

**Pedagoginen hyvinvointi opettajan vuorovaikutuksen ja
viestinnän näkökulmasta**

Kaisa Kosola ja Veera Sonninen

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kosola, Kaisa & Sonninen, Veera. 2016. Pedagoginen hyvinvointi opettajan vuorovaikutuksen ja viestinnän näkökulmasta. Pro Gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. s. 83 + lähteet ja liitteet.

Tutkimuksessa selvitetään opettajan viestinnän ja vuorovaikutuksen merkityksiä oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä opettajan vuorovaikutuksella ja viestinnällä on oppilaiden kokemaan luokan ilmapiiriin, opetusmetelmiin sekä opetuksen innostavuuteen. Näitä teemoja pohditaan oppilaiden vastausten lisäksi tutkijoiden havaintoihin perustuvasta näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksiin vastataan kirjallisuuskatsauksella sekä empiirisellä osalla, joka on toteutettu oppilaille suunnatulla kyselylomakkeella sekä videoiden kolmen eri opettajan oppitunteja. Tutkimuksessa kyselylomakevastaukset toimivat pääaineistona, jota verrataan videotallenteista tehtyihin havaintoihin. Aineiston analyysi tapahtui teoriaohjaavasti. Aineistossa kyselylomakkeisiin vastasi yhteensä kolmen eri keskisuomalaisen koulun kolme eri luokkaa, joissa oli yhteensä 106 oppilasta. Tutkimuksemme on laadullinen sisältäen myös piirteitä määrällisestä tutkimuksesta. Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessin sekä tapaustutkimuksen.

Tutkimuksessa ilmeni vuorovaikutuksen olevan avainasemassa pedagogista hyvinvointia rakennettaessa, mutta pedagogiikka ei ole ainut oppilaiden hyvinvointiin vaikuttava seikka koulukontekstissa.

Asiasanat: pedagoginen hyvinvointi, vuorovaikutus, viestintä, hyvinvointi, ilmapiiri, opetusmenetelmät, opetuksen innostavuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LASTEN HYVINVOINTI KOULUSSA	7
	2.1 Hyvinvointi.....	7
	2.2 Hyvinvointi koulussa	10
	2.3 Koulun hyvinvointiprofiili	14
3	PEDAGOGINEN HYVINVOINTI.....	19
	3.1 Pedagogisen hyvinvoinnin määritelmä.....	19
	3.2 Vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitys hyvinvoinnille	22
	3.3 Opetusmenetelmät ja opetuksen innostavuus.....	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	4.1 Tutkimuksen lähestymistapa	30
	4.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	32
	4.3 Aineiston analyysin kuvaus	35
	4.3.1 Kyselylomakkeen analyysin kuvaus	38
	4.3.2 Videotallenteiden analyysin kuvaus	39
	4.4 Luotettavuus ja eettisyys	41
5	TULOKSET	45
	5.1 Oppitunnin ilmapiiri	45
	5.2 Opetusmenetelmät.....	50
	5.3 Opetuksen innostavuus	56
	5.4 Tulosten yhteenveto	59
6	POHDINTA	67
	6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	67
	6.2 Jatkotutkimus	82
	LÄHTEET	83
	LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa perehdytään pedagogiseen hyvinvointiin, joka on käsitteenä vielä melko uusi, eikä aiheesta ole juurikaan raportoitu aikaisempia tutkimustuloksia, varsinkaan kansainvälisesti. Tarkoituksemme on siis luoda tutkimuksen kautta uutta tulkintaa pedagogiikasta hyvinvointi-käsitteen avulla. Aihe on tärkeä, koska peruskoululaisten hyvät oppimistulokset ovat aihe ylpeyteen, mutta samanaikaisesti sekä oppilaiden että opettajien stressaavaksi kokemana koulutodellisuus antaa aiheita koulun kriittiselle tarkastelulle (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 53). Suomalaiset koululaiset ovat pärjänneet erinomaisesti kansainvälisissä oppimistulosten vertailuissa (nk. PISA-tutkimuksissa), mutta koululaisten hyvinvointia koskevat vertailut ovat vähemmän mairittelevia (Nurmi 2008, 5). Tästä johtuen kiinnostuksemme pedagogista hyvinvointia kohtaan nousi, sillä hyvinvoinnin tulisi olla elämän tavoite sinänsä, kuten Scoffham ja Barnes (2011, 535) sen ilmaisevat.

Lasten hyvinvointi on noussut pintaan sekä tutkimuksen että politiikan saralla, ja siihen on ryhdytty kiinnittämään erityistä huomiota esimerkiksi Ison-Britannian, Irlannin ja Australian kouluissa (Thomas 2016, 2). Lisäksi Suomessa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 15) arvoperustaan kuuluu lasten hyvinvoinnista välittäminen, siksi pedagogisen hyvinvoinnin tutkiminen on tärkeä.

Pedagoginen hyvinvointi voidaan myös usein sekoittaa opettajien työhyvinvointiin, jota me emme tässä tutkimuksessa kuitenkaan tarkastele, vaan tuomme esille oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin, johon opettaja luo merkityksiä omalla vuorovaikutuksellaan, viestinnällään sekä valitsemillaan opetusmenetelmillä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaiden hyvinvointia on mitattu kysymyksillä, jotka liittyvät pitkälti kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen. Nämä tulokset ovat ristiriitaisia, ja näyttääkin siltä, etteivät viihtyminen ja koulumenestys kulje käsikkään toistensa kanssa. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56.) Lisäksi hyvinvointikirjallisuus käsittelee pitkälti taloudelliseen tilanteeseen liittyviä asioita, mutta tärkeämpää olisi keskittyä lasten kokemaan mielenterveyteen ja turvallisuuteen kouluissa (DEEWR 2011). Opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014, 34) mainitaan koulun järjestämisellä olevan pyrkimys niminomaan kasvattaa oppilaiden hyvinvoinnin määrää, ja jos tässä ei onnistuta, ja koulu tuottaakin pahoinvointia, voidaan koulun katsoa epäonnistuneen tärkeässä tehtävässään.

Pedagoginen hyvinvointi ei ole suoraan mitattavissa oleva käsite, vaan se edellyttää erilaisten indikaattoreiden, kuten tyytyväisyyden, sisäisen motivaation ja koherenssin tunteen hyödyntämistä (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008,10). Tästä syystä mekin päätimme lähteä tutkimuksessamme liikkeelle ilmapiiristä, opetusmenetelmistä sekä opetuksen innostavuudesta. Tyytyväisyys näyttäytyy koetussa ilmapiirissä, kun taas motivaatio tulee esiin opetuksen innostavuudesta. Koherenssin tunne näyttäytyi tutkimuksessamme opetusmenetelmien laadussa, eli kuinka oppilaslähtöiseksi opetus koettiin, sekä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksemme on siis teoriaohjaava, koska pedagogisen hyvinvoinnin indikaattorit poimimme Meriläisen, Lappisen ja Kuittisen kirjoituksesta ”Pedagoginen hyvinvointi”.

Hyvinvointia pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltaessa huomataan sen liittyvän oppimiseen ja muihin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Moni koululainen voi pedagogisesti hyvin ja opiskelu sujuu mutkattomasti koulupolun eri vaiheissa. Toisaalta moni myös kokee oppimiseen ja oppimisympäristöön liittyviä haasteita, joista on haittaa heidän etenemiselleen koulupolulla. Näiden haasteiden voidaan katsoa olevan esteenä pedagogiselle hyvinvoinnille, tai jopa tuottavan pedagogista pahoinvointia. (Holopainen & Savolainen 2008, 98.)

Koulun merkitys tiedon ja sivistyksen jakamisen keskuksena on vähentynyt, mutta vastaavasti koulun merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin tur-

vaajana on kasvanut (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 111). Lisäksi valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin (OPS 2014, 9) kirjatuin perustein, koulun on luotava hyvät edellytykset oppilaiden terveelle kasvulle, kehitykselle sekä oppimiselle. Opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014, 14) kerrotaan monia erilaisia tapoja, joilla tuetaan lasten ja nuorten tervettä kasvua ja kehitystä. Näitä tapoja ovat koulussa muun muassa OPS:n mukainen opetus, oppilaanohjaus sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuki, heti tarpeen vaatiessa, (Perusopetuslaki 30 §) sekä oikeus maksuttomaan opetukseen ja vaadittaviin oppivälineisiin ja -materiaaleihin (Perusopetuslaki 31 §) (Perusopetuslaki 1998). Suomi on myös sitoutunut moniin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten Lasten oikeuksien sopimukseen ja Euroopan ihmisoikeuksien sopimukseen, jotka edellyttävät lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta huolehtimista valtiollisesti. (OPS 2014, 15)

Pedagogista hyvinvointia on tärkeä tarkastella, koska psyykkinen hyvinvointi näkyy lapsilla kyvykkyytenä leikkiin ja koulunkäyntiin, tunteiden osoitukseen. Myös kyky puhua mieltä painavista asioista ja nauttia elämästä tullen toimeen kavereiden kanssa kuvastaa hyvää psyykkistä hyvinvointia. (Hannukala & Salonen 2008, 7.) Lappalaisen, Hotulaisen, Kuorelahden ja Thunebergin (2008, 114-115) mukaan "kun ymmärretään, mitä oppilaan psyykkinen hyvinvointi on, ja miten se on kietoutunut hyvän oppimisen, itsesäätelyn, koulusäävutuksien ja sujuvan koulunkäynnin ympärille, niin se tulee myös osaksi pedagogiikkaa."

Tutkimus koostuu kahdesta teorialuvusta, tutkimuksen toteuttamisen selostuksesta sekä tuloksista ja pohdinnasta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi: "Millaiset opettajan vuorovaikutuskeinot tuottavat pedagogista hyvinvointia oppilaille?" ja "Millaisia merkityksiä opettajan viestinnällä on luokkahuoneen ilmapiiriin, opetusmenetelmiin ja opetuksen innostavuuteen?" Tavoitteena olikin sekä kyselylomakkeen että oppituntien videotaltiointien kautta saada kattava käsitys näihin kysymyksiin.

2 LASTEN HYVINVOINTI KOULUSSA

Tässä luvussa määrittelemme, mitä hyvinvointi on ja miten se näyttäytyy koulukontekstissa. Kontekstisidonnaisuus hyvinvoinnin kannalta on oleellista, koska lapsi voi kokea hyvinvointinsa erilaisena koulussa ja kotona (Ben-Arieh 2001, 103). Lasten hyvinvoinnin tutkiminen on merkittävää useiden organisaatioiden näkökulmasta ja koulu on yksi niistä (Brown 1997, 3). Hyvinvoinnin tarkastelu koulukontekstissa on merkittävää, sillä monet tutkimustulokset, kuten PISA, kertovat lasten voivan huonosti koulussa. Lisäksi The Youth Risk Behavior Survey (YRBS) kertoo kansainvälisesti samansuuntaisia tuloksia Yhdysvaltalaisista oppilaista, joista vuoden 2013 tutkimusraportin mukaan 29,9 prosenttia kokivat olleensa surullisia tai onnettomia viimeksi kuluneen vuoden aikana päivittäin kahden tai useamman viikon aikana. Kehitys on pystynyt samansuuntaisena vuodesta 2011 asti. (MMVR 2014, 11.)

2.1 Hyvinvointi

Hyvinvoinnin määrittelemisen ei ole täysin ongelmattonta ja yksiselitteistä. Tämä tulee esiin muun muassa englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa, jossa käytetään osittain rinnakkain ja synonyymeina käsitteitä *quality of school life*, *life satisfaction*, *well-being* ja *wellness*. Hyvinvointi -käsite on perinteisesti jaettu tarkoittamaan ihmisen sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Koulussa hyvinvointi voi ilmetä laajasti ottaen onnellisuutena, tyy-

tyväisyytenä elämään ja positiivisena mielialana. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.)

Konun (2002, 21) määritelmät hyvinvoinnista tukevat edellisiä Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen määritelmiä. Lisäksi Konu yhdistää hyvinvoinnin läheisiksi käsitteiksi ainakin elämänlaadun sekä terveyden, joita sivuamme myös tulevilla alaluvuilla. Yhteistä näille kaikille termeille on se, että niissä puhutaan hyvästä ja positiivisesta tai ainakin huonon ja negatiivisuuden puuttumisesta. Vastaavasti Holopainen (1991, 35, 37) tuo vahvasti esiin sen, että subjektiivisesti koettu hyvinvointi, mikä on fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti toivottavaa, on keskeinen oppimisen ja myönteisen kehittymisen perusta. Jotta oppiminen mahdollistuisi, tulisi huomiota keskittää täten opetussuunnitelman luonteeseen, oppimisympäristön parantamiseen sekä arjessa selviytymisen kasvattamiseen.

Maailman terveysjärjestön määritelmä terveydestä (1948) laajentaa terveyden käsitettä lähemmäksi hyvinvointia, elämänlaadun sekä elämään tyytyväisyyden sekä onnellisuuden suuntaan. WHO määritteli terveyden vuonna 1948 täydelliseksi fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi, mikä ei korosta ainoastaan sairauksien ja toiminnanvajavuuden puuttumista (WHO 1998, 1).

Fyysisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan puolestaan kehon hyvinvointia, jolloin elimistö toimii moitteettomasti (Evles & Simnet 1995, 6). Terve Koululainen (TEKO) -ohjelman mukaan lasten terveys eli hyvinvointi koostuu kolmiosta, jonka kulmat muodostuvat ravinnosta, levosta sekä liikunnasta. Lisäksi fyysinen hyvinvointi on Colen (2006, 1) mukaan kulmakivi lapsien kouluvalmiuksille ja vaikuttaa oleellisesti lasten hyvinvointiin koulussa. Cole (2006,1) kertoo myös artikkelissaan tutkijoiden olevan sitä mieltä, että fyysinen hyvinvointi on kykyä olla sitoutunut säännöllisesti kaikkeen kehitystason mukaiseen toimintaan. Fyysinen terveys sekä hyvinvointi vaikuttavat menestykseen koulussa ja pärjäämisen myöhemmässä elämässä (Cole 2006, 3, Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv & Veisson 2007, 920).

Psyykinen terveys määritellään WHO:n (2004, 12) mukaan hyvinvointin tilaksi, jossa ihminen ymmärtää omat kykynsä, selviytyy elämän stressitilan-

teista sekä kykenee osallistumaan oman yhteisönsä toimintaan. Hannukkala ja Salo (2008, 7) kirjoittavat psyykkisen terveyden olevan pitkälti elämäntaidollinen käsite, millä tarkoitetaan voimavaraa, joka auttaa selviytymään arjessa, tekemään työtä, tulemaan toimeen ihmisten kanssa sekä voimaan hyvin. Ewles ja Simnett (1995, 6) jakavat psyykkisen puolen edelleen vielä emotionaaliseen terveyteen. Psyykkisellä terveydellä tarkoitetaan kykyä ajatella selkeästi ja johdonmukaisesti, kun taas emotionaalisen terveyden ajatellaan olevan kykyä tunnistaa tunnetiloja ja ilmaista niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Emotionaaliseen terveyteen luokitellaan myös ihmisen kyky selviytyä stressistä, jännityksestä, masennuksesta sekä ahdistuksesta.

Lapsilla psyykkinen hyvinvointi näyttäytyy kykynä leikkiä ja käydä koulua, osoittaa tunteita, puhua mieltä painavista asioista, tulla toimeen kavereiden kanssa sekä nauttia elämästä (Hannukkala & Salonen 2008, 7). Lappalaisen, Hotulaisen, Kuorelahden ja Thunebergin (2008, 114-115) mukaan kun ymmärtää, mitä oppilaan psyykkinen hyvinvointi on, ja miten se on kietoutunut hyvän oppimisen, itsesäätelyn, koulusaavutuksien sekä sujuvan koulunkäynnin ympärille, tulee se myös osaksi pedagogiikkaa. Tällöin voidaan havaita oppilaan toteuttavan sisäsyntyistä motivaatiotaan sekä ulkopuolelta tulevia tavoitteita. Psyykkisten perustarpeiden pitäisikin tyydyttyä jokaisen oppilaan kohdalla. Duodecim ja Suomen Akatemian (2001, 2586) asiantuntijoiden sanomana koululaistemme suurimmat terveysongelmat liittyvät kuitenkin juuri mielen-terveyteen.

Yksi ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ulottuvuuksista on sosiaalinen terveys, jonka indikaattoreita ovat muun muassa vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ilmiöt (Nuikkinen 2009, 43). Ihminen on sosiaalinen ryhmäolento, jolla on tarve ja taipumus elää ryhmissä, jotka edistävät jäsentensä hyvinvointia (Tuomela & Mäkelä 2011, 87-88). Tähän tarpeeseen liittyy myös tarve saada toisten tunnustusta ja kunnioitusta. Vertio (2003, 84) tiivistää sosiaalisen terveyden liittyvän voimakkaasti juuri yhteisöllisyyteen. Ewles ja Simnett (1995, 6) puolestaan määrittelevät sosiaalisen terveyden kyvyksi solmia ja ylläpitää ihmissuhteita. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaisi olevan oppilaille keskeinen hyvinvoinnin tekijä, mutta esimerkiksi PISA-tutkimuksien

perusteella silläkään ei ole kuitenkaan suoraa yhteyttä koettuun hyvinvointiin (Pietarinen, Soini & Pyhälto 2008, 56).

Pietarinen, Soini & Pyhälto (2008, 57, 59) ovat kirjoittaneet, että pedagogista hyvinvointia rakennetaan vuorovaikutuksellisessa kokonaisuudessa. Hyvinvointia edistävä mielekäs vuorovaikutus ympäristön kanssa edellyttää luonnollisesti myös merkityksellisyyden kokemuksia, joita voi syntyä tiettyjen perustarpeiden tyydyttymisestä. Tällaisia perustarpeita ovat esimerkiksi kiinnittyminen ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön, itsenäisyyden kokeminen sekä vapaus omassa toiminnassa. Tästä syystä koululla on isompi merkitys heikommista lähtökohdista opintielle ponnistavien hyvinvoinnille (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 111). Tätä selittää myös Wolken, Woodsin, Stanfordin ja Schuldzin (2001, 679–693) tutkimus, jossa todettiin heikommasta sosioekonomisesta asemasta tulleiden lasten ja yksinhuoltajavanhempien lasten joutuvan useimmin kiusatuiksi ja kiusaajiksi koulussa. Lisäksi Gutman ja Feinstein (2008, 16) ovat saaneet samanlaisia tuloksia siitä, että huommin voi lapset, jotka tulevat perheistä, joilla on sosioekonomisia ongelmia.

2.2 Hyvinvointi koulussa

Koulun onnistuminen pedagogisessa perustehtävässä riippuu ensisijaisesti oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista ja siitä, millaisen oppimisympäristön koulu heille muodostaa (Pietarinen, Soini & Pyhälto 2008, 54). Opettajalla nimenomaan onkin suuri vaikutus siihen, minkälainen koulun oppimisympäristöstä muodostuu (Sulander & Romppanen 2007, 29). Yhtenä koulun tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää Kannaksen (1995, 9) mukaan lasten ja nuorten terveyttä edistävän kasvun ja kehityksen tukemista. Kouluhyvinvointi perustuu kin perusopetuslain (2003) 3 § tavoitteisiin, missä määrätään järjestämään opetus oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää op-

pilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Konu (2002,6) onkin tehnyt väitöskirjassaan huomion siitä, että kasvatustieteen kirjallisuudesta löytyy mainintoja koulu- ja opiskelijain hyvinvoinnin tukemisesta jo sadankin vuoden takaa.

Holopainen (1991, 36) toteaa nuorten hyvinvointia lisäävän tunteoista, että etenee omassa kehityksessään, onnistuu sekä pärjää elämässä sekä koulussa. Yhteiskunnassamme kunnioitetaan koulussa ja työssä suoriutumista, joten onnistumiset koulussa luovat hyvinvointia, kun taas ja taas epäonnistumiset aiheuttavat ahdistusta. Opetusjärjestelyillä voidaan myös vaikuttaa oppilaiden kokemaan hyvinvointiin. Tärkeää on tavoitteiden asettelu ja se, kuinka hyvin oppilaiden ja opettajien tavoitteet nivELYvät toisiinsa (Sulander & Romppanen 2007, 30.) Hyvinvoinnin tunteen katsotaan olevan emotionaalista, joten tämän näkökulman mukaan nuoriin vaikutetaan voimakkaimmin juuri emotionaalisten kokemusten kautta. Tästä syystä koulu ei voi olla vain suoritusorganisaatio, vaan sen on otettava huomioon muun muassa koulun yleinen toimivuus, koulun palkitsemis- ja rankaisemisjärjestelmät sekä tavat, joilla vastuu ja yhteistyö mahdollistetaan. (Holopainen 1991, 36–37.)

Holopaisen (1991, 39) mukaan yksilö tekee valintojaan nimenomaan oman subjektiivisen hyvinvointikäsityksen kautta, eli toisin sanoen terveytensä kautta. Jos oppilas ei opi, mahdollinen syy on se, että hänen henkilökohtaisesti koettu hyvinvointinsa on vaarassa, ja hän käyttää energiaansa itsensä koossa pitämiseen, usein myös kyseenalaisin keinoin. Tällöin valinnat eivät tapahdu suhteessa oppimistavoitteisiin, vaan oman pahoinvoinnin vähentämiseen, itsearvostuksen ylläpitämiseen sekä itse arvostettujen selviytymiskokemusten saamiseen. (Holopainen 1991, 39.)

Terveyttä edistävä oppimisympäristö voi vahvistaa oppilaiden terveysvoimavaroja. Nuikkisen (2009, 34) mukaan terveyden edistäminen kouluissa edellyttää kouluyhteisön tarkastelemista kokonaisuutena. Opetussuunnitelman lisäksi tarkastellaan myös koulun ilmapiiriä, ihmissuhteita, hallinnon rakenteita sekä fyysistä ympäristöä, joihin myös Konu (2002) on keskittynyt koulun hyvinvointimallissaan, joka esitellään tuonnempana. Nuikkinen (2009, 34) korostaa myös Konun (2002) tapaan oppilaiden ja opettajien terveyttä osana kokonaisuutta.

Spratt, Schucksmith, Philip ja Watson (2006, 15) osoittavat koulun ympäristöllä olevan mahdollisuus joko parantaa tai vahingoittaa psyykkistä hyvinvointia. Samoilla linjoilla ovat myös Duodecimin sekä Suomen Akatemian asiantuntijat (2001, 2586). Heidän mukaansa koulu voi parhaimmillaan tukea tai jopa korjata aikaisempia kehityksen puutteita, mutta pahimmillaan koulu voi voimistaa häiriintynyttä kehitystä ja lisätä syrjäytymistä. Tästä syystä etenkin koulun rehtorilla yhdessä opettajien kanssa on suuri vastuu luoda kouluun ympäristö, joka edistää psyykkistä terveyttä, ennaltaehkäisee ongelmien syntyä sekä tukee etenkin vaikeuksia kokeneita oppilaita. Opettajalla on siis suuri merkitys siinä, muodostuuko koulunkäynnistä terveyttä tukeva vai lapsen voimavaroja syövä kokemus lapselle. Se, miten lasta opetetaan ei ole hänen kehityksensä kannalta yhdentekevää. Tästä huolimatta koulut miettivät pedagogisia metodejaan kuitenkin liian harvoin oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta (Spratt, Schucksmith, Philip & Watson 2006, 16).

Suomen sosiaali ja terveys ry SOSTE (SOSTE: Euroopan terveet koulut -verkosto) painottaa sellaisia arvoja, kuten oikeudenmukaisuus, pitkäjänteisyys sekä demokraattisuus terveyttä edistävän koulun taustalla. Terveyttä edistäväsä koulussa tulisi siis toteutua oikeudenmukaisuus, mikä tarkoittaa sitä, että jokaiselle oppilaalle luodaan samanlaiset mahdollisuudet terveyteen ja oppimiseen. Pitkäjänteisyys auttaa terveyttä edistävän koulun kehittymistä ja tuo myönteiset tulokset näkyvämmiksi. Demokraattisuus tulee näkyväksi oppilaiden aktiivisena osallistumisena terveyttä edistävien tavoitteiden luomisessa ja toteuttamisessa. Terveyttä edistävä koulu korostaa myös erilaisuutta ja monimuotoisuutta, joten kaikkien mukaan ottaminen on tärkeää. (SOSTE: Euroopan terveet koulut -verkosto)

WHO:n (2009/10) mukaan Suomessa koulusta paljon pitäviä lapsia ja nuoria on melko vähän. 11-vuotiaista tytöistä 21 prosenttia ja pojista 20 prosenttia piti koulusta paljon ja koki saavansa paljon positiivisia kokemuksia koulusta, kun taas 15 -vuotiaista tytöistä vain 13 prosenttia ja pojista 8 prosenttia sanoi pitävänsä koulusta. Suomi sijoittuu siis aivan listan häntäpäähän, kun tarkastellaan koulutyytyväisyyttä kansainvälisellä tasolla. Samdalin, Nutbeam, Wolldin ja Kannaksen (1998, 395) mukaan merkittävimmät asiat koulutyytyväisyy-

den lisäämiseksi ovat oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu, turvallisen ympäristön muodostaminen sekä opettajan antama tuki oppilaalle. Myös vaatimus- ja kuormitustasolla on oppilaiden työkykyyn ja sitä kautta myös hyvinvointiin merkitystä. Duodecimin ja Suomen Akatemian (2001, 2588) asiantuntijoiden mukaan joka toinen oppilas kokee koulutyönsä liian kuormittavaksi. Kuormittavuutta voidaan kuitenkin vähentää ottamalla huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja käyttämällä monimuotoisia opetusmenetelmiä.

