

Antti Harjunmaa

# Toimintatutkimus LORRi-menetelmän kehittämisestä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toiminta- ympäristön tukemiseksi



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

ANTTI HARJUNMAA

**Toimintatutkimus LORRi-menetelmän  
kehittämisestä luokan sosioemotionaalisesti  
turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi**

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa  
16 (LS16) syyskuun 16. päivänä 2022 kello 12.



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2022

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

**Väitöskirjan ohjaajat:**

Professori emerita Kaarina Määttä, Lapin yliopisto  
Professori Sari Uusiautti, Lapin yliopisto

**Väitöskirjan esitarkastajat:**

Professori emeritus Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopisto  
Professori Eija Kärnä, Itä-Suomen yliopisto

**Vastaväittäjä:**

Professori emeritus Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopisto



Taitto: Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 342

ISBN: 978-952-337-325-9

ISSN: 1796-6310

Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:

URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-325-9>

# TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen keskiössä on sosioemotionaalisesti turvallinen koululuokka. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten luokan toimintaympäristön kehittymistä sosioemotionaalisesti turvalliseksi voidaan tukea toimintatutkimuksen avulla. Tutkimuksen tavoitteesta kehkeytyi ns. LORRi-menetelmä, jonka syntymistä ja kehittymistä tässä tutkimuksessa kuvataan toimintatutkimuksena. Toteutettu tutkimus koostui kolmesta syklistä useissa kouluissa vuosien 2014–2020 välillä.

Tutkimuksen teoriatausta tarkastelee sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamista koulussa ja luokassa sekä sen eri lähestymistapoja, joita ovat social-emotional learning eli SEL, ekologinen ennaltaehkäisevä lähestymistapa sekä behavioristinen käyttäytymisen syihin vaikuttava lähestymistapa. Lähikäsitteeksi määritellään työrauha. Teoriataustassa kuvataan luokan toimintaympäristön muodostumista oppilaan kehitystä määräävistä tekijöistä käsin (ekologinen systeemitteoria ja itseohjautuvuusteoria). Työssä esitellään myös aiemmin toteutettuja menetelmiä edistää luokan toimintaympäristöä sekä opettajien valmiuksia luoda ja edistää myönteistä koulutyöskentelyä.

Tutkimukselle asetettiin kaksi pääkysymystä: 1) Miten luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittymistä voidaan tukea toimintatutkimuksen avulla? ja 2) Millainen oli LORRi-toimintamallin synty- ja kehittämisprosessi luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi? Pääkysymyksille asetettiin kolme alakysymystä, jotka koskivat toimintatutkimuksen syklien saamia painopisteitä, LORRi-toimintamallin etenemistä sekä tutkimukseen osallistuvien opettajien ja rehtorien käsityksiä toimintaympäristön kehittämismuutoksista.

Tutkimuksen menetelmäksi valikoitui kriittinen ja osallistava toimintatutkimus. Pyrkinessään koulun kehittämiseen se edellyttää kouluhenkilökunnan aktiivista panosta. Tässä tutkimuksessa tutkija osallistui luokan sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä tukevan toiminnan arviointiin, kehitti LORRi-menetelmän sekä toteutti sen testaamisen, arvioinnit ja jatkokehittämisen kolmena syklinä. Näiden syklien aikana opettajien ja rehtoreiden kokemuksista ja käsityksistä saatiin runsaasti empiiristä aineistoa. Tutkija kehitti ja toteutti LORRi-menetelmää nojautuen omiin havainnointi- ja päiväkirja-aineistoihinsa, opettajien ja rehtorien kysely-, arviointi- ja haastattelutietoihin sekä myös opettajien päiväkirjoihin. LORRi-menetelmän kehittäminen oli osa tutkijan omaa työtä ohjaavana erityisopettajana. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Luotettavuutta ja eettisyyttä arvioitiin tarkoin, koska tutkimuksen tekijä on tutkittavan menetelmän kehittäjä.

Sykli I toteutettiin ylöjärveläisissä alakouluissa vuosina 2014–2016 ja se koostui kahdesta vaiheesta. Tämän syklin aikana LORRi-menetelmän peruselementeiksi muotoutuivat kolme toimintaympäristön piirrettä, joista myös syntyi menetelmän nimi. LORRi-kirjainyhdistelmä muodostuu seuraavasti: O = oppi eli kokemus osaisesta ja oppimisesta, R = ryhmä eli kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta sekä R = rajat eli asioiden ja toiminnan selkeys ja ennakoitavuus. L-kirjain tulee sanasta luottamus, jonka katsottiin olevan kolmen edellä mainitun peruselementin systemaattisen rakentamisen tulos. I-kirjain ei viittaa mihinkään käsitteeseen, vaan muodostaa suomen kieleen sopivan lopun sanalle. Menetelmän teoreettiseksi perustaksi määrittyi Richard Ryanin ja Edward Decin (2017) itseohjautuvuusteoria ja sen psykologiset perustarpeet.

Toimintatutkimuksen syklissä II LORRi-menetelmää testattiin ja edelleen kehitettiin Lohjan kaupungin neljässä koulussa vuosina 2017–19. Mukana oli myös yläkoulu. Tämän syklin aikana LORRi-menetelmä täydentyi havainnoilla koulun sisäisen yhteistoiminnan merkityksestä koulun kehittämisessä. LORRi-menetelmän teoreettiseen taustaan lisättiin Urie Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria (1979).

Kaksivaiheinen sykli III sijoittui Metsäkylän yhtenäiskouluun Ylöjärvelle vuosille 2017–20. Tämä sykli kohdistui yläkoulun toimintaan ja sen kehittämiseen. Tutkimus keskittyi erityisesti LORRi-menetelmän käytännön toimivuuteen yläkoulukontekstissa.

Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemisen kehittäminen LORRi-menetelmän avulla osoittautui opettajien ja rehtorien kokemuksissa monilta osin onnistuneeksi. Painopisteiksi toimintatutkimuksen syklien aikana nousivat erityisesti työrauhan ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät, johon kuuluvat ryhmässä kuuntelun taito sekä tämän taidon opettamiseen kehitetty K-merkki. Menetelmää arvioitaessa tulokseksi vahvistui näkemys, että LORRi-menetelmän toteutus vaatii onnistuakseen koko koulun yhteistoimintaa. Yksittäisiin luokkiin suunnatut toimet eivät vaikuta koko koulun tasolla riittävästi eikä näiden teho ole oppilaan näkökulmasta riittävä, mikäli opettajat eivät sovi keskeisistä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön vahvistamiseen vaikuttavista toimista riittävän laajassa yhteisymmärryksessä. Tutkimustulos tukee aiempia koulun kehittämisen tutkimuksia, joita on tehty 1990-luvulta alkaen.

LORRi-menetelmän kehittämisvaiheissa ilmeni myös kritiikkiä. Jotkut opettajat vastustivat luokan työrauhan parantamiseen kehitettyä K-merkkiä. Se koettiin liian autoritaarisena tapana kontrolloida oppilaan kuuntelemista. Sykli II:seen kehitelty malli edellytti implementaation alkuvaiheessa erityisopettajan työnkuvan muutosta, mikä herätti kysymyksiä sekä erityisopettajien keskuudessa että kouluilla laajemmin.

Luokan kehittämistä sosioemotionaalisesti turvalliseksi toimintaympäristöksi voidaan tukea toimintatutkimuksella ja tässä tutkimuksessa kehitetyn LORRi-menetelmän avulla ottamalla huomioon saadut havainnot, kokemukset, palautteet ja

arvioinnit kolmessa syklissä. Kehittelytyön perusteella erityistä huomiota on syytä kiinnittää koko koulun laajaan kuulemiseen. LORRi-menetelmän onnistunut toteuttaminen ja sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön luominen edellyttävät joustoa koulun tilanteen ja tarpeen mukaan. Toimintaympäristön uudistamisen tarpeen tulee nousta yhteisöstä itsestään, koska ulkoapäin tuotuna se hyvin todennäköisesti kohtaa vastarintaa ja voi jäädä keinotekoiseksi. Tämän lisäksi huomiota on tarpeen kiinnittää rehtorien osallisuuden vahvistamiseen ja heidän rooliinsa koko prosessin johtajana, kouluyhteisön yhteistoiminnan kehittämiseen ja yksittäisen opettajan ohjaukseen.

LORRi-menetelmä on kokonaisuutena hyvin laaja. Sen juurruttaminen kouluun on noin kahden vuoden prosessi ja vaatii koululta merkittävää sitoutumista. Sen avulla voidaan tukea ja antaa virikkeitä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämiseksi.

Koulun kehittämisessä on tärkeää löytää sellainen menetelmä, joka perustuu teoreettiseen tutkimukseen, mutta on samalla riittävässä määrin testattu suomalaisessa koulukontekstissa. Menetelmän tulee antaa perusta, kieli ja käsitteet, joita koulu voi käyttää, kun se etsii itselleen sopivia kohteita ja tapoja kehittää toimintaansa. Tämä edellyttää menetelmältä riittävästä joustavuudesta, jotta koulu voi rakentaa siitä oman näköisensä, ja näin säilyttää omistajuuden kehittämisessä. Silloin, kun koululla on omistajuus, autonomia ja vastuu oman tulevaisuutensa rakentamisessa, on todennäköisempää, että kouluyhteisön jäsenet sitoutuvat laajemmin kehittämiseen ja näin luovat pohjaa yhteistoiminnalle ja myönteisille toimintatavoille arjen koulutyössä.

Asiasanat: toimintatutkimus, luokan toiminnan kehittäminen, sosioemotionaalisesti turvallinen toimintaympäristö, koulun kehittäminen, LORRi-menetelmä

## ABSTRACT

The aim of the study is to illustrate how the development of the classroom environment towards a socio-emotionally safe one can be supported through action research. Out of this aim, the so-called LORRi-method was constructed. The emergence and development of the method is illustrated as action research in this study. The study conducted consists of three cycles in several schools between the years 2014 and 2020.

The theoretical background of the study examines the construction of a socio-emotionally safe environment in school and the classroom, as well as its different approaches, which are socio-emotional learning (SEL), an ecological preventive approach and a behavioral approach that influences the causes of behaviour. A close concept is defined as peace at work. The theoretical background describes the formation of the classroom environment from the factors determining the student's development (ecological systems theory and self-determination theory). The study also presents previously implemented methods to support the classroom environment as well as the teacher's abilities to create and engage in favourable schoolwork.

Two main questions were set on the research: 1) How can the development of a socio-emotionally safe environment in a classroom be supported through action research? and 2) What was the process of creating and developing a LORRi-method to support a socio-emotionally safe environment like? Three sub-questions were set for the main questions, concerning the priorities of the action research cycles, the progress of the LORRi-method, and the perceptions of the teachers and principals involved in the research on the stages of developing the environment.

Critical and participatory action research was chosen as the research method. In an effort to develop the school, an active involvement of the school staff is required. In this study, the researcher participated in the evaluation of the activities supporting the socio-emotionally safe environment of the class, developed the LORRi-method and carried out its testing, evaluation and further development in three cycles. During these cycles, a wealth of empirical material was collected from the experiences and perceptions of teachers and principals, as well as from the teachers' diaries. The development of the LORRi-method was a part of the researcher's own work as a special education teacher. The material was analysed by means of qualitative content analysis. The reliability and ethics were carefully assessed because the author of the study is also the developer of the studied method.

Cycle I was carried out in primary schools in Ylöjärvi in 2014-2016 and consisted of two phases. During this cycle three features of the environment became the basic elements of the LORRi-method, from which the name of the method was born. The LORRi letter combination is formed as follows: O = learning (Oppi), referring to the experience of competence and learning, R = group (Ryhmä), referring to the experience of being heard and included, and R = boundaries (Rajat), referring to the clarity and predictability of things and activities. The letter L comes from the word trust, which was considered to be the result of the systematic construction of the three basic elements mentioned above. The letter I does not refer to any concept but forms a suitable ending to the word in Finnish. The theoretical basis of the method was determined by the self-determination theory of Richard Ryan and Edward Deci (2017) and its basic psychological needs.

In cycle II of the action research, the LORRi-method was tested and further developed in four schools in the city of Lohja in 2017-2019. A secondary school was also involved. During this cycle, the LORRi-method was supplemented with observations on the importance of intra-school collaboration in school development. Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory was added to the theoretical background of the LORRi-method.

The two-phase cycle III was located at Metsäkylä Comprehensive School in Ylöjärvi for 2017-20. This cycle focused on the operation and development of the secondary school. The research focused in particular on the practical functionality of the LORRi-method in secondary school context.

The development of support for a socio-emotionally safe environment through the LORRi-method proved to be successful in many respects in the experiences of teachers and principals. During the cycles of action research, the main components that became important were the factors including the maintenance of peace at work, which include the skill of listening in the group and the K-mark developed to teach the skill. When evaluating the method, the result was confirmed that the implementation of the LORRi-method requires the cooperation of the whole school in order to be successful. Activities directed at individual classes do not have a sufficient impact at the school level and their effectiveness is not sufficient from the student's point of view if teachers do not concede to key actions to strengthen a socio-emotionally safe environment in a sufficiently broad consensus. The research results support previous studies on school development that have been conducted since the 1990s.

There was also criticism during the development stages of the LORRi-method. Some teachers opposed the K-mark developed to improve peace at work in the classroom. It was perceived as an too authoritarian way of controlling the students' listening skills. The model developed for Cycle II required a change in the job description of the special teacher in the early stages of implementation, which raised questions both among the special needs teachers and also more widely in the schools.



The development of the class into a socio-emotionally safe environment can be supported by action research and the LORRi-method developed in the study, considering the findings, experiences, feedback and assessments obtained in the three cycles. Based on this study, special attention should be paid to the extensive consultation of the whole school. The successful implementation of the LORRi-method and the creation of a socio-emotionally safe environment require flexibility according to the school culture and need. The necessity to reform the environment must arise from the community itself, because when imported from the outside it is very likely to encounter resistance and may remain artificial. In addition, attention needs to be paid to strengthening the involvement of principals and their role as leaders in the whole process, developing cooperation between the school community and mentoring the individual teacher.

The LORRi-method as a whole is very extensive. Establishing it in a school is a process of about two years and requires significant commitment from the school. It can be used to support and stimulate the development of a socio-emotionally safe environment.

In school development in order to develop a school, it is important to find a method that is based on theoretical research, but at the same time has been sufficiently tested in the Finnish school context. The method should provide a foundation, language and concepts that the school can use as it seeks out appropriate targets and ways to develop its functions. This requires the method to be flexible enough to allow the school to mold it to become suitable for its culture and needs, thus maintaining ownership in the development process. When a school has ownership, autonomy and responsibility in building its own future, the members of the school community are more likely to engage more broadly in the development process, thus creating a foundation for collaboration and positive practices in everyday schoolwork.

Keywords: action research, development of classroom activities, socio-emotionally safe environment, school development, LORRi-method

## Kiitokset

Tämä väitöskirja ei varmasti poikkea niistä monista väitöstutkimuksista, jotka eivät olisi koskaan valmistuneet ilman lukuisien ihmisten tukea ja osallistumista. Tässä toimintatutkimuksessa ja sen kolmen syklin prosessissa juuri vuorovaikutus useiden koulujen, niiden opettajien, ohjaajien ja rehtoreiden kanssa on ollut se perusta ja peili, jossa tämä tutkimus on syntynyt, muokkaantunut ja valmistunut siihen pisteeseen, että se voidaan väitöstutkimuksen kautta tehdä näkyväksi myös muille.

Syklissä I sain tehdä lähes kolmen vuoden ajan hyvin läheistä yhteistyötä useiden ylöjärveläisten luokanopettajien kanssa. Sain nähdä teidän työtänne, suunnitella opetusta ja opettaa teidän kanssanne ja tämän jälkeen vielä keskustella joskus aika pitkiäkin aikoja siitä, millaista koulun tulisi olla, jotta sekä opettajat ja oppilaat siellä jaksaisivat paremmin. Tämä ajanjakso loi pohjan kaikelle sille, mikä seurasi sykleissä II ja III ja taaksepäin katsoessani aika vähän sen tärkeimmistä perusteista muuttui, vaikka sitä erilaisissa ympäristöissä testattiinkin. Teitä on paljon, mutta varmasti te itsenne tästä tunnistatte. Suuri kiitos vielä kaikille!

Syklissä II pääsin tutustumaan aivan uuteen kuntaan, sen opettajiin, ohjaajiin, rehtoreihin ja jonkin verran myös muihin virkamiehiin. Tässä vaiheessa voin tunnustaa, että minä LORRi-menettelyn kouluttajana ja tutkijana olin aika epävarma tullessani ensimmäistä kertaa kouluillenne, mutta siitä huolimatta otitte minut vastaan erittäin hyvin ja koin olevani aina tervetullut teillä vieraillessani. Erityisesti haluan kiittää erityisopettajaryhmää, jonka sain aina vierailuillani tavata. Yhteiset keskustelumme ja pohdintamme ovat jääneet vahvasti mieleeni ja toivat paljon uskoa LORRi-menettelyn toimivuuteen ja käyttökelpoisuuteen. Kiitän myös MeSäätiön ihmisiä, jotka ottivat LORRi-menettelyn osaksi Lohjan hanketta ja olivat ennakkoluulottomasti kehittämässä koulua sellaiseksi, jossa kukaan ei syrjäytyisi. Se oli hieno tavoite!

Syklissä III sain opetella, millaista on yläkoulun kehittäminen aineenopettajien kanssa. Nyt vasta, parin vuoden jälkeen, todella ymmärrän, miten poikkeuksellinen ryhmä meitä tuolloin oli koulua kehittämässä ja miten vahva tahto kaikilla oli luoda koulustamme välittävä ja turvallinen yhteisö. Samalla sain tehdä yhteistyötä rehtoreiden kanssa, jotka jakoivat kanssani samanlaisen vision koulun tulevaisuudesta ja kaikki tavoin tukivat yläkoulua sen etsiessä Metsäkylän yhtenäiskouluun sopivaa tapaa kohdata oppilaat ja luoda kaikki huomioonottavaa toimintakulttuuria. Suuri toiveeni on, että tuo työ jatkuu, kehittyy ja entisestään parantaa koko yhteisön hyvinvointia!

Tutkimustyö ja väitöskirja eivät olisi koskaan alkaneet, jatkuneet eivätkä valmistuneet ilman ohjaajiani professori emerita Kaarina Määttä ja professori Satu Uusiauttia. Kaarina näit jo alkuvaiheessa LORRin potentiaalin ja tärkeyden tulla julkaistavaksi ja levitetyksi laajemmaltikin. Kannustit ja innostit, kun alkuvaiheessa oli hieman käynnistysvaikeuksia. Sen jälkeen pidit huolen, että työ etenee ja autoit myös monissa käytännön kysymyksissä. Satu, Sinä osasit hienosti ohjata työtä eteenpäin silloin, kun tuntui, että tästä ei tule mitään. Rauhallisuutesi ja ratkaisukeskeisyytesi olivat elinehto työn jatkumiselle.

Lämmin kiitos esitarkastajilleni professori Eija Kärnälle ja professori emeritus Kauko Hämäläiselle, joka toimi myös vastaväittäjänä. Teitte arvokkaita huomioita käsikirjoituksesta, joiden avulla sain parannettua monia olennaisia kohtia. Kiitos myös dosentti Tanja Äärelälle ja Kirsi Kouvolle opponointiseminaarin tärkeistä kommentteista ja muutosehdotuksista.

Haluan kiittää Lapin yliopistoa sen tarjoamasta apurahasta, joka mahdollisti käsikirjoituksen viimeistelyn ja loppuunsaattamisen.

En ole laskenut kilometrejä, mutta niitä paljon, joiden aikana olen saanut Juha purkaa omia ajatuksiani, ideoitani ja aika usein myös turhautumisiani Sinulle yhteisten lenkkiemme aikana. Loistavana työnohjaajana ja ennen kaikkea ystävänä olet osannut esittää minulle oivalluttavia kysymyksiä ja luonut uskoa ja luottamusta itseeni ja käynnissä olevaan prosessiin.

Jonna, olit tärkeä työtoveri Metsäkylässä ja hyvin pitkälle Sinun ansiotasi oli, että LORRin ajatukset yläkoulun kehittämisestä saatiin tuotua konkreettiseen toimintaan. Myöhemmin olet kannustamalla, tekstejäni lukemalla ja LORRia uudessa ympäristössä käytännössä tekemällä vahvistanut minun uskoani tähän menetelmään. Olet myös yksi niistä, joka hyvin nopeasti oivalsi LORRin ”ison kuvan” ja osasi alkaa pohtia työtään ja koulun kehittämistä sen luoman viitekehyksen kautta.

Iso kiitos oikolukijalleni Erika Mustamäelle lopullisen version korjauksista ja muutosehdotuksista. Jorma ja Kaisa autoitte minua monessa tekstiin ja tekstinkäsittelyyn liittyvässä asiassa. Niistä kiitos!

Rakas vaimoni Ulla olet kannustanut ja monessa tilanteessa käytännössä auttanut minua tässä tutkimuksessa. Itse väittellessäni olet ymmärtänyt niitä eri vaiheita ja haasteita, joita tässä työssä kohtaa. Loppuvaiheessa toteamuksesi ”kaikki väitöskirjatutkijat luovat omanlaisensa helvetin” auttoi minua ymmärtämään, että tämän ei kuulukaan mennä helposti, ja että jokainen väitöskirjan tekijä kohtaa suuria vaikeuksia matkallaan kohti väitöstä, mutta periksi ei saa antaa.

Poikani Samuel ja Eelis, te olette se elämän ihan oikeasti tärkeä asia, jonka ymmärtämällä oli helpompi laittaa tämäkin työ perspektiiviinsä!

Liian monet jäävät kuitenkin vaille mainintaa. Kaikki te, joiden kanssa sain tehdä töitä jo ennen tätä tutkimusta, ja jotka olette minua kannustaneet ja ohjanneet opettajan uralla. Teille haluan sanoa lopuksi kiitokset siitä, että olette omalta osaltanne olleet vaikuttamassa siihen, että tämä työ saattoi alkaa ja myös lopulta valmistui.

# Sisällys

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	6
<b>Kiitokset</b> .....	9
<b>1 JOHDANTO</b> .....	16
<b>2 SOSIOEMOTIONAALISESTI TURVALLINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ</b> .....	19
2.1 Käsitteen määrittely .....	19
2.2 Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamisen ulottuvuudet koulussa .....	21
2.2.1 SEL-lähestymistapa .....	21
2.2.2 Ekologinen lähestymistapa .....	24
2.2.3 Behavioristinen lähestymistapa .....	25
2.3 Työrauha sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön lähikäsitteenä .....	26
2.4 Luokka sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristönä .....	29
2.4.1 Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria .....	29
2.4.2 Ekologisen systeemiteorian soveltaminen .....	32
2.4.3 Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria .....	39
2.4.4 Itseohjautuvuusteorian soveltaminen .....	42
2.5 Aiempi tutkimus- ja kehittämistyö .....	43
<b>3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	56
<b>4 JOHDATUS TOIMINTATUTKIMUKSEEN</b> .....	57
4.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena .....	57
4.1.1 Toimintatutkimuksen idea .....	57
4.1.2 Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus .....	61
4.1.3 Toimintatutkimus koulussa .....	61
4.2 Toimintatutkimuksen sovellus .....	62
4.2.1 Toimintatutkimuksen vaiheet .....	62
4.2.2 Tutkijan positio ja tutkimuksen eettisyys .....	63
<b>5 SYKLI I</b> .....	68
5.1 Yleisesittely .....	68
5.2 Syklin I toteutus .....	69
5.2.1 Tutkimushenkilöt .....	69
5.2.2 Aineistonkeruu .....	72
5.2.3 Aineiston analyysi .....	74

5.3	Tulokset .....	79
5.3.1	Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentuminen .....	79
5.3.2	Turvallisen ja välittävän toimintaympäristön rakentamisen tukimateriaali .....	83
5.3.3	Menetelmän toimivuus ja kehittämistyön edellytykset .....	85
5.4	Kohti Sykliä II: LORRi-menetelmän perusaineokset .....	89
<b>6</b>	<b>SYKLI II</b> .....	<b>95</b>
6.1	Yleisesittely .....	95
6.2	Syklin II toteutus .....	98
6.2.1	Tutkimushenkilöt .....	98
6.2.2	Aineistonkeruu .....	98
6.2.3	Aineiston analyysi .....	100
6.3	Tulokset .....	103
6.3.1	Ryhmässä kuuntelun taito ja työrauha .....	104
6.3.2	Luokan ohjaamisen suunnitelma peruselementtien rakentamisessa .....	108
6.3.3	Yhteistoiminta .....	110
6.4	Kohti sykliä III: arviointia LORRi-menetelmän toimivuudesta .....	113
<b>7</b>	<b>SYKLI III</b> .....	<b>121</b>
7.1	Yleisesittely .....	121
7.2	Syklin III toteutus .....	123
7.2.1	Tutkimushenkilöt .....	123
7.2.2	Aineistonkeruu .....	124
7.2.3	Aineiston analyysi .....	125
7.3	Tulokset .....	127
7.3.1	Yhteistoiminta .....	128
7.3.2	Oppi .....	130
7.3.3	Ryhmä .....	132
7.3.4	Rajat .....	134
7.4	Johtopäätökset: LORRi-menetelmä uudessa valossa .....	137
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>142</b>
8.1	Yhteenveto .....	142
8.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	145
8.3	Tulosten tarkastelu .....	150
8.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	155
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>158</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>175</b>
	Liite 1. LORRi-menetelmän käsikirja LUOTTAMUS ON TEKOJA .....	175
	Liite 2. Ryhmässä kuuntelun taidon opettaminen .....	199
	Liite 3. Ratkaisukeskeinen yhteistoiminta .....	204
	Liite 4. LORRi-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/erityisopettajat .....	206
	Liite 5. LORRi-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/luokan- ja aineenopettajat .....	208

Liite 6. LORRi-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/rehtorit.....	209
Liite 7. Luokan ohjaamisen suunnitelma.....	210
Liite 8. Haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukeminen/Stoppi-luokka.....	212
Liite 9. Mobiililaitteiden käyttöön puuttumisen portaat.....	214
Liite 10. Haastattelukysymykset/ Metsäkylän yläkoulu/aineenopettajat.....	215
Liite 11. Haastattelukysymykset/ Metsäkylän yläkoulu/rehtorit.....	217

## KUVIOT

Kuvio 1.	Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen. ....	28
Kuvio 2.	Syklin I vaiheen 1 kehittämisen jälkeen luotu kuuden tekijän tukimateriaali sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseksi.....	84
Kuvio 3.	Luokan toiminnan kehittämisen viitekehys ja peruselementit LORRi-menetelmän mukaan. ....	93
Kuvio 4.	Koulun kehittämisen viitekehys ja peruselementit LORRi-menetelmän mukaan.....	118
Kuvio 5.	Yläkoulun kehittymisen viitekehys ja peruselementit LORRi-menetelmän mukaan.....	139

## TAULUKOT

Taulukko 1. Kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät ohjelmat.....	53
Taulukko 2. Työrauhan parantamiseen tähtäävät ohjelmat.....	53
Taulukko 3. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen ohjelmat.....	54
Taulukko 4. Levottoman tai aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtäävät ohjelmat.....	55
Taulukko 5. Toimintatutkimukseni eri vaiheet.....	63
Taulukko 6. Syklin I vaiheen 1 tutkimushenkilöt ja heidän luokkansa.....	70
Taulukko 7. Syklin I vaiheen 2 tutkimushenkilöt ja heidän luokkansa.....	71
Taulukko 8. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.....	76
Taulukko 9. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.....	77
Taulukko 10. Alaluokkien perusteella rakennetut viitekehysten käsitteet Syklin I vaiheessa 1.....	77
Taulukko 11. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämistä Syklin I vaiheessa 2.....	78
Taulukko 12. Syklin II tutkimushenkilöt.....	98
Taulukko 13. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä päiväkirjoista.....	102
Taulukko 14. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä oppitunnilla.....	103
Taulukko 15. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä rehtoreiden teemahaastattelusta.....	126
Taulukko 16. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä opettajien kyselylomakkeesta.....	127
Taulukko 17. Kokoava taulukko tuloksista ja vaiheiden linkityksistä.....	141



# 1 JOHDANTO

”Ei tarvi enää vilkuilla”, kirjoitti eräs viidesluokkalainen oppilas palautekyselyyn. Luokassa oli ollut merkittäviä pulmia oppilaiden keskinäisissä suhteissa ja luokan ilmapiirissä, minkä vuoksi siellä oli vuoden ajan systemaattisesti pyritty parantamaan työrauhaa, oppilaiden osallisuutta sekä tunne-, vuorovaikutus- ja opiskelutaitoja. Tuossa työssä mukana olleena opettajana oppilaan yksinkertainen toteamus omasta kokemuksestaan pysäytti. Silloin, kun ei enää tarvitse vilkuilla, on turvallinen olo suhteessa oppilastovereihin ja voi luottaa opettajaan luokan toimintaa ohjaavana aikuisena. Päälimmäisenä mielessä ei ole enää ajatus epäonnistumisesta ja siitä, miten muut reagoivat. Oppitunnilla energia ei kulu enää varuillaan oloon, vaan on mahdollisuus keskittyä opiskeluun, kokea onnistumisia ja oppimisen iloa. Miten tällainen muutos luokan toiminnassa oli mahdollista ja miten se konkreettisesti oli saatu aikaan?

Erilaisissa opetustehtävissä toimiessani pohdin usein edellä kuvatun kaltaisten luokkien ja niiden joidenkin oppilaiden levottomuutta, sen seurannaisvaikutuksia luokan ilmapiiriin sekä opettajien pyrkimyksiä saada luokkaan hyvä yhteishenki. Opettajat joutuivat usein koville yrittäessään tehdä parhaansa oppilaiden kanssa työskennellessään. Lisäksi minua vaivasi häiritsevien oppilaiden käytöksessä se, että se tuntui usein hallitsevan luokkaa ja vievän kohtuuttomasti aikaa, heikentävän kaikkien hyvinvointia ja motivaatiota sekä vaikeuttavan niin oppilaiden kuin opettajien mahdollisuuksia keskittyä ydinasiaan eli oppimiseen.

Pohdin myös oppilaille annettavan erityisopetuksen tuen muotoa ja sitä, missä käyttäytymisen pulman yleensä ajateltiin olevan. Vallitsevana käytäntönä tuntui edelleen olevan – huolimatta inklusioperiaatetta korostavasta erityisopetuksen strategiasta (Opetusministeriö 2007) – oppilaan mieltäminen pulmien alkulähteenä ja oppilaalle suunnatun tuen tarjoaminen jossain muualla kuin siellä, missä tuen tarve ilmenee. Olisiko mahdollista tuoda oppilaalle annettavaa tukea selkeämmin luokan arkeen, sinne, missä oppilas suurimman osan päiväänsä viettää ja minne hän yleensä haluaa myös kuulua?

Pohdin lisäksi opettajan roolia. Miten opettaja voi edistää jokaisen oppilaan myönteistä koulutyötä sekä sillä tavoin vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuuksiin ja näin helpottaa myös omaa jaksamistaan ja motivaatiotaan? Oppilaiden hyvinvointi ja heidän aktiivisuutensa, innostuneisuutensa ja ilonsa ovat myös opettajan hyvinvoinnin, jaksamisen ja innostumisen ydin (Wenström 2020). Opettajan työ ei saisi olla pelkkää työrauhan ylläpitämistä, jossa voimavarat kuluvat siihen, että oppitunneista pyritään vain selviytymään, että häiriöt ja levottomuudet

saataisiin minimoitua ja että oppilaiden oppimisen pahimmat esteet saataisiin poistettua.

Koulutyön haasteet vaivasivat minua entistä enemmän toimiessani työnohjaajana ja ohjaavana erityisopettajana luokissa, joissa oppilaiden levottomuus ja työrauhaongelmat kuormittivat sekä opettajien että oppilaiden arkea kohtuuttomasti. Mietin oman työni mielekkyyttä ja omia mahdollisuuksiani tehdä jotain koulutyön arjen helpottumiseksi. Luin myös aihepiiristä tehtyjä selvityksiä ja tutkimuksia. Useissa sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa oppilaiden levottomuuden on todettu lisääntyneen (Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Kosola 2020, 324–329). Lasten ja nuorten psyykkisen pahoinvoinnin lisääntyessä opettajat kokevat työnsä yhä haastavammaksi (Marttunen, Huurre, Strandholm & Viialainen 2013; Uusi-autti & Määttä 2018) ja opettajien jaksaminen ja työtyytyväisyys ovat koetuksella (Klassen & Chiu 2010; Opettajien ammattijärjestö 2020).

Mietin, miten saada luotua sellainen oppimis- ja työskentely-ympäristö, jossa kaikkien olisi hyvä olla, joka olisi turvallinen kaikille ja joka tukisi koulun perustehtävää eli oppimista ja opettamista. Huomasin, etten suinkaan ollut yksin näiden huolieni kanssa. Suomessa ja ulkomailla on kehitetty erilaisia ohjelmia ja menetelmiä luokan toiminnan tueksi ja työrauhahäiriöiden poistamiseksi (mm. Yhteispeli, ProKoulu, *Caring School Community*). Niistä on varmasti ollut apua, mutta ne on saatettu ulkoapäin tulleina kokea hieman vieraina ja niihin ei ole välttämättä sitouduttu. Erityisopetuksen resurssien lisäys sekä uudistettu kolmiportainen strategia eivät myöskään ole aina tuottaneet toivottua myönteistä muutosta (Opetusalan ammattijärjestö 2016; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013; Äärelä, Määttä & Uusi-autti 2018).

Näiden pohdintojen sekä tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtymisen tuloksena minulle kasvoi ymmärrys siitä, että sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamisen luokkaan voidaan katsoa olevan yksi koulun perustehtävistä. Tätä tehtävää voidaan pitää sellaisen ympäristön luomisena, jossa kaikkien yhteisöön kuuluvien henkilöiden on hyvä toimia ja olla yhdessä. Sellaisessa ympäristössä he saavat säännöllisesti onnistumisen ja osaamisen kokemuksia yhdessä toisten kanssa (Leskisenoja 2016; Määttä & Uusi-autti 2017), heidän itsetuntonsa oppijoina vahvistuu ja he ottavat rohkeasti vastaan uusia haasteita. Sosioemotionaalisesti turvallisessa luokassa jokainen kokee olevansa osa jotain suurempaa: he tulevat kuulluksi itselleen merkityksellisissä asioissa ja saavat vaikuttaa päätöksentekoon oman roolinsa mukaisesti. Tällaisessa ympäristössä on turvallista toimia, koska se on rakennettu niin, että on huolehdittu rakenteiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta. Sosioemotionaalisesti turvallisessa toimintaympäristössä välitetään ja koetaan välittämistä. (Hosio 2021; Mäki-Havulinna 2018; Ryan & Deci 2017; Weare & Grey 2003.)

Päätin ryhtyä yhdessä luokanopettajien kanssa kehittämään menetelmää, joka voisi konkreettisten toimintojen, esimerkkien, kysymysten ja työvälineiden avulla

ohjata opettajaa ja koulua kohti sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä. Erityiseksi tavoitteeksi asetin pyrkimyksen luoda sellainen menetelmä, joka tukisi opettajien työtä edistää yksittäisten oppilaiden ja koko luokkayhteisön myönteistä kehittymistä sekä luokan yhteishenkeä (Mikola 2011; Raasumaa 2010, 89–102). Halusin siis luoda opettajien jaksamista ja ammattitaidon kehittymistä edistävän menetelmän myönteisen luokkatyöskentelyn toteutumiseksi.

Haaste osoittautui toki suureksi, eikä eteneminen ollut yksinkertaista tai helppoa. Mutta menetelmän kehittelyprosessi eteni ja vuodet 2014–2021 merkitsivät itselleni aikaa, jolloin työssäni kulkivat käsi kädessä 1) käytännön työ erityisopettajana ja opettajien kouluttajana sekä työnohjaajana, 2) luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämistä koskevan toimintatutkimuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä 3) aihepiirin teoreettinen tarkastelu.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata sitä, miten toimintatutkimuksen avulla voidaan tarkastella luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehitysvaiheita sekä miten tämän prosessin aikana syntyi ja kehittyi sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisen menetelmä. Sain useita kouluja sekä koulujen opettajia ja rehtoreita mukaan kehittämistyöhön ja heidän käsityksensä ja kokemuksensa olivat menetelmän kehittämisen kannalta ensiarvoisia.

Nyt kehitellyn menetelmän tarkoitus ei ole olla kaikkivoipaa ratkaisu koulun työrauhaongelmiin, mutta se antaa kouluille joitakin välineitä omien ratkaisujensa pohtimiseen. Menetelmä tuo oman näkökulmansa luokan ja koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämiseen ja toivon, että se kannustaa jatkamaan uusia käytännön toteutuksia. Koulu, sen opettajat ja oppilaat tarvitsevat käytännön opetus- ja oppimistyöhön uusia käytäntö- ja teoriaperusteisia välineitä, jotta yhä harvemman oppilaan tarvitsisi enää vilkuilla koulussa.

## 2 SOSIOEMOTIONAALISESTI TURVALLINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Tässä pääluvussa määrittelen ensin sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön käsitteen. Sen jälkeen kuvaan erilaisia lähestymistapoja sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseen ja pohdin työrauhan merkitystä osana toimintaympäristöä. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen kaksi keskeistä teoriaa, ekologisen systeemiteorian ja itseohjautuvuusteorian. Päätän luvun luomalla katsauksen aiempaan koulujen sosioemotionaalista kehittämistä koskevaan suomalaiseen ja kansainväliseen tutkimus- ja kehittämistyöhön.

### 2.1 Käsitteen määrittely

Koululuokkien myönteisen työskentelyn tärkeimpiä edellytyksiä on sosioemotionaalinen turvallisuus. Luokan sosioemotionaalinen toimintaympäristö koostuu siinä toimivien ihmisten vuorovaikutus- ja tunne-elämän taidoista sekä kyvystä rakentaa turvallinen ympäristö. Banduran (1986, 18) mukaan yksilön käyttäytymistä toimintaympäristössään eivät ohjaa pelkästään hänen omat taitonsa tai kykynsä eivätkä ulkoapäin tulevat tekijät. Ihmisen toimintaa selittää sen sijaan se systeeminen rakenne, jossa sekä yksilön sisäiset tekijät että ympäristön ominaisuudet ja siellä tapahtuvat asiat yhdessä luovat ja ohjaavat yksilön käyttäytymistä. (Ks. myös Bronfenbrenner & Ceci 1994; Solantaus 2002.)

