



Riutta Riikka & Spets Henna-Riikka

”Se on kaiken oppimisen edellytys”

– Luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se on kaiken oppimisen edellytys” – Luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä. (Riutta Riikka & Spets Henna-Riikka)

Pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 2 liitesivua

tammikuu 2021

Oppimisilmapiiri on olennainen osa kouluarkea. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat käsittävät hyvän oppimisilmapiirin. Tarkastelun kohteena on luokanopettajien yleisten käsitysten ja oppimisilmapiirin merkityksellisyyden lisäksi luokanopettajien käyttämät toimet hyvän oppimisilmapiirin saavuttamiseksi.

Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella helmikuussa 2019 sekä syyskuussa 2020. Tutkielman metodologisena lähestymistapana on laadullisten tutkimusten piiriin kuuluva fenomenografia, jonka lähtökohtana ovat ihmisten käsitykset. Tutkielman luotettavuutta ja yleistettävyyttä lisää tutkimusprosessin vaiheiden tarkka kuvaaminen sekä monipuolinen ja kansainvälinen lähdekirjallisuus. Tämä tutkielma on toteutettu parityönä.

Tutkielman teorettinen viitekehys rakentuu hyvän oppimisilmapiiriin liittyvien käsitteiden ympärille, joita tarkastellaan pääasiassa opettajan, vuorovaikutuksen ja turvallisuuden näkökulmasta. Teorettinen viitekehys pohjautuu aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen, mutta tutkielman lopullinen teoria nousee kuitenkin aineistosta. Oppimisilmapiirin käsite ei ole yksiselitteinen, vaan käsitteen määrittelyyn vaikuttaa oppimisilmapiiriä arvioineen henkilön subjektiiviset käsitykset ja kokemukset. Oppimisilmapiiri vaikuttaa väistämättä jokaisen oppilaan ja koulussa työtään tekevän arkeen.

Tutkielman tulosten mukaan suurin osa luokanopettajista näkee hyvän oppimisilmapiirin oppimisen kannalta erittäin merkittävänä asiana, jopa oppimisen edellytyksenä. Luokanopettajien käsityksissä ilmeni jonkin verran vaihtelua opettajan omista vaikutusmahdollisuuksista oppimisilmapiirin suhteen. Selvää oli kuitenkin se, että suurin osa luokanopettajista näki päävastuun oppimisilmapiirin laadusta ja kehittämisestä kuuluvan opettajalle. Tutkielman aineistosta tehtyjen johtopäätösten perusteella luokanopettajien keinot oppimisilmapiirin kehittämiseksi tukevat heidän käsityksiään hyvästä oppimisilmapiiristä. Lisäksi oppimisilmapiiriä merkityksellisenä pitävä opettaja tekee tietoista työtä oppimisilmapiirin kehittämiseksi. Tutkielma vahvistaa omalta osaltaan käsitystä siitä, että oppimisilmapiiri ei synny itsestään, vaan sen eteen on tehtävä töitä tietoisesti. Hyvän oppimisilmapiirin muodostuminen on jatkuva ja aikaa vaativa prosessi.

Avainsanat: Oppimisilmapiiri, opettaja, osallisuus, vuorovaikutus, turvallisuus, ryhmäytyminen, positiivinen pedagogiikka, fenomenografia

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Oppimisilmapiirin keskeiset näkökulmat	6
2.1	Oppimisilmapiirin määritelmät ja taustalla vaikuttavat teoriat	6
2.2	Opettaja oppimisilmapiirin kehittäjänä.....	11
2.2.1	<i>Osallistava opettaja</i>	14
2.2.2	<i>Tunnetaitoinen ja välittävä opettaja</i>	15
2.2.3	<i>Opettajan pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti</i>	17
2.2.4	<i>Positiivinen pedagogiikka opettajan työkaluna</i>	19
2.3	Oppimisilmapiiriä tukeva vuorovaikutus.....	21
2.3.1	<i>Ryhmädynamiikka ja ryhmäytymisen merkitys</i>	24
2.4	Turvallinen oppimisilmapiiri	28
2.4.1	<i>Fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus</i>	28
2.4.2	<i>Säännöt ja normit</i>	30
3	Tutkielman toteutus	33
3.1	Tutkimusongelma	33
3.2	Fenomenografinen lähestymistapa.....	33
3.3	Kysely aineistonkeruun menetelmänä ja kohderyhmä.....	35
3.4	Aineiston analyysi	39
3.5	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys.....	44
3.6	Yhteenveto.....	45
4	Tutkielman tulokset	47
4.1	Luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä	47
4.1.1	<i>Hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä</i>	48
4.1.2	<i>Oppimisilmapiirin merkityksellisyys ja opettajan vaikutusmahdollisuudet</i>	54
4.1.3	<i>Luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavat tekijät</i>	59
4.1.4	<i>Luokanopettajan keinot ja menetelmät hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen</i> 66	
4.2	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	75
5	Pohdinta	77
	Lähteet / References	79

1 Johdanto

Mistä tekijöistä hyvä oppimisilmapiiri muodostuu? Miten opettajat käsittävät hyvän oppimisilmapiirin ja kuinka merkityksellisenä sitä pidetään? Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme oppimisilmapiirin käsitettä, ja sitä millaisia ajatuksia oppimisilmapiiri herättää luokanopettajissa. Tarkastelemme myös keinoja ja menetelmiä hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi sekä pyrimme määrittelemään keskeisiä hyvään oppimisilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteenamme on avata oppimisilmapiirin käsitettä ja lisätä ymmärrystä oppimisilmapiirin merkityksellisyydestä opettajan työssä.

Kiinnostuksemme aihetta kohtaan heräsi kandidaatin tutkielmamme kautta, jossa tutkimme sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Luokkahuoneen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden psyykkisen oppimisympäristön muodostumiseen. Arki ajattelussa psyykkinen oppimisympäristö voidaan käsittää hyvin samankaltaisena oppimisilmapiirin kanssa. Mielestämme oppimisilmapiiri on kuitenkin käsitteenä kuvaavampi ja helpommin ymmärrettävissä.

Opetusharjoituksissa ja opettajan sijaisuuksia tehdessä meille on avautunut mahdollisuus päästä hetkellisesti osaksi erilaisia oppimisympäristöjä ja tuntemaan erilaisia luokkahuoneissa muodostuneita ilmapiirejä. Oman kokemuksemme mukaan hyvä ilmapiiri luokassa mahdollistaa työrauhan ja erilaisten opetusmenetelmien käytön, vaikka luokka ei olisikaan entuudestaan tuttu. Hyvä ilmapiiri on näkynyt myös lyhytaikaisten sijaisuuksien aikana oppimisen ilona, yhteisenä huumorina sekä toisten huomioonottamisena ja kunnioittamisena.

Toteutimme tutkielman kyselytutkimuksena fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografinen tutkimus on laadullista tutkimusta, joka keskittyy ihmisten arki ajattelun pohjalta nousseisiin käsityksiin ja kokemuksiin toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii ymmärtämään toisen ihmisen käsitysmaailmaa. Tässä tutkielmassa halusimme tutkia opettajien käsityksiä, joten fenomenografia soveltuu hyvin tutkimusmetodiksi. Oppimisilmapiiriin liittyvää suomenkielistä tutkimusta on tehty melko vähän, joten aihevalinta on perusteltua. Sen sijaan kansainvälistä tutkimusta löytyy reilusti. Oppimisilmapiiriin liittyvää tutkimusta ovat tehneet erityisesti yhdysvaltalaiset tutkijat Cohen, Thapa, Mitchell, Bradshaw ja Leaf.

Tutkielman alussa pyrimme luomaan kattavan kuvan oppimisilmapiirin teoreettisesta viitekehystä ja keskeisistä näkökulmista. Tämän jälkeen avaamme oppimisilmapiiriä opettajan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä turvallisen oppimisilmapiirin kautta. Määritelmässä ja taustalla vaikuttavissa teorioissa huomioidaan niin kotimainen kuin kansainvälinen tutkimus aiheesta. Tutkielman toteutus ja aineiston analyysi avataan fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen. Lopuksi esitämme tuloskuvauksen, tutkielman yhteenvedon ja johtopäätökset sekä pohdimme tekemäämme tutkielmaa eri näkökulmista.

2 Oppimisilmapiirin keskeiset näkökulmat

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme hyvän oppimisilmapiirin määritelmää sekä taustalla vaikuttavia teorioita eri tutkimusten valossa. Oppimisilmapiirin osalta tarkastelun kohteena on aiheesta tehty aiempi tutkimus. Oppimisilmapiirin kehittämistä tarkastellaan erityisesti opettajan näkökulmasta. Tarkastelu tapahtuu osallistamisen, tunnetaitojen, välittämisen, auktoriteetin, oppimisilmapiiriä tukevan vuorovaikutuksen sekä positiivisen pedagogiikan käsitteiden kautta. Oppimisilmapiiriin liittyvää turvallisuutta käsittelemme sääntöjen ja normien sekä fyysisen ja sosioemotionaalisen turvallisuuden kautta.

2.1 Oppimisilmapiirin määritelmät ja taustalla vaikuttavat teoriat

“Ilmapiiri on kuin ilma, jota hengitämme – sen tärkeys huomataan vasta kun jokin menee pahasti pieleen” (Freiberg, 1999, 1). Oppimisilmapiiri (eng., classroom climate, school climate, learning climate) jakautuu psyykkiseen, fyysiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen tilaan, jossa oppiminen tapahtuu (Ambrose, Bridges, DiPietro & Lovett, 2010, 170–171; Freiberg & Stein, 1999, 11; National School Climate Center [NSCC], 2020). Oppimisilmapiiri on termi, jota käytetään kuvaamaan ihmisten käsityksiä heidän koulustaan. Se heijastaa oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan uskomuksia, asenteita ja arvoja koulua kohtaan. (Berkowitz ja kollegat, 2017, 1; Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2009, 272; Stevens & Sanchez, 1999, 124; Thapa, Cohen, Guffey & Alessandro, 2013, 2.) Edellä mainitut tekijät muokkaavat opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan välistä vuorovaikutusta ja asettavat kouluille rajat hyväksyttävälle käyttäytymiselle ja normeille (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008, 96; Peguero & Bracy, 2015, 413; Thapa, ym., 2013, 2).

Hyvä oppimisilmapiiri on turvallinen ja kannustava kouluympäristö, jossa oppilaille on positiivisia vuorovaikutussuhteita, heitä kunnioitetaan ja he ovat sitoutuneita tehtäviinsä, ja he kokevat olevansa arvostettuja (National Center for Learning and Citizenship [NCLC], 2007, 4). Positiivinen oppimisilmapiiri tukee oppilaan tervettä kasvua ja oppimista (Berkowitz, ym., 2017, 1). Oppimisilmapiirin käsite ei ole yksiselitteinen, vaan tutkimuksissa siitä käytetään erilaisia

termejä, kuten koulun ympäristö (milieu of school), ilmasto (climate) ja ilmapiiri (atmosphere) (Cohen, McCabe & Michelli, 2009, 182). Päädyimme kuitenkin käyttämään termiä ilmapiiri, koska mielestämme se on kuvaavampi, yksiselitteisempi sekä helposti ymmärrettävä termi. Tässä tutkielmassa keskitymme opettajien käsityksiin oppimisilmapiiristä.

Hyvän oppimisilmapiirin muodostumiseen vaikuttaa useat eri tekijät. Niitä ovat esimerkiksi päivittäiset rutiinit ja aktiviteetit, luokkahuoneen sosiaalinen rakenne, opettajien ja oppilaiden sosiaalinen ja pedagoginen vuorovaikutus, oppilaiden sosiaalinen ja akateeminen vuorovaikutus, oppilaiden käsitykset opettajan sosiaalisista ja akateemisista taidoista sekä kulttuuristen ja muiden sosiaalisten erojen vaikutukset sosiaaliseen vuorovaikutukseen luokkahuoneessa. (Cabello & Terrel, 1994, 17.) Oppimisilmapiirille ei ole selkeää määritelmää, mutta aihetta koskevissa tutkimuksissa aihe rajautuu neljään pääalueeseen, joita ovat *turvallisuus* (säännöt ja normit, fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus), *ihmissuhteet* (erilaisuuden kunnioittaminen, johtajuus, sosiaalinen tuki oppilaille ja opettajille), *opetus ja oppiminen* (sosiaalinen, emotionaalinen, eettinen ja yhteiskunnallinen oppiminen, oppimisen tuki ja opettajan ammatillisuus) sekä *oppimisympäristö* (fyysinen ympäristö, resurssit ja tarvikkeet) (Berkowitz, ym., 2017, 2; Cohen & Geier, 2010, 1; Cohen, ym., 2009, 182; Thapa, ym., 2013, 2).

Kasvattajilta kysyttäessä tunteet, hyvinvointi, terveys, oppimisympäristö, turvallisuus, fyysinen ja psyykinen avoimuus sekä välittäminen kouluissa ja luokkahuoneissa muodostavat oppimisilmapiirin. Koulujen fyysisillä elementeillä, kuten valo, melu ja ilmanlaatu, on suora vaikutus koulussa työskentelevän yksilön terveyteen ja hyvinvointiin, mutta näiden tekijöiden yläpuolelle nousee oppimisilmapiiriin liittyvät tekijät. (Freiberg & Stein, 1999, 13; ks. myös Iurea 2015, 372–373.) Oppimisilmapiiriin vaikuttaa myös luokassa vallitsevat kollektiiviset uskomukset, arvot ja asenteet (Rathmann, Herke, Hurrelmann & Richter, 2018, 2.) Vaikka tutkijat eivät ole päässeet vielä yksimielisyyteen siitä, mitä kaikkia ulottuvuuksia oppimisilmapiiri pitää sisällään, voidaan todeta, että aiheeseen liittyvät tutkimukset auttavat luomaan kokonaiskuvaava oppimisilmapiiristä ja sen merkityksestä (Thapa, ym., 2013, 2).

Aihe on hyvin ajankohtainen eri medioissa tapahtuneen kouluun ja opetukseen liittyvän keskustelun perusteella, ja näin ollen tutkimuskohteena perusteltu. Huoli koulun ilmapiiristä ja sen

vaikutuksista oppilaisiin ja oppimisympäristöön on koskettanut kasvatustieteen yhteisöä jo yli sadan vuoden ajan (Freiberg, 1999, 1; Perry, 1908, 261; Thapa, ym., 2013, 1). Oppimisilmapiirin systemaattisempi tutkiminen on aloitettu 1950-luvulla (Cohen, ym., 2009, 189; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010, 140). Aihetta koskevan tutkimuksen tarkastelun kohde vaihtelee yksilön (oppilas tai opettaja), yksilöistä koostuvan ryhmän, tai koko koulun kontekstissa (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997, 76).

Suomenkielistä tutkimusta oppimisilmapiiristä löytyy yllättävän vähän, mutta kansainvälistä tutkimusta koulun ja luokan oppimisilmapiiristä sen sijaan on tehty runsaasti. Oppimisilmapiiriä on lähestytty kattavasti O-P Ervastian (2018) pro-gradussa “Oppimisilmapiiri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa”, joka on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Aihetta on myös sivuttu suomeksi Määttä ja Uusiautin (2012), Piispasen (2008) sekä Burmanin (2019) toimesta. Burman määrittelee oppimisilmapiiriin tekijöiksi ilon, psykologisen omistajuuden sekä yrittäjämäisen oppimisen. Määttä ja Uusiautti (2012) ovat tutkineet oppimisilmapiiriä pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa. Opettajalle muodostunut tapa käyttää auktoriteettiaan yhdessä pedagogisen rakkauden kanssa heijastuvat oppimisilmapiiriin. Harjunen (2007) on tutkinut opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista ja sivuaa luottamukseen perustuvaa hyvää oppimisilmapiiriä ja sen muotoutumista väitöskirjassaan useaan otteeseen.

Suomessa tarve kiinnittää enemmän huomiota oppimisilmapiiriin kasvoi vuosina 2007 ja 2008 tapahtuneiden kouluammuskeluiden jälkeen (Malinen & Savolainen, 2016, 145; Punamäki, Tirri, Nokelainen, & Marttunen, 2011; Sisäasiainministeriö, 2012, 63). Aiheesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että oppimisilmapiiriin monitasoinen tarkastelu auttaa tunnistamaan niitä piirteitä, jotka vaikuttavat oppilaiden ja opettajien käsityksiin oppimisilmapiiristä (Mitchell, ym., 2009, 272). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan hyvä oppimisilmapiiri tukee oppimista. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppimista edistävän, kannustavan, rauhallisen ja turvallisen ilmapiirin luomisen merkitystä. (Opetushallitus, 2014, 30, 47, 72, 79, 149, 156.) Oppimisilmapiiriin mittaamiseen ja arvioimiseen on kehitetty paljon erilaisia malleja ja testejä

monessa eri maassa, erityisesti Yhdysvalloissa. Tässä tutkielmassa sivuutamme kuitenkin oppimisilmapiirin arviointiin keskittyvät tutkimukset, koska mielestämme ne vaatisivat kokonaan oman käsittelyn.

On todennäköistä, että opettajien käsitys koulun ilmapiiristä vaikuttaa myös oppilaiden tapaan kokea oppimisilmapiiri (Mitchell, ym., 2009, 272). Myönteinen oppimisilmapiiri auttaa opettajaa ja oppilaita positiivisen koulukokemuksen saavuttamisessa (Peguero & Bracy, 2015, 415). Kestävä ja myönteinen oppimisilmapiiri tukee lasten ja nuorten oppimista ja kehitystä, mikä on edellytys tuottavalle ja osallistavalle elämälle demokraattisessa yhteiskunnassa. Tähän ilmapiiriin sisältyy ihmisten sosiaalista, emotionaalista ja fyysistä turvallisuutta tukevia arvoja ja normeja. Oppimisilmapiirin ollessa hyvä oppilaat ovat sitoutuneita opiskeluun ja kokevat olevansa arvostettuja sekä kunnioitettuja. (Cohen, ym., 2009, 182; NCLC, 2007, 5; Noonan, 2004, 61; Thapa, ym., 2013, 2.) Kun ilmapiiri on myönteinen, oppilaat ovat omistautuneita, toisiaan tukevia ja he osallistuvat mielellään luokan toimintaan (Rathmann, ym., 2018, 3). Negatiivinen oppimisilmapiiri voi haitata oppimista, kun taas positiivinen kannustaa oppimaan. (Ambrose, ym., 2010, 157; Cohen, ym., 2009, 181; Zullig, ym., 2010, 149.)

Vaikka oppimisilmapiirin muodostavat määritelmät vaihtelevat eri tutkimuksissa, siitä voidaan olla yhtä mieltä, että oppimisilmapiiri on koulutuksen kannalta erittäin merkittävää, ja tulokset näkyvät akateemisena suorituskynä ja saavutuksina (Ambrose, ym., 2010, 157; Cohen, ym., 2009, 181; Kuperminc, ym., 1997, 76), oppilaiden sopeutumisessa ja käyttäytymisessä, poissaoloissa ja jopa koulun keskeyttämisasteessa (Mitchell, ym., 2009, 271; Peguero & Bracy, 2015, 413; Thapa, ym., 2013, 1). Edellä mainittujen lisäksi oppimisilmapiiri vaikuttaa tutkitusti sosiaaliseen, emotionaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen turvallisuuteen, lasten ja nuorten positiiviseen kehitykseen, mielenterveyteen ja terveisiin ihmissuhteisiin, sosiaalisten-, emotionaalisten- ja kansalaistaitojen oppimiseen, sekä opettajien työssä jaksamiseen ja jatkamiseen (Cohen, ym., 2009, 181; Thapa, ym., 2013, 1). Lisäksi on ymmärrettävää, että oppimisilmapiirin vaikutukset ja niitä aiheuttavat olosuhteet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. (Thapa, ym., 2013, 3.)

Harjusen (2002) tutkimuksessa hyvä ilmapiiri ilmenee osana opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista ja erityisesti luottamusta pidetään tärkeänä osana hyvää ilmapiiriä. Tutkimuk-

sessä mukana olleet opettajat luonnehtivat hyvä ilmapiiriä luottamukselliseksi ja se sisältää molemmipuolista kunnioitusta, arvostusta, ymmärrystä ja innostusta sekä tunteen turvallisuudesta ja yhteydestä. Kyse on prosessista, sillä vastaavasti hyvä ilmapiiri lisää luottamusta luokahuoneessa. (Harjunen, 2002, 76.) Ilmapiiri vaikuttaakin vahvasti oppilaiden, opettajien ja koulun henkilökunnan asennoitumiseen koulua kohtaan ja parhaimmillaan hyvä oppimisilmapiiri saa koulussa kävijät odottamaan innolla jokaista uutta päivää. (Freiberg & Stein, 1999, 11).

On tärkeää huomioida, että eri henkilöt voivat kokea oppimisilmapiirin eri tavalla. Osa ihmisistä voi kokea ilmapiirin ei-tervetulleeksi tai lannistavaksi, kun taas samanaikaisesti toiset kokevat sen hyvänä. Myös syyt sille, että ilmapiiri koetaan hyväksi tai huonoksi voivat vaihdella. Ilmapiiri voidaan kokea samanlaiseksi eri lähtökohdista riippuen, esimerkiksi joku ajattelee hyvän oppimisilmapiirin johtuvan hyvästä opettajasta, kun taas toiselle kokemus muodostuu hyvistä luokkakavereista. Sen sijaan yksilön kokemus ilmapiirin laadusta ei välttämättä vastaa ryhmän yleistä mielipidettä. (Ambrose, ym., 2010, 172.) Jokainen yksilö siis muodostaa oman käsityksensä oppimisilmapiiristä. Tämän lisäksi luokassa vallitsee yleinen oppimisilmapiiri, joka on oppilaiden ja opettajan yhteisesti jakama tunne. (Barr, 2016, 1.) Oppimisilmapiiri on kuitenkin enemmän kuin yksittäinen tunne; se on ryhmäilmiö, joka on laajempi kuin mikään yksilön kokemus (Cohen, ym., 2009, 180).

Mitchell, Bradshaw & Leaf (2010) ovat tutkineet viidesluokkalaisten opettajien ja oppilaiden käsityksiä oppimisilmapiiristä. Heidän tutkimustulostensa mukaan opettajat ja oppilaat voivat kokea ilmapiirin eri tavalla. Opettajat ja oppilaat jakavat saman objektiivisen kokemuksen, mutta eri roolit voivat vaikuttaa käsitysten erilaisuuteen. Tutkimustulosten mukaan opettajat saattavat kokea oppimisilmapiirin myönteisenä, jos he kokevat hallitsevansa päivittäisen toiminnan ja omaavan järjestelmällisyyden päivittäisiä tehtäviä kohtaan. Tämä taas voi johtaa oppilaiden passiivisempaan rooliin kouluympäristössä ja jättää oppilaille vähemmän valtaa päättää järjestyksestä, mikä voi puolestaan heikentää oppilaiden käsityksiä oppimisilmapiiristä. Nämä erilaiset roolit ja niihin liittyvät voimaerot voivat selittää eroja oppilaiden ja opettajien käsityksissä oppimisilmapiirin laadusta. (Mitchell, ym., 2010, 272, 277.) Mitchelin, ym. (2010)

tutkimuksessa ilmeni myös, että oppilaiden liikunnallisuus, suhde kouluun ja muutokset vaikuttivat vahvemmin oppilaiden käsityksiin oppimisilmapiiristä verrattuna vaikutuksiin opettajan huonosta luokanhallinnasta ja oppilaiden häiritsevistä käyttäytymisestä. Lisäksi tutkijat havaitsivat, että huono luokkahuoneen hallinta ja häiritsevä käyttäytyminen olivat opettajille merkittäviä muuttujia, kun taas oppilaiden kohdalla ainoastaan häiritsevä käyttäytyminen oli merkittävää oppimisilmapiirin kannalta. Tämä viittaa siihen, että opettajat saattavat olla herkempiä edellä mainituille tekijöille kuin heidän oppilaansa. On epäselvää, miksi kyseisessä tutkimuksessa huono luokkahuoneen hallinta ei vaikuttanut oppilaiden arvioihin oppimisilmapiiristä. (Mitchell, ym., 2010, 276.)

2.2 Opettaja oppimisilmapiirin kehittäjänä

Yleinen mutta yksinkertainen tapa oppimisilmapiirin käsittämiseen on binäärinen: ilmasto on joko hyvä (osallistava, tuottava) tai huono (kylmä, marginalisoiva) (Ambrose, ym., 2010, 170–171). Oppimisilmapiiriä pidetään helposti itsestäänselvyytenä, tai sen tärkeyttä ei tiedosteta, jolloin sen kehittämisen eteen ei tehdä töitä (Cohen, ym., 2009, 202). Opettaja vaikuttaa ja ohjaa ilmapiiriin ja ryhmän muodostumista joko tarkoituksellisesti tai tiedostamattaan ensimmäisestä koulupäivästä lähtien (Schmuck & Schmuck, 1997, 3). Usein oppimisilmapiiriin kohdistuvat kehittämistoimet ovat liian hajanaisia ja lyhytaikaisia (NCLC, 2007, 8). Oppimisilmapiirin parantamisen on oltava jatkuva prosessi, joka perustuu luoviin ja joustaviin ongelmanratkaisumenetelmiin (Cohen, 2013, 420). Jokaisen lasten ja nuorten kanssa työskentelevän kasvattajan tulisi tiedostaa, mistä hyvä oppimisilmapiiri muodostuu ja miten sitä voi kehittää parempaan suuntaan. Jatkuva kehittäminen edellyttää jatkuvaa tiedon hankintaa ja oppilaiden tarkkailua. (Freiberg & Stein, 1999, 24.) Oppimisilmapiiriä tulisikin ajatella jatkumona (Ambrose, ym., 2010, 170–171). Oppimisilmapiirin kehittämisen tavoitteena tulisi olla, että jokainen oppilas kokee itsensä arvostetuksi ja luokkaryhmä voi edistää akateemista osaamista (Schmuck & Schmuck, 1997, 105).