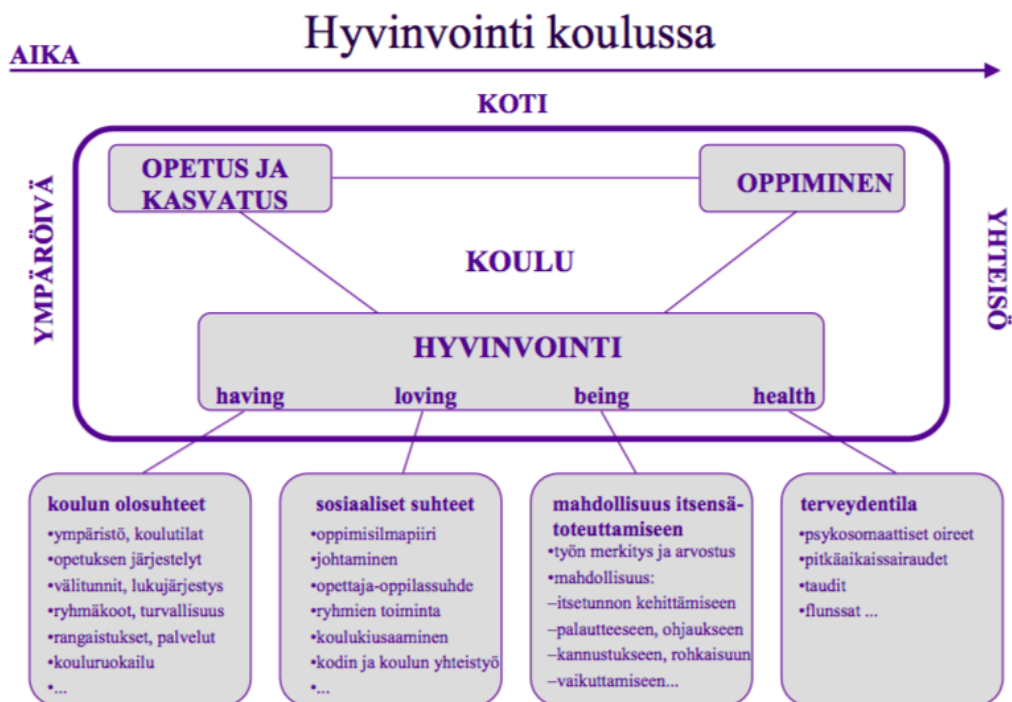
WHO (2003, 1) on tutkinut myös koulun ilmapiirin vaikutusta emotionaaliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin sekä oppimiseen. Tutkimusten mukaan positiivinen psykososiaalinen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden mielenterveyteen sekä hyvinvointiin (Havlinova & Schneirova 1995, 205–209). WHO:n (2003, 1) mukaan seuraavat asiat edistävät psykososiaalista ilmapiiriä: lämpö, ystävällisyys, oppimisen palkitseminen, yhteistyön edistäminen kilpailuun kannustamisen sijaan, kannustava puhe, avoin kommunikointi, luovien mahdollisuuksien tarjoaminen, tasa-arvon ja demokratian edistäminen sekä fyysisten rangaistusten ja kiusaamisen ehkäiseminen.

Oppilaiden ja opettajien pedagoginen hyvinvointi kietoutuvat yhteen monien psyykkisten ja toiminnallisten prosessien kautta. Opettajan tehtäviin lukeutuu luokkahuoneen emotionaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin rakentaminen, joista syntyy vallitseva ilmapiiri luokkaan. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 64.) Vuorisen (2001, 31) mukaan ilmapiirin luomisessa opettajan käyttäytymisellä on suuri merkitys, koska hän luo usein ryhmän käyttäytymissäännöt. Olennaisinta tunneilmaston luomisessa ei ole niinkään julkilausutut käyttäytymissäännöt, vaan lausumattomat normit, jotka säätelevät ryhmän sisäistä toimintaa. Toimivan vuorovaikutuksen perusedellytyksenä on turvallisuus. Turvallinen tunneilmasto tekee mahdolliseksi ottaa kontakteja, ilmaista kipeitäkin asioita ja ottaa vastaan toisten tarjoamaa apua (Vuorinen 2001, 31–32). Luokkahuoneen sävyn voi aistia muutamista seikoista heti sinne astuessa, esimerkiksi onko ilmapiiri torjuva vaiko kutsuva, miten oppilaat puhuvat toisilleen, millainen tahti opetuksessa on, uskaltaako oppilaat esittää kysymyksiä luokassa ja onko ilmassa naurua ja hyvää mieltä. (Steele & Cohn-Vargas 2013, 165.) Steele ja Cohn-Vargas (2013, 166) kirjoittavat myös oppilaan vastaavan omalla käytök-

sellään niin kuin opettajat heitä kohtelee, eli jos näemme oppilaat manipuloivina, laiskoina ja itsekkäinä, niin oppilaat nopeasti reagoivat opettajaan uhmakaasti. Tämän takia onkin tärkeä muistaa se, että opettajien tärkeimpiä tehtäviä koulussa on kasvattaa oppilaat vastuullisiksi heidän omasta oppimisestaan ja kontrolloimaan omia tunteitaan.

2.3 Koulun hyvinvointiprofiili

Kouluhyvinvoinnista käydyn keskustelun selkeyttämiseksi Konu (2002, 6) on laatinut Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulun hyvinvointi -mallin. Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen (2008, 16) mukaan koulun hyvinvointi -mallin ulottuvuudet ovat yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan ja sen mahdollistumiseen, joten malli toimii viitekehysenä myös pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelussa. Voidaan siis ajatella, että koulun hyvinvointi -mallin ulottuvuudet ilmentävät myös pedagogista hyvinvointia. Allardtin (1975, 1) mukaan hyvinvoinnin ulottuvuudet tulee voida liittää sekä ihmillisiin tarpeisiin että yhteiskuntarakenteen ominaisuuksiin. Allardt (1976, 32) katsoo tärkeäksi tehdä eron myös hyvinvoinnin ja onnellisuuden välille. Hyvinvointi määritellään nimenomaan tarpeiden avulla ja sen aste määräytyy tarpeentyydytyksen asteesta, kun taas onnellisuus liittyy ihmisen subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin. Allardtin (1976, 38) mukaan tarpeet on luokiteltu tarpeentyydytyksen luonteen avulla kolmeen perusluokkaan: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Konun (2002, 43) kouluhyvinvoinnin käsite on vastaavasti jaettu neljään eri osa-alueeseen: koulun olosuhteet eli materiaalinen hyvinvointi, sosiaaliset suhteet eli sosiaalinen hyvinvointi, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet eli psyykinen hyvinvointi sekä terveydentila eli fyysinen hyvinvointi. (Kuvio 1)



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002)

Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä sekä koulurakennusta. Olosuhteisiin voidaan liittää myös vähemmän konkreettiset asiat, kuten turvallinen työskentely-ympäristö, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto ja lämpötila. (Konu 2002, 44.) Holopaisen (1991, 43) mukaan ”oppilas ilmaisee itseään sen mukaan, millaisena hän ympäristönsä kokee.” Esimerkiksi kalpea ja virikkeetön ympäristö voi ärsyttää oppilaita vandalismiin. Terveiden ja oppimisen tavoitteiden kannalta onkin erittäin tärkeää, että aisteja ruokitaan sopivasti. On myös havaittu, että nuoren kasvun kannalta paras yhteisö on sellainen, jossa on riittävästi pysyvyyttä, ärsykejä ja monimuotoisia vuorovaikutussuhteita. Konu (2002, 44) näkee myös opiskeluympäristön asioiden kuuluvan koulun olosuhteisiin. Tällaisia ovat muun muassa lukujärjestykset, työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot sekä käytössä olevat rangaistukset. Koulun ympäristöllä on merkityksellinen asema oppilaiden koulukokemuksiin ja hyvinvointiin myös Gutmanin ja Feinsteinin (2008, 4) mukaan.

Kouluterveyskyselyiden (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL 2015) mukaan vuonna 2015 peruskouluikäisistä pojista 48 prosenttia ja tytöistä 60

prosenttia oli sitä mieltä, että koulun fyysisissä työoloissa on puutteita. Tytöt kokevat siis poikia enemmän ahdistusta koulun fyysisistä tiloista. Vuonna 2000 vastaavat luvut ovat olleet pojilla 59 prosenttia ja tytöillä 63 prosenttia, eli nuorten mielestä koulujen fyysiset työolot ovat parantuneet reilun vuosikymmenen aikana. Kyselyn indikaattori on muodostettu työskentelyä haittaavista tekijöistä, joissa on huomioitu muun muassa opiskelutilojen ahtaus, melu, sopimaton valaistus sekä huono ilmanvaihto. (THL 2015)

Kouluhyvinvoinnin osa-alueista sosiaalisilla suhteilla Konu (2002, 44-45) tarkoittaa "sosiaalista opiskeluympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, suhteita koulutovereihin, ryhmädynamiikkaa, kiusaamista, kotien ja koulun välistä yhteistyötä, päätöksentekoa koulussa sekä koko koulun ilmapiiriä". Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) korostetaan hyvän ja kiireettömän ilmapiirin tärkeyttä oppimiselle. Kouluterveyskyselyn (THL 2015) mukaan peruskoulun (8.- ja 9.-luokka) tytöistä 28 prosenttia ja pojista 25 prosenttia kokee, että koulun työilmapiirissä on ongelmia. Luvut ovat tippuneet vuosien takaisista hieman, sillä vuonna 2000 pojista 32 prosenttia ja tytöistä 30 prosenttia piti työilmapiiriä ongelmallisena. Luvut kertovat niiden nuorten osuuden, jotka kokivat ongelmia näissä asioissa: opettajien odotukset ja oikeudenmukaisuus, toimentuleminen oppilaiden ja opettajien kanssa, työskentely ryhmissä, työympäristön rauhattomuus, kiireisyys, luokan työrauha ja oppilaiden viihtyminen yhdessä. (THL 2015). Lisäksi Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa ollaan saatu vastaavia havaintoja, joissa koulun ilmapiiri on muuttunut positiivisemmäksi (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen & Palmer 2011, xvii). Kuitenkin vuonna 2011 teetettyyn kansalliseen koulun ilmapiiri -tutkimukseen vastanneista yhdysvaltalaisista nuorista yli kaksi kolmasosaa koki koulussa turvattomuuden tunnetta, joka liittyi henkilökohtaiseen ominaisuuteen, seksuaaliseen suuntautumiseen tai sukupuoleen (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen & Palmer 2011, 122).

Koulun sosiaalisista suhteista myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on olennaista hyvinvoinnille. Kouluterveyskyselystä (THL 2015) selvisi, että pojista 33 prosenttia ja tytöistä 35 prosenttia koki, ettei opettaja rohkaisut heitä mielipiteen ilmaisuun oppitunnilla. Vaikka luku on melko suuri, on

suunta kuitenkin positiivinen, sillä vielä vuonna 2000 luku oli sekä pojilla että tytöillä 45 prosenttia. PISA-tutkimuksesta (2009) selvisi myös, että suomalaiset oppilaat arvioivat suhteensa opettajaan keskimääräistä kielteisemmin, kun verrataan lukuisiin muihin maihin. Tarkemmassa tarkastelussa huomataan kuitenkin, että oppilaat luonnehtivat suhdettaan opettajaan varsin myönteisesti. 87 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että he tulevat hyvin toimeen useimpien opettajien kanssa, kun OECD-maiden keskiarvo oli 85 prosenttia. Oppilaat myös kokivat opettajan kohtelevan heitä reilusti ja antavan lisäapua heidän sitä kaivatessa. Sen sijaan siinä, miten oppilaita koulussa kuullaan ja kuinka kiinnostuneita heidän yleisestä hyvinvoinnista ollaan, arviot olivat kriittisempiä. Suomalaiset nuoret kokivat erityisesti, että opettaja ei ole kiinnostunut heidän hyvinvoinnistaan. Vain 49 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden hyvinvoinnista, kun taas OECD:n keskiarvo oli jopa 66 prosenttia. (Sulkunen & Välijärvi 2012, 113–115.)

Suhteet koulutovereihin ovat myös olennaisesti yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Kaikilla ei kuitenkaan ole edes yhtä ystävää. Peruskoulun pojista 12 prosenttia ja tytöistä 6 prosenttia ilmoitti, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. Luvut ovat olleet tasaisesti laskussa vuodesta 2000 alkaen. Vuonna 2000 pojista 17 prosenttia ja tytöistä 7 prosenttia ilmoitti, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. (THL 2015.) Kouluterveyskyselyn (THL 2015) mukaan 8.- ja 9.luokkalaisista tytöistä 5 prosenttia ja pojista 7 prosenttia koki tullessaan koulukiusatuksi vähintään kerran viikossa. LATE-tutkimustulokset osoittavat, että 5.-luokkalaisista tytöistä 10 prosenttia ja pojista 18 prosenttia on joutunut kiusatuksi kuukausittain. Viikoittain kiusatuksi on joutunut tytöistä 2 prosenttia ja pojista 7 prosenttia. (Hakulinen-Viitanen, Kaikkonen & Koponen 2010, 129) Nämä tulokset viittaavat siihen, että poikia kiusattaisiin tyttöjä enemmän niin ala- kuin yläkouluissa.

Itsensä toteuttamisen osa-alue erottaa koulun hyvinvointimallin muista, sillä se on jäänyt vähälle huomiolle aikaisemmin. Allardt (1976, 46) pitää sitä kuitenkin tärkeänä hyvinvoinnin osa-alueena, joten myös Konu on ottanut sen huomioon. Allardt (1976, 47) tiivistää itsensä toteuttamisen arvoluokan niin, että yksilöä pidetään persoonana, jolla on tietty määrä korvaamattomuutta, yk-

silö saa osakseen arvontaa eli statusta, yksilöllä on mahdollisuuksia harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan sekä yksilöllä on mahdollisuuksia poliittiseen osallistumiseen. Jokaisella ihmisellä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä (Konu 2002, 45). Koulun tulisi tarjota oppilaille itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, mikä tarkoittaa käytännössä oppilaan osallistumista koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon. Suomessa nuorten kokemus kuulluksi tulemisesta koulussa on lisääntynyt vuosien saatossa. Vuonna 2015 peruskoulun pojista sekä tytöistä 21 prosenttia ei kokenut tulevansa kuulluksi, kun taas vuonna 2000 pojista 35 prosenttia ja tytöistä 31 prosenttia vastasi samoin. (THL 2015.)

Oppilaista osa kokee myös, ettei tiedä, miten koulun asioihin voi vaikuttaa, mikä vähentää itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Pojista 38 prosenttia ja tytöistä 40 prosenttia ei tiennyt, miten vaikuttaa koulun asioihin. Luvut ovat laskeneet vuodesta 2000 pojilla 15 prosentti ja tytöillä 8 prosenttia. (THL 2015.) Erittäin tärkeää on myös oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan sekä taitojaan. Konu (2002, 45) painottaa positiivisten oppimiskokemusten edistävän itsensä toteuttamista. Oleellista on myös opettajan, vanhemman ja koulutovereiden arvostus oppilaan koulutyötä kohtaan. Jotta opiskelu koettaisiin merkitykselliseksi, tulee työn saada arvostusta. (Konu 2002, 46.)

Kouluhyvinvoinnin osa-alueista terveys poikkeaa muista sen yksilöllisen luonteensa vuoksi (Konu 2002, 60). Konu (2002, 60) toteaa kuitenkin, ettei hyvinvoinnista voida puhua puuttumatta terveyteen. Allardtista poiketen Konu (2002, 59) on ottanut terveyden omaksi osa-alueeksi. Terveys määritellään tässä yhteydessä tautien ja sairauksien poissaolona, poiketen WHO:n (1948) laaja-alaisesta määritelmästä. Terveystila käsittää koulun hyvinvointimallissa fyysiset ja psyykkiset oireet, tavalliset vilustumiset, krooniset ja lyhytaikaiset taudit ja sairaudet (Konu 2002, 46). Koulun hyvinvointimallin terveyden osa-alueita pidetään henkilökohtaisena tilana. Lasten ja nuorten terveydentilaa esiteltiin jo edellisessä luvussa.

3 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI

Tässä luvussa määrittelemme käsitteen pedagoginen hyvinvointi. Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen määrittely auttaa ymmärtämään koko tutkimusta, vaikkei pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä pidetäkään yksiselitteisenä, mitattavissa olevana asiana. (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008,10) Lisäksi esittelemme vuorovaikutuksen, viestinnän, opetusmenetelmien ja opetuksen innostavuuden merkityksiä oppilaiden hyvinvoinnille koulussa, koska haluamme ymmärtää niiden merkityksiä myös suhteessa pedagogiseen hyvinvointiin. Park, Peterson ja Seligman (2004, 605) ovat myös tuoneet esiin haasteen siitä, että hyvinvointiin liitetään monenlaisia indikaattoreita ja monet organisaatiot, kuten koulu, ovat sitoutuneet työskentelemään sen edistämiseksi, on silti lähes mahdotonta tuoda esiin näiden välistä suhdetta. Tähän pyrimme kuitenkin tutkimuksella vastaamaan.

3.1 Pedagogisen hyvinvoinnin määritelmä

Pedagogiikka muodostuu kahdesta latinankielisestä sanasta "paid" ja "agogus", joista ensimmäinen tarkoittaa lasta ja jälkimmäinen johtajaa. Tieteelliseen kirjallisuuteen onkin vakiintunut käsitys pedagogiikasta lasten opettamisena. (Ozuah 2005, 83.) Pedagogiikalla yleensä tarkoitetaan sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Hyvinvoinnilla puolestaan kuvataan tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa. Näitä käsitteitä yhdistää semanttisesti positiivinen muutos ja kehitys.

Pedagogisen hyvinvoinnin -käsite voidaan taas tulkita esimerkiksi sellaiseksi pedagogiikaksi, joka tuottaa oppilaille positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008, 9.) Koulukontekstissa oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta voidaan kuvata pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä. Pedagoginen hyvinvointi on monitahoinen ja -tasoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat eri tekijät samanaikaisesti. (Pietarinen, Soini & Pyhäلتö 2008, 54–55.)

Peruskoulussa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen ensisijaisena kontekstina voidaan pitää opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Pietarinen, Soini & Pyhäلتö 2008, 54–55.) Myös Thomas (2016, 16) nosti esiin artikkelissaan sekä opettajien että oppilaiden kokevan sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeäksi osaksi hyvinvointiaan koulussa. Pedagogisen hyvinvoinnin laatua määrittää vuorovaikutusprosessiin osallistuvien toimijoiden kokemukset eheydestä, merkityksellisyydestä, kuulumisen tunteesta ja aktiivisesta toimijuudesta suhteessa oppimiseen, toiminnan kohteeseen sekä pedagogiseen kontekstiin (Soini, Pietarinen & Pyhäلتö 2008, 246). Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) sanotaankin jokaisella opettajalla olevan vastuu muun muassa opetusryhmänsä hyvinvoinnista, johon opettajat vaikuttavat pedagogisilla ratkaisuillaan sekä ohjausotteillaan. Opettajien tehtäviin kuuluu hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen, mikä edellyttää vuorovaikutusta erityisesti oppilaiden kanssa. Lisäksi oppilaan iästä riippumatta keskeisiä elementtejä pedagogiselle hyvinvoinnille ovat oppimisympäristöissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, opetuksen, opiskelun ja oppimisen toimintaympäristöt sekä oppilaiden tukitoimet (Nurmi 2008, 6).

Pedagoginen hyvinvointi on riippuvainen opettajan työssä ilmenevistä vuorovaikutussuhteista kaikilla pedagogisen toiminnan tasoilla (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonka 2008, 28). Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa korostuu sekä opettajien että oppilaiden rooli oppijoina koulun pedagogisissa prosesseissa. Hyvinvoinnin kokemus puolestaan säätelee voimakkaasti pedagogisten prosessien onnistumista ja koulutyölle asetettujen tavoitteiden saavut-

tamista. Pedagoginen hyvinvointi ei ole vain arjesta selviytymistä, vaan ennemminkin aktiivista jaksamista. Pedagoginen hyvinvointi voidaan ymmärtää sekä toimintakyvyn ja oman toimijuuden säilyttämisenä että sen vahvistumisena arjen merkittävässä toiminnan konteksteissa. (Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa toimijuus ja osallisuus edellyttävät ja rakentavat toisiaan. Osallisuus syntyy jatkuvasta vuorovaikutteisesta prosessista, jossa toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin, ja muokata niitä aktiivisena toimijana. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59–60.) Opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 35) mukaan koulutyö tuleekin järjestää siten, että sen perustan muodostaa oppilaiden osallisuus sekä kuulluksi tuleminen.

Oppilaiden kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen kohtelu, tasavertaisuus, luottamus, turvallisuuden tunne sekä myönteinen palaute toiminnasta ovat tärkeitä tekijöitä koulussa viihtymisen kannalta. Näiden kautta oppilaille muodostuu emotionaalinen käsitys omasta selviytymisestä eri oppiaineissa. Tämän tuloksena pitäisi syntyä pedagogista hyvinvointia. (Juvonen 2008, 76.) Lisäksi hyvä koulunkäyntimotivaatio tuottaa pedagogista hyvinvointia (Deci & Ryan 1985). Pedagogisen hyvinvoinnin määrittämisen näkökulmasta riittävä eheys ja ymmärrettävyys suhteessa toimintaan, itseen toimijana ja yhteisöön, on perusehto hyvinvoinnille. Sitä voidaan myös pitää melko pysyvänä orientaationa. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 61.) Lisäksi pedagogisen hyvinvoinnin kannalta voi tehdä yhden keskeisen tavoiteorientaatioerottelun: ihminen ja yhteisö voivat suuntautua joko oppimiseen tai suoriutumiseen suuntautuvaan toimintaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulukontekstille tyypillistä on oppilaiden ja opettajien toiminnan tavoitteiden erot, ne voivat olla jopa ristiriidassa keskenään. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 65.)

Koulujärjestelmän tasolla opetuksen laatua voidaan pitää tärkeimpänä oppimistuloksiin sekä pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä (Hollonpainen & Savolainen 2008, 105). Juvonen (2008, 80) toteaaakin hyvän koulunkäyntimotivaation tuottavan pedagogista hyvinvointia.

Koska oppilaat viettävät lukuisia tunteja nuoruudestaan koulussa, on tärkeää, että koululla ja opetuksella on oppilaan hyvinvointia tukeva ensisijainen merkitys (Opetusministeriö 2002, 24). Opettajien ja oppilaiden välistä vuo-

rovaikutusta tarkasteltaessa keskeinen käsite on pedagogiikka. Pedagogiikka koulussa on aina tavoitteellista toimintaa yksilön ja yhteisön oppimisprosesseissa. Koulun toiminnan ytimessä ovat pedagogiset prosessit, joihin kytkeytyvät eri toimijoiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Pedagogiikka ymmärretään siten laajemmin tarkoittamaan muutakin kuin opetusta. Pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa eri toimijoiden, esimerkiksi opettajien ja oppilaiden, persoonalliset, moraaliset ja emotionaaliset intentiot voivat kohdata tai jopa törmätä. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 62.) Den Brok, Fisher ja Scott (2005, 6) katsovat opettajalla olevan kahdeksan käytösmallia, joilla he kohtaavat oppilaita; johtaminen, avulias ystävällisyys, ymmärtäminen, vapauden ja vastuun jakaminen oppilaille, epävarmuus, tyytymättömyys, nuhtelevuus sekä tiukkuus.

3.2 Vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitys hyvinvoinnille

Vuorovaikutuksen laatu on keskeinen tekijä, kun tarkastellaan pedagogiikkaa oppimisen, hyvinvoinnin ja mielekkään toimijuuden mahdollistajana oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Koulun vuorovaikutus voidaan ymmärtää jatkuvana neuvotteluna merkityksistä, sosiaalisesta tilasta ja ajasta sekä ihmisten välisistä suhteista. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 62.) Opettajien pedagogisten keinojen ja ratkaisujen takana on aina arvoja ja ajattelua (Cantell 2010, 6). Cantellin (2010, 22) mukaan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta voidaan työtapojen lisäksi parantaa konkreettisilla, rakenteellisilla toimenpiteillä. Kun oppilas kokee turvallisuuden tunnetta koulussa, hän voi olla vapaammin oma itsensä ja luottaa samalla toisiin ihmisiin.

Monet opettajat kokevat Cantellin (2010, 60) kirjoituksen mukaan työnsä parhaimpina vuorovaikutustilanteina niitä hetkiä, joissa huomaa oppilaan oppineen tai oivaltaneen jotain uutta. Näissä hetkissä opettaja usein kokee onnis-

tuneensa työssään ja parhaimmillaan kyse on vuorovaikutuksesta ja molemminpuolisesta oppimistilanteesta.

Koulussa oppilaiden ja opettajien kuormittuneisuutta voi lisätä esimerkiksi se, että opetus- ja oppimistilanteiden koulumaailman ideaali ei toteudu, vaan opettajan toiminta kohdentuu opetustilanteita rikkoviin tekijöihin. Opettajien ratkaisut ovat pedagogisissa kohtaamisissa usein oireiden, eikä niinkään varsinaisten oireiden aiheuttajien analysointia. Toisin sanoen opettaja todennäköisemmin poistaa häiriökäytöksen oppilaan luokasta kuin miettii ja keskustelee oppilaan kanssa siitä, mistä häiriökäyttäytyminen johtuu ja millä sen voisi lopettaa. Tällainen toiminta aiheuttaa reaktiivisuutta, eikä mahdollista mielekästä neuvottelua. Tästä voi syntyä myös kielteinen kierre opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 62–63.)

Vuorovaikutus on opettajan työssä tärkeä hyvinvoinnin tekijä (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonka 2008, 28). Opettajan viestien selkeys, aktiivisen kuuntelun taito sekä tietoinen ja tavoitteellinen kehonkielen käyttö ovat keskeisiä kommunikaatioon liittyviä opettajan johtamistaitoja (Salo, 2009, 118). Usein puhuttaessa oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta kiinnitetään ensin huomiota ongelmatilanteisiin ja muihin kielteisiin asioihin. Cantell (2010, 60) kuitenkin huomauttaa, että koulussa tapahtuu päivittäin myös lukuisia myönteisiä kohtauksia opettajien ja oppilaiden välillä. Oppilaille on tärkeää tulla huomioiduksi ja yksi konkreettinen tapa oppilaiden huomiointiin on heidän nimeltä mainitseminen ja käsitteleminen ensimmäisen oppitunnin alussa. (Cantell 2010, 27). Cantellin (2010, 28) mukaan välitunnit mahdollistavat erilaila oppilaan huomioon ja kohtaamisen. Lisäksi Boadyn (1986, 96-101) mukaan oppilaan ja opettajan väliset suhteet ovat keskeisenä tekijänä terveyden edistämisen areenalla koulussa.

Rouvinen-Kemppinen (1998, 1) on kirjoittanut vuorovaikutuksen kehittämisestä, minkä avulla on mahdollista lisätä niin aikuisten, lasten kuin nuortenkin elämänlaatua. Vuorovaikutus on avainasemassa, kun haluamme kehittää ihmissuhteiden laatua myös kouluympäristössä. Jokainen voi vaikuttaa itse vuorovaikutuksen laatuun, sillä voimme valita syyllistämmekö vai kannustammekö lähiverkostomme ihmisiä (Rouvinen-Kemppinen 1998, 2.)

Saari ja Viiri (2006, 361) toteavat, että dialogia sekä argumentoivaa keskustelua esiintyy varsin vähän. Tärkeää olisikin, että oppilaan ja opettajan välisissä vuorovaikutustilanteissa oppitunnin aikana opettaja huomioisi oppilaiden ajatukset. Kun opettaja muuttaa opetusta oppilaan kysymyksen pohjalta, saa oppilas lisää motivaatioita ja arvokkaan vuorovaikutuskokemuksen. (Cantell 2010, 68.) Hyvässä vuorovaikutuksessa tullaan aidosti kohdatuksi ja se mikä jättää hyvänolon tunteen molempiin osapuoliin, minkä lisäksi kaikki vuorovaikutukseen osallistuneet saavat viestinsä perille ja tulevat siten ymmärretyiksi (Rouvinen-Kemppinen 1998, 3.)