Sosioemotionaalisuuden käsite sisältää ihmisten toiminnan toisten ihmisten kanssa ja sisäisen tunne-elämän. ”Sosiaalinen” viittaa ihmisten välisiin vuorovaikutustilanteisiin, seurallisuuteen ja ulospäinsuuntautuneisuuteen (Hirvensalo 2018, 28). Keltikangas-Järvinen (2010) katsoo sosiaalisuuden olevan synnynnäinen piirre, joka liittyy haluun olla toisten kanssa. ”Emotionaalinen” viittaa tunne-elämän ilmiöihin (ks. esim. Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59). Sosioemotionaalinen-käsitteessä yhdistyvät oppilaan tunnekokemukset, tunteiden ilmaiseminen ja hallinta sekä taito solmia positiivisia ja palkitsevia ihmissuhteita (Kampman ym. 2015, 224).

Sosioemotionaalisuuden käsitettä voidaan tarkastella sosioemotionaalisen pätevyyden tai kompetenssin käsitteiden avulla. Sosioemotionaalinen pätevyys voidaan määrittellä yksilön taidoksi saavuttaa asettamansa sosiaaliset tavoitteet ja samalla ylläpitää toimivia sosiaalisia suhteita. (Rose-Krasnor & Denham 2009.) Pätevyyden perustana ovat sosioemotionaaliset perustaidot, joita voidaan määrittellä myös Kampmanin (2015, 224; ks. myös Denham & Brown 2010; Payton ym. 2000)

jaottelun mukaisesti. Tunnetaidot ovat keskeisiä taitavalle tunteiden käsittelylle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Yksittäiset taidot jakautuvat 1) tunnetaitoihin, joita ovat tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja säätely, 2) vastuun ottamisen ja ongelmanratkaisun taitoihin, joita ovat muiden muassa yhteisten sääntöjen noudattaminen ja toisten kunnioittaminen sekä 3) vuorovaikutustaitoihin, joihin kuuluvat esimerkiksi kuuntelu, neuvottelu ja avun pyytäminen.

Luokan toimintaympäristö on oppilaan kasvu-, kehitys- ja oppimisympäristö. Jotta toimintaympäristö olisi sosioemotionaalisesti turvallinen, sen tulisi vahvistaa oppilaiden emotionaalista ja sosiaalista pätevyyttä. (Ks. esim. Allodi 2010; Eccles, Brown & Templeton 2008; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro 2013.)

Oppilaan kasvuympäristöä on luonnehdittu ja määritelty eri tavoin. Ekologisessa systeemiteoriassa Urie Bronfenbrenner (1979) käyttää termiä kehitysympäristö esitellessään sellaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä, joissa oppilas on itse osallisena (Bronfenbrenner 1979; Solantaus 2002). Oppimis- ja kasvatusympäristöä määriteltessään Björklid (2005) nostaa esiin kolme näkökulmaa. Ympäristö voidaan ymmärtää 1) lähiympäristönä, kuten kouluympäristö ja kotiympäristö, 2) koulun ulkopuolisena toimintaympäristönä tai 3) laajempaa erilaisista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista muodostuvana kenttänä, joka vaikuttaa ja muokkaa ihmisen käsitystä itsestään.

Björklidin lisäksi oppimisympäristön rakennetta ovat määritelleet muiden muassa Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 77) sekä Nuikkinen (2005, 14), jotka jaottelevat oppimisympäristön neljään osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat ympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet, yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvät sosiaaliset sekä käsitteenmuodostukseen ja ajatteluun liittyvät kognitiiviset näkökulmat. Lisäksi neljäntenä osa-alueena ovat tunteisiin liittyvät psykologiset näkökulmat. Ryan ja Deci (2017, 320) määrittelivät tällaisen ympäristön itseohjautuvuusteorian mukaisesti kolmen psykologisen perustarpeen näkökulmasta: sosioemotionaalisesti turvallinen ympäristö tukee yksilön kokemusta autonomiasta, yhteenkuuluvuudesta ja pätevyydestä. Weare ja Grey (2003, 56) nimesivät ympäristölle neljä ominaisuutta, jotka olivat välittävät ihmissuhteet, osallisuus, autonomia, sääntöjen ja rajojen vaatimus.

Välittävät ihmissuhteet ja positiivinen kommunikointi ovat perusta onnistuneelle oppimiselle (Weare & Grey 2003, 56). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on yksi oppilaan tärkeimpiä suhteita koulussa (Sabol & Pianta 2012). Useat tutkimukset ja meta-analyysit ovat selkeästi osoittaneet, että lämpimät, välittävät ja kannustavat ihmissuhteet ovat keskeisiä tekijöitä eivät ainoastaan vahvistamaan emotionaalista ja sosiaalista pätevyyttä, vaan myös kehittämään työyhteisön ja oppilaiden moraalia ja suoriutumista, parempaa kouluviihtyvyyttä, motivaatiota, oppimistuloksia ja poissaolojen vähäisyyttä (ks. esim. Battistich ym. 1997; Durlak & Wells 1997; Hawkins & Catalano 1992; Mäki-Havulinna 2018; Tikkanen 2020). Samoin Weare ja Grey (2003, 57) korostavat välittävien ihmissuhteiden, välittämi-

sen ja kommunikoinnin merkitystä. Kaikkien yhteisön jäsenten tulee saada kokea olevansa tärkeitä ja kuuluvansa yhteisöön.

## **2.2 Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamisen ulottuvuudet koulussa**

Seuraavissa alaluvuissa esittelen kolme erilaista kokonaisvaltaista lähestymistapaa sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseksi. Ne ovat *social-emotional learning* eli SEL, jonka painopisteenä on sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, ekologinen lähestymistapa, joka painottaa ennaltaehkäiseviä rakenteita, ja behavioristinen lähestymistapa, jossa painopiste on käyttäytymisen ohjaaminen sen taustalla oleviin syihin vaikuttamalla. Näiden lisäksi on olemassa muitakin lähestymistapoja, kuten diskurssi-lähestymistapa, joka painottaa opettajan ja oppilaan välisen verbaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja opetussuunnitelma-painotteinen lähestymistapa, jossa painotetaan opetussuunnitelman kirjoittamista niin, että se tukisi mahdollisimman laajasti oppilaan motivaatiota ja sitä kautta toimintaympäristön rakentumista (Wubbels 2007, 274–275).

### **2.2.1 SEL-lähestymistapa**

Sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentaminen (*classroom management*) sisältää ne toimet, joita opettaja tekee luodakseen luokkaan olosuhteet, jotka tukevat ja mahdollistavat oppilaan akateemista ja sosioemotionaalista oppimista. Näillä toimilla ei ainoastaan pyritä ylläpitämään järjestystä luokassa, jotta oppilaat voivat keskittyä oppimiseen, vaan koetetaan myös vahvistaa oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua. Täten järjestys tai työrauha ei ole päätavoite, vaan se palvelee lopullisen päämäärän saavuttamista, joka on tiedollisten tavoitteiden mukainen oppiminen ja sosiaalinen ja moraalinen kasvu. (Evertson & Weinstein 2006, 21.)

Henley (2010) määrittelee sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen opettajan keskeiseksi taidoksi ja kuvailee hyvän opettajan sellaiseksi, joka kykenee vähentämään häiriötilanteita ja luo oppimisympäristön, joka mahdollistaa oppilaan älyllisen ja henkisen kasvun. Jos opettaja kykenee ennaltaehkäisemään häiriökäyttäytymistä, hän pystyy käyttämään enemmän aikaa akateemisiin ja muihin oppimisen kannalta olennaisiin tehtäviin. Henley (2010) pitää tärkeänä oppilaan itsekontrollin vahvistamista.

Doylen (2006, 392–431) tutkimuksessa havaittiin, että toimintaympäristön rakentaminen tarkoittaa toimia, joilla opettaja vahvistaa oppilaiden yhteistoimintaa ja järjestystä luokassa. Kyse ei ole vain kurinpidosta vaan laajemmasta yhteisestä suunnittelusta, rutiineista ja hyvästä oppilaantuntemuksesta. Toisaalta tutkimus myös osoitti, että opettajille haasteen muodostaa se, että luokkatilanteet ovat monimutkaisia, nopeatempoisia ja ennalta-arvaamattomia.

Tällaisen kompleksisen ympäristön hallinnassa Martin ym. (2013) painottavat opettajan vastuuta luokkahuoneen toiminnan lähtökohtana. Usein unohdetaan, että luokkahuoneen toiminnan luonne perustuu paljolti opettajan taitoon johtaa itseään. Opettajilla, jotka pystyvät paremmin kontrolloimaan omia tunteitaan ja käyttäytymistään, on parempi mahdollisuus onnistua tilanteissa, jotka vaativat nopeaa ja sensitiivistä toimintaa. Näin he pystyvät olemaan parempia roolimalleja oppilaille oman käyttäytymisen kontrolloimisessa ja tilanteeseen sopivissa tunnereaktioissa. Martinin ym. (2013) mukaan temperamenttiperustainen luokan toimintaympäristön rakentaminen tarkoittaa sitä, että opettaja luo oppilaiden ja koko luokkayhteisön akateemiseen ja emotionaaliseen kasvuun keskittyvän toimintaympäristön ja ylläpitää sitä. Tämän määritelmän mukaisesti opettajien odotetaan oppivan ja tunnistavan oppilaiden erilaisia temperamentteja ja siten muokkaavan omia odotuksiaan siitä, millaista oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus voi olla. Temperamenttiperusteisella toimintaympäristön rakentamisella on huomattu olevan yhteys opettajan tehokkaaseen luokan ohjaamiseen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentymiseen (ks. myös O'Connor ym. 2012, 555–572).

SEL-lähestymistavassa huomioidaan siis opettajan vastuu toimintaympäristön rakentamisessa ja oppilaan taustatekijät, kuten temperamentti. Menetelmä pyrkii turvaamaan työrauhan luokassa. Tällaista toimintaympäristön rakentamista tukee myös positiivinen psykologia ja sen myötä tunne-elämän kehittäminen, sinnikkyyden vahvistaminen ja moraalinen kasvatusta. (Durlak ym. 2011; Hyvärinen, Äärelä & Uusiautti 2022.)

SEL-lähestymistapa keskittyy siihen, miten oppilaat ajattelevat, tuntevat ja toimivat. Opettajan toiminta on tärkeää, mutta se on vain osa monista muista tärkeistä vaikuttajista, joita ovat esimerkiksi luokkatoverit, koti ja koko muu koulu. (Dodge, Coie & Lynam 2006.) Keskeistä lähestymistavalle on, että kontrollin sijaan opettajat voivat ehkäistä työrauhaongelmia vahvistamalla oppilaan sosioemotionaalista taitoja sekä edistämällä läheisten ja merkityksellisten ihmissuhteiden rakentumista.

Verrattaessa SEL-lähestymistapaa muihin vastaaviin sosioemotionaalista toimintaympäristöä rakentaviin menetelmiin sen havaittiin edistävän hyvinvointia kuudella osa-alueella. Osa-alueet olivat sosioemotionaaliset taidot (mm. tunteiden säätely ja sosiaalinen ongelmanratkaisu), suhtautuminen itseen ja toisiin (mm. itsetunto ja suhteet opettajiin), positiivinen sosiaalinen käytös, käytöksen pulmat (mm. oppitunnin häirintä, aggressiivisuus ja kiusaaminen) sekä henkinen stressi ja akateeminen pärjääminen. (Durlak ym. 2011.)

SEL-lähestymistapa pyrkii vaikuttamaan käyttäytymiseen siten, että näkyvän käytöksen taustalla olevia kielteisiä tunteita, kuten vihaa, opitaan säätämään (Lochman ym. 2006). Lisäksi edistetään vastuuntuntoa (Frick & White 2008), moraalista päättelyä ja motivaatiota (Manning & Bear 2011), toisten huomioimista ja sensitiivisyyttä muita kohtaan (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006), toisten aikomusten huomioimista (de Castro ym. 2006), vaihtoehtoisten sosiaalisten ratkaisujen

etsimistä ja niiden arvioimista (Dodge, Coie & Lynam 2006), näkemystä omasta minä-pystyvyydestä (Bandura 1997) sekä onnellisuutta, omanarvontunnetta ja tyytyväisyyttäelämään (Gilman, Huebner & Furlong 2009).

SEL-lähestymistavan ytimessä on lämpimien ja merkittävien ihmissuhteiden rakentaminen. Tämä on olennaista silloin, kun parannetaan työrauhaa ja vahvistetaan yksilöiden itsekuria. SEL-lähestymistavassa nostetaan esiin erityisesti hyvä opettaja–oppilassuhde. (Bear 2015, 30; Hughes, 2012; Sabol & Pianta 2012.) Myönteinen opettaja–oppilassuhde on yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Hyvästä suhteesta opettajaan seuraa muiden muassa se, että oppilas keskittyy paremmin tehtäviinsä (Battistich & Horn 1997), on kiinnostuneempi oppimisesta (Danielsen ym. 2010) ja on motivoituneempi käyttäytymään vastuuntuntoisesti ja sosiaalisesti hyvin (Wentzel 1996). Hän on myös vähemmän altis epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, kuten kiusaamiseen (Gregory ym. 2010). Oppilas häiritsee vähemmän, mikäli hänen suhteensa opettajaan on hyvä riippumatta hänen käytöshäiriönsä tasosta (Hamre & Pianta 2001; Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2008). Hyvä suhde opettajaan on erityisen merkityksellinen niillä oppilailla, jotka eivät saa riittävästi tukea elämässään koulun ulkopuolisilta aikuisilta ja jotka ovat vaarassa syrjäytyä (Pianta 1999; Sabol & Pianta 2012). Oppilaat myös suuremmalla todennäköisyydellä omaksuvat opettajan arvot, mikäli he kokevat tämän olevan välittävä, lämmin, reilu, kunnioittava ja kannustava (Hughes 2012; Wentzel 2006).

Oppilaiden hyvät keskinäiset suhteet ovat myös tärkeitä akateemisessa ja sosioemotionaalisisessa oppimisessa (Danielsen ym. 2010). Kannustavat oppilaiden väliset suhteet auttavat yksilöitä torjumaan negatiivisia stressitekijöitä (Davidson & Demaray 2007). Oppilaiden hyvät keskinäiset suhteet edistävät myös luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentumista. On havaittu, että oppilaat todennäköisemmin käyttäytyvät huonosti luokassa, jossa huono käytös on sosiaalisesti hyväksyttyä (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006; Thomas, Bierman & The Conduct Problems Prevention Research Group 2006). Voitaneenkin todeta, että suuri osa käyttäytymisen ongelmista on vältettävissä, mikäli tietoisesti vahvistetaan oppilaiden keskinäisiä suhteita sellaisiksi, että ne eivät tue epäsosiaalista tai aggressiivista käytöstä luokassa (Hamm ym. 2011).

Koska SEL-lähestymistavassa kiinnitetään runsaasti huomiota tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen, lähestymistavassa pyritään kehittämään sellaisia toimintoja, joiden avulla yksilö pystyy pitämään yllä positiivisia suhteita toisiin sekä kokemaan, ilmaisemaan ja säätämään tunteitaan riittävän kypsällä tavalla. Näitä taitoja käyttämällä oppilas ja aikuinen pystyvät toimimaan aktiivisesti vertaisryhmissä, sovittelemaan ristiriitatilanteita ja säätämään vireystasoaan oppimistilanteiden vaatimusten mukaisesti. (Denham & Brown 2010; Payton ym. 2000.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pidetään siis opittavina taitoina. Niissä esiintyviä puutteita on mahdollista tunnistaa ja niitä voidaan harjoitella. (McGrath 2005.)



Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiselle tärkeää on oppilaan oma vertaisryhmä. Salmivallin (2008, 181) mukaan vertaisryhmän merkitys taitojen oppimiselle on tärkeä siksi, että ryhmän jäsenyys ja ystävyyssuhteet on ansaittava. Vertaisryhmä tarjoaa jäsenelleen kiintymystä, ristiriitojen käsittelyn tukea ja itseluottamusta. Oppilaat, jotka jäävät vertaisryhmien ja niissä syntyneiden ystävyyssuhteiden ulkopuolelle, menettävät merkittävän mahdollisuuden kehittää sosioemotionaalisia taitojaan. (Rose-Krasnor 1997, 116.)

### **2.2.2 Ekologinen lähestymistapa**

Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseksi on tärkeä kiinnittää huomiota sekä suotuisan käyttäytymisen tukemiseen että häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn. Ekologinen lähestymistapa painottaa ongelmakäyttäytymisen ennalta-ehkäisyä tukien opettajaa työssään niin, ettei luokassa syntyisi oppimista häiritsevää toimintaa. (Doyle 2009, 98; Wubbels 2011, 113–131.)

Häiriökäyttäytymistä ehkäisevässä toiminnassa keskeistä on opettajan hyvä oppilaantuntemus. Tällöin opettaja voi tunnistaa ja puuttua sellaisiin oppilaiden käyttäytymisessä ilmeneviin varhaisiin merkkeihin, jotka viestittävät mahdollisista ongelmista. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä, joustavuutta sekä tarkkaavaisuutta huomata luokka- ja oppimistilanteiden moninaiset tapahtumat mukaan lukien oppilaiden keskinäiset toiminnot. Ihanteellista on, jos oppitunnin eri vaiheet saataisiin sujumaan niin, että oppilaiden oppimisprosessi etenee myönteisesti. (Brophy 2006, 17–43; Doyle 2006, 392–431.)

Ekologisessa lähestymistavassa painotetaan opettajan vastuuta luoda sellainen luokkahuoneilmapiiri, jossa oppilaat voivat hyvin ja jossa he pyrkivät asettamaan itselleen korkeita oppimistavoitteita. Opettajan rooli on selkiyttää tavoitteita ja suunnitella sellaiset toimintatavat, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista sopivin askelin. Tarvitaan myös rutiineja ja sääntöjä sekä syy-seuraussuhteen tarkastelua oppilaan toiminnassa. (Gettinger & Kohler 2006, 73–95.)

Yksi keskeisistä tavoista, joilla opettaja voi tukea korkeiden oppimistavoitteiden asettamista ja hyvien oppimistulosten saavuttamista, on sellaisten rutiinien luominen, jotka lisäävät työskentelyn ennakoitavuutta, selkeää rakennetta ja työjärjestystä. (ks. esim. Weinstein & Novodvorsky 2010, 43; Weinstein, Romano & Mignano 2010, 82). Ne mahdollistavat myös joustamisen silloin, kun esimerkiksi opetustilat tai oppimisen menetelmät sitä vaativat. Oppilaiden turvallisuuden tunnetta lisäävät myös sovitut oikeudenmukaiset säännöt. Arumin (2003, 40) yhdysvaltalaisessa yläkoulussa toteutetun tutkimuksen mukaan sääntöjen oikeudenmukaisuus sai aikaan sen, että sääntöjä noudatettiin paremmin ja myös oppimistulokset paranivat. Sääntöjen piti olla kohtuullisia. Jos oppilaat kokivat säännöt liian tiukkoina tai epäoikeudenmukaisina, heistä 35 %:lla ilmeni halu rikkoa sääntöjä.

Arumin (2003, 88) tutkimuksessa korostui, kuinka oppilaat odottivat opetushenkilökunnalta moraalista auktoriteettia sekä kykyä vaalia tasapuolisuutta ja oi-

keudenmukaisuutta säännöissä. Oppilaat olivat valmiit hyväksymään säännöt, jotka koskivat esimerkiksi yksilöiden oikeuksia hyvinvointiin ja oppimiseen. Sen sijaan ulkoisiin oppilaskohtaisiin tekijöihin (esim. vaatetukseen ja hiustyyliin) ei koettu olevan aihetta puuttua.

### **2.2.3 Behavioristinen lähestymistapa**

Sosioemotionaalisesti turvallisessa toimintaympäristössä on tärkeää vaikuttaa käyttäytymisen pulmien havaittavissa oleviin syihin. Behavioristiseksi kutsutussa lähestymistavassa painotetaan erityisesti menettelyjä, joilla opettaja voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden luokkakäytökseen. Tärkeää on luoda oppitunneille selkeä rakenne ja sitä tukevat sovitut säännöt ja seuraamukset, mikä tulee myös ekologisessa lähestymistavassa keskeisellä tavalla esiin. Luokan rutiinit vahvistavat ennakoitavuutta. Lisäksi tärkeää on antaa oppilaille positiivista palautetta ja mahdollisuuksia vaikuttaa tietoisesti omaan opiskeluunsa. Kannustavan palautteen lisäksi myös erityisiä palkitsemiskeinoja voidaan hyödyntää halutun käyttäytymisen motivaation parantamiseksi. (Kern & Clemens 2007; Sugai & Horner 2009; Wehby & Lane 2009.)

Behavioristinen lähestymistapa muistuttaa ekologista lähestymistapaa. Niiden painotuksissa on kuitenkin eroavuutta. Behavioristisessa lähestymistavassa tuodaan ekologista lähestymistapaa vahvemmin esille käyttäytymisen taustalla olevia syitä. Lisäksi behavioristisessa lähestymistavassa vertaillaan erilaisten menetelmien ja niiden osatekijöiden tehokkuutta käyttäytymisen muokkaajana. (Jenson, Clark & Burrow-Sanchez 2009.)

Behavioristinen lähestymistapa korostaa myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa on tärkeää kertoa oppilaille tarkoin, miksi taitoja tulee harjoitella ja miten niitä harjoitellaan. Opettaja voi opettaa tunnetaitoja esimerkiksi roolileikin avulla ja ohjata taitojen oppimista systemaattisesti oppilaiden kanssa. Oppimisen etenemisen kannalta on tärkeää seurata oppilaiden kehitystä ja opettaa oppilaat refleктоimaan omia tunnetaitojaan eri tilanteissa. Niitä on tärkeä soveltaa kotioloihin ja muuhun koulun ulkopuoliseen elämään. (Elliot & Gresham 2007.)

Behavioristisen lähestymistavan tehokkuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa on kritisoitu muun muassa siksi, ettei siinä huolehdita riittävästi taitojen ylläpitämisestä eikä soveltamisesta muihin tilanteisiin. Myös oppilaiden kehityksikää ei ole riittävästi huomioitu, jolloin menetelmän soveltaminen vanhempiin oppilaisiin on osoittautunut huonosti toimivaksi. (Bullis, Walker & Sprague 2001; DuPaul & Eckert 1994; Maag 2001.)

Kun tehdään vertailua esittelemieni lähestymistapojen välillä, voidaan todeta, että SEL-lähestymistapa edustaa kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseen kuin ekologinen ja behavioristinen. Se osoittaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen merkityksen sosioemotionaalisen toimintaympäristön luomisessa sekä korostaa opettajan vastuuta tässä prosessissa.

### 2.3 Työrauha sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön lähikäsitteenä

Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön keskiössä on edellä kuvattujen kolmen lähestymistavan mukaan hyvä työrauha. Ekologisessa ja behavioristisessa lähestymistavassa työrauha mielletään sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämisen ja syntyminen vaatimuksena ja SEL-lähestymistavassa toimintaympäristön syntyminen seurauksena.

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Opetusministeriö 1998, 29§). Työrauha voidaan määritellä rauhalliseksi ja häiriötömäksi tilaksi luokkahuoneessa (Hirsjärvi 1983, 196). Työrauhahäiriöksi voidaan lukea kaikki sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee työskentelyä (Turnuklu & Galton 2001). Työrauhaongelmat voidaan määritellä luokkahuoneessa tilanteiksi, jotka estävät tai vaikeuttavat oppimistavoitteiden saavuttamista (Erätuuli & Puurula 1990, 14). Levinin ja Nolanin (2010, 36–37) määrittelyn mukaan työrauhaongelma on työskentelyä häiritsevää toimintaa, joka vaikeuttaa opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, tuottaa psykologista tai fyysistä kärsimystä tai tuhoaa ympäristöä. Työrauha on siis sellainen opetustilan olosuhde, jossa yllä kuvattuja käyttäytymisen ongelmia ei esiinny. Charlesin (2005, 36) mukaan työrauhaongelmaan liittyvät myös laajemmat asiat, kuten yhteiskunnan lait ja normit. Sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee opettamista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalia ja lakeja vastaan, on työrauhaongelma.

Yksilölle työrauha on kuitenkin hyvin subjektiivinen kokemus ja tilanteittain muuttuva, suhteellinen arvio. Opettaja toivoo opettamis- ja työskentelyrauhaa ja oppilas oppimis- tai oleskelurauhaa. (Holopainen ym. 2009, 9.) Opettajat kokevat esimerkiksi tunnilla tapahtuvan oppilaiden keskustelun eri tavoin (Nash, Schlösser & Scarr 2016). Opettajilla ja oppilailla on myös erilainen käsitys siitä, mitä työrauha on (Erätuuli & Puurula 1990, 58). Julinin ja Rumpun (2018, 4) tutkimuksessa tyyppillisimpiä työrauhahäiriöitä opettajien ja oppilaiden mielestä olivat muiden muassa tilanteet, joissa oppilaat häiritsevät opetusta puhumalla opettajan kanssa yhtä aikaa, oppilaan myöhästytminen oppitunnilta, matkapuhelimen tai tabletin käyttö ilman opettajan lupaa, koulun alueelta poistuminen ilman lupaa sekä kiusaaminen.

Opettajan ammattitaito, oikeat toimintatavat opetustilanteissa sekä oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan ovat luokan työrauhan kannalta tärkeimpiä tekijöitä. Opettajan persoonallisuuden piirteet eivät niinkään toimi työrauhan edistäjinä tai estäjinä. (Charles 2005; Levin & Nolan 2010; Sprick 2006.) Salo (2000, 242) korostaa myös opettajan ammattitaitoa ja toteaa, että luokanhallinta on opettajan käytännöllistä hallinnan ja johtamisen taitoa. Se sisältää kaiken sen, miten opettaja pyrkii rakentamaan oppilaille hyvän oppimisen edellytykset. Työrauha on käsitteenä alisteinen luokanhallinnalle, mutta työrauhan ja järjestyksen ylläpitäminen on olennainen osa luokanhallintaa. Jones ja Jones (2007) pitävät luokanhallintaa

keinona luoda oppilaille sellainen ympäristö, jossa työrauha syntyy hyvän ilmapiirin tuloksena. He jakavat luokanhallinnan ja työrauhan rakentamisen viiteen eri taito-alueeseen: vahvaan teoriapohjaan, positiivisiin henkilösuhteisiin, korkealaatuiseen opetukseen, organisointi- ja ryhmänhallintataitoihin sekä oppilaiden tukemiseen haastavan käyttäytymisen korjaamisessa. Levin ja Nolan (2010, 33) taas määrittelevät luokanhallintaan neljä eri taitoaluetta, jotka ovat opettajan teoreettinen osaaminen, ongelmien ennaltaehkäisy, tavanomaisten työrauhaongelmien käsittely ja vaikeiden käytöshäiriöiden hoitaminen.

Saloviita (2007) jakaa työrauhan luomisen kahteen vaiheeseen. Työ lähtee ennaltaehkäisystä, jonka sisällä on ensinnäkin opettajan oman kasvatusfilosofian selkiyttäminen. Toisin sanoen opettajan tulisi pohtia ja selkiyttää itselleen, miten luo työrauhaa ja millaista auktoriteettia hän haluaa osoittaa. Opetuksen huolellinen suunnittelu luo työrauhaa, koska jos oppilaat työskentelevät itselleen mielekkäiden tehtävien parissa, työrauhapulmia ei juuri ole. Saloviidan mukaan opettajan tulee osoittaa kiinnostusta ja välittämistä oppilailleen ja näin vahvistaa keskinäistä vuorovaikutusta. Rutiinien ja sääntöjen luominen tuo turvallisuutta. Ennakointi voidaan nähdä myös laajempaan, koko organisaatiota koskevana toimena, jolloin yhteistoiminnassa luodaan keskeiset perusteet oppilaan tukemiselle. Ennakointi liittyy myös koulun herkkyyteen tunnistaa yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia ja niiden mahdollisia vaikutuksia oppilaiden toimintaan. (Ks. myös Oja 2012, 42.)

Työrauhan luomisen toinen vaihe pitää Saloviidan mukaan sisällään korjaavat toimet, joita tarvitaan, kun ennaltaehkäisystä huolimatta työrauhaongelmia esiintyy. Näitä ovat epäsuorat vaikuttamisen keinot, jolloin varsinaiseen pulmaan ei suoraan puututa, vaan siihen pyritään vaikuttamaan esim. suuntaamalla huomio johonkin toisaalle. Suorissa sanallisissa keinoissa oppilasta ohjataan välittömästi hänen käyttäytymisensä perusteella. Mikäli nämä eivät tehoa, opettaja käyttää sovittuja seuraamuksia. Seuraavaksi opettaja voi keskustella oppilaan kanssa hänen käytöksestään, yrittää tarkastella tilannetta eri näkökulmista ja ohjata oppilasta kohti parempaa käyttäytymistä. Laajemmin kyse on luottamuksen rakentamisesta. (Saloviita 2007, 89–138.)

Opetushallituksen Työrauha tavaksi -oppaassa (Holopainen ym. 2009, 47–71) työrauha määritellään monen tekijän tuloksena ja koko koulun yhteistoimintana. Se perustuu opettajan pitkäjänteiseen työhön, johon hän saa tukea koko koulu yhteisöltä. Hyvä työrauha voidaan jakaa neljään taustatekijään kuvion 1 mukaisesti.

#### TOIMINTAKULTTUURI

- yhteisöllisyys
- yhteiset toimintaperiaatteet
- opettajien yhteistyö
- moniasiantuntijuus
- tasapuolisuus ja johdonmukaisuus
- kodin ja koulun yhteistyö

#### SÄÄNNÖT

- säännöt
- valvonta
- ohjaus
- kurinpito

#### TYÖRAUHA

#### PEDAGOGIIKKA

- pedagoginen vuorovaikutus
- ryhmien käyttäminen
- hyvin suunnitellut tunnit ja selkeät tehtävänannot
- oppimisympäristö

#### KOHTAAMINEN JA VÄLITTÄMINEN

- huolehtiminen
- luottamus
- opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus
- osallistuminen

*Kuvio 1. Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen (Holopainen ym. 2009, 71).*

Työrauhapulmien ja käyttäytymishäiriöiden on todettu lisääntyvän luokka-asteen edetessä (ks. esim. Julin & Rumpu 2018; Kaufman ym. 2010) eli näyttää siltä, että työrauhaongelmat ovat yleisempiä ylä- kuin alakouluissa. Taajamo ja Puhakka (2018, 51–52) totesivat tutkimuksessaan yläkoulun opettajien kokemuksista työrauhasta, että verrattuna muihin tutkimusmaihin (mm. muihin Pohjoismaihin ja Viroon) suomalaiset opettajat kokevat enemmän työrauhaongelmia. Noin kolmasosa opettajista koki säännöllisesti työrauhapulmia, kuten vaikeuksia aloittaa oppitunti melun takia ja oppitunnin ajan hukkaamista työrauhaongelmien vuoksi.

Korpershoek ym. (2014) tutkivat meta-analyysissään 56 luokan toimintaympäristön rakentamisen menetelmää. Heidän tuloksensa osoittivat, että käytetyillä menetelmillä oli vaikutusta työrauhan paranemiseen. Tehokkaimmiksi osoittautuivat menetelmät, joissa painotettiin sosioemotionaalisten taitojen ja niitä tukevan ympäristön luomista ja jotka pyrkivät ottamaan huomioon luokan toimintaympäristön rakentamisessa muitakin tekijöitä työrauhan lisäksi. Erityisen tärkeäksi tutkijat nostivat opettajan merkityksen ja osaamisen toimintaympäristön rakentamisessa. (Korpershoek ym. 2014, 45–46.) Gottfredson, Gottfredson ja Hybl (1993) tulivat tutkimuksessaan johtopäätökseen, jonka mukaan oppilaiden käyttäytyminen parani yläkoulussa toteutetulla käyttäytymisinterventiolla. Tämän intervention tavoite

oli selkeyttää koulun yhteisiä sääntöjä, seurata niiden noudattamista, parantaa luokkahuoneen hallintaa ja järjestystä, kasvattaa kodin ja koulun yhteydenpitoa oppilaiden käyttäytymisestä sekä vahvistaa odotettua käyttäytymistä. McNamara, Evans ja Hill (1986) raportoivat myös oppilaiden odotetun käyttäytymisen parantumista yläkouluissa luokkahuonetoimintaan keskittyvän intervention aikana. Johnsonin ym. (1996) tutkimuksessa kolme luokkatasoista interventiota verrattiin toisiinsa ja todettiin, että positiivisen palautteen anto oli kaikkein tehokkainta odotetun käyttäytymisen saavuttamiseksi. (Ks. myös Mattos & Buffum 2014; Blank ym. 2010.)

## **2.4 Luokka sosioemotionaalisesti turvallisena toimintaympäristönä**

Luokan ja siellä olevan oppilaan sosioemotionaaliseen turvallisuuteen vaikuttavat monet koulussa esiintyvät tekijät, kuten oppilaan toimintaympäristön yksilöiden vuorovaikutustaidot, opettajien yhteistoiminta, koulun rakenteiden selkeys ja johtaminen. Ne muodostavat kokonaisuuden, jonka osat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tämän ajattelun teoreettinen tausta nousee Urie Bronfenbrennerin ekologisesta systeemi-teoriasta (1979).

Lisäksi sosioemotionaalisesti turvallinen toimintaympäristö koostuu lukuisista oppilaan kokemusmaailmaan vaikuttavista seikoista. Niiden tulisi tukea myönteisesti tunnetta turvallisuudesta. Tätä ajattelua edustaa Ryanin ja Decin (2017) itseohjautuvuusteoria.

### **2.4.1 Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria**

Ekologinen systeemitheoria on teoria ihmisen kehityksestä (Bronfenbrenner 1979). Krebs & Davies (2009) määrittelevät ekologian opiksi yksilön riippuvuudesta ympäristöstään, eli ekojärjestelmästä. Systeemisyydellä viitataan siihen, että esimerkiksi koulun kaltainen kokonaisuus muodostuu toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista osista. Jokainen osa vaikuttaa kokonaisuuteen eikä pelkästään vain itseensä tai johonkin toiseen yksittäiseen osaan kokonaisuudessa. (Knight 2002, 230.) Ekologinen systeemitheoria tarkastelee yksilön kehitystä niiden vuorovaikutussuhteiden kautta, jotka muodostavat hänen kehitysympäristönsä. Teoria määrittelee monimutkaisen ympäristöjen tason, joilla jokaisella on vaikutus yksilön kehitykseen. Bronfenbrenner laajensi perinteistä ympäristön käsitettä koskemaan paljon laajempaa ympäristöä. Ekologisen ympäristön nähdään yltävän paljon kauemmas kuin vain siihen ympäristöön, joka suoraan vaikuttaa yksilöön. Tärkeässä osassa teoriassa ovat näiden ympäristöjen eli systeemien keskinäinen vuorovaikutus. (Bronfenbrenner 1979.) Teorian avulla on pystytty jäsentämään myös ihmisen sosialisatioprosessia ja kasvatuksen vaikutusten ymmärtämistä (Härkönen, 2008, 24).

Ekologinen systeemitheoria on myöhemmin nimetty bioekologiseksi teoriaksi, jolloin yksilön oma biologia nostetaan kaikkein merkittävimmäksi ympäristöksi

hänen kehityksessään. Yksilön kehittyvän biologian ja hänen lähimmän kehitysympäristönsä eli kodin ja lähiyhteisön vuorovaikutus rakentaa ja suuntaa hänen kehitystään. Muutokset tai konfliktit missä tahansa ympäristössä vaikuttavat yksilöön joko suoraan tai välillisesti. Lähimmän kehitysympäristön lisäksi tulee tarkastella muita, yksilöä etäämpänä olevia ympäristöjä. (Bronfenbrenner 1979, 3–7; Paquette & Ryan 2001.)

Bronfenbrennerin mukaan ympäristön erilaajuiset kehät vaikuttavat kehitykseen ja sosiaalistumiseen, ja niiden kanssa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Tämä ajatus voidaan jakaa kolmeen keskeiseen oletukseen: 1) yksilö on aktiivinen ja ympäristöön vaikuttava, 2) yksilön odotetaan mukautuvan ympäristön ehtoihin ja edellytyksiin ja 3) erilaajuiset sisäkkäiset kokonaisuudet ja niiden väliset suhteet muodostavat ympäristön. Niitä kutsutaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. (Bronfenbrenner 1979, 22; ks. myös Saarinen ym. 1994, 88.)

### *Mikrosysteemi*

Mikrosysteemi on se ympäristö, jossa yksilö elää (Christensen 2016, 32). Berkin (2000; ks. myös Bronfenbrenner 1979, 22) mukaan mikrosysteemi on yksilön lähin ympäristö ja käsittää rakenteet, joiden kanssa yksilö on jatkuvassa kontaktissa. Ympäristön Bronfenbrenner (1979, 22) määrittelee paikaksi, jossa yksilön on vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Mikrosysteemin rakennuselementit ovat toiminta, rooli ja ihmisten välinen vuorovaikutus, jotka tulen määrittelemään tarkemmin luvussa 2.4.2. Tällä tasolla ihmissuhteilla on kaksi suuntaa: kohti yksilöä ja pois päin yksilöstä. Lapsen huoltajat vaikuttavat hänen arvoihinsa ja uskomuksiinsa, mutta samaan aikaan myös lapsi vaikuttaa huoltajiinsa. Bronfenbrenner kutsuu näitä kahdensuuntaisiksi vaikutteiksi, ja hän osoittaa, miten ne esiintyvät ympäristön kaikilla tasoilla. Kerrosten sisäinen ja välinen vuorovaikutus on Bronfenbrennerin teorian avain. Mikrosysteemissä nämä kahdensuuntaiset vaikutteet vaikuttavat voimakkaimmin ja siten niillä on suurin vaikutus yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 22–23.)

### *Mesosysteemi*

Mesosysteemi kuvaa kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä ja prosesseja (esim. kodin ja koulun, koulun ja työpaikan väliset suhteet jne.). Mesosysteemi on siten mikrosysteemien järjestelmä. (Bronfenbrenner 2002, 264; 1979, 25.)