Tutkimusten mukaan erityisesti vasta aloittaneet opettajat väheksyvät oman roolinsa merkitystä oppimisilmapiirin suhteen. Tähän aiheeseen tulisikin kiinnittää huomiota opettajien koulutuk-

nessa. (NCLC, 2007, 8.) Luokanopettajat toimivat ohjaajina, roolimalleina, kannustus- ja tukilähteinä sekä koulutusjärjestelmän edustajina. Siksi oppilaiden suhteet opettajiin voivat muokata oppilaiden käyttäytymistä sekä vaikuttaa heidän edistymiseensä ja menestykseen koulussa. (Peguero & Bracy, 2015, 415.) Jos oppilaat ovat kiintyneitä opettajaan, he ovat myöntyväisempiä noudattamaan heille annettuja sääntöjä ja normeja (Sznitman, Dunlop, Nalkur & Romer, 2011, 147). Jatkuvat tutkimustulokset osoittavat, että oppilaan ja opettajan välinen terve ja vahva suhde johtaa parempaan koulumenestykseen, motivaatioon, itsetuntoon, sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. (Peguero & Bracy, 2015, 415.) Oppimisilmapiiriä kehitettäessä opettajan tarjoama tuki oppilaille voi myös parantaa oppilaiden terveyttä (Karvonen, Vikat & Rimpelä, 2005, 14). Hyvän oppimisilmapiirin edellytyksenä onkin opettajan herkkyyks oppilaiden tarpeiden tunnistamiseen ja tukemiseen (Berkowitz, ym., 2017, 4). Opettajan tulisi tarjota tukea ja apua oppilaille heidän tarvitessa sitä, sekä kunnioittaa ja arvostaa oppilaiden näkökulmia ja päätöksentekokykyä (LaRusso, Romer & Selman, 2008, 396). Oppimisilmapiiri pohjautuu pitkälti ihmissuhteisiin ja luokan sisällä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Siksi olennainen osa opetusta on opettaja - oppilas suhteen rakentaminen, sekä oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet. (Barr, 2016, 2.)

Mitchelin, ym. (2010) tutkimustulokset viittaavat siihen, että ponnistelut, joiden tavoitteena oppilaiden käsityksien parantaminen oppimisilmapiiristä, tulisi kohdistua erityisesti opettaja - oppilassuhteen parantamiseen. Sen sijaan oppimisilmapiirin parantaminen opettajien näkökulmasta voi vaatia opettajan ammatillista kehitystä luokanhallinnan suhteen. (Mitchel, ym., 2010, 277.) Oppimisilmapiirin ollessa heikko, on selvää, että sitä tulee kehittää, mutta haasteellisempaa onkin pohtia, miten se tapahtuu käytännössä, ja mitkä osa-alueet erityisesti vaativat kehittämistä. Jos taas ilmapiiri on jo valmiiksi hyvä, tulisi pohtia miten se saadaan jatkossakin pysymään hyvänä, tai voisiko sitä vielä parantaa entisestään. Oppimisilmapiirin kehittäminen vaatii aistien herkkyyttä epäkohtien havaitsemiseen. (Berkowitz, ym., 2017, 5; Freiberg & Stein, 1999, 24–25.) Oppilaiden on oltava keskeisessä asemassa kouluyhteisöä rakennettaessa, koska oppilaat itse – heidän suhteensa toisiinsa ja opettajiin – ovat avain heidän motivaatioonsa, asenteisiin sekä ihmissuhdekäyttäytymiseen ja heillä on suurin yksittäinen vaikutus oppimisilmapiiriin. Opettajan tulisi jakaa vastuuta oppilaiden kesken turvallisen ja tukevan ilmapiirin ke-

hittämisessä ja ylläpitämisessä. Kun kannustamme ja autamme oppilaita osallistumaan aktiivisesti koulun toimintaan, he yleensä täyttävät odotuksemme ja luottamuksen, jonka me heihin kohdistamme. (Learning First Alliance, 2001, 3.)

Kaikista luokan jäsenistä opettajalla on suurin vaikutus oppimisilmapiirin kehittämiseen (Mitchell, ym., 2009, 272; Schmuck & Schmuck, 1997, 3). Opettaja ei voi suoraan kontrolloida oppimisilmapiirin kehitysprosessia, mutta sen tiedostaminen auttaa kehityksen ohjaamista oikeaan suuntaan (Ambrose, ym., 2010, 170–171). Opettaja voi omalla toiminnallaan ja pedagogisilla valinnoillaan vaikuttaa luokan yhteishenkeen ja kiinteyteen, sekä käytöksellään osoittaa olevansa esimerkillinen tasapuolisen kohtelun ja toisten arvostamisen suhteen. Kannustamalla myönteiseen vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, toisten huomioon ottamiseen ja kunnioittamiseen opettaja luo samalla myönteistä ilmapiiriä ja edesauttaa ryhmään kuulumisen tunteen syntymistä. (Markkanen, 2012, 7.)

Opettajan tulisi pohtia, mitä suoria ja epäsuoria mittareita voidaan käyttää ilmapiirin tutkimiseen ja dokumentoimiseen, sekä kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla voidaan saada mahdollisimman näkyviä tuloksia mahdollisimman lyhyessä ajassa. Lisäksi tulisi huomioida, ketä kaikkia voidaan osallistuttaa oppimisilmapiirin kehittämiseen, ja miten saadaan pysyviä tuloksia aikaan. Hyvän oppimisilmapiirin hoito ja kehittäminen voi vaatia yhtä paljon panostusta kuin huonon ilmapiirin parantaminen. (Freiberg & Stein, 1999, 24–25.) Olisi helppoa kuvitella, että normaaleissa olosuhteissa oppimisilmapiiri paranee vuosi vuodelta. Oppilaiden ja opettajien vaihtuminen sekä muut tekijät vaikuttavat kuitenkin siihen, että oppimisilmapiirin kehittäminen on jatkuva prosessi, joka vaatii jatkuvaa huolenpitoa. (Ambrose, ym., 2010, 170–171, Freiberg & Stein, 1999, 26.) Vaikka oppimisilmapiirin kehittäminen onkin jatkuva prosessi, lukuvuoden ensimmäiset päivät ovat oppimisilmapiirin kannalta kaikkein kriittisimmät, koska silloin oppimisilmapiirille luodaan pohja (Schmuck & Schmuck, 1997, 3).

Oppimisilmapiirin kehittämiseen ei ole olemassa mitään yksittäistä selkeää linjausta. Oppimisilmapiirin kehittämiselle on kuitenkin löydetty keskeisiä tekijöitä, joita ovat kannustava oppimisyhteisö, turvallisuuden ja positiivisen käyttäytymisen järjestelmällinen tukeminen, yhteistyö oppilaiden, koulun ja kodin välillä, sekä tavoitteellinen toiminta. (Cohen, ym., 2009, 198.) Lisäksi luokan sosiaalisen ilmapiirin parantaminen edellyttää tietoista luokan sosiaalisen kult-

tuurin muuttamista. Tämä pitää sisällään syrjäytyneiden oppilaiden auttamista, oppilaiden välisen tasa-arvon saavuttamista ja yhteenkuuluvuuden tunteiden lisäämistä. Opettaja pystyy vaikuttamaan pedagogisilla ratkaisuilla ja omalla toiminnallaan ratkaisevasti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Konkreettisia keinoja tähän on esimerkiksi yhteishengen kehittäminen ja syrjimyksen vastaisen kulttuurin luominen, vallan ja vastuun jakaminen oppilaille tasapuolisesti, istumajärjestys, ryhmätyöskentely ja ryhmäyttäminen, sekä jatkuvan myönteisen huomion antaminen. (Aho & Laine, 1997, 223–225.)

2.2.1 Osallistava opettaja

Opettajalla on vastuu myönteisen ja oppimista tukevan ilmapiirin rakentamisesta luokkaan yhdessä oppilaiden kanssa (Suomensalo, 2013, 101). Osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa oman elinympäristön asioihin itseä koskevien päätösten kautta. Toiminta, jossa lapsi saa asettaa tavoitteita, keskustella ja pohtia erilaisia ratkaisuja, sekä tehdä päätöksiä ja kantaa niistä vastuuta, on osallistavaa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 69.)

Osallisuus on tunne, joka syntyy osallisuuden kokemuksesta. Oppilas, joka kokee olevansa tärkeä osa koulua, saa itseluottamusta ja lisääntyvää uskoa omiin kykyihin. (Haapaniemi & Raina 2014, 107; Salovaara & Honkonen, 2011, 69–70.) Tämän lisäksi oppilaalle kehittyi vahvuuksia asettaa tavoitteita sekä arvioida niiden toteutumista osana kouluyhteisöä. Tämä edellyttää kuitenkin oppilaan ympärille turvallista ryhmää, onnistumisen kokemuksia sekä kokemusta ryhmän aikuisen luottamuksesta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 69–70.) Turvallisuuden edistäminen onkin tärkein tehtävä osallisuutta lisäävässä toiminnassa. (Haapaniemi & Raina 2014, 107; Kiilakoski, 2012, 30). Osallisuus lisää pedagogista viihtymistä, sillä oppiminen on ensisijaisesti emotionaalinen tapahtuma. On hyvin tärkeää, että oppilas viihtyy ja kokee olevansa turvassa etenkin tilanteissa, joissa oppilasta osallistetaan ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja ilmaista mielipiteitä. (Kiilakoski, 2012, 30.)

Suomalaiset koululaiset ovat kokeneet, että heillä ei ole juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen ja koulun muuhun toimintaan. (Harinen & Halme 2012, 4; Kiilakoski, 2012, 25).

Muodollista osallisuutta tapahtuu valtakunnan tasolla, valmiiksi tarjoiltuina rakenteina. Näitä ovat esimerkiksi nuorisovaltuustot, kouluneuvostot ja lastenparlamentit. Nämä osallisuuden muodot kiinnostavat kuitenkin vain pientä osaa lapsista ja nuorista. (Harinen & Halme 2012, 43.) Opetussuunnitelma korostaa oppilaan osallisuutta kouluyhteisön toimintatapojen rakentamisessa, jotta luotaisiin perusta oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi demokraattisen toimintakulttuurin osajina. Tämä tapahtuu kunkin oppilaan kehitysvaiheen mukaisena toiminnan suunnitteluna, kehittämisenä ja arvioimisena. Yhtenä tärkeänä väylänä korostetaan oppilaskuntatoimintaa ja tätä täydentävää tuki- ja kummitoimintaa sekä erilaisia vapaaehtoistöitä. (Opetushallitus, 2014, 28.)

Opettajat, joilla on osallisuutta tukeva opetustyyli ja jotka sallivat oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen koulutyöskentelyn aikana luokassa, luovat suotuisan oppimisympäristön, mikä tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tuntee itsenäisyyttä, pätevyyttä ja emotionaalista tukea (Rathmann, ym., 2018, 4). Tämän lisäksi oppilaiden osallisuus toimintakeinojen ja toteutustapojen suunnittelussa kasvattaa motivaatiota ja sitoutumista. (Salovaara & Honkonen, 2011, 69.) Osallistava opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti, kuuntelee heitä, ja kannustaa päätöksentekoon ja itseilmaisuuksiin. Osallistava opettaja edistää selvästi vapaan, rennon ja oppilaita tukevan oppimisympäristön muodostumista. (Schmuck & Schmuck, 1997, 5.) Osallisuutta sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhdetta ja yhteistyötä tukeva ympäristö on merkittävässä roolissa positiivisen oppimisympäristön rakentumisessa. (Barr, 2016, 2.)

2.2.2 Tunnetaitoinen ja välittävä opettaja

Opettajan omat tunteet voivat vaikuttaa opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Opettaja saattaa tiedostamattaan suosia tiettyjä oppilaita esimerkiksi ulkonäön, käytöksen tai koulumenestyksen takia. (Schmuck & Schmuck, 1997, 115.) Tunteet eivät ole aina säädeltävissä, mutta niiden säätelyä ja ilmaisemista voidaan harjoitella konkreettisilla, tunteita herättävillä harjoituksilla. Tunteiden tunnistaminen auttaa tunteiden säätelyssä ja ilmaisemisessa. Jos oppilas ei halua paljastaa omia tunteitaan, niitä voi olla vaikea havaita. Tunnetaitojen oppiminen auttaa omien tunteiden ilmaisemisessa ja se helpottaa vuorovaikutustilanteita. (Salovaara & Honkonen, 2011, 86–87.)

Opettajan ja oppilaiden välinen lämmin suhde rakentuu läheisyydestä ja kommunikaation avoimuudesta. Sen sijaan epäsuopuisa vuorovaikutus ja yhteisymmärrykseen puute opettajan ja oppilaiden välillä johtaa ristiriitaiseen opettaja – oppilassuhteeseen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, 114.) Brynerin (2005) mukaan lasten on tunnettava olevansa rakastettuja ja arvostettuja, vaikka he eivät onnistukaan tai käyttäytyvät huonosti. Kun lapset eivät tunne luottamusta ja hyväksyntää, käyttäytymisongelmat pahenevat. (Bryner, 2005, 20.) Tätä tukevat edelleen Klem ja Connell (2004, 262) jotka korostavat, että lapset tarvitsevat elämässään opettajia, jotka tuntevat heidät, välittävät heistä ja ovat läsnä ja saatavilla koulupäivän aikana. On tärkeää, että opettaja ymmärtää kaiken opetuksen olevan kohtaamista ja näkee vaivaa kohtaamisten laadullisuuteen. (Skinnari, 2004, 57). Opettajan tulisi pyrkiä antamaan jokaiselle oppilaalle tasavertaisesti aikaa, asettumaan heidän asemaansa sekä antamaan oppimiselle emotionaalista ja ohjauksellista tukea. Tätä kuitenkin vaikeuttavat suuret luokkakoot sekä moninaiset syyt yksityisen tuentarpeelle. (Muhonen, ym., 2016, 121.) Opettajan johdonmukaisuus, sitoutuminen, rakkaus ja tuki ovat ainesosia luokkahuoneen hallintaan ja välittävään ilmapiiriin (Prior, 2014, 70). On kuitenkin tärkeä muistaa, että pakottamalla esiin tuotu pedagoginen rakkaus ja välittäminen voivat johtaa epärehellisyyteen ja lapset ovat herkkiä tunnistamaan aidon ja epäaidon välittämisen toisistaan. (Skinnari, 2004, 26, 161.)

Oppilaiden kunnioittava kohtelu lisää opettajan arvostusta ja se puolestaan lisää oppilaiden halua miellyttää opettajaa asianmukaisella käytöksellä. Oppilaan suhde ja suhtautuminen opettajaan voi olla merkityksellisempää kuin itse säännöt; se kannustaa oppilaita noudattamaan sääntöjä. Opettaja voi kehittää vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin lisäämällä säännönmukaisesti kouluarkeen keskustelua positiivisista odotuksista, antamalla rakentavaa palautetta, suunnittelemalla ryhmähenkeä edistävää toimintaa sekä vähentämällä omaa stressitasoa ja turhautumista. (Boynton & Boynton, 2005, 6.) Opettaja voi siis tämän tiedon valossa parantaa kasvatuksen ja opetuksen laatua tarkkailemalla ja säätelemällä myös omaa mielialaa ja sen laatua (Haapaniemi & Raina, 2014, 79).

Kuunteleva, keskustelevala ja yhdessä asioita jakava ryhmä luo keskinäistä kunnioitusta ja välittämisen ilmapiiriä, joka puolestaan johtaa luokkahuoneyhteisön kehittämään hyvää ja turvallista oppimisilmapiiriä. (Prior, 2014, 70; Rasku-Puttonen, 2006, 112). Lämpö sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen luottamus vaikuttavat positiivisesti paitsi käyttäytymiseen myös yleisesti kouluun sopeutumiseen ja akateemiseen menestykseen (Baker, 2006, 227).

2.2.3 Opettajan pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti

Opettaja saavuttaa itselleen pedagogisen auktoriteetin olemalla luotettava, tasapuolinen, johdonmukainen sekä asettamalla selkeät tavoitteet ja rajat (Salovaara & Honkonen, 2011, 20–21). Määttä ja Uusiautti (2012) ovat tutkineet oppimisilmapiiriä pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa. Tutkijat ovat luoneet pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin neli-kentän, joka hyvin havainnollisesti kertoo, kuinka opettajalle muodostunut tapa käyttää auktoriteettiaan yhdessä pedagogisen rakkauden kanssa heijastuvat oppimisilmapiiriin. Pedagogisesti rakastava opettaja luottaa ja uskoo oppilaan kykyihin, välittää, on läsnä oleva sekä kokee velvollisuudekseen tukea oppilasta kaikin mahdollisin keinoin. Vastakohtaisesti opettaja, jolta puuttuu pedagoginen rakkaus, tekee työtään hyvin ulkokohtaisesti, etäisesti, oppilaiden kykyjä ja taitoja mitätöiden. (Määttä & Uusiautti, 2012, 29.) Skinnarin (2004, 57) mukaan pedagoginen rakkaus on koulun keskeisin ihmisyyteen kasvattava metodi. Tärkeintä on tunnistaa jokaisessa oppilaassa korvaamattomuus ja ihmisarvo, joka ei ole riippuvainen suorituksista, ja pyrkiä ohjaamaan sen kasvussa kohti syvää itsetuntemusta. (Skinnari, 2004, 30, 57).

Myönteisen opettaja - oppilassuhteen kehittäminen on yksi tehokkaimmista toimista hyvän oppimisilmapiirin luomisessa. (Boynton & Boynton, 2005, 6.) *Lämmin ja kannustava oppimisilmapiiri* syntyy, kun opettajalla ilmenee vahvaa pedagogista rakkautta, ja hänen auktoriteettinsa perustuu asiantuntijuuteen ja arvostukseen (Määttä & Uusiautti, 2012, 28–29). Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaidensa arvostuksen määrään kohtelemalla oppilaitaan kunnioituksella (Boynton & Boynton, 2005, 6). *Turvallinen oppimisilmapiiri* syntyy puolestaan opettajan vahvan pedagogisen rakkauden ja valta-asemaan nojautuvan auktoriteetin yhteisvaikutuksesta. Tällöin luokassa on havaittavissa kurinalaista työskentelyä, tiukkoja sääntöjä ja

opettajanjohdolla etenevää opetusta. (Määttä & Uusiautti, 2012, 28–29.) Oppilaiden osallisuutta painottava opettaja edistää vapaata ja rentoa oppimisilmapiiriin muodostumista. (Schmuck & Schmuck, 1997, 5.) Yhteistoiminnallisuuden puute ei tämän tutkimuksen valossa sulje kuitenkaan pois mahdollisuutta turvalliseen oppimisilmapiiriin. Tällöin opettajan pedagoginen rakkaus johtaa luottamukseen ja oikeiden mukaisuuteen luokassa ja saa aikaan turvallisen ilmapiiriin, vaikka toiminta olisi hyvin opettajajohtoista. (Määttä & Uusiautti, 2012, 28–29.)

Oppimisilmapiiriä luonnehditaan *viralliseksi ja/tai etäiseksi*, mikäli opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus, mutta hän nauttii arvostettua auktoriteetin asemaa luokassa. Tällöin opettajalta puuttuu aito kiinnostus oppilasta kohtaan, opettajan oma persoona estää näyttämästä pedagogista rakkautta tai opettaja on kykenemätön tunnistamaan oppilaan viestejä ja tarpeita. Aineenhallintataidoilla on vaikea korvata eettistä herkkyyttä tai kykyä välittää oppilaasta. Oppimisilmapiiristä muodostuu puolestaan *turvaton ja lannistava*, mikäli opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti pohjautuu valta-asemaan luokassa. Kyseinen oppimisilmapiiri on uhkana oppimiselle. Opettajan vallankäyttö ajaa oppilaat entistä uhmakkaampaan asenteseen mikä puolestaan ajaa opettajan lisäämän entistä tiukempia kurinpidollisia otteita. Tällöin aikaa jää huomattavasti vähemmän opettamiselle ja oppimiselle. (Määttä & Uusiautti, 2012, 29–31.)

Huono luokanhallinta on yhteydessä oppilaiden lisääntyneisiin käytösongelmiin sekä keskittymisen puutteeseen. Huonosti käyttäytyvät oppilaat heikentävät oppimisilmapiirin laatua. (Mitchell, ym., 2010, 271.) Harjunen (2007) on tutkinut opettajien pedagogisen auktoriteetin syntymistä myös oppilaiden näkökulmasta. Oppilaat näkivät tärkeäksi, että opettaja ansaitsee omalla toiminnallaan oppilaiden luottamuksen, kunnioituksen ja arvostuksen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat korostavat periksi antamattomuutta esimerkiksi tehtävien suorittamisen suhteen ja kertovat opettajan saavan arvostusta taidoillaan ylläpitää työrauhaa. Välittävä opettaja kykenee ottamaan kontaktia oppilaisiin, ja kun oppilaat kuuntelevat opettajaa se puolestaan kertoo heidän pitävän opettajastaan. Opettajan itseluottamuksen ja itsevarmuuden puute sekä opettamiseen keskittyminen oppilaiden sijasta vaikeuttavat puolestaan opettajan kontaktin saamista. (Harjunen, 2007, 662–670.)

2.2.4 Positiivinen pedagogiikka opettajan työkaluna

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologian viitekehykseen ja sillä tarkoitetaan positiivisen psykologian menetelmien ja periaatteiden soveltamista kasvatusta ja opetustyöhön. Perustavanlaatuisena tavoitteena on pyrkiä kohti koulu- ja kasvatusyhteisön kukoistusta ja tuomaan jokaisesta ihmisestä esille parhaimmat mahdolliset puolet. (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18–23.) Positiivisen psykologian uranuurtajat, professorit Martin Seligman ja Mihali Csikszentmihalyi aloittivat parinkymmenen kollegansa kanssa 2000-luvun alussa liikkeen, jonka päämääränä oli hyvinvoinnin tieteellinen tutkimus. Keskeisimpänä tutkimuksen kohteena on alusta saakka ollut subjektiivinen hyvinvointi, eli arkikielellä onnellisuus. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5).

Positiivinen palaute vahvistaa oppilaiden sitoutumista ja toimintaa, kun taas negatiivinen palaute voi heikentää oppilaan sitoutumista kouluun, erityisesti sellaisen oppilaan kohdalla, jonka suhtautuminen kouluun on jo muutenkin kielteistä. Positiivinen palaute ja oppilaiden kannustaminen voi lisätä oppilaiden arvostusta koulua kohtaan sekä vahvistaa kiinnittymistä koulu-kulttuuriin. (Muhonen, ym., 2016, 115, 122.) Positiivisella pedagogiikalla voidaan parantaa oppimisilmapiiriä ja vähentää käytöshäiriöitä sekä edistää positiivista käyttäytymistä opettajan ja oppilaiden kohdalla. Tavoitteena on hallita järjestelmällisesti ja johdonmukaisesti oppilaiden käyttäytymisongelmia tuomalla selkeästi esille positiivisen käyttäytymisen odotuksia, sekä kannustalla oppilaita odotuksien täyttämiseen ja tietopohjaiseen päätöksentekoon. (Bradshaw, Koth, Thornton & Leaf, 2008, 100-101.)

Tunteiden vaikutus oppimiseen ja motivaatioon on tiedossa. Opettajan ja muiden kasvattajien on hyvä olla perillä positiivisen psykologian tutkimuksista, jotta voi tunnistaa ja kehittää parhaita puolia itsessä ja toisissa, sekä samalla edistää kaikkien mahdollisuuksia parhaimpaan menestykseen. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18–23.) Koulu on yksi lapsen tärkeimmistä kehitysympäristöistä. Näin ollen se on erinomainen paikka myös hyvinvoinnin opettamiseen sekä eheän ja tasapainoisen kehityksen mahdollistamiseen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) On hyvin todennäköistä, että negatiivinen oppimisilmapiiri vaikuttaa koululaisten elämäntyytyväisyyteen, mutta oppilaat, jotka ovat tyytymättömiä elämäänsä, voivat vaikuttaa myös luokan ilmapiiriin heikentävästi. Esimerkiksi kattava kirjallisuuskatsaus osoitti, että nuorilla, joilla oli

korkeampi tyytyväisyys elämään, oli myös korkeampi itsetunto, vertaissuhteet, sosiaalinen hyväksyntä, akateemiset saavutukset ja akateemiset toiveet kuin ikätovereilla, joilla oli matalampi elämäntyytyväisyys. Suurimmassa osassa tutkimuksia käytettiin kuitenkin tyytyväisyyttä tuloksena ja pitkittäistutkimus osoitti, että oppimisilmapiiri vaikuttaa kouluikäisten lasten tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin. (Rathmann, ym., 2018, 15).

Hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvässä tarkastelussa keskitytään usein niiden puutteisiin ja heikentäviin tekijöihin sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota vahvuuksiin ja voimavaroihin osana oppimista ja hyvinvointia edistävää työtä. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on olla osana kouluarkea ja tukea lasten oppimista sekä hyvinvointia. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lippinen, 2015, 225.) Tutkimusten ja pedagogisen toiminnan keskiössä onkin lasten osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 2–10). Positiivisen pedagogiikan perusajatukset pohjautuvat siis yhteisöllisyyteen, myönteiseen toimintakulttuuriin, lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen, myönteisiin tunteisiin sekä vahvuuksien tunnistamiseen (Kumpulainen, ym., 2015, 228–231).

Erittäin tärkeänä pidetään myös luottamuksellista ja arvostavaa kasvatuskumppanuutta. Luottamuksellinen ja arvostava kasvatuskumppanuus mahdollistaa kodin ja koulun välille yhteisen käsityksen avaamisen lapsen elämästä. Tällöin korostetaan myös lapsen osallisuutta. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä lapsen kehityksestä ja mahdollisuuksista niin lapselle itselleen kuin hänen vanhemmilleen. Olennaisinta on opetella kuuntelemaan lapsen omaa näkökulmaa. (Kumpulainen, ym., 2015, 228–231.) Kuten aiemmin todettiin, kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävää myös oppimisilmapiirin kehittämisen kannalta (Cohen, ym., 2009, 198). Kasvatusyhteistyön ollessa onnistunutta, se herättää vanhemmissa kiinnostusta, luottamusta ja ymmärrystä koulua kohtaan. Opettajalle vanhempien tuki ja luottamus on valtava voimavara. Opettajan kautta välillisesti vanhemmat ovat siis vahvistamassa omalta osaltaan myös oppimisilmapiiriä koulussa. (Ijäs, 2013, 218.)