Rouvinen-Kemppinen (1998, 4) toteaa hyvän vuorovaikutuksen olevan sanalliselta ja sanattomalta viestinnältä uskottavaa silloin, kun ne ovat yhdenmukaisia keskenään. Jos sanallinen ja sanaton viestintä ovat ristiriidassa, luotamme ensisijaisesti sanattomaan viestintään. Takala (1989, 21) on samalla linjalla Rouvinen-Kemppisen kanssa ja nostaakin esiin sen, että vuorovaikutuksen peruselementtien, puheen, ilmeiden että eleiden, opettajan puheen ja tekojen täytyy vastata toisiaan. Rouvinen-Kemppisen (1998, 12) mukaan vuorovaikutus on huonoa silloin, kun viesti ei mene perille, tai se ymmärretään väärin joko vahingossa tai tahallisesti. Tämän lisäksi Laine (2000, 37) väittää kommunikatiivisen tilan muodostumiseen tarvittavan vaihdantaa ja jonkinasteista vastavuoroisuutta. Tällaisen kommunikatiivisen tilan muodostumisen tai muodostumattomuuden perusteella oppilaat muun muassa arvioivat oppitunnin mielekkyyttä.

Rouvinen-Kemppinen (1998, 13) haastaa pohtimaan sitä, onko viestintätilanteisiin liittyvät odotukset positiivisia. Hänen kirjoituksensa mukaan on mahdollista, että tiedostamatta tai tiedostaen odotamme etukäteen viestinnän olevan joko vaikeaa tai helppoa jonkun henkilön kanssa. Rouvinen-Kemppisen (1998, 13–14) mukaan olisikin vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta tärkeää päästä kielteisistä ennakkoluuloista eroon. Viestintä onkin aina kahden kauppa: molemmat viestinnän osapuolet voivat hioa taitojaan viestijänä kohti parempaa yhteisymmärrystä. (Rouvinen-Kemppinen 1998, 13–14.)

Opettajan viestinnässä tärkeätä on, että hän osaa selittää asiat tarpeeksi selkeästi ja yksinkertaisesti, jotta jokainen oppilas ne ymmärtää. Tästä hyvänä

esimerkkinä tilanne, jossa itse aikuisena katsot televisiosta sarjaa vieraalla kielellä ilman tekstityksiä, ja sama epäselvä ja sekava tunne valtaa oppilaan, jos opettajan viestintä vuorovaikutustilanteissa ei ole tuotu lapsen tasolle. Ymmärtäminen on avaintekijä oppimisessa. (Steele & Cohn-Vargas 2013, 33.) Hyvään viestintää kuuluukin olennaisesti sanallinen eli verbaalinen viestintä sekä sanaton eli non-verbaalinen viestintä. Sanattomaan viestintään kuuluu opettajan ilmeet, eleet ja asennot. (Rouvinen-Kemppinen 1998, 3.)

Toinen merkittävä asia oppilaiden näkökulmasta vuorovaikutukselle koulussa on se, että he saavat opettajalta perusteltuja kommentteja omasta etenemisestään opinnoissa (Steele & Cohn-Vargas 2013, 96). Palautteen antamisen tärkeimpiä kriteerejä on palautteen hyödyllisyys. Osaako opettaja antaa palautteen siten, että se hyödyttää vastaanottajaa? Pelkkä oman tyytymättömyyden purkaminen voi pahentaa tilannetta entisestään. (Vuorinen 2001, 61.) Palautteen annossa pitää huomioida se, että tilanteisiin liittyy aina jännitteitä, jotka nousevat aikaisemmista kokemuksista. Oman toiminnan tuotokset ovat osa oppilaan minäkuva, ja niiden käsittely voi aktivoitua ahdistusta. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 7.) Lisäksi luokan pitäisi olla turvallinen paikka oman ajattelun ilmaisemiselle (Steele & Cohn-Vargas 2013, 107). Turvallisuuksi lisää opettajan ja oppilaan välinen positiivinen suhde. Näin oppilaalle muodostuu sosiaalinen tuki kouluun, mikä vaikuttaa niin psyykkiseen kuin fyysiseenkin hyvinvointiin. (Steele & Cohn-Vargas 2013, 119.)

Koulussa oppilaan itsetuntoa voi tukea, vahvistaa ja kannustaa monella eri tavalla. Tästä syystä Kemppinen (1998, 55) kehottaa kasvatustilanteissa suosimaan onnistumisen kokemuksia. Kemppinen (1998, 58–61) on kommentoinut myös kannustamista. Hänen mielestään tärkein asia kannustamisessa on sen aitous, koska kannustuksella on vaikutusta esimerkiksi koulun ilmapiiriin. Koulu onkin ratkaisevassa asemassa oppilaan itsetunnon kehittämisessä.

Yhtenä haasteena koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa voidaan nähdä oppilaiden puheenvuorojen jakautuminen tasaisesti tilanteessa, jossa oppilaiden äänelle annetaan enemmän tilaa kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa, ellei opettaja sitä kontrolloi. Toisaalta tämäkin ongelma on helposti ratkaistavissa määrittämällä jokaiselle oma erilainen rooli luokkaan.

(Steele & Cohn-Vargas 2013, 28.) Tainio (2007, 50) muistuttaakin opettajan ja oppilaan roolien epäsymmetrisyydestä. Opettajalla on enemmän valtaa määrätä siitä, kuka puhuu kulloinkin ja mistä, sekä mikä on relevanttia ja mikä ei (Tainio 2007, 50). Joskus luokan ilmapiiri saattaa vaikuttaa kuitenkin siihen, vastaavatko oppilaat opettajan kysymyksiin vai eivät (Tainio 2007, 62).

Toisen kuunteleminen ja sen ilmaiseminen toiselle, vuorotellen puhuminen sekä aloitteen tekeminen ovat sosiaalisia perustaitoja. Ne ovat samalla myös kaiken yhdessäolon ja vastavuoroisuuden välttämättömiä edellytyksiä. Monimutkaisempiin sosiaalisiin taitoihin lukeutuu yhteistoiminta, auttaminen, vaihtaminen, toisen ohjaaminen, uhrautuminen, ohjeiden noudattaminen sekä kilpaileminen. (Takala 1989, 19.) Nämä kaikki ovat avaintekijöitä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen.

3.3 Opetusmenetelmät ja opetuksen innostavuus

Opetusmenetelmillä eli työtavoilla opettaja organisoii ja pyrkii edistämään oppilaiden oppimista (Vuorinen 2001, 63). Vuorinen (2001, 63) selventää vielä sellaisen työtavan, joka mahdollistaa konkreettisen, vaihtelevan, aktivoivan, yhteistoiminnallisen sekä yksilölliset erot huomioon ottavan opetuksen, luovan hyvät edellytykset oppimiselle. Opetusmenetelmän valinnan tärkein kriteeri on opetuksen tavoite. Tavoitteen lisäksi opettajan tulee ottaa huomioon myös opiskelijoiden kehitystaso ja motivaatio, opettajan omat työtaidot sekä ulkoiset resurssit, kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali sekä käytettävissä oleva aika. Työtavan valinta kertoo myös opettajasta itsestään, hänen arvoistaan ja asenteistaan. (Vuorinen 2001, 68–69.) Kepler-Uotinen (2005, 141) muistuttaa kuitenkin, että työtavan valinta on aina kompromissi, sillä valinnat on tehtävä keskenään ristiriitaisten odotusten paineessa. Sillä, millaisen opetusmenetelmän opettaja valitsee, on suuri merkitys. Siinä ratkaistaan se, miten oppilaat voivat

käyttää uteliaisuuttaan, luovuuttaan, itsenäisyyttään sekä yhteistyötaitojaan (Kepler-Uotinen 2005, 141).

Kaikkia opetusmenetelmiä ei voida järjestellä ja luokitella yksiselitteisesti, vaan päällekkäisyyksiä tulee väistämättä. (Vuorinen, 2001, 63, 68.) Vuorinen (2001, 65–66) luokittelee opetusmenetelmät kahden periaatteen mukaan, ryhmän koon sekä vuorovaikutusmallin mukaisesti. Ryhmän koko voidaan jakaa edelleen suuryhmäopetukseen, pienryhmätyöskentelyyn ja yksilölliseen työskentelyyn. Vuorovaikutuksen ja ilmaisun tapa voidaan jakaa sanalliseen, kuvalliseen, toiminnalliseen, musiikilliseen sekä draamalliseen ilmaisuun.

Opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 27) mukaan oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta, ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle, jota monipuoliset opetusmenetelmät edesauttavat. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat sekä oppilaiden, että opettajien oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan opetusmenetelmien monipuolisuudella, liikkumisella ja koulun käytänteiden joustavuudella on mielen hyvinvointia edistävä vaikutus, ja niiden tulisi olla luonteva osa jokaista koulupäivää (OPS 2014, 27.)

Uusin OPS ottaa kantaa opetuksen järjestämisestä muualla kuin luokassa. Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan opettajia säännöllisesti viemään opetus pois omasta luokasta ja järjestämään perinteisiä oppiaineiden rajoja rikkovaa integroivaa opetusta (OPS 2014, 27), koska työtapojen vaihtelu tukee ja ohjaa opetusryhmän jokaisen oppilaan oppimista erilaisin keinoin. Monipuoliset työtavat lisäävät oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi elämykselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien hyödyntäminen ja liikkuminen lisäävät oppimisen kokemuksellisuutta ja vahvistavat motivaatiota. (OPS 2014, 30.)

Kepler-Uotinen (2005, 140) muistuttaa didaktiikan keskeisestä asemasta alakoulun terveystiedon opiskelussa. Hänen mukaansa terveystiedon tulisi olla toiminnallinen sekä oppilaskeskeinen oppiaine, mikä luo haasteita ainedidaktiikan kehittämiseksi. Vuosien varrella opetusmenetelmät ovatkin muuttuneet toiminnallisemmiksi niin, että oppilaat oppivat tekemällä. Myös oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta arvostetaan opetuksessa. (Kepler-Uotinen

2005, 140.) Kepler-Uotinen (2005, 141) toteaakin alakouluikäisten lasten viihtyvän toiminnassa, jossa on mielikuvitusta, vauhtia, liikettä ja jännitystä. Opetuksen tulisi olla toiminnallista. Toiminnallisuus tähtää Heinosen (1993, 60) sanoin mielenkiinnon syventymiseen, sekä tiedon liittämiseen oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. Toiminnallisuus liittyy kaikkeen yhdessä tekemiseen ja oppilaita aktivoivien opetusmenetelmien käyttöön. Toiminnallisuuden toteuttamiseen liittyy voimakkaasti muun muassa jo aikaisemmin esillä olleet tekemällä oppiminen, kokemuksellisuus, ongelmanratkaisu, vuorovaikutus, harjoittelu (esimerkiksi ensiapu), itsenäinen tiedonhaku ja niin edelleen. (Tyrväinen 2005, 54.) Oleellisinta toiminnallisissa opetusmenetelmissä on kuitenkin se ajatusprosessi, johon toiminta johtaa (Heinonen 1993, 60–61).

Opetusmenetelmiä valittaessa opettajan tulisi kiinnittää huomiota myös oppilaslähtöisyyteen. Oppilaslähtöisyys tarkoittaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta oppilaan näkökulmasta käsin, jolloin oppilaan ja opetusryhmän tarpeet otetaan huomioon. Toiminta tapahtuu siis oppilaiden oppimisen ehdoilla. Oppilaslähtöiseen opetukseen liittyy muun muassa monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, aito vuorovaikutus, mielikuvat, oman materiaalin tuottaminen, riittävä aika oppimiselle, motivointi oppilaiden kokemuksista käsin ja käytännön tilanteiden harjoittelu. (Tyrväinen 2005, 52–53.)

Opetuksen osallistavuus on myös yksi huomioon otettava näkökulma opetusmenetelmiä valittaessa. Nimittäin osallistavuus yhdessä toimijuuden kanssa rakentavat oppilaan pedagogista hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhälä 2008, 60). Lisäksi esimerkiksi Malawin koulutuksen tutkimuslaitoksen raportissa (2004, 1) on todettu ettei luentomainen opetus ole välttämättä tuloksetasta. Osallisuuden tulisikin muodostaa opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 35) mukaan koulutyön perustan, joten on opettajan velvollisuus ottaa tämä huomioon opetusmenetelmiä pohdittaessa. Osallistavuudelle voi antaa erilaisia merkityksiä. Kouluympäristössä osallistavuudella viitataan kuitenkin yleensä opetusmenetelmien vuorovaikutteisuuteen ja leikkisyyteen (Simovska 2000, 32). Aito osallistuminen sisältää prosessin, jossa oppilas rakentaa

oppisisällöille henkilökohtaisia merkityksiä yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja reflektoi omaa ajatteluaan (Tyrväinen 2005, 54–55).

Osallistava opetus edistää myös oppilaiden itsetietoisuutta, päätöksentekokykyä, yhteistyötaitoja sekä voimaannuttaa oppilaita käsittelemään terveyteen liittyviä asioita (Simovska 2000, 32). Osallistavan opetuksen edellytyksenä vaaditaan opettajilta kuitenkin valmiuksia luottaa oppilaiden kykyihin, opettajan oman osaamisen ja roolin muutosta sekä kunnioittavaa asennetta oppilaiden taitoja ja osaamista kohtaan. Tämän lisäksi luokassa tulee vallita turvallinen, tasavertainen ja yhdessä oppimisen ilmapiiri. Osallistavaa opetusta toteutetaan muun muassa ohjaamalla, kannustamalla, tukemalla oppilaita, motivoimalla, rohkaisemalla, antamalla palautetta, aktivoimalla oppilaita, olemalla vuorovaiikutuksessa oppilaiden kanssa, käyttämällä toiminnallisia menetelmiä, antamalla oppilaille mahdollisuus osallistumiseen ja antamalla oppilaille vaihtoehtoja. (Tyrväinen 2005, 54–55.)

Myös opetuksen innostavuus on voimakkaasti yhteydessä opetusmenetelmiin. Vuorinen (2001, 21) painottaa oppilaan arvojen ja sen hetkisten tarpeiden vaikuttavan opetuksen kiinnostavuuteen ja innostavuuteen. Ihminen on kaikkein motivoitunein sellaiseen opiskeluun, jonka tavoitteet tukevat hänen elämänsä arvoja ja päämääriä (Vuorinen 2001, 21). Opettajan tehtävänä onkin auttaa opiskelijoita selvittämään, millä tavoin työskentely liittyy heidän tarpeisiin ja arvoihin. Opettajan tehtävänä on myös auttaa opiskelijoita löytämään keinoja ja välineitä, joiden avulla tavoitteet on saavutettavissa. Vaihtelevien ja tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien avulla opettaja kykenee pitämään yllä tuloksellisen opiskelun edellyttämää motivaatiota. (Vuorinen 2001, 26.) Etenkin opiskelijoiden omasta kokemuksesta tai konkreettisesta esimerkistä lähtevä opetus mahdollistaa oppilaiden hyvän motivoitumiskyvyn. Samalla teoria ankkuroituu alusta alkaen käytännön kokemuksiin. (Vuorinen 2001, 27.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen tavoitteita, tutkimustehtäviä sekä metodologista lähestymistapaa eli sitä kuinka tutkimus toteutettiin. Tutkimuksemme keskeisimpiä käsitteitä ovat pedagoginen hyvinvointi, vuorovaikutus, viestintä, hyvinvointi, ilmapiiri, opetusmenetelmät sekä opetuksen innostavuus. Pedagogista hyvinvointia ei pysty suoraan mittaamaan tietyllä yksittäisellä menetelmällä, koska siihen liittyy monia erillisiä tekijöitä, joita mekin olemme tässä tutkimuksessa huomioineet. Näitä tekijöitä ovat tyytyväisyyden, sisäisen motivaation ja koherenssin tunne (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008,10). Tästä syystä päätimme lähteä tutkimuksessamme liikenteeseen ilmapii-ri-
piiristä, opetusmenetelmistä sekä opetuksen innostavuudesta. Tyytyväisyys näyttäytyy koetussa ilmapii-ri-
ssä, kun taas motivaatio tulee esiin opetuksen in-
nostavuudesta. Koherenssin tunne näyttäytyi tutkimuksessamme opetusmene-
telmien laadussa, eli kuinka oppilaslähtöiseksi opetus koettiin, sekä opettajan ja
oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Koulun hyvinvointiprofiiliin kuuluu
sosiaaliset suhteet koulun sisällä, mikä kuvastaa vuorovaikutuksen merkitystä
oppilaiden hyvinvointiin. (Konu 2002, 43). Yhtenä tärkeimpänä seikkana nä-
emme oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen. Opettajalla onkin rat-
kaiseva vaikutus luokan ilmapii-ri-
in ja sitä kautta pedagogiseen hyvinvointiin
(OPS 2014, 29).

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen, sisältäen kuitenkin piir-
teitä myös määrällisestä eli kvantitatiivisesta tutkimuksesta, mikä näkyy ope-

tusmenetelmien mittaustavassa (Likert-asteikko) sekä niiden raportoinnissa. Pääosin aineisto on esitettyä tekstimuodossa, ja se on kerätty videoimalla sekä avoimilla kyselylomakkeilla. Opetusmenetelmiin liittyvät kysymykset ovat esiteltyinä tulosten yhteenvedossa pylväsdiagrammeina, joista näkyy jokaisen luokan osalta prosenttiosuudet eri vastausvaihtoehdoille. Pääaineistona tässä tutkimuksessa on käytetty oppilaille teetettyä kyselylomaketta, jonka tukena toisena aineistona ovat oppituntien videotallenteet.

Non-verbaalisen aineksen huomioon ottaminen lisää analysoitavan informaation määrää huomattavasti, mutta jos halutaan tarkastella esimerkiksi luokkahuoneen toiminnan jäsentymistä, olisi hyvin ongelmallista tutkia vain verbaalista vuorovaikutusta. Tämä johtuu siitä, että opettajien ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus perustuu hyvin olennaiselta osin myös non-verbaaliseen toimintaan - katseen suuntaamiseen, ilmeisiin ja eleisiin sekä luokkahuoneen tilan ja siellä olevan esineistön hyödyntämiseen. (Tainio 2007, 31). Tästä syystä oppituntien videotallenteet ovat toissijainen aineisto ja käytämme videotallenteista saatuja havaintoja merkityksien selittäjinä ja syventäjinä. Tutkimuksen kysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaiset opettajan vuorovaikutuskeinot tuottavat pedagogista hyötyä oppilaille?
2. Millaisia merkityksiä opettajan viestinnällä on luokkahuoneen ilmapiiriin, opetusmenetelmiin ja opetuksen innostavuuteen?

Tutkimusmenetelminä käytimme videointia sekä avointa kyselylomaketta (Liite 1.). Kyselylomakevastaukset ovat tutkimuksemme pääaineisto, ja videotallenteista tehdyt havainnot toimivat tukena kyselylomakkeiden vastauksille. Videoinnissa keskityimme kuvaamaan luokanopettajaa ja hänen viestintäänsä. Videokuvassimme kuusi oppituntia, joiden kesto oli noin kolmekymmentä minuuttia. Oppitunnin päätyttyä luokan oppilaat täyttivät avoimen kyselylomakkeen itsenäisesti. Avoin kyselylomake sisälsi kuusi kysymystä, jotka jaettiin kolmeen eri kategoriaan: ilmapiiriin, opetusmenetelmiin sekä opetuksen innostavuuteen.

Ilmapiiirikategoria sisälsi kolme täysin avointa kysymystä, joihin oppilaat saivat vastata omin sanoin kokonaisin lausein. Ilmapiiirikysymysten lisäksi kategoriaan kuului myös kysymyksiä opettajan antamasta huomiosta oppilaille. Opetusmenetelmät -kategoriassa oppilaille oli annettu viisi monivalintakysymystä, joista heidän tuli ympäröidä yksi parhaiten oppituntia kuvaava vaihtoehto, minkä jälkeen oppilaiden tehtävänä oli perustella valintansa omin sanoin. Likert -asteikolla mitattiin muun muassa sitä, kuinka oppilaslähtöiseksi opetus koettiin. Mittasimme myös opetuksen innostavuutta monivalintakysymyksellä. Opetuksen innostavuutta mittaava monivalintakysymys koostui neliportaisesta Likert-asteikosta, josta oppilas valitsi yhden tai useamman vaihtoehdon, joka kuvasi parhaiten oppitunnin aihetta ja opetusta. Tämän jälkeen oppilaan täytyi perustella vastauksensa. Opetuksen innostavuutta mitattiin monivalintakysymyksen lisäksi myös avoimella kysymyksellä. Tämän avoimen kysymyksen päätimme kuitenkin jättää aineiston ulkopuolelle, koska se ei ollut lopulta oleellinen tutkimuskysymystemme kannalta.

4.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Keräsimme tutkimusaineiston alkukevään 2016 aikana kolmesta keskisuomalaisesta alakoulusta. Otimme yhteyttä kolmeen eri luokanopettajaan, jotka työskentelivät kyseisillä kouluilla ja pyysimme heiltä sekä luokan oppilaiden huoltajilta tutkimusluvat aineiston keräämiseen. Luokanopettajien henkilökohtaisen suostumuksen jälkeen pyysimme heitä välittämään luokkansa oppilaiden huoltajille tutkimuslupaanomuksen Wilma -järjestelmän kautta. Tutkimuslupa myönnettiin kaikkien opettajien oppilaille, yhtä oppilasta lukuun ottamatta.

Tutkimusaineisto kattaa kolmen luokanopettajan kahden noin kolmekymmentä minuuttia kestäneen oppitunnin videoinnit sekä kyselylomakevastauksia yhteensä 106 kappaletta. Luokassa 1 oppilaita oli 18, luokassa 2 oppilaita

ta oli 23 ja luokan 3 oppilaiden määrä oli 11. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen luokan oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen kaksi kertaa, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (esim. sairauspoissaolot). Numeroimme luokkien opettajat numeroin yksi, kaksi ja kolme, sekä heidän pitämänsä oppitunnit 1a, 1b ja 2a, 2b sekä 3a ja 3b. Luokkien, opettajien ja oppituntien, numeroinnit vastaavat toisiaan. Valitsimme lähemmin tarkasteltavaksi kolme oppituntia (1b, 2b & 3b) siten, että jokaiselta opettajalta valikoitui yksi oppitunti. 1b-oppitunnin aiheena oli itsetuntemus, puolestaan 2b-tunnilla käsiteltiin puolesraan seksuaalisuutta ja 3b-tunnilla ensiaputaitoja. Kaikkien oppituntien aiheet linkittyivät hyvinvointiin ja terveyteen. Lisäksi oppilaat numeroitiin seuraavasti; "oppilas 1b. 2", jossa ensimmäinen numero ja kirjain kertovat kenen opettajan luokalta ja minkä oppitunnin jälkeen oppilas on vastannut kyselylomakkeeseen ja pisteen jälkeinen numero erottaa toisistaan saman luokan oppilaat.

Oppitunnit valikoituivat erilaisin perustein tutkimukseen. Oppitunti 1b valikoitui kyselylomakkeen lukuisten positiivisten ilmapiirimainintojen perusteella. Oppitunti 2b puolestaan valikoitui lähempään tarkasteluun kyselylomakkeen positiivisten ja negatiivisten ilmapiirikuvailujen tasaisen jakautumisen perusteella, mikä poikkesi 1b- ja 3b-oppituntien ilmapiirien kuvailuista. Oppitunti 3b sen sijaan valittiin oppitunnin videoinnin perusteella, mikä oli tutkijan näkökulmasta hedelmällinen. Tutkimuskysymysten kannalta nämä kolme lähempään tarkasteluun valittua aineistoa olivat merkittävimmät ja katsoimme, että nämä antaisivat meille eniten materiaalia tutkittaessa pedagogisen hyvinvoinnin ja opettajan vuorovaikutuksen sekä viestinnän yhteyksiä ja merkityksiä.

Aineistonkeruun jälkeen siirsimme kaikki kuusi videotallennetta videokameralta tietokoneelle, joista kolmea (1b, 2b & 3b) katsoimme yhteensä yhdeksän kertaa, eli kutakin videointia kolme kertaa. Videotallenteista poimimme havaintoja liittyen ilmapiiriin, opetusmenetelmiin sekä opetuksen innostavuuteen. Avoimista kyselylomakkeista kokosimme ilmapiiriä mittaavien kysymysten vastaukset jokaisen oppitunnin osalta listaksi, jossa huomioimme vastauksen yhtäläisyyden merkitsemällä tietyn sanan (esimerkiksi: kiva) esiintyvyyden. Esiintyvyyksien kirjaamisen jälkeen luokittelimme vastauksista nousseet sanat

positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin. Luokittelun jälkeen laskimme kuinka monta positiivista, negatiivista tai neutraalia mainintaa vastauksissa esiintyi. Tämän prosessin toteutimme jokaisen ilmapiiriä mitanneen kysymyksen kohdalla. Ilmapiiriä mitanneet kysymykset pyrkivät selvittämään, millainen ilmapiiri tunnilla oli, millaista huomiota oppilaat saivat opettajalta oppitunnin aikana sekä miksi oppilaat saivat huomiota opettajalta. Vertasimme videota ja kyselylomakkeiden vastauksia keskenään ja pyrimme löytämään opettajan toiminnasta merkityksiä oppilaiden kokemuksiin ilmapiiristä.

Opetusmenetelmiä havainnoimme videotallenteista kiinnittäen huomiota opettajan viestintään suhteessa opetuksen kannustavuuteen tai pelottavuuteen, sairaskeskeisyyteen, oppilaslähtöisyyteen sekä selkeyteen. Tarkastelun kohteena oli myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, jossa kiinnitimme huomiota puheenvuorojen monipuolisuuteen sekä pituuteen.

Opetusmenetelmiä mittaavista Likert-asteikkokysymyksistä laskimme kunkin vastauksen esiintyvyyden jokaisen oppitunnin osalta. Keräsimme kaikkien kysymysten vastaukset yhteen taulukkoon, jotka löytyvät tuloksien yhteenvedosta. Taulukosta näkee myös kunkin vastausvaihtoehdon prosentiosuuden verrattuna kyseisen oppitunnin vastaajien määrään. Opetusmenetelmien kohdalla vertasimme kyselylomakkeista nousseita monivalintakysymysten vastauksia videoon siten, että muodostimme itse opettajan opetukselle merkityksiä.

Opetuksen innostavuutta mittaavan kysymyksen ”millaisia oppitunnin aiheet olivat mielestäsi?” kohdalla merkitsimme vastausvaihtoehtoihin kunkin vaihtoehdon esiintyvyyden oppilaiden vastauksissa. Tämän jälkeen katsoimme videotallenteelta oppitunnin ja havainnoimme opettajan viestintää verrattuna kyselylomakkeesta nousseisiin vastauksiin. Videotallenteesta havainnoimme kuinka opettaja omalla viestinnällään ja opetuksellaan saa oppilaissa aikaan innokkuutta.