Mesosysteemi luo yhteydet yksilön mikrosysteemien välillä, esimerkiksi yhteydet oppilaan opettajan ja hänen huoltajiensa välillä tai lapsen huoltajien ja valmentajan välillä (Paquette & Ryan 2001, 64; ks. myös Berk 2000). Vanhempainilta koulussa on hyvä esimerkki oppilaan kehitykseen vaikuttavasta mesosysteemistä. Toinen esimerkki tästä ovat kotiläksyt. Kun oppilas vie koulusta annettuja tehtäviä kotiin, hän samalla luo yhteyden koulun ja kodin välille, eli vahvistaa mesosysteemiään (Keenan 2016, 87).

Saarisen ym. (1994, 89) mukaan mesosysteemi koostuu yksilön mikroympäristöjen välisistä suhteista. Tärkeitä suhteita ovat kodin ja koulun, kodin ja lapsen ystävien perheiden sekä kodin ja harrastusten keskinäinen vuorovaikutus. Merkityksellistä on sosiaalistumiseen vaikuttavien elementtien saman- tai erisuuntaisuus eli se, miten eri mikrosysteemit tukevat toisiaan vai kokeeko kasvava yksilö niissä ristiriitaisuuksia. Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että eri mikroympäristöissä odotetaan ja vaaditaan erilaista käyttäytymistä. Bronfenbrennerin (2002) mukaan mikrosysteemien keskinäisten suhteiden tarkastelussa on tutkittu, miten harrastukset ja koulu erikseen vaikuttavat oppilaan kehitykseen, mutta harrastusten, koulun ja kodin yhteisvaikutusten tutkimus on saanut vähemmän huomiota.

### *Eksosysteemi*

Eksosysteemi on mesosysteemien laajentuma ja se koostuu yhteiskunnan sosiaalisista muodollisista ja epämuodollisista rakenteista. Nämä rakenteet ovat välittömässä kontaktissa yksilön arkeen ja täten vaikuttavat yksilön elämään jatkuvasti, mutta niiden kanssa yksilö ei ole suoraan tekemisissä. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Tämän systeemin rakenteet vaikuttavat yksilön kehitykseen vaikuttamalla joihinkin mikrosysteemin rakenteisiin (Berk 2000, 39). Eksosysteemi sisältää kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet tai prosessit, joilla on vaikutusta yksilön kehitykseen. Yksilö ei välttämättä ole tässä kerroksessa aktiivinen, mutta siinä tehdyillä ratkaisuilla saattaa olla häneen joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus. Tällaisia ovat lapselle esimerkiksi kodin ja toisen huoltajan työpaikan välinen suhde tai huoltajalle koulun ja naapuruston suhde. (Bronfenbrenner 2002, 264–265.)

### *Makrosysteemi*

Makrosysteemi on tietyille kulttuurille, alakulttuurille tai muulle laajemmalle sosiaaliselle kokonaisuudelle ominaisten mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisvaltainen rakennelma. Siinä huomioidaan jokaisessa systeemissä esiintyvät kehitystä edistävät käsitysjärjestelmät, voimavarat, vaarat, elämäntavat, valinnat ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot. Makrosysteemin voidaan ajatella olevan tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajemman sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallinen kopio. (Härkönen 2008, 31.)

Bronfenbrenner (2002, 266) toteaa, että makrosysteemille tyypilliset käyttäytymis- ja käsitysmallit siirtyvät sukupolvelta toiselle erilaisten kulttuuri-instituutioiden, kuten perheen, koulun, työpaikan ja hallintorakenteiden toteuttamien sosialisatioprosessien välityksellä. Berkin (2000) mukaan makrosysteemi on yksilön ympäristön uloin kerros, johon kuuluvat kulttuuriset arvot, tavat ja lait. Makrosysteemi vaikuttaa läpi kaikkien muiden kerrosten. Yhteiskunnan käsitys lapsen kasvatusvastuusta on esimerkki makrosysteemiin kuuluvasta asiasta. Millaiset arvot yhteiskuntaa ja perheitä ohjaavat ja kuinka paljon vastuuta esimerkiksi yhteiskunnan palveluille, kuten päivähoidolle ja koululle, lankeaa (Paquette & Ryan 2001) ovat



makrosysteemiä kuvaavia kysymyksiä. Vertaamalla toisiinsa erilaisissa yhteiskunnissa kasvaneita lapsia ja nuoria, on mahdollista havaita makrosysteemin vaikutus (Saarinen ym.1994, 90). Puroila ja Karila (2001, 224) ovat päättelleet Bronfenbrennerin tarkoittaneen makrosysteemillä yhteiskunnan ohella myös sen kulttuureja ja alakulttuureja.

### *Kronosysteemi*

Kronosysteemi käsittää ajan ulottuvuuden siinä mielessä kuin se yhdistyy yksilön ympäristöihin. Tämän systeemin elementit voivat olla joko yksilön ulkopuolella, kuten vanhempien kuoleman ajoittuminen, tai yksilön sisäisiä, kuten muutokset, jotka tapahtuvat hänen vanhetessaan. Tullessaan vanhemmaksi yksilö saattaa reagoida ympäristössä tapahtuviin muutoksiin eri tavalla kuin ennen. Hän pystyy myös ehkä arvioimaan paremmin, millaisia vaikutuksia muutoksella on häneen. (Nazari, Farnia & Ghonsooly 2017, 174–187.)

Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria keskittyy yksilön ympäristön laatuun ja sen sisäisiin suhteisiin. Hänen ajatteluaan leimaa olettaus siitä, että yksilön kasvaessa eri ympäristöjen välinen vuorovaikutus tulee monimutkaisemmaksi. Monimutkaisuus johtuu siitä, että yksilön fyysiset ja kognitiiviset rakenteet kasvavat ja kypsyvät. Teoria pyrkii vastaamaan kysymykseen, miten maailma yksilön ympärillä auttaa tai hidastaa alkanutta kehitystä. (Bronfenbrenner, 1989 ja 2001; Härkönen, 2008, 33; Paquette & Ryan, 2001.)

### **2.4.2 Ekologisen systeemiteorian soveltaminen**

Ekologisen systeemiteorian avulla voidaan kuvata tiettyjä keskeisiä tekijöitä, joilla on merkitystä, kun tarkastellaan oppilaan mikrosysteemiä ja rakennetaan luokan ja oppilaan sosioemotionaalista toimintaympäristöä. Tämän luvun aluksi esittelen ekologisen systeemiteorian kolme keskeistä käsitettä, jotka ovat *molaariaktiviteetti*, *roolit* ja kahden persoonan systeemi, *diad*. Sen jälkeen kuvaan tarkemmin, miten koulussa voidaan rakentaa näiden kolmen käsitteen pohjalta oppilaan sosioemotionaalista toimintaympäristöä. Koulun toimintaa kuvaavat käsitteet ovat *yhteistointiminta* ja *yhteisopettajuus*.

### *Molaariaktiviteetti*

Bronfenbrenner määrittelee molaariaktiviteetin yksilölle merkittäviksi vuorovaikutustilanteiksi, jollaisia ovat esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen keskustelu ja mielekkään tavoitteen eteen työskentely yhdessä. Molaariaktiviteetin keskeinen merkitys koulussa lapselle on, että se luo mahdollisuuden vahvistaa oppilaan motivaatiota, parantaa omia opiskelutaitojaan ja niiden taustalla olevia tekijöitä, kuten keskittymistä ja pitkäjänteisyyttä tehtävien loppuunsaattamiseksi. Mitä enemmän näitä lapselle merkityksellisiä vuorovaikutustilanteita on, sitä suurempi vaikutus niillä on oppimiseen. Luokassa, jossa oppilaat kokevat opiskelun mielekkääksi,

motivaatio kasvaa ja todennäköisyys häiriöille vähenee, ja näin työskentely todennäköisesti myös etenee tavoitteiden suunnassa. (Bronfenbrenner 1979, 55.)

### *Roolien merkitys*

Bronfenbrenner (1979, 85) määrittelee roolin ”toimintana ja suhteina, joita yhteiskunnassa tietyssä asemassa olevalta yksilöltä ja hänen kanssaan yhteydessä olevilta henkilöiltä odotetaan”. Koulussa yksinkertaisin esimerkki voisi olla se, että kun opettaja opettaa, oppilas kuuntelee. Jos opettaja ei pysty täyttämään omaa rooliaan, kenties luokassa tapahtuvan häiriökäyttäytymisen takia, luokkahuonesysteemi toimii heikommin paikkana, jossa oppilaiden tulisi oppia ja opettajan opettaa. Rooleilla on keskeinen merkitys systeemin vakauden ylläpitämisessä. Roolin mukainen käyttäytyminen on suuresti riippuvainen siitä, miten ympäristön muut toimijat joko heikentävät tai vahvistavat yksilön käyttäytymistä. (Bronfenbrenner 1979, 86.) Koulun opetushenkilöstö voi siis omalla toiminnallaan ja taidoillaan kohdata oppilaan ja vaikuttaa siihen, millaisen roolin oppilas ottaa (Weare & Grey 2003, 56).

### *Kahden persoonan systeemi eli diad*

Bronfenbrennerin teorian keskeinen ajatus yksilön kehityksessä on kahden persoonan systeemi eli *diad* (suomeksi pari). Se muodostuu silloin, kun kaksi yksilöä joko huomioivat toisensa tai osallistuvat yhteiseen toimintaan. Diad on merkityksellinen yksilön kehitykselle kahdesta syystä: ensinnäkin se itsessään luo tärkeän kontekstin kehitykselle ja toiseksi se on mikrosysteemin rakennusosa, joka luo edellytyksen laajemmille ihmisten välisille rakennelmille. Bronfenbrenner (1979, 56–59) on määritellyt kolmenlaisia diadeja: observoivia, yhteistoiminnallisia ja primäärejä.

*Observoiva diad* on kyseessä silloin, kun yksilö seuraa toisen yksilön toimintaa. Seurattavan yksilön on jollain tasolla huomioitava, että hänen toiminnastaan ollaan kiinnostuneita. Tästä esimerkkinä voi olla tilanne, jossa lapsi seuraa vanhempiaan valmistamassa ruokaa. Vaikka kyseessä on hyvin heikko yhteistoiminta, niin observoiva diad luo perustan seuraavalle, huomattavasti kehittyneemmälle diadille, jota voidaan kutsua *yhteistoimintadiadiksi*. (Bronfenbrenner 1979, 56.)

Yhteistoimintadiadissa nimensä mukaisesti kaksi yksilöä liittyvät yhteen tehdäkseen yhdessä jotain. Heidän ei välttämättä tarvitse tehdä samaa asiaa, mutta heillä tulee olla ymmärrys siitä, että he ovat yhdessä saman asian parissa. Esimerkkinä toimii tilanne, jossa vanhempi lukee lapselle kertomusta ja lapsi tutkii kertomuksen kuvia. Yhteistoimintadiadin kehityksellinen merkitys on erityisesti siinä, että se vahvistaa seuraavia kolmea ominaisuutta, eli vastavuoroisuutta, voimatasapainoa ja välittävää ihmissuhdetta, jotka ovat tunnusomaisia kaikille diadeille. (Bronfenbrenner 56–57.)

Yhteinen toiminta vahvistaa ensinnäkin *vastavuoroisuutta* eli sitä, miten yksilöt vaikuttavat toisiinsa. Tässä prosessissa molempien tulee huomioida oma toimintansa toisen toiminnan näkökulmasta. Yhteisen toiminnan jatkuessa ja molempien ke-

hittyessä siinä diadin toiminta tulee yhä monimutkaisemmaksi ja vaatii molemmilta uusien taitojen kehittymistä. Näiden vuorovaikutuksellisten taitojen kehittyessä yksilö on valmiimpi siirtämään niitä uusiin vuorovaikutustilanteisiin, jolloin yksilöllä on mahdollisuus oppia uusia taitoja ja kehittyä vuorovaikutuksessa. (Bronfenbrenner 1979, 57.)

Vaikka edellä mainitut prosessit ovat vastavuoroisia, niin todennäköisesti toinen yksilö on vaikutusvaltaisempi kuin toinen. Yksilön kehitykselle optimaalisinta on, kun *voimatasapaino* asteittain siirtyy kehittyvän yksilön hyväksi eli kun kehittyvä yksilö kontrolloi tilannetta vähitellen yhä enemmän. Tästä esimerkkinä on se, kun lapsi saa itse päättää iltasadun tarinan ja alkaa ottaa enemmän vastuuta myös sen lukemisesta. Voimatasapainon siirtyminen tapahtuu yleensä huomaamattomasti kehittyvän yksilön taitojen karttuessa. (Bronfenbrenner 1979, 57.)

Ihmisten tehdessä asioita yhdessä heille todennäköisesti kehittyy *välittävä ihmissuhde*, joka on diadien kolmas ominaisuus. Tyypillistä on se, että yhteisen toiminnan edetessä ihmissuhde entisestään vahvistuu ja syvenee, mikä luo pohjan kolmannelle diad-tyypille. (Bronfenbrenner 1979, 58.)

Kolmas diad-tyyppi on *primääri diad*, ja sen olemus on pysyvä, vaikka yksilöt eivät olisikaan tekemisissä toistensa kanssa. Toinen yksilö pysyy edelleen ajatuksissa ja heidän välillään on vahvoja tunnesiteitä. Vaikka he eivät ole tekemässä, toinen vaikuttaa toisen tekemisiin ja käyttäytymiseen silti. Tällainen primääri diad on kaikkein vahvin diad-tyyppi yksilön kehityksessä ja uusien asioiden oppimisessa. Koulumaailman näkökulmasta tarkasteltuna oppilas oppii taitoja, tietoja ja arvoja todennäköisemmin opettajalta tai oppilastoverilta, jonka kanssa hän on rakentanut primäärin diadin, kuin henkilöltä, jonka kanssa hänellä on vuorovaikutussuhde ainoastaan molempien ollessa samassa paikassa samaan aikaan. (Bronfenbrenner 1979, 58.)

Vaikka jokaisella diad-tyypillä on omat erityispiirteensä, on tavallista, että ne esiintyvät sekä yhdessä että erikseen. Kun vanhempi lukee lapselle ja yhdessä tutkitaan tarinan kuvia, kyseessä on sekä yhteistoiminta- että primääri diad. Mikäli lapsi vain kuuntelee, kyseessä on yhteistoimintadiadin sijaan observeiva diad. Jonkin kolmesta diad-tyypistä täyttäessä kaikki edellä mainitut ominaisuudet – vastavuoroisuuden, voimatasapainon siirtymisen ja molemminpuolisen välittämisen – sitä kutsutaan *kehitykselliseksi diadiksi*. (Bronfenbrenner 1979, 58–59.)

Kehityksellinen diad tarvitsee kehityäkseen yleensä kolmannen osapuolen osallisuuden ja läsnäolon. Jos kolmatta osapuolta ei ole tai jos sen rooli on pikemminkin häiritsevä kuin vahvistava, yksilön ja toisen osapuolen välinen kehitys saattaa pysähtyä. (Paquette & Ryan 2001.) Kolmas osapuoli opettajan ja oppilaan välisen diadin tukemisessa voi olla esimerkiksi vanhemmat tai erityisopettaja. Mitä haastavammin käyttäytyvästä oppilaasta on kyse, sitä enemmän hänen kehitystään tukee opettajan ja vanhempien säännöllinen ja toisiaan arvostava yhteydenpito (ks. esim. Äärelä, Määttä & Uusiautti 2016). Tätä kehitystä tukee myös opettajan ja erityisopettajan

yhteistyö oppilaan tukemiseksi. Samaan tapaan yhteydenpidon ja luottamuksen puute vaikuttaa vahingollisesti oppilaan kehitykseen. (Konza 1999, 58.)

Bronfenbrenner korostaa myös luokkailmapiirin merkitystä oppilaan kehitykselle. Merkityksellisiä kohtaamisia mahdollistava luokan sosiaalinen ilmapiiri tukee toiminnallaan yksilön kehitystä. Tämä mahdollistuu erityisesti siksi, että turvallisessa ilmapiirissä yksilö uskaltaa ryhtyä vaativampiin molaarisiin aktiviteetteihin, vastavuoroisiin ihmissuhteisiin ja kahdenvälisen diadien rakentamiseen. Bronfenbrennerin näkemys on, että luokan sosiaalinen ilmapiiri on hyvin merkityksellinen oppilaan kehitykselle. (Ks. myös Konza 1999, 58–61.)

### *Yhteistoiminta*

Edellä esitellyt ekologiseen systeemiteoriaan kuuluvat tekijät ovat huomion arvoisia koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa. Ne antavat työkaluja etenkin yhteistoiminnan kehittämiseen. Yhteistoiminta vaatii koulun opetushenkilöstön työskentelyn tarkastelua ja sitä, miten oppilaan ja luokan tukena olevat opetushenkilöstöön kuuluvat yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat koulussa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä. Samalla he huolehtivat siitä, että opettajalla on mahdollisuus luoda merkityksellisiä vuorovaikutustilanteita oppilaan kanssa (molaariaktiviteetti) sekä pitää huolta roolien selkeydestä ja kahden välisten kehityksellisten diadien muodostumisesta. Myös oppilaiden huoltajien rooli on tässä merkityksellinen.

Tutkijat ovat pitäneet yhteistoimintaa koulun kehittymisen edellytyksenä jo pitkään. Thomas Deam kirjoitti jo vuonna 1925 arvioidessaan lukion (highschool) toimintaa, että opettajille tuottaa tyydytystä, kun he saavat ottaa osaa koulun toiminnan kehittämiseen. Omien ideoiden toteuttaminen on lisännyt opettajien innostusta työhönsä. Näin kollektiivinen vastuu koulun menestyksestä kasvaa samalla, kun yhtenäiset toimintatavat vakiintuvat. (Deam 1925, 128–129.) Yhteistoiminnan merkitystä koulun kehittymisen ja menestymisen perustana vahvistavat myös uudemmat tutkimukset (ks. esim. Collinson & Cook 2007; Fullan 1994; Huusko, Äärelä & Uusiautti 2022; Luukkainen 2004; Mikola 2011; Sahlberg 1998; Senge 2000). Näiden tutkimusten mukaan syitä muutoksen hitauden taustalla ovat yleensä yhteistoiminnallisuuden puute ja opettajien yksin tekeminen sekä niistä seuraava tiimityön vähäisyys. Koulun laaja tehtäväkenttä vaatii verkostoitumista ja moniammatillista työotetta.

Röntyn ja Röntyn (2012, 72) mukaan toimintatavat, jotka välittävät kiireettömyyttä ja myönteistä suhtautumista oppilaisiin, luovat turvallisuuden tunnetta kouluun ja antavat hyvän esimerkin opetushenkilöstön yhteistyöstä, joka parhaimmillaan heijastaa välittämisen ja huolenpidon toimintakulttuuria. Opettaja ei voi jäädä yksin luodessaan edellä mainittuja toimintatapoja ja toteuttaessaan kannustavaan ja kannattelevaan vuorovaikutukseen perustuvaa hyvää perusopetusta. Yhteistoiminta voidaankin koulumaailmassa ymmärtää opettajien ammatillisena vuorovaikutuk-

sena, jossa keskeisessä asemassa on yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttaminen. Opettajien keskinäinen oppimisriippuvuus tarkoittaa sitä, että kollegojen kehittyminen on ehto yksittäisen opettajan kehittymiselle. (Sahlberg 1998, 159.)

Little (1990) käyttää yhteistoiminnasta käsitettä ”kollegiaalisuus”, josta hän erottaa neljä kouluun sijoittuvaa muotoa: Kolme ensimmäistä ovat tarinointi, dialogi ja auttaminen, ja ne ovat luonteeltaan kollegiaalisuuden heikkoja muotoja. Neljäs viittaa yhteistoimintaan, johon sisältyvät muiden muassa yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen, valmennus ja mentorointi. Littlen mukaan neljäs muoto edustaa kollegiaalisuuden vahvaa muotoa.

Hallamaa (2017) lähestyy yhteistoiminta-käsitettä yhteistoiminnan yksilöllisistä edellytyksistä. Kukaan ei voi vaatia toiselta sellaista, mihin ei ole itse valmis, eikä myöskään kieltää toiselta sellaista, mihin itse ajattelee olevansa oikeutettu. Toisin sanoen jokaisen on suotava muille se, mihin mieltää olevansa oikeutettu. Kukaan ei voi myöskään sitoa oikeuksiensa toteutumista tai identiteettinsä tunnustamista vaatimukseen saada kieltää toisilta jotain heidän ominaisuuksiensa tai identiteettinsä perusteella. (Hallamaa 2017, 20–57.) Bronfenbrennerin (1979, 57–59) näkemys laajentaa Hallamaan yksilön kokemukseen sidottua määritelmää vastavuoroisempaan suuntaan. Bronfenbrennerin mukaan yhteistoiminnan peruseräitä on kolme. Ensimmäisenä on *vastavuoroisuus*, joka tarkoittaa toimijoiden ymmärrystä siitä, että he toiminnallaan vaikuttavat toisiinsa. Toisena on *vallan tasapaino*, jonka mukaan se, jolla on enemmän valtaa, vastuuta ja osaamista, pyrkii voimaannuttamaan heikompa osapuolta niin, että tämä kasvaisi ja kehittyisi yhteistoiminnan prosessissa. Kolmantena on *välittäminen*. Bronfenbrennerin mukaan sellainen yhteistoiminta, jossa osapuolet välittävät toisistaan, todennäköisesti vahvistaa kehitysprosessia.

Collinson ja Cook (2007) liittävät yhteistoiminta-käsitteeseen yhteisen oppimisen ja määrittelevät sen organisaationaaliseksi oppimiseksi, jota ilmentävässä yhteisössä huolehditaan kaikkien oppimisesta ja oikeudesta oppia. Yhdessä oppiesä hiljainen tieto leviää yhteisössä, ja kun virheitä löytyy, niistä opitaan yhdessä ja niiden ratkaisemiseksi esitetään kysymyksiä. Yhteisössä tapahtuva rinnakkainen oppiminen tarkoittaa sitä, että kaikki ovat vastuussa. Uudet innovaatiot, ideat ja ajatukset saavat levitä yhteisössä vapaasti. Yhteisö pyrkii jaettuun ymmärrykseen, joka edellyttää jäsenten välistä dialogia ja vuorovaikutusta. Demokratian periaatteiden mukaisesti itsenäinen ajattelu on sallittua ja kritiikkiä ei pelätä. Jäsenten välinen vuorovaikutus on tärkeää ja sen tunnusomaisia piirteitä ovat dialogi, yhteinen päätöksenteko, kyseenalaistaminen ja argumentaatio.

Savonmäki (2007, 157–169) pohtii myös opettajien vuorovaikutusta ja yhteistyötä ja katsoo, että siinä voi nähdä sekä formaalin että informaalisen puolen. Informaali yhteistyö syntyy hetkessä ja on suoraan omaan työhön liittyvää ja epävirallista. Tavoitteena on parantaa oman työn sujuvuutta. Informaalissa yhteistyössä kollegoiden kanssa käydyt epäviralliset keskustelut ovat merkityksellisiä. Formaali yhteistyö on ylhäältäpäin johdettua ja sitä hallitsee tietynlainen pakonomaisuus. Peterson ja

Hittien (2003) mukaan yhteistoiminta ei pidä sisällään vain opettajien keskinäistä yhteistyötä, vaan myös oppilaiden oppimista tukevien muiden ammatti-ihmisten kanssa yhdessä toimimista. Väitöstutkimuksessaan Mikola (2011, 190–192) jakaa opettajien yhteistyön kolmeen tasoon: 1) spontaani, epävirallinen yhteistyö, 2) organisatorinen yhteistyö ja 3) opettajan aloitteellinen yhteistoiminta. Ensimmäisestä yleisin esimerkki on epävirallinen ideoiden ja materiaalin vaihto. Tähän sisältyy myös oppilaita koskevat spontaanit keskustelut esim. välitunnilla. Organisatorinen yhteistyö tarkoittaa esimerkiksi opettajankokouksia, vesopäiviä, HOJKS-palaverieja ja juhlien suunnittelua. Kolmas yhteistyön muoto tarkoittaa opettajien yhdessä tekemää työn kehittämistä, kuten luokkarajoja rikkovia projekteja ja retkiä. Mikolan (2011) mukaan opettajien aloitteellinen yhteistoiminta kehittää koulun pedagogiikkaa.

### *Yhteistoiminnan haasteita*

Huolimatta siitä, että yhteistoiminta näyttää olevan yksi koulun kehittämisen keskeisistä edellytyksistä, se voi olla haastavaa. Rosenholtz (1989) on tutkinut opettajien kollegiaalisuutta ja määrittelee, että opettajan työtä kuvailee opettamiseen liittyvä epävarmuus. Silloin opettaja kokee epävarmuutta siitä, miten opetus tulisi järjestää oppilaiden oppimisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajalla ei ole aina käytössään sellaista osaamista, jolla hän selviäisi muuttuvissa tilanteissa. Tämä epävarmuus vaikuttaa myös itsetuntoon opettajana. Opettajat haluavat onnistua työssään ja siksi mielellään välttelevät ammatillisten puutteiden paljastamista muille. Tämä saattaa johtaa siihen, että opettajan on vaikea lähteä yhteistyöhön muiden kanssa ja kokeilemaan uusia käytäntöjä, joihin liittyy epävarmuuden elementtejä. Välijärvi (2006) korostaakin yhteisöllisyyden merkitystä koulun voimavarana. Hänen mukaansa koulu ja opettajat tarvitsevat toisiaan ollakseen tulevaisuudessa vahvoja yhteisönä. Tätä tosin saattaa hankaloittaa opettajien käsitys pedagogisesta vapaudesta, joka saattaa kääntyä suojakilveksi, jolla torjutaan aloitteet uusista, kouluyhteisön yhteisiä päätöksiä edellyttävistä pedagogisista ratkaisuksista. (Välijärvi 2006, 24.)

Alakouluyhteisön yhteistoiminnalle voidaan erottaa kolme keskeistä, koulun sisäistä estettä (Mikola 2011, 195–196). Ensimmäinen este on toisten työn tuntemisen puute, joka näkyy erityisesti siinä, että opettajat eivät tunne toisten luokkien arkea. Edes erityisopettajat eivät toimi samanaikaisopettajina. Toisena esteenä on individualistinen työkuulttuuri, jonka vuoksi yhteistoiminta saatetaan kokea uhkaksi omalle opetustyyliille. Kolmantena Mikola (2011) mainitsee yhteistoiminnan organisoimisen vaikeuden ja ajan puutteen. Sirkon ym. (2020, 26) mukaan yksin tekemisen taustalla, ja siten yhteistoiminnan kehittymisen esteenä, on pitkään ollut yksin tekemisen kulttuuria vahvistava käsitys autonomiasta. Tutkijoiden mukaan tämä kulttuuri on alkanut murtua erityisopetuksen strategian 2007 implementaation jälkeen.

Yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden vahvistamiseksi opettajat tarvitsevat laajempaa hallinnollista tukea. Southamptonin yliopisto toteutti sosioemotionaalisten taitojen kehittämishankkeen Englannissa 2002–2003. Tutkimuksessa todettiin, että yhteistoiminta on hyvin haastavaa silloin, kun koulussa pyritään laajasti sosioemotionaalisten taitojen vahvistamiseen. Tutkimukseen haastatellut sivistysjohtajat (Local education authorities LEAs) korostivat yhteistoiminnan kehittämisen merkitystä juuri sen takia, että se on tärkeää ja samalla hyvin vaikeaa toteuttaa. Suurimmaksi ongelmaksi haastateltavat totesivat strategian puutteen ja koordinaation sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Weare & Grey 2003, 5.)

### *Yhteisopetus*

Yhteisopetusta voidaan pitää yhteistoiminnan konkreettisena sovelluksena, jonka yhtenä tavoitteena voidaan katsoa olevan kahden systeemin kehityksellisen diadin muodostuminen koulun arjessa. Opettajat tukevat toisiaan päämääränään merkityksellisten vuorovaikutustilanteiden rakentaminen oppilaan kanssa ja rakentavat samalla luokan sosioemotionaalista toimintaympäristöä.

Huhtasen (2011, 117) mukaan yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokassa työskentelee kaksi tai useampi opettaja samaan aikaan oppilaiden kanssa yhdessä. Samassa opetustilanteessa toimiva opettaja voi olla myös erityisopettaja, joka toimii yhteistyössä luokan- tai aineenopettajan kanssa, jolloin molempien ammatillinen osaaminen tulee oppilaiden käyttöön. Saloviita (1999, 152–153) on esittänyt yhteisopetukselle kolme mallia: tiimityön, täydentävän opetuksen ja syventävän opetuksen. Tiimityössä opetuksessa tapahtuu vuorottelua ja opettajat suunnittelevat ja opettavat tasavertaisesti. Täydentävässä opetuksessa päävastuu erityisesti opetuksen tiedollisesta sisällöstä on toisella opettajalla. Syventävässä opetuksessa toinen opettaja huolehtii opetuksesta ja toinen toteuttaa asiaan liittyviä harjoituksia.

Onnistunut yhteisopetus edellyttää opettajilta yhteistyön syvenemistä ja käsitysten samankaltaisuutta. Selkeät mielipide-erot haastavat ja erilaiset persoonallisuudet eivät välttämättä sovi yhteen, jolloin yhteisopettajuus voi muodostua haasteeksi opettajille ja sen seurauksena oppilaiden oppiminen vaarantuu. (Huhtanen 2011, 118.) Mäki-Havulinna (2018) tutkimuksessa yhteisopettajuudella ei saavutettu juuri mitään hyötyjä yksin opettamiseen verrattuna, mikäli opettajat eivät sopineet yhteisistä kasvatuskäytännöistään ja opetuksen pelisäännöistä keskenään. Mäki-Havulinna mukaan yhteisopettajuus ei tuonut myöskään oppilaan kohtaamiseen tällaisessa tilanteessa mitään lisäarvoa. Resurssia merkittävämmäksi tutkimuksessa havaittiin opettajan taito luoda luokkaan kiireettömyyden ilmapiiri sekä selkeä ja ennakoitava struktuuri. (Mäki-Havulinna 2018, 123–125.)

Samaan tulokseen tulivat myös Cook ja Friend (1995), jotka määrittelevät yhteisopetuksen sellaiseksi, jossa kaksi opettajaa opettaa luokkaa tai oppilasryhmää samassa tilassa. Mikäli tehtävänkuvat ja roolit eivät ole selkeät ja toinen esimerkiksi

vain observoi, kyse ei ole yhteisopetuksesta. Yhteisopetuksen kriteereinä ovat siten vuorovaikutteisuus ja yhteisvastuullisuus. Tämä tarkoittaa yhteistä päätöksentekoa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opettajat jakavat omaa osaamistaan toisen ja koko luokan hyväksi. Sirkon ym. (2020, 37) tutkimuksessa yhteisopetus määritellään ”kahden tai useamman ammattilaisen väliseksi yhteistyöksi, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan yhdessä joustavia oppilasryhmittelyjä hyödyntäen”. Tutkimuksen mukaan tärkeä tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa on samankaltainen näkemys opetuksesta ja oppilaista.

Asettuminen yhteisopettajuuden vaatimaan rooliin ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista. Se vaatii vanhojen ja totuttujen roolimallien hylkäämistä ja sen hyväksymistä, että luokan toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on mukana myös toinen, tasavertainen opettaja. Tästä voidaan käyttää käsitettä ”ammattillinen yhdenvertaisuus” (Cook & Friend 1995; Mastropieri ym. 2007). Pakarinen ym. (2015) määrittelevät lisäksi neljä muuta edellytystä yhteisopettajuuden onnistumiselle. Näitä ovat tietojen ja taitojen jakamisen kulttuuri, ihmiskäsitys, kasvatus- ja oppimisenäkemys sekä rakenteelliset ja hallinnolliset tekijät. Näistä asioista keskustelu, yhteinen sopiminen ja toiminta nopeasti vaihtuvissa luokkatilanteissa edellyttää osapuolilta hyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2015; ks. myös Ahtiainen ym. 2011.)

Kuten aiemmin on todettu (ks. esim. Mikola 2011), yhteisopetus ei ole kouluissa itsestäänselvyys. Yhteisopetus voi kuitenkin toimia tukimuotona sekä opettajalle että oppilaalle (Oja 2012, 196–197), jolloin tavoitteena voi myös olla oppilaan kokemuksen vahvistaminen psykologisten tarpeiden suunnassa. Se luo opettajan ja oppilaan välille Bronfenbrennerin esittelemää kahden systeemin kehityksellistä diadia (Bronfenbrenner 1979, 57).

### **2.4.3 Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria**

Itseohjautuvuusteoria perustuu ajatukseen sosioemotionaalisen toimintaympäristön merkityksestä yksilön kehitystä joko tukevana tai hidastavana tekijänä. Teoria tutkii, miten biologiset, sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet vahvistavat tai heikentävät yksilön synnynnäisiä voimavaroja, joita tarvitaan psykologiseen kasvuun, yhteisöön liittymiseen ja hyvinvointiin. Tarkastelukohteena on sekä koko yhteiskunnan että yksilön lähipiirin taso. Itseohjautuvuusteoria tarkastelee erityisesti tekijöitä, jotka tukevat elinvoimaisuutta, motivaatiota, sosiaalista integraatiota ja hyvinvointia. Se tutkii myös näiden tavoiteltavien ominaisuuksien kääntöpuolta: mitkä tekijät luovat muiden muassa henkistä uupumista, epäsosiaalista käyttäytymistä ja epäonnea? (Ryan & Deci 2017, 3.)

Itseohjautuvuusteorian ytimessä on ajatus kolmesta psykologisesta perustarpeesta, jotka ovat elintärkeitä yksilön henkiselle hyvinvoinnille, sisäisen motivaation kehittymiselle ja uuden oppimiselle. Nämä perustarpeet ovat autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus. (Ryan & Deci 2017, 80.) Hyvinvoinnin voidaan määritellä –



Aristoteleen sanoin – löytyvän sellaisesta onnellisuudesta, jossa pyritään tekemään sellaiset asiat hyvin, jotka ovat tekemisen arvoisia. Hyvinvoinnin taustalla on elämä, jossa tavoitellaan sekä arvokkaita että ihailtavia asioita. Tästä Aristoteleen ajattelusta käytetään eudamonia-käsitettä, joka voidaan kääntää sanalla ”kukoistava”. Elämän tulisi siis olla kukoistavaa (Ryan, Curren & Deci 2013, 11; ks. myös Seligman 2011). Kukoistaminen sisältää motivaation, elämänhalun, neuvokkuuden ja elämännäköisyyden taidot.

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus selittävät merkittävän osan sekä päivittäisestä että pitkäaikaisesta hyvinvoinnista (ks. esim. Reis ym. 2010; Ryan ym. 2010; Sheldon ym. 2010). Nämä tulokset ovat myös osoittautuneet yhteneviksi erilaisissa kulttuureissa. (Chen ym. 2013; Chirkov ym. 2003).

Kolme psykologista perustarvetta ovat tärkeitä yksilön kasvussa ja kehityksessä. Kasvuolosuhteet, joissa tuetaan näitä kolmea tekijää, tuottavat tasapainoisia ja hyvinvoivia aikuisia. Siten myös kouluissa, joissa näitä kolmea tarvetta tuetaan, saadaan parempia oppimistuloksia. (Martela & Jarenko 2014, 28.) Myös työyhteisössä koettu tyytyväisyys, työntekemisen imu, energisyys ja tarmokkuuden kokemus korreloivat vahvasti työntekijän kokemukseen kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttämisestä (Gagne & Deci 2005; van den Brock ym. 2010; Vansteenkiste ym. 2012).

Psykologian keskeisiä kysymyksiä on, miten merkityksellisiä yksilön sisäiset ja ulkoiset olosuhteet ovat hänen hyvinvoinnilleen ja vakavien kehityksellisten haittojen esiintymiselle. Näistä olosuhteista käytetään itseohjautuvuusteoriassa nimeä perustarpeet (Ryan & Deci 2017, 82). Laaja yhteisymmärrys vallitsee siitä, että on olemassa tiettyjä fyysisiä vaatimuksia, joiden tyydyttäminen on ehto lajin selviytymiselle ja joiden menetys johtaa vakaviin haittoihin ja terveyden heikentymiseen (ks. esim. Svancara ym. 2005).

Perustarpeiden käsite ei ole riippuvainen motivaatiosta, haluista, mieltymyksistä tai tahtomisista. Jos jotain vain halutaan, sen saaminen ei välttämättä johda yksilön kehityksen vahvistumiseen: saattaa käydä jopa päinvastoin. Perustarpeiden käsite luo myös pohjan sellaisen ympäristön ja kulttuurin määrittelylle, joka mahdollisimman hyvin tukee yksilön kasvua ja kehitystä. (Ryan & Deci, 2017, 81, 89.) Mikäli yksilön perustarpeet eivät tule tyydytetyiksi, siitä koituu yksilölle merkittävää psyykkistä haittaa. (Ryan 1995, 401.) Nämä tarpeet ovat universaaleja ja niistä riippuu monessa mielessä sekä yksilön että hänen yhteisönsä hyvinvointi. (Ryan & Deci 2017, 85.) Jos perustarpeet eivät tule tyydytetyiksi, yksilö voi turvautua hyvinvointiinsa kielteisesti vaikuttaviin puolustus- tai selviytymismekanismeihin. Esimerkiksi nuorten jengiytyämisessä voi olla kyse jengin tuoman turvan ja hyväksynnän etsimisestä, jos tätä perustarvetta ei ole muissa toimintaympäristöissä saatu tyydytettyä (Kankilampi 2008, 11). Siellä, missä olosuhteet tukevat perustarpeiden tyydyttämistä, hyvinvoinnin merkit, kuten avoimuus ja empatia, kukoistavat ja yksilön tarve psyykkisille puolustusmekanismeille vähenee. Itseohjautuvuusteoriassa esitetyt psykologiset

perustarpeet siten auttavat ymmärtämään ihmiselle luonteenomaisia psykologisen toimintakyvyn perusteita. (Ryan & Deci 2017, 81–82, 85.)

Itseohjautuvuusteoriassa määritellyt kolme psykologista perustarvetta autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus ovat välttämättömiä kehitykselle ja hyvinvoinnille. Ne ovat hyvinvoinnin perusta ja yhdessä ne selittävät merkittävän osan yksilön kokemasta tyytyväisyydestä ja positiivisista tunteista. (Ryan & Deci 2017, 10–12.) Seuraavaksi kuvaan vielä tarkemmin kunkin psykologisen perustarpeen.