Positiivinen pedagogiikka keskittyy myönteisiin tunteisiin, vahvuuksiin ja kokemuksiin, jotka saavat ihmisen kukoistamaan. Silti se ei sulje pois kielteisten ja haasteellisten asioiden käsittelyä osana hyvinvointia ja oppimista edistävää kasvatustoimintaa. Vahvuusperustainen ajattelu on tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa. Lapsi nähdään ainutlaatuisena ja erilaisuutta pyritään

korostamaan positiivisessa valossa. Vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja saa lapsen luottamaan omaan kykyihinsä. Kun pedagogisessa toiminnassa huomioidaan lapsen vahvuudet, edistetään samalla vuorovaikutusta, joka perustuu positiivisuuteen ja kunnioitukseen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Ilo on perusvoima, jolla voidaan vähentää ja kumota negatiivisia tunteita. Ilon kasvattamisen ja lisäämisen tulee olla tietoista toimintaa. On tärkeää oppia tunnistamaan iloa tuovia asioita, sekä nähdä niiden yhteys toisten iloon. Ilo voi syntyä pienistä ja jokapäiväisistä asioista. Yhteinen tekeminen, toisen arvostaminen, huomaaminen, kiittäminen ja kannustaminen luovat iloa. Iloon panostaminen on tärkeää, sillä oppimisen ilo on lähtökohtana oppimiselle. (Salovaara & Honkonen, 2011, 84, 110.) Positiiviseen pedagogiikkaan perustuvassa kasvatustoiminnassa keskitytään lähtökohtaisesti asioihin, jotka kannattelevat lasta sekä tuovat oppimiseen iloa ja mielekkyyttä, sen sijaan että keskityttäisiin pelkästään riskien kartoittamiseen. Kyseinen pedagoginen suuntaus perustuu vahvasti uskoon lapsen aktiivisesta toimijuudesta ja kyvyistä toimia merkitysten rakentajana. (Kumpulainen, ym., 2015, 225).

Positiivinen pedagogiikan käyttäminen opetustyössä on perusteltu lasten ja nuorten mielenterveysongelmia kuvaavilla tilastoilla sekä akateemisten taitojen ja valmiuksien kehittymisellä. Onnelliset nuoret oppivat paremmin ja nopeammin, mutta onnellisuus ja hyvinvointi ovat myös asioita, jota vanhemmat toivovat osaksi lastensa tulevaisuutta. Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan pyri koulutyössä viihteellistämiseen, helppoutteen tai vaatimustason laskuun. Se syntyy myönteisestä ilmapiiristä, välittävistä ja kannustavista ihmisistä, sekä korkealaatuisesta lasten ja nuorten kokemusmaailmaan pohjautuvasta innostavasta ja osallisuutta lisäävästä opetuksesta. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

2.3 Oppimisilmapiiriä tukeva vuorovaikutus

Oppimista tapahtuu monessa eri paikassa, kuten kotona, perheen ja ystävien kanssa sekä internetissä, mutta koulu on se paikka, joka tarjoaa yhteisen kohtaamispaikan uusille sukupolville koko yhteiskunnassa. Koulu on paikka, jossa lapset ja nuoret kohtaavat positiivisia roolimalleja ja jatkuvaa vuorovaikutusta tarjoavia perheen ulkopuolisia aikuisia. (Freiberg, 1999, 1–2.)

Määttä ja Uusiautti (2012) toteavat oppimisilmapiirin syntyvän juuri oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta. Lindh ja Sinkkonen (2009, 137–138) lisäävät tähän yhteyteen vielä kouluyhteisössä toimivien oppilaiden, opettajien, vanhempien sekä ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksen. Koulun ilmapiiri ilmentää kaikkea sitä vuorovaikutusta, joka tapahtuu kouluyhteisössä (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997, 322). Vuorovaikutussuhde on kahden ihmisen välinen keskinäinen tunne, joka perustuu luottamukseen. Vuorovaikutus on opetuksen ja oppimisen kannalta välttämätöntä. Luokkahuoneen vuorovaikutus on koulussa opittu toimintamalli, joka muokkaa oppimisen tapoja. Se on oppimisprosessin osa, joka täydentää opetusta tehokkaasti. (Barr, 2016, 2; Kauppinen, 2013, 15, 17.)

Koulun jokainen osa-alue kertoo jotakin oppimisilmapiiristä. Oppimisilmapiiri heijastuu kaikessa vuorovaikutuksessa, sekä opettajien ja oppilaiden tekemissä päätöksissä. Opettajan esimerkki ja vaikutusvalta oppilaisiin on väistämätön. Opettajan on tunnistettava ja tiedostettava oman esimerkin vaikutus oppilaisiin, ja pyrittävä varmistamaan, että se on positiivinen. (Noonan, 2004, 61–62.) Opettajan tulisi pyrkiä rakentamaan lämmin, välittävä ja ystävällinen vuorovaikutussuhde oppilaiden kesken, sekä välttämään sarkasmia ja liian ankaria kurinpitotoimia (Berkowitz, ym., 2017, 4). Lisäksi opettajan tulee kunnioittaa oppilaita, koska kunnioitus luo pohjan hyvälle vuorovaikutukselle (LaRusso, ym., 2008, 396). Hyvän vuorovaikutussuhteen muodostuminen on aikaa vaativa prosessi, ja se edellyttää opettajalta sitoutumista myönteisten opettaja – oppilassuhteiden edistämiseksi. Suomen alakoulujärjestelmä tarjoaa hyvän mahdollisuuden opettajan ja oppilaiden välisen pitkäkestoisen suhteen luomiselle, koska opettaja opettaa samaa ryhmää useampia vuosia. (Muhonen, ym., 2016, 121.)

Vuorovaikutussuhde ja positiivinen oppimisilmapiiri rakentuvat yhteistyössä opettajan ja oppilaiden kanssa osallistumista tukevassa ympäristössä. (Barr, 2016, 2.) Opettajan ja oppilaiden välinen turvallinen ja hyvä ilmapiiri helpottaa suoran ja tarvittaessa julkisen palautteen antamista. Luottamuksellinen ja hyvä ilmapiiri mahdollistaa palautteen antamisen ja vastaanottamisen ilman loukkantumisen pelkoa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 117.) Opettajan ja oppilaan välinen lämmin ja turvallinen vuorovaikutussuhde auttaa oppilasta myös muiden sosiaalisten suhteiden luomisessa (Howes, 2000, 191; Kiuru ja kollegat, 2011, 332). Vuorovaikutus pitää sisällään säännönmukaisia piirteitä sekä yllätyksellisiä käännteitä, joiden ennakointi on haasteellista. Vuorovaikutus edellyttää vähintään kahden osapuolen välistä kanssakäymistä.

Yksi vuorovaikutusprosessin olennaisista piirteistä on mahdollisuus neuvotella siten, että näkökohdat vaihtelevat. (Suoninen, 2010, 31.) Vuorovaikutustaitojen kehittäminen vaikuttaa positiivisesti oppimisilmapiiriin, mikä puolestaan johtaa positiivisiin tuloksiin oppilaissa, kuten opiskelumotivaatioon ja luottamukseen opettajaa kohtaan (Barr, 2016, 2).

Jos positiivisen oppimisilmapiirin luomiselle täytyy löytää yksi yhteinen piirre, se on vuorovaikutussuhteiden merkitys. Niin yksinkertaiselta kuin se voikin kuulostaa, ihmiset ja heidän välisensä suhteet luovat perustan oppimisilmapiirille. Vahvojen ja kestävien suhteiden kehittäminen edistää terveellistä ja turvallista koulua enemmän kuin mitkään muut ulkoiset tekijät, ja vuorovaikutustaitojen opettaminen oppilaille on vähintään yhtä tärkeää kuin matemaattiset taidot ja lukutaito. (Noonan, 2004, 65.) Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tarkastellessa voidaan havaita useita toiminnan tasoja. Viestintä on sanallista ja sanatonta, ja siihen vaikuttaa opitut kuviot, kuten koulukulttuuri, kielen käyttö sekä kielioppi. Opettajan tiedostaessa vuorovaikutuksen eri tasot, hän pystyy ohjaamaan opetusta tehokkaammin. (Schmuck & Schmuck, 1997, 151.)

Koulussa ilmenee yksipuolista sekä kaksipuolista vuorovaikutusta. Yksipuolinen vuorovaikutus voi olla kasvottain tapahtuvaa, esimerkiksi opettajan opetustuokio oppilaille, tai persoonatonta, esimerkiksi oppilas, joka lukee aamunavausta mikrofonin tai opettajan sähköposti kollegalle. Kun vuorovaikutus on yksipuolista, viestin lähettäjä ei voi tietää, onko vastaanottava osapuoli ymmärtänyt asian. Asia voidaan ymmärtää monella eri tavalla, ja tästä johtuen yksipuolinen vuorovaikutus ei ole tehokas tiedonsiirron tapa. Kaksipuolinen vuorovaikutus sen sijaan on vuoropuhelua kahden tai useamman osapuolen välillä. Se voi olla dominatiivista, esimerkiksi tilanne, jossa opettaja kyselee kysymyksiä joihin oppilas vastaa, ja opettaja arvioi vastausta. Kaksipuolinen vuorovaikutus voi olla myös vastavuoroista; esimerkiksi opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaan tunteita, oppilas kertoo tunteistaan ja opettaja osoittaa myötätuntoa oppilasta kohtaan. Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa viesti kulkee jokaisen osallistujan välillä, ja kaikki osapuolet pyrkivät ymmärtämään toisiaan. Opettajan ja oppilaiden välinen vastavuoroinen vuorovaikutus edistää hyvän oppimisilmapiirin rakentumista luokkahuoneessa. (Schmuck & Schmuck, 1997, 144–145.)

2.3.1 Ryhmädynamiikka ja ryhmäytymisen merkitys

Koululuokka täyttää sosiaalipsykologisen määritelmän ryhmästä, sillä luokan toimintaa ohjaavat aina tietyt yhteiset tehtävät, tavoitteet ja tarkoitukset. Ei voida kuitenkaan puhua mistä tahansa ryhmästä, sillä ryhmän jäsenet ovat ennalta määrättyjä, eikä ryhmän kokoonpanoon liitettyjä yksilöitä määrittele esimerkiksi kiinnostus samaan urheilulajiin. Toisaalta koululuokassa vietetään myös pitempiä aikoja yhdessä verraten useisiin harrastusryhmiin. Koululuokkaa onkin kuvailtu yhdeksi ihmisen vaativimmista ryhmistä. (Markkanen, 2012, 7; Salovaara & Honkonen, 2011, 45.)

Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän jäsenten keskinäisistä jännitteistä, kiinnostuksista ja tunteista muodostuvaa voimaa. Ryhmädynamiikassa tapahtuu muutoksia jatkuvasti. (Salovaara & Honkonen, 2011, 43.) Ryhmädynamiikka on erilaista pienten ja suurten ryhmien välillä, joten ryhmäkoko vaikuttaa ryhmädynamiikkaan. Pienessä ryhmässä yksilö huomataan paremmin ja mielipiteiden esilletuominen on helpompaa. Pienessä luokassa yhdenmukaisen, turvallisen ja yhteistyökykyisen toiminnan luominen ja ylläpitäminen voi myös olla helpompaa isoon ryhmään verrattuna. (Niemistö, 2007, 58–59; Salovaara & Honkonen, 2011, 45.) Luokkahuoneen luottamuksellinen ilmapiiri sekä ryhmän kiinteys lisäävät yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Vuorovaikutukselliset tilanteet ovat tärkeitä sekä hyvinvoinnin voimavaroina että oppimisen kohteena. (Markkanen, 2012, 9; Salmivalli, 2005, 12.) Lapsi nähdään erottamattomana osana kasvuympäristöään. Tavoitteena onkin ymmärtää lasta ja lapsen elämää niistä näkökulmista, jotka tulevat hänen omista tiloistaan ja mielenmaisemistaan. (Kumpulainen, ym., 2015, 229.)

Oppilaiden tutustuminen toisiinsa ja ryhmäytyminen ovat lähtökohtana turvallisen ryhmän muodostumiselle. Koululuokan tai ryhmän turvallisuus ja yhteisöllisyys eivät synny itsestään, vaan ne vaativat aikaa. Kokemus turvallisuudesta luo myönteisiä edellytyksiä oppimiselle. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11, 24). Jokaisella oppilaalla on oikeus kiinnittyä turvallisesti omaan koululuokkaansa ja kokea olevansa oman kouluyhteisönsä tärkeä ja arvostettu jäsen (Markkanen, 2012, 4). Alkuvaiheet ryhmän muotoutumisessa ovat erityisen tärkeitä ilmapiirin muodostumisen kannalta. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.) Turvallisuuteen pohjautuva myönteinen oppimisilmapiiri saa alkunsa toisten tuntemisesta, jota ryhmäyttäminen omalta osaltaan edesauttaa (Markkanen, 2012, 4). Luokan ryhmäytyminen alkaa eri tasoilta, riippuen oppilaiden

ystävyyssuhteista sekä aikaisemmista kokemuksista koulussa. Ryhmän muodostuminen tapahtuu sykleissä: haasteita luottamuksessa ja vuorovaikutuksessa tapahtuu jatkuvasti, ryhmän ponnistellessa johtajuuden, ystävyyden ja luokan sääntöjen kehittymisessä. (Schmuck & Schmuck, 1997, 3–4.) Muutokset jokaisen ryhmän jäsenen elämässä vaikuttavat myös ryhmän toimintaan. Tämän vuoksi ryhmän tukemista tulisi jatkaa läpi kouluvuoden, vaikka ryhmäytyminen painottuu vahvasti kouluvuoden alkuun. (Markkanen, 2012, 4–8.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksessa tulee käyttää sellaisia työtapoja, jotka tukevat ryhmään kuulumisen tunnetta. Oppilasta tulisi rohkaista liittymään uuteen ryhmään ja toimimaan uudessa ympäristössä kohtaamiensa aikuisten kanssa. (Opetushallitus, 2014, 98.)

Ryhmäyttäminen on prosessi, joka sisältää johdonmukaista työskentelyä ryhmän jäsenten välisen tuntemisen, luottamuksen, turvallisuuden tunteen ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Alussa tärkeintä on antaa aikaa ja luoda tilaa tutustumiselle ryhmän jäsenten kesken. Tämä vaihe edellyttää vahvaa tukea ja ohjausta. (Markkanen, 2012, 8.) Useat opettajat raportoivat luokkaryhmän muutoksesta kouluvuoden aikana. Tähän muutokseen vaikuttaa oppilaiden henkinen kasvu, oppilaiden vuorovaikutussuhteiden lähentyminen, sekä ryhmän kasvava kapasiteetti yhdessä työskentelemistä kohtaan. Oppilaat tuovat esille tietoa itsestään pala palalta ja asia kerrallaan, kunnes he kokevat kuuluvansa osaksi vertaisryhmää. (Schmuck & Schmuck, 1997, 2, 8.) Osalle oppilaista omien ajatusten esilletuominen ja oman paikan löytäminen ryhmässä on luontevaa ja helppoa, kun taas toiset tarvitsevat kontaktin ottamiseen ja tutustumiseen vahvaa aikuisen tukea (Markkanen, 2012, 8). Ryhmäytyminen on yhteenkuuluvuuden ja yhdistymisen saavutus. Yhteenkuuluvuus on ryhmän tärkeä ominaisuus, sillä yhtenäisten ryhmien jäsenet luottavat toisiinsa, tukevat toisiaan ja tuntevat olonsa rennoksi ja mukavaksi yhdessä. Valitettavasti osa oppilaista ei koskaan saavuta yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmää kohtaan, ja heidän ahdistuneisuutensa ja itsevarmuuden puute voi heikentää oppimista ja akateemisia saavutuksia (Schmuck & Schmuck, 1997, 8, 105).

Opettajan roolilla tässä yhteydessä voi olla hyvin kauaskantoiset seuraukset, mistä johtuen ryhmäytymiseen panostaminen on perusteltua. Opettajat, jotka ymmärtävät ryhmäytymisen jatkuvan luonteen ja seuraavat oppilaiden kehittymistä tarkasti pystyvät vaikuttamaan oppilaisiin suunnitelmallisella ja tehokkaalla tavalla. (Schmuck & Schmuck, 1997, 5.) Opettajalta edelly-

tetään tietoisuutta ryhmän toimintaan liittyvistä ilmiöistä ja tekijöistä. Jokainen ryhmä on erilainen, mutta taustalla vaikuttavat samat ryhmätoiminnan ilmiöt. (Salovaara & Honkonen, 2011, 44.) Koulussa oppiminen ja ryhmässä viihtyminen nivoutuvat tiukasti toisiinsa. Markkanen (2012) käyttää termiä kaksoistavoite kuvaillessaan opetusryhmän toimintaa. Koulussa on pyrittävä saavuttamaan samanaikaisesti kaksi päämäärää, asiatavoite ja tunnetavoite. Asiatavoite muodostuu opetuksen tavoitteiden perustehtävästä ja tunnetavoite puolestaan sisältää ryhmän kiinteyyden ja toimintakykyyn liitetyt tekijät. Nämä kaksi tavoitetta kulkevat käsi kädessä. Asiatavoitetta ei voida saavuttaa ilman tunnetavoitetta ja toisinpäin. (Markkanen, 2012, 9.)

Niina Junttila (2010) on havainnut väitöstutkimuksessaan vahvaa yhteyttä alakouluikäisen lapsen sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden välillä. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, sekä toimia niin, että kykenee saavuttamaan omia ja yhteisiä päämääriä muita loukkaamatta. Sosiaalinen kompetenssi on edellytys onnistuneelle vuorovaikutukselle ja sen myötä myös ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle. Lasten ja nuorten yksinäisyyden vähentämisessä opettajilla ja muilla kasvattajilla on tärkeä tehtävä. Opettaja voi omalla toiminnallaan olla edistämässä ryhmän keskinäistä vuoropuhelua ja rohkaisemassa oppilaita yhdessä toimimiseen koululuokassa. Avainasemassa ovat ryhmäytymisen tukeminen, monipuoliset opetusmenetelmät, sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä turvallisen oppimisilmapiirin luominen. (Junttila, 2010, 6; Junttila, 2015.) Ryhmäytymiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamiselle ei voi asettaa aikarajaa (Schmuck & Schmuck, 1997, 8). Siksi onkin tärkeää, että opettaja tarjoaa tutustumiseen riittävästi aikaa sekä antaa oppilaille välineitä siihen, miten kommunikoida toisten kanssa. Ohjatusti syntynyt turvallisuuden kokeminen vie kohti avoimempaa omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua sekä lisää kuulluksi tuleminen tunnetta. (Markkanen, 2012, 8.)

Yksilön suhde ryhmään pohjautuu yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa muodostaa tunnesiteitä, jotka luovat pohjaa ryhmän rakentumiselle. Tutkimukset osoittavat, että jos ihmiset keskittyvät jaettuihin tehtäviin, he luovat sitä kautta positiivisia tai negatiivisia tunteita koko ryhmää kohtaan. Keskinäinen riippuvuuden tunne, toistuvat muutokset sekä jaetun vastuun tunne ovat edellytyksiä tunnesiteen rakentamiselle ryhmää kohtaan. (Thye, Vincent, Lawler & Yoon, 2014, 99–101.) Ryhmäytyminen ja ryhmän toi-

minnan kehittäminen on luontevinta silloin, kun se yhdistetään arkiseen työskentelyyn ja luodaan omaksi rutiinikseen muun koulutyön lomaan. Jaettu vastuu yhteistoiminnallisista tehtävistä lisää edellä mainittua riippuvuuden tunnetta suhteessa muihin. Parien ja pienryhmän vaihtuminen sekä erilaiset työskentelytavat tuovat puolestaan toistuvia muutoksia ja lisäävät yhteenkuuluvuutta ja voimistavat tunnesidettä ryhmän jäsenten kesken. Tällöin oppilaat tottuvat työskentelemään yhdessä turvallisesti. (Markkanen, 2012, 7.)

Ryhmän toimivuuden edellytyksenä on ryhmän jäsenten välinen luottamus ja avoimuus vuorovaikutukselle, sekä avoin ja kunnioittava ilmapiiri. Jos ryhmän jäsenillä ei ole kykyä ihmissuhteiden väliseen luottamukseen ja läheisyyteen, heillä on vaikeuksia suoriutua yhteistyöstä toistensa kanssa. Oppilaat eivät tuo omia ajatuksia ja mielipiteitä esille, jos he eivät koe kuuluvansa osaksi ryhmää tai heillä on pelko hylätyksi tulemisesta. (Cohen, 2013, 414; Schmuck & Schmuck, 1997, 2, 21.) Opettajan tehtävänä on varmistaa, että hiljaisimmatkin oppilaat uskaltauvat sanoa oman mielipiteensä ja tulevat kuulluksi ryhmässä. Kun oppilas saa olla ryhmässä omana itsenään, syntyy ryhmän aito ilo. Ilon syntyminen lisää omaa iloa ja ryhmän turvallisuutta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 47, 85.) Yhteinen toiminta ja jaetut kokemukset vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilön positiiviset tunnekokemukset helpottavat suhteiden ja verkkojen muodostumista ryhmäkokonaisuuksiksi. Mitä vahvempi yksilön tunnekokemus ryhmää kohtaan on, sitä vahvemmassi ryhmän rakenne muodostuu. Ryhmän sisäiset siteet auttavat ryhmää pysymään kasassa haastavissakin tilanteissa. (Thye, ym., 2014, 101–102.)

On väistämätöntä, että jokaisen luokkaryhmän on ratkaistava yhteenkuuluvuuteen ja ryhmän jäsenyyteen liittyviä haasteita, vaikkakin tavat näiden haasteiden kohtaamiseen voivat vaihdella. Tapa, joilla haasteet kohdataan ja käsitellään vahvistaa tai heikentää ryhmän rakennetta. (Schmuck & Schmuck, 1997, 9). Vahvan vuorovaikutussuhteen syntymiseen vaikuttaa ihmisten harjoittaman toiminnan luonne, kuinka usein ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, sekä osapuolien välinen tapa osoittaa myötätuntoa ja tuntea kiintymystä. Erilaiset vuorovaikutustilanteet tuottavat positiivisia tunteita ja olosuhteita, joissa attribuutioprosessi johtaa vahvempiin tai heikompiin tunnesiteisiin ryhmää kohtaan. (Thye, ym., 2014, 101–102.)

Opettajan aloittaessa uuden ryhmän kanssa, on tärkeää, että ryhmäytymistehtävät ovat aluksi keveitä ja pieniä tutustumisharjoituksia. Monipuolisilla ja vaihtelevilla menetelmillä opettaja

saa samalla tärkeää tietoa oppilaiden taidoista, kuitenkin toteutettuna niin, että yksittäisen oppilaan tiedot ja taidot eivät korostu. On erityisen tärkeää kiinnittää huomiota harjoitusten turvallisuuteen ja vaatimuksiin, jotta yhdenkään oppilaan ei tarvitse tuoda itsestään esiin asioita, joita ei ole valmis vielä jakamaan. Toinen huomioitava seikka on jokaisen oppilaan mahdollisuus osallistua ja päästä kohtamaan ryhmän jokaista jäsentä vuorollaan. (Markkanen, 2012, 9.) Ryhmytymisvaiheessa korostetaan yhdessä luotujen, selkeiden ja johdonmukaisten sääntöjen merkitystä, jotta ryhmän toiminta pääsee muotoutumaan odotusten mukaiseksi (Boynton & Boynton 2005, 23; Learning First Alliance, 2001, 14; Markkanen, 2012, 9; Rasku-Puttonen, 2006, 112).

2.4 Turvallinen oppimisilmapiiri

Turvallisuus on erittäin keskeinen tekijä hyvän oppimisilmapiirin muodostumisessa (Cohen, 2013, 414). Termi turvallisuus viittaa fyysiseen, sosiaaliseen ja henkiseen turvallisuuteen sekä selkeisiin koulun sääntöihin ja normeihin (Berkowitz, ym., 2017, 3; NCLC, 2007, 5). Perusopetuslain (1998/628, 29.§) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen, sekä turvalliseen oppimisympäristöön. Koulun tulee olla turvallinen ja oppilasta tukeva paikka, koska turvallisuuden tunne sekä yhteenkuuluvuuden tunne ovat ihmisen perustarpeita. Kun nämä perustarpeet täyttyvät ja oppilaat kokevat tullessa kohdatuiksi, he ovat paljon valmiimpia noudattamaan kouluyhteisön normeja, sääntöjä ja arvoja. Kun oppilaat sitoutuvat sääntöjen noudattamiseen, syntyy positiivinen kehä, joka hyödyttää koko yhteisöä. (Learning First Alliance, 2001, 1–3; Schmuck & Schmuck, 1997, 21.) Koulu, joka tunnistaa oppimisilmapiiriin liittyvän monimutkaisuuden, ja ottaa selkeitä askeleita oppimista edistävän koulun luomiseksi, on väistämättä turvallisempi koulu (Noonan, 2004, 61).

2.4.1 Fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus

Turvallisuus koululuokassa voidaan mieltää usein pelkästään fyysiseksi turvallisuudeksi. Fyysinen turvallisuus sisältää ajatuksen väkivallattomuudesta tai palo- ja pelastus asioihin liitetystä

turvallisuudesta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11.) Kun puhumme oppilaiden turvallisuudesta, käsitämme asian laajemmin, turvallisuuden tunteena. Turvallisuuden tunne määritellään hyvinvoinnin kannalta yhdeksi tärkeimmäksi emootioksi. (Haapaniemi & Raina, 2014, 78.) Siihen liittyy fyysisen turvallisuuden lisäksi hyvä ja rauhallinen tunnetila opiskella ja oppia uutta. Turvallisuus näkyy erityisesti työrauhana koulussa. Työrauha ei tarkoita pelkästään hiljaisuutta luokassa, vaan se on myös turvallisuuden tunnetta yhdessä olemista ja oppimista kohtaan. Turvallisessa koulussa oppilaat ovat tietoisia heille asetetuista odotuksista ja he tuntevat itsensä arvostetuiksi omasta suoriutumistasosta riippumatta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11, 46.) Turvallinen ja viihtyisä koulu edesauttaa työrauhan toteutumista, mutta se edellyttää myös oppimisen ja kasvatuksen tapahtumista kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä (Sigfrids, 2009, 93). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat voivat kysyä kysymyksiä sekä vastata kysymyksiin ilman pelkoa naurunalaiseksi joutumisesta (Salovaara & Honkonen, 2011, 11). Turvallisuuden tunne on avainasemassa oppilaan akateemisen suoriutumisen kannalta (Schmuck & Schmuck, 1997, 8).