4.3 Aineiston analyysin kuvaus

Tutkimuksemme on pääasiassa laadullinen, mutta siinä esiintyy myös määrällisiä piirteitä kuvailevalla tyyllillä. Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessin sekä tapaustutkimuksen, koska tutkimme oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta kolmessa eri luokassa, eli kolmessa eri tapauksessa. Tapaustutkimuksessa keskeistä onkin juuri tapaukset (Eriksson & Koistinen 2005, 1). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus on moniulotteista, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimus ei sisällä yhtä tiettyä suuntausta tai menetelmää, vaan lähestymistavat ja analyysimenetelmät vaihtelevat teoreettisen näkökulman sekä tarkasteltavien asioiden mukaan (Kallaja, Alanen & Dufva 2011, 49). Tämä tarkoittaa Schulmanin (1986, 5) mukaan sitä, että vuorovaikutustilanteita luokassa havainnoidessa voi saada vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin, ja tutkija voi hyödyntää erilaisia aineiston analyysintapoja. Luokkahuonevuorovaikutustilanteissa tutkimusta voi tehdä esimerkiksi sosiaalisesta, tiedollisesta ja kulttuurisia merkityksiä välittävästä kohtaamisesta sekä toimijoiden kohtaamisesta. Luokkahuonevuorovaikutustutkimuksissa tutkittavilla voi tyypillisesti olla useita eri rooleja. (Shulman 1986, 5.)

Tapaustutkimusta Patton (2002, 447) kuvailee puolestaan kokonaisvaltaiseksi ja kontekstisidonnaiseksi. Tapaustutkimukseen voi osallistua yksilöitä, ryhmiä, ohjelmia, organisaatioita, kulttuureja ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa on kolme tapausta, jotka käsittävät opettajan viestinnän merkityksiä hänen luokkansa oppilaiden pedagogiselle hyvinvoinnille. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kerätä kattava ja systemaattinen paketti jokaisesta tapauksesta. (Patton 2002, 447.) Saarela-Kinnunen & Eskola (2015, 181) ovat samoilla linjoilla siitä, että tapaustutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tutkittavasta tapauksesta.

Puolestaan Syrjälä ja Numminen (1988, 8) määrittelevät tapaustutkimusta puolestaan seuraavien ominaisuuksien perusteella: yksilöllistäminen, koko-

naisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvuus ja arvosidonnaisuus. Yksilöllistäminen näkyy yksilöiden kyvyssä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia sekä muodostaa merkityksiä maailmasta. Kokonaisvaltaisuus taas kuvastaa tapaustutkimuksen systemaattista kuvaa ilmiön laadusta. Monitieteisyys näkyy tapaustutkimuksessa siinä, että teoretisointi ja menetelmät valikoidaan yhdistäen eri tieteiden teorioita. Tapaustutkimukselle ominainen piirre on myös luonnollisuus, mikä tarkoittaa ilmiön tutkimista sen luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä tai pakotteita. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, eikä heidän välinen rooli ole selkeästi erotettavissa toisistaan. Mukautuvuus taas kuvastaa sitä, että tapauksen valinta perustuu harkintaan, jossa keskeisenä valintaperusteena toimii muun muassa se, onko tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista. Tapaustutkimus on aina myös arvosidonnaista, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan persoonallisuus ja arvomaailma ovat yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavuuden ja eettisyyden kannalta oleellista kuitenkin on, että nämä arvot tiedostetaan sekä tuodaan esiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 8–11.)

Tapaustutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnetään Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015, 181) mukaan useita eri menetelmiä, kuten havainnointia, kyselyä, haastattelua tai videointia. Tutkimuksessamme hyödynsimme näistä vaihtoehtoisista kyselyä, joka kattoi 106 vastausta, sekä kolmelta oppitunnilta kerätyjä videotallenteita. Vallealan, Herrasen, Collinin ja Paloniemen (2015, 9) tutkimuksen mukaan aineistonkeruun jälkeen aineisto tulee järjestää aikajärjestykseen ja aineistoja tulee analysoida rinnakkain niin, että eri aineistotyyppit, tässä tutkimuksessa videointi sekä kyselylomakkeet, validoivat toisiaan. Pattonin (2002, 447) mukaan tutkijan tulee taltioida tapaukset aineistonkeruun jälkeen. Taltioinnissa vedetään yhteen ja organisoidaan runsas aineisto selkeäksi ja kattavaksi paketiksi. Aineiston taltiointi pitää sisällään kaiken pääinformaation, jota käytetään lopullista tapaustutkimusta kirjoittaessa. (Patton 2002, 449.) Tässä tutkimuksessa videotallenteet ovat kuitenkin toissijainen aineisto, joista tehtyjä havainnoiteja käytetään kyselylomakkeen tukena.

Vallealan, Herrasen, Collinin ja Paloniemen (2015, 9) mukaan aineistoon koodataan päätapahtumat, mikä tarkoittaa tutkimuksemme kohdalla kyselylomakkeiden vastausten kirjaamista ylös ja mainintojen määrien laskemista. Ensimmäisen koodauksen jälkeen aineistosta muodostetaan ryhmiä joko aineisto- tai teorialähtöisesti (Valleala, Herranen, Collin & Paloniemi 2015, 9), tässä tutkimuksessa teoriaohjaavasti.

Tutkimuksessamme luokittelimme avoimet kyselylomakevastaukset. Tutkimuksemme sisältää myös siis määrällisen tutkimuksen piirteitä, sillä yksi kyselylomakkeen kohta, jolla mitataan opetusmenetelmiä, koostuu monivalintakysymyksistä. Vaikka mainintojen ja vastausten laskeminen ei ole perinteisesti kuulunut laadullisen tutkimuksen piiriin, ei laskeminen ole mitenkään pois suljettu vaihtoehto aineistoa analysoitaessa (Eskola 2010, 202). Myös Valli (2015, 226) muistuttaa, että numeerisesta aineistosta saatua tietoa voidaan käyttää hyväksi myös laadullisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi mielipidekysymyksissä tutkijat suosivat usein valmiita vaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä, kuten Likert-asteikkoa (Valli 2015, 227), jota myös me tutkimuksessamme hyödynsimme. Haastavaa tällaisessa tilanteessa on kuitenkin se, miten raportoida tällaiset tulokset. Eskolan (2010, 202) mukaan tarkat luvut eivät välttämättä tunnu hyvältä tavalta raportoida, mutta myöskään näennäistilastolliset ilmaisut, kuten ”melkein kaikki” eivät ole kovin hyvä ratkaisu. Päädyimme tutkimuksessamme ratkaisemaan pulman niin, että kerromme tuloksissa sanallisesti pääpiirteittäin eniten mainintoja saaneet vastaukset, mutta kirjasimme tarkat luvut ylös selkeään Excel-taulukkoon, jonka avulla muodostimme kuvion prosentuaalisista vastauksien esiintyvyyksistä valituissa kolmessa tapauksessa. Kuviolla pyritäänkin säästämään lukijaa yksityiskohtaisten tarkastelujen tekemiseltä, tarjoamalla kuitenkin hyvä yleiskuva aineiston jakautumisesta. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytettäisiinkin tulosten esittämisen apuna numeroita, pyritään siinä silti vain kuvaamaan, millainen jäsennetty tilanne on, ei tekemään yleistyksiä. Vaikka nähtävissä olisikin joitakin yhtäläisyyksiä muihin tapauksiin, ei tuloksia saa suoraan yleistää. (Valli 2015, 230, 238.)

4.3.1 Kyselylomakkeen analyysin kuvaus

Kyselylomaketutkimus on perinteinen tapa kerätä aineistoa (Valli 2015, 84) ja koimme sen tutkimuksemme kannalta parhaimmaksi tavaksi saada selville oppilaiden kokemuksia. Kyselylomake on usein kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetty menetelmä, mutta soveltuu avoimien kysymysten takia myös kvalitatiiviseen tutkimukseen. Avoimet kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia silloin, kun vaihtoehtoja ei voida tarkkaan tuntea etukäteen (Heikkilä 2014, 47). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysymysten muoto voi vaihdella tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan.

Kyselylomaketta laatiessa on oltava erityisen tarkkana kysymysten muotoilun suhteen, koska kysymykset luovat pohjan koko tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten muoto aiheuttaaakin eniten virheitä tutkimustuloksiin, mikäli vastaajat ajattelevat kysymykset eri tavoin kuin tutkijat. Erityistä huomiota tulee kiinnittää kysymysten sanamuotoihin, sillä ne eivät voi olla häilyviä tai epämääräisiä. (Heikkilä 2014, 45, Valli 2015, 85.) Vallin (2015, 85) mukaan kyselylomaketta rakentaessa törmää usein tilanteeseen, jossa kaikki asiat eivät ole mitattavassa muodossa, jolloin tutkija joutuu itse operationalisoimaan käyttämänsä käsitteet mittariksi eli kysymyksiksi. Mittarin tulisikin tällöin alkaa teoriasta, jotta kyettäisiin löytämään aiheelle keskeiset käsitteet. Heikkilän (2014, 45) mukaan kyselylomakkeen suunnittelu edellyttää kirjallisuuden tutustumista, tutkimusongelman pohtimista sekä täsmentämistä, käsitteiden määrittelyä ja tutkimusasetelman valintaa. Tutkimuksemme kyselylomake muodostuikin tutustumalla taustateoriaan pedagogisesta hyvinvoinnista, joten tutkimuksemme aineiston keruumenetelmä on teoriaohjaava (Valli 2015, 85). Kyselylomake muodostui kolmesta osiosta, joissa mitattiin oppitunnin ilmapiiriä, opetusmenetelmiä sekä opetuksen innostavuutta, jotka ilmentävät pedagogisen hyvinvoinnin tekijöitä. Jouduimme tutkijoina kuitenkin pohtimaan pitkään pedagogisen hyvinvoinnin mittareita, sillä saatavilla ei ollut aiemmin testattua mittaria ja mitattava kohde oli moniulotteinen.

Mielipidettä mittaavissa kysymyksissä käytetään usein Likert-asteikkoa, joten myös me päädyimme hyödyntämään kyseistä asteikkoa. Likert-asteikolla

kysymykseen valitaan parhaiten kuvaava vastausvaihtoehto, joko yksi tai useampi. Tässä tutkimuksessa käytössä oli molempia tyyppisiä monivalintakysymyksissä. (Valli 2015, 98.) Lisäksi tutkimuksemme kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, joita tavallisesti lähdetään analysoimaan luokittelemalla vastaukset. Tutkimuksessamme avointen kysymysten vastaukset, jotka liittyivät ilmapiiiriin, luokiteltiin positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin kommentteihin. Avointen kysymysten hyvä puoli on siinä, että niillä saadaan vastaajan mielipide selville perusteellisesti. Toisaalta haittapuolena on se, että niihin myös usein jätetään vastaamatta tai vastaukset ovat epätarkkoja. (Heikkilä 2014, 47, Valli 2015, 106.) Avoimet kysymykset keräsivät meidänkin aineistossamme eniten tyhjiä sekä "en tiedä" -vastauksia.

Me toimimme aineiston keruussa yhdessä opettajien 1, 2 ja 3 kanssa kokeenjohtajina, sillä olimme läsnä valvomassa oppilaiden täyttäessä kyselylomakkeita (Valli 2015, 84). Ihmistieteissä voidaan hyödyntää kyselyn toteuttamista suurelle ihmisjoukolle yhtä aikaa. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin osissa aina yhdeltä luokalta kahteen kertaan. Tällaisen menetelmän etuna on se, että tutkija pystyy tarkentamaan kysymyksiä tarvittaessa. (Valli 2010, 104.) Tämä tutkimus on pitkittäistutkimus, koska aineisto kerättiin kahdesti samoilta vastaajilta (Vastamäki 2015, 121).

4.3.2 Videotallenteiden analyysin kuvaus

Valitsimme luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessin, koska tutkimuksen aineisto kerättiin seuraamalla kolmen eri opettajan oppitunteja videoiden ne. Tämän lisäksi keräsimme aineistoa kyselylomakkeella oppilailta, mutta niitä emme lähesty luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessin kautta, vaan kyselylomakeanalyysillä. Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää opettajan viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä oppilaiden kokemaan pedagogiseen hyvin- tai pahoinvointiin. Tässä tutkimuksessa ei ole etnografista otetta, koska se vaatisi pidempiaikaista prosessia aineiston keräämisessä, esimerkiksi vuoden

seuraamista yhdessä luokassa. Kahden tunnin seuraaminen ei siis täytä etnografisen otteen merkkejä. (Gee & Green 1998, 134.)

Luokkahuonevuorovaikutuksen analyysin kohteena on tilanne luokkahuoneen sosiaalisesta elämästä (Gee & Green 1998, 134), tässä tutkimuksessa keskittyen pedagogiseen hyvinvointiin. Luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessimenetelmä vastaa hyvin tutkimustamme, koska tällaisessa analyysiprosessissa aineistoa kerätään laajasti ja vasta jälkeinpäin mietitään, mitä osia aineistosta halutaan käyttää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että aineisto on rikas ja runsas. Tämä auttaa poimimaan aineistosta kiinnostavat asiat tarkempaan tarkasteluun. (Gee & Green 1998, 134.) Tutkimuskysymyksemme tarkentuivat prosessin kuluessa, koska vasta aineiston keräämisen jälkeen näimme, mitkä asiat nousivat esille. Olimme kuitenkin miettineet alustavia tutkimuskysymyksiä valmiiksi. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin siis teoriaohjaavaa aineistonanalyysiä. Aineistomme on teoriaohjaava, koska ennen varsinaista tutkimuksen aloitusta luimme Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen teoksen *Pedagoginen hyvinvointi*, josta nousi esiin indikaattorit, joita hyödynsimme kyselylomakkeen laadinnassa.

Aineistomme koostuu kuudesta videoidusta oppitunnista sekä 106 oppilaalta kerätystä kyselylomakkeesta. Aineistoa analysoidessamme katsoimme kolme tarkoin valikoitua oppituntia ja teimme havaintoja opettajan toiminnan merkityksistä. Videotallenteiden katsomisen jälkeen kirjasimme ylös ilmapiiriä, opetusmenetelmiä ja opetuksen innostavuutta koskevat tilanteet. Videoinnin hyvä puoli on se, että aineistoon voi aina palata kerta toisensa jälkeen, niin kuin mekin teimme. Katsoimme valitut kolme oppituntia kolmeen kertaan löytääksemme kaikki oleelliset asiat.

Ilmapiiriä tarkastellessamme hyödynsimme CLASS-menetelmää. CLASS-menetelmä on yksi ryhmän vuorovaikutuksen havainnointimenetelmistä, missä keskitytään vuorovaikutuksen laatuun (Pianta, La Paro & Hamre 2008). CLASS-menetelmässä ilmapiiriä tarkastellaan ihmissuhteiden, myönteisen tunneilmaisun, myönteisen vuorovaikutuksen sekä kunnioituksen avulla. Ihmissuhteisiin sisältyvät fyysinen läheisyys, jaettu myönteinen tunneilmaisu sekä seurusteleva keskustelu. Myönteinen tunneilmaisu sen sijaan pitää sisäl-

lään hymyilemisen, naurun sekä innostuneisuuden sekä opettajan että oppilaiden kohdalla. Myönteinen vuorovaikutus sisältää myönteiset kommentit opettajan ja oppilaiden kesken sekä myönteiset odotukset oppilaita kohtaan. Kunnioitus kattaa kunnioittavan kielenkäytön, toisten nimien käyttämisen, äänensävyyn lämpimyyden ja rauhallisuuden, toisten kuuntelemisen sekä oppilaiden välisen yhteistyön (Pianta, La Paro & Hamre 2008.) Katsoimme videotallenteet oppituntien 1b, 2b ja 3b osalta kirjatun samalla ylös havaintoja suhteessa CLASS-menetelmään.

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Vilkka 2015, 193). Onnistuimme tässä tutkimuksessamme, koska saimme kyselylomakkeilla ja videotallenteilla sellaista aineistoa, josta pystyimme tutkimaan pedagogisen hyvinvoinnin merkityksiä suhteessa opettajan vuorovaikutukseen sekä viestintään.

Tutkimuksen luotettavuuden kriteerit vaihtelevat näkökulman mukaan. Tarkastelimme tutkimuksen luotettavuutta yleisten laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiden kautta. Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tulisi kiinnittää huomiota ainakin uskottavuuteen, vahvistettavuuteen, luotettavuuteen sekä sovellettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 136–137).

Tutkimuksen luotettavuuteen saattoi vaikuttaa negatiivisesti taas se, että osa oppilaista väsyi kyselylomakkeen täyttämisen aikana ja se tuntui työläältä heille (Valli 2015, 89). Oppilaat väsyivät toisella aineistonkeruukerralla ja etenkin avoimiin kysymyksiin vastaaminen sekä perusteluja vaatineet monivalintakysymykset kärsivät tästä. Lisäksi osa oppilaista ei ymmärtänyt tutkimuksen tarkoitusperiä, tai pitänyt niitä tärkeinä ja saattoi tästä johtuen vastata leikkimielellä kyselylomakkeeseen (Vilkka 2015, 193). Tämä laskee tutkimuksen luo-

tettavuutta, koska tulokset voivat osittain olla vääristyneitä, kun oppilas ei ole vastannut totuudenmukaisesti, niin kuin me tutkijana oletimme (Vilkka 2015, 193).

Lisäksi luotettavuuteen kuuluu tulosten tarkkuus eli mittauksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittauksien pitäisi olla myös toistettavissa. (Vilkka 2015, 194.) Tutkimuksemme heikkoutena voidaan juuri pitää sitä, että tutkimustulokset eivät ole välttämättä suoraan toistettavissa. Toistettavuusajattelu ei kuitenkaan sovi meidän, jossa mitattiin luokkahuonevuorovaikutuksen merkityksiä, koska jokainen tapaus oli itsessään uniikki. Tutkimustulokset olisivat vahvistettavissa toteuttamalla vastaavanlainen tutkimus samoissa olosuhteissa samojen luokkien oppilaille. Tutkimuksemme on kuitenkin aika- ja paikkasidonnaisuutensa johdosta luotettava (Vilkka 2015, 194).

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden ja luotettavuuden arvioinnin raja on häilyvä (Vilkka 2015, 193), ja etenkin tällaisessa tutkimuksessa, jossa on keskitytty tiettyihin kolmeen tapaukseen, on oleellista pohtia, miten yleistettäviä tulokset oikeasti ovatkaan. Tässä tutkimuksessa oli kolme erilaista tapaus- ta, joista kuitenkin kaikissa oli löydettävissä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja juuri näitä tuloksia voidaan pitää yleistettävinä, vaikka mittaukset suoritettaisiin uudestaan eri oppilaille.

Eettisyys. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankintakeinot ovat melko vapaita ja ne muistuttavat usein arkielämän vuorovaikutustilanteita. Tämän takia tutkimuksen eettisyyskysymykset ovat tärkeitä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 122.) Tämäkin pedagogista hyvinvointia käsittelevä tutkimus on laadullinen ja tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden kyselylomakkeilla sekä videoimalla luokkahuonevuorovaikutusta. Tästä syystä sen eettisyyden pohdinta on tärkeää. Aineistonkeruumenetelmänä videointi edellyttää erilaisten lupien selvittelyä, jotta se olisi eettisesti oikein. Tutkimuslupa tulisi hankkia koulun johdolta eli rehtorilta, mutta myös oppilaiden vanhemmilta, jotka oikeuttavat kuvaamaan heidän lapsiaan ja sallivat videomateriaalin käytön tutkimustarkoitukseen (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 63). Tutkimuslupia hankkiessamme kuitenkin ymmärsimme, että pelkkä oppilaiden vanhemmilta kerätty tutkimuslupa riittäisi, eikä

koulun rehtorilta tarvitsisi erillistä lupaa. Lupa rehtorilta jäi siis hankkimatta, mistä syystä tutkimuksen eettisyys kärsi.

Haaparanta & Niiniluoto (1993, 86–88) ovat muotoilleet viisi etiikan peruskysymystä: ”Millainen on hyvä tutkimus?, Onko tiedonjano hyväksyttävä?, Mitä tutkitaan?, Millaisia tuloksia tutkija saa tavoitella? sekä Millaisia keinoja tutkija voi käyttää?” Nämä kysymykset kulkivat mukana koko tutkimuksenteon ajan, ja tässä tutkimuksessa eettisyys näiden kysymysten valossa ei tuottanut haasteita.

Eettisesti tärkeä käytäntö tutkimusluvan ohella on osallistujien henkilöllisyyden ja yksityisyyden suojeleminen. Tutkijan on varmistettava, että tutkimuksen ulkopuolisilla henkilöillä ei ole pääsyä aineistoon. Aineistosta tulee poistaa myös sellaiset elementit, joista osallistujat voidaan mahdollisesti tunnistaa. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 63.) Olemme oppilaiden huoltajille lähetyksissä tutkimusluvissamme ohjeistaneet, että videoitua aineistoa ei näytetä ulkopuolisille ja oppilaiden sekä opettajan anonymiteetti säilyy. Tuomen ja Sarajärven (2004, 128) mukaan tutkittavien osallistuminen pitäisi perustua vapaaehtoisuuteen. Näin oli myös meidän tutkimuksessamme, koska jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Ennen tutkimuksen toteuttamista, valitsemamme luokkien opettajat olivat välittäneet tutkimuslupa-anomuksen oppilaidensa koteihin Wilman kautta. Lisäksi opettajat olivat suullisesti antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseemme ei sisältynyt riskejä, joista olisi haittaa osallistuneille oppilaille, koska kuvatut videoinnit tuhottiin niiden analysoinnin jälkeen. Tutkimukseen osallistuminen täytyy olla luottamuksellista, eikä tietoja pidä luovuttaa ulkopuolisille tahoille. Tämän lisäksi kaiken on säilyttävä nimettömänä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 129). Missään vaiheessa tutkimustamme emme pyytäneet oppilaita kertomaan itsestään tietoja, joiden avulla heidät voisi tunnistaa. Jokainen osallistunut sai vastata kyselylomakkeeseen anonymyminä. Tutkimuksessamme säilyi siihen osallistujien identiteetin suoja. Tutkimuskohteilla on myös oikeus tietää, mihin käyttötarkoitukseen he antavat tietoja (Vilka 2015, 191), joten mekin luvan kyselyn yhteydessä selostimme, mitä olemme, ja miksi keräämme aineiston kyseisten opettajien luokista.

Vaikka me tutkijat olimme etukäteen valinneet tutkittavat luokat, joiden opettajiin otimme yhteyttä, saivat kaikki osallistua tai kieltäytyä vapaaehtoisesti. Tutkijoina meillä ei ollut aikaisempia yhteyksiä kouluihin, opettajiin tai oppilaisiin, joista aineisto kerättiin, joten tutkijan asema tai suhde ei ole päässyt vaikuttamaan aineiston hankintaan.

5 TULOKSET

5.1 Oppitunnin ilmapiiri

1b. Opetustunnin video. 1b-opetustunnin sisältö koostui itsetuntemukseen liittyvistä toiminnallisista harjoituksista. Myönteinen tunneilmaisu jäi opettajan 1 vuorovaikutuksessa epäselväksi. Tunnin aikana opettaja ei nauranut eikä juurikaan hymyillyt, paria poikkeusta lukuun ottamatta. Innostus välittyi kuitenkin oppilaiden iloisena puheensorinana ja hymyilynä toiminnallisten opetushetkien aikana. Myös oppilaiden liikehdintä hyppien ja pomppien viesti innostuneisuudesta.

Opettajan 1b-tunnilla opettaja itse vaikutti olevan läheinen oppilaiden kanssa, vaikka konkreettisesti ei ollutkaan koko aikaa oppilaiden keskuudessa, vaan pääsääntöisesti istuskeli työpisteensä takana luokan etuosassa. Opettaja oli siis sosiaalisesti lähestyttävä mikä näkyi oppilaiden lähelle menemisenä sekä oppilaiden koskettamisena. Opettaja tuntui olevan kiinnostunut oppilaista ja esitti heille paljon kysymyksiä tunnin aikana. Oppilailla oli koko ajan mahdollisuus osallistua ja kommentoida vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa.

Myönteinen vuorovaikutus näkyi opettajan lyhyissä kannustuksissa ja rohkaisuissa, kuten "Hyvä idea!", "Kirsille* aplodit" ja peukun näyttö tytölle. Opettaja huomioi myös tunnin alussa reissussa olleen oppilaan kyselemällä hänen kuulumisiaan. Oppilaat olivat varovaisia keskusteluun osallistumisessa ja varsinaista vuoropuhelua opettajan kanssa ei tunnin alussa päässyt syntymään, vaan ennemminkin oppilaat vastasivat vain opettajan kysymyksiin.

Opettajan 1 kielenkäyttö oli oppilaita kunnioittavaa, mikä näkyi oppilaiden runsaana nimien käyttönä sekä kuuntelemalla oppilaita ja heidän kysymyksiään. Äänensävy oli rauhallinen, joskin hieman aneeminen ja monotoninen. Yhteistyö näkyi oppilaiden keskinäisenä sekä opettajan ja oppilaan välisenä työskentelynä. Opettajalla oli opetuksessa huumoria, mikä ei kuitenkaan välttämättä välittynyt oppilaille, sillä huumori oli lapsien tason kannalta hieman haastavaa, ehkä jopa hieman sarkastista.

1b. Oppilaiden vastaukset. Kysymykseen ”millainen ilmapiiri tunnilla on?” tuli opettajan 1 oppilailta 21 erilaista kommenttia. Opettajan 1 oppilaiden kyselylomakkeissa ilmapiiriä kommentoitiin suurimmaksi osaksi positiivisin ilmauksin. Positiivisia ilmauksia oli 18 kappaletta, joita olivat muun muassa ”kiinnostava”, ”mukava”, ”hauska” ja ”iloinen”. Vastaavasti negatiivisia kommentteja oli kaksi kappaletta, ”hulina” ja ”harmittava”. Neutraaleja kommentteja tuli vain yksi kappale liittyen tunnin ilmapiiriin koettuun rauhallisuuteen.

Kysymykseen ”Millaista huomiota sain opettajalta oppitunnin aikana?” erilaisia kommentteja tuli yhteensä 19 kappaletta, joista positiivisia oli kuusi kappaletta ja negatiivisia nolla. Positiivisiksi kommentteiksi lukeutui hyvän palautteen, ja huomion sekä kannustuksen saaminen. Neutraaleja kommentteja, joissa oppilas koki jääneensä ilman opettajan huomiota oppitunnin aikana tai saaneensa normaalia huomiota opettajalta, tuli yhdeksän kappaletta.

Kysymykseen ”Miksi sait opettajalta huomiota?” tuli kommentteja 15 kappaletta. Oppilaiden kommentteista yksikään ei liittynyt negatiiviseen huomointitapaan. Oppilaiden kyselylomakkeista löytyi neljä positiiviseen huomointitapaan liittyvää kommenttia, jotka liittyivät puheenvuoron saamiseen viittaamalla tai pyytämällä, lahjakkuuteen tai omana itsenä olemiseen. Neutraaleja kommentteja, joissa oppilas ei osannut kertoa syytä huomiolle tai ei ollut kokenut saavansa huomiota, oli 11 kappaletta.