### **1. Autonomia**

Autonomialla tarkoitetaan yksilön tarvetta olla oman käyttäytymisensä lähtökohta (de Charms 1968; Ryan & Connell 1989; Rödl 2016). Autonomia tässä mielessä viittaa itsesäätelyn käsitteeseen. Käyttäytymisen säätelyn avulla yksilö saavuttaa ja täyttää muut psykologiset perustarpeet. Mikäli esimerkiksi pätevyyden kokemuksen alkuperä ei ole oma itse, pätevyyden kokemuksen tarve ei tule tyydytetyksi. Samaan tapaan, mikäli tarve yhteenkuuluvuudelle ei ole aito, ihmisen tarve yhteenkuuluvuudelle ei tule tyydytetyksi. (Ryan & Deci 2017, 86.)

### **2. Pätevyys**

Pätevyys viittaa tehokkuuden tunteeseen yksilön toistuvissa vuorovaikutustilanteissa hänen sosiaalisessa ympäristössään ja kokemukseen mahdollisuuksista toteuttaa ja harjoittaa omaa kyvykkyyttään (Deci 1975; Harter 1981; White 1959). Pätevyyden kokemuksen tarve saa yksilön etsimään haasteita, jotka ovat optimaalisia hänen kyvyilleen. Tämä tarve saa yksilön myös ylläpitämään ja vahvistamaan taitojaan ja kykyjään toiminnan kautta. Pätevyys ei siis ole hankittu taito tai kyky, vaan enemmänkin toiminnassa esiin tuleva itseluottamuksen ja vaikuttavuuden tunne. (Ryan & Deci 2002, 7.)

### **3. Yhteenkuuluvuus**

Yhteenkuuluvuus viittaa toisiin liittymisen tunteeseen ja siihen, että välittää toisista ja tulee vastavuoroisesti välitetyksi. Lisäksi se viittaa osallisuuden tunteeseen yksilöiden keskinäisessä toiminnassa ja yhteisöissä. (Baumeister & Leary 1995; Bowlby 1979; Harlow 1958; Ryan 1995; Wang, Liu, Kee & Chian 2019.) Käsite viittaa myös siihen, miten yksilöllä on tarve liittyä toisiin, olla osa yhteisöä ja tulla hyväksytyksi osana sitä. Tarve liittyä toisiin ei siksi ole riippuvainen jonkin lopputuloksen saavuttamisesta, vaan enemmänkin psyykkisestä tarpeesta olla toisten kanssa turvallisessa seurassa ja yhteydessä heihin. (Ryan & Deci 2002, 7.)

Autonomian tarpeen täyttymisen tukemiseen keskittyminen on paras ennusmerkki myös yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tarpeen täyttymiselle. Tämä ei tarkoita sitä, että autonomia olisi perustarpeena merkityksellisempi hyvinvoinnin vahvistumiselle kuin kaksi muuta, vaan teorian mukaan kaikki ovat yhtä tärkeitä. On kuitenkin havaittu, että juuri autonomian kokemus on useimmissa ympäristöis-

sä keskeinen, koska sen avulla yksilö voi tyydyttää muut tarpeet (ks. esim. Sheldon & Krieger 2007). Autonomian toteutuessa yksilöllä on paremmat mahdollisuudet tehdä hänelle sopivia valintoja, joiden kautta pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Autonomian rajoittaminen saattaa taas tukahduttaa mahdollisuutta muiden tarpeiden tyydyttämiseen. (Ryan & Deci 2017, 247; ks. myös Nunez & Leon 2015.)

Järvilehdon (2013) mukaan kolme perustarvetta rakentavat yhdessä positiivisen kehän, jossa jokainen tarve tukee toista. Autonomian kasvu lisää mahdollisuuksia etsiä uusia kokemuksia ja haasteita. Pätevyyden kokemuksen vahvistuminen antaa mahdollisuuden olla merkittävämpi osa omaa yhteisöä. Tällöin yhteisö on valmiimpi ottamaan yksilöltä vastaan lisää palveluksia ja antamaan lisää resursseja ja vapauksia niiden toteuttamiselle ja näin yksilön autonomian kokemus kasvaa ja samalla hän liittyy vahvemmin yhteisöön. Tämän prosessin avulla yksilö voi löytää oman hyvinvointinsa ja optimaalisen toimintakykynsä.

#### **2.4.4 Itseohjautuvuusteorian soveltaminen**

Luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen näkökulmasta keskeiseksi kysymykseksi nousee se, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä silloin, kun oppilaan psykologisia perustarpeita vahvistetaan koulun arjessa. Ensimmäiseksi Ryan ja Deci (2017, 319–326) esittelevät oppilaan autonomian tukemisen, jolloin koulu ja opettajat huolehtivat siitä, että oppilaan arjessa eli koulun toimintaympäristössä kolme perustarvetta ovat riittävästi esillä koulun toimintaympäristöissä ja hän voi niistä saada positiivisia kokemuksia. Tämä voidaan tehdä vaikkapa tarjoamalla oppilaalle tarkoituksenmukaisia valintoja, jotka suuntaavat työtä mahdollisuuksien mukaan kohti oppilaan omia mielenkiinnon kohteita ja arkielämän tapahtumia. Oppilaan kokemuksesta omasta itsemääräämisoikeudestaan voidaan vahvistaa myös vuorovaikutuksessa rohkaisemalla häntä ilmaisemaan itseään ja korostamalla hänen oikeuttaan tulla kuulluksi toimintaympäristössä. Samalla luodaan oppilaille mahdollisuus vaikuttaa koulun tapahtumiin ja päätöksiin. Positiivinen vuorovaikutus oppilaan kanssa tukee merkittävästi oppilaan autonomian rakentumista ja myös haastavissa tilanteissa pyritään selittämään oppilaalle syyt säännöille ja toimintatavoille. (Gillet ym. 2012.; Nunez & Leon 2015.)

Itseohjautuvuusteorian mukaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön ja psykologisten perustarpeiden vahvistamista voidaan tukea järjestämällä oppilaan toimintaympäristö selkeäksi ja ennakoitavaksi niin, että se tukee pätevyyden kokemuksen saavuttamista. Tällöin oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, mitä tulee tapahtumaan ja mitä seuraamuksia asioilla on. Kouluyhteisössä toiminnan rajat asetetaan demokraattisesti, jolloin kaikkien osallisuus huomioidaan. Näiden rajojen merkitys ja hyöty oppilaan hyvinvoinnille tulee selittää. Lisäksi merkityksellistä on opettajan taito antaa positiivista ja rakentavaa palautetta, joka on sisällöltään enemmän informatiivista kuin arvioivaa ja kontrolloivaa. (Weare & Grey 2003.)

## 2.5 Aiempi tutkimus- ja kehittämistyö

Sosioemotionaalisen tuen erilaisia muotoja, sosioemotionaalista oppimista (SEL) ja sen edistämistä on tutkittu paljon sekä Suomessa että kansainvälisesti. Corcoran, Cheung, Kim ja Xie (2018) ovat ottaneet artikkelissaan tarkastelun kohteeksi kaikki vuosina 1970–2016 laaditut sosioemotionaalista tukea käsittelevät tutkimukset (school-based social and emotional learning/SEL interventions), joista he laativat kiinnostavan ja kattavan meta-analyysin. Analyysissa on 611 tutkimusta. Näistä suurin osa on kvantitatiivisia oppilaiden oppimisen etenemistä koskevia tutkimuksia, joissa seurattiin oppilaiden edistymistä standardoiduilla testeillä erityisesti lukemisessa ja matematiikassa. Artikkelissa todetaan, kuinka suurin osa tehdyistä tutkimuksista edustaa kvantitatiivista lähestymistapaa. Erilaisia SEL-interventioita on esitelty laadukkaissa kansainvälisissä lehdissä yli 40, ja niillä on lukuisia erilaisia nimikkeitä. Ohjelmat saivat muiden muassa seuraavanlaisia nimikkeitä: *Bully Proofing Your School*; *Caring School Community*; *CharacterPlusWay*; *Competence Support Program*; *Dare to Care*; *First Step to Success*, *FRIENDS* ja *Learning to Life*. Kaikkien interventioiden tavoitteena oli edistää oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, vähentää ongelmakäyttäytymistä ja rikollisuutta, edistää prososiaalista käyttäytymistä, empatiaa, itsearvostusta sekä sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Meta-analyysissä todettiin myös, että sosioemotionaalisten taitojen ja toimintaympäristön vahvistumisella oli vaikutusta parempaan akateemiseen suoriutumiseen erityisesti matematiikassa ja lukemisen taidoissa sekä jonkin verran ympäristötiedossa (*science*). Niiden teoreettisissa lähestymistavoissa on erilaisia painopisteitä. Ne myös lähestyvät sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämistä hieman eri näkökulmista. Joissakin interventioissa painottuu kiusaamisen ehkäisy tai tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen ja joissakin työrauhahaasteiden korjaaminen. (Corcoran, Cheung, Kim ja Xie 2018.) Perehdyn näistä joihinkin tarkemmin seuraavaksi.

Menesini ja Salmivalli (2017) lähestyivät koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamista kiusaamisen vähentämisen näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa mukaan kiusaaminen on eräs kaikkein tavallisimmista väkivallan ilmenemismuodoista koulussa. Ensimmäiset kiusaamista koskevat tutkimukset tehtiin yli 40 vuotta sitten, jolloin ilmiö määriteltiin aggressiiviseksi ja tahalliseksi yksilön tai ryhmän toiminnaksi, joka toistuu sellaista uhria kohtaan, joka ei kykene helposti puolustamaan itseään. Tutkijat määrittelivät kolme kriteeriä kiusaamiselle. Kiusaamisen tulee olla toistuvaa sekä tahallista ja tyypillistä sille on vallan epätasapaino. Näiden kriteerien perusteella kiusaaminen määritellään ikätovereiden toteuttamaksi jatkuvaksi henkiseksi tai fyysiseksi väkivallaksi. Kiusaaminen on todettu olevan maailmanlaajuinen ongelma koulussa. 20–25 % nuorista kohtaa kiusaamista joko kiusattuina, kiusaajina tai molempina. Kiusaamisen yleisyys vaihtelee enemmän luokkien kuin koulujen välillä. Mikäli luokassa on oppilaiden kesken

selkeä hierarkia, kiusaaminen on yleisempää kuin luokissa, joissa vastaavaa hierarkiaa ei ole. Kiusaamisen ehkäisyyn on kehitetty lukuisia interventioita ja ohjelmia, joista suuri osa on todettu vaikuttaviksi. Vaikuttavan menetelmän tunnusmerkkejä ovat muiden muassa niiden kesto ja intensiteetti, eli menetelmän tulee olla riittävän pitkäkestoinen ja siihen liittyviä harjoitteita tulee olla riittävän usein. Vanhempien mukanaolo vahvistaa menetelmän vaikuttavuutta. Kolmantena tunnusmerkkinä ovat kurinpidolliset seuraamukset, jotka tapahtuvat ympäristössä, jonka oppilaat kokevat välittäväksi. Tutkijat kehottavat kouluja rakentamaan itselleen sellaisen kiusaamisen vastaisen ohjelman, joka perustuu menetelmiin, joiden vaikuttavuus on tutkimuksella todettu. (Menesini & Salmivalli 2017, 240–253.) Menetelmän tehokkaan implementaation tunnusmerkkejä ovat henkilökunnan koulutus, kiusaamisen vastaisen ohjelman käytänteiden kirjaaminen, vanhempien tiedottaminen ja opetus suunnitelmassa esiintyvien sosiaalisten taitojen opettaminen (Garrity, Porter, Sager & Short-Camilli 1997, 235–243).

Esimerkkinä ulkomailla kehitetyistä menetelmistä, joilla on todettu olevan vaikuttavuutta kiusaamisen vähenemiseen, on muiden muassa Yhdysvalloissa vuonna 1994 valmistunut *Bully-Proofing Your School* (BPYS). Ohjelmalla on kolme periaatetta. Se pyrkii lisäämään tietoisuutta kiusaamisesta koulussa muiden muassa tekemällä laajoja kyselyitä opettajille ja oppilaille. Toiseksi siinä pyritään vahvistamaan kiusaamiselta suojaavia taitoja ja kolmanneksi luomaan koulun sellainen ilmapiiri, joka osoittaa enemmän välittämistä ja muuttaa näin sivustakatsojien reaktioita kiusaamisen vastaiseksi. BPYS:n vaikuttavuutta tutkittiin viiden vuoden ajan useassa eri koulussa ja tutkimukseen osallistui yhteensä 3497 oppilasta. Tutkimuksen tulosten perusteella BPYS:llä oli seuraavanlaisia vaikutuksia: oppilaat tunnistivat voimakkaammin kiusaamisen olevan koulussa kiellettyä, kiusaaminen ja siihen liittyvät käyttäytymismallit vähenivät ja turvallisuuden kokemus kasvoi hieman. (Menard & Grotspeter 2014, 188–209.)

Toinen esimerkki kiusaamisen vastaisesta ohjelmasta on *Dare to Care*, jonka kehittäminen alkoi vuonna 1988 Yhdysvalloissa ja sen keskeinen tavoite kiusaamisen vähentämisen lisäksi on BPYS-ohjelman tapaan luoda turvallinen kouluympäristö. *Dare to Care* eroaa muista vastaavista menetelmistä siten, että siinä tarjotaan erityistä tukea kiusaamisen uhreille ja kiusaajille yksilö- ja ryhmäohjauksen muodossa. Opettajat ja vanhemmat pyritään kouluttamaan huolellisesti noudattamaan ohjelman periaatteita. Oppilaille opetetaan taitoja ja toimintatapoja välttää kiusatuksi tuleminen. Ohjelma painottaa myös yhteistyötä koulun ulkopuolisten tukiverkostojen kanssa. *Dare to Care* -ohjelman vaikuttavuutta tutkittiin siten, että kohdekoulussa toteutettiin kolmen kuukauden mittainen interventio ja verrokkikoulussa ei ollut käytössä vastaavaa ohjelmaa. Kolmen kuukauden tutkimusjakson jälkeen tutkimuskoulussa kiusaaminen väheni merkittävästi ja verrokkikoulussa kiusaamisen määrä pysyi ennallaan. Toisessa ohjelmaa koskevassa tutkimuksessa tutkittiin ohjelman keston merkitystä sen vaikuttavuuteen. Tuloksena todettiin, että ohjelman kahden

vuoden systemaattinen toteutus vaikutti merkittävästi enemmän oppilaiden positiivisiin asenteisiin kiusattuja kohtaan kuin lyhyemmät vuoden ja kolmen kuukauden ohjelmat. (Beran & Tutty 2002.)

Suomessa vuodesta 2007 alkaen Turun yliopistossa kehitetty ja laajasti testattu KiVa Koulu -ohjelma (Kiusaamisen Vastainen Koulu) pyrkii myös vahvistamaan koulun ilmapiiriä kiusaamiselta suojaavaksi. KiVa Koulua toteutetaan koko koulun toimintana ja yhteistyössä vanhempien kanssa ja keskeisin tavoite on vähentää kiusaamista koulussa. Sen teoreettinen perusta nousee tutkimuksesta lasten ja aikuisten sosiaalisista suhteista, jota on toteutettu Turun yliopistossa jo 1980-luvulta lähtien. KiVa Koulu perustuu kiusaamisen ennaltaehkäisyyn vahvistamalla luokan ilmapiiriä, ryhmässä toimimista, tunteita ja niiden hallintaa. Tärkeä osa ohjelmaa on koko luokan toimintaan vaikuttaminen. Luokkaan rakennetaan yhteistä tiedostamista, puuttumisen ja vastuun ilmapiiriä. Ohjelmaan kuuluu KiVa-tunteja, joilla edellä mainittuja asioita systemaattisesti harjoitellaan. Ohjelmaan kuuluu myös konkreettista tukea siihen, miten syntyneitä kiusaamistilanteita voidaan käsitellä sekä strukturoituja oppitunteja muiden muassa kiusaamisen tunnistamiseen, siihen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseen ja ennalta ehkäisyyn. KiVa Koulun rakentaminen kouluun perustuu koko koulun sitoutumiseen kiusaamisen vastaisen ohjelman toteuttamiseen. (KiVa Koulu -sivusto.) KiVa Koulusta on tehty lukuisia tutkimuksia ja niiden mukaan ohjelmalla voidaan vähentää kiusaamista, lisätä kouluhyvinvointia ja myönteisiä kaverisuhteita sekä oppimismotivaatiota (ks. esim. Ahtola 2012; Haataja 2016).

Sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistuminen todennäköisesti vaikuttaa myös kiusaamisen vähenemiseen, vaikka luotu ohjelma ei lähtökohtaisesti suuntautuisikaan kiusaamiseen. Weare (2015) on koontanut eri tutkimuksista kokonaisvaltaisen esityksen tekijöistä, jotka pitää ottaa huomioon pyrittäessä edistämään sosioemotionaalista hyvinvointia koulussa. Hänen tarkastelunsa on kirjallisuuden perusteella tehty laaja koonti ilman empiiristä omaa tutkimusta. Koonnin mukaan ensimmäiseksi koulujen tulisi mieltää sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen laajana tavoitteena, johon tulee kytkeä koko koulu mukaan ja joka perustuu huolelliseen suunnitteluun ennen implementaation aloittamista. Positiivinen lähestymistapa, jossa keskitytään vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin, luo kehittämistoiminnan periaatteellisen lähtökohdan. Kolmas tekijä on sosioemotionaalista tukea vahvistavan toimintaympäristön luominen kiinnittämällä huomiota koulun ja luokan arvoihin, asenteisiin, uskomuksiin ja kulttuuriin sekä niiden merkitykseen oppilaiden sosioemotionaalille hyvinvoinnille (ks. myös Greenberg ym. 2001). Neljäntenä on varhaisen puuttumisen vaatimus ja tavoite havaita akateemisesti tai sosioemotionaalisesti syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat mahdollisimman nopeasti. Kaikki kehittämistyö perustuu pitkän tähtäimen suunnitelmaan, jossa ei oleteta, että sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyvät pulmat ratkeavat nopeasti, vaan niihin tarttuminen on jatkuva prosessi, jossa koulu voi kehittyä yhä paremmaksi. Viimei-

seksi Weare korostaa henkilökunnan hyvinvoinnin ja jaksamisen merkitystä: heidän hyvinvointinsa on myös oppilaiden hyvinvoinnin edellytys. (Weare 2015.)

Soveltaen osaksi Wearen (2015) esittämiä tekijöitä Noyes (2020) tutki syrjäyty-misvaarassa olevien oppilaiden tukemista SEL-lähestymistavan periaatteiden mukai- sesti *Caring School Community* -ohjelmassa (CSCP). Ohjelma perustuu positiivisen pedagogiikan mukaisesti oppilaan ja opettajan välittävän suhteen rakentamiselle ja sen mukaan tämä suhde koostuu kolmesta periaatteesta. Ensimmäinen on oppilaan tarpeet ja toinen on opettajan halu huomioida ne. Kolmantena on oppilaan kyky nähdä se, että opettaja pyrkii huomioimaan hänen tarpeensa. Välittävät ihmissuh- teet syntyvät, kun kaikki kolme periaatetta tulevat esiin koulussa. (Noyes 2020.)

Ihmissuhteiden rakentamisen merkitys opettajan ja oppilaan välillä ei ole aina itsestäänselvyys opettajalle, vaan siihen tulee kiinnittää koulua kehitettäessä erityistä huomiota. Ohjelman pyrkimyksenä on auttaa oppilaita huomaamaan, että opettajat välittävät heistä ja oppimaan välittämään myös oppilastovereistaan. *Caring School Community* -ohjelmassa opettajien tulee omalla esimerkillään osoittaa kunnioitus- ta, välittämistä ja kärsivällisyyttä oppilaille. Noyes tutki *Caring School Community* -ohjelman toteutusta yläkoulussa. Hänen tuloksissaan nousivat esiin parantuneet opettaja–oppilassuhteet, jotka opettajien mukaan perustuivat CSCP-ohjelman toteuttamiseen. Opettajat ja oppilaat pitivät ohjelman toimintatavoista ja opettajat arvioivat ohjelman vahvistaneen oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Noyes 2020.)

Osana sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamista muutamat ohjel- mat keskittyvät enemmän oppilaiden luonteenkasvatukseen, jonka parantamisen kautta tavoitellaan muiden muassa käyttäytymisen ongelmien vähenemistä. Luon- teenkasvatuksella tarkoitetaan tässä muiden muassa oppilaan taitoa tunnistaa ja prosessoida koulun sosiaalisia normeja ja käytänteitä, jotka perustuvat koulun ar- voihin (Marshall, Caldwell & Foster 2011). Esimerkkeinä tällaisista ohjelmista ovat muiden muassa *The Smart Character Choices* (SCC) ja *CharacterPlusWay* (CPW).

SCC-ohjelman teorettinen pohja on sosiaalisen oppimisen teoriassa. SCC-oh- jelman ytimessä on ajatus siitä, että käyttäytymiseen vaikuttaa yksilön halut ja tar- peet. Ohjelma perustuu viiden perustarpeen fyysisen selviytymisen, yhteenkuulu- vuuden, ilon, vapauden ja vallan toteuttamiseen koulussa. SCC-ohjelmaa tutkittiin 77 luokassa 12 koulussa ja tulokset osoittivat, että sekä opettajien että vanhempien mielestä SCC vaikutti positiivisesti oppilaiden käyttäytymiseen. (Parker, Nelson & Burns 2010, 817–827.)

CPW-ohjelman tavoitteena on parantaa koulun ilmapiiriä, vahvistaa akateemista suoriutumista ja vähentää käyttäytymishäiriöitä kiinnittämällä erityistä huomiota oppilaiden moraalkasvatukseen. Ohjelman teorettinen perusta on ajattelussa, jos- sa yhdistetään moraalien kehittyminen ja luonteenkasvatus (ks. esim. Nucci 2014). Moraali määritellään yksilön sellaiseksi käyttäytymiseksi, jonka katsotaan olevan oikein tai väärin eri yhteisöissä. Ohjelma tarjoaa kouluille niiden tilanteeseen ja

tarpeeseen räätälöityä, kolme vuotta kestävää ohjausta ja koulutusta, jolloin koulun tavoitteet ohjaavat prosessin etenemistä. Kahdessa laajassa tutkimuksessa todettiin, että kolmivuotisen CPW-ohjelman toteuttaminen kouluilla vahvisti myönteistä toimintaympäristöä, oppilaiden sosiaalisia taitoja ja moraalista käyttäytymistä (*moralbehaviour*) sekä suoriutumista matematiikassa ja lukemisessa. Koulut alkoivat osoittaa enemmän välittämistä ja kurinpitoseuraamusten tarve vähenivät merkittävästi, erityisesti kiusaamisen kohdalla. Aiemmin hieman heikommin menestyvien koulujen kokeiden keskiarvo parani 50 %. (Marshall, Caldwell & Foster 2011, 51–72.)

Joissakin sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen ohjelmissa korostuu erityisesti vanhempien osallisuuden merkitys oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa. Esimerkkinä tällaisesta ohjelmasta on *First Step to Success* (FSS), joka on kehitetty tukemaan sellaisia pieniä lapsia (0–8 ikävuodet), joilla on riski epäsosiaaliselle käyttäytymiselle. Ohjelma koostuu kolmesta osasta, jotka ovat tilanteen arviointi, kouluinterventio ja vanhempien koulutus. Kouluinterventio kohdistuu haastavan käyttäytymisen vähentämiseen ja sosiaalisten taitojen parantamiseen. Intervention aikana FSS-kouluttaja istuu oppilaan vieressä ja käyttäen vihreää (toivottu käytös) tai punaista korttia (ei-toivottu käytös) ohjaa oppilasta. Toivotusta käyttäytymisestä oppilas ansaitsee pisteitä. Vanhempia koulutus ohjaa lapsen rajojen vahvistamiseen, odotetun käyttäytymisen selkeämpään määrittelyyn ja toivotun käyttäytymisen tukemiseen. (Carter & Horner 2007.)

Australiassa kehitetty *FRIENDS*-ohjelma pyrkii edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia ja ehkäisemään ennalta masennusta ja ahdistusta. Ohjelman ytimessä on kognitiivisen psykologian ajatus siitä, miten yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ohjelman tavoitteena on auttaa lapsia ja nuoria tunnistamaan ja käsittelemään tunteitaan, kannustaa myönteisiin ajatusmalleihin, tarjota keinoja selviytyä vastoinkäymisistä ja pettymysten kohtaamisista. Samalla ohjelma pyrkii vahvistamaan lasten ja nuorten minäkuva ja itsetuntoa sekä lisäämään uskoa omaan pärjäävyyteen. Ohjelma koostuu 12 tapaamisesta, joissa ohjattujen harjoitusten kautta pyritään saavuttamaan ohjelman tavoitteet. Harjoitusten avulla haetaan käytännöllisiä keinoja selviytyä sellaisista arkipäivän tilanteista, jotka aiheuttavat huolta tai pelkoa. Ohjelma perustuu kokemukselliseen ja vertaisoppimiseen, joten sisällöissä korostuvat omien kokemusten jakaminen, yhdessä tekeminen ja oppiminen. Ohjelmassa on kolme strukturoitua versiota eri-ikäisille 4–16-vuotiaille lapsille ja nuorille. Tavoitteena on saada opitut taidot siirtymään myös kotiin, joten myös vanhemmat osallistetaan ohjelmaan. (Friendsresilience-sivusto.) Metatutkimuksessa ohjelman vaikuttavuudesta ahdistuksen vähenemiseen löydettiin pientä näyttöä niillä oppilailla, joilla oli alhainen riski ahdistukseen. Tämä vaikuttavuus väheni kuitenkin 12 kuukauden jälkeen. Oppilailla, joilla oli kohonnut riski ahdistukseen, ei havaittu ohjelman tuomaa vaikuttavuutta. (Maggin 2014; Friendsresilience -sivusto.)



*FRIENDS*-ohjelman tapaan Ihmeelliset vuodet (*The Incredible Years*) painottaa lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua psyykkisen hyvinvoinnin perustana. Ihmeelliset vuodet on Yhdysvalloissa kehitetty ryhmänhallintaan perustuva menetelmä päivähoitoon, esiopetukseen ja alakouluun. Ohjelman ytimessä on sosiaalisen oppimisen malli, joka korostaa perheen ja opettajan merkitystä erityisesti pienten lasten sosialisatioprosessissa. Opettajat saavat koulutusta siihen, kuinka opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisu- ja itsesäätelytaitoja. Menetelmän kattava koulutusmalli ja siihen liittyvät materiaalit tarjoavat opettajille strukturoidun ohjelman ja auttavat heitä ennalta ehkäisevästi sekä reaktiivisesti vahvistamaan ryhmänhallintataitojaan. (Incredible years -sivusto.) Reinke ym. (2018) ovat tutkineet Ihmeelliset vuodet -ohjelman avulla toteutettua luokan toimintaympäristön vahvistamista ja sen vaikutusta oppilaiden ryhmäkäyttäytymiseen ja akateemisiin taitoihin. Tutkimuksessa ilmeni, että toimintaympäristön vahvistamisella oli vaikutusta oppilaiden tunteiden säätelyyn, ryhmässä toimimiseen ja sosiaalisiin taitoihin. (Reinke, Herman & Dong 2018.)

Käytännön toteutustavoiltaan hieman erilaisesta menetelmästä esimerkkinä on jo vuodesta 1969 alkaen kehitetty *The Good Behavior Game* (GBG). Se on luokan toimintaympäristön rakentamisen menetelmä, jonka ytimessä on positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen. Sen tavoitteena on aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähentäminen. Ohjelma perustuu ryhmässä pelattavan pelin pelaamiseen kaksi-kolme kertaa viikossa 10 minuuttia kerrallaan. Lukuvuoden aikana käytetty aika voi nousta 40 minuuttiin. Pelissä harjoitellaan luokan sääntöjen noudattamista ja ryhmät saavat palkkion aina, kun pelin aikana osaavat noudattaa sääntöjä. Vastaavasti sääntöjen rikkomisesta seuraa merkintä. Ryhmät pelaavat toisiaan vastaan ja pelin voittanut ryhmä palkitaan erikseen. GBG on rakennettu neljän peruselementin ympärille. Nämä ovat luokan säännöt, ryhmän jäsenyys, käyttäytymisen seuranta ja positiivinen vahvistaminen (*positive reinforcement*). (Good Behaviour Game -sivusto.) Flower ym. (2014) tutkivat 22 vertaisarvioitua tieteellistä julkaisua ohjelmasta ja tulivat siihen johtopäätökseen, että GBG:lla on vaikuttavuutta oppilaiden haastavan käytöksen vähenemiseen. Tutkijat päättelivät myös, että ohjelmassa käytetyt palkkiojärjestelmät ovat merkittävässä asemassa ohjelman toteuttamisessa ja on tärkeää käyttää niitä oikein. (Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega jr. 2014.)

Englannissa kehitetty *Nurturegroup*-malli oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi eroaa edellä esitellyistä ohjelmista, koska se ei ole varsinaisesti strukturoitu menetelmä. *Nurturegroupit* ovat lyhytaikaisia ryhmäinterventioita, joissa pääfokus on kasvatuksessa (vrt. *nurture*), ja interventio kohdistuu oppilaisiin, joilla on sellaisia sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia, jotka haittaavat merkittävästi opiskelua yleisopetuksen luokassa. Ryhmässä on 6–10 oppilasta ja interventio kohdistuu pääasiassa alkuopetukseen, mutta tarjolla on ryhmiä myös yläkouluun. Jokaisessa ryhmässä on opettaja ja koulunkäynninohjaaja. Oppilaat,

jotka tulevat näihin ryhmiin, pysyvät edelleen oman yleisopetuksen luokkansa oppilaina, mutta opiskelevat osan aikaa *nurturegroupissa*. Tavoitteena on, että oppilas palaa täysiaikaisesti oman luokkansa oppilaaksi viimeistään yhden lukuvuoden jälkeen. Ryhmässä toimimisen tavoitteena on tukea oppilasta yksilöllisesti niissä asioissa, jotka ovat muodostuneet hänelle haasteiksi. Oppilaiden ja henkilökunnan suhteen tulee olla hoitava ja oppilasta tukeva. Päivittäisten rutiinien, kuten ruokailujen, katsotaan olevan hyviä tilanteita erilaisten sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. Tavoitteena on, että koko koulussa opitaan käyttämään *nurturegroupin* toimintamalleja. (Sloan, Winter, Connolly & Gildea 2020; ks. myös Coleman & Cooper 2017.) *Nurturegroupit* ovat osa laajempaa kansallista oppilaiden sosioemotionaalisen ja mielenterveyden tuen ohjelmaa (*National nurturing schools programme*), jolla on kuusi peruseräotetta. Ne ovat oman luokan tuoman turvan vahvistaminen, kasvatuksen merkitys hyvinvoinnin perustana, kielen merkityksen tunnistaminen kommunikaatiossa, käyttäytymisen ymmärtäminen tärkeänä osana kommunikaatiota, siirtymävaiheiden merkitys lapsen kehityksessä ja lapsen oppimisen kehitysvaiheiden tunnistaminen. (Nurture UK -sivusto.) MacPherson ja Phillips (2021) tutkivat luokanopettajien kokemuksia *nurturegroupeista*. Opettajat kokivat, että kaikkein suurin vaikutus ryhmillä oli oppilaiden haastavan käyttäytymisen vähentämiseen, jonka taustalla nähtiin muiden muassa parantuneet tunteidensäätely- ja vuorovaikutustaidot. Oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen interventiolla ei näyttänyt olevan vaikutusta. Opettajat kokivat kuitenkin, että ryhmässä toimivien opettajien ja muun tukihenkilöstön koulutuksella on suuri merkitys ryhmän toiminnan onnistumiselle. (MacPherson & Phillips 2021.)

Suomessa on myös haluttu tutkimustyöllä edistää lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä sekä opettajien mahdollisuuksia tukea tasapainoista kehitystä luokassa. Hirvensalo (2018) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalista tuesta yleisopetuksessa. Hänen teoreettisena perustanansa on sosioemotionaalisen kompetenssin malli, jossa sosioemotionaalinen pätevyys nähdään muodostuvan sellaisista pedagogisen toiminnan kannalta merkityksellisistä osataidoista, joita on mahdollista eritellä, arvioida, opettaa ja harjoitella. Hirvensalo lähestyi aihetta monimetodisesti, sekä fenomenografisella että monimenetelmäisellä tutkimusotteella laadullisin ja määrällisin menetelmin. Tutkimushenkilöinä oli 55 eri puolilta Suomea olevaa luokanopettajaa, joilta kerättiin aineisto kahteen otteeseen kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät sekä laadullisia että määrällisiä osioita. Tulosten perusteella oppilasta lähellä olevien aikuisten asenne nähtiin tärkeäksi osaksi oppilaan kokemaa tukea. Tutkimus osoitti, että tuen suunnitelmallisuus oli vähäistä ja että interventio-ohjelmia tai yhteisesti sovittuja toimintamalleja käytetään vain satunnaisesti. Tuki kohdistuu yleensä yksittäiseen oppilaiseen ongelmatilanteissa. Tuen antamisen edellytyksenä opettajat pitivät erityisesti riittäviä resursseja, positiivista suhtautumista oppilaaseen sekä kodin ja koulun toimivaa yhteistyötä. (Hirvensalo 2018.)

Karhun (2018) väitöskirjassa keskitytään oppilaiden käyttäytymisen tehostettuun tukeen lähiopetuksessa alakoulussa. Tutkija on toiminut itse kolmoisroolissa kouluttajana, kehittäjänä ja tutkijana. Hänen työnsä edustaa käyttäytymispsykologista lähestymistapaa viitaten myös RTL-malliin (*Response to Intervention*), jossa pyritään löytämään tuen tarpeessa olevat oppilaat mahdollisimman varhain ja tarjoamaan heille asianmukaista tukea. Työn ytimenä on *Check in, check out* -toimintamalli (CICO), joka perustuu oppilaan lähellä olevien aikuisten, kuten opettajien ja vanhempien, tiiviiseen yhteistyöhön oppilaan käyttäytymisen tukemiseksi. Aineisto hankittiin observoimalla sekä kokeellisilla yksittäistapaustutkimuksilla vuosien 2013–2015 aikana. CICO-malli osoittautui tutkimuksessa toimivaksi tavaksi suomalaisessa koulussa tukea oppilaan koulunkäyntiä ja samalla vahvistaa inklusiota. Mallin katsottiin sopivan myös kolmiportaisen tuen kehykseen. (Karhu 2018.)

Jiang (2019) keskittyi väitöskirjassaan opettajien tunteiden tarkasteluun ja niiden yhteyteen oppilaiden käyttäytymiseen. Hän pyrki löytämään keinoja opettajien positiivisten uskomusten ja tunteiden edistämiseen sekä parantamaan opetusta niin, että opettaja pystyisi paremmin tukemaan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia. Tutkija kuvasi opettajien tunteiden ja tunteensäätelystrategioiden yhteyttä tapaan tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita. Opettajien tunteiden ja niiden säätelystrategioiden taustateorianä hän käytti sosiaalipsykologian ajatusta, jonka mukaan yksilöt tiedostaen tai tiedostamattaan vaikuttavat siihen, millaisia tunteita heillä on, milloin tunteet esiintyvät, miten ne koetaan ja niitä ilmaistaan. Oppilaiden perustarpeiden tarkastelu pohjautui itseohjautuvuusteorian määrittelyyn perustarpeista. Tutkijalla oli monipuolinen aineisto, jossa oli opettajien haastattelujen lisäksi oppilaille tehtyjä kyselyitä sekä videokuvausta ja sen analyysiä. Oppilasaineistoja tarkasteltiin kvantitatiivisesti ja opettaja haastatteluja temaattisella analyysillä. Tutkijan mukaan hänen kolme osatutkimustaan osoittavat, että opettajien tunnekokemukset ja uskomukset linkittyvät oppilaan autonomiaan, osaamiseen ja yhteenkuuluvuuteen kannustamiseen. (Jiang 2019.)

Maukonen (2022) tutki väitöskirjassaan oppilaiden osallistumista, vahvistamista ja vastarintaa ART-aggressiohallintainterventiona. Teoreettinen perusta nojautui sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen ja tutkimuksessa painottui sosiaalisten taitojen näkökulma, jossa huomiota kiinnitetään käyttäytymiseen, suoraan käyttäytymisen oppimiseen ja sosiaalisten taitojen opettamiseen. Maukosen tutkimus edustaa tapaus- ja toimintatutkimusta, jossa on myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Hänellä oli niin ikään kolmoisrooli kehittäjänä, tutkijana ja kouluttajana. Tutkimushenkilöinä oli viisi neljäsluokkalaista poikaa, joille järjestettiin 39 tapaamiskertaa. Tutkimuksen tuloksena nähtiin erityisesti statusaseman vaikutus sosiaalisten taitojen oppimiseen. Oppilaan rooli ryhmässä saattoi olla sen kaltainen, että uusien taitojen vaatima roolin muuttaminen osoittautui vaikeaksi. Interventiolla ei näyttänyt olevan juuri vaikutusta ryhmän jäsenten häiritsevyyteen ja impulsiivisuuteen. Tutki-

ja korosti myös koko koulun vastuuta oppilaan sosiaalisten taitojen opettamisessa. (Maukonen 2022.)