Turvallisessa luokassa opettaja luo avoimen ja hyväksyvän ilmapiirin, jossa ilmaistaan välittämistä ja kiintymystä. Vähitellen oppilaat alkavat rakentamaan luottamusta itseensä ja toisiin sekä uskaltavat olla ryhmässä oma itsensä. Molemminpuolinen luottamus herättää ihmisissä turvallisuuden tunteen. (Salovaara & Honkonen, 2011, 18–19.) Ystävyysuhteet ja ryhmän muodostuminen perustuvatkin luottamukseen ja turvallisuuden tunteeseen (Schmuck & Schmuck, 1997, 259). Luokassa vallitseva ilmapiiri vaikuttaa olennaisesti oppilaan uskallukseen osallistua vuorovaikutukseen luokan sisällä. Avun pyytäminen, vastaaminen ja keskusteluihin osallistuminen on sitä helpompaa, mitä turvallisempaa tunnetta yksilö kokee ryhmän sisällä. Tämä edesauttaa kasvua tasapainoiseksi aikuiseksi. (Salovaara & Honkonen, 2011, 12.) Myös opettaja - oppilassuhde vaikuttaa voimakkaasti siihen, kuinka turvallisesti oppilas voi tuntea olonsa koulussa. (Boynton & Boynton, 2005, 3; Haapaniemi & Raina, 2014, 79.) Turvallisessa luokassa oppilas voi olla oma itsensä ilman pelkoa nolaamisesta ja hän on tietoinen siitä, mitä häneltä odotetaan. On ensiarvoisen tärkeä osa turvallisuutta kokea arvostusta ja tunnetta arvostetuksi tulemisesta riippumatta siitä, kuinka suoriutuu suhteessa muihin oppilaisiin. Turvallisessa luokahuoneessa ei kiusata, nöyryytetä, jätetä ulkopuolelle, vähätellä, eikä tar-

vitse pelätä fyysistä uhkaa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11.) Turvallisessa luokassa eri taustoista tulevat oppilaat pystyvät jakamaan henkilökohtaisia kokemuksia sekä kokea oman ryhmän voimavarana. (Learning First Alliance, 2001, 6.)

Suuret ryhmäkoot ovat yhteydessä heikompaan koulumenestykseen ja opettajan tyytymättömyyteen työtä kohtaan (Mitchell, ym., 2009, 272). Koulussa yksityisen tilan puute, ja jatkuva arvioinnin kohteena oleminen voi lisätä oppilaille turvattomuuden tunnetta. Ryhmäkokojen suuruus myös vähentää oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin, joka niin ikään lisää osaltaan turvattomuuden tunnetta. Turvattomuuden tunne puolestaan tukahduttaa uteliaisuutta, joka on paras oppimisen sisäinen motivaatio. (Haapaniemi & Raina, 2014, 78.)

Turvallisen ja kannustavan koulun ylläpitäminen vaikuttaa vahvasti oppimisilmapiiriin. Se edellyttää jatkuvaa kehittämistä ja epäkohtiin puuttumista. Koulun tasolla tietoa oppimisilmapiiristä ja turvallisuuskysymyksistä tulisi kerätä säännöllisesti eri osapuolet huomioiden. (Learning First Alliance, 2001, 22.) Turvallisessa ja oppimista tukevassa yhteisössä kunnioitus, yhteistyö, vastuu ja velvollisuudet muita kohtaan ovat olennainen osa päivittäistä koulurutiinia, ja niitä opetetaan ja vahvistetaan monin eri tavoin. Usein tarjoutuvat mahdollisuudet tehdä yhteistyötä ja pohtia vuorovaikutusta muiden kanssa antavat oppilaille mahdollisuuden oppia sellaisia yhteistyötaitoja kuin huolellinen kuuntelu, erilaisten mielipiteiden kunnioittaminen ja kompromissien tekeminen sekä laajempien ja rikkaampien ihmissuhdeverkostojen kehittäminen. (Learning First Alliance, 2001, 10.)

2.4.2 Säännöt ja normit

”Turvallisessa ja osallistavassa koulussa säännöt voivat olla myös niitä asioita, joita saa ja on lupa tehdä (Salovaara & Honkonen, 2011, 129).”

Oppimisilmapiirin muotoutuminen ja ryhmän jäsenten suhteisiin panostaminen vie aikaa, mutta myöhemmin sen hyödyt näkyvät selkeästi ryhmän toiminnassa. Keskeisimpinä keinoina pidetään tutustumiselle annettua aikaa, sekä selkeitä sääntöjä ja niiden luomista ryhmän jäsenten kesken. Sääntöjen luominen edistää yhteisöön kuulumista ja vastuun ottamista. (Rasku-Putto-

nen, 2006, 112.) Martonin (2003) tutkimuksen mukaan säännöillä ja erilaisilla sääntöihin liittyvillä tehokkailla menetelmillä on huomattava vaikutus häiriöiden määriin luokassa (Marton, 2003, 14). Jokaisella koululla tulee olla järjestyssäännöt, joilla pyritään varmistamaan koulun sisäinen järjestys, opiskelun esteetön sujuminen sekä kouluyhteisön viihtyisyys ja turvallisuus (Salovaara & Honkonen, 2011, 17).

Sääntöjen ja normien esiintuominen on erityisen tärkeää heti kouluvuoden alussa. Kun yhteiset säännöt ovat kaikilla tiedossa, opettaja pystyy kannustamaan ja tukemaan oppilaiden positiivista käyttäytymistä läpi koko kouluvuoden. (Learning First Alliance, 2001, 14.) Normit ovat odotuksia tai olemiseen ja käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä, jotka koskevat koko ryhmää. Sen sijaan sääntö ei välttämättä ole normi. Normit voivat olla tiedostamattomia tai ääneen lausumattomia, mutta silti niillä voi olla ratkaiseva vaikutus koko ryhmän käyttäytymiseen. (Salovaara & Honkonen, 2011, 44–45.) Sääntöjen oikeudenmukaisuus on edellytys sille, että ihmiset sitoutuvat noudattamaan niitä. Kun oppilaita kohdellaan reilusti ja tasapuolisesti, he ovat suostuvaisempia sääntöjen noudattamiseen, vaikka he eivät olisikaan päätöksistä samaa mieltä. (Peguero & Bracy, 2015, 41.)

Boynton & Boynton (2005) ovat tutkineet työrauhaa ja sen eri elementtejä. Tutkimus osoittaa, että jopa 40 prosenttia ryhmän ilmapiiristä ja työrauhasta pohjautuu myönteiselle vuorovaikutukselle lapsen ja kasvattajan välillä. Selkeät säännöt sallitulle käyttäytymiselle sekä tehokas ennaltaehkäisy ovat seuraavaksi tärkeimmät elementit. Vain kymmenen prosentin selitysosuus jää seuraamuksille. Vaikka seuraamukset näyttelevät pienintä osaa työrauhan elementeissä, johdonmukaisuus ja selkeys seuraamusten ketjussa luovat lapsille turvallisuuden tunnetta. (Boynton & Boynton, 2005, 3; Kanninen & Sigfrids, 2012, 155; Sigfrids, 2009, 93.) Oppilaat tarvitsevat mahdollisuuksia virheistä oppimiseen ja virheiden korjaamiseen. Yksi täsmällinen perustapa koulun ilmapiirin ja turvallisuuden parantamiseen on selkeä ja positiivinen viestintä siitä, mitä oppilaiden tulee tehdä menestyäkseen. Viesti voi olla niinkin yksinkertainen, kuin ”ole turvallinen, ole kiltti, ole kunnioittava” tai ”kunnioita itseäsi, muita sekä omaa ja muiden omaisuutta”. Tällaisia sääntöjä tulee olla rajallinen määrä, jotta ne voidaan muistaa helposti. Nämä säännöt eivät koske vaan oppilaita, vaan opettajien sekä koulun muun henkilökunnan tulee sitoutua yhtä lailla niiden noudattamiseen. (Learning First Alliance, 2001, 14.)

Sääntöjen määrittäminen ja selkeys, unohtamatta niiden opettamista pelkän luettelemisen sijaan vaikuttaa oppilaiden kykyyn omaksua ja toimia sääntöjen mukaisesti (Boynton & Boynton 2005, 23). Sääntöjä tulisi tarkistaa ja päivittää tarvittaessa. Säännöt on esitettävä ytimekkäästi, niillä tulee olla hyvät perustelut, sekä selkeät ja johdonmukaiset seuraamukset rikkomuksille. Opettajan ei pitäisi koskaan jättää sääntöjen rikkomista huomiotta. Vaikka huonoon käytökseen ja sääntöjen rikkomiseen puuttuminen on luokanhallinnan olennainen elementti, tulisi oppilaisiin kohdistuva palaute olla aina niin positiivista ja kannustavaa kuin mahdollista. (Learning First Alliance, 2001, 17.)

3 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen tarkoitusta ja esittelemme tutkimuskysymyksemme. Tämän jälkeen avaamme fenomenografiaa tutkielman metodologisena lähestymistapana, käymme läpi aineistonkeruuprosessiamme, fenomenografista analyysitapaa ja lopuksi pohdimme tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

3.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkielman tarkoituksena on avata hyvän oppimisilmapiirin määritelmää ja selvittää luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä. Tavoitteenamme on pyrkiä ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja lisäämään ymmärrystä hyvän oppimisilmapiirin merkityksellisyydestä opettajan työssä. Tutkimuskysymyksemme on:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on hyvästä oppimisilmapiiristä?

3.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Valitsimme fenomenografian tutkielmamme metodologiseksi lähestymistavaksi. Nimi fenomenografia (phenomenography) muodostuu sanoista “ilmiö” ja “kuvata”. Fenomenografia on laadullista ja tulkitsevaa ihmistieteen tutkimusta, joka keskittyy ihmisten arki ajattelun pohjalta nouseviin käsityksiin ja kokemuksiin. Se pyrkii kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään, kuinka ihmiset kokevat, havaitsevat tai käsittävät maailman eri näkökohtia. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 68; Uljens, 1992.) Ference Martonia pidetään fenomenografisen lähestymistavan perustajana. Marton yhdessä tutkimusryhmänsä kanssa tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografian juuret ovat oppimisen tutkimisessa, mutta menetelmä soveltuu myös yleispedagogisiin, koulutuksen vaikuttavuutta käsitteleviin sekä pedagogiikan ulkopuolelle sijoittuviin tutkimuksiin. (Viitattu lähteissä Ahonen, 1994, 115; Huusko & Paloniemi, 2006; Häkkinen, 1996, 6;

Metsämuuronen, 2008, 35; Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 68.) Tässä tutkielmassa fenomenografiaa käytetään kuvaamaan opettajien eri tapoja käsittää hyvä oppimisilmapiiri.

Fenomenografian taustalla on fenomenologinen filosofia. On kuitenkin huomioitava, että fenomenologia on enemmänkin tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. Huomion kohteena on ihmisen maailma omiin kokemuksiin pohjautuen. Fenomenologit pohtivat objektiivista todellisuutta elämismaailmoidemme takana. Fenomenografit puolestaan hylkäävät dualistisen ajattelun todellisuuden ja inhimillisyyden kokemuksen suhteesta. Kokemus ei vaadi erillistä objektiivista todellisuutta, josta yksilö kehittäisi oman henkilökohtaisen maailmansa, vaan jokaisen yksilöllinen maailma ilmenee eri tavalla omiin käsityksiin perustuen. Ilman ajatteluamme ei siis olisi ilmiöitä eikä ongelmia. Fenomenografiassa yksilöt nähdään erilaisten kokemusten kokijoina yhteisessä maailmassaan. Maailma taas ilmenee eri tavoin ihmisten yksilöllisissä käsityksissä. (Ahonen, 1994, 114, 116; Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton, 1986, 31–32, 40; Marton & Booth, 1997, 112–113, 117; Metsämuuronen, 2006, 232; Niikko, 2003, 23.)

Fenomenografista tutkimussuuntausta kehittäneen Martonin (1986) mukaan fenomenografia ei ole kehittynyt fenomenologiasta, vaan se kehitettiin oppimisen ja opetuksen yleisten näkökohtien tutkimiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton 1986, 152–154, Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 69). Uljensin (1992) mukaan fenomenografia ja fenomenologia eroavat toisistaan siten, että fenomenografia on empiiristä tiedettä, kun fenomenologia on epistemologinen projekti. Fenomenografia ei tarjoa käsitteellisiä työkaluja erityyppisten käsitysten luokitteluun. Sen sijaan fenomenografia mahdollistaa hyvin kuvaavan lähestymistavan. Fenomenologia tarjoaa filosofisia selityksiä sille, mitä me olemme tekemässä. Fenomenologiassa halutaan päästä käsiksi ilmiöihin yksilöiden kokemusten ja käsitysten kautta sekä kehittää yksi kokemusteoria, kun taas fenomenografia tutkii yksilöiden käsitysten erilaisuutta pyrkimyksenä löytää erilaisten kuvauskategorioiden kirjo. (Cope, 2004, 7; Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton, 1986, 152–154.) Fenomenografiassa pyritään siis kuvaamaan yksilön ja ympäröivän maailman eri näkökohtien välisiä suhteita riippumatta siitä, ilmentävätkö nämä suhteet välitöntä kokemusta, käsitteellistä ajattelua vai fyysistä käyttäytymistä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton, 1986, 152–154.) Fenomenografiassa käytetään toisen asteen tutkimusnäkökulmaa. Ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkija antaa lausuntoja maailman ilmiöistä. Toisen

asteen näkökulmasta sitä vastoin tutkija tekee lausuntoja muiden ihmisten kokemuksista maailmasta yrittäen nähdä maailmaa sitä kokevien ihmisten silmin. (Cope, 2004, 7; Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Marton, 1981, 78.)

Ihmisten erilaiset käsitykset perustuvat heidän kokemustaan, ei niinkään ikään. Fenomenografia tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Koska ihmisten käsitykset riippuvat kokemustaan, eri ihmisten käsitykset samaa ilmiötä kohtaan voivat vaihdella. (Ahonen, 1994, 114–115; Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Esikäsitykset ovat ihmisten arkikokemuksista spontaanisti muodostuneita käsityksiä. Nämä luovat pohjan uuden kokemuksen ymmärtämiselle. Opettajan tulee ottaa opetuksessa huomioon oppilaidensa esikäsitykset, pystyäkseen vaikuttamaan oppilaiden käsityksiin eli opettamaan heitä. (Ahonen, 1994, 114–115.) Käsitykset voivat kuulostaa jopa järjettömiltä, jos niihin johtaneita kokemuksia ei tunneta (Cope, 2004, 6). Tästä johtuen opettajan tulisi tutustua oppilaiden käsitysmaailmaan mahdollisuuksien mukaan. Tiedostaessaan oppilaiden esikäsitykset opettaja pystyy ohjaamaan opetusta niin, että oppilaat ymmärtävät tiedon oikealla tavalla. (Ahonen, 1994, 114–115.)

3.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä ja kohderyhmä

Toteutimme aineistomme keräämisen käyttämällä sähköistä kyselylomaketta (Liite 1), koska se on taloudellisesti ja ajankäytöllisesti tehokas aineistonkeruutapa (Valli, 2018, 101; Valli & Perkkilä, 2018, 118). Kysely kuuluu yhteen yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 71.) Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää useita erilaisia kirjalliseen muotoon tuotettuja aineistoja. Tärkeintä aineistonkeruussa on huomioida kysymyksenasettelun avoimuus, jotta jätetään tilaa vastaajalle ilmaista omia käsityksiään kyseisestä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Marton, 1986, 154.) Kaikille kyselyyn vastanneille esitetään samat kysymykset, mutta vastausten sisällöt voivat vaihdella erilaisista esikäsityksistä johtuen. Vastaajien valitsemat näkökohdat ovat tärkeää tutkimusmateriaalia, koska niiden avulla päästään tutkimaan yksilöiden käsitysten erilaisuutta. (Marton, 1986, 154.)

Sosiaalisen median käyttö tutkimuksessa yleistyy nopeasti. Yhä useampi tutkimuskysely tehdään sähköisenä joko suoraan kohdistettuna koehenkilöille tai erilaisten alustojen kautta jaetuna. Sähköinen kysely antaa paljon joustoa toteuttamistavalle, koska siihen voidaan liittää esimerkiksi kuvia, sekä ääni- ja videotiedostoja. (Valli & Perkkilä, 2018, 117.) Tässä tutkielmassa käytetty kyselylomake on kuitenkin hyvin pelkistetty. Vallin & Perkkilän (2018) mukaan verkkokyselyn etuna on nopeus ja taloudellisuus. Kohderyhmän ollessa sopiva kyselyn toimitus ja vastauslomakkeiden palautus voi tapahtua nopeasti ja aineistonkeruu ei tuota mitään kuluja, vaikka vastaajat asuisivatkin kauempana. (Valli & Perkkilä, 2018, 118.) Totesimme tämän myös itse kerätessämme aineistoamme, koska saimme muutamassa päivässä paljon vastauksia.

Käytimme aineiston keräämisessä apuna sähköistä Google Forms-työkalua. Se sopi hyvin tarkoitukseemme selkeyden ja helppokäyttöisyyden takia. Google Forms kyselyssä kysymykset ovat yhdellä avoimella lomakkeella, mikä helpottaa vastaajaa omien vastauksien vertailussa. Tämä auttaa vastaajaa kokonaisuuden hahmottamisessa ja parantaa vastausten johdonmukaisuutta. (Valli & Perkkilä, 2018, 122–123). Käytimme kyselymme jakoalustana ”Alakoulun aarreaitta” nimistä Facebook ryhmää, jossa kyselymme oli jaettuna helmikuussa 2019 sekä syyskuussa 2020. Ryhmä on opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille tarkoitettu sosiaalisen median yhteisö, jossa opettajat jakavat ammatillista vertaistukea, sekä opetukseen ja oppimiseen liittyviä vinkkejä ja ideoita. Kyselyyn vastaamista rajoitimme ainoastaan siten, että kerroimme kyselyn kohderyhmänä olevan luokanopettajat. Vastaamaan pääsi siis halutessaan kaikki ryhmässä olevat opettajat. Tämänkaltaisessa tilanteessa ei noudateta todennäköisyysotannan periaatteita, jolloin aineiston kohdalla tulee puhua näytteestä, ei otoksesta (Valli & Perkkilä, 2018, 120). Vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja kyselyn alussa tuli ilmi, että vastauksia tullaan käyttämään pro gradu – tutkielmassamme. Vastaukset olivat nimettömiä, mikä takaa vastaajalle täydellisen anonymiteetin. Sosiaalisessa mediassa jaetun verkkokyselyn etuna on litterointivaiheen pois jääminen. Vastaukset ovat valmiiksi kirjoitetussa muodossa, mikä lisää tutkielman luotettavuutta poistamalla mahdollisten lyöntivirheiden riskin. (Valli, 2018, 101.)

Kyselyssämme oli yhdeksän kysymystä, joista neljä kysymystä oli monivalintakysymyksiä, ja loput avoimia kysymyksiä. Ensimmäiset neljä kysymystä selvittävät vastaajan taustaa, koskien sukupuolta, koulutusta, tämänhetkistä työnkuvaa ja työkokemuksen määrää vuosina. Loput viisi kysymystä pyrimme jättämään avoimiksi, jotta vastauksista muodostuisi mahdollisimman

hyvin vastaajan käsityksiä kuvaavia ilmaisuja. Muodostimme avoimet kysymykset niin, että ensimmäinen kysymys toimii kontrollikysymyksenä suhteessa muihin kysymyksiin. Avoimien kysymysten haasteena on, että niihin saatetaan jättää vastaamatta, vastaukset ovat liian niukkoja tai epätarkkoja, tai ne eivät vastaa kysymykseen (Valli, 2018, 114). Kyselyymme osallistui yhteensä 28 henkilöä. Fenomenografiassa ilmiön vaihtelu saavuttaa saturaation eli kylläisyyden noin 20 tutkimusosallistujan kohdalla (Sandberg, 2000, 13; Beutel, 2010, 79). Tämän perusteella aineistoamme voidaan pitää riittävän laajana. Saturaatio saavutetaan aineiston alkaessa toistaa itseään. Toistoa alkaa usein tapahtua jo noin 15 vastauksen kohdalla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 87.), minkä havaitsimme myös meidän aineistossamme.

Vastaajien sukupuoli jakaantui siten, että suurin osa vastaajista (noin 93 %) ilmoitti sukupuolekseen nainen (n=26). Tämä tarkoittaa sitä, että enemmistö vastaajista oli naisia. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli.

Sukupuoli	n	Prosentti
Nainen	26	92,9%
Mies	2	7,1%
Muu	0	0%

Lähes kaikilla kyselyyn vastanneista (noin 96 %) oli luokanopettajan pätevyys, eli kasvatustieteen maisterin tutkinto. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Luokanopettajan tutkinto.

Luokanopettajan tutkinto	n	Prosentti
Kyllä	27	96,4%
Ei	1	3,6%

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa (noin 86 %) ilmoitti kyselyn vastaamishetkellä työkuvakseen luokanopettaja, mikä oli kyselyyn vastanneiden henkilöiden yleisin työnkuva.

Lisäksi vastanneista löytyi erityisopettaja, erityisluokanopettaja, äitiyslomalainen sekä 1–6 luokkien resurssiopettaja. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Työnkuva.

Työnkuva	n	Prosentti
Esiopettaja	0	0%
Luokanopettaja	24	85,7%
Erityisopettaja	1	3,6%
Erityisluokanopettaja	1	3,6%
Äitiysloma	1	3,6%
Resurssiopettaja 1-6lk	1	3,6%

Kyselyyn vastanneista henkilöistä kymmenen (noin 36 %) ilmoitti työkokemuksekseen 2–5 vuotta. Muut vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti. Kaikilla kyselyyn vastanneilla työkokemusta löytyi vähintään kahden vuoden ajalta. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Työkokemus vuosina.

Työkokemus	n	Prosentti
0-1 vuotta	0	0%
2-5 vuotta	10	35,7%
5-10 vuotta	4	14,3%
10-15 vuotta	5	17,9%
15-20 vuotta	6	21,4%
25-30 vuotta	3	10,8%

3.4 Aineiston analyysi

Kun aineistoa on kerätty riittävä määrä, alkaa analysointi vaihe (Marton, 1986, 154). Fenomenografisen tutkimuksen analysointi on vaiheittain etenevä prosessi, jossa tulkintaa ja merkitysten jäljittämistä toteutetaan samanaikaisesti monella eri tasolla. Analyysitasolla fenomenografiassa tutkitaan empiirisiä aiheita, eli käsityksiä ja kokemuksia. Näiden näkökohtien ymmärtäminen fenomenografiassa kuitenkin vaihtelee. Tutkimuksessa ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin, vaan vastauksista pyritään luomaan selkeä kokonaisuus. Aineistosta nousevien käsitysten samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia vertaillaan, ja sitä kautta pyritään löytämään laadullisesti erilaisia kuvauskategorioita. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166; Häkkinen, 1996, 39; Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 68.)

Fenomenografiassa tuloksien (kuvauskategoriat) analysointi ei välttämättä liity empiiriseen populaatioon, josta ne johtuvat, vaan ajatellaan, että erilaisista empiirisistä tutkimuksista saadut "ajattelumallit" voidaan yleistää vain irrottamalla ne niiden alkuperäisestä empiirisestä kontekstista. (Uljens, 1992.) Olennaista onkin pohtia, miten ilmiö voidaan erottaa alkuperäisestä kontekstista niin, että käsitteestä tulee merkityksellinen (Cope, 2004, 14). Fenomenografia keskittyy siis erilaisiin tapoihin kokea, nähdä, tuntea ja käsitellä eri ilmiöitä. Keskiössä ei ole yksittäisten yleistysten tekeminen, vaan ilmiön erilaisten aspektien esiin tuominen. (Marton & Booth, 1997, 117.) Tiettyjen fenomenografisten tutkimusten tulokset ovat olleet yllättävän johdonmukaisia. Lopputuloksena saatujen kuvauskategorioiden määrä on rajallinen, ja tästä voidaan päätellä, että laadullisesti erilaiset tavat ilmiön kokemiseen, ymmärtämiseen ja käsittämiseen ovat tiettyssä määrin rajallisia. (Cope, 2004, 6; Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Marton & Booth, 1997, 117.) Asioita ei yritetä kuvata sellaisina kuin ne ovat, eikä keskustella siitä, voidaanko asioita kuvata sellaisina kuin ne ovat, vaan pyrkimyksenä on pikemminkin luonnehtia kuinka asiat näyttäytyvät ihmisille. Ihmiset eivät vain ymmärrä ja koe, he havaitsevat ja kokevat asioita. Siksi käsitykset ja kokemukset on kuvailtava niiden sisällön perusteella. (Marton, 1986, 33.) Fenomenografiassa ajattelua kuvataan sen perusteella, miten asioita käsitetään tai asioista ajatellaan, eikä tutkimusta koskaan eroteta käsityksen objektista tai ajattelun sisällöstä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ihmisten ymmärrys kyseessä olevasta ilmiöstä ja lajitella ne käsitteellisiin luokkiin. (Marton, 1986, 32.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei suoranaisesti nouse esiin yhtään tulosta, vaan tutkijan on itse tehtävä aineistosta tulkintoja analyysin pohjalta (Eskola, 2018, 210; Häkkinen, 1996, 39.). Fenomenografisessa analyysissä teoreettinen kokonaisuus pyritään luomaan tutkimusaineiston pohjalta, jolloin teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä teoriasta johdettujen oletusten testaamisen perustana. Tutkimuksen tulokset koostuvat ilmiötä kuvaavista luokista eli kuvauskategorioista, ja luokkien välisistä suhteista. (Cope, 2004, 6; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Yksittäinen kategoria ilmentää yhtä tapaa käsittää ilmiö. Eri kuvauskategoriat kuvaavat siis erilaisia tapoja saman ilmiön käsittämiseen. (Cope, 2004, 6.) Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu toimivat analyysiyksiköitä rajaavina tekijöinä. Analyysiyksiköt eivät siis ole ennalta harkittuja tai sovittuja. Fenomenografisessa analyysissä aikaisemmat havainnot, tiedot tai teorit eivät saisi olla vaikuttamassa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97.) Keskustelua kuitenkin käydään aikaisempien, niin vastakkaisten kuin tukvienkin teorioiden kanssa kategorioita muodostettaessa sekä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Teoreettinen perehtyneisyys on välttämätön osa tutkimuksen kulkua, sillä se antaa valmiuksia aineiston hankintaan sekä tutkittavan aiheen ymmärtämiseen. Tutkijan selkeä kuva analysoitavasta ilmiöstä auttaa ilmiön kannalta relevanttien ilmaisujen löytämisessä aineistosta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen, 1996, 39–40.)