2b. Opetustunnin video. 2b-opetustunnin sisältö koostui seksuaalisuutta käsittelevästä toiminnasta; opettajan monologista sekä oppilaiden paritöistä. Luokahuoneen ihmissuhteiden kehittämisen kannalta opettajan sijoittuminen luokassa oman työpisteensä taakse ei ollut hyvä ratkaisu. Ilmapiiri ei näyttäy-

tynyt kovin seurustelevalta, lukuun ottamatta muutamiin oppilaiden esittämiin kysymyksiin vastaamista. Oppilaiden kysymyksille tai vastauksille ei annettu muuten tilaa. Tunnin puolessa välissä opettaja kiersi luokassa lähellä oppilaita auttaen heitä. Jossain välissä opettaja puuhaili omiaan työpöydän takana, kuitenkin välillä tarkkaillen oppilaita. Opettaja kävi fyysisesti tunnin loppupuolella koskettamassa oppilasta silittämällä hänen harteitaan.

Tunnilla oli myönteisen tunneilmaisun piirteitä, jotka ilmenivät opettajan nauruna ja hymyilyn runsautena. Tämän lisäksi oppilaat hymyilivät usein. Nauraminen ja hymyileminen tapahtui pääasiassa opettajan monologin jälkeen, lukuun ottamatta kahta naurahdusta, jotka tapahtuivat opettajan opetusosueiden aikana. Innostus tunnin aikana välittyi nauruna, lauluna sekä oppilaiden kommentoimissa toisilleen parityöskentelyn aikana. Innostuminen näkyi 25 minuutin aikajaksona, kun oppilaat työskentelivät tehtävien parissa.

Myönteinen vuorovaikutus tulisi CLASS-menetelmän perusteella näkyä myönteisten kommenttien ja myönteisten odotuksien välityksellä (Pianta, La Paro & Hamre 2008), mutta tällä kyseisellä tunnilla opettaja ei antanut oppilaille myönteisiä kommentteja. Opettaja auttoi oppilaita tehtävien teon aikana sekä vastasi heidän kysymyksiinsä positiivissävytteisesti hymy kasvoillaan. Opettaja antoi kuitenkin huomiota tehtävien teon aikana lähes kaikille oppilaille ja kiersi luokassa katsomassa, kuinka parien työskentely sujui. Myönteisiä odotuksia, jotka kuuluvat CLASS-menetelmän mittaristoon (Pianta, La Paro & Hamre 2008), emme pystyneet kuitenkaan mittaamaan meidän aineistostamme.

Opettajalla 2 oli kunnioittava kielenkäyttö ja hän huomioi oppilaiden kehitys- ja ikätason puheessaan. Opettajan äänensävy oli lempeä ja rauhallinen, mutta opettaja ei käyttänyt kuitenkaan oppilaiden nimiä muuten kuin jakaessaan oppilaat pareiksi työskentelyä varten. Opettaja kuunteli lähes koko parityöskentely ajan oppilaita ja havainnointinsa perusteella meni auttamaan apua tarvitsevaa paria. CLASS-menetelmän mukaista yhteistyötä emme havainneet tunnilla. (Pianta, La Paro & Hamre 2008)

2b. Oppilaiden vastaukset. Kysymykseen “Millainen ilmapiiri tunnilla oli?” kommentteja kertyi 26, joista positiivisia oli 12, negatiivisia 13 ja neutraaleja yksi.

Positiivisiksi kommentteiksi luokittelimme muun muassa sanat "nauravainen", "hupaisa", "hauska" ja "iloinen". Negatiivisiksi kommentteiksi luokittelimme vastaukset "kiusallinen", "epämukava", "hirveä", "nolo". Neutraaliksi kuvailtu ilmapiiriä koskeva sana oli "normaali".

Kysymykseen "Millaista huomiota sait opettajalta oppitunnin aikana?" mainintoja kertyi 21, joista positiivisia oli 11, neutraaleja 10. Negatiivisia kommentteja ei löytynyt. Positiivisiksi kommentteiksi luokittelimme avunsaannin, hymyilyn, kannustuksen ja opettajan naurun. Neutraaleiksi kommentteiksi luokittelimme puheenvuoron saannin ja huomiotta jäämisen.

Kysymykseen "Miksi sait huomiota opettajalta?" mainintoja tuli yhteensä 21. Oppilaiden kommentteista viisi liittyi negatiiviseen huomiointitapaan, kuten "meluaminen", "rauhattomuus" ja "nauraminen". Positiiviseen huomiointitapaan liittyviä kommentteja, jotka sisälsivät opettajalta avunsaamisen ja viittaamisen, löytyi oppilaiden kyselylomakkeista viisi. Neutraaleja mainintoja, joiden mukaan oppilas ei kokenut saavansa huomiota, oli kymmenen kappaletta.

3b. Opetustunnin video. 3b-opetustunnin sisältö koostui ensiaputaitojen harjoittelusta. Opettaja 3 oli lähellä oppilaita heti tunnin alusta alkaen. Hän kosketti fyysisesti monia oppilaita esimerkkien näytön sekä toiminnallisen osuuden aikana. Luokassa vallitsi seurusteleva keskustelu koko tunnin ajan. Opettaja esitti läpi tunnin pedagogisia kysymyksiä oppilaille ja haastoi heitä ajattelemaan. Oppilaat saivat puheenvuoroja sekä viittaamalla että vapaasti kommentoiden.

Tunnilla vallitsi myönteinen tunneilmapiiri. Tunnin aikana voitiin kuulla muutamia oppilaiden sekä opettajan naurahduksia, mutta ne jäivät varsinkin opettajan kohdalla vähäisiksi. Noin kymmenen minuuttia oppitunnin alun jälkeen tunnilla on nähtävissä innostuneisuutta, joka näkyi oppilaiden omaaloitteisuutena, jota opettajan täytyi jopa rajoittaa alussa ohjeidenannon ajaksi. Opettajan 3 perusilme oli melko iloinen, joskin koko kehonkieli oli aika ajoittain topakka.

Opettaja 3 kiitti oppilaita, jotka olivat toimineet esimerkkeinä tunnin aikana, mikä lisäsi myönteistä vuorovaikutusta. Toiminnallisen osuuden aikana

opettaja 3 kehuu ja kannusti oppilaita työskentelyssä esimerkiksi ”Just noin”, ”Hyvä” ja ”Hyvä Riikka, kun otit asian puheeksi”.

Opettaja 3 puhui oppilaille selkeästi ja asiallisesti vaihdellen myös äänenpainoja. Opettajan 3 viestintä oli melko topakkaa vaatiessaan oppilaiden huomiota opetukseen. Opettaja 3 käytti erilaisia keinoja, kuten rykimistä, saadakseen huomiota. Opettaja 3 käytti paljon oppilaiden nimiä, etenkin antaessaan vastausvuoron ja pyytäessään oppilaiden huomiota. Tunnilla oppilaat sekä opettaja työskentelivät sulassa sovussa, ja yhteistyön ilmapiiri oli selkeästi havaittavissa. Opettaja 3 tarttui oppilailta tuleviin kysymyksiin.

3b. Oppilaiden vastaukset. Opettaja 3:n oppilaiden kyselylomakkeissa ilmapiiriä kommentoitiin pääasiassa positiivisin ilmaisin, kuten ”mukava”, ”hauska” ja ”rento”. Kysymykseen ”Millainen ilmapiiri tunnilla oli?” saatiin 12 kommenttia. Positiivisia kommentteja oli yhteensä 3b-tunnilla yhdeksän kappaletta. Oppilaiden arvioimana ilmapiiri sai vain kaksi negatiivista kommenttia: ”tylsä” ja ”pelottava”.

Kysymykseen ”Millaista huomiota sain opettajalta oppitunnin aikana?” kommentteja tuli puolestaan yhteensä 12 kappaletta, joista positiivisia oppilaiden kommentteja tuli vain yksi kappale, kun taas negatiivisia mainintoja löytyi kolme kappaletta ja neutraaleja seitsemän. Positiivinen kommentti liittyi kannustamiseen ja negatiivinen maininta toruihin sekä huomautuksiin. Neutraaleja kommentteja olivat ne, joissa oppilas kommentoi jääneensä ilman opettajan huomiota tai ei tiedostanut saaneensa huomiota. Neutraaliksi maininnaksi luokitui myös vastausvuoron saaminen opettajan kysymykseen sekä opettajan tavallinen huomiointi.

Kysymykseen ”Miksi sait opettajalta huomiota?” kommentteja kertyi 11 kappaletta. Oppilaiden kommentteista kolme liittyi negatiiviseen huomiointitapaan, kuten ”riehuin”, ”tein väärin” ja ”toruja opettajalta”. Oppilaiden kyselylomakkeista löytyi myös kolme positiiviseen huomiointitapaan liittyvää kommenttia, jotka sisälsivät puheenvuoron saamisen, oppilaan hyvän osaamisen tai opettajan vastauksen. Neutraaleja kommentteja, joissa oppilas ei osannut

kertoa syytä huomiolle tai ei ollut kokenut saavansa huomiota, oli neljä kappaletta.

5.2 Opetusmenetelmät

1b. *Kyselylomakkeen ja videotallenteen analyysi.* Monivalintakysymykseen “Oliko opetus pelottavaa, hieman pelottavaa, hieman kannustavaa vai todella kannustavaa?” opettajan 1 oppilaat vastasivat suurimmaksi osaksi “hieman kannustavaa”. Vastauksiaan oppilaat perustelivat melko niukasti muun muassa seuraavasti:

koska opettaja halusi tyttöjen menevän poikien luo. (Oppilas 1b.1)

Videotallenteesta teimme oppilaiden vastauksia tukevia havaintoja. Hieman kannustavaksi oppitunnista teki kannustavat ja positiivista ilmapiiriä luovat tehtävät, joissa oppilaat kehuivat toisiaan. Opettaja ilmaisi kannustuksen myös muutamilla eleillään, kuten esimerkiksi antamalla aplodit yhdelle luokan oppilaista.

Monivalintakysymykseen “Oliko opetus täysin sairauteen keskittyvää, hieman sairauteen keskittyvää, hieman hyvinvointiin keskittyvää tai täysin hyvinvointiin keskittyvää?” opettajan 1 oppilaat vastasivat pääasiassa “hieman hyvinvointiin keskittyvää”. Oppilaat perustelivat tätä vastausta muun muassa seuraavasti:

puhuttiin mielenterveydestä. (Oppilas 1b.2)

Videotallenteesta havainnoimme oppitunnin aiheen, itsetuntemuksen, liittyvän selkeästi hyvinvointiin. Oppitunnilla ei käsitelty itsetuntoa sairauden kautta.

Monivalintakysymykseen “Oliko opetus täysin irrallista omasta elämästä, hieman irrallista omasta elämästä, hieman omaan elämään liittyvää vai täysin omaan elämään liittyvää?” opettajan 1 oppilaat vastasivat selkeästi eniten

“hieman omaan elämään liittyvää” ja tätä vastausta oppilaat olivat perustelleet näin:

koska puhuttiin itestään ja silleen (Oppilas 1b.3)

koska liikun. (Oppilas 1b.4)

Videotallenteesta kävi ilmi, että oppilaat joutuivat pohtimaan omaa identiteettiään ja itsetuntemustaan. Opettaja selitti oppilaille temperamentti -käsitteen opiskelemisen kautta, mikä liittyi vahvasti oppilaiden omaan elämään. Tunnin toiminnallisissa osioissa oppilaat saivat kertoa kokemuksistaan toisille oppilaille.

Monivalintakysymykseen “Oliko opetus todella vaikea ymmärtää, hieman vaikea ymmärtää, osittain helppo ymmärtää vai todella helppo ymmärtää?” opettajan 1 oppilaat vastasivat pääasiassa “osittain helppo ymmärtää” ja “todella helppo ymmärtää”. Oppilaiden perustelut näille vastauksille olivat seuraavanlaisia:

koska kuuntelin (Oppilas 1b.5)

oli paljon vaikeita sanoja ja juttuja (Oppilas 1b.2)

koska se oli kivaa. (Oppilas 1b.6)

Videotallenteesta puolestaan teimme havaintoja, joiden perusteella opetus oli hieman vaikea ymmärtää, koska opetus ja ohjeet pääasiassa kerrottiin suullisesti ilman visuaalista tukea. Opetuksen ohjeet olivat myös melko pitkiä ja niitä annettiin toiminnan aikana, jolloin oli muutakin hälinää. Opetuksesta helposti ymmärrettävän teki esimerkkien antaminen ja ymmärtämisen varmistaminen oppilailta kysymällä.

Monivalintakysymykseen "Oliko opetus enimmäkseen opettajan omaa puhetta, hieman opettajan omaa puhetta, hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua vai opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua?" opettajan 1 oppilaat vastasivat opetuksen olleen enimmäkseen “hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua”. Oppilaat eivät kuitenkaan osanneet perustella tätä vastausta. Videotallenteesta tehdyt havainnot tukivat oppilaiden vastauksia opetuksen vuorovaikutteisuudesta. Tunti alkoi oppilaiden kuulumisten kyselemisellä, ja opettajalla oli oppitunnin aikana myös henkilökohtaisia keskusteluja joidenkin oppilaiden kanssa. Itse opetus tapahtui pedagogisin kysymyksin haastaen oppilaita

ajattelemaan ja muistamaan. Tunti sisälsi paljon oppilaiden ja opettajan välistä vuoropuhelua.

2b. Oppilaiden vastaukset ja opetustunnin video. Monivalintakysymykseen “Oliko opetus pelottavaa, hieman pelottavaa, hieman kannustavaa vai todella kannustavaa?” opettajan 2 oppilaat vastasivat suurimmaksi osaksi “hieman pelottavaa”. Oppilaat, jotka pitivät opetusta hieman pelottavana, perustelivat vastauksiaan seuraavasti:

koska se aihe oli hieman pelottavaa (Oppilas 2b.2)

opetus oli hieman pelottavaa, koska seksi on on pelottavaa. (Oppilas 2b.1)

Videotallenteesta havainnoimme opettajan käsittelevän oppilaille arkaa aihetta. Pelottavaksi oppitunnin aiheen teki osittain se, että opettaja 2 sanoi, että tätä kyseistä oppitunnin aihetta täytyy käsitellä hienotunteisesti ja siitä tulee puhua yleisellä tasolla.

Monivalintakysymykseen “Oliko opetus täysin sairauteen keskittyvää, hieman sairauteen keskittyvää, hieman hyvinvointiin keskittyvää tai täysin hyvinvointiin keskittyvää?” opettajan 2 oppilaat vastasivat opetuksen olleen pääasiassa “hieman hyvinvointiin keskittyvää” sekä “täysin hyvinvointiin keskittyvää”. Perusteluja vastauksilleen oppilaat antoivat esimerkiksi seuraavasti:

opetus oli täysin hyvinvointiin liittyvää koska puhuimme seksuaalisuudesta (Oppilas 2b.3)

tässä yritetään neuvoa toimintaamme. (Oppilas 2b.4)

Videotallenteesta puolestaan havainnoimme, että opetus oli pääasiassa hyvinvointiin keskittyvää, koska seksuaalisuus aiheena on yksi hyvinvoinnin osa-alue, eikä sitä käsitelty sairauksien kautta.

Monivalintakysymyksen “Oliko opetus täysin irrallista omasta elämästä, hieman irrallista omasta elämästä, hieman omaan elämään liittyvää tai täysin omaan elämään liittyvää?” opettajan 2 oppilaiden vastaukset jakautuivat hyvin tasaisesti kaikille vaihtoehdoille, mutta suurin osa oppilaista koki opetuksen “hieman irralliseksi omasta elämästä”. Oppilaat, jotka kokivat opetuksen “hieman irralliseksi omasta elämästään” perustelivat vastauksiaan näin:

en leiki pusuhippaa enkä ole suhteessa (Oppilas 2b.5)
 no ku ne oli vähän niinku aikuisten juttuja (Oppilas 2b.6)
 nämä asiat opetetaan aika aikaisin. (Oppilas 2b.7)

Videotallenteesta teimme oppilaiden vastauksien suhteen samansuuntaisia havaintoja. Opettaja 2 liitti seksuaalisuusasiat opetuksessaan usein aikuisten maailmaan, esimerkiksi lasten hankintaan ja ehkäisyyn. Muutamia linkityksiä oli kuitenkin oppilaidenkin elämään, kuten kuukautisiin.

Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus todella vaikea ymmärtää, hieman vaikea ymmärtää, osittain helppo ymmärtää vai todella helppo ymmärtää?” opettajan 2 oppilaat vastasivat suurimmaksi osaksi opetuksen olleen ”osittain helppo ymmärtää”. Tätä vastausta oppilaat olivat perustelleet seuraavasti:

selitykset olivat hyvät. (Oppilas 2b.8)
 ehkä isompana paremmin. (Oppilas 2b.9)

Videotallenteesta tekemiemme havaintojen mukaan opetus oli, riippuen tunnin kulusta, osittain helppo, hieman vaikea ymmärtää. Tätä havaintoa tukee se, että opettaja 2 käytti opetuksessaan visuaalisuutta puheen rinnalla sekä esimerkkejä opetuksen selkiyttämiseksi. Toisaalta taas opettaja ei vaatinut oppilailta huomiota hiljaisuuden tai rauhoittumisen muodossa, vaan korotti itse ääntä melun ylin, jolloin ohjeet eivät tavoittaneet kaikkia oppilaita. Hän joutui antamaan osan ohjeista moneen kertaan yksittäisille oppilaille. Opettaja 2 ei antanut myöskään tilaa oppilaiden kysymyksille varsinaisen opetuksen aikana.

Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus enimmäkseen opettajan omaa puhetta, hieman opettajan omaa puhetta, hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua vai opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua?” opettajan 2 oppilaiden vastaukset jakautuivat tasaisesti kaikille vastausvaihtoehdoille. Vastausvaihtoehdot ”hieman opettajan omaa puhetta” sekä ”hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua” saivat yhtä paljon vastauksia. Oppilaat perustelivat näitä vastauksiaan seuraavasti;

opetus oli hieman opettajan omaa puhetta sillä hän puhui alussa aika paljon. (Oppilas 2b.3)

opettaja antoi ohjeet ja oppilaat tekivät parityön. (Oppilas 2b.1)

Videotallenteesta tehtyjen havaintojen mukaan oppitunnista noin kaksikymmentä minuuttia kului opettajan omaan monologtiin tai hänen yksinään puuhasteluun. Viisitoista minuuttia opetuksesta oli opettajan ja yksittäisten oppilaiden ohjeistamista ja auttamista. Havainnot videotallenteesta olivat samassa linjassa oppilaiden kyselylomakevastauksien kanssa.

3b. Oppilaiden vastaukset ja opetustunnin video. Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus pelottavaa, hieman pelottavaa, hieman kannustavaa vai todella kannustavaa?” opettajan 3 oppilaat vastasivat enimmäkseen ”hieman kannustavaa” ja ”todella kannustavaa”. Ne oppilaat, jotka vastasivat opetuksen olevan ”hieman kannustavaa” tai ”todella kannustavaa”, perustelivat vastaustaan sillä, että opettaja 3 oli auttanut oppitunnin aikana oppilaita ja kannustanut oppilaita auttamaan tapaturmaan joutuneita ihmisiä. Videotallenteesta puolestaan havainnoimme opetuksen olevan kannustavuuden lisäksi hieman pelottavaa, koska opettaja 3 aloitti tunnin tapaturmatarinalla, joka näkyi myös yhden oppilaan kyselylomake vastauksessa;

vähän pelottavaa koska puhuttiin tapaturmista. (Oppilas 3b.1)

Opettaja 3 käytti pääasiassa opetuksessaan käskyjä ja komentoja sekä reagoi oppilaiden vääriin vastauksiin välillä sanomalla vain ”ei”. Videotallenteen havainnoinnin perusteella opetus oli hieman kannustavaa, koska opettaja 3 oli lähellä oppilaita sekä koko ajan vuorovaikutuksessa heidän kanssa. Opettaja 3 myös kannusti oppilaita toiminnallisen opetuksen aikana sanomalla muun muassa ”hyvä”.

Monivalintakysymykseen ”oliko opetus täysin sairauteen keskittyvää, hieman sairauteen keskittyvää, hieman hyvinvointiin keskittyvää vai täysin hyvinvointiin keskittyvää?” opettajan 3 oppilaat vastasit suurimmaksi osaksi ”täysin hyvinvointiin keskittyvää”. Kyselylomakkeissa oppilaat olivat perustelleet vastaustaan sillä, että he olivat kokeneet ensiaputaitojen harjoittamisen liittyvän hyvinvoinnin edistämiseen. Perustelut vastauksille olivat seuraavanlaisia:

opeteltiin auttamaan ihmisiä (Oppilas 3b.2)

puhuimme mitä tehdä jos jollekin on käynyt huonosti. (Oppilas 3b.3)

Videotallenteesta puolestaan havainnoimme opetuksen olevan pääasiassa sairauteen keskittyvää, sillä tunnilla käsiteltiin tapaturmien hoitoa eikä ennaltaehkäisyä.

Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus täysin irrallista omasta elämästä, hieman irrallista omasta elämästä, hieman omaan elämään liittyvää tai täysin omaan elämään liittyvää?” opettajan 3 oppilaat vastasivat pääasiassa ”hieman omaan elämään liittyvää”. Oppilaat perustelivat vastauksiaan muun muassa näin:

koska jokaiselle voi tulla sairaus (Oppilas 3b.4)

puhuimme vähän omista tapaturma kokemuksista. (Oppilas 3b.5)

Videotallenteelta huomasimme samansuuntaisia asioita, koska opettaja antoi tilaa oppilaiden omien kokemusten kertomiselle opetuksen lomassa sekä hän itse otti esimerkkejä esille koskien luokan kanssa yhdessä tehtyjä retkiä, jolloin mukana täytyisi olla ensiaputarvikkeet.

Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus todella vaikea ymmärtää, hieman vaikea ymmärtää, osittain helppo ymmärtää vai todella helppo ymmärtää?” opettajan 3 oppilaat vastasivat pääosin ”todella helppo ymmärtää”. Näitä vastauksia oppilaat olivat perustelleet seuraavasti:

oli helppo ymmärtää koska olin tarkkaavainen (Oppilas 3b.6)

opetusta oli helppo ymmärtää koska se oli selkää. (Oppilas 3b.7)

Videotallenteesta käy ilmi, että opettajan 3 opetus on hyvin selkeää ja visuaalista, mikä on samansuuntaista oppilaiden kyselylomakevastauksien kanssa. Opettaja 3 käyttää hyödykseen paljon havainnollistamista ja toistamista opetuksessaan. Lisäksi hän odottaa, että luokka on hiljainen ja rauhallinen ennen ohjeiden ja opetuksen jatkumista.

Monivalintakysymykseen ”Oliko opetus enimmäkseen opettajan omaa puhetta, hieman opettajan omaa puhetta, hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua vai opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua?” opettajan 3 oppilaat vas-

tasivat enimmäkseen opetuksen olleen “opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua”.

Perustelut tälle olivat seuraavanlaisia:

koska oppilaatkin saivat puhua (Oppilas 3b.4)

koska kummatkin saivat puhua paljon. (Oppilas 3b.8)

Videotallenne tukee oppilaiden kyselylomakevastauksia, koska havaintomme ovat samansuuntaisia. Opettaja 3 käyttää tunnin alusta noin neljä minuuttia monologiin, mutta on tämän jälkeen jatkuvassa vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Hän kyselee oppilailta paljon pedagogisia kysymyksiä ja ottaa oppilaat mukaan esimerkkeihin. Oppitunnin toiminnallisen osuuden aikana opettaja 3 auttaa oppilaita koko ajan.

5.3 Opetuksen innostavuus

Opetuksen innostavuutta mitattiin kyselylomakkeessa monivalintakysymyksellä, jossa vaihtoehdot olivat: a. kiinnostavia, b. tylsiä, c. toiminnallisia ja d. ei oppilaita aktivoivia, joista oppilaat saivat valita yhden tai useamman parhaiten oppituntia kuvaavan vastauksen. Oppilaiden täytyi myös perustella valitsemansa vaihtoehto tai vaihtoehdot. Videotallenteista havainnoimme asioita, jotka lisäsivät oppitunnin kiinnostavuutta, tylsyyttä, toiminnallisuutta sekä oppilaiden passiivisuutta.

1b. Oppilaiden vastaukset ja opetustunnin video. Monivalintakysymykseen “Millaisia oppitunnin aiheet olivat mielestäsi?” opettajan 1 oppilaat vastasivat suurimmaksi osaksi annetuista vaihtoehdoista “kiinnostavia” ja “toiminnallisia”. Oppilaat perustelivat oppitunnin kiinnostavuutta opettajan valitsemalla hausalla aiheella ja sillä että he kokivat oppivansa paljon:

yleensä opettaja valitsee oppilaiden mieli tekemiset. (Oppilas 1b.7)

oppitunnit on kiinnostavia, koska opin paljon askoja. (Oppilas 1b.8)

Muutammat oppilaat olivat pitäneet kyseistä oppituntia myös tylsänä. Suurin osa tylsäksi oppitunnin mieltäneistä oppilaista eivät osanneet kuitenkaan perustella vastaustaan. Toiminnallisena oppituntia pitäneet olivat puolestaan tykänneet siitä, että oli päässyt liikkumaan tunnin aikana.

Videotallenteesta tekemämme havainnot tukivat pääasiassa oppilaiden kyselylomakevastauksia. Havaintojemme perusteella oppitunnista kiinnostavan teki oppilaiden kuulumisten kyseleminen, pedagogisilla kysymyksillä haastaminen, oppilaiden mahdollisuus antaa palautetta harjoitteista, opettajan osallistuminen harjoituksiin kommentoiden niiden aikana, tehtävien liittäminen oppilaiden elämään sekä tehtävien teon perusteleminen oppilaille. Tylsäksi opetuksen teki mielestämme opettajan melko passiivinen asettuminen luokan edessä olevalle tuolille sekä opettajan puheen monotonisuus. Toiminnallisia osuuksia oli tunnilla paljon ja opetusmenetelmät olivat pääasiassa oppilaita aktiivisia. Ainoastaan tehtävien ohjeistukset lisäsivät oppilaiden passiivisuutta tunnin aikana.