Suomessa on toteutettu useita koulujen sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen liittyviä kehittämishankkeita ja -interventioita, joista esittelen muutamia. Vuosina 2007–15 toteutetun, opetusministeriön rahoittaman ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen johtaman Yhteispeli-hankkeen tavoitteena on mielenterveyden tukeminen ja painopiste on lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä erilaisilla luokassa toteutettavilla keinoilla. Yhteispelin teoreettinen pohja on ekologisessa systeemiteoriassa, itseohjautuvuuden teoriassa ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen määrittelyssä Paytonin ym. (2010) mukaan. Yhteispelin mukaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät parhaiten sellaisessa toimintaympäristössä, joka kokonaisvaltaisesti tukee lapsen kehittymistä. Yhteispelin kehittäjät käyttävät toimintaympäristöstä käsitettä kehitysympäristö ja katsovat siinä olevan viisi keskeistä ominaisuutta: lämpimät ihmissuhteet, kuulluksi tuleminen ja osallisuus, selkeys ja ennakoitavuus, osaaminen ja onnistuminen sekä ilo. Yhteispeliä kehitettiin osallistavan toimintatutkimuksen menetelmin aluksi kolmen alakoulun yhteensä kuudessa luokassa. Myöhemmin mukaan tuli vielä kouluja kahdesta muusta kunnasta. Näin kehittäjät yhdessä luokanopettajien kanssa loivat erilaisia toimintatapoja, jotka vahvistavat lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä toimintaympäristöä kokonaisvaltaisesti. Kyseessä on siis *wholeschool* -menetelmä, eli siinä huomioidaan oppilaiden lisäksi koko koulun opetushenkilöstön, koulun johdon sekä myös vanhempien merkitys oppilaan mielenterveyden tukemissa. Toimintatapojen toteuttamiseen on yksityiskohtaiset ohjeet ja opettajat koulutetaan toteuttamaan niitä strukturoidusti. (Kampman ym. 2015, 223–234.) Yhteispelin alkuvaiheen kehittämisestä on tehty arviointitutkimus, jonka mukaan menetelmä soveltui hyvin alakouluun ja lisäsi työrauhaa, opettajien ja oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja sekä koulun yhteistyötä kodin kanssa. Menetelmä osoittautui kuitenkin joiltakin osin haastavaksi työyhteisön yhteistyön kannalta ja saattoi aiheuttaa ristiriitoja käyttöönottovaiheessa. (Appelqvist ym. 2015, 61.)

Toisin kuin laajasti ennaltaehkäisyyn perustuvassa Yhteispelissä joidenkin Suomessa käytettyjen menetelmien tavoitteena on korjata jokin koulussa esiintyvä haaste tai ongelma. Tällainen menetelmä on muiden muassa ProKoulu, joka Yhteispelin tapaan on koko kouluun suunnattu menetelmä, mutta kohdistuu erityisesti työrauhahaasteiden ennaltaehkäisyyn ja sammuttamiseen. ProKoulu perustuu kansainväliseen koko koulun laajuiseen, myönteistä käyttäytymistä edistävään SWPBIS (*school wide positive behaviour intervention and supports*) -lähestymistapaan, joka on pohjana positiivisen pedagogiikan mukaisille käytännöille koulun toiminnassa sekä koulu-yhteisön tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Haasteet työrauhassa määritellään oppimisen haasteina, joista koko koulu yhdessä on vastuussa. Tuen suunnittelu Suomessa perustuu kolmiportaisen tuen käyttämiselle, jolloin käyttäytymisen haasteista kärsiville oppilaille annetaan suunnitelmallista ja vahvempaa tukea.

ProKoulu-toimintamallin implementaatio kouluun kestää useita vuosia ja se tulee nähdä kehitysprosessina, jossa koulun toimintakulttuuria, opettajien kasvatustietämystä ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamista kehitetään tutkimustietoon nojaten. Menetelmä jättää koululle suhteellisen paljon autonomiaa suunnitella ja toteuttaa menetelmän asettamien tavoitteiden mukaiset käytännön toimet. ProKoulun käytäntöihin sisältyvästä *Check in Check out* -mallista on tehty väitöstutkimus, jossa osoitettiin, että mallin systemaattinen käyttö oppilaan tukena oli toimivaa. (Karhu ym. 2018, 61–71; ProKoulu -sivusto.)

Työrauha kaikille -toimintamalli kohdistuu nimensä mukaan erityisesti työrauhan parantamiseen. Työrauhaa pyritään parantamaan vahvistamalla luokkahuoneilmapiiriä ja lisäämällä opettajan luokanhallintataitoja. Myös tässä toimintamallissa teoreettinen perusta on koko koulun myönteistä käyttäytymistä edistävässä SWP-BIS-lähestymistavassa, joka on pohjana positiivisen pedagogiikan mukaisille käytännöille koulun toiminnassa sekä kouluyhteisön tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Toimintamallissa pyritään erityisesti vaikuttamaan opettajan minäpystyvyyteen, jonka taustalla on Banduran (1997) minäpystyvyysteoria. Kyseessä on luokkatason tukitoimi, jossa huomio kiinnitetään koko ryhmään yksittäisen oppilaan sijaan. Toimintamalli on suunnattu sellaisiin yläkoulun luokkiin, joissa esiintyy erityisen paljon työrauhaongelmia ja joiden tukemiseen opettajat tarvitsevat lisätyökaluja. Toimintamallissa tukitoimet suunnitellaan ryhmäkohtaisesti käyttäytymiseen liittyvän tuen tarpeen mukaan. Toimintamalli on alun perin kehitetty yhdessä yläkoulussa. (Kiiski ym. 2012.) Siitä ei ole tehty väitöskirjatutkimuksia, mutta tehdyissä pro gradu -tutkimuksissa on löydetty yhteneväisyyksiä intervention ja koetun työrauhan parantumisen välillä. Toimintamalli antaa selkeät raamit sille, miten opettajan tulee luokassa toimia kehittäessään luokanhallintaa (Nukari 2019, 27).

Taulukoissa 1, 2, 3 ja 4 vertailen edellä mainittuja 16 kehittämisohjelmaa, jotka kaikki pyrkivät eri tavoin vahvistamaan oppilaan sosioemotionaalista toimintaympäristöä. Niillä on erilaisia painopisteitä, jotka olen jakanut kiusaamisen vähentämiseen, työrauhan parantamiseen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen sekä levottoman tai aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtääviin ohjelmiin. Taulukoissa esitellään ohjelmien teoriaperusta ja keskeinen sisältö. Niissä kuvataan myös se, mihin ryhmään ohjelman vaikuttavuus pyritään pääasiallisesti suuntaamaan.

Taulukko 1. Kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät ohjelmat.

Kehittämisohjelma	Teoriaperusta	Yleiskuvaus	Kohdistuu
Bully Proofing Your School (Menard & Grotperter 2014)		Kiusaamiselta suojaavien taitojen ja koulun ilmapiirin vahvistamisen ohjelma	Koko koulu
Dare to Care (Beran & Tutty 2002)		Kiusaamisen vähentäminen luomalla turvallinen kouluympäristö sekä antamalla yksilö- ja ryhmäohjausta kiusatuille oppilaille	Koko koulu
KiVa Koulu (KiVa Koulu -sivusto)	Sosiaalinen oppiminen	Kiusaamisen vähentäminen luokan ja koulun ilmapiiriä vahvistamalla ja kiusaamiselta suojaavia taitoja systemaattisesti opettamalla	Koko koulu

Kaikki kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät ohjelmat pyrkivät tavoitteeseensa vaikuttamalla koko kouluun. Koulun positiivisen ilmapiirin vahvistaminen nähdään keskeiseksi tavoitteeksi. Tämä johtuu osaltaan siitä, että niin sanottujen sivustakatsojien vaikutus kiusaamisen vähenemiseen katsotaan kaikissa ohjelmissa tärkeäksi.

Taulukko 2. Työrauhan parantamiseen tähtäävät ohjelmat

Kehittämisohjelma	Teoriaperusta	Yleiskuvaus	Kohdistuu
Työrauha kaikille (Kiiski ym. 2012; Nukari 2019)	minäpystyvyysteoria	Luokan työrauhaongelmien korjaaminen	Yläkoulun luokka
ProKoulu/CICO (Prokoulu -sivusto)	positiivinen pedagogiikka	Työrauhahaasteiden ennaltaehkäisy ja sammuttaminen.	Koko koulu
First Step to Success (Carter & Horner 2007; First step to success -sivusto)	varhainen puuttuminen antisosiaaliseen käyttäytymiseen	Haastavan käyttäytymisen vähentämisen ja sosiaalisten taitojen parantamisen ohjelma	Päiväkoti (kindergarten) ikävuodet 0–8

*First Step to Success* on proaktiivinen ohjelma, jonka tavoitteena on jo hyvin varhain vaikuttaa lapsen kehitykseen niin, että oppilaat, joilla on riski haastavalle käyttäytymiselle, oppisivat sellaisia suojaavia taitoja, joiden avulla riski pienenesi. Työrauha kaikille on enemmän reaktiivinen ohjelma, jossa pulmiin tartutaan niiden ilmaantuessa. ProKoulu pyrkii sekä ennaltaehkäisevästi rakentamaan koulun ilma-  
piiriä että CICO-toimintamallin kautta tukemaan oppilaita, joilla esiintyy muiden muassa käyttäytymisen haasteita.

Taulukko 3. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen ohjelmat.

Kehittämisohjelma	Teoriaperusta	Yleiskuvaus	Kohdistuu
Yhteispeli (Kampman ym. 2015)	itseohjautuvuus-teoria, ekologinen systeemiteoria	Lasten ja nuorten mielenterveyden vahvistamisen menetelmä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja opettaminen.	Koko koulu/ala-koulu painotus
Ihmeelliset vuodet (Incredibleyears -sivusto)	sosiaalinen oppiminen	Oppilaiden haastavan käyttäytymisen ehkäisy opettamalla sosiaalisia ja itsesäätelytaitoja	Alakoulu, luokka/oppi lasryhmä
Friends (Friendsresilience -sivusto)	kognitiivinen psykologia	Masennuksen ja ahdistuksen vähentämisen ohjelma	Luokka/op-pilasryhmä
CharacterWayPlus (Marshall, Caldwell & Foster 2011)	moraalikasvatus	Kolmivuotinen ohjelma käytöshäiriöiden vähentämiseksi luonteenkasvatuksella	Koko koulu
The Smart Character Choices (Parker, Nelson& Burns 2010)	sosiaalinen oppiminen	Luonteenkasvatus viittä perustarvetta vahvistamalla	Koko koulu
Caring School Community Program (Noyes 2020)	positiivinen pedagogiikka	Sosioemotionaalisen toimintaympäristön tukeminen vahvistamalla opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä johtajuutta. Erityinen painotus työrauhassa	Koko koulu

Taulukon 3 tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohjelmille on tyypillistä, että ne ovat hyvin laajoja, koko koulua käsittäviä ohjelmia, joissa myös vanhempien rooli on huomioitu. Ohjelmille on tyypillistä myös niiden ennalta ehkäisevä luonne, jolloin mahdollisia haasteita, kuten käyttäytymisen pulmia, pyritään ehkäisemään ennalta parantamalla koko kouluyhteisön tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Taulukko 4. Levottoman tai aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtäävät ohjelmat.

Kehittämisohjelma	Teoriaperusta	Yleiskuvaus	Kohdistuu
Nurture groups ( <a href="#">Nurture UK - sivusto</a> )	sosiaalinen oppiminen	Pienryhmässä toteutettu interventio sosioemotionaalisten ongelmien vähentämiseksi	Yksittäinen oppilas/Koko koulu
Check in Check out (Karhu ym. 2018)	Käyttäytymis-psykologinen	Oppilaan käyttäytymisen tukeminen koulun aikuisten yhteistoiminnalla	Yksittäinen oppilas
ART-menetelmä (SuomenArt - sivusto)	kognitiivinen käyttäytymisterapia	Ryhmämuotoinen interventio, jonka tavoitteena on kehittää sosiaalisia taitoja, aggression hallintaa ja moraalista päättelyä	Yksittäinen oppilas/ryhmä
The Good Behavior Game ( <a href="#">Good Behaviour Game - sivusto</a> )	positiivinen pedagogiikka	Aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähentäminen ryhmässä pelattavan pelin avulla	Luokka/oppilasryhmä

Kaikkien taulukossa 4 esiteltävien ohjelmien yhtenä päätavoitteena on levottoman tai aggressiivisen käyttäytymisen vähentäminen, mutta käytännön toteutukseltaan ne poikkeavat toisistaan. Verrattuna muihin esimerkiksi *Good Behaviour Game* on hyvin strukturoitu ja vahvasti palkkiojärjestelmään perustuva ohjelma oppilaan tukemiseksi. Yhteistä näille ohjelmille on se, että ne pyrkivät vaikuttamaan käyttäytymiseen kohdistamalla intervention rajattuun ryhmään tai yksittäiseen oppilaaseen.

Tarkasteltaessa kaikkia ohjelmia yhdessä niille löytyy useita yhteisiä piirteitä. Lähes kaikki ovat niin sanottuja *wholeschool* -ohjelmia, jotka SEL-lähestymistavan mukaisesti pyrkivät vaikuttamaan oppilaan sosioemotionaaliseen toimintaympäristöön ja sitä kautta hyvinvointiin hyvin laajasti. Useimmat ohjelmat huomioivat siksi myös vanhempien merkityksen ja saattavat antaa heille koulutusta osana ohjelman interventiota. Kaikki ohjelmat näkevät oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen merkityksen olennaisena osana sosioemotionaalisen hyvinvoinnin parantamista. Yksi keskeisimmistä konkreettisista tavoitteista ohjelmilla on haastavan käyttäytymisen vähentäminen.



### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kehittämisprosessia, jonka tuloksena syntyi ja kehittyi skaalautunut toimintamalli opettajien tueksi perusopetukseen luokan ja koko koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön arvioimiseksi ja vahvistamiseksi. Tarkoituksena on yhtäältä kuvata kehittämistä ja sitä, miten menetelmä muuttui ja kehittyi eri vaiheissa sekä toisaalta, miten kehittämisessä mukana olleet opettajat ja rehtorit ovat kokeneet sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentumisen omalla koulullaan.

Olen asettanut tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

*Pääkysymykset:*

1. Miten luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämistä voidaan toimintatutkimuksen avulla tukea?
2. Millainen oli LORRi-menetelmän synty- ja kehittämisprosessi luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi?

*Alakysymykset:*

1. Millaisia painopisteitä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseen toimintatutkimuksen sykleissä erottui?
2. Miten LORRi-menetelmää testattiin ja jatkokehitettiin tutkimuksen eri sykleissä?
3. Miltä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittäminen näyttäytyi kehittämisvaiheen syklien aikana opettajien ja rehtorien kuvaamana?

## 4 JOHDATUS TOIMINTATUTKIMUKSEEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Aluksi käsittelem toimintatutkimusta tutkimusotteena ja sen jälkeen kuvaan tarkemmin kriittistä ja osallistavaa toimintatutkimusta. Lopuksi pohdin oman tutkimukseni toteuttamista toimintatutkimuksen näkökulmasta.

### 4.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena

Tämä tutkimus pohjautuu opettajan työssä havaittuun käytännölliseen kehittämistarpeeseen. Kehittämistyötä voidaan toteuttaa eri tavoin, ja usein työskentely etenee sykleittäin tai vaiheittain, mikä on tyypillistä toimintatutkimukselle. Tässä tutkimuksessa kehitystyöhön tartutaan työyhteisöissä, joissa tutkija on yksi työyhteisön jäsen. Usein kouluympäristössä tapahtuvat toimintatutkimukset etenevätkin siten, että tutkija on osa tutkimusta (ks. esim. Kemmis, McTaggart & Nixon 2015, 21–22). Kehittämisessä tavoitellaan myönteistä muutosta, joka näkyy yhteisön toiminnassa.

#### 4.1.1 Toimintatutkimuksen idea

Tutkimuksen ontologiset kysymykset eli se, millaisena tutkija ymmärtää ympäröivän todellisuuden ja epistemologiset kysymykset eli se, millainen käsitys tutkijalla on tiedon luonteesta, johtavat tarkastelemaan todellisuuden ja tieteellisen tiedon luonnetta sekä sen saavuttamisen menetelmiä. Näistä määrittävät tutkimuksen paradigmat, jotka ilmentävät jollekin tieteenalalle tai teorioiden joukolle tunnusomaista näkemystä maailmasta ja tutkijan roolista siinä sekä näkemystä näille soveltuvista metodeista eli tähän näkemykseen soveltuvista tiedonhankintatavoista (Kyrö 2003, 60). Suojasen (2014) määritelmän mukaan paradigmalla tarkoitetaan tutkijan taustalla olevia sitoumuksia, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkija ymmärtää tiedon ja tutkimuskohteen olemuksen ja niiden perusteellaluo käsityksen tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä ja ilmiön tutkimiseen soveltuvimmasta metodologisesta otteesta. (Suojanen 2014.) Pohtiessaan tutkimuksensa paradigmaattisia sitoumuksia tutkija joutuu tarkastelemaan sitä, mitä ja miten hän tutkii (Cresswell 2009, 6). Tutkimusparadigman valinta vaikuttaa myös siihen, miten tutkija raportoi tulokset, arvioi niiden luotettavuutta ja mitä tutkimus itse asiassa tavoittelee (Taipale 1984, 37).

Hyödynnän toimintatutkimusta tutkimuksen metodologisena otteena. Koska ontologiset ja epistemologiset tieteenfilosofiset lähtökohdat vaikuttavat tutkimuksella saadun tiedon laatuun, toimintatutkimuksessa reflektiivisyys on tärkeää.

Tutkijan on oltava jatkuvasti tietoinen siitä, mitä ja miten hän tutkii, eli millä tavalla tieto valitaan tutkimukseen ja miksi juuri kyseinen tieto on päätynyt kuvaamaan tutkimusta. (Whitehead & McNiff 2006, 22–23.) Tutkijan on jatkuvasti etsittävä vaihtoehtoisia ratkaisuja ja suuntia samalla, kun hän tavoittelee tietoa ja tiedon arvon perustaa tieteelliselle käytännölle (Bradbury & Reason 2001, 447–454).

Habermas (1974) esittelee tutkimustiedolle kolme intressiä, joiden pohjalta voidaan tarkastella erilaisia paradigmoja. Nämä ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen intressi. Tekniseen intressiin perustuvan tutkimuksen tarkoituksena on syy- ja seuraussuhteiden tarkastelu ja ennustaminen. Teorian ja käytännön suhde etenee deduktiivisesti yleisestä yksityiseen, jolloin tutkimusta toteutetaan teoreettisesta ajattelusta kohti käytännön ratkaisuja. Tutkimuksessa tutkijan rooli on yleensä olla ulkopuolinen asiantuntija ja tarkkailija. Tutkijan ja osallistujan suhdetta leimaa riippumattomuus ja tutkimushenkilöt nähdään tutkimuksen kohteina. Praktiseen intressiin perustuvan tutkimuksen tarkoituksena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja tulkinta, jolloin tutkimus etenee induktiivisesti käytännöstä teoriaan. Tutkija on ulkopuolinen tarkkailija, joka ei pyri osallistumaan tutkimansa yhteisön toimintaan ja tutkimuksen kohteet mielletään objekteina. Emansipatoriseen intressiin perustuvassa tutkimuksessa tutkimuksen tarkoituksena on muutoksen aikaansaaminen ja toiminnan kehittäminen. Tutkimusta toteutetaan teorian ja käytännön vuoropuheluna, jolloin se saa tutkimuksen vaiheesta riippuen joko induktiivisia tai deduktiivisia piirteitä. Tutkija on tutkimuksessa aktiivinen osallistuja eli eräänlainen muutosagentti, joka kantaa vastuuta tutkittavan yhteisön toiminnasta. Tutkijan ja osallistujien suhde muotoutuu täten yhteisvastuulliseksi ja osallistujat ovat toiminnan subjekteja. (Suojanen 2014.)

Vaihtoehtoja tutkimusparadigmoiksi on paljon. Kiinnostavan jaottelun esittää Cresswell (2009). Hänen mukaansa paradigmissa on neljä ryhmää: postpositiivinen, konstruktivistinen, pragmaattinen ja emansipatorinen. *Postpositiivinen paradigma* korostaa tarvetta identifoida ja arvioida muiden muassa kokeiden ja testien avulla niitä syitä, jotka vaikuttavat tuloksiin. Todellisuus näyttäytyy objektiivisesti havaittavana todellisuutena, mutta lopullista totuutta on kuitenkin mahdotonta löytää, koska tutkimuskohteet ovat ihmisiä, jolloin tämän maailmankuvan mukaisesti täydellistä totuutta ei ole mahdollista tutkimalla havaita. Silloin, kun tutkija pohtii todellisuutta yksilöllisen ymmärryksen näkökulmasta ja tutkii niitä subjektiivisia tarkoituksia, joita yksilöt liittävät kokemuksiinsa, puhutaan *konstruktivistisesta paradigmasta*. Tällaisessa tutkimuksessa tutkijan oma tausta muovaa todellisuuden tulkintaa ja siten vaikuttaa lopputulokseen. Myös tutkittavien omat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat konstruktivistiseen paradigmaan perustuvassa tutkimuksessa merkittävästi lähestymistapaan. Silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on lisätä tutkimuksen kohteena olevan esimerkiksi yhteisön vapautumisen ja voimaantumisen tunnetta tai kokemusta muuttamalla olemassa olevia käytänteitä, kyseessä on *emansipatoriseen paradigmaan* perustuva tutkimus. Tutkimusta toteutetaan

yhdessä tutkittavien kanssa ja heitä varten, eikä niinkään heitä tutkien. Neljäntenä tutkimusparadigmana Cresswell esittelee *pragmaattisen paradigman*, joka korostaa toimintaa, tilanteita ja seurauksia. Tutkimus voi olla kvantitatiivista, kvalitatiivista tai niiden sekoituksia (mixed methods) riippuen tutkimuksen käytännön vaatimuksista, ja tutkijalla itsellään on vapaus valita sopivimmat metodit. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, mikä toimii missäkin ajassa ja tilanteessa, ja tavoitteena on tuottaa paras mahdollinen ymmärrys tutkittavasta ongelmasta. (Cresswell 2009, 6–7, 11–12.)

Tutkijat eivät ole aivan yksimielisiä siitä, edustaako toimintatutkimus selkeästi jotain tiettyä paradigmaa. Armstrongin (2019, 17–30) mukaan toimintatutkimus tutkimusotteena edustaa selkeimmin konstruktivistista ja emansipatorista paradigmaa, tapaa tutkia maailmaa rakentamalla uusia merkityksiä vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevien kanssa. Suojanen (2014) viittaa useisiin tutkijoihin (mm. Kemmis 1985, 156–157; Argyris, Putman, Putnam & Smith 1985, 2; Lahdes 1989, 1991, 51, 53) ja toteaa, että vaikka toimintatutkimus on enemmänkin tutkimusstrategia tai -ote, se voidaan perustellusti katsoa kuuluvan kriittiseen eli emansipatoriseen paradigmaan. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25–55) korostavat myös toimintatutkimuksen pragmaattista näkökulmaa ja toteavat, että toimintatutkimus voidaan nähdä tutkimuksena, joka on reflektiivistä, käytännönläheistä ja yhteisöllistä, ja pyrkii kehittämään toimintatapoja, analysoi käytänteiden kehittymistä historiallisesta näkökulmasta ja tuottaa niistä uutta teoriaa. Myös McTaggart (1997) toteaa, että toimintatutkimus on käyttökelpoinen toteutettaessa pragmaattista paradigmaa, koska tutkimusprosessi alkaa yleensä huomiosta, että jokin käytännön ongelma vaatii ratkaisua. Kun päätetään, millaisia parannuksia ongelmaan on tehtävä, tutkimusta tekevä ryhmä määrittelee ongelma-alueen, josta ryhmän jäsenillä on yhteinen huoli ja jonka ratkaisemisen he kokevat merkitykselliseksi. (McTaggart 1997, 27.)

Toimintatutkimuksessa on pragmaattisen lisäksi myös emansipatorisen paradigman piirteitä. Reason ja Bradbury (2006, 1–2) määrittävät toimintatutkimukselle viisi yhteistä piirrettä, joista ensimmäisen tarkoituksena on tuottaa käytännöllistä tietoa, jota voi hyödyntää arjessa. Toiseksi tutkimuksen ongelmien sekä kysymysten on oltava käytännöllisiä. Kolmantena piirteenä on se, että tutkimuksen tavoitteena on laajemmin lisätä ihmisten hyvinvointia, edistää tasapuolisuutta, oikeudenmukaisuutta ja kestävä kehitystä. Tutkimukseen osallistuvien on oltava aktiivisia toimijoita tutkimuksessa. Viidentenä piirteenä tutkijat mainitsevat sen, että toimintatutkimuksessa saatu tieto on yhteydessä arjen jokapäiväisiin kokemuksiin.

Edellä mainittujen määrittelyjen lisäksi toimintatutkimuksen keskeisiä elementtejä ovat tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden yhteistyö ja yhdessä oppiminen. McNiff (2013, 24) kuvaakin toimintatutkimuksen prosessiksi, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, oppivat toisiltaan ja kuvaavat, miten se, mitä he ovat oppineet, voisi kehittää heidän toimintaansa ja olosuhteitaan. Jyrkämä (1978)

on asiasta samaa mieltä. Hänen mukaansa toimintatutkimuksessa teoriaa rakennetaan vuorovaikutuksessa käytännön kanssa. Tutkijan tavoitteena on yhdessä yhteisön jäsenten kanssa ratkaista sellaisia asioita, jotka yhteisöä kuormittavat. Yhdessä tutkitaan ongelmien ilmenemistä, syntymistä ja kehittymistä. Näistä saadun tiedon perusteella pyritään löytämään yhdessä ongelmiin ratkaisuja ja saavuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Jyrkämä 1978.)

Tämän vuorovaikutuksen tukemiseksi on tärkeää kunnioittaa toimintatutkimuksessa mukana olevien yhteisön jäsenten ammattitaitoa, kokemusta ja näkemystä omassa yhteisössään tapahtuvien asioiden asiantuntijoina (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28). Toimintatutkimuksessa on keskeistä ymmärtää epistemologiset lähtökohdat: tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii. Hän ei voi asettaa itseään tutkimansa asian tai yhteisön ylä- tai ulkopuolelle, vaan hänen on ymmärrettävä, että se, mitä hän tutkii, on tapahtunut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja hän on osa sitä. Tutkija ei voi myöskään olla tutkimansa kohteen arvoista vapaa, vaan ne ovat osa hänen tutkimaansa todellisuutta (Burr 1996, 2).

Toimintatutkimuksen prosessia voidaan kuvata etenevänä spiraalina. Jokainen tutkimuskierros, josta voidaan käyttää nimeä sykli, muodostuu neljästä vaiheesta. Nämä syklit syvenevät ja tarkentuvat sitä mukaa, kun tutkimustyö etenee. Yhden tutkimuskierroksen, syklin, muodostavat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Tutkijan oma teoreettinen osaaminen saattaa kehittyä tutkimuskierrosten edetessä. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–82; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37–39.) Sykliä edetessä tutkijan on kuitenkin hyväksyttävä se ajatus, että toimintatutkimus on keskeneräinen prosessi. Usein tutkittavan alueen laajuuden ja monimuotoisuuden vuoksi on mahdollista, että esiin tulleet ongelmat ja haasteet voidaan ratkaista ja tavoitteet saavuttaa vain osittain. Tutkijan pitää keskeyttää tutkimus jossain pisteessä ja kuvata tutkimuksen kulku siihen mennessä. Tutkimuksen aloittama kehitys todennäköisesti edelleen jatkuu. (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28; Kiviniemi 1999, 32, 34.)

Poiketen perinteisistä tutkimusmenetelmistä toimintatutkimuksessa tiedon analysointi alkaa heti tutkimuksen alettua. Tiedon analysointi ohjaa syklin muiden vaiheiden rakentumista ja antaa suuntaa seuraaville sykleille. Riippuen syklin etenemisestä, eli sen kestosta, välivaiheista ja mahdollisista haasteista, ratkaisuja tehdään syklin tilanteeseen sopivalla tavalla ja tarkkuudella. Tällöin pitää tiedostaa, että tutkimuksen loppuvaihe eli raportointi on syvällisen analyysin aikaa ja kokonaisuuden täsmällistä rakentumista. Sykliä aikana ja välissä analyysi rajoittuu usein toiminnan etenemiseen ja tilannesidonnaisuuteen. Olennaista on, että tutkimuksen edetessä tutkimus muodostaa kokonaisuuden, jonka avulla tutkija voi kuvata sen prosessin, jonka kautta kehittämisen kohteena oleva käytännön toiminta tapahtui. Sitten, kun tämä kokonaisuus on rakentunut, tutkija itse valitsee ne aineistot, jotka ovat merkittävimmän vaikuttaneet siihen, miten hänen oma ajattelunsa on muotoutunut. (Bell 2005, 8–9; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 168.)

#### **4.1.2 Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus**

Toimintatutkimus voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin perustuen hyvin pitkälle Habermasin (1974) esittelemään tiedonintressin tulkintaan. Nämä kolme tyyppiä ovat tieteellis-tekninen näkökulma (tekninen), käytännöllinen ja tarkoituksenmukainen (praktinen) näkökulma sekä osallistava ja kriittinen toimintatutkimus (emansipatorinen). (Grundy 1987, 353; Holter & Schwartz-Barcott 1993, 301; McKernan 1991, 16–27.) Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus liittyy emansipatoriseen tiedonintressiin (Masters 1995, 5–6) ja korostaa tutkittavan yhteisön jäsenten osallisuutta ja kuulluksi tuleamista tutkimuksessa. Tällöin tutkimus on luonteeltaan hyvin demokraattista ja he, joiden arkea tutkimus käsittelee ja joihin päätökset vaikuttavat, ovat päätöksenteossa samassa asemassa tutkijan kanssa. Tällainen asetelma on tosin hyvin harvinainen, koska yleensä niin sanottu päätutkija on päävastuussa tutkimuksen etenemisestä (Armstrong 2019, 6–7).

Kemmisin ym. (2014) mukaan kriittinen ja osallistava toimintatutkimus, kuten muutkin toimintatutkimukset, tähtää vallitsevan toimintakulttuurin muutokseen eli siihen, miten ihmiset ymmärtävät toimintakulttuurinsa ja olosuhteet, joissa toimintakulttuuri käytännössä toteutetaan. Kemmis ym. (2014) käyttävät englanninkielistä käsitettä *practice*, joka tässä tutkimuksessa käännetään toimintakulttuuriksi. Tutkijat määrittelevät toimintakulttuuri-käsitteen sellaiseksi, jossa toimintakulttuuri on sosiaalisesti vakiintunut, ihmisten välinen yhteistoimintaan perustava toiminta, jossa tyypilliset toiminnan järjestelyt ovat ymmärrettäviä ja tulevat näkyviksi kolmen eri näkökulman kautta. Nämä ovat yhteisön tapa puhua eli sen kieli, yhteisön tapa toimia ja yhteisön jäsenten keskinäiset suhteet. Näiden yhteenliittymää kutsutaan toimintakulttuuriksi. (Kemmis ym. 2014, 4, 51.)

Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus pyrkii luomaan tutkimukseen osallistuville sellaiset olosuhteet, joiden avulla he pystyvät yhteisön sisältä käsin ymmärtämään ja kehittämään niitä tapoja, joilla toimintakulttuuria on toteutettu. Tutkimuksen olosuhteet auttavat löytämään yhteisen kielen tutkittavan yhteisön kanssa, mikä auttaa tutkimukseen osallistuvia osallistumaan ja kehittämään sen toiminnan ja vuorovaikutuksen muotoa, jota ollaan tutkimassa. Tästä yhteisön eri osien välisestä vuorovaikutuksesta muodostuu yhteisön toimintakulttuuri. Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus hylkää ajatuksen tutkimuksen objektiivisuudesta ja korvaa sen hyvin aktiivisella ja ennakoivalla ymmärryksellä yksilön ja koko yhteisön kriittisestä itsereflektiosta. Tämä reflektio tutkii toimintakulttuuria rakentavien jäsenten käytäntöjä ja toimintaa, heidän ymmärrystään niistä ja olosuhteita, joissa toiminta tapahtuu. (Kemmis ym. 2014, 5–6.)

#### **4.1.3 Toimintatutkimus koulussa**

Suomalaisen koulun toimintakulttuuria ohjaavat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kouluyhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia. Toimintakulttuuria voidaan kehittää

ja muuttaa. Se on kokonaisuus, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta. Johtaminen ja työn organisointi ovat merkittävässä roolissa. Yhteisön osaamiseen ja kehittämiseen on kiinnitettävä huomiota ja tällöin tarkastellaan erityisesti pedagogiikkaa ja toiminnan ammatillisuutta. Yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen, työilmapiirin, arkikäytäntöjen ja oppimisympäristöjen tarkasteluun ja kehittämiseen on tärkeä panostaa. (Opetushallitus 2014, 26.) Sarason (1993) painottaa samoin johtajuuden merkitystä toimintakulttuurin kehyksen luoja. Hänen mukaansa toimintakulttuurissa ja sen luomisessa on kiinnitettävä erityistä huomiota motivaation, kiintymyksen ja vastuuntunnon kysymyksiin ja ymmärrettävä niiden vahvistaminen enemmän ympäristöjen rakentamisen näkökulmasta kuin yksilöpsykologisista lähtökohdista.

Kouluun kohdistuvaa toimintatutkimusta kohtaan on esitetty kritiikkiä, joka voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Näitä ovat ajan puute, osaamisen puute ja tuen puute. Opettajien mukaan tutkimukseen käytetty suunnittelu-aika, suunnitelman toteuttaminen, tiedon keruu ja sen analysointi vievät liikaa aikaa opettajan muulta työskentelyltä. Myös se, että opettajat kokevat, että heillä ei ole toimintatutkimuksen toteuttamiseen tarvittavia taitoja, saattaa olla jopa esteenä tutkimuksen aloittamiselle. Tukena opettajat kaipaavat erityisesti koulun hallinnolta, ja mikäli he eivät koe saavansa sitä riittävästi, se saattaa johtaa opettajien turhautumiseen ja epäpätevyyden tunteeseen tutkimuksen tekemisessä. (Lowe 2009, 88–89; Norasmah & Chia 2016, 46–47.) Kritiikkiä on kohdistettu myös siihen, että toimintatutkimus saattaa jäädä akateemisuudessaan silti liian kauas käytännön toiminnasta, eikä esimerkiksi koulussa tapahtuvissa toimintatutkimuksissa ole saatu tarpeeksi kuuluviin opettajien ääntä ja kokemuksia (Niemi 2017).

## **4.2 Toimintatutkimuksen sovellus**

Tässä alaluvussa esittelen ensin, millaisiin paradigmoihin oma tutkimukseni perustuu. Sen jälkeen kuvaan taulukon avulla tutkimukseni etenemisen sykleittäin, tutkimushenkilöt, aineistonkeruumenetelmät ja aineiston analysoinnin.

### **4.2.1 Toimintatutkimuksen vaiheet**

Kouluun sijoittuva tutkimukseni edustaa joustavasti eri paradigmoja ja siten noudattaa myös toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Lähtökohtaisesti tutkimus perustuu emansipatoriselle ja pragmaattiselle paradigmalle. Erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa tavoitteena on yhdessä tutkimushenkilöiden kanssa luoda parempaa ymmärrystä siitä todellisuudesta, jonka kanssa kaikki työskentelevät, joten tutkimuksella on silloin edellä mainittujen lisäksi myös konstruktivistisia piirteitä. Kehittämisen- ja tutkimustyön alussa tavoitteena on edetä yksityisistä havainnoista yleisempiin ja luoda näkemys siitä, millaisiin peruskysymyksiin opetushenkilöstön

tulisi koulussa pystyä vastaamaan, jotta koulun sosioemotionaalinen toimintaympäristö koettaisiin mahdollisimman turvalliseksi. Samaan aikaan tutkimuksen pragmaattisen paradigman piirteet nousevat tutkimuksen tavoitteesta löytää koulun arjen ongelmien tarkasteluun ja ratkaisuun käytännöllisiä ja suhteellisen pienillä resursseilla toteuttavia näkökulmia ja vastauksia, ja näillä ratkaisulla konkreettisesti rakentaa sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä. Tämä edellyttää tutkimuksessa mukana olevien vahvaa osallisuutta oman toimintansa tarkastelussa ja mahdollisesti muuttamisessa. Tutkimuksen tuottaman toimintamallin ja siitä johdettujen ratkaisujen toimivuuden arviointi perustuu tutkimuksessa mukana olevien opettajien arviointiin niiden käyttökelpoisuudesta heidän arjessaan. Taulukossa 5 esittelen toimintatutkimukseni eri vaiheet kootusti. Niitä tullaan tarkastelemaan perusteellisemmin luvussa 5.

*Taulukko 5. Toimintatutkimukseni eri vaiheet.*

SYKLI	TUTKIMUSHENKILÖT	AINEISTON KERUU	AINEISTON ANALYYSI
I	19 luokanopettajaa	Osallistuva havainnointi Observoiva havainnointi Tutkijan päiväkirja	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi/vaihe 1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi/vaihe 2
II	3 rehtoria 7 erityisopettajaa 17 aineenopettajaa 10 luokanopettajaa	Kyselylomake Erityisopettajien päiväkirjat Observoiva havainnointi Tutkijan päiväkirja	Teorialähtöinen sisällönanalyysi
III	2 rehtoria 15 aineenopettajaa	Kyselylomake Teemahaastattelu Tutkijan päiväkirja	Teorialähtöinen sisällönanalyysi

#### **4.2.2 Tutkijan positio ja tutkimuksen eettisyys**

Tutkijan positiotani määrittää tutkimuksellisen orientaation yhdistyminen opettajuuteen, minkä vuoksi rooliani toimintatutkimuksessa on tärkeää avata kertomalla taustoistani ja tulokulmastani tähän tutkimukseen. Minulla on pitkä kokemus opettajana, oppimisen ja opetuksen aktiivisena tutkijana, projektiasiantuntijana ja kouluttajana. Valmistuin luokanopettajaksi vuonna 1992 ja vuoteen 1999 saakka tein töitä yhdysluokissa, joissa oppilasmäärä oli enimmillään 38. Vuosina 2000–2004 toimin kansainvälisen koulun johtajaopettajana Nepalissa. Sen jälkeen olin kolme



vuotta luokanopettajana kansainvälisessä koulussa Tampereella. Vuonna 2007 siirryin erityisopetuksen puolelle ja kouluttauduin erityisopettajaksi. Työskentelin muiden muassa hyvin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kuntouttavassa pienluokassa. Myös laaja-alaisen ja ohjaavan erityisopettajan työ tuli tutuksi.

Vuodesta 2009 alkaen olin Yhteispeli-hankkeessa projektiasiantuntijana osa-aikaisesti ja vuosina 2012–2013 kokoaikaisesti. Yhteispeli-hanke, jota johti THL ja rahoitti opetusministeriö, on laajin ja kattavin kouluille suunnattu Suomessa toteutettu mielenterveyden kehittämishanke (Kampman ym. 2015).