Analyysi on vaiheittain etenevä prosessi, jolloin alempi vaihe selvitetään ennen seuraavaan vaiheeseen etenemistä. Tutkimuksen kulku edellyttää kuitenkin aina edellisiin vaiheisiin sekä aineistoon palaamista, mikä takaa tutkimuksen kurinalaisuutta ja systemaattisuutta. Tällä tavalla pyritään myös välttämään tutkijoiden omien tulkintojen ja ennako-oletusten vaikutusta lopputulokseen. (Laine, 2018, 42.) Tässä tutkielmassa käytämme Anneli Niikon (2003, 33–36) mallia fenomenografisen analyysin tekemisestä, ja se on nelivaiheinen.

- 1) Aineisto luetaan huolellisesti läpi useita kertoja, jotta sisältö tulee tutuksi. Tavoitteena on tutkielman ongelmanasettelun kannalta tärkeiden ilmauksien löytäminen sekä tutkittavien kokonaiskäsityksen hahmottaminen. Rajat tutkittavien välillä häivytetään ja huomio kiinnitetään yksittäisten henkilöiden sijaan ilmauksista hahmotettaviin merkityksiin.

- 2) Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään aineistosta nousevia merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittely tapahtuu merkityksellisten ilmauksien keskinäisellä vertailulla. Tavoitteena on samankaltaisuuksien, erilaisuuksien, sekä harvinaisuuksien ja rajatapausten etsiminen merkityksellisten ilmausten joukosta. Merkityksellisiä ilmauksia pyritään ymmärtämään tutkielmalle asetetun tutkimusongelman näkökulmasta. Oleellista on merkityksellisen ilmaisun ajatuksellisen yhteyden säilyttäminen.
- 3) Analyysin kolmannessa vaiheessa aiemmin luoduista merkitysryhmistä tai teemoista muodostetaan kategorioita. Kategoriat ei saa mennä sisällöllisesti limittäin toistensa kanssa, mutta niiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Jokaisen kategorian tulee kertoa jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Analyysissä saatuja kategorioita voidaan joutua muokkaamaan useampaan kertaan, niin että kaikille ilmauksille löydetään sopiva kategoria.
- 4) Neljännessä analyysivaiheessa pyritään yhdistelemään kategorioita kattaviksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Yhdistelemisen pohjana käytetään teoreettisia lähtökohtia.

Ensimmäinen vaihe

Toteutimme tämän tutkimuksen verkkokyselynä, joten välttyimme litterointivaiheelta. Aloitimme aineistomme analysoinnin lukemalla kerätyn aineiston läpi useita kertoja, jotta saimme kattavan kuvan vastauksista. Vähitellen siirsimme huomionsi sellaisiin ilmauksiin, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä hyvää oppimisilmapiiriä muodostavista tekijöistä. Luimme vastaukset huolellisesti läpi ja pohdimme yhdessä vastauksissa esiin tulleita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa koko empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, joten tutkimuksessa ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin (Häkkinen, 1996, 39). Aloitimme aineiston pelkistämisen kokoamalla kyselyn vastaukset yhtenäiseen tiedostoon ja aloimme tutkimaan esiin nousevia merkityksellisiä ilmauksia. Erottelimme ne toisistaan korostamalla ilmauksia eri väreillä. Esimerkkinä vastaajien ilmauksia positiivisuuteen liittyen, jossa eri vastaukset on eritelty aina uudelle riville:

“ Luokassa on tilaa ilolle.”

“myönteinen”

“ilo työskennellä yhdessä”

“ Kannustava, positiivinen, avoin,”

“huumori mukana arjessa”

Toinen vaihe

Fenomenografisen analyysin toisen vaiheen tarkoituksena ilmauksien samankaltaisuuksien, erojen sekä rajatapausten ja harvinaisuuksien etsiminen aineistosta (Niikko, 2003, s. 34). Analysointiprosessin toisessa vaiheessa järjestelimme merkitykselliset ilmaukset samankaltaisuuksien perusteella. Ryhmittelyn seurauksena ilmaukset alkoivat järjestäytymään laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja jäljelle jäivät yksittäiset, näihin suurempiin kokonaisuuksiin kuulumattomat ilmaisut. Palasimme useita kertoja alkuperäiseen aineistoon varmistuaksemme, että olimme huomioineet kaikki tutkielman kannalta merkittävät ilmaukset. Lisäksi halusimme varmistua siitä, että alkuperäinen ajatuksellinen kokonaisuus oli säilynyt. Ryhmittely osoitti, että joidenkin ryhmien alle kertyi useita hyvin samankaltaisia ilmauksia. Esimerkiksi turvallisuuteen liittyviä ilmauksia löytyi aineistosta huomattava määrä. Ilmausten tarkempi tutkiskelu osoitti, että ryhmien sisältä löytyi teemoja, joista muodostui ilmauksen perusteella omia merkitysyksikköjä. Turvallisuuteen liittyvät ilmaukset jakautuivat kahteen eri merkitysyksikköön, joista toisessa oli ilmauksia turvallisuuden tunteesta, esimerkiksi: *”jokaisella on turvallinen olo”* ja toisessa ilmauksia turvallisesta osallistumisesta, esimerkiksi: *”kaikki voivat osallistua tunnin kulkuun ilman pelkoa ja jännitystä”*. Löysimme myös rajatapauksia, joiden sijoittamista jouduimme pohtimaan useaan otteeseen, koska ilmaus olisi voinut sopia sisällöltään useampaan kuin yhteen ryhmään. Jatkoimme ryhmittelyä niin kauan, että jokaiselle ilmaukselle oli löytynyt oma paikka. Ryhmittelimme ilmauksia etsimällä niitä yhdistäviä tekijöitä, ja muodostimme niiden pohjalta merkitysyksiköitä. Ryhmittely vaati jatkuvaa vertailua alkuperäiseen aineistoon. Turvallisuuteen liittyvistä ilmauksista merkitysyksiköiksi muodostui turvallinen osallistuminen, turvallisuuden tunne, työrauha sekä säännöt ja normit.

Kolmas vaihe

Kolmannessa vaiheessa loimme merkitysyksiköistä alemman tason kategorioita. Näiden kategorioiden tehtävänä on avata ymmärrettävällä tavalla aineistossa esiintyviä ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Merkitysyksiköiden määrä jossain tietyssä kategoriassa ei ole olennaista. (Ahonen, 1994, 127.) Muodostimme alemman tason kategoriat merkityksellisten ilmauksien pohjalta Niikon (2003) analyysimallia mukaillen. Tärkeintä oli löytää merkitysyksiköitä yhdistäviä tekijöitä, jotta ne voitiin asiayhteyksien perusteella sijoittaa samaan kategoriaan. Esimerkiksi ilmauksista muodostetut merkitysyksiköt *positiivisuuden ylläpitäminen, innostava ilmapiiri ja kannustaminen* ovat käsitteinä hyvin erilaisia, mutta yhdessä ne luovat *oppimisen iloa*, josta tulikin niitä yhdistävä alatasen kategoria. Muodostaessamme kategorioita kiinnitimme huomiota siihen, että kategoriat olisivat selkeässä suhteessa toisiinsa, ja jokainen kertoisi jotakin erilaista tutkittavien tavasta käsittää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Jouduimme muotoilemaan kategorioiden nimiä ja merkitysyksiköiden sijoittamista useaan otteeseen, palaten aina takaisin alkuperäiseen aineistoon. Luokanopettajien käsityksissä hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöistä muodostui seuraavia alemman tason kategoriat: *fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus, oppimisen ilo, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä yksilön kunnioitus ja arvostus*. Kategorioiden yhteydessä on hyvä olla suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja perusteluja kategorioiden rakentamisessa. Tämä helpottaa tulosten tulkintaa sekä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Niikko, 2003, 39.) Uljensin (1989, 55) mukaan luotettavuuden kannalta olennaista on, että lukijan pitäisi pystyä näkemään yhteys aineiston ja tulkinnan välillä.

Neljäs vaihe

Neljännessä analyysivaiheessa pyrimme yhdistelemään alemman tason kategorioita kattaviksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat koostuvat aineiston analyysissä esille tulleista keskeisistä käsityksistä ja niiden ominaispiirteistä. Niiden muodostuminen edellyttää tutkijan omaa tulkintaa tutkittavilta kootuista tiedoista ja heidän todellisuutensa koskevista käsityksistä. (Niikko, 2003, 37.) Kuvauskategorioita muodostui yhteensä neljä, ja ne on nimetty seuraavasti: *hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä, oppimisilma-*

piirin merkityksellisyys ja opettajan vaikutusmahdollisuudet, luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavat tekijät sekä luokanopettajan keinot ja menetelmät hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Kuvauskategorioiden välillä on selkeät laadulliset erot (Häkkinen, 1996, 43). Nämä kuvauskategoriat esitetään taulukoiden ja kuvion muodossa, jotta lukija saa selkeän kuvan analyysin etenemisestä. Jokaiselle kuvauskategorialle on oma tulosluku, jossa avataan kategorioiden sisältöjä yksityiskohtaisesti. Alemman tason kategorioiden yhdistäminen kuvauskategorioiden mahdollistaa käsityksien tarkastelun vielä yleisemmällä tasolla, mikä yleensä nostaa myös tutkimuksen tasoa (Ahonen, 1995, 146; Niikko, 2003, 36).

3.5 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden edellytyksenä on laadun ja pätevyyden tarkastelu tieteellisestä näkökulmasta sekä tutkijan vastuu kurinalaisuudesta. Muussa tapauksessa tutkimusta voidaan pitää epätieteellisenä, virheellisenä ja epäluotettavana, eikä julkaisun arvoisena. (Cope, 2004, 5.) Luotettavuuden kriteerit ovat pääpiirteissään fenomenografiselle tutkimukselle samat, kuin laadulliselle tutkimukselle. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisimpinä kriteereinä voidaan pitää kuvauskategorioiden, alkuperäisen aineiston ja lopullisen kuvauksen vastaavuutta sekä tutkijan perusteluiden johdonmukaisuutta. (Järvinen & Karttunen, 1997.) Tutkijan on tiedostettava mahdollinen aiemman tiedon vaikutus analyysiprosessiin ja tulosten tulkitsemiseen. Joistakin yhtäläisyyksistä huolimatta fenomenografisen tutkimuksen tulosten luonne eroaa selkeästi muista kvalitatiivisista lähestymistavoista. Kuvauskategoriat voivat olla sisällöllisesti niukkoja, mikä on selvästi erilainen tapa kokea ilmiö verrattuna esimerkiksi sisällönanalyysiin, jonka tulokset ovat rakenteeltaan tasaisia ja runsaasti kuvaavia. (Cope, 2004, 7.)

Fenomenografisten tutkimusten luotettavuus riippuu pitkälti tutkijan esittämistä perusteluista ja väitteistä tuloksia kohtaan. Perustelut ovat kattava ja avoin selvitys tutkimuksen menetelmästä ja tuloksista. Selkeä ja hyvin jäsennelty analyysi kertoo tutkijan sitoutuneisuudesta luotettavuuteen ja laadullisuuteen. Uskottavuuden ja luotettavuuden lopullinen arviointi jää pitkälti tutkimusta lukevan henkilön tehtäväksi. Tutkimuksen pätevyyden arvioinnin jättäminen lukijan vastuulle voi johtaa siihen, että tutkijat eivät tiedosta riittävästi tutkimuksen aikana ilmeneviä

kurinalaisuuden riskejä eivätkä puutu niihin. Kuten muutkin kvalitatiiviset tutkimukset, joissa käytetään samanlaisia lähestymistapoja pätevyuden toteamiseksi, fenomenografiset tutkimukset voivat olla avoimia väitteille siitä, että ne eivät ole tieteellisiä (Cope, 2004, 8, 14.)

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa vahvasti aineisto ja sen analysointi. Näytteen keräyksen tulee olla puolueetonta, ja keräystapa tulee raportoida selkeästi. (Booth, 1992; Cope, 2004, 8.) Tässä tutkielman aineistonkeruu toteutettiin sähköisenä kyselynä, eikä tutkimuksen rajauksessa noudatettu todennäköisyysotannan periaatteita. Siksi tulee pohtia, onko aineisto valikoitunut jollain tavalla ja onko toteutustapa vaikuttanut hankitun aineiston kohdalla jonkin tietyn ihmisryhmän ulkopuolelle jäämiseen (Valli & Perkkilä, 2018, 120). Tämän tutkielman kyselyyn vastanneiden työkokemus jakautui vuosiin 2–30, joten sen perusteella voisi päätellä, että kysely on saavuttanut monen ikäisiä vastaajia. Jos aineistoa karsitaan, tulisi perustella miksi niin on tehty, ja voisiko aineistoa mahdollisesti hyödyntää jossakin muussa tarkoituksessa. Aineiston analysointi on tehtävä yksityiskohtaisesti ja avoimin mielin, ilman että aikaisempi tieto vaikuttaa sen kulkuun. Tutkijan tulee tarkastella omia tulkintojaan kriittisesti koko analyysiprosessin ajan. Kuvauskategoriat tulee avata kattavasti ja niihin tulee sisällyttää riittävä määrä lainauksia aineistosta. Tulosten esittelyn tulee olla selkää ja johdonmukaista. (Booth, 1992; Cope, 2004, 8.)

Tässä tutkielmassa käytetyt artikkelit ovat vertaisarvioituja. Kotimaisen lähdekirjallisuuden lisäksi tutkielmassamme on käytetty runsaasti kansainvälistä kirjallisuutta, mikä lisää tutkielman arvoa ja luotettavuutta. Olemme pyrkineet kuvaamaan analyysivaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi. Tutkielman toteutukseen kerätty aineisto on hyödynnetty mahdollisimman tarkasti, omat ennakko-oletukset huomioiden. Olemme pyrkineet omien johtopäätösten ja tulkintojen esilletuomiseen yhteenvedossa ja pohdintaosiossa.

3.6 Yhteenveto

Oppimisilmapiirin liittyvä teoreettinen katsaus osoitti oppimisilmapiirin olevan hyvin laaja ja monimuotoinen käsite. Pyrkimyksenämme oli selvittää, kuinka oppimisilmapiiriä on määritelty ja millaista aiempaa tutkimusta aiheen osalta on tehty. Laajuuden vuoksi lähdimme rajaamaan

teoreettista viitekehystä opettajan näkökulmaan, ja siihen, kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan olla kehittämässä hyvää oppimisilmapiiriä. Tekemämme katsaus osoitti, että eri tutkimusten valossa opettaja voi vaikuttaa oppimisilmapiiriin osallistamalla oppilaita (Barr, 2016, 2; Rathmann, ym., 2018, 4; Schmuck & Schmuck, 1997, 5), välittämällä heistä (Boynton & Boynton, 2005, 6; Prior, 2014, 70) sekä käyttämällä positiivista pedagogiikkaa työssään (Muhonen, ym., 2016, 115, 122; Rathmann, ym., 2018, 15). Tutkimme opettajan vaikutusta oppimisilmapiiriin myös pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin näkökulmasta. Opettajan välittävä ja lämmin suhtautuminen oppilaisiin yhdistettynä asiantuntijuuteen ja arvostukseen nojaavaan auktoriteettiin edesauttaa lämpimän ja kannustavan oppimisilmapiirin syntymistä. (Määttä & Uusiautti, 2012, 28–29.)

Myös vuorovaikutuksella on oma merkityksensä oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Vuorovaikutus ilmentää pitkälti myös oppimisilmapiiriin laatua koulussa. Lämmin, välittävä ja kunnioittava vuorovaikutus koulussa edesauttaa hyvän oppimisilmapiirin rakentumista. (Berkowitz, ym., 2017, 4; LaRusso, ym., 2008, 396; Noonan, 2004, 61–62.)

Yllä mainittujen lisäksi turvallisuus on yksi keskeisimmistä tekijöistä hyvän oppimisilmapiirin muotoutumisessa. Aiheen tarkastelu osoitti, että fyysisen turvallisuuden rinnalle yhtä tärkeänä nousi sosioemotionaalinen turvallisuus. Oppilaan oma turvallisuuden tunne, oppilaiden väliset suhteet sekä opettaja-oppilassuhde vaikuttavat siihen, millaiseksi oppimisilmapiiri koetaan. (Boynton & Boynton, 2005, 3; Haapaniemi & Raina, 2014, 11–12, 78; Learning First Alliance, 2001, 22; Schmuck & Schmuck, 1997, 259.)

Seuraavassa luvussa esitämme aineistomme perusteella tuloksia opettajien käsityksistä hyvästä oppimisilmapiiristä.

4 Tutkielman tulokset

Tutkielman tulokset olemme jakaneet viiteen eri osaan, jotka perustuvat aineiston analyysistä syntyneisiin kuvauskategorioiden mukaisesti ja vaikka käsittelemme tulokset erikseen, pyrimme käymään vuoropuhelua eri kuvauskategorioiden välillä. Olemme avanneet kunkin alaotsikon alla ilmauksista syntyneet merkitysyksiköt, sekä alemman tason kategoriat taulukon muodossa. Merkitsimme sulkeisiin aineistoista nousseiden ilmausten määrät kunkin merkitysyksikön viereen.

Kyselylomakkeemme ensimmäisestä kysymyksestä muodostui tutkielmamme kontrollikysymys, johon peilaamme muiden kysymysten vastauksia. Pyrkimyksenämme on mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan muodostaminen ja vastauksen saaminen tutkimuskysymykseemme ”Luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä”.

4.1 Luokanopettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä

Tutkielmamme päätavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä hyvästä oppimisilmapiiristä. Ensimmäisen alaluvun tarkoituksena on löytää tekijöitä, jotka opettajien käsitysten mukaan määrittävät hyvää oppimisilmapiiriä. Kyseisessä alaluvussa käsittelemme analyysissa esiin nousseita asioita, joita analyysivaiheessa peilaamme muihin alalukuihin. Tällä tavalla pyrimme vertailemaan vastaako opettajien käsitykset hyvästä oppimisilmapiiristä heidän toteuttamiaan käytännön toimia. Kokoamme tekemämme havainnot tutkielman yhteenveto ja johtopäätökset osiossa. Toisessa alaluvussa käsittelemme oppimisilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Kolmannessa luvussa tuomme esille opettajien käsityksiä oppimisilmapiirin merkityksellisyydestä sekä omista vaikutusmahdollisuuksistaan oppimisilmapiiriin. Neljännessä alaluvussa kokoamme tutkielmassa esiin tulleita luokanopettajien keinoja ja menetelmiä hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Analyysin selkeyttämiseksi kokosimme jokaisesta alaluvusta taulukon fenomenografista analyysimallia hyödyntäen. Tämä lisää tutkielman läpinäkyvyyttä ja havainnollistaa lukijalle analyysin etenemisvaiheita.

4.1.1 Hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä

Tässä alaluvussa käsittelemme hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä tutkimusaineiston pohjalta tehdyn analyysin perusteella. Alla olevaan taulukkoon on koottu analyysin tuloksena saadut merkitysyksiköt, alemman tason kategoriat ja niitä yhdistävä kuvauskategoria. Taulukon tarkoituksena on havainnollistaa analyysin vaiheita. Tulokuvauksen selkeyttämiseksi muodostimme väliotsikot alemman tason kategorioiden mukaisesti.

Hyvää oppimisilmapiiriä määrittävien tekijöiden tuloksissa voimakkaimmin esiin nousi turvallinen osallistuminen, turvallisuuden tunne, kannustaminen, innostava ilmapiiri, sekä positiivisuus (Taulukko 5).

Taulukko 5. Hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä

Merkitysyksiköt	Alemman tason kategoriat	Kuvauskategoria
Turvallinen osallistuminen (18)	Fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus	Hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä
Turvallisuuden tunne (15)		
Työrauha (8)		
Säännöt ja normit (3)		
Kannustaminen (17)	Oppimisen ilo	
Innostava ilmapiiri (17)		
Positiivisuus (12)		
Aito kohtaaminen (3)	Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	
Ryhmässä työskenteleminen (3)		
Kuunteleminen ja keskusteleminen (2)		
Avoimuus (1)		
Toisten kunnioittaminen (3)	Yksilön kunnioitus ja arvostus	
Oikeudenmukaisuus (3)		
Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen (2)		

Fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus

Tutkielmamme tuloksissa fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus koostui neljästä eri osatekijästä, joita ovat *turvallinen osallistuminen, turvallisuuden tunne, työrauha* sekä *säännöt ja normit*. Näistä selkeästi voimakkaimmin nousi esille turvallisuus. Jaoinme turvallisuuden kokemisen kolmeen eri luokkaan. Sosiaalinen turvallisuus ilmeni vastauksissa turvallisena osal-

listumisena ja emotionaalinen turvallisuus turvallisuuden tunteena. Fyysinen turvallisuus puolestaan ilmeni vastauksissa työrauhana sekä sääntöjen ja normien muodossa. Luokanopettajien vastauksissa turvallinen osallistuminen edellyttää ryhmän jäsenten keskinäistä luottamusta, jolloin oppilaat uskaltavat kysyä ja vastata ilman pelkoa kiusatuksi tulemisesta. Useiden opettajien vastauksissa korostui virheet salliva ilmapiiri turvallisen osallistumisen mahdollistajana.

”Luotettava aikuinen luo turvallisen ympäristön, jossa uskaltaa esittää omia ajatuksiaan ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta.”

”Lupa epäonnistua, vastailta väärin ja mokailla ilman että ympäristö (muut oppilaat/opettaja) korostaa sitä.”

”Jos ilmapiiri on huono, ahdistava tai pelottava tai välinpitämätön, osa oppilaan energiasta menee jännittämiseen eikä oppiminen ole oikein mahdollista.”

Myös Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan turvallisessa luokassa oppilas voi olla oma itsensä ilman pelkoa nolaamisesta. Omasta suoriutumisesta riippumaton arvostetuksi tuleminen ja arvostuksen kokeminen ovat erittäin tärkeitä turvallisuuden kannalta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11.) Turvallisessa luokassa eri taustoista tulevat oppilaat voivat kokea oman ryhmän voimavarana ja uskaltavat jakaa henkilökohtaisia kokemuksia. (Learning First Alliance, 2001, 6.)

Aineistosta nousi esiin turvallisuuden tunne hyvää oppimisilmapiiriä määrittävänä tekijänä. Turvallinen olo, mahdollisuus ja uskallus olla oma itsensä sekä turvallisuuden tunne oppimista kohtaan muodostivat vastauksissa käsityksiä turvallisuuden tunteesta.

”Luokassa on hyvä oppimisilmapiiri, kun jokainen uskaltaa olla oma itsensä ja kokee olonsa turvalliseksi.”

Haapaniemen ja Rainan (2011) mukaan turvallisuuden tunne määritellään yhdeksi tärkeimmäksi emootioksi. Lisäksi turvallisuuden tunne kasvattaa lapsen luontaista uteliaisuutta, joka on paras oppimisen sisäinen motivaatio. (Haapaniemi & Raina, 2014, 78.) Näin ollen turvallisuuden tunne on myös oppimisen kannalta erittäin merkittävää. (Schmuck & Schmuck, 1997, 8).

”Viittaaminen ja yrittäminen on sallittua ilman kommentointia”

”Kukaan ei hauku, huutele asiattomuuksia, käyttäydy väkivaltaisesti”

Työrauhaa koskevissa ilmauksissa korostui koululuokassa vallitseva rauhallisuus. Työrauha määritettiin osaksi fyysistä turvallisuutta, jossa ei tarvitse pelätä väkivaltaa tai muita kiusaamisen muotoja. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan turvallisuus näkyy erityisesti työrauhana koulussa. Työrauha ei tarkoita pelkästään hiljaisuutta luokassa, vaan se on myös turvallisuuden tunnetta yhdessä olemista ja oppimista kohtaan. Sen sijaan kiusaaminen, nöyryyttäminen, ulkopuolelle jättäminen, vähättely tai fyysinen uhkailu eivät kuulu turvalliseen luokkahuoneeseen. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11.)

”Oppilaat ovat oivaltaneet yhteisten pelisääntöjen merkityksen, jolloin päivät eivät ole sääntökeskeisiä.”

Opettajien vastauksissa työrauhan osalta pidettiin tärkeänä myös yhdessä luotuja sääntöjä. Sääntökeskeisyys vähenee, mikäli oppilaat ymmärtävät sääntöjen merkityksen. Kun oppilas kokee turvallisuuden tunnetta ja kuuluvansa ryhmään, on hänen helpompi sitoutua koulun sääntöihin ja normeihin. Tällöin syntyy positiivisuuden kehä, joka on hyväksi koko kouluyhteisölle. (Learning First Alliance, 2001, 1–3; Schmuck & Schmuck, 1997, 21.)

Oppimisen ilo

Oppimisen ilo edistää oppimista ja innostaa kehittämään omaa osaamista. (Opetushallitus, 2016, 17). Tässä tutkielmassa oppimisen ilo on yksi merkittävimmistä hyvän oppimisilmapiirin tekijöistä. Tekemämme analyysin perusteella luokanopettajien vastauksissa oppimisen ilo syntyy kannustamisesta, innostavasta ilmapiiristä sekä positiivisuudesta. Kannustamiseen ja innostavaan ilmapiiriin liittyviä ilmauksia esiintyi vastauksissa huomattava määrä.

”Hyvä oppimisilmapiiri on toista kunnioittava ja kannustava.”

”Oppilaat kannustavat toisiaan oppimisessa eikä oppimista ja opiskelua pidetä typeränä.”

”Kaverit ja opettaja kannustaa”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kannustamista osana oppilaan kasvun tukemista ja oppimisen mielekkyyttä (Opetushallitus, 2016, 15, 47). Cohen, ym. (2009, 198) puolestaan ovat määrittäneet kannustavan oppimisyhteisön yhdeksi hyvän oppimisilmapiirin keskeiseksi tekijäksi.

Kannustamisen lisäksi luokanopettajat pitävät innostamista ja innostusta osana hyvää oppimisilmapiiriä. Myös Harjusen (2002, 76) tutkimuksen mukaan hyvä oppimisilmapiiri pitää sisällään innostusta. Luokanopettajien vastauksissa innostuminen on ryhmän yhteinen tunne, jota pidetään tärkeänä osana oppilaiden opiskelua. Oppiva yhteisö luo edellytyksiä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin. Erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa saadut onnistumisen kokemukset ja elämykset innostavat oppilaita kehittämään omaa toimintaansa (Opetushallitus, 2016, 27, 30).