2b. Oppilaiden vastaukset ja opetustunnin video. Monivalintakysymykseen ”Millaisia oppitunnin aiheet olivat mielestäsi?” opettajan 2 oppilaiden vastaukset jakautuivat lähes tasaisesti kaikkien neljän vastausvaihtoehdon kesken. Ne oppilaat, jotka pitivät oppituntia kiinnostavana, perustelivat vastaustaan aiheen tärkeydellä:

Ällöjä, mut ihan hyvä tietää tulevaisuuden kannalta. (Oppilas 2b.9)

Oppituntia tylsänä pitäneet olivat puolestaan perustelleet vastaustaan sen tuttuudella:

Tiedän jo nämä jutut, koska ne opeteltiin vitos luokalla. (Oppilas 2b.10)

Toiminnalliseksi oppitunnin kokeneet olivat pitäneet siitä, että olivat itse päässeet etsimään tietoa, kun taas ne, joiden mielestä oppitunti ei ollut aktivoitunut oppilaita pitivät tunnin aihetta liian yksityisenä:

Liian yksityinen aihe (Oppilas 2b.11)

Videotallenteesta tekemiemme havaintojen perusteella tunnin yleisilme oli melko passiivinen, koska oppilaat lähinnä istuivat omilla paikoillaan joko opettajan puhetta kuunnellen tai työskennellen itsenäisesti pareittain. Pääasiassa havaintomme kuitenkin tukivat oppilaiden kyselylomakevastauksia. Kiinnostavaksi oppitunnin teki opettajan eläytyminen aiheeseen ja äänenpainojen vaihtelu, opettajan oppilaiden elämään liittyvien esimerkkien käyttö, oppilaiden henkilökohtainen avustaminen toiminnallisen osuuden aikana, oppilaiden vapaa työskentely sekä tablettien käyttäminen. Tylsäksi oppitunnin teki puolestaan opettajan oman puheen suuri määrä, opettavien asioiden epääjankohtaisuus oppilaiden mielestä sekä opettajan passiivisuus. Oppitunnin opetusosassa ei ollut myöskään tilaa oppilaiden omille kysymyksille. Kaikki myös työskentelivät saman tehtävän parissa eikä tehtävässä ollut vaihtelevuutta. Toiminnallisuus jäi alkutunnista hyvin vähäiseksi opettajan monologin vuoksi. Alun pitkähkön opetus-osuuden jälkeen oppilaat saivat täyttää monisteita pareittain, jolloin myös ajatusten vaihto parin kanssa onnistui.

3b. Oppilaiden vastaukset ja opetustunnin video. Monivalintakysymykseen ”Millaisia oppitunnin aiheet olivat mielestäsi?” opettajan 3 oppilaat vastasivat suurimmaksi osaksi oppitunnin aiheiden olleen ”kiinnostavia” sekä ”toiminnallisia”. Oppitunnin kiinnostavuutta oppilaat perustelivat sillä, että oli kiva oppia ensiapua. Toiminnallisuutta oppilaat taas perustelivat sillä, että olivat itse päässeet konkreettisesti harjoittelemaan ensiaputaitoja:

Aiheet olivat mielestäni kiinnostavia, koska ensiapu on tärkeää. Aiheet olivat myös toiminnallisia kun sai koettaa omia taitoja ensiavussa. (Oppilas 3b.7)

Videotallenteesta tekemämme havainnot tukivat oppilaiden kyselylomakevastauksia, sillä poikkeuksella, että löysimme oppilaiden vastauksista enemmän tylsyyttä aiheuttavia elementtejä oppitunnista. Kiinnostavuutta tunnissa lisäsi opettajan runsas esimerkkien käyttö, joissa osa oppilaista pääsi olemaan mukana sekä opettajan äänenpainojen vaihtelu opetuksessa. Lisäksi oppilaat pääsivät ikään kuin opettamaan opettajaa, kun tämä esitti ”tyhmää”. Kiinnostavuutta tuntiin toivat myös oppitunnin aiheen tärkeys oppilaille, sekä opettajan runsas palautteenanto sekä opettajan aktiivinen rooli koko oppitunnin aikana. Oppi-

tunti oli myös hyvin vaihteleva opetusmenetelmien osalta. Tylsyyttä oppitunnissa lisäsi opetuksessa esiintyvien toistojen määrä, oppilaiden saamat huomautukset keskittymisestä sekä opetusosion pitkä kesto. Opettaja ei myöskään koonnut eikä kysynyt oppilaiden mielipiteitä oppitunnilla käydyistä asioista. Toiminnallisuutta taas lisäsi pitkän opetusosion aikana joidenkin oppilaiden pääsy avustajiksi esimerkeissä sekä ensiaputaitojen harjoittelu parin kanssa. Pääasiassa oppitunti oli kuitenkin toiminnallinen, lukuun ottamatta opetusosiota sekä videon katselua.

5.4 Tulosten yhteenveto

Ilmapiiri. Opettajien 1 ja 3 oppitunnit koettiin kyselyyn osallistuneiden oppilaiden vastausten perusteella positiivisiksi, kun taas opettajan 2 oppitunnin ilmapiiri koettiin sekä positiiviseksi että negatiiviseksi. Kyselylomakevastausten ja videotallenteiden havainnoinnin perusteella positiivista ilmapiiriä loivat opettajan sosiaalisesti lähestyttävä olemus, opettajan osoittama kiinnostus oppilaita kohtaan sekä opettajan että oppilaiden hymyileminen ja nauraminen ja opettajan äänenpainojen vaihtelu opetuksessa. Negatiivista ilmapiiriä loi puolestaan opettajan puheen monologisuus, jota opettajan 2 oppilaat olivat kokeneet kyselylomakevastausten perusteella, mikä oli myös nähtävissä videotallenteesta.

Opettajien 1 ja 3 oppilaat kokivat suurimmaksi osaksi saaneensa opettajiltaan neutraalia huomiota oppitunnin aikana, mutta opettajan 2 oppilaiden kokema huomio oli sekä neutraalia, että positiivista. Neutraaliksi huomioksi lukeutuivat puheenvuorojen saamiset oppitunnin aikana sekä opettajan vastaaminen oppilaan kysymykseen, mutta myös opettajan kiitokset, tsemppaukset ja kehuminen. Viimeisenä mainittuja asioita pidettiin myös positiivisena huomionsaantina osassa kyselylomakevastauksista.

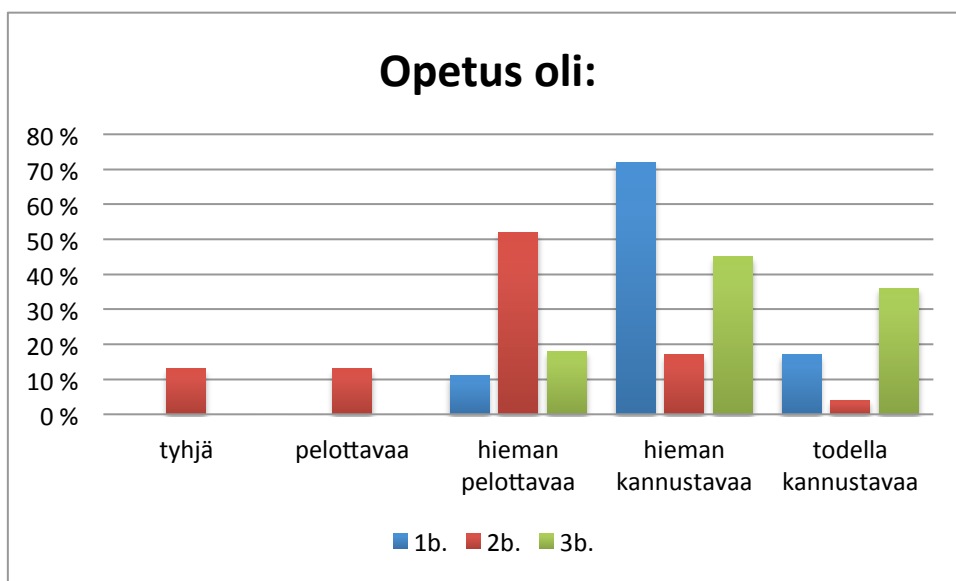
Opettajien 1 ja 2 oppilaat olivat perustelleet huomion saamista opettajiltaan pääasiassa neutraalein kommentein. Opettajan 3 oppilaiden vastaukset huomion saamisen syihin jakautuivat tasaisesti sekä positiivisiin, neutraaleihin

että negatiivisiin syihin. Neutraaleja syitä huomionsaannille olivat opettajan kannustaminen ja rohkaiseminen, joka kohdistui oppilaisiin, sekä opettajalta saatu apu tehtäviä tehdessä. Negatiivinen syy huomion saannille oli opettajan huomautus keskittymisestä tunnin aikana.

Mittasimme myös opettajalta saatua huomiota kyselylomakkeessa. Opettajien 1 ja 2 luokissa saatu huomio oli suurimmaksi osaksi positiivista sekä neutraalia. Opettajan 3 luokassa oppilaat kokivat saaneensa suurimmaksi osaksi neutraalia huomiota, jolloin he olivat jääneet kokonaan ilman huomiota tai eivät olleet tiedostaneet saaneensa sitä. Opettajan 3 tunnilla muutamat oppilaat olivat myös kokeneet saaneensa negatiivista huomiota, joka oli tullut torujen tai rauhoittelun kautta. Positiiviseksi huomionsaanniksi koettiin hyvän palautteen, ja huomion sekä kannustuksen saaminen. Neutraalia huomiota oli puolestaan se, että oli jäänyt kokonaan ilman opettajan huomiota tunnin aikana.

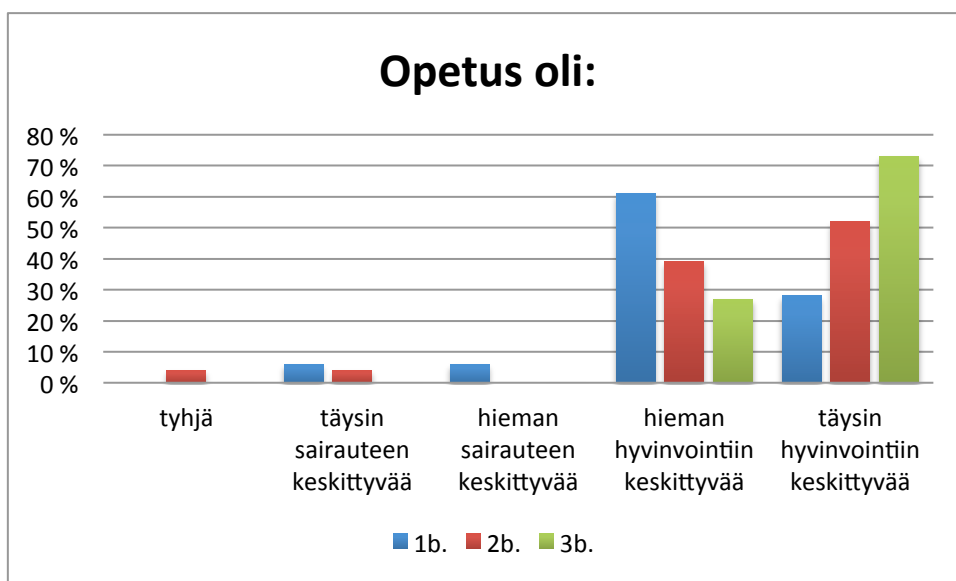
Lisäksi kysyimme oppilailta tunnistivatko he itse, miksi he olivat saaneet huomiota. Opettajan 1 oppilaista suurin osa ei osannut selittää saamaansa huomiota, tai he olivat jääneet tunnilla ilman huomiota, mutta ne harvat, jotka osasivat perustella huomionsa, kertoivat sen johtuneen siitä, että olivat itse pyytäneet esimerkiksi puheenvuoroa. Opettajan 2 tunnilla huomion saamista perusteltiin puolestaan meluamisella, rauhattomuudella tai nauramisella. Opettajan 3 oppilaat olivat itse perustelleet huomionsaantia tietoisina siitä, että olivat melunneet tai tehneet väärin, mutta muutama oppilas oli huomannut saaneensa huomiota, joko itse viittaamalla puheenvuoron saamiseksi tai toimimalla oikein.

Opetusmenetelmät. Tutkimukseemme osallistuvissa luokissa opetus oli oppilaiden kyselylomakkeiden perusteella kahdessa luokassa (opettaja 1 ja opettaja 3) hieman kannustavaa tai todella kannustavaa ja yhdessä luokassa (opettaja 2) hieman pelottavaa. (Kuvio 2) Kaikkien luokkien yhteenlaskettujen keskiarvojen perusteella 51 prosenttia vastaajista piti oppituntien opetusta hieman kannustavana.



KUVIO 2 Kysymyksen ”Oliko opetus pelottavaa, hieman pelottavaa, hieman kannustavaa vai todella kannustavaa?” tulokset.

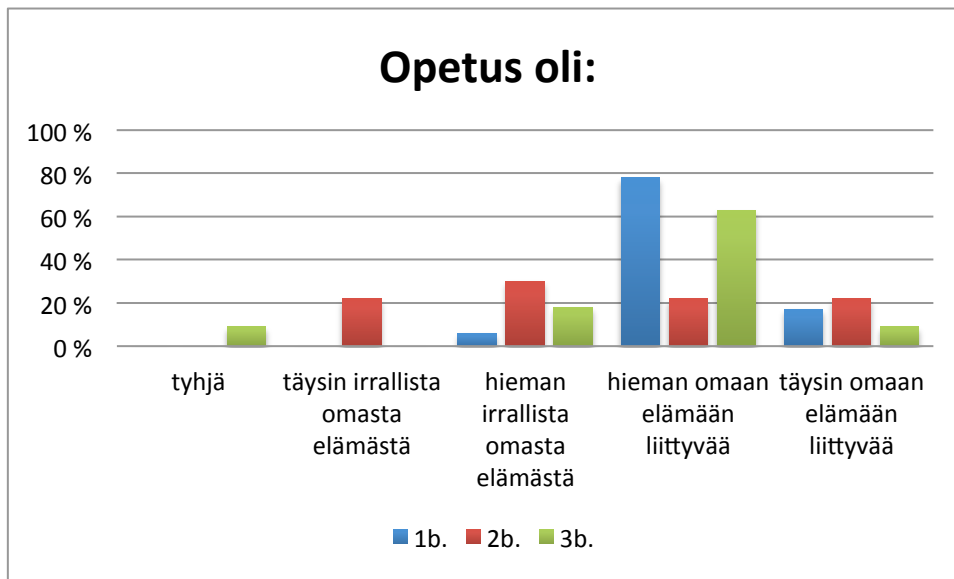
Kannustavaksi opetuksen tekivät oppilaiden kyselylomakkeiden ja omien videotallenteelta tehtyjen havaintojemme perusteella seuraavat asiat: tehtävät, jotka kehottivat oppilaita kannustamaan toisiaan, opettajan kannustavat kommentit, avunsaaminen opettajalta sekä opettajan läheinen kontakti oppilaisiin ja tiivis vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Pelottavaksi opetuksen tekivät opetuksen aihe sekä opettajan vakava äänensävy. Opetus oli kaikissa luokissa oppilaiden kyselylomakkeiden mukaan hieman tai täysin hyvinvointiin keskittyvää. (Kuvio 3) Tämä näkyy myös keskiarvoissa, joissa kaikkien luokkien oppilaista 46 prosenttia piti opetusta täysin hyvinvointiin keskittyvänä ja 43 prosenttia hieman hyvinvointiin keskittyvänä.



KUVIO 3 Kysymyksen ”Oliko opetus täysin sairauteen keskittyvää, hieman sairauteen keskittyvää, hieman hyvinvointiin keskittyvää vai täysin hyvinvointiin keskittyvää?” tulokset.

Opetuksen teki hyvinvointia tukevaksi erityisesti opetuksen aihe, joka liittyi kahdella tunnilla (opettaja 2 ja opettaja 3) vahvasti hyvinvointiin. Omien videotallenteelta tehtyjen havaintojemme perusteella ensiapua käsittelevä tunti (opettaja 3) oli kuitenkin melko sairauskeskeistä, sillä tunnilla käsiteltiin tapaturmien hoitoa eikä ehkäisyä.

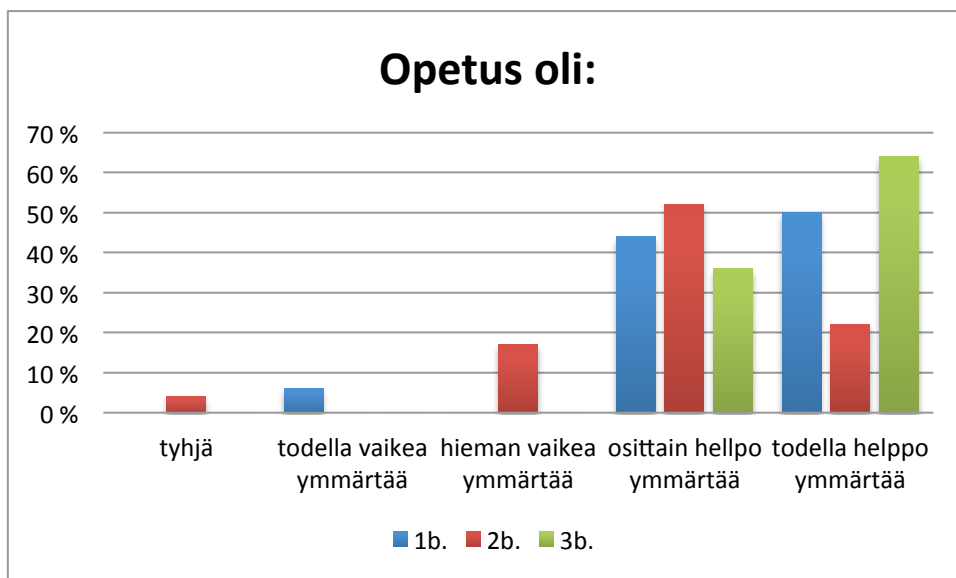
Oppilaslähtöisyys näkyi oppilaiden kyselylomakkeiden ja videotallenteiden perusteella tutkimukseen osallistuvista luokista kahdessa (opettaja 1 ja opettaja 3) melko hyvin. Opettajan 2 luokka koki opetuksen olleen kuitenkin irrallista heidän omasta elämästään. (Kuvio 4) Kaikista kyselyyn osallistuneista kuitenkin 56 prosenttia piti opetusta hieman omaan elämään liittyvänä.



KUVIO 4 Kysymyksen ”Oliko opetus täysin irrallista omasta elämästä, hieman irrallista omasta elämästä, hieman omaan elämään liittyvää vai täysin omaan elämään liittyvää?” tulokset.

Opetuksen teki oppilaslähtöiseksi opettajan taito liittää opetettava aihe oppilaiden omaan elämään hyödyntäen esimerkkejä heidän arjestaan. Myös oppilaiden omien kertomuksien hyödyntäminen opetuksessa lisäsi oppilaslähtöisyyttä. Sen sijaan irralliseksi oppilaiden omasta elämästä opetuksen teki aiheen epäajankohtaisuus ja sen linkittäminen muun muassa aikuisten elämään. Oppilaat kokivat, että aihetta (seksuaalisuus) käsiteltiin liian aikaisin.

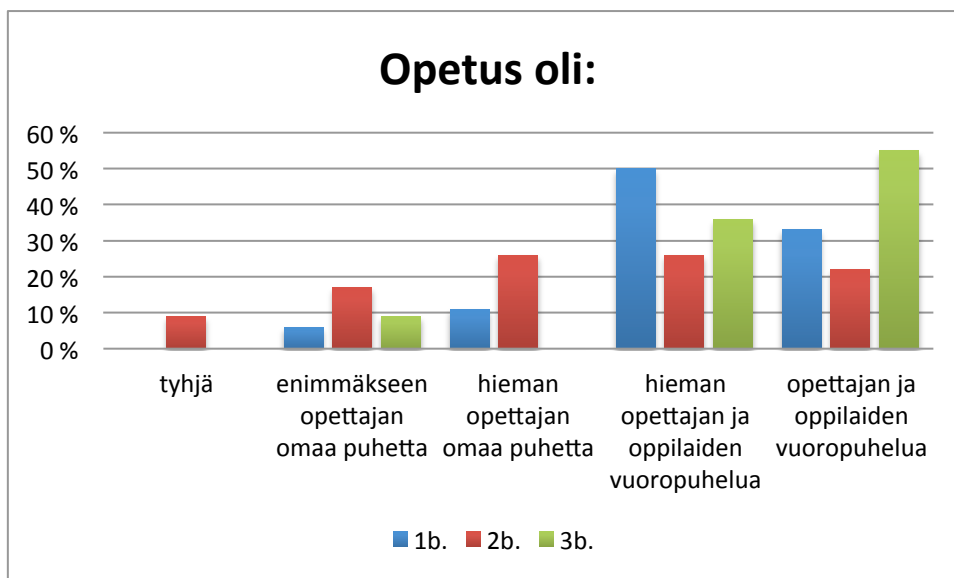
Oppilaiden kyselylomakevastausten perusteella opetus oli kaikissa luokissa joko osittain helppo ymmärtää (opettaja 1 ja opettaja 2) tai todella helppo ymmärtää (opettaja 1 ja opettaja 3). (Kuvio 5) Kaikista kyselyyn vastanneista oppilaista 46 prosenttia piti opetusta osittain helppona ymmärtää ja lisäksi 43 prosenttia todella helposti ymmärrettävänä.



KUVIO 5 Kysymyksen ”Oliko opetus todella vaikea ymmärtää, hieman vaikea ymmärtää, osittain helppo ymmärtää vai todella helppo ymmärtää?” tulokset.

Opetuksen ymmärtämistä helpottivat videotallenteelta tehtyjen havaintojemme mukaan ohjeiden visuaalisuus, rauhoittuminen ohjeidenannon aikana, esimerkkien käyttö, asioiden toistaminen sekä ymmärtämisen varmistaminen oppilailta. Ymmärtämistä taas vaikeutti liian pitkät ohjeet, pelkkä suullinen ohjeistus, taustahäly sekä aiheen haasteellisuus.

Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä oli runsasta opettajan 3 luokassa, kun taas opettajan 1 luokassa ilmeni hieman opettajan ja oppilaiden välistä vuoropuhelua. Opettajan 2 luokassa oppilaiden kyselylomakevastaukset jakautuivat tasaisesti kaikkien vastausvaihtoehtojen kesken. (Kuvio 6) Kaikkien luokkien oppilaista 44 prosenttia piti opetusta opettajan ja oppilaan vuoropuheluna, kun taas 31 prosenttia koki opetuksen sisältäneen vain hieman opettajan ja oppilaan välistä vuoropuhelua.



KUVIO 6 Kysymyksen ”Oliko opetus enimmäkseen opettajan omaa puhetta, hieman opettajan omaa puhetta, hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua vai opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua?” tulokset.

Ne oppilaat, jotka kokivat opetuksen olleen pääasiassa opettajan omaa puhetta, kiinnittivät huomionsa opettajan monologiseen opetustapaan sekä siihen, että hän puuhasteli itseksensä tunnin aikana asioita. Opetuksen hieman opettajan ja oppilaan väliseksi vuoropuheluksi teki oppilaiden kuulumisten kyseleminen, pedagogiset kysymykset oppilaille sekä henkilökohtaiset keskustelut opettajan ja oppilaiden välillä. Rungas opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näkyi pedagogisten kysymysten käyttämisenä, oppilaiden ottamisena mukaan esimerkkeihin sekä opettajan avun antamisena oppilaille.

Opetuksen innostavuus. Opettajien 1 ja 3 oppilaiden mielestä oppitunnin aiheet olivat tunnilla sekä kiinnostavia että toiminnallista. Opettajan 2 oppilaiden mielestä oppitunnin aihe oli puolestaan sekä kiinnostava että tylsä, kuten myös sekä toiminnallinen että passiivinen. Oppituntien aiheen tekivät kiinnostavaksi seuraavanlaiset asiat: uuden oppiminen, hauskuus, oppilaiden palautteenannon mahdollisuus, opettajan kommentit, oppilaslähtöisyys, aiheen tärkeys, oppilaiden itsenäinen työskentely, vaihtelevat opetusmenetelmät sekä tablettien käyttäminen. Toiminnalliseksi oppitunnin aihe koettiin, jos oppilaat olivat voi-

neet liikkua tunnin aikana luokassa, sekä silloin, kun oppilaat saivat itsenäisesti etsiä tietoa tai toimia opettajan avustajina. Tylsäksi oppitunnin aihe koettiin silloin, kun opettaja oli asettunut passiivisesti omalle työpisteelleen, tai kun opettaja puhui paljon. Tylsäksi oppitunnin aiheen teki myös epäajankohtaisuus kehitystasoon nähden, mutta myös opettajan käyttämät toistot, huomautukset sekä loppukoonnin puuttuminen. Oppitunnin aihe näytti videotallenteen havainnoinnin perusteella passiiviselta, jos oppilaat istuivat omilla paikoillaan tai opettaja antoi paljon ohjeita tai jos opettaja puhui muuten paljon.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Pedagoginen hyvinvointi on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat eri tekijät, kuten muun muassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, opetuksen, opiskelun ja oppimisen toimintaympäristöt, oppilaiden tukitoimet sekä oppilaan toimijuus suhteessa oppimiseen, toiminnan kohteeseen sekä pedagogiseen kontekstiin (Soini, Pietarinen & Pyhäلتö 2008, 246, Nurmi 2008, 6). Pedagoginen hyvinvointi ei ole siis suoraan mitattavissa oleva käsite, vaan sen arviointi edellyttää erilaisten taustakirjallisuudesta nousseiden indikaattoreiden, kuten tyytyväisyyden, sisäisen motivaation ja koherenssin tunteen hyödyntämistä (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008,10). Lähdimme rakentamaan omaa kyselylomakettamme kolmen pääteeman; ilmapiirin, opetusmenetelmien sekä opetuksen innostavuuden ympärille. Tyytyväisyys näyttäytyi koetussa ilmapiirissä, kun taas motivaatio tuli esiin opetuksen innostavuudessa. Koherenssin tunne näyttäytyi tutkimuksessamme opetusmenetelmien laadussa, eli kuinka oppilaslähtöiseksi opetus koettiin sekä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Ilmapiiri. Tutkimusten mukaan positiivinen psykososiaalinen ilmapiiri vaikuttaa merkittävästi oppilaiden mielenterveyteen sekä hyvinvointiin (Havlinova & Schneirova 1995, 205–209). Oppilaiden tyytyväisyys luokan ilmapiiriin on tärkeä osa pedagogisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Steele ja Cohn-Vargas (2013, 165) kirjoittavat luokahuoneensävyn olevan aistittavissa muutamista seikoista heti luokkaan astuessa. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi se, onko ilmapiiri

torjuva vaiko kutsuva, miten oppilaat puhuvat toisilleen ja millainen tahti opetuksessa on, uskaltavatko oppilaat esittää kysymyksiä luokassa ja onko ilmassa naurua ja hyvää mieltä. Vastaavanlaisia asioita poimimme myös aineistomme videotallenteista rinnakkain kyselylomakevastauksien, joissa, mitattiin koettua ilmapiiriä, kanssa. Sanallisen viestinnän lisäksi sanaton eli non-verbaalinen viestintä kuuluu olennaisesti hyvään vuorovaikutukseen. Opettajan sanattomaan viestintään kuuluvat ilmeet, eleet ja asennot. (Rouvinen-Kemppinen 1998, 3.) Nämä olivat helposti havaittavissa videotallenteista, ja havaintojemme mukaan opettajasta välittyvä innokkuus, lämpö ja hymyily näkyivät myös oppilaiden vastauksissa koskien opettajalta saatua huomiota sekä sitä, millaiseksi oppilaat olivat kokeneet luokan vuorovaikutuksen suhteessa opettajaan.