Elokuussa 2014 aloitin työn ohjaavana erityisopettajana Ylöjärvellä. Työn tavoitteena oli tukea erityisesti niitä kaupungin alakoulun luokkia, joissa oli merkittäviä työrauhaongelmia. Tämä työ antoi samalla mahdollisuuden alkaa systemaattisesti tarkastella koulujen ja opettajien tapaa rakentaa oppilaiden sosioemotionaalista toimintaympäristöä, jonka merkitys on keskeinen silloin, kun halutaan puuttua työrauhaongelmiin.

Merkittävä tekijä sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen tarkastelun aloittamiseksi nousee halustani pohtia oppilaalle annettua yleistä tukea ja kehittää sitä vastaamaan paremmin oppilaan näkökulman huomioimista. Ryhtyessäni toteuttamaan tutkimustani halusin samaan aikaan edistää niin opettajan jaksamista ja ammattitaidon kehittymistä kuin yhä heterogeenisempien ryhmien hyvinvoinnin vahvistamista, jolloin myös yksittäisen oppilaan yleinen ja tehostettu tuki paremmin toteutuisi. Oppilaan tukemisessa puhutaan usein oppilaan näkökulmasta tai hänen yksilöllisistä tarpeistaan (Opetusministeriö 2007, 16, 19), mikä vielä 25 vuoden opettaja kokemuksenikin perusteella tuntui hankalalta lähestyä. Tämän tavoitteen toteutuminen vaati tutkivan asenteen ottamista aloittamassani ohjaavan erityisopettajan työssä Syklissä I. Halusin tutkia ja testata omassa työssäni niiden erilaisten menetelmien vaikuttavuutta, joita sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseen oli kehitelty. Tämä oli merkittävä mahdollisuus, koska silloin sain itse mahdollisuuden opettamaan oppimiseen, joka on olennainen osa ammatillista kasvuprosessia ja samalla myös elämänpituisen haaste (Atay 2008, 139). Tämän opettajan oman kasvuprosessin on osoitettu olevan suorassa yhteydessä parempiin oppimistuloksiin oppilailla ja koko koulun tasolla (Bell & Aldridge 2014, 8).

Tutkimuksen tekemisen on todettu auttavan opettajaa syventämään osaamistaan opettamis- ja oppimisprosessista (Limbrick, Buchanan, Goodwin & Schwarcz 2010) ja lisäävän ammatillista itseluottamusta ja tunnetta pätevyydestä (Kirkwood & Christie 2006). Kun opettaja tekee tutkimustyötä, hän samalla kehittää omia tutkijan taitojaan (Atay 2008), vahvistaa kriittistä ajatteluaan (Ruthven 2005) ja oppii paremmin yhdistämään teorian ja käytännön (Kirkwood & Christie 2006). Parhaimmillaan tällainen prosessi johtaa samalla myös opettajan voimaantumiseen (Clarke 2012). Tuottaessaan uutta tietoa tutkiva opettaja hyödyttää sekä omaa lähiyhteisöään uusilla käytänteillä ja saattaa samalla tuottaa myös julkista

tietoa, josta hyöttyy laajempi kasvatustieteellinen yhteisö (Cochran-Smyth & Lytle 1993).

Omassa tutkimustyössäni sain ja jouduin tasapainoilemaan erilaisten roolien välillä. Työskentelin läheisesti koulujen opettajien kanssa ja se asetti minut sekä tutkijana että samaan aikaan työtoverina asemaan, joka tutkimusta tehtäessä on tunnistettava. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu kuitenkin läheinen yhteistyö tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa (ks. esim. Kemmis ym. 2014; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olin ohjaavassa roolissa suhteessa luokanopettajiin menetelmän kehitysvaiheessa Syklissä I ja kouluttajan ja asiantuntijan roolissa, kun menetelmää implementointiin uudessa ympäristössä Syklissä II. Syklissä III tasapainottelin kollegan, ohjaajan ja kouluttajan rooleissa.

Tällainen roolien sekoittuminen opettajan tekemässä tutkimuksessa on tavallista (Ravitch & Wirth 2007, 77). Roolista ja sen tuomasta näkökulmasta saattaa merkittävästi riippua se, miten tutkimus etenee ja millaisia tulkintoja tutkiva opettaja tekee (Thomson & Gunter 2011). Itse pidän erilaisia roolejani tutkimuksellisenä vahvuutena, koska niiden ansiosta pystyin tarkastelemaan myös kehittämäni menetelmää eri näkökulmista. Koska toimintatutkimukseni pyrkii muuttamaan koulun toimintaa monella tasolla, roolit auttoivat minua myös oppimaan paremmin tuntemaan koulun toimintaa eri toimijoiden näkökulmasta. Näitä näkökulmia ovat muun muassa ulkopuolisen ja koulun sisällä toimivan kehittäjän rooli, luokan-, aineen- ja erityisopettajan rooli sekä rehtorin rooli. Koulun kokonaisvaltainen kehittäminen on usein kompromisseja eri toimijoiden tarpeiden välillä ja näiden toimijoiden arjen tunteminen on olennaista koulun kehittämisessä (Dalin 2004, 26).

Tutkimuksen analyysi- ja raportointivaiheessa haasteena oli välttää yli- tai alitulkintoja keräämästäni aineistosta. Objektiivisuuden säilyttäminen tarkastellessani tutkimuksessa kehitettyä menetelmää ei ollut aina helppoa. Näitä kysymyksiä pohdin tarkemmin käsitellessäni tutkimukseni luotettavuutta pohdintaluvussa.

Tutkimustyötä tekevä opettaja joutuu myös toimintatutkimuksessaan ratkaisemaan monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen etiikka on olennainen osa tutkimusprosessia ja se alkaa aiheen valinnasta ja jatkuu aina tutkimuksen tulosten pohtimiseen saakka. Eettinen näkökulma ilmenee tutkimuksessa erityisesti moraalisisina valintoina ja päätöksinä. (Kuula 2011, 11.) Eettisten kysymysten tarkastelun pohjana käytän Hirsjärven ym. (2009, 25–28) esittelemää kolmijakoa tutkimuksen eettisille vaatimuksille. Tutkimusaiheen valinta on jo itsessään eettinen valinta. Tutkijan pohdittavaksi jää muiden muassa seuraavat kysymykset: Kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan? Miksi ylipäänsä tutkimukseen lähdetään? Miten tutkija on huomionnut tutkimusaiheen yhteiskunnallisen merkittävyyden? Tässä tutkimuksessa aihe valikoitui synteessäni niistä huolista ja tarpeista, jotka pohjatuivat sekä tutkijan omiin kokemuksiin että siihen todellisuuteen, jossa hän työskenteli, eli tässä tapauksessa luokanopettajien. Opettajien ja oppilaiden väsyminen sellaisissa luokissa, joissa oli paljon levottomuutta, oli merkittävä ongelma, johon haluttiin löytää

ratkaisuja. Tutkimusaiheen valinta tapahtui siten tukiessani niitä opettajia, jotka haastavien luokkien kanssa työskentelivät. Aiheen valinta nousi vahvasti käytännön tarpeesta, jolla ajateltiin olevan myös laajempaa koulutason ja yhteiskunnallista merkittävyyttä.

Olennaista on myös tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelun eettisyyden huomioiminen. On tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat suostuneet olemaan mukana tutkimuksessa ja ovat tietoisia, miten tutkimus etenee ja mikä heidän osuutensa siinä on. Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen sykli-mäisestä luonteesta johtuen oli vaikeaa selkeästi kuvata, miten tutkimus etenee, koska tuleva sykli riippui hyvin pitkälle edellisen syklin tuloksista ja havainnoista. Tutkimuksessa on huolehdittava myös siitä, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkimukseen osallistuville haittoja. Kaikki kyselytutkimukseen vastanneet vastasivat anonymisti, ja koulujen nimet eivät esiinny tutkimuksessa Metsäkylän koulua lukuun ottamatta. Nimen käytölle on rehtorin lupa. Lasten tutkiminen koulukontekstissa on eettisyyden näkökulmasta haastavaa ja vaatii huolellista suunnittelua (ks. esim. Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2012). Osaksi tästä syystä tässä tutkimuksessa oppilaat eivät esiinny tutkimushenkilöinä.

Kolmanneksi edellytetään tutkimustyön rehellisyyttä kaikissa sen vaiheissa. Tutkijat nostavat esiin muiden muassa plagiointiin sortumisen ja toisten tutkijoiden vähättelyn (Hirsjärvi ym. 2009). Tämän tutkimuksen eettisyyden kannalta merkityksellinen ja huomioitava asia on se, että tuloksia ei tule esittää kritiikittömästi. Tämän välttämiseksi tutkimuksessa on laaja tutkimusaineisto, se on hyvin pitkäkestoinen ja tutkimusta on sen eri vaiheissa esitelty useilla eri foorumeilla. Tämä on vaikuttanut raportointiin, jonka ei tule olla harhaanjohtavaa tai puutteellista. Tätä on pyritty välttämään tiiviillä yhteistyöllä väitöskirjan ohjaajien kanssa, jotka ovat suuresti vaikuttaneet asiantuntemuksellaan raportoinnin laatuun. (Ks. myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Tutkimukseni eettisyyttä voidaan tarkastella myös niin sanotun hyötyperiaatteen näkökulmasta (Kuula 2011, 59). Hyötyperiaatteella tarkoitetaan sen pohtimista, miten tutkittava yhteisö tulee hyötymään tutkimusprosessista. Tässä tutkimuksessa keskeistä on yhteinen oppiminen eli sen pohtiminen, miten kouluyhteisö oppii yhdessä tarkastelemaan, mistä tekijöistä sosioemotionaalinen toimintaympäristö koostuu ja miten sitä voidaan vahvistaa. Miten se oppii luomaan keinoja, joilla muiden muassa työrauhaa voidaan parantaa? Miten menetelmän kehittäjä oppii lähestymään kouluja luottamusta herättävällä tavalla ja sen jälkeen astumaan koulun arkeen niin, että hänen roolinsa mielletään koulun toimintaa tukevaksi? Miten tutkija ja tutkimushenkilöt osaavat tulkita oppimaansa niin, että sitä olisi mahdollista välittää myös niille, jotka tämän oppimisprosessin tuloksista hyötyisivät, kuten muille kouluille?

Kun edellä kuvattua prosessia tarkastelee hyötyperiaatteen näkökulmasta, tässä toimintatutkimuksessa mukana oleville kouluille, opettajille ja tutkijalle tarjoutuu

merkittävä mahdollisuus tarkastella omaa toimintaansa, kehittää sitä ja oppia arvioimaan toimintatapojaan uudesta näkökulmasta. He todennäköisesti myös hyötyvät konkreettisista menetelmistä, joita tutkimuksen aikana kehitetään. (Eskola & Suoranta 2008, 52–60; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 25–27.)

## 5 SYKLI I

Tässä pääluvussa esittelen toimintatutkimukseni Syklin I toteutuksen ja tulokset. Kyseessä oli käytännön kokeiluihin pohjaava kehittämisvaihe Ylöjärvellä 2014–2016.

### 5.1 Yleisesittely

Toimintatutkimukseni sai alkunsa Ylöjärvellä, jossa aloitettiin syksyllä 2014 käytäntöpainotteinen kokeilu luokan työskentelyssä ilmenneiden ongelmien ratkaisemiseksi. Työskentelin ohjaavana erityisluokanopettajana yhdessä luokanopettajan kanssa alakoulun luokissa, joissa oppilaiden koulunkäynnin pulmat ilmenivät erityisesti työrauhaongelmina. Kokeilu lähti tarpeesta etsiä uusia ratkaisuja yleisopetuksen luokan tukemiseen ja huomiosta, että kunnassa oli useita luokkia, joissa työrauhaongelmat kuormittivat opettajan ja oppilaiden arkea kohtuuttomasti. Näiden luokkien työrauhaongelmat olivat tyypillisiä (Karhu ym. 2018, 62; Levin & Nolan 2010), mutta opettajien kokemuksen mukaan keskimääräistä luokkaa yleisempiä ja vakavampia, kuten oppitunnin häirintää, siirtymien vaikeutta, muiden fyysistä ja henkistä loukkaamista, opettajan auktoriteetin haastamista ja heikkoa opiskelumotivaatiota.

Kokeilun tavoitteena oli yhdessä keksiä ratkaisuja näkyviin ongelmiin, kuten työrauhan ja koulumotivaation puutteeseen ja kiusaamiseen ja myös niiden takana oleviin sellaisiin syihin, joihin koulussa on mahdollista puuttua. Näitä syitä ovat muun muassa pulmat toimintaympäristössä, kuten puutteet ryhmytyksessä, oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, opetuksen motivoivuudessa ja opetushenkilöstön yhteistyössä (ks. myös Weare & Grey 2003). Keskeisenä ajatuksena oli, että oppilasta tuetaan siellä, missä tuen tarve esiintyy, eikä oppilas siirry mihinkään. Tutkimuksen ensimmäinen sykli tapahtui suurelta osin opettajien luokissa ja heidän oppilaidensa kanssa, jolloin he olivat sen arjen asiantuntijoita, joita tutkimus koskee. Myös tutkimuksen aikana nousivat merkitykset, teoriat ja niistä sovelletut käytännöt koskettivat henkilökohtaisesti heitä, joten heidän äänensä kuului koko syklin ajan suunnittelussa, toteutuksessa ja päätöksenteossa.

Tutkimus- ja kehittämistyön yhtenä tavoitteena oli luoda materiaali, joka käsikirjamuotoisena palvelisi opettajia ja kouluja laajemminkin. Tutkimushenkilöiden osallisuus tämän käsikirjan kirjoittamisprosessissa, etenkin sen kriittisessä arvioinnissa, oli merkittävä. Tutkijan rooli oli tuoda tutkimukseen teoreettista asiantuntijuutta ja

käytännön kokemusta, sekä ennen kaikkea rakentaa sellainen vuorovaikutussuhde tutkimushenkilöiden kanssa, että ymmärrys heidän maailmankuvastaan sekä taustastaan opettajana lisääntyisi ja vahvistaisi tutkimuksen etenemistä.

Kootusti Sykli I jakaantui kahteen käytännönläheiseen vaiheeseen, joista ensimmäisessä tarkasteltiin käytännössä esiintyneitä ongelmia luokassa ja sovittiin ratkaisujen kehittämistä ja kokeilemisesta luokan toiminnan tukemiseksi. Lisäksi kehitetyt menetelmät ja toimintatavat kerättiin materiaaliksi, jota hyödynnettiin syklin toisessa vaiheessa. Toisen vaiheen tavoitteena oli jatkaa ratkaisujen kehittämistä sekä rakentaa ja luoda pohjaa käytäntölähtöisyydestä ja aineistopohjaisuudesta kohti seuraavien syklien aikana tapahtuvaa teoreettisempaa kehittämisotetta.

## **5.2 Syklin I toteutus**

Tässä luvussa kuvailen Syklin I tutkimusprosessin etenemisen. Esittelen ensin tutkimushenkilöt, sen jälkeen aineistonkeruuprosessin ja lopuksi kuvaan aineiston analyysin toteutuksen tässä syklissä.

### **5.2.1 Tutkimushenkilöt**

Syklissä I toteutettiin kaksi vaihetta. Molemmissa vaiheissa luokat valittiin tämän tutkimuksen kokeiluun hakemusten perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa opetuspäällikön kanssa käytyjen keskustelujen perusteella päätimme suunnata ohjaavan erityisopettajan tuen kahdelle alakoululle. Tuen suunniteltu malli kuvattiin näiden koulujen rehtoreille ja he pohtivat erityisopettajien kanssa, mitkä luokat mahdollisesti hyötyisivät tuesta, joka tulee säännöllisesti viikoksi viiden viikon välein heidän luokkaansa ja tavoittelee erityisesti työrauhan parantamista. Halukkuus tehdä tiivistä yhteistyötä ohjaavan erityisopettajan kanssa oli yksi keskeisistä kriteereistä. Näiden kriteerien mukaisesti rehtorit tarjosivat osalle opettajista mahdollisuutta hakea tukea luokalleen, mikäli nämä kokivat, että heillä oli luokassa muiden muassa työrauhapulmia, kiusaamista, levottomuutta, motivoitumattomuutta ja yleisesti heikon ilmapiirin piirteitä. Opettajat lähettivät minulle vapaamuotoisen hakemuksen, jossa he kuvasivat luokan toimintaa ja omia toimiaan luokan tilanteen parantamiseksi. Saatua hakemuksen saatoin olla yhteydessä opettajaan ja kysyä tarkentavan kysymyksen esimerkiksi luokan saamasta ulkopuolisesta tuesta, kuten erityisopetuksen roolista tai koulukuraattorin panoksesta. Mikäli kyseessä oli sellainen luokka, joka mahdollisesti sopisi suunnittelemani tuen piiriin, tein luokkaan muutaman tunnin vierailun ja haastattelin opettajaa ja mahdollisesti muita luokkaa opettavia tarkemmin. Joissakin tapauksissa tapasin myös rehtorin ja koulun erityisopettajan, jotta kuva luokasta ja opettajasta muodostuisi mahdollisimman kattavaksi. Tämän prosessin jälkeen valitsin viisi luokkaa, jotka parhaiten täyttivät haastavan luokan kriteerit (ks. taulukko 6). Lukuvuoden puolivälissä yksi luokka jäi pois ja tilalle tuli toinen luokka.

*Taulukko 6. Syklin I vaiheen 1 tutkimushenkilöt ja heidän luokkansa.*

<b>2014-15/vaihe 1</b>	<b>luokka</b>	<b>oppilasmäärä</b>	<b>pääkriteeri tuelle</b>
koko lukuvuosi	2.	18	yleinen levottomuus
koko lukuvuosi	4.	18	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
syyslukukausi	5.	20	yleinen levottomuus
koko lukuvuosi	5.	17	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
koko lukuvuosi	6.	20	opettajan auktoriteetin haastaminen
kevätlukukausi	2.	22	yleinen levottomuus

Toisessa vaiheessa lukuvuodelle 2015–16 sekä syyslukukaudelle 2016 kouluille avautui mahdollisuus tuen hakemiselle uudelleen. Sain hakemuksia yhteensä 23 kappaletta seitsemästä alakoulusta. Hakemusten, haastattelujen ja tekemieni luokkavierailujen jälkeen tuen piiriin valikoitui syyslukukauden ajaksi viisi luokkaa, joista kaksi jatkoi koko lukuvuoden johtuen laajasta tuen tarpeesta. Kolme uutta luokkaa valikoitui kevätlukukaudelle. Syyslukukaudelle 2016 valikoitui viisi luokkaa. Perusteet tuelle olivat samat kuin lukuvuonna 2014–15. (Ks. taulukko 7.)

Taulukko 7. Syklin I vaiheen 2 tutkimushenkilöt ja heidän luokkansa.

2015-16/vaihe 2	luokka	oppilasmäärä	pääkriteeri tuelle
koko lukuvuosi	2.	20	opettajan auktoriteetin haastaminen
syyslukukausi	4.	21	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
syyslukukausi	4.	22	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
koko lukuvuosi	5.	24	välinpitämätön luokkailmapiiri
syyslukukausi	6.	16	haastavaa käytöstä muiden opettajien tunneilla
kevätlukukausi	4.	28	haastavaa käytöstä muiden opettajien tunneilla
kevätlukukausi	5.	17	opettajan auktoriteetin haastaminen
kevätlukukausi	6.	30	yleinen levottomuus
2016-17/vaihe 2	luokka	oppilasmäärä	pääkriteeri tuelle
syyslukukausi	2.	21	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
syyslukukausi	3.	20	muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas
syyslukukausi	4.	19	motivoitumattomuus
syyslukukausi	4.	20	motivoitumattomuus
syyslukukausi	5.	18	yleinen levottomuus

Kaikissa luokissa oli monenlaisia pulmia. Taulukoihin 6 ja 7 on kirjattu se keskeisin syy, jolla tuki myönnettiin. Yleinen levottomuus tarkoitti sitä, että luokasta ei noussut esiin tiettyjä oppilaita, vaan luokan toiminta kokonaisuudessaan oli levotonta ja hallinta eri tilanteissa hankalaa. Muutama haastavasti käyttäytyvä oppilas taas tarkoitti sitä, että luokan pulmat näyttivät nousevan tiettyjen oppilaiden toiminnasta. Opettajan auktoriteetin haastaminen käsitti koko luokan tai tiettyjen oppilaiden uhmaavaa käytöstä opettajaa kohtaan. Välinpitämätön ilmapiiri ja motivoitumattomuus olivat lähellä toisiaan ja pitivät sisällään heikkoa opiskelumotivaatiota ja oppilaiden huonoja keskinäisiä suhteita. Haastava käytös muiden opettajien



tunneilla tarkoitti sitä, että oman luokanopettajan tunneilla asiat saattoivat olla oikein hyvin, mutta luokan toiminta muuttui suuresti muiden opettajien tunneilla.

Tässä vaiheessa tutkimushenkilöt olivat niiden luokkien luokanopettajia (N=19, vaiheessa 1 N=6, vaiheessa 2 N=13), jotka olivat ohjaavan erityisluokanopettajan tuen piirissä vuosina 2014–16.

### **5.2.2 Aineistonkeruu**

Tutkimusaineiston kerääminen ensimmäisessä syklistä perustui osallistuvaan havainnointiin sekä aktiiviseen yhteistoimintaan tutkimushenkilöiden kanssa, jota voidaan kutsua kenttätyöksi. Kenttä voidaan määritellä joko konkreettiseksi paikaksi tai sosiaalisista suhteista muodostuvaksi tilaksi (Huttunen 2010, 39–40). Kenttätyössä merkitykselliseksi nousi havainnoinnin lisäksi aktiivinen keskustelu niiden ihmisten kanssa, jotka työskentelevät tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden parissa (Rastas 2010, 64–65).

#### *Vaihe 1*

Luokkien kanssa toteutetun kahden viikon tutustumisvaiheen jälkeen aloitin työskentelyn luokissa viikon sykleissä. Työskentelyviikkoa edelsi aina huolellinen suunnittelu, jonka lähtökohtana oli luokan tuen tarve. Sitä arvioitiin yhdessä luokan opetushenkilökunnan kanssa, jolloin opettajat ja luokassa toimivat ohjaajat saivat omin sanoin kertoa ajatuksiaan luokasta ja sen toiminnasta. Opettajat kuvailivat näissä tilanteissa pääsääntöisesti hyvin konkreettisesti tilanteita, joita luokassa oli tapahtunut ja joidenkin oppilaiden käyttäytymistä. Tarkentavilla kysymyksillä pyrin löytämään mahdollisia syitä luokan pulmiin sekä ymmärtämään luokanopettajan sekä muun opetushenkilöstön toiminnan merkitystä luokan tilanteen taustalla.

Pyrimme luokittain aina löytämään yhden tärkeän asian, johon keskittyä. Eri-tyisesti alkuvaiheessa näiden arviointien lopputuloksena nousi esiin työrauha ja tarkemmin se, että oppilaille oli haastavaa kuunnella isossa ryhmässä ohjeita ja seurata opetusta. Työskentelyämme koskevassa muussa suunnittelussa luokanopettajien kanssa päätettiin lisäksi muun muassa seuraavista asioista: millainen eheyttävä ja oppilaslähtöinen opetuskokonaisuus toteutettaisiin, miten luokan säännöt pystyisivät auttamaan luokkaa toimimaan paremmin yhdessä ja millaista tukea yksittäinen oppilas mahdollisesti tarvitsisi edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseen. Käytännön työskentelyni luokanopettajan kanssa muistutti paljon yhteisopetusta, sillä jaoimme opetusvastuuta joustavasti työskentelyn tavoitteiden ja luokan tarpeen mukaan (ks. myös Friend 2015; Huhtanen 2011, 117; Sirkko ym. 2020, 37).

Tutkimusaineistoa kerättiin luokissa tehdyillä laajoilla havainnoinneilla, niistä luokanopettajan kanssa keskustelemalla ja näiden pohjalta aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan nojautuen kehittämällä kulloisellekin luokalle sopivia toimintatapoja (ks. myös Greene & Hill 2009, 5). Tällaista aineistonkeruumenetelmää kutsutaan osallistuvaksi havainnoinniksi. Se eroaa pelkästä havainnoinnista siinä, että havainnoija

on aktiivisesti mukana tutkimansa yhteisön toiminnassa, kuten minä olin yhteisopettajana luokanopettajan kanssa hänen luokassaan. Pelkässä havainnoinnissa ulkopuolinen havainnoija käy vain havainnoimassa ja poistuu sen jälkeen tutkimuspaikalta. (Törrönen 1999, 221–223; Vilkkä 2006, 44–45.)

Osallistuvan havainnoinnin lisäksi keskustelin kaikkien luokkaa opettavien kanssa säännöllisesti, olin mukana luokan toiminnassa oppituntien ulkopuolella, kuten välitunneilla, osallistuin vanhempainiltoihin ja samaan aikaan tein muistiinpanoja näkemästäni ja analysoin keräämääni tietoa tutkimuksen aikana. Muistiinpanot koskivat erityisesti oppilaiden tuntikäyttäytymistä, kanssakäymistä toistensa kanssa sekä opettajan tapaa ohjata ja opettaa luokkaansa. Havainnointiaineistoa olivat muiden muassa tutkijan omat muistiinpanot ja opettajien luokkaansa koskevat muistiinpanot erityisesti niiltä viikoilta, jolloin ohjaava erityisopettaja ei ollut luokassa.

Esimerkkinä voidaan käyttää havaintoaineistoa, joka koski muutaman haastavasti käyttäytyvän oppilaan toimintaa, jolloin tutkija kirjasi ylös, mitä ennen haastavaa tilannetta tapahtui, miten tilanteen aikana toimittiin ja miten tilanteen jälkeen asiaa käsiteltiin. Kyseessä olevan luokan tuen pääkriteeriksi oli alkuvaiheen kartoituksen perusteella valikoitunut muutaman (1–4) oppilaan haastava käytös. Tämä haastavuus piti sisällään monenlaista luokan ja oppilaan omaa hyvinvointia vahingoittavaa toimintaa, kuten opettajan ja muiden oppilaiden henkisen ja fyysisen koskemattomuuden loukkaamista, luokan tavaroiden rikkomista, luokasta ja koulusta poistumista luvatta, varastelua, koulutehtävien laiminlyöntiä ja oppituntien jatkuvaa häirintää. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä oppilaan näkyvän toiminnan taustatekijöistä. Tämä tapahtui muiden muassa seuraamalla oppilasta ja hänen toimintaansa systemaattisesti oppituntien lisäksi myös vapaissa tilanteissa, joissa näkyviä pulmia ei ole, pyrkien löytämään niiden kautta laukaisevia tekijöitä, jotka johtavat haastaviin tilanteisiin. Haastavien tilanteiden aikana havainnoija pystyi luokanopettajaan verrattuna paremmin etäännyttämään itsensä tilanteesta ja analysoimaan sekä opettajan että oppilaan toimintaa tilanteen aikana. Näin oli mahdollista muodostaa laajempi kuva sekä oppilaan että opettajan toiminnasta ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Näiden havaintojen pohjalta pystyttiin sitten paremmin pohtimaan keinoja, joilla ongelmallisia tilanteita voisi ehkäistä etukäteen, ja keinoja, joiden avulla oppilas itse voisi hallita tunteitaan ja toimintaansa akuuteissa tilanteissa.

## *Vaihe 2*

Palaute lukuvuodesta 2014–15 oli rohkaisevaa, joten vaiheessa 2 työskentely opettajien ja luokkien kanssa noudatti hyvin pitkälle edellisenä lukuvuotena rakennettuja malleja. Aineistonkeruun päätävät olivat observeiva havainnointi ja niistä kertyneiden havaintojen reflektointi luokkaa opettavien opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kanssa. Lukuvuonna 2014–15 kirjoitettiin kerättyjä kokemuksia ja niistä kehitettyjä konkreettisia opettajan ja luokan toiminnan parantamiseen tähtääviä ratkaisuja materiaaliksi ja tämä alkoi lukuvuonna 2015–16 muodostaa perustaa

observoivalle havainnoinnille. Tässä vaiheessa oli alkanut jo muodostua käsitys, millaisista asioista työrauhan ja luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentaminen tässä kokeilussa muodostuisi, ja tätä viitekehystä alettiin testata ja kehittää vaiheessa 2.

### **5.2.3 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista sisällönanalyysiä kaikissa sen sykleissä I–III. Laadullisen sisällönanalyysin kohteena voivat olla erilaiset tallennetut haastattelut, keskustelut, havainnointilomakkeet, videonauhat ja muut dokumentit. Sisällönanalyysi ei analysoi ainoastaan materiaalin ilmaistua sisältöä (Mayring 2000), vaan siinä etsitään aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä sekä aineiston ydinhavaintoja tiivistäen. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusjärvi 2009, 5; Tuomi & Sarajärvi 2018, 138.)

Sykli I alkoi tietyllä tavalla puhtaalta pöydältä. Ennakko-oletus oli, että luokissa on paljon työrauhapulmia, kiusaamista ja heikkoa opiskelumotivaatiota. Heti alkuvaiheessa aloin eri tavoin rakentaa ymmärrystä luokkien toimintaympäristön luonteesta ja kerätä aineistoa esimerkiksi havainnoimalla, opettajia ja oppilaita haastatteleamalla sekä itse luokkaa opettamalla ja oppilaiden kanssa muuten konkreettisesti työskentelemällä. Tarkoituksena oli luoda luokkien toiminnasta sellainen yhteinen viitekehys, jonka avulla niiden vahvuuksia ja heikkouksia voidaan arvioida ja sen pohjalta alkaa rakentaa luokille tukea.

Tavoitteena ei ollut alkuvaiheessa teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan arjen havainnot esimerkiksi työrauhasta määrittivät sen, mikä oli tärkeää ja eteneminen tapahtui aineistolähtöisesti yksityisistä havainnoista kohti yleisempiä määritelmiä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 83; Hirsjärvi ym. 2004, 155; Kyngäs 2019, 13–21). Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin perustuen yhdistelin käsitteitä ja näin pyrin saamaan vastauksen tutkimustehtävään. Tässä työssä korostuivat tulkinta ja päättely, jolloin etenin empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä siitä, mitä olin tutkimassa. Muodostamieni käsitteiden avulla loin eli abstrahoin kuvauksen tutkimuskohteesta. Vertasin teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäisaineistoon samalla, kun loin uutta teoriaa tutkimuskysymykseen rakennettujen vastausten perusteella. Tällöin liitin keräämäni aineiston olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esittelen empiirisestä aineistosta rakennetun uudenlaisen tavan hahmottaa luokan sosioemotionaalinen toimintaympäristö. (Kyngäs 2019, 13–21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.)

Syklin I ensimmäisessä vaiheessa analysointia tehtiin samaan aikaan aineistonkeruun kanssa yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa. Näin samalla aineistoon tuotettiin selkeyttä, rakennetta, järjestystä ja merkitystä. Syklin I ensimmäisessä vaiheessa aineiston analyysi tarkoitti siten hyvin arkipäiväistä, koulun toiminnan keskellä tapahtuvaa reflektointia, kuten luokissa tehtyjen havaintojen

pohdintaa luokanopettajien kanssa, huolellista aineiston lukemista sekä tekstimateriaalin järjestelmistä ja sen sisällön ja rakenteiden erittelyä, niiden jäsentämistä ja pohdintaa. Tavoitteena oli järjestellä laajaa materiaalia ymmärrettävämpään muotoon sitä huolellisesti ja kriittisesti tarkastelemalla. Näin saatiin esiin kokeilussa hyödynnettyjen menetelmien toimivuus sekä itse kehittämistoiminnan sujuvuus. Tämän jälkeen toimintatapoja testattiin ja kehitettiin sekä pyrittiin luomaan yleistyksiä luokkien välille: analyysi kohdistui siihen, mitkä olivat niitä merkittäviä yhdistäviä asioita, joita jokaisessa luokassa tulisi toteuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 142–147.)

Kokemusten analyysissa hyödynnettiin myös Kolbin (2013) kokemuksellisen oppimisen kehän mallia, joka antoi mahdollisuuden tarkastella käytännössä hyödynnettyjen menetelmien ja toimintatapojen toimivuutta niitä testattaessa ja syklin aikana kehitettäessä. Ensimmäisen vaiheen analyysi kohdistui siten luokkien alkutilanteen kartoittamiseen ja yhteisten ratkaisujen kokeilujen toimivuuden tarkasteluun sekä niiden perusteella materiaalin kokoamiseen hyödynnettäväksi toisessa vaiheessa.

Taulukoissa 8 ja 9 esittelen esimerkinomaisesti, miten käsittelin erään oppitunnin osallistuvan havainnoinnin perusteella rakennettua aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Kirjoitin oppitunnin tapahtumat ylös ja haastattelin opettajaa oppitunnin jälkeen.

Analyysin alussa kerätystä aineistosta karsin tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset kohdat pois. Tein karsintaa etsimällä tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja aineistosta. Tätä kutsutaan aineiston redusoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143.)

Taulukko 8. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Näyttää siltä, että kolme oppilasta on kiusannut yhtä ja tämä on sitten hermostunut ja lyönyt yhtä kiusaajista.	Kiusannut Hermostunut Lyönyt
Huomaan, että muutamalla oppilaalla tehtävät on tehty aivan väärin ja selvästi vain täytetty kirjan sivu joillakin numeroilla, jotta näyttäisi, että tehtävät on tehty. Sanon tästä opettajalle ja hän huokaa ja sanoo, että ei ole ensimmäinen kerta.	Tehtävät väärin Näyttäisi, että tehty Ei ensimmäinen kerta
Muutama oppilas alkaa samaan aikaan vaeltaa luokassa ja tökkiä muita selkään. Tästä muut tietysti ärsyntyvät ja nostavat metelin. Opettajan opetus keskeytyy ja hän vaatii oppilaita palaamaan omalle paikalle. Kaksi palaa ja yksi ilmoittaa lähtevänsä vessaan. Oppilas poistuu luokasta ennen kuin opettaja ehtii reagoida. Opettaja jatkaa opetusta, mutta vain harva näyttää keskittyvän kuuntelemiseen.	Vaeltaa luokassa Tökkii muita selkään Opetus keskeytyy Harva kuuntelee
Todella turhauttavaa. Tämä on tällaista joka päivä. Jatkuvasti saa selvitetä tappeluita ja samat tyypit on aina niissä mukana. Tunnit on usein samanlaista kaaosta.	Joka päivä Jatkuvasti tappeluita Samat tyypit Tunnit kaaosta
No ei oikein. Jokainen opettaa persoonallaan ja on hyvä, että oppilaat tottuvat erilaisiin opettajiin.	Ei oikein (yhteisiä käytäntöjä) Jokainen opettaa persoonallaan
Minä haluaisin, että ne kuuntelisivat minua. On tosi turhauttavaa, kun usein ei saa edes suunvuoroa ja pitäisi opettaa. Siihen pitäisi keksiä jotain. Nämä erityisesti levottomat oppilaat varmaan hyötyisivät paremmista rutiineista. Niillä ei ole oikein rutiineja kotona, niin varmaan sellainen tylsä, samojen asioiden toistaminen päivästä toiseen, voisi auttaa. Ja oppilaiden keskinäisille väleille pitäisi tehdä jotain. Aina kun yrittää keksiä jotain kivaa yhdessä tekemistä, se menee pieleen, kun joku hölmöilee. Tuntuu, että kivasta tulee yleensä vaan kurjaa. Niin ja se, että kyllä noiden heikompien olisi joskus kiva saada jotain positiivista tästä oppimisesta.	Kuuntelisivat Rutiinit Keskinäiset välit Kiva menee pieleen Positiivista oppimisesta

Aineiston redusoinnin jälkeen analyysini eteni aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn, jolloin etsin tiivistetystä aineistosta eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Muodostin alaluokkia samaa ilmiötä kuvaavista käsitteistä ja nimesin ne niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Klusteroinnin aikana aineisto tiivistyi, koska liitin yksittäisiä asioita laajempiin käsitteisiin. Ryhmittely loi myös pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja antoi alustavia malleja tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 144.)

Taulukko 9. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Kiusannut Hermostunut Lyönyt	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantaminen
Tehtävät väärin Näyttäisi, että tehty Ei ensimmäinen kerta	Oppimisen tuki
Vaeltaa luokassa Tökkii muita selkään Opetus keskeytyy Harva kuuntelee	Työrauhan parantaminen
Joka päivä Jatkuvasti tappeluita Samat tyytit Tunnit kaaosta	Selkeät toimintamallit
Ei yhteisiä käytäntöjä Jokainen opettaa persoonallaan	Opettajien yhteistyö
Kuuntelisivat Rutiinit Keskinäiset välit Kiva menee pieleen Positiivista oppimisesta	Oppilaan laaja tukeminen

Klusteroinnin perusteella esiin tulleet käsitteet muotoutuivat tulosten perusteella rakennetussa *Turvallisen ja välittävän toimintaympäristön rakentamisen materiaalissa* (ks. luku 5.3.2) hieman erilaisiksi. Tällä tavoin analyysi siten täsmentyi vielä seuraavassa vaiheessa, jossa luotiin tuelle viitekehystä ja opettajille suunnattua materiaalia, jolla tavoiteltiin koulussa käytettyä kieltä ja materiaalin omaksumisen helppoutta.

Taulukko 10. Alaluokkien perusteella rakennetut viitekehysten käsitteet Syklin I vaiheessa 1.

Alaluokat	Viitekehysten käsite
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantaminen	Tunne- ja vuorovaikutustaidot
Oppimisen tuki	Yksittäisen oppilaan tuki
Työrauhan parantaminen	Työrauhan turvaaminen
Selkeät toimintamallit	Koulupäivä
Opettajien yhteistyö	Luokan monialainen tukeminen
Oppilaan laaja tukeminen	Työskentelystrategia

Syklin I ensimmäisen vaiheen perusteella kirjoitettu materiaali perustui siis aineiston analyysiin tähän vaiheeseen. Materiaalin viitekehyksen pääkäsitteiksi muodostuivat tunne- ja vuorovaikutustaidot, yksittäisen oppilaan tuki, työrauhan turvaaminen, koulupäivä, luokan monialainen tukeminen ja työskentelystrategia.