”Oppilaat ovat innostuneita opiskelusta”

”Innostutaan, tutkitaan, ihmetellään yhdessä”

Positiivinen oppimisilmapiiri tukee oppilaan tervettä kasvua ja oppimista (Berkowitz, ym., 2017, 1) sekä auttaa opettajaa ja oppilaita positiivisen koulukokemuksen saavuttamisessa (Peguero & Bracy, 2015, 415). Positiivinen palaute ja oppilaiden kannustaminen voi lisätä oppilaiden arvostusta koulua kohtaan. (Muhonen, ym., 2016, 115.) Lisäksi positiivinen oppimisilmapiiri kannustaa oppimaan (Ambrose, ym., 2010, 157; Cohen, ym., 2009, 181; Zullig, ym., 2010, 149.) Luokanopettajien vastauksissa positiivisuus näkyi lupana iloita omasta ja toisen onnistumisesta. Arjen huumori, yhdessä työskentelemisen ilo, sekä vahvuuksien ja hyvän huomautuksen luovat positiivisuutta luokkaan sekä synnyttävät oppimisen iloa.

”On lupa iloita omasta ja toisen onnistumisesta.”

”Luokassa on tilaa ilolle.”

”Huumori mukana arjessa.”

Aineistossa positiivisuus esiintyi edellä mainittujen ilmaisujen lisäksi myös vahvuusperustaisen ajattelun muodossa. Hyvään oppimisilmapiiriin vaikuttaa luokassa vallitseva yhteinen tapa huomata hyvät asiat ja vahvuudet ryhmän jäsenissä.

”Kaverit ja opettaja huomaa hyvän kaikissa”
”vahvuuksien havainnointi”

Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat lapsen itseluottamuksen ja myönteisen käsityksen omista kyvyistä lisääntyvän huomattavasti vahvuuksien tunnistamisen ja havainnoinnin myötä. Lisäksi pedagogisen toiminnan keskiössä oleva vahvuusperustainen opetus edistää positiivista ja kunnioittavaa vuorovaikutusta.

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot

Analyysimme perusteella yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot pitävät sisällään aitoa kohtaamista, ryhmässä työskentelemistä, kuuntelemista ja keskustelemista sekä avoimuutta. Positiivisen oppimisilmapiirin rakentumisessa yhteistyötä tukeva ympäristö on merkittävässä roolissa (Barr, 2016, 2). Turvallisessa ja oppimista tukevassa yhteisössä yhteistyötä toisten kanssa vahvistetaan monin eri tavoin ja se on osa jokapäiväistä koulurutiinia. Opettajan tarjoamat mahdollisuudet tehdä yhteistyötä monessa eri muodossa lisää oppilaiden välistä kunnioitusta, kuuntelemisen taitoja ja erilaisten mielipiteiden hyväksymistä. Tällöin mahdollistetaan myös oppilaalle ihmissuhteiden kehittyminen rikkaammiksi. (Learning First Alliance, 2001, 10.) Erään opettajan vastauksessa korostuu juuri luokassa käytyjen keskustelujen merkitys, sekä vuorovaikutustaidot puheenvuorojen antamisen ja toisten kuuntelemisen muodossa. Hyvä oppimisilmapiiri näkyy vastausten perusteella myös yhteistyötaitojen muodossa. Luokan hyvä oppimisilmapiiri voi näyttäytyä opettajalle tulosten perusteella siten, että oppilaat pystyvät työskentelemään jokaisen luokkakaverin kanssa ja töitä tehdään yhdessä, toisia auttaen.

Monet opettajat näkivät aineiston perusteella avoimuuden edellytyksenä hyvälle oppimisilmapiirille ja ennen kaikkea yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoille. Muhosen ym. (2016, 114) mukaan kommunikaation avoimuus on tärkeässä roolissa opettajan ja oppilaan välisessä lämpimässä suhteessa. Myös toimivan ryhmän edellytyksenä on avoimuus. Luottamus ja avoin ilmapiiri helpottaa yhteistyötä ja ajatusten ja mielipiteiden esilletuomista. (Cohen, 2013, 414; Schmuck & Schmuck, 1997, 2, 21.) Markkasen (2012) mukaan onkin tärkeää, että opettaja tarjoaa tutustumiseen riittävästi aikaa sekä antaa oppilaille välineitä siihen, miten kommunikoida toisten kanssa. Ohjatusti syntynyt turvallisuuden kokeminen vie kohti avoimempaa omien ajatusten ja

tunteiden ilmaisua. (Markkanen, 2012, 8.) Avoimuuden lisäksi opettajien vastauksissa toistui useamman kerran aidon kohtaamisen merkitys. Oppilaiden kohtaaminen voi toimia yhtenä omasta työstä nousevana voimavarana opettajalle, kuten voidaan päätellä seuraavasta vastauksesta:

“Kohtaamiset - ne ovat tämän työn suola ja jos ne ovat kunnossa, niin ilmapiirikin on silloin hyvä.”

Myös Skinnarin (2004, 57) mukaan on tärkeää, että opettaja näkee kaikessa opetuksessaan kohtaamisen merkityksen ja kiinnittää huomiota kohtaamisten laatuun. Aito kohtaaminen edellyttää opettajalta myös hiljaisimpien oppilaiden huomioimista ja kuulemista (Salovaara & Honkonen, 47, 85).

Yksilön kunnioitus ja arvostus

Tässä tutkielmassa *yksilön kunnioitus ja arvostus* koostuvat toisten kunnioittamisesta, oikeudenmukaisuudesta sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisestä. Kyselyn vastauksissa ilmeni, että hyvä oppimisilmapiiri pitää sisällään opettajien ja oppilaiden välistä kunnioittamista. Myös muissa aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa on ilmennyt, että hyvä oppimisilmapiiri muodostuu toisten arvostamisesta ja kunnioittamisesta sekä kokemuksesta arvostetuksi ja kunnioitetuksi tulemisestä (Cohen, ym., 2009, 182; Harjunen, 2002; NCLC, 2007, 4–5; Noonan, 2004, 61; Thapa, ym., 2013, 2). Opettaja voi omalla toiminnallaan ohjata oppilaita oikeudenmukaiseen kohteluun ja toisten arvostamiseen (Markkanen, 2007, 7). Oppilaiden reilu ja tasapuolinen kohtelu sekä oikeudenmukaiset säännöt kannustavat sääntöjen noudattamiseen (Peguero & Bracy, 2015, 41). Erään kyselyyn vastanneen opettajan mukaan oppimisilmapiiri on hyvä, kun “jokainen tulee kuulluksi ja nähdyksi luokassa”. Myös Salovaaran ja Honkosen (2011, 47) mukaan juuri opettajan tehtävänä on varmistaa oppilaan kuulluksi ja nähdyksi ryhmässä. Markkanen (2012, 8) puolestaan toteaa kuulluksi tulemisen tunteen lisääntyvän, kun oppilaille annetaan riittävästi aikaa ja välineitä tutustumiseen ja kommunikoimiseen.

“Hyvässä oppimisilmapiirissä jokainen saa olla oma ainutlaatuinen itsensä ja tulla nähdyksi ja kuulluksi.”

Myös opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta omana itsenään. Jokainen oppilas tarvitsee koulu yhteisössä kokemuksen kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta kasvaakseen täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. (Opetushallitus, 2014, 15)

4.1.2 Oppimisilmapiirin merkityksellisyys ja opettajan vaikutusmahdollisuudet

Tässä alaluvussa käsittelemme oppimisilmapiirin merkityksellisyyttä ja opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppimisilmapiiriin. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pitivät oppimisilmapiiriä erittäin tärkeänä asiana. Oppimisilmapiirin merkityksestä opettajien käsityksissä kertoo se, että oppimisilmapiiriä pidettiin jopa edellytyksenä oppimiselle (Kuvio 1).

Kuvio 1. Hyvän oppimisilmapiirin merkityksellisyys opettajien käsityksissä



Oppimisilmapiiri nähtiin merkittävänä myös kouluviihtyvyyden, oppimismotivaation ja oppimisen ilon kannalta. Opettajien käsitykset heidän omista vaikutusmahdollisuuksistaan oppimisilmapiiriin kehittämiseen vaihtelivat. Suurin osa opettajista koki opettajana olevansa päävastuussa hyvän oppimisilmapiiriin luomisessa ja tiedostivat, että oppimisilmapiiriin eteen tulee nähdä aikaa ja vaivaa tietoisesti panostaen.

“Opettajalla suuri vaikutusmahdollisuus innostajana ja myönteisen ilmapiiriin luoja.”

“Hyvä ilmapiiri ei synny itsestään, sen eteen on tehtävä töitä.”

“Tulehtuneen ilmapiirin muuttamiseen täytyy tehdä hartiavoimin töitä.”

Muutamassa vastauksessa muihin poiketen opettajat kertoivat pystyvänsä vaikuttamaan oppimisilmapiiriin vain jonkin verran. Vastauksissa ilmeni opettajan jakavan oppimisilmapiiriin vaikuttamisen vastuuta oppilaan käytökselle, oppilaiden välisille suhteelle sekä ryhmän rakenteelle.

“Oppimisilmapiiri on tärkeä ja opettajana pystyn vaikuttamaan siihen jonkin verran. Oppimisilmapiiri riippuu myös paljon ryhmän rakenteesta ja oppilaiden välisistä suhteista. Vaikka opettajana pyrin takaamaan turvallisen ja kannustavan tilan oppia ja opiskella, voi se häiriintyä esim. oppilaan häiritsevällä ja asiattomalla käytöksellä.”

“Yleisesti olen vastuuttanut ja ohjannut oppilaita luomaan hyvän ilmapiirin. Se kun ei synny itsestään eikä opettaja yksin pysty sitä luomaan.”

Aineistossa korostettiin oppimisilmapiirin tärkeyttä myös toivomalla, että kaikki muutkin kasvattajat ja oppilaat käsittäisivät, miten tärkeästä asiasta on kyse. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavissa lainauksissa:

“Sen voisi sanoa olevan kaikista tärkein tehtävä opettajalle. Toivoisin, että jokainen kasvattaja ymmärtäisi, miten suuri merkitys oppimiselle on hyvällä ilmapiirillä.”

“Oppimisilmapiiri on mielestäni tärkein asia koulussa. Yhtä tärkeää on, että oppilaat ymmärtävät mikä vaikutus heillä on ilmapiiriin luomiseen.”

Vaikka aineistossa painotettiin opettajan roolia hyvän oppimisilmapiirin kehittäjänä, vastauksissa nousi myös esille oppilaan osuus esimerkiksi haastavan käyttäytymisen muodossa. Vastauksessa korostetaan, että opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään oman toimintansa vaikutus oppimisilmapiiriin laatuun. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu oppilailla olevan suuri vaikutus oppimisilmapiirin muodostumiseen. Vastuun jakamista oppilaille pidetään tärkeänä turvallisen ja tukevan oppimisilmapiirin kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Oppilaiden osallisuus aktiivisina toimijoina lisää heidän haluaan olla täyttämässä odotuksiamme ja heihin kohdistamaamme luottamusta (Learning First Alliance, 2001, 3).

Opettajien vastauksista ilmeni myös moniammatillisen yhteistyön merkitys. Opettajan ei tarvitse pärjätä yksin, vaan tilanteen sitä vaatiessa saa ja täytyy pyytää apua.

“Opettajan tehtävä on huolehtia ilmapiiristä. Jos siihen ei yksin pysty, täytyy pyytää apua.”

“Myös koulukuraattori on pitänyt keskusteluja oppilasryhmille.”

Moniammatillisen yhteistyön osalta kaksi vastannutta opettajaa kertoi koulukuraattorin kanssa tehdystä yhteistyöstä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee esille moniammatillisen yhteistyön tärkeys. Yhteistyöhön osallistuvien ammattihenkilöiden valinta on aina tapauskohtaista. (Opetushallitus, 2014, 61.)

Oppimisen edellytys

Oppimisilmapiirin merkityksellisyyttä painotettiin aineistossa voimakkaimmin oppimisen näkökulmasta. Oppimisen edellytys, oppimisen lähtökohta tai oppimisen perusta ja pohja ovat hyvin voimakkaita ilmauksia ja kannanottoja hyvän oppimisilmapiirin tärkeyden puolesta.

“se on kaiken oppimisen edellytys.”

“Se luo pohjan oppimiselle.”

“Ilman hyvää oppimisilmapiiriä ei synny hyviä tuloksia”

Opettajien käsitystä oppimisilmapiirin merkityksellisyydestä ja vaikutuksesta oppimistuloksiin tukevat useat eri tutkimukset. Oppimisilmapiiri on koulutuksen kannalta erittäin merkittävää, ja tulokset näkyvät akateemisena suorituskykenä ja saavutuksina (Ambrose, ym., 2010, 157; Cohen, ym. 2009, 181; Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997, 76). Tutkimukseen vastanneiden opettajien mielestä oppimisilmapiirin merkittävyys korostuu erityisesti, kun kyse on heikommista oppijoista ja hyvä oppimisilmapiiri edesauttaa oppilaita omien rajojen ylittämiseen.

“Oppimisen kannalta olennainen erityisesti heikommilla oppilailla.”

“Kelvollinen ilmapiiri mahdollistaa oppimisen ja hyvä ilmapiiri saa lapset ylittämään itsensä.”

Yksi vastanneista opettajista täsmentää oppilaan kykenevän oppimaan uusia asioita, mikäli hän tulee arvostetuksi omana itsenään.

“Tärkeintä on, että jokainen oppilas kokee olevansa arvostettu, jokainen voi olla oma itsensä, hänellä on ystäviä ja hän tulee mielellään kouluun. Kun nämä asiat ja terve itsetunto ovat lapsella, niin oppimistakin tapahtuu.”

Brynerin (2005) mukaan myös epäsuotuisasti käyttäytyvien lasten on tunnettava olevansa rakastettuja ja arvostettuja. Jos lapset eivät tunne luottamusta ja hyväksyntää, käyttäytymisongelmat vain pahenevat. (Bryner, 2005, 20.)

Oppimisen ilo

Oppimisilmapiirin merkityksellisyys ilmeni opettajien vastauksissa myös oppimisen ilona. Oppimisen iloon edesauttaa hyvä ja turvallinen oppimisilmapiiri. Näillä seikoilla on vastaajan mukaan myös vaikutusta silloin, kun luokassa kohdataan vaikeampia aikoja.

“Kun oppimisilmapiiri on turvallinen ja hyvä, oppimiseen sisältyy paljon iloa ja se kantaa hankalempinakin hetkinä.”

“Huumori lentää luokassamme, puhun paljon ikään kuin ”nuorille”, otan heidät juttuihin mukaan.”

Salovaara ja Honkonen (2011) pitävät myös iloon panostamista on tärkeänä. Ilo on perusvoima, jonka avulla muun muassa vähennetään negatiivisia tunteita. Oppimisen ilo on lähtökohdaksi oppimiselle. Koulumaailmassa voidaan tietoisesti lisätä pieniä ja jokapäiväistä iloa tuottavia asioita esimerkiksi mukavalla yhdessä tekemisellä, toisen arvostamisella, huomioimalla, kannustamalla ja kiittämällä. (Salovaara & Honkonen, 2011, 84, 110.)

Aineiston perusteella oppimisen ilo voi näkyä luokassa myös yhteisenä huumorintajuna. Tämä vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja sensitiivisyyttä, sillä huumorintaju kehittyy jokaisella yksilöllisesti. On tärkeä huomioida, ettei vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ilmene huumorin varjolla piirteitä, jotka hämmentävät tai jäävät askarruttamaan oppilasta.

Vaikutus kouluviihtyvyyteen

Oppimisen ilon lisäksi oppimisilmapiirin merkitys ilmeni vastauksissa koulussa viihtymisen näkökulmasta. Oppimisilman merkityksellisyys nähtiin myös siitä näkökulmasta, tuleeko oppilas mielellään kouluun, toisin sanoen, viihtyykö lapsi koulussa.

“(Oppimisilmapiiri) luo pohjan koulussa viihtymiselle”

“Oppimisilmapiiri on mielestäni tärkein asia koulussa. Se vaikuttaa oppimiseen, kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon.”

“Tärkeintä on, että (...) jokainen oppilas tulee mielellään kouluun.”

Kouluviihtyvyys liitetään oppimisilmapiiriin osallisuuden ja ryhmään kuulumisen tunteen kautta. Kiilakosken mukaan viihtymistä voidaan lisätä osallisuuden avulla. Toisaalta on myös hyvin tärkeää, että oppilas viihtyy ja kokee olevansa turvassa etenkin tilanteissa, joissa oppilasta osallistetaan ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja ilmaista mielipiteitä. (Kiilakoski, 2012, 30.) Markkanen (2012) mukaan koulussa on pyrittävä saavuttamaan samanaikaisesti kaksi päämäärää, asiataavoite ja tunnetavoite. Asiataavoite muodostuu opetuksen tavoitteiden perustehtävästä ja tunnetavoite puolestaan sisältää ryhmän kiinteyteen, ja toimintakykyyn sekä kouluviihtyvyyteen liitetyt tekijät. Nämä kaksi tavoitetta kulkevat käsi kädessä. Asiataavoitetta ei voida saavuttaa ilman tunnetavoitetta ja toisinpäin. (Markkanen, 2012, 9.)

Vaikutus motivaatioon

Eräs kyselyyn vastanneista opettajista nosti vastauksessaan esille oppimisilmapiirin vaikutuksen opiskelumotivaatioon.

“Se (oppimisilmapiiri) vaikuttaa oppimiseen, kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon.”

Tätä tukee myös muut aiheeseen liittyvät tutkimukset. Oppilaat ovat koulu yhteisön keskiössä ja osa tutkimuksista osoittaa heillä olevan suurin yksittäinen vaikutus oppimisilmapiiriin. Avain oppilaiden motivaatioon ja asenteisiin löytyy oppimisilmapiiristä, joka muodostuu heistä itseltään sekä suhteistaan toisiinsa ja opettajiin. (Learning First Alliance, 2001, 3.) Barrin (2016, 2) mukaan oppimisilmapiiriin voidaan vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutustaitoja kehittämällä, minkä puolestaan on todettu lisäävän opiskelumotivaatiota.

4.1.3 Luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavat tekijät

Tämän alaotsikon alla keskitymme tarkastelemaan luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Aineistomme perusteella oppimisilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä ovat luokanopettaja, ihmissuhteet luokassa, oppilas, oppilasryhmä sekä resurssit (Taulukko 6).

Taulukko 6. Luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavat tekijät.

Merkitysyksiköt	Alemman tason kategoriat	Kuvauskategoria
Toistuvat rutiinit (9)	Luokanopettaja	Luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavat tekijät
Opetusmenetelmien valinta (6)		
Oppimisilmapiirin tietoinen kehittäminen (5)		
Yhteistyötaitojen vahvistaminen (5)		
Kiireettömyys (4)		
Opettajan asenne (3)		
Kannustaminen (3)		
Opettajan suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus (2)		
Tunnekasvatus (2)		
Opettajan hyvinvointi ja vireystila (2)		
Opettaja-oppilassuhde (11)	Ihmissuhteet	
Vertaissuhteet (5)		
Keskinäinen luottamus (2)		
Yhdenvertaisuus (2)		
Kiusaamiseen puuttuminen (2)		
Erilaisuuden hyväksyminen (2)		
Kodin ja koulun välinen yhteistyö (1)		
Oppilaan tunne- ja vireystila (4)	Oppilas	
Oppilaan asenne (4)	Oppilasryhmä	
Ryhmädynamiikka (5)		
Ryhmäyttäminen (4)	Resurssit	
Opettajien ja ohjaajien määrä (3)		
Oppimateriaalit (1)		
Luokkakoko (1)		

Luokanopettaja

Tekemämme analyysin perusteella oppimisilmapiiriin vaikuttavissa tekijöissä nousi voimakaimmin esille luokanopettajan oma toiminta. Myös muissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kaikista luokan jäsenistä juuri opettajalla on suurin vaikutus oppimisilmapiirin kehittämiseen (Mitchell, ym., 2009, 272; Schmuck & Schmuck, 1997, 3).

Aineistosta tekemiemme johtopäätösten perusteella opettaja voi tietoisesti kehittää oppimisilmapiiriä opetusmenetelmiensä avulla, luomalla rutiineja sekä toimimalla suunnitelmallisesti ja

johdonmukaisesti. Myös kiireettömyys, opettajan oma asenne ja vireystila sekä yhteistyö- ja tunnetaitoihin käytetty aika tuli esille opettajan roolin muodossa. Edellä mainittujen lisäksi kannustaminen ja kiusaamiseen puuttuminen nähtiin opettajan toimintana, jolla voidaan vaikuttaa oppimisilmapiiriin luokassa.

Cohen, ym. (2009, 202) painottavat, että oppimisilmapiiriä pidetään helposti itsestäänselvyytenä, tai sen tärkeyttä ei tiedosteta, jolloin sen kehittämisen eteen ei tehdä töitä. Opettaja vaikuttaa ja ohjaa ilmapiirin ja ryhmän muodostumista joko tarkoituksellisesti tai tiedostamattaan ensimmäisestä koulupäivästä lähtien (Schmuck & Schmuck, 1997, 3). Tämän vuoksi jokaisen lasten ja nuorten kanssa työskentelevän kasvattajan tulisi tiedostaa, mistä hyvä oppimisilmapiiri muodostuu ja miten sitä voi kehittää parempaan suuntaan (Freibergin & Steinin 1999, 24).

Useat kyselyymme vastanneet opettajat näkivät erittäin tärkeäksi opettajan luomat toistuvat rutiinit, rytmit ja tutut, turvalliset asiat kuten tutulla tavalla toteutetut tervehtimiset ja hyvästelemiset. Rutiinit ja turvallisuus sitoutuivat vastauksissa toisiinsa ja eräs opettaja painotti koko ryhmän vaikutusta rutiinien opettelussa.

“Yhdessä opetellut rutiinit ja työtavat edesauttavat hyvän oppimisilmapiirin syntymistä. Pitkään yhdessä työskennelleet myös tuntevat toisensa ja työskentely helpottuu.”

Myös Cabello ja Terrel (1994, 17) painottavat päivittäisten rutiinien vaikuttavan hyvän oppimisilmapiirin muodostumiseen. Rutiinit kuuluvat jokapäiväiseen koulutyöhön ja ovat omalta osaltaan vahvistamassa turvallista ja oppimista tukevaa oppimisympäristöä (Learning First Alliance, 2001, 10).

Vastausten perusteella opettaja voi vaikuttaa ilmapiiriin myös opetusmenetelmien valinnalla. Aineistossa mainittiin opetusmenetelmien tuoreus, innostavuus, vaihtelevuus sekä selkeys. Samoin toiminnallisuus ja oppilaiden osallisuus nähtiin oppimisilmapiiriin vaikuttavina tekijöinä. Myös Junttila (2010, 6) toteaa opetusmenetelmien monipuolisuuden olevan tärkeässä roolissa hyvään oppimisilmapiiriin vaikuttamisessa.

“sopivasti vaihtelevia ja innostavia opiskelutapoja”

“uteliaisuus, mielekkäät ja tuoreet oppimistavat”

“Jos opeteltava aihe on todella vaikea, voi ilmapiiri lätistyä hetkessä. Pitää olla selkeät ohjeet ja selkeät tehtävät.”

Osa vastanneista opettajasta totesi lyhykäisesti opettajan olevan yksi ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Muutamassa vastauksessa korostui myös opettajan ammattitaito sekä opettajan tietoisuus oppimisilmapiirin kehittämisessä.

“Opettaja luo ilmapiirin eväät, puitteet toiminnalle.”

Opettajien vastauksissa oli havaittavissa myös yhteistyötaitojen vahvistamiseen ja ylläpitämiseen liittyviä ilmauksia yhtenä oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Opettaja voi vahvistaa oppilaiden yhteistyötä säännöllisesti vaihtuvan istumajärjestyksen avulla tai vaikuttamalla työskentelyparien muodostamiseen. Eräässä vastauksessa yhteistyö liitettiin ryhmäytymiseen ja luottamuksen lisääntymiseen ryhmäläisten välillä. Myös opettajan omat valinnat ja yhteisoppiminen korostuivat yhdessä tekemiseen ja työnteon arvostukseen liitettyssä vastauksessa.

“Opettaja voi edesauttaa työntetoa arvostava ilmapiiriä ja yhdessä tekemisen kulttuuria omilla valinnoillaan.”

“Istumajärjestyksen vaihtelu säännöllisesti ja yhteistyö kaikkien kanssa vuorotellen.”

Luokassa ilmenevä rauhallinen tunnelma mainittiin useassa vastauksessa yhdeksi oppimisilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan rauhallisen ilmapiirin vaikuttavan työrauhaan (Opetushallitus, 2014, 79). Aineiston perusteella työrauhaan vaikuttavat kiire ja kiireettömyys ovat pitkälti opettajan omien pedagogisten valintojen aikaansaamaa.

Opettajan rooli oppilaiden kannustamisessa ilmeni muutamassa vastauksessa yhtenä oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Kannustamisessa peräänkuulutettiin tasavertaisuutta; kaikkia oppilaita tulisi kannustaa yhtä lailla ja kannustamisen tulisi ylittää myös aikuisten väliseksi toiminnaksi. Erään opettajan vastauksessa kannustaminen liitettiin myös osaksi positiivisuutta ja turvallisuuden luomista.

“kaikkien yhtäläinen kannustaminen ja rohkaiseminen”

“Kannustaminen - niin aikuisten kuin lasten keskinäinenkin kannustaminen”

“Positiivinen ja kannustava ote luo turvallisuutta”

Muhosen, ym. (2016, 115) mukaan positiivinen palaute ja oppilaiden kannustaminen voi lisätä oppilaiden arvostusta koulua kohtaan sekä vahvistaa kiinnittymistä koulukulttuuriin.

Opettajan oma asenne, hyvinvointi ja vireystila nousi aineistosta esille yhtenä luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Vastauksissa esiintyi opettajan asenne, suhtautumistapa sekä innokkuus.

“Opettajan suhtautuminen oppilaisiin, opetettavaan aineeseen ja oppimiseen”

Näiden lisäksi opettajan toiminnalla nähtiin olevan vaikutus oppimisilmapiiriin suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden kautta sekä kiusaamisen puuttumisen ja tunnekasvatuksen muodossa.

“Johdonmukainen toiminta - asiat tapahtuvat tietyllä kaavalla, säännöt pätevät, oppijat tietävät, mitä heiltä odotetaan.”

“Tunnetaitoihin perehtyminen”

Tätä tukee myös Prior (2014, 70), jonka mukaan opettajan johdonmukaisuus, sitoutuminen, rakkaus ja tuki ovat ainesosia luokahuoneen hallintaan ja välittävään oppimisilmapiiriin. Opettajan oma perehtyminen tunnetaitoihin sekä niiden opettaminen luokassa tuli esille muutamassa vastauksessa.