Tutkimuksessamme non-verbaalinen viestintä nousi esiin moneenkin otteeseen. Opettaja 2 oli erittäin herkästi nauravainen ja hymyileväinen ja sai tunnin toiminnallisen osuuden aikana innostuneisuuden tarttumaan oppilaisiin, mikä lisäsi tunnilla koettua positiivista ilmapiiriä, vaikka oppitunnin aihe koettiin kiusalliseksi ja vaivaannuttavaksi. Toisaalta myös opettaja 3 oli positiivinen, vaikkakin kehonkieli olikin topakkaa. Opettaja 3 hyödynsi omassa viestinnässään myös äänenpainojen vaihtelua ja kontaktin ottamista oppilaisiin, mikä hänen tapauksessaan sai oppilaat motivoitumaan selkeästi. Opettaja 1 puolestaan oli melko jäykkä verrattuna kahteen muuhun opettajaan ja hymyilyä oli selvästi vähemmän, mutta silti hänenkin oppilaat pitivät kuitenkin ilmapiiriä suurimmaksi osaksi positiivisena. Toisaalta taas kaikkien hänen oppilaidensa kohdalla motivaatiota ei näyttänyt syntyvän edes ulkoisesti. Jäimme pohtimaan sitä, että opettajan 1 ilmeettömyys saattoi olla hänelle luontaista, vaikka hän muuten vaikutti oppilaita kohtaan lämpimältä. Tästä voimmekin päätellä sen, että opettajan ulkoisella ilmaisulla ja läheisyydellä suhteessa oppilaisiin on merkitystä pedagogiselle hyvinvoinnille.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että positiivista ilmapiiriä opettajien vuorovaikutuksessa saa aikaan se, kuinka lähellä he fyysisesti sekä henkisesti ovat oppilaita. Sekä fyysinen että henkinen läheisyys ovat merkityksellisiä oppilaiden kokeman ilmapiirin kannalta. Vaikka esimerkiksi opettaja 1 ei ollut fyysisesti lähellä oppilaitaan oppitunnin aikana muutamia lyhyitä hetkiä lu-

kuun ottamatta, oli hän läsnä kuitenkin henkisellä tasolla, mikä oli ulkopuolisen tutkijan silmin havaittavissa oppitunnin videoinnista. Tämän kyseisen 1b-oppitunnin oppilaat olivat kokeneet ilmapiirin suurimmaksi osaksi positiiviseksi. Opettajan viestinnässä tärkeää positiivisen ilmapiirin kannalta on myös kunnioittava kieli oppilaita kohtaan sekä äänenpainojen vaihtelut opetuksessa. Lisäksi merkittävänä asiana huomioimme luokkahuoneen seurustelevan kulttuurin luovan positiivista ilmapiiriä. Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonkala (2008, 28) korostavat vuorovaikutuksen tärkeyttä opettajan työssä hyvinvoinnin osa-alueena. Lisäksi vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitys hyvinvoinnille -luvussa esittelimme Cantellin (2010, 60) ajatuksia siitä, kuinka opettaja voi helposti antaa huomiotaan kaikille oppilaille päivittäin.

WHO:n (2003, 1) mukaan lämpö, ystävällisyys, oppimisen palkitseminen, yhteistyön edistäminen kilpailuun kannustamisen sijaan, kannustava puhe, avoin kommunikointi, luovien mahdollisuuksien tarjoaminen, tasa-arvon ja demokratian edistäminen sekä fyysisten rangaistusten ja kiusaamisen ehkäiseminen edistävät oppilaiden psykososiaalista ilmapiiriä. Tutkimustulokset mukailevat WHO:n määritelmää ainakin kannustavan puheen, opettajan lämmön sekä avoimen kommunikoinnin osalta. Toisaalta, vaikka opettajan läheisyys, opettajan kunnioittava kielenkäyttö ja äänenpainojen vaihtelu sekä seurusteleva kulttuuri näyttäytyivät voimakkaimmin positiivisen ilmapiirin tuottajina, niin koki osa oppilaista silti ilmapiirin negatiiviseksi, esimerkiksi opettajan 2 oppitunnilla. Kyseisellä tunnilla lähes puolet tunnista kului opettajan omaan monologiin ja oppilaiden passiiviseen kuunteluun, joka osaltansa aiheutti negatiivisen ilmapiirin kokemuksia. Johtopäätöksenä tästä voi tehdä sen, ettei ole välttämätöntä, että oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä kaikki positiivista ilmapiiriä luovat elementit olisivat läsnä vaan riittää että niitä on muutamia yhdessä sen kanssa, että opettaja on oppilaille tuttu ja turvallinen henkilö, jonka ei tarvitse järjestää opetuksesta speaktaakkelia saavuttaakseen positiivisen ilmapiirin.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista keskimäärin 65 prosenttia oli sitä mieltä, että luokassa vallitsi hyvä positiivinen ilmapiiri. Kouluterveyskysely (THL 2015) mukaan suomalaisen peruskoulun (8.-ja 9.-luokka) tytöistä kuitenkin

kin 28 prosenttia ja pojista 25 prosenttia kokee, että koulun työilmapiirissä on ongelmia, mikä on jopa neljäsosa kaikista oppilaista.

Mittasimme myös opettajalta saatua huomiota kyselylomakkeessa. Opettajan 1 luokassa saatu huomio oli suurimmaksi osaksi positiivista sekä neutraalia. Samoin myös opettajan 2 luokassa saatu huomio koettiin enimmäkseen positiiviseksi ja neutraaliksi. Positiiviseksi huomion saanniksi koettiin hyvän palautteen, huomion sekä kannustuksen saaminen. Neutraalia huomiota oli puolestaan se, että oppilas oli jäänyt kokonaan ilman opettajan huomiota oppitunnilla. Lisäksi kysyimme oppilailta, tunnistaivatko he itse, miksi he olivat saaneet huomiota. Opettajan 1 oppilaista suurin osa ei osannut selittää saamaansa huomiota, tai oli jäänyt tunnilla ilman huomiota. Ne harvat, jotka osasivat perustella huomionsa, kertoivat sen johtuneen siitä, että olivat itse pyytäneet esimerkiksi puheenvuoroa. Opettajan 2 tunnilla huomion saamista perusteltiin puolestaan meluamisella, rauhattomuudella tai nauramisella. Mielenkiintoista onkin, että oppilaat eivät olleet kokeneet saamaansa huomiota negatiiviseksi, vaikka olivatkin saaneet opettajan huomion esimerkiksi meluamisesta tai rauhattomuudesta. Tämä on tulkittavissa sillä, että oppilaat olivat kasvaneet koulukulttuuriin jo niin vahvasti, että ymmärsivät, että huonosta käytöksestä saa johdonmukaisesti nuhtelua, eivätkä pitäneet sitä ilmapiiriä heikentävänä asiana. Opettajan 3 luokassa oppilaat kokivat saaneensa suurimmaksi osaksi neutraalia huomiota, jolloin he olivat jääneet kokonaan ilman huomiota tai eivät olleet tiedostaneet saaneensa sitä. Kyseisen opettajan tunnilla muutamat oppilaat olivat lisäksi kokeneet saaneensa negatiivista huomiota, joka oli tullut torujen tai rauhoittelun kautta. Tässä luokassa oppilaat kokivat nuhtelun ilmapiiriä heikentävänä asiana, toisin kuin oppitunnilla 2b. Oppilaat olivat itse perustelleet huomionsaantia tietoisesti sillä, että olivat aiheuttaneet melua tai tehneet väärin, mutta toisaalta tämän kysymyksen kohdalla osa oppilaista olikin huomoinut saaneensa tunnin aikana puheenvuoroja ja hyvää palautetta osaamisesta, mikä on hieman ristiriidassa sen suhteen, että vain yksi oppilas oli kokenut saaneensa positiivista huomiota. Toisin sanoen oppilaat eivät kokeneet kehuja ja kannustuksia positiiviseksi huomioksi joko niiden arkipäiväisyyden takia, tai ne oli mennyt oppilailta muuten ohi.

Opettajan oppilaalle antama huomio ja palaute on oppimisen ja koulussa viihtymisen kannalta merkittävää. Myönteisen palautteen kautta oppilaille muodostuu emotionaalinen käsitys omasta selviytymisestä eri oppiaineissa, minkä tuloksena syntyy myös pedagogista hyvinvointia (Juvonen 2008, 76). Palautteen antamisen tärkeimpiä kriteereitä on kuitenkin palautteen hyödyllisyys. Pelkkä oman tyytymättömyyden purkaminen voi pahentaa oppilaiden tilannetta entisestään. (Vuorinen 2001, 61.) Tällaista käyttäytymistä, että opettaja olisi nuhdellut oppilasta, kun tämä oli tämän käytökseen tyytymätön ja saanut sillä aikaa tosin ei meidän tutkimuksessa näkynyt, että opettaja olisi nuhdellut oppilasta, kun oli tämän käytökseen tyytymätön ja saanut sillä aikaan lisää häiriökäyttäytymistä oppilaassa, ei tosin meidän tutkimuksessa näkynyt, vaan oppilaat usein tiedostivat, miksi heitä nuhdeltiin ja kokivat sen opettajan velvollisuudeksi ja työnkuvaan kuuluvaksi. Palautteen antamisessa pitää huomioida se, että tilanteisiin liittyy aina jännitteitä, jotka nousevat aikaisemmista kokemuksista. Oman toiminnan tuotokset ovat osa oppilaan minäkuvaa ja niiden käsittely voi aktivoitua ahdistusta. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 7.) Kempin (1998, 55) mukaan oppilaan terve ja vahva itsetunto rakentuu pitkäaikaisen myönteisen palautteen kautta.

Tarkastelimme palautteen saamista niin ikään myös videotallenteista, joista kävi ilmi, että esimerkiksi 1b-oppitunnilla myönteinen vuorovaikutus näkyi opettajan lyhyistä kannustuksista ja rohkaisuista, kuten "Hyvä idea!", "Kirjille* aplodit" ja peukun näyttö tytölle. Muutenkin opettaja 1 käyttää tunnin aikana paljon oppilaiden nimiä antaessaan palautetta heille. Cantell (2010, 27) toteaaakin, että oppilaille on tärkeää tulla huomioituksi, ja yksi konkreettinen tapa oppilaiden huomiointiin on heidän nimeltä mainitseminen. 2b-oppitunnilla myönteisiä kommentteja ei puolestaan kuulunut, toisaalta tähän saattoi vaikuttaa meidän tutkijoiden sijainti suhteessa opettajaan, sillä emme välttämättä kuulleet kaikkia opettajan ja yksittäisten oppilaiden välisiä vuoropuheluita. Tällä kyseisellä oppitunnilla ei myöskään kuultu opettajan kutsuvan oppilaita heidän nimillään pareihin jakotilaisuutta lukuun ottamatta. Opettaja 2 myös vastasi tunnin alussa oppilaiden kysymyksiin kuiskaamalla ja sai aikaan vaikutelman kiireestä edetä oppitunnin aiheessa. Opettaja 3 puolestaan kiitti

oppilaita ja otti heihin kontaktia fyysisesti pyytämällä heitä avustajiksi. Lisäksi toiminnallisen osuuden aikana opettaja 3 kehuu, kannustaa ja tsemppaa oppilaita työskentelyssä esimerkiksi ”Just noin”, ”Hyvä” ja ”Hyvä Riikka, kun otit asian puheeksi”. Tällainen toiminta lisää luonnollisesti myönteistä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Toisaalta taas opettajan äänensävy ja eleet viestivät kiireen tunnetta, joka yleisesti oppitunnin opetus osion aikana oli. Vuorisen (2003, 31) mukaan on opettajan tehtävä rakentaa emotionaalisesti ja fyysisesti hyvinvoiva luokka, josta syntyy lopulta vallitseva ilmapiiri. Kun oppilaiden subjektiivisesti koettu hyvinvointi on hyvä, mikä johtaa lopulta luokan positiiviseen ilmapiiriin, mahdollistuu oppiminen tällöin toivottavalla tavalla (Holopainen 1991, 37). Hyvinvoinnin kokemus ja luokan positiivinen ilmapiiri säätelevät siis voimakkaasti pedagogisten prosessien onnistumista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59). Juuri opettajan käyttäytymisellä on siis oleellinen merkitys ilmapiirin luomisessa, sillä hän luo ryhmän käyttäytymissäännöt (Vuorinen 2003, 31).

Opetusmenetelmät. Opetusmenetelmät ovat merkityksellinen seikka pedagogisen hyvinvoinnin kannalta, ja ne ovat oleellinen osa opettajan vuorovaikutusta ja viestintää. Se, miten lasta opetetaan ei ole hänen kehityksensä kannalta yhden-tekuvää. Opettajalla on suuri merkitys siinä, muodostuuko koulunkäynnistä lapselle terveyttä tukeva vaiko lapsen voimavaroja syövä kokemus. Tästä huolimatta opettajat miettivät pedagogisia metodejaan kuitenkin liian harvoin oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. (Spartt, Schucksmith, Philip & Watson 2006, 16.)

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan työtapoja, joiden avulla opettaja organisoi ja pyrkii edistämään oppilaiden oppimista (Vuorinen 2001, 63). Vuorovai-utus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat sekä oppilaiden että opettajien oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä (OPS 2014, 27). Halusimme tutkimuksessamme selvittää, kuinka kannustavaksi oppilaat olivat kokeneet opettajan opetuksen eli viestinnän, koska tällä kysymyksellä saimme tietoa oppilaiden kokemasta tyytyväisyydestä suhteessa opetukseen, mikä on yksi pedagogisen hyvinvoinnin indikaattoreista. Oppitunnit 1b ja 3b koettiin joko hieman tai

todella kannustavaksi, mutta 2b-oppitunti puolestaan oli ollut hieman pelottava. Oppitunnin 2b aiheena ollut seksuaalisuus on luultavasti selitys oppilaiden kokemalla pelolle, koska aihe tuntui heistä kiusalliselta ja yksityiseltä, ja monet opetuksessa käytetyt esimerkit eivät kohdanneet heidän kehitystasonsa kanssa. Kempin (1998, 58–61) mukaan tärkein asia kannustamisessa on sen aitous, koska kannustuksella on vaikutusta esimerkiksi koulun ilmapiiriin. Koulu onkin ratkaisevassa asemassa oppilaan itsetunnon kehittämisessä.

Koherenssin tunnetta käytetyissä opetusmenetelmissä mittasimme siten, kuinka oppilaslähtöiseksi oppilaat kokivat opetuksen. Oppilaslähtöisyys kuvastaa tutkimuksessamme myös oppilaan osallisuutta. Oppilaslähtöisyys tarkoittaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta oppilaan näkökulmasta käsin, jolloin oppilaan ja opetusryhmän tarpeet otetaan huomioon (Tyrväinen 2005, 52). Osallistavuudella viitataan kouluympäristössä yleensä opetusmenetelmien vuorovaikutteisuuteen ja leikkisyyteen (Simovska 2000, 32). Aito osallistuminen sisältää prosessin, jossa oppilas rakentaa oppisisällöille henkilökohtaisia merkityksiä yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja reflektoi omaa ajatteluaan (Tyrväinen 2005, 54–55). Osallistavuus yhdessä toimijuuden kanssa rakentavat oppilaan pedagogista hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 60).

Tutkimukseemme osallistuneista luokista kaksi (1 & 3) pitivät saamaansa opetusta melko oppilaslähtöisenä ja yksi luokka (2) koki opetuksen olleen suurimmaksi osaksi irrallista omasta elämästään. Tähän selitys löytyy pääasiassa oppitunnin aiheesta (seksuaalisuus) sekä työskentelytavoista, jotka olivat tutkijan näkökulmasta katsottuna melko passiivisia oppitunnilla 2b. Opettajat 1 ja 3 puolestaan käyttivät omassa opetuksessaan paljon oppilaiden nimiä, ja esimerkit olivat oppilaiden elämäntilanteisiin sopivia, minkä lisäksi he kannustivat oppilaita kehuin ja tsemppauksin, mikä lisää oppilaslähtöisyyttä ja sitä kautta koherenssin tunnetta oppilaissa. Omat havaintomme mukailevat ainakin osittain Tyrväisen (2005, 53) ajatuksia oppilaslähtöisestä opetuksesta. Tyrväisen (2005, 53) mukaan oppilaslähtöiseen opetukseen liittyvät muun muassa monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, aito vuorovaikutus, mielikuvat, oman materiaalin tuottaminen, riittävä aika oppimiselle, motivointi oppilaiden kokemuksista käsin sekä käytännön tilanteiden harjoittelu.

Vuonna 2015 tehdyssä tutkimuksessa peruskoulun pojista sekä tytöistä 21 prosenttia ei kuitenkaan kokenut tulevansa kuulluksi koulussa (THL 2015), mikä on huolestuttava asia. Tässäkin tutkimuksessa moni kyselylomakkeen täyttäneistä oppilaista koki jäävänsä oppituntien aikana ilman opettajan huomiota. Toisaalta videotallenteen mukaan asia ei ihan suoraan näin ollut. Mietimme tässä kohtaa myös sitä, että oppilaat kaipaavat eri määrän huomiota, eivätkä kaikki oppilaat eivät halua tai osaa sitä itse hakea yhtä voimakkaasti kuin toiset, jolloin he voivat jäädä hieman sivuun opettajan huomiosta. Esimerkkinä tähän toimii hyvin oppitunti 2b, jossa opettaja vasta tunnin loppupuolella kävi ottamassa kontaktia jokaiseen oppilaaseen heidän työskennellessä pareina. Tällaista huomionsaantia osa oppilaista ei osannut rekisteröidä huomioksi ja koki jääneensä ilman sitä.

OPS:n (2014, 35) mukaan osallisuuden tulisi muodostaa koulutyön perustan, joten on opettajan velvollisuus ottaa tämä huomioon opetusmenetelmiä pohdittaessa. Johtopäätöksenä tutkimustuloksista voi tehdä sen, että koherenssin tunnetta lisäävät toiminnalliset sekä kiinnostavat oppitunnin aiheet, joissa esimerkit kumpuavat oppilaita koskettavista teemoista ja heitä lähellä olevista asioista. Toisaalta tutkijan näkökulmasta toiminnallisetkaan tunnukset eivät välttämättä näyttäytyä kiinnostavina kaikille oppilaille.

Pedagogiseen hyvinvointiin vuorovaikutuksella on koulukontekstissa paljon merkitystä. Haringin, Havu-Nuutisen ja Mäkihongan (2008, 28) mukaan vuorovaikutus on opettajan työssä tärkeä hyvinvoinnin tekijä. Tästä asiasta olemme ehdottomasti samaa mieltä Haringin, Havu-Nuutisen ja Mäkihongan kanssa, koska vuorovaikutus tuli voimakkaasti esiin videotallenteiden havainnoinneista. Boady (1986, 96–101) toteaa oppilaan ja opettajan välisten suhteiden olevan keskeisenä tekijänä terveyden edistämisen areenalla koulussa. Omassa tutkimuksessamme halusimme nostaa esiin sitä, kuinka opettaja voi tuottaa omalla vuorovaikutuksellaan ja viestinnällään joko hyvinvointia tai pahoinvointia oppilaille. Opetuksen ymmärrettävyys on tutkimuksessamme yksi vuorovaikutuksen laadun mittari. Salo (2009) toteaaakin opettajan viestien selkeyden olevan yksi keskeinen kommunikaatioon liittyvä johtamistaito. Opettajan vies-

tinnässä tärkeää on, että hän osaa selittää asiat tarpeeksi selkeästi ja yksinkertaisesti, jotta jokainen oppilas ymmärtää ne (Steele & Cohn-Vargas 2013, 33).

Mittasimme vuorovaikutuksen eli opetuksen ymmärrettävyyttä. Oppilaat vastasivat kaikissa luokissa opetuksen olleen vähintäänkin osittain helposti ymmärrettävää (tunnit 1b ja 2b), mutta opetusta pidettiin myös todella helposti ymmärrettävänä oppitunneilla 1b ja 3b. Oppitunnin 1b selkeyttä lisäsi tunnin aiheen oppilaslähtöisyys, vaikka videotallenteesta tekemiemme havaintojen perusteella opetus oli hieman vaikeaa ymmärtää, koska ohjeistuksille ei juuri-kaan tullut visuaalista tukea, kuten taas näin tapahtui tunneilla 2b ja 3b, joissa visuaalisuus oli koko ajan opetuksen tukena. Toisaalta taas 1b ja 2b tunneilla opetuksen sekä vuorovaikutuksen selkeyttä heikensi se, ettei opettaja vaatinut täyttä hiljaisuutta ohjeistuksien ajaksi. Näin kuitenkin tapahtui 3b tunnilla, jonka opetus oli mielletty todella helposti ymmärrettäväksi. Tätä tulosta joudumme hieman kriittisesti puntaroimaan, koska kaikissa luokissa opetusta oli pidetty vähintään osittain helposti ymmärrettävänä, mutta silti näissä luokissa esimerkiksi ilmapiiri oli koettu vain kahdessa positiiviseksi. Loogisempaa olisikin, jos luokassa, jossa ilmapiiriä oli pidetty sekä negatiivisena, että positiivisena, olisi opetus ollut vähemmän ymmärrettävää. Toisaalta tässäkin kohdassa esiin nousee opetettava aihe, sillä vaikka se olisikin oppilaille helposti ymmärrettävä, he eivät välttämättä pidä sitä kiinnostavana, ja tällöin pedagoginen hyvinvointi ei pääse näyttäytymään oppilaissa. Lavonen, Juuti, Meisalo, Uitto ja Byman (2010, 6) toteavat, että kiinnostuksen syntymiseen vaikuttaa itse opetettava aihe tai aine.

Koherenssin tuntemuksen sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta selvitimme myös, miten tunneilla puheenvuorot jakautuivat. Oppitunnilla 1b vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä oli hieman, kun taas oppitunnilla 3b sitä oli runsaasti, käytännössä koko oppitunti oli opettajan ja oppilaiden keskeistä vuoropuhelua. 2b-oppitunnilla näyttäytyi kaikkia puheen lajeja opettajan monologista oppilaiden ja opettajan väliseen dialogiin. Kouluterveyskyselystä (THL 2015) selviää kuitenkin, että suomalaisista peruskoulun (8.- ja 9.luokkalaiset) pojista 33 prosenttia ja tytöistä 35 prosenttia koki, ettei opettaja rohkaissut heitä mielipiteen ilmaisuun oppitunnilla, mikä tarkoittaa siis sitä,

ettei opettaja kehottanut oppilaita hänen kanssaan vuorovaikutukseen. Suomalaiset nuoret kokivat myös, ettei opettaja ole osoittanut kiinnostusta heidän hyvinvointiaan kohtaan. Vain 49 prosenttia oppilaista koki, että opettajan esittämien kysymyksiä ja osoittaneen kiinnostusta heidän hyvinvointiaan kohtaan, kun taas OECD:n keskiarvo oli jopa 66 prosenttia (Sulkunen & Välijärvi 2012, 113–115.)

Tutkimustuloksista teimme päätelmän, että mitä enemmän oppitunti sisältää dialogisuutta opettajan ja oppilaiden välillä, sitä enemmän oppilaat kokevat pääsevänsä kuulluiksi, eli koherenssi tunne lisääntyy ja näin ollen myös pedagoginen hyvinvointi. Yksi keskeinen pedagogisen hyvinvoinnin elementti onkin oppimisympäristöissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus (Nurmi 2008, 6). Erityisen tärkeää olisi, että oppilaan ja opettajan välisissä vuorovaikutustilanteissa opettaja huomioisi oppilaiden ajatukset (Cantell 2010, 68). Cantell (2010, 68) muistuttaa myös, että kun opettaja muuttaa opetusta oppilaan kysymyksen pohjalta, saa oppilas lisää motivaatioita ja arvokkaan vuorovaikutuskokemuksen.

Opetuksen innostavuus. Opetuksen innostavuutta mittasimme siksi, että pääsisimme oppilaiden motivoitumisen jäljille, sillä se on yksi pedagogisen hyvinvoinnin osa-alue. Juvonen (2008, 80) muistuttaakin, että hyvä koulunkäyntimotivaatio tuottaa pedagogista hyvinvointia. Ryanin ja Decin (2000, 54) mukaan motivaatiota voi ilmentää oppilaan innokkuus sekä aloitteellisuus tehdä jotakin. Opetuksen innostavuus on tärkeä osa oppilaiden motivoinnissa, toisaalta innostavuutta ei tarvita, jos motivaatio on sisäistä. Opettajien 1 ja 3 oppilaat vaikuttivat olleen suurimmaksi osaksi kiinnostuneita oppituntien aiheista. Kiinnostavuutta näillä tunneilla lisäsi myös se, että oppitunnit oltiin koettu toiminnalliseksi ja siltä ne meidän tutkijoiden silmiin näyttivätkin. Toiminnallisuus tähtää oppilaiden mielenkiinnon syvenemiseen ja tiedon liittämiseen oppilaiden oma-kohtaisiin kokemuksiin ja ongelmanratkaisuihin. Tärkeintä toiminnallisuudessa on oppilaiden ajatusprosessi, johon toiminta johtaa. (Heinonen 1993, 60.) Toisaalta taas 1b-oppitunnilla oppilaat eivät kuitenkaan lähteneet kovin innokkaasti mukaan keskusteluun, mikä saattoi johtua juurikin opettajan perusilmeen

eleettömyydestä ja äänensävyn monotonisuudesta. Oppitunti 2b koettiin puolestaan sekä kiinnostavaksi että tylsäksi, ja tälle looginen selitys on se, että opetus oli passiivista, mutta osittain myös oppilaita aktivoivaa. Oppitunti 3b kuvastaa hyvin sitä, että opettajan ollessa aktiivisesti itse myös osallisena toiminnassa, motivoituvat oppilaatkin herkemmin, kun taas oppitunnilla 2b opettaja oli melko passiivisesti asettautunut oppilaisiin nähden oman työpisteensä taakse ison osan tunnista, jolloin oppilaat harvemmin kokivat tunnin kiinnostavaksi, eli motivoivaksi. Toiminnallisuus liittyykin kaikkeen yhdessä tekemiseen ja oppilaita aktivoivien opetusmenetelmien käyttöön (Tyrväinen 2005, 54). Vuorinen (2001, 21) muistuttaa, että opetuksen kiinnostavuuteen ja innostavuuteen vaikuttaa oppilaiden arvot ja sen hetkiset tarpeet. Ihminen onkin kaikkein motivoitunein sellaiseen opiskeluun, jonka tavoitteet tukevat hänen elämänsä arvoja ja päämääriä. Etenkin opiskelijoiden omasta kokemuksesta tai konkreettisesti esimerkistä lähtevä opetus mahdollistaa oppilaiden hyvän motivoitumiskyvyn. Samalla teoria ankkuroituu alusta alkaen käytännön kokemuksiin. (Vuorinen 2001, 21, 27.)