Syklin I toisessa vaiheessa analyysi kohdistui luokkien alkutilanteen kartoittamisen jälkeen menetelmän testaamisessa saatujen kokemusten tarkasteluun. Tällä kertaa analyysissä keskityttiin kehittämään ensimmäisessä vaiheessa luotua viitekehystä luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseksi. Syklin I toisessa vaiheessa aineiston analyysi eteni edellä mainittujen käsitteiden pohjalta. Niitä tarkasteltiin teoreettisessa taustassa esitettyjen psykologisten perustarpeiden näkökulmasta (Ryan & Deci 2017). Siten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota vaihe 1 edusti, alkoi toisessa vaiheessa saada myös teorialähtöisiä piirteitä, jotka voimistuivat sen mukaan, kun kehitettyä materiaalia ja viitekehystä testattiin eri luokissa. Tällaista analyysitapaa voidaan kutsua teoriaohjaavaksi analyysiksi, jolloin aineistolähtöiseen analyysiin verrattuna keskeiset käsitteet ovat jo valmiina analyysiä varten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Toisessa vaiheessa tarkastelin aineistoa siis valmiin käsiteapparaatin avulla. Tarkastelu johti analyysin pääluokkien muodostumiseen (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 152). Myöhemmin pääluokissa esitetyt käsitteet taas muutettiin vastaamaan koulussa käytössä olevia käsitteitä (ks. luku 5.4).

*Taulukko 11. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä Syklin I vaiheessa 2.*

<b>Viitekehyksen käsite</b>	<b>Pääluokka</b>
Tunne- ja vuorovaikutustaidot	Kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta (perustarve: yhteenkuuluvuus)
Yksittäisen oppilaan tuki	Kokemus osaamisesta ja oppimisesta (perustarve: pätevyys)
Työrauhan turvaaminen	Työrauha (perustarpeet: autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus)
Koulupäivä	Kokemus asioiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta (perustarve: autonomia)
Luokan monialainen tukeminen	Kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta (perustarve: yhteenkuuluvuus)
Työskentelystrategia	Kokemus osaamisesta ja oppimisesta, osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta, selkeydestä ja ennakoitavuudesta (perustarpeet: autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus)

## 5.3 Tulokset

Sykli I rakentui siis kahdesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa rakennettiin toimintamallia ja testattiin menetelmiä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön edistämiseksi. Toisessa vaiheessa nämä otettiin systemaattisempaan käyttöön ja käsitteelliseen tarkasteluun. Kuvaan seuraavissa molempien vaiheiden päätulokset.

### 5.3.1 Sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentuminen

Ensimmäisen vuoden työskentelyn painopiste oli työrauhan parantamisessa. Päätuloksena oli sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemisen menetelmien kehittäminen ja hyödyntäminen. Lähes kaiken työskentelyn tavoitteena oli parantaa työrauhaa, jotta luokan tilanne rauhoittuisi niin, että siellä voisi rakentaa sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön edellytyksiä laajemminkin.

Vaikka kaikissa ensimmäisessä vaiheessa mukana olleissa luokissa oli samantyyppisiä haasteita, luokat yhteisinä olivat kuitenkin erilaisia. Siksi myös työskentelyni vaihteli hieman luokittain. Joidenkin luokkien kanssa pystyin seuraamaan tilannetta enemmän taustalla, antaen opettajan hoitaa muiden muassa työrauhahäiriöt itse. Joidenkin luokkien kanssa jouduin hyvin haastavista tilanteista johtuen ottamaan aktiivisemmän roolin oppilaiden kanssa, kuten viemään oppilasta rauhoittumaan tai jopa joissain tapauksissa rajoittamaan oppilasta fyysisesti. Joidenkin luokkien kanssa toimintaympäristön kehittäminen sujui hitaammin, mikä johtui pääasiassa jatkuvista haasteista työrauhan luomisessa. Samantyyppinen luokan tukeminen koski myös muiden muassa luokassa toimivaa laaja-alaista erityisopettajaa ja koulunkäynnin ohjaajaa. Luokka tarvitsi useiden aikuisten panosta ja tätä voidaan kuvata käsitteellä *luokan monialainen tukeminen*.

Työskentelyyni luokassa vaikutti merkittävästi myös sen opettaja. Minun keskeinen tavoitteeni oli varoa kaikessa toiminnassa opettajan auktoriteetin heikentämistä, esimerkiksi ottamalla vahvaa roolia työrauhan ylläpitämisessä. Etenkin alkuvaiheessa jotkut opettajat saattoivat odottaa minun tukeni tuovan luokkaan nopeita ratkaisuja ja heitä varmasti turhautti, kun tilanteet eivät nopeasti parantuneetkaan, vaan hyvät ja heikommät ajat luokan toiminnassa vaihtelivat koko työskentelyn ajan. Yhdessä opettajan kanssa meidän tuli sopia luokalle ja yhteistyöllemme soveltuva *työskentelystrategia*.

Luokkien erilaisuus ja työrauhapulmat nousevat selkeästi esiin päiväkirjamerkinnoissä, joita tein koko tutkimuksen ajan. Vaikutelmiani sekä oppilaiden että opettajien usein turhauttavasta tilanteesta kuvaa seuraava merkintä lokakuulta 2014.



*Ovathan nämä luokat aika erilaisia! Mutta paljon samaa tuntuu olevan kaikissa myös ja ne asiat tulee nyt löytää ja se, mitä niiden taustalla on. Näissä kaikissa on oppilaita, joilla on hyvin heikko itsetunto sekä suhteessa tiedollisten asioiden oppimiseen että vuorovaikutustaitoihin. Pulmallisimpia ovat oppilaat, joilla on haasteita näissä molemmissa. Nämä oppilaat ovat valmiita peittämään mahdollisen epäonnistumisensa keinolla millä hyvänsä; eli on parempi olla häirikkö kuin osoittautua jälleen muiden silmissä tyhmäksi. Monella näistä oppilaista on myös tarkkaavuuden ja ylivilkkauksen haasteita, joita lääkityksellä on yritetty helpottaa. Muuta ulkopuolista tukea ei kyllä juuri ole! Heillä on heikko osaamisen taso ja arvaamattoman käytöksensä johdosta heistä ei oikein tykätä. Muut oppilaat tietysti nauravat heille, kun he hölmöilevät ja näin tukevat heidän toimintaansa, mutta eivät kuitenkaan yleensä halua olla esim. samassa ryhmässä heidän kanssaan.*

*Kaikissa näissä luokissa on monta haastavasti käyttäytyvää oppilasta, siis ulospäin haastavaa. Kuinka monella on sisäänpäin kääntynyttä haastavuutta, sitä ei uskalla edes ajatella! Niiden kanssa ei ehditä työskennellä lainkaan, vaikka ongelmat saattavat olla vielä suurempia. Tällä ulospäin haastavalla käytöksellä on tietysti merkittävä vaikutus luokan toimintaan. Luokan sääntöjä ja rajoja testataan jatkuvasti, oppilaiden välillä on riitelyä ja kiusaamista, jo ennestään heikko osaamisen ja oppimisen taso ja kokemus heikkenevät entisestään. Luokan toiminnasta tulee herkästi negatiivinen spiraali, jonka keskellä kaikki väsyvät ja menettävät motivaatiotaan koulunkäyntiin. Opettaja alkaa kadottaa otettaan entisestään, väsyä ja tilanne menee entisestään huonompaan suuntaan. Usein ihmettelen, miten opettajat todella rankan päivän jälkeen jaksavat taas seuraavana päivänä kohdata samat haasteet. Samaa ajattelen myös oppilaista; vaikka päivä olisi mennyt miten pieleen, he taas seuraavana päivänä jaksavat kömpiä kouluun kohti uusia pettymyksiä... (Tutkijan päiväkirja 30.10.2014)*

Kaikilla kehittämisessä mukana olleilla luokilla oli suuria pulmia työrauhassa, joten tärkeäksi tavoitteeksi muodostuikin *työrauhan turvaaminen*. Ensimmäisen vaiheen tuloksina saatiinkin kehitettyä työkaluja sosioemotionaalisen turvallisuuden rakentamiseksi. Erityisesti kehitettiin tapaa saada luokka keskittymään kuuntelemiseen. Seuraavaksi kuvaan, miten ymmärrys *ryhmässä kuuntelun taidon* keskeisestä merkityksestä työrauhan ytimessä havaittiin. Kehittämistyössä tarkastelimme sitä, miten oppilas ryhmänsä kautta ja kanssa oppii keskittymään kuuntelun hetkeen. Kuuntelun ja keskittymisen oppimisen tukemiseen tarkoitettu K-merkki kehitettiin vaiheen 1 aikana. Kuvaan prosessia Kolbin (2013, 8) kokemuksellisen oppimisen kehän mukaan.

Ensiksi välitön omakohtainen kokemus loi perustan ja merkityksen oppimiselle. Ohjaavan erityisluokanopettajan työn alkuvaiheessa syksyllä 2014 olin tutustunut

luokkaan jo hieman, mutta en ollut opettanut sitä, enkä ollut ehtinyt muodostaa oppilaiden kanssa vuorovaikutussuhdetta. Luokassa oli paljon levottomuutta opiskelutilanteissa ja oppilaiden saaminen kuuntelemaan ohjeita ja opetusta oli haastavaa. Olimme luokanopettajan kanssa asiaa paljon pohtineet, mutta emme olleet oikein löytäneet sellaista ratkaisua, joka olisi ennen kaikkea ollut pedagogisesti kestävä ja auttanut oppilaita oppimaan kuuntelun hetkessä tarvittavia taitoja.

*Olin aloittamassa oppituntia ja oppilaat olivat tulleet luokkaan. Muistan, kun tuijotin tyhjää valkoista taulua ja takanani oli joukko hyvin levottomia oppilaita. Jostain tuli ajatus ottaa pöydällä oleva valkoinen A4-paperi, kirjoittaa siihen iso K-kirjain ja aloittaa laskea oppilaille 3,2,1. Sitten sanoin, että aina kun minulla on tämä K-merkki esillä, teidän tehtävä on kuunnella. Siinä hetkessä K-merkki toimi ja jatkoin sen käyttöä loppupäivän ajan. Monenlaisia kikkoja aiemmin kokeilleena olin aika hämmästynyt näin yksinkertaisen keinon tehosta. Ajatus siitä, että tässä on jotain tutkimisen ja kehittämisen arvoista, voimistui. (Tutkijan päiväkirja 21.10.2014.)*

Seuraavaksi ratkaisua refleктоitiin kriittisesti havainnoiden sitä eri näkökulmista. Kokemus K-merkin toimivuudesta sai aikaan sen, että sitä alettiin pohtia yhdessä luokanopettajien kanssa. Jokin konkreettinen keino saada luokan huomio kuuntelua varten ei ole kouluissa mitään uutta, sillä käytössä on peukkuja, kelloa ja muita vastaavia menetelmiä. Tuntui, että K-kirjaimessa oli jotain selkeästi sellaista, joka auttoi oppilasta kuuntelemaan. Keskusteluissa nousi esiin se, mitä taitoja oppilaalta vaadittiin K-merkin ollessa ”päällä”. Tulimme siihen tulokseen, että vain kaksi taitoa vaaditaan: *keskeytä ja katso kohti merkkiä*. Näiden seurauksena on luotu tilanne, jolloin jokainen tietää, miten pitää toimia ja tämän seurauksena koko luokan on mahdollista kuunnella. Ajatus ryhmässä kuuntelun taidon oppimisesta työrauhan rakentamisen ensimmäisenä vaiheena alkoi myös viritä.

Tämän jälkeen uusi tieto lisääntyi testauksen kautta, mikä muistuttaa oppimisen kokemuksellisen kehän (Kolb 2013) abstraktin käsitteellistämisen vaihetta. Koska luokissa oli useita haastavasti käyttäytyviä oppilaita, joille K-merkin aikana toivotunlainen toiminta oli hankalaa, siihen lisättiin vielä seuraamusosio. Tämä tarkoitti liikennevalojen yhdistämistä merkkiin. Tällöin oppilaan nimi liikkui valoilla ylöspäin silloin, kun K-merkki oli ”päällä” ja oppilas ei noudattanut K-merkin sääntöjä keskeyttää ja katsoa. Punaiselle päätyminen toi mukanaan sovitun seuraamuksen, joka tarkoitti yleensä sitä, että oppilaan piti jäädä opettajan kanssa kahdeksi minuutiksi luokkaan tunnin jälkeen. Ensimmäisillä kerroilla oppilas kävi opettajan kanssa läpi K-merkin säännöt ja opettaja varmisti, että oppilas tietää, mistä on kyse. Korostettiin sitä, että K-merkki ei ole koskaan uhkailun ja rankaisun väline.

Yhdessä opettajien kanssa pohdimme K-merkin käyttökelpoisuutta ja syitä sen nopeaan vaikuttavuuteen. Huomasimme, että erityisesti ylivilkkaat oppilaat, joille

tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen ovat usein vaativia taitoja, hyötyvät suuresti visuaalisesta K-merkistä. Tukea havainnollemme löytyi tutkimustuloksista, joiden mukaan 80 % ihmisistä omaksuu asiat tehokkaimmin juuri visuaalisten merkien avulla, mikä erityisesti korostuu alle 11-vuotiailla oppilailla (Kaljunen 2011, 38; Kerola 2001, 87).

Ryhmässä kuuntelun taidon pilkkominen pienempiin osataitoihin tuki oppimista. Kun piti osata vain kaksi asiaa (keskeytä ja katso), sekä opettaja että oppilas tiesivät molemmat heti, toteutuivatko ne. K-merkin päällä olon rajaaminen vain lyhyisiin hetkiin auttoi keskittymistä. Inhibitio eli tarpeen tyydyttämisen siirtäminen (ks. esim. Koi 2021) sekä tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen tukivat opettajien ymmärrystä K-merkin taustalla olevista tekijöistä.

Oppilailta ja opettajilta tullut positiivinen palaute innosti kehittämään ja jatkaamaan testaamista. Opettajan näkökulmasta K-merkin todella nopea vaikuttavuus toi helpotuksen arkeen ja tuki käyttöä. Merkittävin vaikutus opettajalle K-merkin vaikutuksesta oli hänen vahvistunut luottamuksensa itseensä luokan kanssa toimimisessa. Tämä luottamus heijastui laajemmin opettajan varmuuteen kohdata oppilaita ja rakentaa luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta heidän kanssaan.

K-merkkiä ja sen taustalla olevaa ajatusta ryhmässä kuuntelun taidosta työrauhan rakentamisen ytimessä testattiin tässä kehittämissivaiheessa pääasiassa viidessä ja kevätlukukaudella kuudennessa mukana olleessa luokassa. K-merkin teho tuntui olevan merkittävin erityisesti niille oppilaille, joilla oli suurimpia tarkkaavuuden ja ylivilkkauksen haasteita – eli sellaisille oppilaille, jotka kuormittivat luokan työrauhaa eniten.

Tärkeä tulos on sekin, että K-merkki ei aina johtanut tavoiteltuun myönteiseen muutokseen. Vaikka opettaja teki kaiken suunnitellusti, kehittämistyön tässä vaiheessa erityisesti yhden luokan kanssa K-merkki ei edistänyt työrauhaa. Muutama oppilas ei välittänyt K-merkin säännöistä ja niihin liittyvistä seuraamuksista juuri lainkaan, joten vaikutus jäi vähäiseksi. Emme kuitenkaan luopuneet K-merkistä, mutta samaan aikaan pyrimme rakentamaan luokan sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä muiltakin osin työrauhaa tukemaan. Valitettavasti tämäkään työ ei kyseisessä luokassa juuri tuottanut onnistumisia, koska muutaman oppilaan tilanne oli niin pulmallinen, että kehittelemämme toimintatavat sekä koulun omat resurssit, kuten kokoaikainen koulunkäynnin ohjaaja luokassa sekä minun ja luokanopettajan osaamisemme, eivät riittäneet tilanteen parantamiseen.

Ohjattavat luokkani muodostivat hyvin harvinaisen lukuvuoden kestäneen laboratorion, jossa pääsin testaamaan erilaisia kehitettyjä toimintatapoja käytännössä. Sen lisäksi, että luokanopettaja testasi ja arvioi niitä, myös minä pääsin testaamaan niiden toimivuutta. Tämä on ensiarvoisen merkityksellistä koulun kehittämisessä; kehittäjän ja tutkijan on myös tunteen tasolla päästävä kokeilemaan suunnitteleman menetelmän toimivuutta (ks. myös Kemmis ym., 2014, 96). Tämä, yhdistettynä mukana olleiden opettajien kokemukseen ja laajaan testaukseen, loi mahdollisuuden löytää malli, joka olisi yleistettävissä laajemmin.

Erityisesti työrauha-asioille oli yleensä yritetty tehdä jo jotain, mutta toimet eivät olleet olleet riittävän tehokkaita. Muita esimerkkejä kehittämisestä olivat erilaiset *koulupäivään* liittyvät seikat, kuten välitunnille siirtymiseen liittyvät tilanteet ja ruokailukäyttäytyminen. Samoin oppilaan toiminta toisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa oppitunnin aikana nousi tarkasteluun. Miten opettaja oli aiemmin toiminut, millaisia taitoja oppilaat tarvitsisivat, jotta tilanne sujuisi hyvin, ja miten nämä taidot opetettaisiin oppilaille? Tarkastelimme opettajien huolenaiheita yhdessä. Minun tehtäväni oli yleensä tuoda asiaan lisää tietoa, joko teoreettista tai kokemuksellista, minkä perusteella aloimme kehittää käytännön ratkaisua. Myös oppilaan näkökulman huomioiminen oli roolissani tärkeää. Ratkaisuisia pyrittiin aina huomioimaan oppilaan etu. Vaikka ryhmän kautta rakennettava luokan tukeminen oli kehittämisen keskiössä, pyrimme myös tarkastelemaan tilannetta induktiivisesti *yksittäisen oppilaan tukemisen* ja tuen tarpeen kautta.

Usein ratkaisuvaihtoehdon testaamisen jälkeen kehä lähti alusta. Esimerkiksi jossakin luokassa kehitetty malli ei sopinutkaan sellaisenaan toiseen luokkaan, vaan sitä piti jollakin tavoin muokata. Esimerkkinä tästä kuvaan kuulluksi tulemisen taitojen harjoittelua, joka on yksi *tunne- ja vuorovaikutustaidoista*. Joissakin luokissa pystyimme aloittamaan näiden taitojen harjoittelun Yhteispelin Luokkapiiri-toimintatavan (ks. Kampman ym. 2015, 12–25) mukaisesti. Materiaali tarjosi konkreettisen vaiheittain etenevän mallin luokkapiirin toteuttamiseksi, joka oikein käytettynä varmistaisi onnistuneen kokemuksen sekä opettajille että oppilaille. Käytimme tätä toimintatapaa kaikissa luokissa, mutta muutamassa luokassa jouduimme aloittamaan harjoittelun vielä syvemmältä perusasioista kuin mitä Yhteispelissä oli suunniteltu. Joissakin luokissa kuulluksi tulemisen harjoittelu lähti liikkeelle pienissä ryhmissä tehdyillä harjoitteilla, jolloin harjoittelimme aluksi esimerkiksi sitä, miten istutaan suhteessa toiseen tai mihin katse suunnataan, kun halutaan osoittaa toiselle, että häntä halutaan kuunnella. Tähän liittyivät myös lyhyet kertomukset, joista toisen piti löytää jokin sellainen asia, josta voisi tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tämän tukena oli kysymyssanalista. Hyvin yksinkertaisilla ja turvallisessa ympäristössä tehdyillä harjoitteilla etenimme induktiivisesti kohti koko luokan kanssa saatua kokemusta kuulluksi tulemisesta. Osassa luokista jouduimme kuitenkin aika usein palaamaan taaksepäin harjoittelussa, koska koko luokan kanssa toiminta ei onnistunut.

### **5.3.2 Turvallisen ja välittävän toimintaympäristön rakentamisen tukimateriaali**

Olen koonnut Syklin I vaiheen 1 tulokset kuuden tekijän kokonaisuuteen, jotka on hahmoteltu kuvioon 2. Kuvasin käsitteiden muodostumisen luvussa 5.2.3. Kokonaisuus on samalla myös ensimmäisen vaiheen päätulos eli vaiheen aikana kehitetty tukimateriaali, jota hyödynnettiin Syklin I toisessa vaiheessa.

Työskentelyn alusta lähtien pyrin rakentamaan sellaista materiaalia, joka mahdollisimman laajasti vastaisi niihin haasteisiin, joita eri luokissa kohdattiin. Tavoitteena

oli luoda kuvaus niistä toimista, joita jokaisessa luokassa tuli ottaa huomioon rakennettaessa luokan ilmapiiriä ja vahvistettaessa työrauhaa. Syklin I vaiheen 1 jälkeen tämän materiaalin nimi oli *Tavoitteena turvallinen ja välittävä oppimisyhteisö*.



Kuvio 2. Syklin I vaiheen 1 kehittämisen jälkeen luotu kuuden tekijän tukimateriaali sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseksi.

*Työskentelystrategia* tarkoitti sitä, että materiaali ohjaisi opettajaa tarkastelemaan työtään ja vahvistamaan luokkansa toiminnassa seuraavia asioita: osaamisen ja pätevyyden tunnetta, kuulluksi tulemistä ja osallisuutta, asioiden, toiminnan ja ihmisten käyttäytymisen ennakoitavuutta ja selkeyttä sekä yhdessä koettua iloa (ks. myös Kampman ym. 2015, 233–239).

*Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen* sisältö tuli ensimmäisen vaiheen havainnoista siitä, miten oppilas tulee osalliseksi ja kuulluksi luokassa sekä miten yhteenkuuluvuutta voidaan edistää. Luokissa Syklin I vaiheessa 1 hyödynnetyt Yhteispelin toimintatavat loivat pohjaa materiaalin kirjoittamiselle.

Koska kaikki luokat ja niiden opettajat kamppailivat työrauhapulmien kanssa, asiaan piti kiinnittää erityistä huomiota ja siinä vaiheessa 1 keskeiseksi työvälineeksi muotoutui K-merkki. *Työrauhan parantamista* pidettiin sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämisen perusedellytyksenä. Käytännön työssä

työrauhakeskustelut opettajien kanssa ja erilaisten toimintatapojen kokeilu olivat aikaa vievä mutta tärkeä osa kokeilun kokonaisuutta. Opettajat olivat joskus tiukoilla ryhmänsä kanssa ja kokivat kokeilun yhteistoiminnalliset viikot pääsääntöisesti arjen työtä tukevinä ja hyödyllisinä. Materiaaliin koottiin työrauhan parantamiseen liittyvät havainnot vaiheesta 1.

*Koulupäivän* strukturoinnilla voitiin kiinnittää huomiota luokan sääntöjen ja rutiinien luomiseen ja niistä kiinni pitämisen merkityksellisyyteen. Aineiston analyysin perusteella kokemuksella asioiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta oli juuri koulupäivän rakenteessa suuri merkitys. Tässä kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten mielekkäät opiskelutehtävät loivat motivaatiota ja vähensivät työrauhapulmia. Tässä vaiheessa ajatus oli se, että silloin, kun koko luokkaan suunnatut toimet eivät enää riittäneet ja tuki ei riitä erityisesti käyttäytymisen haasteissa, *yksittäisen oppilaan tukea* tuli tarkastella tarkemmin. Materiaalissa annettiin myös esimerkkejä mahdollisista syistä oppilaan käytöksen taustalla.

*Luokan monialainen tukeminen* perustui opettajien yhteistyöhön ja Syklin I vaiheen 1 havaintoihin sen edistämisen mahdollisuuksista. Tässä materiaalissa annettiin esimerkki siitä, millaisella kokoustrungolla luokkaa opettavat opettajat ja ohjaajat voisivat kokoontua luokan tukemista pohtimaan.

### **5.3.3 Menetelmän toimivuus ja kehittämistyön edellytykset**

Syklin I toisessa vaiheessa menetelmät ja materiaalit otettiin systemaattisemmin käyttöön. Tämän vaiheen päätulokset olivat havainnot menetelmän toimivuudesta ja kehittämistyön edellytyksistä.

Ylöjärven kehittämistyössä vuosina 2014–2016 tein hyvin tiivistä yhteistyötä kokeilussa mukana olevien opettajien kanssa. Konkreettinen työskentely oli hyvin samantyyppistä kuin edellisenä lukuvuonna. Luokissa oli samanlaisia ilmapiirin ja työrauhan haasteita kuin edellisen vuoden luokissa.

*Tämä ei sitten olekaan helppo luokka. 28 aika heterogeenista oppilasta. Luokassa on aika huono ilmapiiri ja toisten kanssa toimiminen on todella hankalaa. Suurimmat pulmat olivat kuitenkin muiden opettajien tunneilla. Opettaja kohtaan oppilailla on vahva luottamus ja hänen tunnillaan homma aika hyvin toimii. (Tutkijan päiväkirja 31.8.2015.)*

Merkittävä ero oli se, että nyt sekä minä että opettajat saimme työskentelymme tueksi materiaalia, jota olimme edellisenä vuonna kehittäneet ja kirjoittaneet (ks. luku 5.3.2). Tämän materiaalin tarkoituksena oli tukea kokeilussa mukana olevien opettajien keskinäistä yhteistoimintaa ja luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämistä. Lukuvuoden 2015–16 opettajat saivat siis kyseisen materiaalin käyttöönsä testattavaksi ja arvioitavaksi. Asetinkin lukuvuoden yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi materiaalin hiomisen ja tarkentamisen. Huomioitavaa on myös se, että

vaiheessa 1 luokkia oli lukuvuoden aikana mukana kuusi ja vaiheessa 2 niitä oli 13. Tämä nousu luokkien määrässä oli mahdollista siksi, että luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseen tähtäävä ajattelu ja käytännön sovellukset olivat edenneet niin pitkälle, että uusien luokkien kanssa työn aloittamiseen ja tilanteen kartoittamiseen ei mennyt niin paljon aikaa kuin ensimmäisessä vaiheessa.

Seuraavassa kuvaan tutkijan päiväkirjaan kirjattujen huomioiden kautta yhteistyön etenemistä eräässä luokassa lukuvuoden aikana. Sosioemotionaalisesti turvallisen luokan rakentamisen kannalta erityisen merkitykselliseksi nostan havainnot työrauhan ja K-merkin kehittämiseen liittyvistä kokemuksista.

*Otimme käyttöön K-merkin ja toimivat totutusti. Sopii opettajalle, koska hän on niin järjestelmällinen.* (Tutkijan päiväkirja, syyskuu 2015.)

Kaikissa luokissa työ lähti liikkeelle työrauhan parantamisesta. Opettajat halusivat nopeaa apua yleensä oppituntien yleiseen levottomuuteen, joka näkyi lähinnä siinä, että opettajaa ei kuunneltu, huudeltiin kavereille ja lähdettiin kulkemaan luokassa ilman lupaa ärsyttämään luokkatoveria. Tämän tilanteen korjaaminen alkoi aina ryhmässä kuuntelun taidon harjoittelulla K-merkin avulla.

*Opettaja käytti K-merkkiä, mutta se ei oikein tehonnut hetkien ulkopuolella. En tiedä, johtuiko se siitä, että minä otin enemmän vastuuta, mutta loppuviikko sujui paremmin.* (Tutkijan päiväkirja, lokakuu 2015.)

Hyvin tyypillinen ongelma K-merkin kanssa oli, että se tehoi ollessaan ”päällä”, mutta ei aina sen jälkeen, kun siirryttiin tekemään esimerkiksi itsenäisesti tehtäviä. Useat opettajat toivoivat K-merkin lisäksi jotain muuta merkkiä, joka olisi yhtä nopeavaikutteinen. Kaikki opettajat eivät saaneet K-merkkiä osaksi tunnin kokonaisuutta, vaan K-merkkihetket olivat irrallisia, eivätkä luontevasti ohjanneet oppituntia kohti seuraavaa vaihetta. Vaarana oli, että sitä käytettiin vain työrauhan rakentamiseen, eikä työrauhaa vahvistettu laajemmin ja nähty osana sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamista. Opettajien toivomuksesta yritimme kehittää myös muita vastaavia merkkejä, kuten H-merkin, joka oli tähdätty hiljaisen työskentelyyn hetkeen, mutta ne jäivät lyhyiden testausten jälkeen pois lähinnä siksi, että erilaiset merkit lopulta vain sekoittivat. Päiväkirjassa pohdin myös omaa rooliani yhteistyössä. Usein oli vaikeampaa jäädä taustalle ja antaa opettajan itse oppia tilanteessa kuin yrittää ratkaista asioita opettajan puolesta.

*K-merkki toimi loistavasti ja puhuimme paljon sen oikeanlaisesta käytöstä. Opettaja on hyvin vastaanottavainen ja haluaa kehittää työtään. Hän on tietoinen omista rajoitteistaan ja niiden kanssa kamppailee. Luokka toimi ihan hyvin.* (Tutkijan päiväkirja, joulukuu 2015.)

Reflektiivisyys tulee hyvin esiin edellisessä aineisto-otteessa. Opettaja oli kokenut voimaantumista työrauhapulmien onnistuneen ratkaisemisen ansiosta, oli saanut tilaa pohtia muitakin omaan työhönsä liittyviä asioita ja halusi oppia lisää, jotta voisi olla entistä parempi opettaja. Toisaalta tutkimusaineisto osoitti, että opettajien kokemukset saattoivat vaihdella laidasta laitaan:

*Opettaja oli itku kurkussa, kun kysyin, mitä kuuluu. Tosi väsynyt ja hakenut jo myös muita töitä. (Tutkijan päiväkirja, helmikuu 2015.)*

*Jotain kummaa oli tapahtunut neljässä viikossa. Tuntui, että kaikki se, mitä oltiin monta kuukautta haettu, oli yhtäkkiä todellisuutta. Opettaja oli paljon levollisempi, rauhallisempi ja itsevarmempi ja iloisempi. Tämä tietysti heijastui luokkaan, josta oli selkeästi aistittavissa iloa ja luottamusta toisia ja opettajaa kohtaan. K-merkki toimi loistavasti. Yhtä selittävää ei varmasti voi löytää, mutta mielestäni K-merkin tuoma luokan hallinta on kaiken keskiössä. Opettajalla on ajatus, että hänellä on keino rauhoittaa luokka. Se tuo hänelle positiivisemmän tunteen suhteessa luokkaan ja hän toimii siellä niin, että hän antaa hallinnan ja itsevarmuuden kuvan oppilaille. Se rauhoittaa ja vie pois tarvetta valtataistelulta. Hän on myös alkanut rytmittää opetusta paremmin. On ryhmä-paritöitä ja välissä otetaan rennommin. Mutta nuokin ovat seurausta hallinnan tunteesta. Kaiken kaikkiaan upea kokemus koko viikko. (Tutkijan päiväkirja, maaliskuu 2015.)*

Kehittämistyössä tilanteet ja tunteet vaihtelivat ja myös vastoinkäymisiä tuli. Hyvin usein niiden taustalla vaikutti olevan ihmisten väliseen kommunikaatioon liittyvät haasteet. Erityisesti luokanopettajat elivät niin vahvasti luokkansa mukana, että silloin, kun asiat olivat heidän mielestään edenneet jo pysyvästi hyvään suuntaan ja tilanne kuitenkin sai käänteän huonompaan, isku saattoi olla henkisesti raskas. Samoin ilman työyhteisön tukea tilanteet tuntuivat opettajien kertoman mukaan välillä toivottomilta. Kokeilussa mukana olleet opettajat olivat minulle myös työtovereita, ja siksi kannoin huolta heidän jaksamisestaan yhteistyöviikkojen ulkopuolellakin. Vaiheessa 2 tärkeä havainto olikin, miten merkittävää oli tukea tutkimuksessa olevia opettajia myös emotionaalisella tasolla.

Maaliskuun ja huhtikuun 2015 merkinnät aineistossani osoittivat kehittämistyön vuoristoratamaisuuden. Syviä aallonpohjia seurasi parantunut pätevyys-tunne, joka heijastui luokkaan ja voimaannutti opettajaa entisestään. Tällainen syklimäisyys oli yhtä kiinteä osa kehittämistä kuin toimintatutkimuksen etenemistä kuvaavat teoreettiset vaiheet. Haasteena näissä inhimillisissä vaiheissa oli niiden ennustamattomuus, koska luokan tilanne voi ilman erityistä syytä kääntyä nopeastikin eri suuntaan. Tämä vaati minun ja opettajien keskinäistä hyvää



vuorovaikutusta ja luottamusta, jotta asioihin voitiin puuttua riittävän aikaisessa vaiheessa.

*Opettaja oli levollisempi. Syynä oli osaltaan se, että hän oli päättänyt jättää luokan lukuvuoden jälkeen. Nyt hän vain totesi, että pitää selvitä kesään saakka. Luokassa oli K-merkki mennyt hiukan umpikujaan. Hän otti tueksi lukujärjestyksen värittämisen ja homma oli heti muuttunut. K-merkki toimi täydellisesti ja oppilaat kokivat sen hyväksi asiaksi. Mitään isompia asioita luokassa ei tapahtunut, perustekemistä. (Tutkijan päiväkirja, huhtikuu 2015.)*

Tulkintani mukaan opettaja ja luokka kamppailivat koko lukuvuoden keskinäisen luottamuksen rakentamisessa. Opettaja teki paljon niin sanottuja oikeita asioita, mutta jostain syystä vuorovaikutus hänen ja tietyn osan luokkaa kanssa ei rakentunut riittävälle tasolle, joka olisi ollut ehtona luottamuksen vahvistumiselle (ks. myös Bear 2015, 30; Hughes, 2012; Sabol & Pianta 2012). Tämä osaltaan aiheutti vuoden tapahtumien aaltoilun, vaikka vastaavaa aaltoilua luokan ja opettajan välisissä suhteissa tapahtuu normaalistikin yhtenäin. Tämä kertoi mielestäni siitä, että opettaja varmasti hyötyi erilaisista menetelmistä rakentaessaan luokan sosioemotionaalista toimintaympäristöä, mutta kyse oli myös opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta laajemmin. Opettajaa voitiin tukea ja auttaa reflektoimalla oppimaan toimivampaa vuorovaikutusta, mutta oppilaan subjektiivinen kokemus kohtaamisista opettajan kanssa oli lopulta vuorovaikutuksen laadun ratkaiseva tekijä (ks. myös Cantell 2010; Hovila 2004; Mäki-Havulinna 2018).

Syklin 1 toisessa vaiheessa arvioin käyttämiämme toimintatapoja hyödyntämällä kuuden tekijän kokonaisuutta, jonka olin muotoillut ensimmäisessä vaiheessa (ks. luku 5.3.2). Toimivimmat tavat liittyivät työrauhan turvaamiseen ja koulupäivään. Työrauhaan ja ryhmässä kuuntelun hetkeen kehitetty K-merkki ja koulupäivän ja oppitunnin strukturointi vaikuttivat oppilaan käyttäytymiseen ja sosioemotionaalisen turvallisuuden kokemukseen myönteisesti. Ymmärrys siitä, miten suuri osa oppilaan haasteista voitiin ratkaista koko luokkaa tukemalla ja sen toimintaa kehittämällä, kasvoi. Siten tulevan kehittämisen tuli kohdistua erityisesti työskentelystrategian pohdintaan.

Työskentelystrategian sisällön tarkoitus oli kuvata tarkemmin niitä keskeisiä tekijöitä, joita luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa tarvitaan. Yksittäisen oppilaan toimintaan suunnattuja toimenpiteitä ei enää pidetty tämän menetelmän viitekehyksessä niin olennaisina, vaan huomio suuntautui selkeästi koko ryhmän toimintaan. Toinen päähuomio oli luokan ja opettajan tukemisen vaatimus koko koulun yhteistoimintana. Monet opettajat, joiden kanssa työskentelin, ilmaisivat olevansa väsyneitä ja tarvitsevana käytännön tukea ja mahdollisuutta reflektioon oman luokkansa toiminnasta.

## 5.4 Kohti Sykliä II: LORRi-menetelmän perusainekset

Syklin I loppuessa joulukuussa 2016 minulle oli kertynyt paljon aineistoa ja lähes valmiiksi kirjoitettua materiaalia, jotta voisin rakentaa niistä sellaisen menetelmän, josta opettajat hyötyisivät laajemminkin. Käytännön kokeiluja oli tehty runsaasti ja niistä oli syntynyt myös käyttökelpoisia ratkaisuja opettajille erityisesti työrauhan tukemiseen. Kehittämistyön teoreettinen tausta vaati vielä selkeyttä ja parantamista. Tutustuessani Richard Ryanin ja Edward Decin (2017) *itseohjautuvuusteoriaan* syntyi ajatus kolmesta peruskäsitteestä Syklissä I kehitetyn menetelmän perustana. Tämä valinta perustui siihen, että havainnot ja tutkimustulokset Syklin I aikana osoittivat, että juurisyys oppilaiden ja luokkien haasteissa saattoivat löytyä siitä, miten luokissa oli huomioitu oppilaiden kokemukset psykologisten perustarpeiden tyydyttämisestä. Aluksi itseohjautuvuusteorian pohjalta luodut käsitteet *kokemus osaamisesta ja oppimisesta, kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta* sekä *kokemus asioiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta* esiintyivät tällaisina pitkinä peruskäsitteiden niminä. Halusin kuitenkin löytää sellaiset sanat, jotka olisivat koululle tuttua kieltä, helppo muistaa ulkoa sekä jo niminä ohjaisivat opettajaa muistamaan tarkemmin, mitä ne pitivät sisällään (ks. myös luku 5.2.3).

Kokemus osaamisesta ja oppimisesta sai nimen *Oppi*. Kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta sai nimen *Ryhmä*, ja kokemus selkeydestä ja ennakoitavuudesta sai nimen *Rajat*. Neljäs kirjain L tulee sanasta *luottamus*, joka on kolmen peruskäsitteen rakentamisen tavoiteltu tulos. Peruskäsite sai tässä vaiheessa nimen ”peruselementti”. Näistä neljästä kirjaimesta muotoutui menetelmälle nimi LORRi. I-kirjain antaa sanalle suomen kieleen sopivan lopun, mutta ei itsessään tarkoita mitään. Tämän mitään tarkoittamattoman LORRi-sanan taustalla on ajatus ulkoa muistamisesta. Erikoinen sana jää mieleen ja samalla antaa kirjaintensa kautta muistisäännön menetelmän peruselementeille. Tavoite oli, että jokainen LORRi-menetelmän koulutuksen saanut opettaja voisi muistaa helposti kolme peruskäsitettä, jotka ohjaisivat hänen ajatteluaan ja joiden avulla hän löytäisi keinoja kehittää luokkansa sosioemotionaalista toimintaympäristöä.