Ihmissuhteet

Aineistosta tekemiemme johtopäätösten perusteella *ihmissuhteet* muodostavat yhden alemman tason kategorian luokan oppimisilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Tekemässämme analyysissä ihmissuhteet koostuvat opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista, vertaissuhteista, sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä esiintyvistä ihmissuhteista. Luokittelimme samaan kategoriaan myös yhdenvertaisuuden sekä erilaisuuden hyväksymisen kyseisissä ihmissuhteissa. Edellä mainituista voimakkaimmin esille nousi opettaja - oppilassuhde.

“Vuorovaikutus open ja oppilaiden välillä, oppilaiden kesken ja luokan aikuisten välillä.”

“Vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on oltava, kannustava, luotettava ja empaattinen. Samoin vuorovaikutuksen oppilaiden kesken toivoisi olevan samanlainen.”

Useat kyselyyn vastanneet opettajat pitivät opettajan ja oppilaan välistä hyvää suhdetta olennaisen tärkeänä. Opettajien mukaan opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin vaikuttaa muun muassa luottamuksen rakentuminen ja henkilökemiat. Opettaja voi vahvistaa hyvää suhdetta oppilaisiin aidolla kohtaamisella ja oppilaiden yksilöllisellä huomioimisella. Lämmin ja empaattinen vuorovaikutus sekä johdonmukaisuus ja oppilaista välittäminen tukevat myös hyvän opettaja – oppilas suhteen muodostumista.

Barrin (2016) mukaan opettaja – oppilassuhteen rakentamisella sekä oppilaiden keskinäisillä vuorovaikutussuhteilla on merkittävä rooli opetuksen ja oppituntien sujuvuuden kannalta. Ihmissuhteet ja luokan sisällä tapahtuva vuorovaikutus luovat pohjan hyvälle oppimisilmapiirille. (Barr, 2016, 2.) Myös kyselyyn vastanneet opettajat näkivät oppilaiden keskinäisten suhteiden vaikuttavan suuresti luokan oppimisilmapiiriin. Opettajan tietoinen toiminta ryhmäytymisen edistämiseksi tukee myös vertaissuhteiden muodostumista ja vahvistumista. Oppilaat tietoa itsestään vähitellen, kunnes he kokevat kuuluvansa osaksi vertaisryhmää. Ryhmäytyminen on yhteenkuuluvuuden ja yhdistymisen saavutus. Yhteenkuuluvuus auttaa ryhmän jäseniä luottamaan toisiinsa ja tukemaan toisiaan, jolloin jokainen ryhmän jäsen voi kokea olonsa rennoksi ja olla avoimesti oma itsensä. (Schmuck & Schmuck, 1997, 8, 105). Aineiston pohjalta nousseista vastauksista voidaan päätellä, että ryhmän yhtenäinen rakenne sekä tasapuolinen ja avoin ilmapiiri antavat tilaa erilaisuudelle ja sen hyväksymiselle.

“Puhutaan avoimesti erilaisuudesta ja siitä, että kaikki ovat lahjakkaita omalla tavallaan. Kaikki syrjivä toiminta ja puhe luokassani on kiellettyä ja puutun sellaiseen herkästi.”

Opettaja voi omalla toiminnallaan ohjata oppilaita erilaisuuden hyväksymiseen ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelemiseen.

“Oppilaat tekevät joka päivä jonkin tehtävän ryhmissä tai pareittain ja parit arvotaan - näin jokainen oppii tuntemaan toisensa ja huomaa, että jokainen on ja saa olla erilainen.”

“Kaikilla on yhtäläinen oikeus tulla kuulluksi. Rohkaisen hiljaisempia oppilaita osallistumaan ja enemmän esille pyrkiviä oppilaita ottamaan toiset huomioon ja vastuuttamaan heitä sopivissa tilanteissa.”

Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan oppilaita tulee kohdella yhdenvertaisesti, ja jokainen yksilö tulee nähdä ainutlaatuisena. Lisäksi oppilaita tulisi ohjata näkemään erilaisuus positiivisessa valossa. Aiheesta tehdyn kansainvälisen tutkimuksen mukaan erilaisuuden kunnioittaminen kuuluu olennaisesti ihmissuhteisiin (Cohen & Geier, 2010, 1; Cohen, ym., 2009, 182). Opettajan työ on ihmissuhdetyötä ja näin ollen se pitää sisällään myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tämä nousi esille yhden opettajan vastauksessa.

“Kodit... Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää. Kun lasta ympäröivät aikuiset ovat sopineet yhdessä tai ovat ainakin tietoisia käytänteistä, on toiminta johdonmukaista.”

Kodin ja koulun välinen yhteistyö heijastuu väistämättä oppimisilmapiiriin (Cohen, ym., 2009, 198). Toimiva kasvatusyhteistyö herättää vanhemmissa kiinnostusta, luottamusta ja ymmärrystä koulua kohtaan. Opettajalle vanhempien tuki ja luottamus on valtava voimavara. Opettajan kautta vanhemmat ovat siis välillisesti vahvistamassa oppimisilmapiiriä koulussa. (Ijäs, 2013, 218.)

Oppilas

Monet opettajat näkivät aineiston perusteella yksittäisen oppilaan vaikuttavan omalta osaltaan luokan oppimisilmapiiriin. Vastauksissa tämä näkyi oppilaan tunne- ja vireystilana sekä oppilaan asenteena. Oppilaan tunne- ja vireystilaan vaikuttaa vahvasti unen määrä ja laatu. Oppilaan väsymys heikentää helposti oppilaan mielialaa ja hyvinvointia sekä asennetta koulua kohtaan. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat oppilaan keskittymiseen oppitunneilla. Nämä tekijät voivat heijastua koko luokkaan, ja pitkällä aikavälillä myös luokan oppimisilmapiiriin. Eräs opettaja totesi vastauksessaan kielteisen asenteen vaikuttavan koko luokan ilmapiiriin. Vastaavanlaaisesti myös innostus tarttuu. Siksi oppilaita tulisikin kannustaa ja innostaa, niin että hyvä mieli saadaan leviämään koko luokkaan.

Oppilaan unen määrän ja laadun lisäksi olisi hyvä huomioida myös fyysisen oppimisympäristön vaikuttavuus oppilaan vireystilaan. Tätä tukevat myös Freiberg ja Stein (1999) joiden mukaan valo, melu ja ilmalaatu vaikuttavat suoraan yksilön vireystilaan koulupäivän aikana.

Oppilasryhmä

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan oppilasryhmä kokonaisuudessaan on yksi oppimisilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Koulussa vietetään huomattava aika päivästä erilaisten persoonien kanssa työskennellen. Koululuokkaa onkin kuvailtu yhdeksi ihmisen vaativimmista ryhmistä. (Markkanen, 2012, 7; Salovaara & Honkonen, 2011, 45.)

Useat opettajat mainitsivat vastauksissa ryhmädynamiikan merkityksen. Salovaara ja Honkonen (2011, 43) määrittelevät ryhmädynamiikan kokoaikaisesti muuttuvaksi voimaksi, johon vaikuttavat ryhmän tunteet, ryhmäläisten keskinäiset jännitteet ja kiinnostuksen kohteet. Ryhmädynamiikan lisäksi mainittiin ryhmähenki, jonka luokittelimme ryhmädynamiikan kanssa samaan merkitysryhmään. Eräs opettaja käytti vastauksessaan käsitettä valtasuhteet, jonka niinkin ikään luokittelimme ryhmädynamiikkaan kuuluvaksi edellä mainitun määritelmän mukaisesti. Alla olevassa ilmauksessa tulee selkeästi esille opettajan panostus ryhmädynamiikkaan ja sen mukana myös luokassa vallitsevaan oppimisilmapiirin muovautumiseen.

“Ryhmähengen luomiseen pitää opettajan panostaa ja tehdä siitä kaikille oppilaille hyvä.”

Luokkahuoneen kiinteys ja luokassa vallitseva luottamuksellinen ilmapiiri lisää yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Opettajan luomat vuorovaikutukselliset tilanteet ovat tärkeitä oppimisissä lisäksi myös hyvinvoinnin näkökulmasta. (Markkanen, 2012, 9; Salmivalli, 2005,12.)

Ryhmän muotoutuminen alkaa tutustumisesta ja juuri muodostumisen alkuvaihe on tärkeä oppimisilmapiirin kannalta. Yhteisöllisyys ja kokemus turvallisesta ryhmästä ei synny itsestään, vaan ne vaativat aikaa ja työtä. Turvallinen ryhmä on jokaisen oppilaan oikeus ja se luo myönteisiä edellytyksiä myös oppimiselle. (Markkanen, 2012, 4; Salovaara & Honkonen, 2011, 11, 24; Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

“Se missä ryhmäytymisvaiheessa ryhmä on. Pitkään yhdessä työskennelleet myös tuntevat toisensa ja työskentely helpottuu.”

Kyselyyn vastanneet opettajat pitivätkin ryhmäyttämistä ja siihen käytettyä aikaa sekä ryhmäytymisvaihetta yhtenä oppimisilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Opettaja painotti työskentelyn helpottuvan, kun takana on pidempi aika yhdessä työskentelyä ja ryhmäläiset alkavat olla tuttuja keskenään.

Resurssit

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan myös resursseilla on vaikutusta luokan oppimisilmapiiriin.

“Resurssit.. Kun luokassa on riittävästi aikuisia, lapsi saa tarvitsemansa tuen vaivattomasti ja ilmapiiri pysyy myönteisenä”

Muihin alemman tason kategorioihin verrattuna resursseihin viittavia ilmauksia oli kuitenkin huomattavasti vähemmän. Aiheeseen liittyvissä aiemmissä tutkimuksissa on havaittu resurssien yhteys oppimisilmapiiriin (Berkowitz, ym., 2017, 2; Cohen & Geier, 2010, 1; Cohen, ym., 2009, 182; Thapa, ym., 2013, 2). Tässä tutkielmassa resurssien nähtiin vaikuttavan luokkakokoon, oppimateriaalien saatavuuteen sekä opettajien ja ohjaajien määrään. Opettajien ja ohjaajien määrä puolestaan vaikuttaa mahdollisuuksiin eriyttää ja tarjota yksilöllistä tukea oppilaalle.

4.1.4 Luokanopettajan keinot ja menetelmät hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen

Tässä alaluvussa käsittelemme luokanopettajien käsityksiä oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen liittyvistä keinoista ja menetelmistä. Tutkimusaineiston pohjalta tehdyn analyysin perusteella yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, opettajan tietoinen toiminta ja positiivinen pedagogiikka ovat opettajien työkaluina oppimisilmapiiriin ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Taulukko 7). Analyysin tässä vaiheessa opettajien vastauksissa ilmeni yhteyksiä oppimisilmapiiriin vaikuttavien tekijöiden ja sen kehittämiseen liitettyjen keinojen ja menetelmien välillä. Tästä voimme tehdä johtopäätöksen, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat sisäistäneet hyvän oppimisilmapiirin merkityksen ja tekevät tietoista työtä sen kehittämisen ja ylläpitämisen eteen. Hyvän oppimisilmapiirin kehittämisen edellytyksenä on, sitä määrittävien tekijöiden tunnistaminen ja tiedostaminen.

Taulukko 7. Keinot ja menetelmät hyvän oppimisilmapiirin ylläpitämiseen ja kehittämiseen

Merkitysyksiköt	Alemman tason kategoriat	Kuvauskategoriat
Ryhmyttäminen (14)	Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen	Hyvän oppimisilmapiirin ylläpitäminen: keinot ja menetelmät
Vaihtelevuus parien ja ryhmien muodostamisessa (10)		
Keskusteleminen (8)		
Epäkohtiin puuttuminen (3)		
Palkkiot, kehot ja kannustaminen (19)	Positiivinen pedagogiikka	
Tunnetaitojen opettaminen (5)		
Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen (4)		
Valmiiden opetusmateriaalien hyödyntäminen (11)	Opettajan tietoinen toiminta	
Säännöt ja tavoitteiden asettaminen (6)		
Toiminnan suunnitelmallisuus (4)		
Esikuvana oleminen (4)		
Oppilaiden osallistaminen (4)		

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen

Hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa auttavat hyvän oppimisilmapiirin ylläpitämisessä. Aineistostamme löytyi useita eri keinoja yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. Näistä keinoista voimakkaimmin esille nousi ryhmyttäminen. Useiden vastanneiden opettajien mukaan ryhmyttämisen tavoitteena on, että kaikille löytyy kaveri eikä kukaan tunne oloaan ulkopuoliseksi. Ryhmyttämisen merkitystä korostettiin erityisesti lukuvuoden alussa.

“Ensimmäinen kuukausi menee todella paljon ryhmätehtävien parissa, jotta jokainen olisi kaveri toiselle”

Myös Schmuck ja Schmuck (1997) ovat tutkimuksessaan todenneet lukuvuoden alun merkittävyyden ryhmyttämisen ja oppimisilmapiirin kannalta. Jo ensimmäisestä koulupäivästä lähtien opettaja vaikuttaa ilmapiiriin ja ryhmän muodostumiseen joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Vaikka oppimisilmapiirin kehittäminen onkin jatkuva prosessi, lukuvuoden ensimmäiset päivät ovat oppimisilmapiirin kannalta kaikkein kriittisimmät, koska silloin oppimisilmapiirille luodaan pohja (Schmuck & Schmuck, 1997, 3).

Ryhmyttäminen on jatkuva ja työtä vaativa prosessi, jolle täytyy varata riittävästi aikaa. Suomalaisissa alakouluissa oppilasryhmä saattaa pysyä samana usean vuoden ajan, jolloin hyvin tehdyllä pohjatyöllä on kauaskantoiset seuraukset (Muhonen, ym., 2016, 121). Muutamassa

vastauksessa ryhmäyttämisen kohdentaminen juuri ensimmäisen luokan alkupuolelle nähtiin erityisen tärkeänä.

“Kaikenlainen ryhmäyttäminen varsinkin ekaluokkalaisilla. Yhteinen tekeminen, yhteiset tavoitteet”

Vastanneiden opettajien mukaan ryhmäyttämistä voidaan toteuttaa muun muassa erilaisten pelien, leikkien sekä valmiiden materiaalien avulla. Myös oppilaille annettavat yhteiset tavoitteet sekä toistuvat rutiinit ovat osa opettajien tietoista ryhmäyttämistoimintaa.

“Luokkapiiri 15min 2-3krt/viikko (Yhteispeli), viikkotavoite (asia, jota harjoitellaan viikon ajan), hyvästellessä oppilaat saavat itse valita "mittarista" hyvästelytavan (ylävitokset, kättely, tanssi tai halaus).”

Ryhmäyttämisen lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää kiinnittämällä huomiota parien ja ryhmien muodostumiseen, sekä istumajärjestykseen. Vastauksissa ilmeni, että opettajalla on päävastuu parien ja ryhmien muodostamisessa, mutta harkinnan mukaan ja tilanteesta riippuen oppilaille voidaan myös jakaa vastuuta. Tämä kuitenkin edellyttää hyvää oppilaan tuntemusta, sekä vahvaa luottamusta oppilaita kohtaan.

“Istumajärjestys. Opettaja mahdollistaa työrauhan istumajärjestyksellä. Oppilaat voivat ryhmän dynamiikasta riippuen osallistua istumajärjestyksen tekemiseen enemmän tai vähemmän.”

Jos tilanne sitä vaatii, opettaja voi vaihtaa pareja ja ryhmiä kesken työskentelyn. Toiminnan tulisi olla johdonmukaista ja perusteltua, jotta oppilas ymmärtää syyt toiminnalle. Tavoitteena on rauhallinen ilmapiiri sekä tavoitteiden mukainen työskentely, jolloin kaikilla on hyvä olla.

“Vaihtuvat työskentelyparit ja pienryhmät. Opettaja ohjaa ryhmien muodostumista siten, että kaikilla olisi hyvä olla ryhmässä ja sitä kautta jokainen onnistuu. Lapsia totutetaan pikkuhiljaa tekemään töitä kaikkien kanssa. Tähän auttaa se, että lapset tulevat tietoisiksi myös yhteistyötaitojen harjoittelemisesta ja siitä millainen toiminta on tavoiteltavaa. Periaatteella: Matikan lisäksi harjoitellaan tänään yhteistyötaitoja. Voi olla, että tänään sinä et saa parasta kaveriasi pariksi ja siksi on tärkeää muistaa kohteliaisuus. Taitava yhteistyöntekijä osaa toimia vieraammankin kaverin kanssa.”

Yllä olevasta vastauksesta ilmenee, että lapsia tulee ohjata ja totuttaa vähitellen työnteekoon kaikkien kanssa. Myös Markkanen (2012) nostaa esille parien ja ryhmien vaihtelevuuden merkityksen. Markkasen mukaan parien ja pienryhmän vaihtuminen sekä erilaiset työskentelytavat tuovat toistuvia muutoksia ja lisäävät yhteenkuuluvuutta ja voimistavat tunnesidettä ryhmän

jäsenten kesken. Tällöin oppilaat tottuvat työskentelemään yhdessä turvallisesti. (Markkanen, 2012, 7.) Vuorovaikutustaitojen kehittäminen vaikuttaa positiivisesti oppimisilmapiiriin, mikä puolestaan johtaa positiivisiin tuloksiin oppilaissa, kuten opiskelumotivaatioon ja luottamukseen opettajaa kohtaan (Barr, 2016, 2).

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi aineistosta nousi voimakkaasti esille keskusteleminen ja epäkohtiin puuttuminen keinoina vahvistaa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan keskustelun tulee olla avointa ja toisten mielipiteitä kunnioittavaa. Keskustelun tavoitteena on edistää ja tuoda esille hyvää oppimisilmapiiriä edesauttavia tekijöitä.

“Olemme jutelleet paljon asioista, jotka edesauttavat hyvää ilmapiiriä. (Esim. Auttaminen, palautteen antaminen, yhdessä työskentely jne).”

Erään opettajan mielestä on tärkeää tuoda esille, että epäonnistuminenkin on normaalia. Myös omien virheiden myöntäminen on tärkeää.

“Keskustelemme paljon onnistumisista ja siitä, kuinka epäonnistuminenkin on normaalia. Teen mokia myös itse ja myönnän sen reilusti. Haluan, ettei kenelläkään ole tunne, ettei voisi pyytää apua tai että se olisi noloa. Tästäkin aiheesta juttelemme luokassa paljon.”

Keskustelun avulla voidaan tuoda esille myös epäkohtia ja oppimisilmapiiriin negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Opettajan tulee puuttua oppilaiden esille tuomiin epäkohtiin kuten kiusaamiseen, ja tehdä selväksi minkälainen käytös on hyväksyttävää. Asioiden esilletuominen ja ennakointi auttavat oppilaita toimimaan tavoitteiden mukaisesti.

“Olemme myös jutelleet siitä, mikä haittaa ilmapiiriä. (esim. hymähtely tai naurahtaminen silloin kun joku tekee virheen, silmien pyörittely jos ei satu mieleinen ryhmä tai pari jne..) Kun asioista puhutaan etukäteen epäsuotuisa käytös vähenee ja ilmapiiri pysyy hyvänä.”

Avoin keskustelu oppilaiden kanssa sekä epäkohtiin puuttuminen lisäävät turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, jotka ovat ihmisen perustarpeita. Näiden perustarpeiden täytyessä ja oppilaiden tullessa kohdatuiksi, oppilaat ovat paljon valmiimpia noudattamaan koulu-yhteisön normeja, sääntöjä ja arvoja. Sääntöjen noudattamisesta syntyy positiivinen kehä, joka hyödyttää koko yhteisöä. (Learning First Alliance, 2001, 1–3; Schmuck & Schmuck, 1997, 21.)

Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka nousi toiseksi suurimmaksi alakategoriaksi keinona hyvän oppimisilmapiirin ylläpitämiseen. Huomattava määrä kyselyyn vastanneista opettajista kertoi käyttävänsä palkkioita, kehumista ja kannustamista opetuksen tukena. Muutaman opettajan vastauksessa ilmeni, että kehuja ei tarvitse säästellä, koska oppilaita ei voi kehua liikaa. Aineiston pohjalta tehtyjen johtopäätösten perusteella suullinen ja näkyvä palaute luokassa motivoi oppilaita toimimaan tavoitteiden mukaisesti, jotta palaute kohdistuisi juuri omalle kohdalle. Näin ollen palaute itsessään voi tuntua palkkiolta.

“Työnteon arvostaminen. Jokainen oppilas ilahtuu opettajan kehuista ja huomioista. Julkinen kiitos siitä, että joku on käyttänyt aikaa ja nähnyt vaivaa työnsä eteen (oli lopputulos minkälainen hyvänsä) ohjaa myös muita siihen, että vaivannäkö on arvokasta ja tavoiteltavaa.”

Positiivinen palaute voi olla opettajan antamaa, tai vertaispalautetta, jolloin oppilaat saavat kehua luokkatovereita tai kertoa omasta onnistumisestaan. Vertaispalautetta annettaessa opettajan tulee muistuttaa oppilaita, että palautteen tulee olla positiivista. Myös Learning First Alliancen (2001, 17) mukaan oppilaisiin pitäisi kohdistaa aina niin positiivista ja kannustavaa palautetta kuin mahdollista. (Learning First Alliance, 2001, 17.)

“Opettaja sanoittaa arjessa hyvää toimintaa "Pekka, todella hienosti kuuntelit ohjeet ja autoit kaveria", laitan oppilaat kehumaan itseään hyvän tunnin/toiminnan jälkeen.

Positiivisen palautteen ja kehujen lisäksi palkkioina käytettiin muun muassa positiivisia Wilma-merkintöjä, KiVaKoulu materiaaleja, innostavia tehtäviä ja opetusmenetelmiä, erilaisia pieniä palkintoja, sekä kannustinjärjestelmiä.

“Positiivisen vahvistamisen kautta. Yhteiset huomaa hyvä-tehtävät (esim. ilmianna hyvästä teosta kaveri, väritetään yhteistä luokan kuvaa, kun huomaa hyviä asioita, kerätään hymiöitä tms. tavoitteiden mukaisesti yms.) ja näissä joskus (ei aina!!) jokin yhdessä sovittu palkinto, ihan tunne-tunnit - ja sisällöt oppiaineissa.”

“Laitan positiivisia Wilma-merkintöjä, kun huomaan erityisen hienon toiminnan, kerron, että jokainen on tärkeä, mutta joskus meistä kaikilla on huonoja päiviä, ja tulee tehtyä hölmöjä juttuja.”

Palautteen ja palkkioiden antamisen tulisi olla johdonmukaista ja monipuolista sekä erilaiset oppijat huomioivaa. Myös Learning First Alliancen (2001, 3) mukaan hyvä käytös tulisi tunnustaa ja siitä tulisi palkita oppilaita oppilaita, esimerkiksi antamalla hyvää palautetta. Useiden kyselyyn vastanneiden mukaan oppilaat kaipaavat kannustuksen ja palkitsemisen lisäksi myös rohkaisemista.

“Oppilaiden rohkaiseminen ja kannustaminen, virheisiin/ väärin vastauksiin ei takerruta, vaan mietitään yhdessä miten päästään eteenpäin.”

Ennen kaikkea tavoitteena on löytää keinoja hyvän oppimisilmapiirin ylläpitämiseen positiivisen muutoksen ja vahvistamisen kautta. Tätä tukee myös Muhonen, ym. (2016), joiden mukaan positiivisella palautteella voidaan vahvistaa oppilaiden tavoitteiden mukaista toimintaa ja sitoutumista opiskelua kohtaan. Sen sijaan negatiivinen palaute voi heikentää oppilaan sitoutumista kouluun, erityisesti jo valmiiksi kielteisen asenteen omaavalla oppilaalla. Antamalla positiivista palautetta ja kannustamalla oppilaita opettaja voi lisätä oppilaiden arvostusta koulua kohtaan sekä vahvistaa kiinnittymistä koulukulttuuriin. (Muhonen, ym., 2016, 115, 122.)

“Yritän silti saada muutoksen positiivisen vahvistamisen kautta ja sanoittamalla asioita ja tilanteita. Jos jokin ei toimi, yritetään sitten toisella tavalla.”

Luokittelimme aineistossa nousseet maininnat tunnetaitojen opettamisesta ja oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta positiivisen pedagogiikan alle. Aineiston perusteella monet opettajat käyttivät erilaisia harjoitteita ja materiaaleja tunnetaitojen opettamiseen. Vastauksista ilmeni, että tunnetaitojen opetus voidaan sisällyttää osaksi muuta opetusta, tai sitä voidaan keskittää tiettyihin oppitunteihin tai opetussisältöihin. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan tunnetaitojen opetus erilaisten harjoitteiden avulla auttaa oppilaita tunteiden tunnistamisessa ja sanoittamisessa sekä tunteiden säätelyssä. Kyky ilmaista ja tunnistaa erilaisia tunteita helpottaa myös vuorovaikutustilanteita. (Salovaara & Honkonen, 2011, 86–87.) Lisäksi Markkanen (2012, 7) toteaa tunteiden ilmaisun edesauttavan ryhmään kuulumisen tunteen sekä myönteisen ilmapiirin syntymistä.

“Olen tehnyt paljon tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä harjoitteita ja pyrin jatkuvasti tukemaan oppilaita tunteiden ilmaisussa.”

Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan positiivisen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti myös kielteisten ja haasteellisten asioiden käsittelyä osana hyvinvointia ja oppimista edistävää

kasvatustoimintaa. Erään kyselyyn vastanneen opettajan mukaan onkin tärkeää tuoda esille, että kaikenlaisista tunteista puhuminen on sallittua.

“Tunteista saa puhua, myös negatiivisista. Vaikeatkin asiat voidaan selvittää, kukaan ei mokaa lopullisesti.”

Opettajien vastauksista oli havaittavissa, että oppilaan yksilöllistä kohtaamista pidetään tärkeänä. Tämä edellyttää opettajalta aikaa oppilaiden kuuntelemiseen. Vastausten perusteella oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen parantaa oppilaan tuntemusta, sekä mahdollistaa varhaisen havainnoinnin ja tilanteisiin puuttumisen tarpeen mukaan.

“Oppilaan tuntemus ja kohtaamiset - panostan näihin joka päivä.”

“Mahdollisuuksien mukaan oppilaan yksilöllinen kohtaaminen, varhainen havainnointi ja puuttuminen tarvittaessa”

Myös tutkijat Klem ja Connell (2004, 262) korostavat välittämisen ja oppilaan kohtaamisen tärkeyttä osana opettajan päivittäistä työtä. Jokaisen oppilaan tulisi saada opettajalta emotionaalista ja ohjauksellista tukea, sekä aikaa yksilölliseen kohtaamiseen (Muhonen, ym., 2016, 121).