Yllä esitellyt pedagogisen hyvinvoinnin indikaattorit ovat merkityksellisiä kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille koulussa. Hyvinvointi -käsite on perinteisesti jaettu tarkoittamaan ihmisen sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8). Konu (2002, 43) tarkentaa hyvinvoinnin määritelmää jakamalla käsitteen neljään osaluokkeeseen: koulun olosuhteet eli materiaallinen hyvinvointi, sosiaaliset suhteet eli sosiaalinen hyvinvointi, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet eli psyykinen hyvinvointi sekä terveydentila eli fyysinen hyvinvointi. Koulussa hyvinvointi voi ilmetä laajasti ottaen onnellisuutena, tyytyväisyytenä elämään ja positiivisena mielialana. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.)

Kun Lappalaisen, Hotulaisen, Kuorelahden ja Thunebergin (2008, 114-115) mukaan ymmärretään, mitä oppilaan psyykinen hyvinvointi on, ja miten se on kietoutunut hyvän oppimisen, itsesäätelyn, koulusaavutuksien ja sujuvan koulunkäynnin ympärille, tulee se myös osaksi opetusmenetelmiä ja laajemmin koko pedagogiikkaa. Tällöin voidaan havaita oppilaan toteuttavan sisäsyntyistä motivaatiotaan sekä ulkopuolelta tulevia tavoitteita. Tässäkin tutkimuksessa

kävi ilmi, että käytetty pedagogiikka eli opetusmenetelmät heijastuivat opetuksen innostavuuteen ja sitä kautta oppilaiden motivaatioon. Motivoitumiseen sekä koettuun ilmapiiriin oli merkitystä lisäksi oppitunnin aiheella, joka oli selkeimmin havaittavissa tässä tutkimuksessa oppitunnilla 2b.

Koululaisten suurimmat terveysongelmat liittyvät valitettavasti psyykkiseen terveyteen (Duodecim & Suomen Akatemia 2001, 2586), joten myös opettajien toimia mielenterveyden edistämiseksi tarvitaan kipeästi. Opettajan on hyvä muistaa, että oppilas tekee valintojaan koulussa subjektiivisen hyvinvointikäsitteen kautta. Jos oppilas ei opi, on hänen henkilökohtaisesti koettu hyvinvointinsa mahdollisesti vaarassa, jolloin oppilaan valinnat eivät tapahdu suhteessa oppimistavoitteisiin, vaan oman pahoinvoinnin vähentämiseen, itsearvostuksen ylläpitämiseen sekä itse arvostettujen selviytymiskokemusten saamiseen (Holopainen 1991, 39). Useiden tahojen mukaan koulu voi parhaimmillaan tukea tai jopa korjata oppilaan aikaisempia kehityksen puutteita, mutta pahimmillaan koulu voi myös voimistaa häiriintynyttä kehitystä ja lisätä syrjäytymistä (Duodecim & Suomen Akatemia 2001, 2588, Spratt, Schucksmith, Philip & Watson 2006, 15).

Ihminen on sosiaalinen ryhmäolento, jolla on tarve saada toisten tunnustusta sekä kunnioitusta (Vertio 2003, 84). Oppilaan sosiaalista hyvinvointia edistääkseen opettajan tulee siis antaa oppilaille positiivista palautetta ja kannustusta. Onnistumiset koulussa luovat hyvinvointia, ja epäonnistumiset ahdistusta. Hyvinvoinnin tunteen katsotaan olevan emotionaalista, joten tämän näkemys mukaan lapsiin ja nuoriin vaikutetaan voimakkaimmin juuri emotionaalisten kokemusten kautta. (Holopainen 1991, 39.) Tutkimusaineiston videotallenteista nousi esiin opettajan osoittama kannustus, tsemppaus ja kehuminen, mutta oppilailta siitä kysyttäessä he eivät aina osanneet tulkita näitä asioita opettajalta saaduksi huomioksi. Tämä saattaa johtua siitä, että kannustukset saattoivat tuntua oppilaista arkipäiväisiltä varsinkin, jos heitä ei mainittu nimeltä kannustuksen yhteydessä.

Ilmapiirin, opetusmenetelmien ja opetuksen innostavuuden väliset yhteydet. Oppituntien ilmapiiri, opetusmenetelmät ja opetuksen innostavuus linkittyvät toisiinsa

monessakin suhteessa. Ensinnäkin tutkimustuloksista pystyimme havaitsemaan opettajan valitsemien opetusmenetelmien vaikuttavan ilmapiiriin. Opetuksen ymmärrettävyydellä oli merkitystä siihen, kuinka paljon tunnilla oli levottomuutta ja joutuiko opettaja torumaan oppilaita. Kiellot ja torut voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden kokemaan ilmapiiriin, vaikka meidän tutkimuksessa tämä ei tullutkaan aineistosta esiin, koska oppilaat vaikuttivat pitävän kieltoja ja toruja opettajan työtehtäviin kuuluvana osana.

Myös vuoropuhelulla on ratkaiseva merkitys ilmapiiriin opetusmenetelmien kategoriassa. Tutkimuksessa mittasimme sitä, kuinka paljon vuoropuhelua oppituntien aikana oli. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa luokissa koettiin opetuksen olleen joko "hieman opettajan ja oppilaiden välistä vuoropuhelua" tai "opettajan ja oppilaiden välistä vuoropuhelua". Mitä enemmän oppitunnit sisälsivät dialogisuutta, sitä enemmän oppilaiden koherenssin tunne lisääntyi, millä on positiivinen merkitys oppilaiden kokemaan ilmapiiriin. Lisäksi kiinnitimme tutkimuksessa huomiota koherenssin tunteeseen. Se näyttäytyi tutkimuksessamme oppilaslähtöisyytenä. Koherenssin tunteella on yhteys oppilaiden motivaatioon ja sitä kautta innokkuuteen koulutyötä kohtaan, mutta myös päinvastoin. Kiinnostavat ja toiminnalliset opetusmenetelmät lisäävät oppilaiden koherenssin tunnetta videotallenteista tekemiemme havaintojen perusteella. Osallistavuus yhdessä toimijuuden kanssa rakentaa myös oppilaan pedagogista hyvinvointia (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 60).

Toiseksi, kuten jo aikaisemmin pohdinnassa totesimme on oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin ymmärtäminen avainasemassa suhteessa hyvään oppimiseen, itsesäätelyyn sekä koulusaavutuksiin (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114–115). Käytetty pedagogiikka siis heijastuu opetuksen innostavuuteen. Toisaalta taas oppilaiden innostuneisuus ja motivoituneisuus vaikuttavat havaintojemme mukaan koettuun ilmapiiriin luokassa. Tämä toimii toiseenkin suuntaan, eli jos opettaja omalla eläytymisellään, kuten hymyilemisellä ja nauramisella sekä rennolla olemuksellaan saa aikaan hyvän ilmapiirin, on hänen huomattavasti helpompi innostaa oppilaita oppimaan.

Tulosten merkittävyys ja sovellettavuus. Tutkimustulokset pedagogisen hyvinvoinnin osalta ovat merkittäviä, sillä aihetta ei ole juurikaan tutkittu. Tutkimus keskittyi selvittämään opettajan viestinnän ja vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin. Pedagogisen hyvinvoinnin indikaattoreina käytimme oppilaan motivaatiota, tyytyväisyyttä sekä koherenssin tunnetta, jotka ilmenivät tutkimuksessamme luokkahuoneen ilmapiirinä, opetusmenetelmien laatuun sekä opetuksen innostavuuteen. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi: "Millaiset opettajan vuorovaikutuskeinot tuottavat pedagogista hyvinvointia oppilaille?" ja "Millaisia merkityksiä opettajan viestinnällä on luokkahuoneen ilmapiiriin, opetusmenetelmiin ja opetuksen innostavuuteen?". Tutkimuksen tavoite toteutui siltä osin, että saimme selville, mitkä asiat opettajan viestinnässä ja vuorovaikutuksessa tuottavat pedagogisesta hyvinvointia. Tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä, sillä vaikka opettaja toteutti pedagogisen hyvinvoinnin kannalta järkeviä ratkaisuja, eivät ne kuitenkaan kyselylomakevastausten perusteella tuottaneet kaikille oppilaille hyvinvointia. Osalla oppilaista on mahdollisesti negatiivinen asenne koulua ja opetusta kohtaan, jolloin opettajan toimet pedagogisen hyvinvoinnin lisäämiseksi jäävät merkityksettömiksi. Pohdimme myös sitä, että vaikka tutkijan näkökulmasta tässäkin tutkimuksessa osa oppitunneista näytti erittäin toimivilta ja innostavilta oppilaiden osalta, eivät kyselylomakevastaukset tukeneetkaan havaintojamme. Kun selvitetään oppilaan mielipidettä edellisestä oppitunnista, painavat oppilaiden vastauksissa enemmän yleinen asenne koulua kohtaan, mikä monella on negatiivinen. Opettajan tulee olla siis armollinen itseään kohtaan pedagogista hyvinvointia edistäessään. Oppilaat tulevat hyvin erilaisten taustojen ja asenteiden kanssa kouluun, joten pelkästään opettajan pedagogiikka ei takaa oppilaiden hyvinvointia koulussa.

Lisäksi saimme tutkimuksessamme vastauksia siihen, millainen merkitys opettajan vuorovaikutuksella ja viestinnällä on luokkahuoneen ilmapiiriin, opetusmenetelmiin ja opetuksen innostavuuteen. Opettaja on viime kädessä se, joka ratkaisee, millaisia opetusmenetelmiä luokassa käytetään, kuinka aidosti innostuneena hän itse on opetuksessa mukana ja saako hän innostuksensa tarttumaan oppilaisiin. Ilmapiiriin vaikuttaa puolestaan vahvasti opettajan viestin-

nän lisäksi oppilaiden aikaisemmat kokemukset koulusta, kuten jo aikaisemmin totesimme.

Yksi tärkeä osa tutkimusta on myös koulun hyvinvointiprofiili, jolla Konu (2002, 43) tarkoittaa neljää eri osa-aluetta: koulun olosuhteet eli materiaalinen hyvinvointi, sosiaaliset suhteet eli sosiaalinen hyvinvointi, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet eli psyykkinen hyvinvointi sekä terveydentila eli fyysinen hyvinvointi. Koulun hyvinvointi -mallin ulottuvuudet ovat yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan sekä sen mahdollistumiseen, joten malli toimii viitekehyksenä myös pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelussa (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008, 16). Mielestämme koulun hyvinvointi -malli ansaitsee kuitenkin hieman kritiikkiä siitä, että se ei ota huomioon pedagogista hyvinvointia laajemmin. Pedagoginen hyvinvointi on kuitenkin ratkaiseva tekijä myös koulussa koetulle hyvinvoinnille. Koulun hyvinvointiprofiilista puhuttaessa esiin nousee Konun (2002, 44) kirjoittamana voimakkaasti koulun fyysiset olosuhteet, kuten koulurakennus itsessään, mutta pedagogisesta hyvinvoinnista ei ole mainintaa. Toisaalta taas koulun hyvinvointiprofiilissa esillä olleet koulun sosiaaliset suhteet ovat isossa roolissa pedagogisesta hyvinvointia tarkasteltaessa, kuten myös itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, joita mekin mitasimme tässä tutkimuksessa. Sosiaalisilla suhteilla Konu (2002, 44-45) tarkoittaa "sosiaalista opiskeluympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, suhteita koulutovereihin, ryhmädynamiikkaa, kiusaamista, kotien ja koulun välistä yhteistyötä, päätöksentekoa koulussa sekä koko koulun ilmapiiriä". Mielestämme olisikin tärkeää tarkastella koulun hyvinvointiprofiilia kokonaisvaltaisemmin siten, että myös pedagoginen hyvinvointi olisi osana sitä.

6.2 Jatkotutkimus

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään laadullisin menetelmin opettajan viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä oppilaan pedagogiselle hyvinvoinnille. Jatkossa olisi kuitenkin mielenkiintoista toteuttaa vastaavanlainen tutkimus täysin määrällisenä, jossa mitattavina osa-alueina olisi opetusmenetelmät, vuorovaikutus sekä hyvinvointi ja näiden korrelointi keskenään. Määrällinen tutkimus osoittaisi laadullista tutkimusta selkeämmin syy-seuraussuhteita, jotka voisivat tuoda uusia kiinnostavia asioita esiin pedagogisesta hyvinvoinnista.

Yksi pedagogisen hyvinvoinnin määritelmä sisältää myös oppilaan positiiviset tunnekokemukset koulussa. (Meriläinen, Lappinen & Kuittinen 2008, 9) Täten olisikin mielenkiintoista tutkia, millaiset oppimisprosessit tuottavat oppilaalle positiivisia tunnekokemuksia. Oppimisprosesseihin kuuluu olennaisesti myös oppimisympäristöt, joiden ottaminen mukaan tutkimukseen toisi uudenlaista näkökulmaa sekä syventäisi pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueita.

Tulosten perusteella voidaan sanoa pedagogisen hyvinvoinnin olevan tärkeä koulumaailmaa palveleva käsite, vaikka se ei yksistään riitä tukemaan oppilaiden hyvinvointia koulussa. Oppilaiden kokema hyvinvointi on monitasoinen asia, johon vaikuttavat lukuisat asiat niin koulun sisällä kuin sen ulkopuolella. Tätä tutkimusta voidaan pitää tärkeänä, koska sen avulla pedagoginen hyvinvointi käsitteenä sekä ilmiönä tulee tutummaksi opettajien ja opetuslalla työskentelevien keskuudessa. Tämä tutkimus auttaa kasvatustieteen ammattilaisia kiinnittämään jatkossa enemmän huomiota käyttämäänsä pedagogiikkaan hyvinvoinnin näkökulmasta.

LÄHTEET

- Allardt, E. 1975. Dimensions of welfare in a comparative scandinavian study. Helsinki: University of Helsinki. Research reports / Research Group for Comparative Sociology, University of Helsinki, ISSN 0357-3079; no. 9
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Ben-Arieh, A., & Ben-Arieh, A. (2001). Measuring and monitoring children's well-being. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Broadly, D., Kämäräinen, P., Neste, M., & Rostila, I. (1986). Piilo-opetusuunnitelma : Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brown, B. V. 1997. Indicators of Children`s Well-Being: A Review of Current Indicators Based on Data from the Federal Statistical System. Teoksessa R. M. Hauser, B. V. Brown & W. R. Prosser (editors) Indicators of Children`s Well-being. New York, NY: Russell Sage Foundation. 3-35
- Cantell, H., & Vehniäinen, J. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus : Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cole, P. 2006. All Children Ready for School: Health and Physical Well-Being. Bloomington, India: Early Childhood Center, Indiana Institute on Disability and Community. Viitattu 4.5.2016
<https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ecc/srud-health.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York, NY: Plenum Press. Viitattu 14.1.2016
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- DEEWR 2011. National Safe Schools Framework Resource Manual. Canberra: Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations. Viitattu 3.3.2016
https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/national_safe_schools_framework_resource_manual.pdf
- den Brok, P., Fisher, D. & Scott, R. 2005. The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. International Journal of Science Education, Vol. 27, No. 7, 765-779. Viitattu 5.5.2016 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768698.pdf>

- Duodecim & Suomen Akatemia. 2001. Koululaisten terveys. Konsensuslausuma. 117 (24): 2583–2594. Viitattu 3.8.2016
<http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo92681.pdf>
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–204.
http://duodecimlehti.fi/web/guest/arkisto?p_p_id=Article_WAR_DL6_Articleportlet&viewType=viewArticle&tunnus=duo92681&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_p_auth=
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kulttajatutkimuskeskus.
- Ewles, L., Simnett, I. & Ovaska-Romano, P. 1995. Terveystieteen edistämisen opas. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö. fi-
[file:///Users/kaisakosola/Downloads/6Luonnontieteidenopetuksenkiinnostavuusperuskoulussa.pdf](http://Users/kaisakosola/Downloads/6Luonnontieteidenopetuksenkiinnostavuusperuskoulussa.pdf)
- Gee, J.P. & Green, J.L. 1998. Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of research in Education*, 23, 119–169.
- Gutman, L. M. & Feinstein, L. 2008. Children`s Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL
www.learningbenefits.net
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/WBL25.pdf>
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1993. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hakulinen-Viitanen, T. Kaikkonen, R. & Koponen, P. 2010. Lasten ja perheiden elinympäristö. Teoksessa P. Mäki, T. Hakulinen-Viitanen, R. Kaikkonen, P. Koponen, M.-L. Ovaskainen, R. Sippola, S. Virtanen & T. Laatikainen (toim.) Lasten terveys. LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä. Helsinki: THL, 119–131. Viitattu 23.11.2015
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80056/3ebde5ad-1be7-4268-9167-df23095fca33.pdf?sequence=1>
- Halinova, M. & Schneidrova, D. 1995. Stress characteristics in schoolchildren related to different educational strategies and school climates. *Central European Journal of Public Health*. Nov. 3(4): 205–209.

- Hannukkala, M. & Salonen, K. 2008. Hyvän mielen koulu: mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi. Suomen mielenterveysseura. Viitattu 19.11.2015
http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/hyvanmielenkoulu_3_painos.pdf
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonka, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 15–49
- Health behaviour in school-aged children. World health organization collaborative cross-national survey. Positive experiences of school. Viitattu 2.3.2016
http://www.hbsc.org/publications/datavisualisations/school_experiences.html
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heinonen, R. E. 1993. Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Porvoo: WSOY.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 97–109.
- Holopainen, P. 1991. Terveellinen koulu - Tarvitaanko sellaista? Teoksessa E. Suomalainen & H. Peltonen (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: Vapokustannus, 34–48.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 75–109.
- Kaartinen, S. 2016. OKLS619. Laadullisen tutkimusaineiston analyysimenetelmiä. Luokkahuonevuorovaikutuksen analyysiprosessi. Luento 27.1.2016. Optima. Jyväskylä.
- Kannas, L. 1995. Johdanto: Kohti terveyttä edistävämpää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus. Helsinki.
- Kaukiainen, A. (1995). Kasvokkain : Palautteen antaminen oppijalle. [Turku]: [Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus].
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kempainen, P. 1998. Syyllistävä vai kannustava vuorovaikutus. Teoksessa P. Kempainen & K. Rouvinen-Kempainen. (toim.) Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. 55–74.

- Kepler-Uotinen, K. 2005. Terveystieto alaluokille: mitä, miksi ja miten? Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 139–153.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press., ISSN 1455-1616; 887
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J. & Palmer, N. A. 2011. The 2011 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. New York: National Headquarters. Viitattu 2.8.2016
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535177.pdf>
- Laine, K. (2001). Koulukuvia : Koulu nuorten kokemistilana Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2008). Pedagoginen hyvinvointi. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lauvonen, J., Juuti, K., Meisalo, V., Uitto, A. & Byman, R. 2010. Luonnontieteiden opetuksen kiinnostavuus peruskoulussa. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin Yliopisto. Viitattu: 27.5.2016 file:///Users/kaisakosola/Downloads/6Luonnontieteidenopetuksenkiinnostavuusperuskoulussa.pdf
- Malawi Institute of Education. 2004. Participatory Teaching and Learning. A Guide to Methods and Techniques. Domasi: Malawi Institute of Education. Viitattu 21.7.2016
<http://www.equip123.net/equip1/ mesa/docs/ParticipatoryTeachingLearning.pdf>
- Meriläinen, M., K. Lappalainen & M. Kuittinen 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 7–11
- Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) 2014. Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2013. Surveillance Summaries / Vol. 63 / No. 4. U.S. USA: Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention
- Mäki, P. & Laatikainen, T. 2012. Masennusoireilu. Teoksessa R. Kaikkonen, P. Mäki, T. Hakulinen-Viitanen, J. Markkula, K. Wikström, M-L, Ovaskainen,

- S. Virtanen & T. Laatikainen (toim.) Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot. Helsinki: THL, 78–83.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi : Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampere University Press., ISSN 1455-1616 ; 1398.
- Nurmi, J-E. 2008. Esipuhe. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 5–6
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ozuah, P. O. 2005. First, There Was Pedagogy And Then Came Andragogy. New York: The Einstein Journal of Biology and Medicine 21:83–87
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Strengths of Character and Well-Being. Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5, 2004, pp. 603–619. Viitattu 21.7.2016
[http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3ac92d3b-
ea44-4f8c-a56b-0af953729fdb%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4107](http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3ac92d3b-
ea44-4f8c-a56b-0af953729fdb%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4107)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: SAGE.
- Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä. (2002). Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Helsinki: Opetusministeriö.
 Perusopetuslaki. 3 §. Opetuksen järjestämisen perusteet. Viitattu 27.1.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki. 30 §. Opetuksen järjestämisen perusteet. Viitattu 25.5.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki. 31 §. Opetuksen järjestämisen perusteet. Viitattu 25.5.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. 2008. The Classroom Assessment Scoring System. Manual, K–3. Baltimore, MD: Brookes.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 53–74

- Raatikainen, P. 2015. Ymmärtäminen ja selittäminen ihmistieteissä. *Kasvatus* 46 (3), 281–286.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä. 108–133
- Rayn, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Haettu: 18.4.2016 http://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=116c5640-0545-11e6-b9cf-00000aab0f01&acdnat=1460970668_4ee8d6404bd2b146416b952ccd38d2e9
- Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Kohti hyvää vuorovaikutusta. Teoksessa P. Kemppinen & K. Rouvinen-Kemppinen (toim.) *Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille*. 1–14.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, P., Sarv, E-S., & Veisson, A. 2007. Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. Tallinna: University of Tallinn. Viitattu 5.5.2016 <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/student+well+being,+coping,+success+%26+climate.pdf>
- Saarela-Kinnunen M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 180–191.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 111–129.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students satisfaction with school. *Health educational research*. Vol 13 no. 3, 383–397.
- Scoffham, S., & Barnes, J. 2011. Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *The Curriculum Journal*, 22:4, 535-548, DOI: 10.1080/09585176.2011.627214. Viitattu 27.5.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09585176.2011.627214>
- Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2., pp. 4–14. Viitattu 26.5.2016 <https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/shulmanpck86.pdf>

- Simovska, V. 2000. Exploring Student Participation within Health Education and Health Promoting Schools. Teoksessa B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (toim.) *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*. The Danish University of Education: Research Centre for Environmental and Health Education, 29–45.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Elektra: Viitattu 2.5.2016
<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/28/4/pedagogi.pdf>
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. 2006. 'Part of Who we are as a School Include Responsibility for Well-Being': Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education* 24, (3), 14–21.
- Steele, D. M., & Cohn-Vargas, B. (2013). Identity safe classrooms : Places to belong and learn
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Helsinki: Työterveyslaitos
- Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni (toim.) (2012). PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Suomalainen, E. & Peltonen, H. 1991. Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia. (3. uud. p. painos). Helsinki: Edita. Hoitotieto. ISSN
- Nykyri, P. Suomen sosiaali ja terveys ry. Euroopan terveet koulut -verkosto. Viitattu 27.1.2016 <http://www.soste.fi/elinvoimaiset-jarjestot/verkostot/euroopan-terveet-koulut-verkosto.html>
- Syrjälä, L., & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä = case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tainio, L. 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetuksessa*. Jyväskylä. 19–26
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2015. Kouluterveyskysely. Viitattu 23.11.2015 <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-asiantuntija-tyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Kouluterveyskysely.

- Thomas, N. 2016. Conceptualisations of children's wellbeing at school: the contribution of recognition theory. Viitattu 3.3.2016
<http://clock.uclan.ac.uk/12656/1/Conceptualisations%20of%20children's%20wellbeing%20at%20school%20-%20author's%20pre-press%20version.pdf>
- Tuomela, R. & Mäkelä, P. 2011. Sosiaalinen toiminta. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi. & R. Haaki (toim.) Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 87-113.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tyrväinen, H. 2005. Opetussuunnitelmasta oppitunniksi. Teoksessa L. Kannas & Tyrväinen, H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 51-67.
- Unicef. 2013. Child well-being in rich countries. A comparative overview. Viitattu 23.11.2015 http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf
- Valleala, U. M., Herranen, S., Collin, K., & Paloniemi, S. 2015. Fostering learning opportunities through employee participation amid organizational change. *Vocations and Learning*, 8 (1), 1-34.
- Valli, R. 2015. Numeroiden kautta kuvataan todellisuutta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 226-239.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 84-109.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 103-127
- Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 121-133..
- Vertio, H. 2003. Terveystiedon edistäminen. Helsinki: Tammi.
- Viiri, J. & Saari, H. 2006. Teacher talk patterns in science lessons. Use in teacher education. *Journal of science teacher education*.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Resurssi.
- Välimaa, R. & Ojala, K. 2004. Nuorten paino, laihduttaminen ja painon kokeminen 1984-2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa. WHO-koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylä: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 55-79.
- Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Helsinki: University of Jyväskylä.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., and Schulz, H. 2001. Bullying and victimisation of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- World Health Organization. 2003. Creating an environment for emotional and social well-being. Switzerland: WHO. Viitattu 14.3.2016
<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42819/1/9241591048.pdf>
- World Health Organization. 2004. Promoting Mental Health. Concepts, emerging evidence, practice. Geneva: WHO. Viitattu 4.5.2015
http://www.hbsc.org/publications/datavisualisations/school_experiences.html

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

KYSELYLOMAKE

Koulu: _____

Luokka: _____

Päivämäärä: _____

ILMAPIIRI

1. Millainen ilmapiiri tunnilla oli? Vastaa kokonaisilla lauseilla.

2. Millaista huomiota sain opettajalta oppitunnin aikana? (esim. toruja, kannustusta)

3. Miksi sait huomiota opettajalta?

OPETUSMENETELMÄT

1. Ympyröi paras vaihtoehto

2. Kirjoita alla olevaan tyhjään tilaan **perustelu** kokonaisiin lausein.

Opetus oli:

Pelottavaa	Hieman pelottavaa	Hieman kannustavaa	Todella kannustavaa
a.			
Täysin sairauteen keskittyvää	Hieman sairauteen keskittyvää	Hieman hyvinvointiin keskittyvää	Täysin hyvinvointiin keskittyvää
b.			
Täysin irrallista omasta elämästä	Hieman irrallista omasta elämästä	Hieman omaan elämään liittyvä	Täysin omaan elämään liittyvä
c.			
Todella vaikea ymmärtää	Hieman vaikea ymmärtää	Osittain helppo ymmärtää	Todella helppo ymmärtää
d.			
Enimmäkseen opettajan omaa puhetta	Hieman opettajan omaa puhetta	Hieman opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua	Opettajan ja oppilaiden vuoropuhelua
e.			

MOTIVAATIO

1. Millaisia oppitunnin aiheet olivat mielestäsi? Voit rastittaa useamman vaihtoehdon!

a. Kiinnostavia	b. Tyisiä	c. Toiminnallisia	d. Ei oppilaita aktivoiva
-----------------	-----------	-------------------	---------------------------

Perustele valintasi:

2. Millä tavalla aiot hyödyntää oppitunnilta saamiasi terveystipptejä omassa arjessasi?