Opettajan tietoinen toiminta

Opettajan tietoinen toiminta nousi yhdeksi alakategoriaksi oppimisilmapiiriin vaikuttavien keinojen ja menetelmien luokittelussa. Opettaja voi omalla tietoisella toiminnallaan vaikuttaa oppimisilmapiiriin muun muassa hyödyntämällä valmiita opetusmateriaaleja ja toimintamalleja. Vastauksissa ilmeni kuusi erilaista materiaaliapakettia, joita tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat hyödyntäneet jopa viikoittain oppimisilmapiirin kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Useat mainituista materiaaleista keskittyvät tunne- ja vuorovaikutustaitoihin, joilla tutkitusti on vahva vaikutus oppimisilmapiiriin. Yksi niistä on analyysissa esille noussut Lions Quest -materiaali, joka antaa kouluille ja kasvattajille käytännön työkaluja oppilasryhmien ryhmäyttämiseen ja elämäntaitojen harjoitteluun. Turvallinen ja erilaisuutta arvostava oppimisilmapiiri on yksi Lions Quest- ohjelman sisältöalueista. (Suomen Lions-liitto Ry, 2021.)

“Käytän luokassani paljon eri tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä harjoituksia. Luokassani on käytössä mm. Lions Quest-materiaali, Huomaa

hyvä-kortit sekä hyveet-teema (koulumme oli hyve-hankkeessa mukana) Näitä luokkahengen ja hyvän ilmapiirin luomisen harjoituksia käytän monena päivänä viikossa.”

Opettajien vastauksissa yksi eniten käytetyistä valmiista materiaaleista oli yhteispeli. Yhteispeli on Tampereen yliopiston sekä terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen yhteistyöhankkeena valmistunut käytännöllisten toimintatapojen kokonaisuus tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseksi lapsille. Yhteispeli sisältää johdonmukaisia ja koulun arkeen sopivia keinoja luokanopettajille ja rehtoreille lasten kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. (Kampman ym., 2015.)

Opettajien vastauksista oli havaittavissa myös tietoisuus erilaisten valmiiden toimintamallien hyödyntämisestä oppilaiden osallistamisessa. Näitä olivat muun muassa kummioppilas, -verso ja oppilasagentti-toiminta. Kummioppilas-toiminta perustuu ajatukseen isompien oppilaiden kummiudesta ja esimerkkinä olemisesta koulun pienimmille oppilaille. Oppilas-agenttina toimiva puolestaan toimii koko koulun tieto- ja viestintäteknologian tukihenkilönä. Verso-oppilas on koulutettu vertaissovittelija, joka auttaa koulussa ristiriidan osapuolia löytämään itse ratkaisun ristiriitaansa. Nämä edellä mainitut toimintamallit perustuvat oppilaiden osallistamiseen heidän omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Myös Haapaniemi ja Raina (2014) sekä Salovaara ja Honkonen (2011) painottavat osallisuuden merkityksellisyyttä yhteisössä. Kun oppilas kokee olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä, se lisää itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Tämä edellyttää kuitenkin oppilaan ympärille turvallista ryhmää, onnistumisen kokemuksia sekä kokemusta ryhmän aikuisen luottamuksesta. (Haapaniemi & Raina 2014, 107; Salovaara & Honkonen, 2011, 69–70.)

Lisäksi kyselyyn vastanneet opettajat kokivat yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden asettamisen olevan merkittävä keino oppimisilmapiirin kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Tätä tukee myös useat eri tutkijat, joiden mukaan säännöillä voidaan vaikuttaa oppimisilmapiiriin (Berkowitz, ym., 2017, 2; Cohen & Geier, 2010, 1; Cohen, ym., 2009, 182; Thapa, ym., 2013, 2). Luokan toiminta on opettajan vastuulla, joten luokittelimme sääntöjen ja tavoitteiden asettamisen osaksi opettajan tietoista toimintaa. Vastauksissa painotettiin sääntöjen yhdenmukaisuutta sekä niiden laatimista yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi eräässä vastauksessa painotettiin, että yksilöllisten ja ryhmän tavoitteiden tulisi olla näkyvä osa luokan arkea.

Yhtenä menetelmänä hyvän oppimisilmapiirin ylläpitämisessä vastauksissa esiintyi myös opettajan oma osallisuus luokan toiminnassa sekä esimerkkinä ja esikuvana oleminen. Esikuvana oleminen on opettajan tietoista toimintaa. Ajatus esimerkillisyydestä konkretisoitui erään opettajan vastauksessa, jossa ilmeni opettajan rauhallisuus haastavassa tilanteessa.

“tiukassakin tilanteessa pysyminen itse rauhallisena”

“Opettajan työssä olen jatkuvasti esillä ja jopa oppilaiden esikuvana.”

Myös aikaisemmissa aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa on noussut esille opettajan esimerkin vaikutus. Noonanin (2004) mukaan opettajan esimerkki ja vaikutusvalta oppilaisiin on väistämätön. Tästä johtuen opettajan tulee tunnistaa ja tiedostaa oman esimerkin vaikutus oppilaisiin, jotta se olisi mahdollisimman positiivinen. (Noonan, 2004, 61–62.) Opettaja voi omalla toiminnallaan ja esimerkillään opettaa oppilaille muun muassa tasapuolista kohtelua ja toisten arvostamista (Markkanen, 2012, 7).

Osa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi käyttävänsä oppilaiden osallistamista yhtenä menetelmänä hyvän oppimisilmapiirin kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Erään opettajan vastauksessa annettiin kuvaava esimerkki osallistamisesta. Tämä kertoo opettajan tietoisesta toiminnasta; oppilaille ei tarjota valmiita ratkaisumalleja, vaan opettaja ottaa oppilaat mukaan pohtimaan yhdessä ratkaisua yhteiseen ongelmaan. Toisessa vastauksessa korostettiin oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä osallistavassa toiminnassa.

“Lasten osallistaminen..”Nyt meillä on pulma. Mitä kannattaisi tehdä?”

“oppilaiden osallistaminen tavoilla, missä he voivat tuoda esille omia vahvuuksiaan”

Lisäksi aineistossa ilmeni ajatuksia opetuksen ja opetuksen järjestämisen suunnitelmallisuuden tärkeydestä. Huolellisesti tehty pohjatyö oppituntien suunnittelussa vapauttaa opettajalta resursseja hyvää oppimisilmapiiriä edistävään toimintaan myös oppituntien aikana.

“Tuntien ja välineiden huolellinen suunnittelu ja toimivuuden testaus”

Erään opettajan vastauksessa opetuksen suunnittelemiseen liitettiin myös fyysinen oppimisympäristö ja huomion kiinnittäminen luokkatilan kauneuteen. On selvää, että huolehtimalla luokkatilan järjestyksestä ja toimivuudesta unohtamatta visuaalisia elementtejä, opettaja tulee vaikuttaneeksi oppilaiden koulussa viihtymiseen ja tätä kautta oppimisilmapiiriin. Useiden tutkimusten mukaan fyysinen oppimisympäristö määrittelläänkin yhdeksi oppimisilmapiiriin neljästä pääalueesta. (Berkowitz, ym., 2017, 2; Cohen & Geier, 2010, 1; Cohen, ym., 2009, 182; Thapa, ym., 2013, 2).

4.2 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on hyvästä oppimisilmapiiristä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä sekä keinoja oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Tässä kappaleessa tehdään yhteenveto ja johtopäätökset tutkielmamme keskeisistä tuloksista.

Tutkielmamme rakentui yhden tutkimuskysymyksen ympärille, jota pyrimme tarkastelemaan eri näkökulmista. Käytimme tutkimuskysymystämme kyselylomakkeen kontrollikysymyksenä, ja peilasimme kyselyn muita kysymyksiä kontrollikysymykseen.

Hyvän oppimisilmapiirin kehittämisen edellytyksenä on tietoisuus ja ymmärrys oppimisilmapiiriä määrittävistä tekijöistä. Näiden asioiden tiedostaminen ikään kuin antaa opettajalle työkalut, joilla toimintaa ja oppimisilmapiiriä voidaan kehittää entistä parempaan suuntaan. Hyvä oppimisilmapiiri tekee sekä opettajan että oppilaan kouluarjesta mielekkäämpää.

Kontrollikysymyksen avulla saimme selville, miten opettajat käsittivät hyvän oppimisilmapiiriin. Peilaamalla kontrollikysymystä muihin kysymyksiin, pystyimme selvittämään, vastaako opettajien käsitykset oppimisilmapiiristä opettajien toteuttamia käytännön toimia. Teimme aineistosta useita löydöksiä, jotka osoittivat opettajien käsitysten ja käytännön toimien kohtaavan.

Opettajien käsityksissä yksi hyvän oppimisilmapiiriin määrittävistä tekijöistä oli oppilaan kokemana *fyysinen ja sosioemotionaalinen turvallisuus*. Vastauksista oli havaittavissa useita turval-

lisuutta lisääviä toimia, joita opettajat kertoivat käyttävänsä hyvän oppimisilmapiirin kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Näitä olivat esimerkiksi opettajan suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus, toistuvat rutiinit, kiusaamiseen puuttuminen, ryhmäyttäminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Toinen oppimisilmapiiriä määrittävistä tekijöistä muodostui kyselyyn vastanneiden mukaan *oppimisen ilo*, joka puolestaan näkyi luokassa opettajan toimina vaihtelevien opetusmenetelmien, kannustamisen ja innostamisen sekä huumorin muodossa. Kolmanneksi hyvää oppimisilmapiiriä määrittäväksi tekijäksi nousi *yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot*, joita opettajat kertoivat vastauksissaan vahvistavan ryhmäyttämisellä, keskustelulla, epäkohtiin puuttumisella sekä kiinnittämällä huomiota vaihtelevuuteen pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Opettajien käsityksissä neljäs hyvää oppimisilmapiiriä määrittävä tekijä oli *yksilön kunnioitus- ja arvostus*. Kyseiseen määrittävään tekijään liittyvinä toimenpiteinä vastauksissa mainittiin huomion kiinnittäminen kunnioitettavaan vuorovaikutukseen sekä oppilaan arvostaminen omana itsenään.

Tutkielman aineistosta tehtyjen johtopäätösten perusteella opettaja, joka pitää oppimisilmapiiriä merkityksellisenä, tekee tietoista työtä oppimisilmapiirin kehittämiseksi. Tehty työmäärä näkyy luokassa turvallisuutena, oppimisen ilona, oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa sekä yksilön kunnioituksena ja arvostuksena. Aineisto juuri nämä tekijät määrittivät hyvää oppimisilmapiiriä.

5 Pohdinta

Toteutimme tämän tutkielman parityönä. Kokemusta parityöskentelystä meillä oli jo kandidaattitutkielman osalta, joten osasimme odottaa sujuvaa yhteistyötä. Näin mittava projekti parin kanssa vaatii hyvien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi vahvaa luottamusta työparia kohtaan. Luottamus näkyy sitoutumisena ja vastuun tasapuolisena jakautumisena, aikataulujen noudattamisena sekä arvostuksena toisen tekemää työtä kohtaan. Suurimmaksi osaksi työskentelimme lähikontaktissa, mutta teimme töitä myös etänä. Erityisesti analyysivaihe vaati vahvaa keskinäistä kommunikointia, mikä olisi ollut huomattavasti haastavampaa etäyhteydellä. Tutkielman toteutus parityönä lisää kriittisyyttä työtä kohtaan, koska omaa toimintaa tulee perustella ja arvioida jatkuvasti toisen kanssa. Tämä lisää myös työskentelyn sujuvuutta, sillä parilta saa jatkuvaa tukea, erityisesti haasteiden kohdatessa.

Tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajat pitävät hyvää oppimisilmapiiriä ja sen kehittämistä erittäin merkittävänä asiana. Tämä tutkielma vahvistaa omalta osaltaan käsitystä siitä, että hyvä oppimisilmapiiri ei ole itsestään selvä asia, vaan sen eteen on tehtävä jatkuvasti töitä yhteistyössä oppilaiden kanssa. Hyvällä oppimisilmapiirillä on kauaskantoisia seurauksia niin opettajalle kuin oppilaillekin. Hyvän oppimisilmapiirin merkittävimpana seurauksena voidaan pitää hyvää koulumenestystä sekä kouluviihtyvyyttä, sillä se innostaa ja motivoi oppilaita tulemaan kouluun. Näin ollen olisi hyvä pohtia, mitä valmiuksia opettajalla on oppimisilmapiirin kehittämiseen ja sen tärkeyden tiedostamiseen. Tässä tutkielmassa nousi hyvin esille luokanopettajien käyttämiä menetelmiä oppimisilmapiirin kehittämiseksi.

Oppimisilmapiiriin liittyvää tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi kohdentamalla huomion tietyn ikäluokkaan, kuten alkuopetuksen luokkiin, tai vertailla eroja eri luokka-asteiden oppimisilmapiirissä. Eri ikäkaudet tuovat mukanaan erilaisia haasteita, joten olisi mielenkiintoista nähdä miten oppilaiden ikä vaikuttaa oppimisilmapiiriin. Tutkimuksessa voisi haastatella oppilaita. Tässä tutkielmassa keskityimme tietyn ikäluokan sijaan koko alakouluun, ja tarkastelemme aihetta opettajien näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksemme on varsin laaja. Tästä johtuen tutkielma pysyy hyvin yleisellä tasolla, eikä vastaa syvällisemmin oppimisilmapiiriin liittyviin kohdennettuihin kysymyksiin. Analysointivaiheessa kiinnitimme huomiota siihen, että olisimme kaivanneet tarkennusta joihinkin

saamiimme vastauksiin. Tässä suhteessa haastattelu olisi voinut toimia paremmin, koska silloin vastaajalta voi pyytää tarkennusta tai perusteluita. Tähän olisi voinut kiinnittää tarkempaa huomiota tutkimuslomakkeen kysymystenasetteluvaiheessa. Tarkemmalla kysymystenasettelulla ja monipuolisemmilla kysymyksillä olisimme todennäköisesti saaneet yksityiskohtaisempia näkökulmia opettajien käsityksistä hyvän oppimisilmapiirin suhteen. Lisäksi kysymyslomakkeessa olisi voinut painottaa vastaamista kokonaisina virkkeinä. Vastauksissa ilmeni paljon yksittäisiä sanoja, jotka jättivät tulkinnan varaa.

Tutkielmassamme taustakysymysten käsitteleminen jäi suppeaksi. Emme pitäneet vastaajien taustatekijöiden vaikutusta tutkimusasetelman kannalta merkittävinä. Toisaalta käsitysten erilaaisuutta olisi voitu vertailla taustakysymysten avulla. Tämä olisi kuitenkin vaatinut lisätietoa esimerkiksi opettajan työympäristöstä (iso vai pieni koulu) tai asuinpaikkakunnasta. Mielenkiintoinen kysymyksenasettelu voisi olla opettajan näkemys oppimisilmapiirin eteen tehdystä työmäärästä suhteessa opettamansa ryhmän kokoon.

Oppimisilmapiiriin liittyvä aiempi tutkimus tuki tämän tutkielman tuloksia voimakkaasti. Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys painottui vahvasti kansainväliseen tutkimukseen. Tulokset osoittavat, että suomalaisten luokanopettajien käsitykset oppimisilmapiiristä kohtaavat kansainvälisten määritelmien kanssa. Vaikka tutkielman tulokset eivät tuottaneet varsinaisesti oppimisilmapiiriin liittyvää uutta tietoa, voidaan tätä tutkielmaa kuitenkin pitää merkittävänä aiemman kotimaisen tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Omiin kokemuksiimme pohjautuen on opettajia, jotka ajattelevat luokan olevan helppo tai hankala, pohtimatta luokan oppimisilmapiiriä ja omia vaikutusmahdollisuuksia oppimisilmapiiriin. Toisin sanoen he eivät välttämättä tiedosta tässä tutkiemassa esiin tulleita hyvää oppimisilmapiiriä määrittäviä tekijöitä. Tämä tutkielma havainnollisti myös meille, miten paljon hyvän oppimisilmapiirin eteen on tehtävissä. Vastauksissa ilmenneiden keinojen ja menetelmien monipuolisuus yllätti. Asioiden itsestäänselvyys ei välttämättä takaa sitä, että niihin kiinnitettäisiin huomiota tietoisesti.

Haluamme tämän tutkielman avulla lisätä tietoisuutta siitä, mitä oppimisilmapiiri pitää sisällään ja miksi se on niin merkittävä asia. Tavoitteenamme oli tuoda esille asioita, jotka vaikuttavat jokaisen oppilaan ja opettajan kouluarkeen. Toivomme, että tämä tutkielma avaa oppimisilmapiirin käsitettä, ja innostaa opettajia hyvän oppimisilmapiirin tietoiseen kehittämiseen.

Lähteet

- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsingissä: Otava.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (114–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M., & Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology, 44*(3), (211–229). doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Barr, J. J. (2016). *Developing a positive classroom climate*. IDEA papers #61. Haettu 3.9.2020 osoitteesta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
- Beutel, D. (2010). The nature of pedagogic teacher-student interactions: A phenomenographic study. *Aust. Educ. Res. 37*, (77–91) Haettu 2.9.2020 osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/BF03216923>
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017). *School climate*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Ed.
- Booth, S. A. (1992). Learning to program: A phenomenographic perspective. *Göteborg Studies in Educational Sciences, 89*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Boynton, M. & Boynton, C. (2005). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A. & Leaf, P. J. (2008). Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention science, 10*(2), (100–115). doi:10.1007/s11121-008-0114-9
- Bryner, J. (2005). Rewards not working? *Instructor (New York, N.Y.: 1990), 115*(4), (19–52).
- Burman, O. (2019). *Oppimisilmapiirin tekijöinä ilo, psykologinen omistajuus sekä yrittäjämäinen oppiminen: Oppimisen ilon rakenneyhtälömallinnus*. [Suomi]: [kustantaja tuntematon].
- Cabello, B. & Terrell, R. (1994). Making Students Feel Like Family: How Teachers Create Warm and Caring Classroom Climates. *The Journal of classroom interaction, 29*(1), (17–23).

- Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. *Handbook of Resilience in Children: Second Edition*. (411–423). Haettu 11.9.2020 osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/302434825_Creating_a_Positive_School_Climate_A_Foundation_for_Resilience
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate research summary January 2010. *School Climate Brief, 1*. Haettu 15.9.2020 osoitteesta: <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php>
- Cohen, J., McCabe, E. & Michelli, N. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers College Record, 111*(1), (180 – 213).
- Cope, C. (2004). Ensuring Validity and Reliability in Phenomenographic Research Using the Analytical Framework of a Structure of Awareness [online]. *Qualitative Research Journal*, Vol. 4, No. 2. (5–18). Haettu 1.9.2020 osoitteesta: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=133094720910488;res=IELHSS>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. & Stein, T. A. (1999) Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Teoksessa Freiberg, H. J. (toim). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, (11–29). London: Falmer Press.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012) *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?: Otteita opettajan arjesta*. [Turku]: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, E. (2007). Ihmisenä ihmiselle: Pedagoginen auktoriteettisuhde oppilaan kannalta katsottuna. Teoksessa Lavonen, J. (toim.) *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys: Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006: osa 2* (659–671).
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of education and psychological consultation, 8*(3), (321–329). doi:10.1207/s153768xjepc0803_4

- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social development (Oxford, England)*, 9(2), (191–204). doi:10.1111/1467-9507.00119
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 37 (2), (162–173), Jyväskylä.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä : Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa Lämsä, A-L (toim.) *Verkosto vahvaksi, toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva. PS-kustannus.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turku: University of Turku.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. (1997). Fenomenografia – käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa Paunonen, M., Paunonen, M., & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.), *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka* (164–173). Helsinki ; Porvoo: WSOY.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Harjunmaa, A., . . . Heikkilä, H. (2015). *Yhteispeli koulussa: Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. [Helsinki]: [Terveyden ja hyvinvoinnin laitos].
- Kanninen, K., & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, S., Vikat, A., & Rimpelä, M. (2005). The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence*, 28, (1–16)
- Kauppinen, A. (2013). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>

- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of school health*, 74(7), (262–273). doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), (96–104). doi:10.1037/0022-0663.100.1.96
- Kumpulainen, K., Mikkola, M., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L., Positiivisen pedagogian jäljillä. (2015) Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. *Positiivisen psykologian voima*. (224–242). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), (76–88). Haettu 25.9.2020 osoitteesta: https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Larusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), (386–398). doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Washington, DC: Author.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, (144–152). Haettu 5.9.2020 osoitteesta: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Markkanen, E-L. (2012) Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Haettu 27.8.2020 osoitteesta: <https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2019/06/Kuulun-V%C3%A4lineit%C3%A4-ryhm%C3%A4n-toiminnan-tukemiseen.pdf>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), (28–49).

- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, (177–200).
- Marton, F., Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1986). *Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality*. Oklahoma: College of Education, University of Oklahoma.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos (3. laitos, 2. korj. p.). Helsinki: International Methelp
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3.uud.p.). Helsinki: International Methelp.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *The Journal of school health*, 80(6), (271–279). doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. (2016). *Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista*. *Kasvatus* 47: 2, (112–124).
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus: Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*. Vol 8(1).
- National Center for Learning and Citizenship [NCLC]. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Haettu 23.9.2020 osoitteesta: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>
- National School Climate Center. (2020). Haettu 26.8.2020 osoitteesta: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85.
- Niemistö, R. (2007). *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Helsinki: Palmenia.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. safety in the schools. *Educational Horizons*, 83(1), (61–65). Haettu 1.9.2020 osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/61812694?accountid=13031>
- Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*, (66–76). (2. uus. p.). Helsinki ; Porvoo: WSOY.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Peguero, A. A. & Bracy, N. L. (2015). School Order, Justice, and Education: Climate, Discipline Practices, and Dropping Out. *Journal of research on adolescence*, 25(3), (412–426). doi:10.1111/jora.12138
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Perusopetuslaki 1998/628. 29 §. (30.12.2013/1267). Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Haettu 5.10.2020 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>.
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management: Patricia Crawford and April Mattix, editors. *Childhood Education*, 90(1), 68–70. doi:10.1080/00094056.2014.872518
- Punamäki, R-L., Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. (2011). *Koulusurmat: Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy*. (Suomalaisen Tiedeakatemia kannanottoja; No. 2). Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. Haettu 1.9.2020 osoitteesta: <http://www.acadsci.fi/kannanottoja/koulusurmat.pdf>
- Rathmann, K., Herke MG., Hurrelmann K. & Richter M. (2018) *Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms*. PLoS ONE 13(2): e0189335. Haettu 14.9.2020 osoitteesta: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335>
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T., kirjoittaja. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p. ed.). Juva: PS-Kustannus.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretive approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), (9–25).
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (91-110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sisäasiainministeriö. (2012). *Miksi nuori surmaa?* Sisäasiainministeriön julkaisuja No. 44. Helsinki, Finland. Sisäasiainministeriö
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom* (7th ed.). Madison (WI): Brown & Benchmark.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, (5–14).

- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen Lions-liitto Ry. (2021) Haettu 9.1.2021 osoitteesta. https://www.lions.fi/lions_quest/
- Suoninen, E. (2010). Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. & Ahokas, M. (toim.), *Arjen Sosiaalipsykologia* (29–88). Helsinki: WSOYpro.
- Stevens, C. J. & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. Teoksessa Freiberg, H. J. (toim). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, (124–147). London: Falmer Press.
- Sznitman, S. R., Dunlop, S. M., Nalkur, P., Khurana, A. & Romer, D. (2011). Student Drug Testing in the Context of Positive and Negative School Climates: Results from a National Survey. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), (146–155). doi:10.1007/s10964-011-9658-2
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of educational research*, 83(3), (357–385). doi:10.3102/0034654313483907
- Thye, S. R., Vincent, A., Lawler, E. J. & Yoon, J. (2014). Relational Cohesion, Social Commitments and Person-To-Group Ties: Twenty-Fiveyears Of A Theoretical Research Program. Teoksessa Thye, S. R. & Lawler, E. J. (toim.). *Advances in Group Processes* (99-138). Emerald Group Publishing Limited.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (92–116). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (117-128). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Zullig, K. J., Koopman, T.M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), (139–152).

Liite 1

Luokanopettajien ajatuksia hyvästä oppimisiilmapiiristä

Riutta, Riikka & Spets, Henna-Riikka. Kyselytutkimus (pro gradu -tutkielma), taide- ja taitopainotteinen luokanopettajankoulutus, Oulun Yliopisto

Kyselyn tavoitteena on kerätä tutkimustietoa luokanopettajien ajatuksista ja kokemuksista hyvästä oppimisiilmapiiristä ja sen merkityksestä kasvatus työhön. Pyydämmekin hetken ajastanne ja toivomme, että voitte ajan kanssa pohtia seuraavia kysymyksiä sekä vastata niihin mahdollisimman tarkasti. Keräämällä tietoa luokanopettajien käsityksistä pyrimme saamaan kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millaiseksi hyvä oppimisiilmapiiri mielletään, sekä miten opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan luokan oppimisiilmapiiriin.

Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että saamme käyttää vastauksia pro gradu -tutkielmamme aineistona. Kyselyn vastaukset käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti tutkimuksen eettisiä periaatteita kunnioittaen.

Kiitos jo etukäteen ajastanne ja mielenkiinnostanne tutkimustamme kohtaan!

1. Sukupuoli?

- Nainen
- Mies
- Muu

2. Onko sinulla luokanopettajan (kasvatustieteen maisteri) tutkinto?

- Kyllä
- Ei

3. Mikä on työnkuvasi tällä hetkellä?

- Esiopettaja
- Luokanopettaja (1.-6. luokat)
- Erityisopettaja
- Erityisluokanopettaja
- Muu, mikä?

4. Minkä verran työkokemusta sinulla on luokanopettajan ammatista?

- 0-1 vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-15 vuotta
- 15-20 vuotta
- Muu, mikä?

5. Miten käsität hyvän oppimisilmapiirin?

8. Millaisia keinoja/menetelmiä olet käyttänyt työssäsi oppimisilmapiirin kehittämiseen?

6. Mitkä tekijät vaikuttavat oppimisilmapiiriin luokassasi?

9. Jos olet opettajana havainnut negatiivista oppimisilmapiiriä, mitä keinoja olet käyttänyt sen parantamiseen?

7. Kuinka tärkeänä asiana pidät oppimisilmapiiriä ja siihen vaikuttamista opettajana?

10. Mitä muuta haluat kertoa aiheeseen liittyen?