Kuvaan seuraavaksi peruselementit ja esittelen lopuksi viitekehysten, joka oli perustana tuleville sykleille. Peruselementit olivat seuraavat:

- Kokemus *osaamisesta ja oppimisesta* omassa koulunkäynnissä, josta käytettiin nimeä *Oppi*,
- Kokemus *kuulluksi tulemisesta, osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta* omassa koulunkäynnissä, josta käytettiin nimeä *Ryhmä*,
- Kokemus koulussa esiintyvien asioiden, toiminnan ja käyttäytymisen *selkeydestä ja ennakoitavuudesta*, josta käytettiin nimeä *Rajat*.

Oppi oli suoraan johdettavissa itseohjautuvuusteorian pätevyuden perustarpeesta. Samalla tavalla tarve yhteenkuuluvuudelle loi Ryhmä-peruselementin. Autonomia, joka itseohjautuvuusteoriassa on tavallaan keskeisin perustarve kahden muun

taustalla (Ryan & Deci 2017), pyrittiin rakentamaan kolmen elementin sisään. Se tarkoitti sitä, että Opissa ja Ryhmässä oppilaan itseohjautuvuuden ja -säätelyn tavoite sekä oman oppimisensa subjektina että omista valinnoistaan vastaajana oli keskeinen. Riittävästi vahvistettuna ne tuottaisivat oppilaalle autonomian kokemusta.

Tiedostin koulun kompleksisen toimintaympäristön muodostamat haasteet selkeyden ja ennakoitavuuden luomisessa, ja siksi oppilaan fyysisen ja sosioemotionaalisen turvallisuuden tunteesta huolehtiminen oli tärkeää (ks. myös Weare & Grey 2003, 64). Ryan ja Deci (2017, 319–326) toteavat, että turvallisuuden rakentamisessa olennaista on oppilaan kehitykselle ja ikätasolle sopivan yhteisön struktuurin rakentaminen. Haasteena on rakentaa koulun toimintaa selkeäksi ja ennakoitavaksi autonomian kehitystä tukien (ks. myös Reeve 2002, 199). Nimensä mukaisesti Rajat rajoittavat toimintaa luoden rakenteet ja säännöt yhteisössä toimimiselle. Tällöin konflikti itsemääräämisoikeuden kanssa oli yleensä väistämätöntä. Toisaalta Rajat toivat myös turvallisuutta, jolloin autonomian ja muiden perustarpeiden kokeminen mahdollistui parhaalla mahdollisella tavalla. Joka tapauksessa Rajojen luomisessa piti tasapainoilla niin, että oppilaille ja myös opetus henkilöstölle jäi sellainen kokemus, että säännöt ja käytännöt tukivat heidän elämäänsä, vaikka ajoittain myös sitä rajoittivat. Myös opettajan käsitys omasta autonomiastaan vaikutti Rajojen luomiseen luokan ja koko koulun tasolla. (Ks. myös Holopainen ym. 2009, 49; Naukkarinen 2018, 2–3.)

Kehittämisen aikana pohdin kolmen peruselementin keskinäistä suhdetta. Jotta oppilaan kokemusta osaamisesta (Oppi) ja osallisuudesta (Ryhmä) voitiin rakentaa turvallisessa ympäristössä, piti huolehtia ympäristön selkeydestä ja ennakoitavuudesta. Oppi ja Ryhmä olivat verrannollisia yksilön psykologisten perustarpeiden kanssa, mutta Rajat oli enemmänkin niiden rakentamiseen vaadittava ympäristön piirre, jolla pyrittiin takaamaan turvallisuuden tunne. Mikäli yksilö ei koe, että hänen ympäristönsä on riittävän turvallinen, kokemus osaamisesta ja osallisuudesta jää kenties hyvin puutteelliseksi. Vansteenkiste ym. (2012) totesivat tutkimuksessaan, että oppilaille annettu vahva tuki autonomiaan yhdistettynä rakenteiden selkeyteen ja ennakoitavuuteen tuotti merkittävän hyödyn oppilaiden sisäisen motivaation, keskittymisen ja syvällisen oppimisen vahvistumisessa. Oga-Baldwin ja Nakata (2015) päätyivät samaan lopputulokseen tutkimuksessaan japanilaisissa kouluissa (ks. myös Ryan & Deci 2017, 321).

Tarkastelen seuraavaksi Oppia, Ryhmää ja Rajoja vielä suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan koostaen Syklin I LORRi-menetelmän perusidea siten kuin se seuraavassa Syklissä esiteltiin toimintatutkimukseeni osallistuneille kouluille:

### ***Oppi***

Oppimisen edistämiseksi on tärkeää, että oppilaalla on myönteinen käsitys omista kyvyistään. Osa tätä käsitystä on odotus omasta onnistumisesta ja luottamus siihen, että tilanne on hallinnassa. (Bandura 1997.) Kun oppilas luottaa omaan onnistumi-

seensa ja alkaa hallita uutta taitoa, hänen oppimisensa edelleen vahvistuu. Silloin hän myös opiskelee sitoutuneesti ja motivoituneesti. (Huang 2011.)

Useat tekijät koulussa vaikuttavat oppilaan itseluottamukseen. Oppilaan suhtautuminen uuteen oppimistehtävään riippuu suuresti hänen aiemmista kokemuksistaan. Myös se, millaisia malleja muut ihmiset ovat hänelle antaneet ja miten he suhtautuvat haastaviin oppimistilanteisiin, vaikuttaa oppilaan itseluottamukseen. (Kiianmaa 2009, 74.) Omassa vertaisryhmässä tapahtunut oppiminen ja onnistuminen vahvistavat oppilaan luottamusta omiin kykyihin erityisesti silloin, kun hän kokee muut oppilaat kannustaviksi ja tuntee olevansa osa ryhmää. Opettajien antama positiivinen palaute ja omien vanhempien kannustus on tärkeää (Joet, Usher & Bressoux 2011). Luokan ilmapiirillä on merkittävä vaikutus oppilaan kokemukseen omasta osaamisestaan ja oppimisestaan. Ilmapiirin taustalla oleva hyvä työrauha tukee oppimista (Fast ym. 2010) ja myös päivittäin: hyvä oppiminen luo työrauhaa (Saloviita 2007, 9).

Osaamisen ja oppimisen kokemuksen tuottamisen ytimessä on oppilaantuntemus. Tämän ajattelun teoreettinen tausta on Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeessä (1978), johon kiinteästi liittyy tehtävien suuntaaminen siten, että oppilas pystyy niitä pienellä tuella tekemään ja työskentelyä eteenpäin suuntaava ratkaisukeskeinen positiivinen palaute, jonka avulla oppilas voi edetä kohti seuraavaa vyöhykettä. Palautteen antotavalla on suuri merkitys oppilaan kokemaan osaamisen tunteeseen. Palautteen tarkoituksena on tukea onnistumisen kokemuksia ja tuoda esiin, miten oppilas on kehittynyt suhteessa aiempaan osaamiseen (OPS 2014, 48). Onnistunut palaute mahdollistaa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisen, pitää yllä positiivista motivaatiota, vahvistaa itsetuntoa, auttaa oppilasta oman toimintansa reflektomisessa ja luo mahdollisuuden oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Nicol & Macfarlane-Dick 2006).

Kun oppilas saa positiivista ja ratkaisukeskeistä palautetta, hänen on mahdollista tulla tietoisiksi vahvuuksistaan, onnistumisistaan, taitavuudestaan, kyvyistään, osaamisestaan tai taipumuksistaan, jolloin hän pystyy käyttämään niitä voimavaroinaan työskentely- ja oppimisprosesseissa, kun hän rakentaa käsitystä itsestään ja suuntaa omaa toimintaansa tulevaisuuteen (Nurmi ym. 2010). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadulla on merkitystä oppilaan kokemukseen palautteesta (Lappalainen & Sointu 2013, 14).

### ***Ryhmä***

Monet tutkijat ovat korostaneet, miten opettajan ja oppilaan välinen lämmin suhde antaa perustan oppilaan hyvinvoinnille ja on yksi tärkeimmistä asioista myös kouluoppimisen kannalta (ks. esim. Cornelius-White 2007; Durlak & Wells 1997). Hyvän keskinäisen suhteen syntymiseksi olennaista on, että oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja häntä arvostetaan. On tärkeää, että hänen viestinsä tulkitaan hänen tarkoittamallaan tavalla ja siihen vastataan (Verschueren & Koomen 2012).

Näin oppilaan on mahdollista saada myös tukea koulunkäynnilleen ja hänen on mahdollista jakaa muiden kanssa itselleen tärkeitä asioita (Bucholz & Sheffler 2009).

Kuulluksi tulemisen keskeisin taito on kuuntelu (Weare & Grey 2003, 57). Eritäin toimivaksi kuuntelumenetelmäksi on osoittautunut aktiivinen kuuntelu, joka erottuu sellaisesta tavanomaisesta kuuntelusta, jolla ei ole suoranaista tarkoitusta tuottaa toiselle kuulluksi tulemisen tunnetta. Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija osoittaa kiinnostusta ja empatiaa toista kohtaan tekemällä muun muassa tarkentavia kysymyksiä, osoittamalla ilmeillään hyväksyntää ja antamalla rakentavaa ja positiivista palautetta kuulemastaan. (Gordon 2006, 90–107.) Kuuntelu lienee tärkein yksittäinen taito koulun ja luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa (Weare & Grey 2003, 58–59).

Kuulluksi tuleminen mahdollistaa myös osallisuuden kokemuksen (Alanko 2016, 60). Gretschel (2002, 91) käyttää osallisuuden määrittelyssä voimaantumisen ja valtaistumisen käsitteitä, jolloin olennaista on se, miten yksilö kokee osallisuutensa ja omat kykynsä olla vaikuttamassa toiminnan sisältöön ja muotoon. Osallisuus voidaan määrittellä myös yksilön kokemukseksi, jonka syntymiseen vaikuttaa merkittävästi yhteisön tai ryhmän rooli (Hanhivaara 2006, 32). Oppilaiden osallisuuden kokemuksen kehittämistä tukee koulun kaikkien yhteisön jäsenten osallisuutta vaaliva toimintakulttuuri. Opettajien asenteet sekä heidän osaamisensa osallisuuden tukemisessa ovat olennaisia. (Vesikansa 2002, 22.) Osallisuuden ja omaan koulunkäyntiin vaikuttamisen kokemus ilmenee muiden muassa rakenteiden tasolla niin, että koulussa on aktiivinen oppilaskunta tms. ja oppilaat otetaan mukaan mahdollisimman laajasti koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa. Kokemus ilmenee arjen toiminnan tasolla esimerkiksi oppitunneilla oppilaiden mahdollisuutena opettajan antamien puitteiden mukaisesti tehdä omaa opiskeluaan koskevia valintoja.

Ryhmädynamiikan ja ryhmässä toimimisen taitojen harjoittelu on Ryhmäperuselementissä keskeistä. Oppilas oppii ryhmässä ja ryhmän kautta tärkeitä vuorovaikutustaitoja, jolloin vuorovaikutussuhteiden tunnistaminen ja kehittäminen on mahdollista (Naukkarinen 2018).

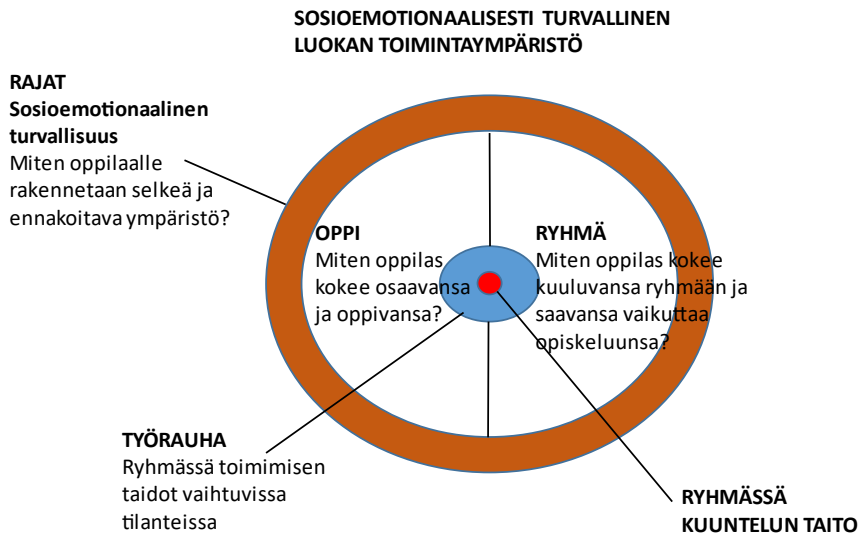
### ***Rajat***

Jotta oppilaan toimintaympäristö olisi mahdollisimman selkeä ja ennakoitava, sillä on oltava vahvat ja luotettavat rakenteet, helposti ymmärrettävät säännöt ja yksilöiden vahva tietoisuus omasta roolistaan yhteisössään (Weare & Grey 2003, 62–63). Tällaisessa ympäristössä oppilas kykenee kohdistamaan voimavaransa niihin tehtäviin, joita häneltä odotetaan ja olemaan paremmin tietoinen ympäristönsä tapahtumista. Kokemus tällaisesta ympäristöstä vahvistaa oppilaan uskoa siihen, että elämä koulussa ei ole ennakoimatonta ja sattumanvaraista, vaan ihminen pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan muihin ihmisiin ja koko ympäristöön. (Weiner 1992.) Ennakoimattomalla ja sattumanvaraisella ympäristöllä on kielteinen vaikutus myös oppilaan oppimiseen ja koulumotivaatioon. Tällainen hallitsematto-

malta tuntuva ympäristö heikentää oppilaan luottamusta myös siihen, miten hän voi vaikuttaa ympäristöönsä tai hallita tekemistään ja suoriutumistaan. Tämän takia rajojen luominen vahvistaa oppilaan kokemusta hallinnan tunteesta ja pätevydestä. (Grolnick & Ryan 1989; Kern & Clemens 2007, 65–75.)

Rakenteet, eli asioiden ja toiminnan selkeys ja ennakoitavuus, ovat psykologisten perustarpeiden näkökulmasta pätevyden ja yhteenkuuluvuuden kokemisen tuki, joka auttaa oppilasta keskittymään kaikkein keskeisimpiin ja tärkeimpiin sosiaalisiin tilanteisiin. Rakenteiden olemassaolo antaa informaatiota ja palautetta siitä, miten haasteet tulevat saavutettavammiksi. (Ryan & Deci 2017, 333.) Erityisesti oppilaille, joilla on käyttäytymisen pulmia, ennakoitavuus ja selkeys ovat tutkitusti keskeisiä tukipylväitä koulunkäynnille (Montgomery 2000, 173–174; Weare & Grey 2003, 56).

Keväällä 2017 muotoutui LORRi-menetelmän viitekehys ja käsikirja *Luottamus on tekoja* (liite 1). Käsikirjan lähtökohtana olivat psykologisten perustarpeiden pohjalta rakennetut peruselementit, joiden kehittämiseksi luokassa tuli kiinnittää erityistä huomiota työrauhaan (ks. kuvio 3).



*Kuvio 3. Luokan toiminnan kehittämisen viitekehys ja peruselementit LORRi-menetelmän mukaan.*

Luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentaminen kuvion 4 mukaisesti tähtää oppilaiden psykologisten perustarpeiden vahvistamiseen LORRi-menetelmän peruselementtien mukaan. Elementit perustuvat seuraaville Syklin I tuloksiin nojaaville havainnoille: Oppilaan tulee kokea, että toiminta hänen luokassaan on selkeää ja ennakoitavaa (Rajat). Hän tietää, mitä tulee tapah-

tumaan ja mitä häneltä odotetaan. Säännöt, seuraamukset ja rutiinit ovat tuttuja ja ennakoitavissa. Opettaja kiinnittää eri tavoin, kuten eriyttämällä, positiivisella ja kannustavalla palautteella sekä motivoivilla, oppilaan arkeen liittyvillä tehtävillä, huomiota oppilaiden kokemukseen osaamisesta ja oppimisesta (Oppi). Opettaja vastaa luokassa ilmeneviin haasteisiin (esim. käyttäytymiseen liittyviin) pedagogisesti, jolloin hän kiinnittää huomiota oppilaiden osaamiseen esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaidoissa.

Opettaja pyrkii säännöllisesti järjestämään oppilaiden kuulemiseksi sekä formaaleja tilanteita, kuten luokkavaltuuston kokouksia ja Yhteispelin luokkapiirejä että informaaleja, jatkuvasti arjessa esiintyviä hetkiä (Ryhmä). Opettaja luo oppilaille tilaisuuksia vaikuttaa heidän omaan koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin ja näin vahvistaa heidän kokemustaan vaikuttamisen mahdollisuudesta. Oppilaalle on myös merkityksellistä, kun hän kokee olevansa luokkansa täysivaltainen jäsen, hänellä on kavereita ja hänen ei tarvitse kohdata minkäänlaista kiusaamista tai muunlaista henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Siksi opettajan tulee muistaa jatkuvan ryhmäytämisen vaatimus.

Työrauha rakentuu edellä mainittujen seurauksena, mutta siihen tulee kiinnittää erityistä huomiota. LORRi-menetelmässä työrauha määritellään ryhmäilmionä, jolloin ratkaisut tulee tuoda ryhmän tasolle. Työrauhan rakentaminen liittyy vahvasti Rajojen rakentamiseen, jolloin oppilas tietää, miten kuuluu toimia ja mitä ei-toivotusta toiminnasta seuraa. LORRi-menetelmässä nostetaan esiin ryhmässä kuuntelun taito, jonka ajatellaan olevan ensimmäinen asia, joka opettajan tulee opettaa luokalleen rakentaessaan työrauhaa.

## 6 SYKLI II

Tässä luvussa esittelen toimintatutkimukseni Syklin II toteutuksen ja tulokset. Kyseessä oli LORRi-menetelmän testaaminen ja jatkokehittäminen Lohjalla vuosina 2017–2019.

### 6.1 Yleisesittely

Vuoden 2017 alussa MeSäätiössä oli herännyt kiinnostus LORRi-menetelmää kohtaan. MeSäätiö on yksitysten toimijoiden perustama säätiö, jonka tavoitteena on nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen. Toukokuussa 2017 minut kutsuttiin esittelemään sitä Lohjan perusopetuksen neljän koulun rehtorille ja muutamalle muulle perusopetuksen johtavalle virkamiehelle. Lohjan kaupunki oli valikoitunut MeSäätiön ME-koulu-pilottihankkeen kohteeksi ja oli nyt aloittamassa siellä toimintaa. Esityksen perusteella rehtorit päättelivät, että LORRi-menetelmä olisi käyttökelpoinen ja sopiva heidän kouluilleen. Näin LORRi-menetelmästä tuli osa MeSäätiön ME-kouluhanketta, jonka päätavoite oli syrjäytymisen ehkäisy ja yksi tämän työn kohteista oli koulun kehittäminen ennaltaehkäisemään syrjäytymistä ja tukemaan niitä, jotka ovat syrjäytymisvaarassa (MeSäätiö -sivusto). Seuraavan syksyn aikana suunnittelin tulevaa yhteistyötä yhdessä ME-koulun asiantuntijan kanssa ja asetimme tavoitteita työskentelylle.

Yleisenä tavoitteena ME-koulun ja LORRi-menetelmän yhteistyössä ajateltiin olevan lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy osana koulun toimintaa. Tämä tapahtuisi rakentamalla oppilaan koulupolkua siten, että hän kokisi osaavansa asioita riittävän hyvin ja oppivansa itselleen merkityksellisiä asioita (Oppi), olevansa osa ryhmää, osallistuvansa sen toimintaan ja pystyvänsä vaikuttamaan itselleen merkityksellisiin asioihin siinä (Ryhmä). Tähän tavoitteeseen pyrittäisiin huolehtimalla työskentelyn selkeydestä ja ennakoitavuudesta (Rajat) ja keskittymällä tukemaan opettajaa luokan yhteistoiminnan tulkitsemisessa ja vahvistamisessa.

Opettaja ohjattaisiin aluksi havainnoimaan luokasta oppilaan kannalta keskeiset elementit, joita ovat luokkayhteisön rakenne sekä käyttäytymisen ja toiminnan selkeys ja ennakoitavuus luokassa. Seuraavaksi opettaja arvioi oppilaittensa ryhmäänkuuluvuudentunnetta, mahdollisuuksia vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä ja kuulluksi tulemista. Kolmantena havainnoinnin kohteena on, kokevatko oppilaat osaavansa asiat ikätasolleen riittävällä tavalla ja hyötyvänsä opiskelusta. Seuraavassa vaiheessa opettaja etsii käyttökelpoisia ratkaisuja niihin mahdollisiin puutteisiin,



joita edellä mainituissa asioissa ilmenee. Tätä kutsutaan luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseksi. Opettaja hyödyntää myös toimivia yhteistoininnan vahvistamisen menetelmiä.

Käytännön työskentely syklissä II alkoi lokakuussa 2017 ja päättyi huhtikuussa 2019. Tämä jakso piti sisällään yhteensä 35 koulutuspäivää Lohjalla, joissa yksi merkittävä painopiste oli erityisopettajaryhmän koulutuksessa, joka oli ohjelmassa jokaisella vierailukerralla. He saivat koulutusta yhteensä 20 x 3h eli 60 tuntia. Tyyppillinen rakenne koulutuspäivälle oli seuraavanlainen:

- 9.00–11.15 Erityisopettajien koulutus
- 12.00–15.00 Vierailuja luokissa, oppituntien seuraamista ja ohjauskeskusteluja opettajien kanssa
- 15.00–17.00 Rehtoreiden tapaaminen tai LORRi-menetelmän koulutusta luokan- ja/tai aineenopettajille

Lohjan kaupunki sai Luottamus on tekoja -käsikirjan käyttöoikeudet sekä koulutusmateriaalina olleet diaesitykset.

Pidin Lohjalla seuraavat koulutukset, jotka olivat avoimia kaikille ME-kouluhankkeessa mukana olleille opettajille:

1. Mikä on LORRi-menetelmä?
2. Mitä tarkoittaa ryhmässä kuuntelun taito ja miten sitä opetetaan K-merkin avulla?
3. Miten rakennan oppituntin käyttäen LORRi 1 -mallia (eli Luokan ohjaamisen suunnitelmaa)?
4. Miten tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat LORRi-menetelmän kolmen peruselementin kokemiseen?

Näiden isompien koulutusten lisäksi pidin pienempiä, mutta samoihin teemoihin liittyviä koulutuksia koulukohtaisesti. Esimerkkinä niistä mainittakoon muiden muassa LORRi-menetelmän sovellukset Yhteispeli-menetelmän Luokkapiiri- ja Teen itse -toimintatavoista.

Koulutin erityisopettajaryhmän LORRi-menetelmän asiantuntijoiksi koulullaan opettamalla heille mahdollisimman syvällisesti ja laajasti menetelmän teorian ja siitä johdetut käytännöt. Erityisopettajien tehtävänä oli viedä oppimansa asiat ensin oman koulunsa niihin luokkiin, joissa he lukuvuosisuunnitelman mukaisesti työskentelevät ja myöhemmin koko kouluun.

LORRi-menetelmän implementaatiossa Lohjalla testasimme toimintatapaa, jossa ME-kouluhankkeessa olevien koulujen laaja-alaisia erityisopettajia koulutettiin LORRi-menetelmän asiantuntijoiksi ja implementaation keskeisimmiksi toimijoiksi omilla kouluillaan. Tästä syystä erityisopettajaryhmä sai ajallisesti selkeästi eniten

koulutusta ja ohjausta LORRi-menetelmään. Implementaation ytimessä oli ajatus siitä, että erityisopettajat ohjaisivat oman koulunsa luokan- tai aineenopettajia arjen tilanteissa oppitunneilla oivaltamaan LORRi-menetelmän peruselementtien merkitystä ja hyödyntämään niiden erilaisia käytännön sovelluksia.

Esimerkiksi matematiikan oppitunnilla erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja tekivät yhteistyötä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamisessa luokkaan. Tällöin oppimisvaikeudet eivät olleet erityisopettajan työn ensisijaisena kohteena, vaan hän auttoi luokan- tai aineenopettajaa havainnoimaan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön keskeisiä elementtejä ja luomaan niitä luokan arkeen. Perinteisesti erityisopettajat ovat luokassa tukea tarvitsevia oppilaita varten tai ottavat heitä omaan tilaansa. Nyt tavoitteena oli koko luokan toiminnan tukeminen ja rakentaminen yhdessä luokkaa opettavan opettajan kanssa. Samalla erityisopettajan tarkoitus oli opettaa luokan- tai aineenopettajalle LORRi-menetelmän keskeiset ajatukset ja käytännöt koskien sosioemotionaalisen toimintaympäristön ja työrauhan rakentamista. Tästä ei ollut kuitenkaan tarkoitus tehdä pysyvää tukimuotoa, vaan luokan tilanteen parantumisen tavoite oli luovuttaa päävastuu luokkaa opettavalle opettajalle heti, kun se oli tarkoituksenmukaista.

Lukuvuoden 2017–18 kevätlukukauden alussa erityisopettajilla oli nimettyinä 2–3 luokkaa, joihin heidän ajateltiin vievän oppimansa LORRi-menetelmän työvälineet ja näin tukevan luokan- tai aineenopettajaa sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa. Nämä luokat muodostivat LORRi-menetelmän implementaatiolle niin sanotun harjoitteluvaiheen, jonka aikana erityisopettajat harjoittelivat yhteistoimintaa luokan- tai aineenopettajien kanssa ja uudenlaista tapaa tarjota erityisopetuksen tukea. Toisena lukuvuonna 2018–19 LORRi-menetelmään perustuva luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentaminen oli tarkoitus ulottaa koko kouluun, mistä vastuussa olisivat tehtävään koulutetut erityisopettajat ja heillä olisi tukenaan edellisenä lukuvuonna mukana olleet luokan- tai aineenopettajat. Tätä voidaan kutsua induktiiviseksi koulun kehittämiseksi, jolloin kehittäminen etenee osasta koulua kohti koko koulun mukaan ottamista (Regner 2003).

Syklin II aikana kiersin kouluja Lohjalla ja koulutin opettajia luontotyypillisesti niistä asioista, joita erityisopettajat olivat samaan aikaan viemässä luokkiin. Esimerkkinä luokkaan viedystä toimintatavoista mainittakoon muun muassa K-merkki. Vierailin myös paljon luokissa ja kävin opettajien kanssa ohjauskeskusteluja.

LORRi-menetelmän yleisen esittelyn jälkeen koulutukset lähtivät konkreettisesti liikkeelle pohtimalla, mitä ryhmässä kuuntelun taito tarkoittaa ja millaista opettajien osaaminen on sen opettamisessa. Käsitteen määrittelyn ja oman reflektion jälkeen esittelin LORRi-menetelmän mallin ryhmässä kuuntelun taidon opettamiselle eli K-merkin. Seuraavana prosessissa oli LORRi 1, joka nyt tunnetaan nimellä Luokan ohjaamisen suunnitelma (liite 7). Se nostaa kysymysten avulla oppitunnin keskeiset

asiat esille, tarkastelee niitä kolmen peruselementin näkökulmasta ja muodostaa samalla oppitunnin suunnittelun ja arvioinnin rungon. Lopuksi etenimme koulu- tuksissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen.

## 6.2 Syklin II toteutus

Tässä luvussa kuvailen syklin II tutkimusprosessin etenemisen. Esittelen ensin tutkimushenkilöt, sen jälkeen käyn läpi aineistonkeruuprosessin ja lopuksi kuvaan aineiston analyysin toteutuksen.

### 6.2.1 Tutkimushenkilöt

LORRi-menetelmää testattiin syklissä II neljällä lohjalaisella koululla. Kouluista kaksi oli noin 250–300 oppilaan kaksisarjaista alakoulua, yksi pienempi, noin 100 oppilaan alakoulu ja yksi noin 500 oppilaan yläkoulu. Koulutuksessa noudatettiin Ylöjärvellä 2014–2016 Syklissä I kehitettyä LORRi-menetelmää luokan sosioemotionalisen toimintaympäristön rakentamiseksi, jonka materiaalina oli Luottamus on tekoja -käsikirjamateriaali. Syklissä II kokeiltiin mallia, jossa syvällisimmän koulutuksen menetelmästä saavat koulujen laaja-alaiset erityisopettajat. Erityisopettajien tarkoitus oli tulla koulutuksen edetessä LORRi-menetelmän asiantuntijoiksi ja edistäjiksi koulullaan. Erityisopettajien lisäksi Syklissä II tutkimushenkilöitä olivat koulujen aineenopettajat, luokanopettajat ja rehtorit (ks. taulukko 12).

*Taulukko 12. Syklin II tutkimushenkilöt.*

Koulu	Erityisopettajat	Aineenopettajat	Luokanopettajat	Rehtorit
1	2+1	17	0	1
2	2	0	5	1
3	1	0	4	1
4	1	0	1	0

Koulun 1 kohdalla erityisopettajien määrää kuvaava 2+1 tarkoittaa, että kaksi erityisopettajaa oli mukana ensimmäisen vuoden ja heidän jäätyään pois tilalle tuli uusi opettaja. Koulun numero 4 rehtorina oli koulun 3 rehtori.

### 6.2.2 Aineistonkeruu

Toisen syklin tutkimusaineisto perustui LORRi-menetelmän käyttöön otossa mukana olleiden opettajien ja rehtoreiden kyselyvastauksiin sekä erityisopettajien pitämiin päiväkirjoihin.

### *Kyselyt*

Tutkimukseni Syklissä II halusin kerätä koulujen 1–4 opettajilta ja rehtoreilta mahdollisimman laajasti kokemuksia LORRin käytöstä. Kyselylomakkeen käyttö on toimiva menetelmä silloin, kun tietoa halutaan nopeasti. Yleensä lomakkeet ovat strukturoituja ja kaikki osallistujat vastaavat samaan lomakkeeseen. Se on myös tiedonhankintamenetelmänä luotettava. Verrattuna haastatteluihin kyselylomakkeen avulla saadussa tiedossa ei haastattelijan persoona vaikuta vastauksiin. Kyselyn laadinnassa kiinnitetään huomiota kysymysten asetteluun ja muotoon, koska tavoitteena on se, että vastaajat ymmärtävät kysymykset mahdollisimman laajasti samalla tavalla. (Aaltola & Valli 2010, 103–106; Marks & Yardley 2003; Phellas, Bloch & Seale 2011; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009.)

Kyselylomakkeen teemana olivat kehittämistyön peruselementit eli psykologiset perustarpeet ja yhteistoiminta ja niiden ympärille rakennetut käsitteet. Kysymyksillä haluttiin saada esiin käytännön kokemuksia ja havaintoja niistä kokonaisuuksista, joista kyselyyn osallistuja oli vastuussa. Kysymyksiä esitettiin myös työrauhasta ja sen käytännön vahvistamisesta ryhmässä kuuntelun taidon ja K-merkin avulla sekä yhteistoiminnasta koulun sisällä (ks. liitteet 4–6).

Perusteluna kyselylomakkeen käytölle Syklissä II oli erityisesti aika. Teemahaastattelulla ei olisi ollut mahdollista tavoittaa niin suurta joukkoa opettajia LORR-menettelmän testaus- ja kehittämisvaiheen aikana. Kyselylomake (liite 6) lähetettiin niille opettajille, jotka olivat osallistuneet kahden vuoden aikana LORR-menettelmän koulutuksiin sekä saaneet erityisopettajan ohjausta. Myös koulujen rehtorit vastasivat kyselyyn (liite 7), jonka kysymykset käsittelivät LORR-menettelmän käyttökelpoisuutta johtamisen ja koko koulun yhteistoiminnan kehittämisen näkökulmasta.

### *Erityisopettajien päiväkirjat*

Seitsemän erityisopettajan ryhmä, joka Lohjalla vastasi menetelmän käyttöönotosta kouluillaan, piti vapaamuotoista strukturoimatonta päiväkirjaa, johon he kirjasiivat kokemuksiaan omasta koulutusprosessistaan ja LORR-menettelmän hyödyntämisestä koulullaan. Päiväkirjojen pitäminen aloitettiin ensimmäisessä tapaamisessa lokakuussa 2017 ja se jatkui huhtikuulle 2019. Päiväkirjojen tavoitteena oli saada näkyviin niitä asioita prosessissa, joita observoinnilla ja haastatteluilla ei ole mahdollista saada. Tavoitteena oli saada henkilökohtaisempaa ja ajankohtaisempaa näkemystä kehitystyöhön. Toiveena oli, että ryhmä kirjoittaisi prosessin vahvuuksista ja haavoittuvuuksista mahdollisimman kattavasti.

Päiväkirjojen käyttö tiedonkeruumenetelmänä mahdollistaa tiedon tallentamisen lähimpänä sitä hetkeä, jolloin asia oli relevantti. Päiväkirjat voivat sisältää yksityiskohtaista ja jossain määrin jopa kausittaista informaatiota tutkittavasta asiasta. Päiväkirja-aineiston etu on lisäksi se, että tutkimushenkilöt myös itse tallentavat päiväkirjaansa jokapäiväiseen elämään liittyvää tietoa, jota muuten ei olisi mahdollista saada. (Couldry, Livingstone & Markham 2007.)

Päiväkirja voidaan nähdä myös eräänlaisena kyselylomakkeen täyttönä, jolloin käytetään avointa vastaustapaa. Päiväkirjan kirjoittamisen tukena voi olla hyvin tarkkojakin kysymyksiä tai se voi olla kirjoitustavaltaan täysin strukturoimaton. Siinä tapauksessa tutkijalle jää suuri vapaus aineiston tulkinnessa. Opettajien päiväkirjat ovat henkilökohtaisia kertomuksia luokahuonekokemuksista ja niiden tavoitteena on löytää uusia näkökulmia opettajuuteen. Päiväkirjat vahvistavat tietoisuutta omasta toiminnasta, joka on merkityksellistä opettajana kehitymisessä. (Jeffrey 2007, 99.) Päiväkirjan käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä on kritisoitu muiden muassa siksi, että silloin oletetaan kirjoittajan kykenevän ilmaisemaan itseään riittävällä tasolla kirjallisesti (Tuomi & Sarajarvi 2018, 111).

### *Havainnointi luokassa*

Luokassa tapahtuva havainnointi viittaa kaikkeen luokassa tapahtuvaan kirjalliseen aineiston keruuseen, jota havainnoitsija tekee. Luokassa tapahtuvan havainnoinnin vahvuus on siinä, että silloin tallennetaan reaaliajassa sitä, mitä luokassa tapahtuu. Havainnoinnin aikana on mahdollisuus tallentaa asioita, kuten taululle tehtyjä ohjeita, ihmisten non-verbaali viestintää tai oppilaiden tapaa ottaa tilaa itselleen, joita on vaikea muuten tallentaa ja havainnoida. Tiedonkeruu voi olla luonteeltaan joko laadullista tai määrällistä. Luokassa tapahtuvan havainnoin heikkous on siinä, että tietoisuus havainnoitsijan läsnäolosta ja siitä, että hän tallentaa luokan tapahtumia, saattaa vaikuttaa sekä opettajan ja oppilaiden toimintaan niin, että se ei anna kuvaa luokan normaalista toiminnasta. Siihen, miten tietoa kerätään, on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta luokkien väliset vertailut olisivat mahdollisimman objektiivisia. (Griffie 2004, 42.)

Kun vierailin syklin II aikana luokissa, tein tunnin kulusta havaintoja. Havainnointipohjana olivat LORRi-menetelmän peruselementit Oppi, Ryhmä ja Rajat ja havainnoinnin kohteena se, miten opettaja niitä oppitunnin aikana vahvisti. Samalla kiinnitin erityistä huomiota työrauhaan ja siihen, miten luokalle opetettiin ryhmässä kuuntelun taitoa.

### **6.2.3 Aineiston analyysi**

Syklin II analyysi oli luonteeltaan teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelussa käytetään aiemmin luotua käsitejärjestelmää, joka voi olla esimerkiksi teoria, malli tai viitekehys. Analyysiin rakennetun rungon ei tarvitse olla tiukasti rajattu. Tämän rungon sisälle luodaan aineiston perusteella erilaisia luokituksia tai ryhmittelyjä samalla pitäen kiinni aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteista. Tällä tavalla aineistosta on mahdollista ottaa ne asiat, jotka analyysirunkoon sisältyvät ja sen lisäksi sellaiset asiat, jotka jäävät tämän rungon ulkopuolelle. Niistä asioista, jotka jäävät analyysirunгон ulkopuolelle, on mahdollista muodostaa uusia ryhmiä noudattaen aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Näin pystytään testaamaan aikaisempia

teorioita tai viitekehyksiä uudessa ympäristössä. (Patton 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–153.)

Syklissä II teorialähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin käytännössä seuraavasti. Syklissä I oli rakentunut LORRi-menetelmän viitekehys kolmen peruselementin, työrauhan sekä näiden luomisessa olennaisen koulun yhteistoiminnan vaatimuksen ympärille. Nämä loivat sen analyysirungon, jonka perusteella Lohjalla havaintoja, kokemuksia ja muuta tiedonkeruuta tehtiin. Kuvaan teorialähtöistä sisällönanalyysiä esimerkin avulla. Erityisopettajat pitivät vapaamuotoista päiväkirjaa kokemuksestaan LORRi-menetelmän koulutuksen aikana. Aineiston pelkistäminen tehtiin sisällönanalyysia noudattaen. Yläluokkana aineiston analyysissä on sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementit. Aineistosta etsittiin systemaattisesti analyysirunkoon sopivia ilmiöitä, jotka kuvasivat erityisopettajan kokemuksia ohjaavien tekijöiden alaluokkia. Näitä kokemuksia ohjaavia alaluokkia olivat kokemukset ryhmässä kuuntelun taidosta/työrauhasta ja peruselementeistä opista, ryhmästä ja rajasta sekä yhteistoiminnasta. Teksti pilkottiin opettajan kuvailemien kokemusten perusteella ensin pelkistettyihin ilmaisuihin, jotka sitten liitettiin oikeaan alaluokkaan. (Cho & Lee 2014, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2018, 147–150.) Seuraavassa on ote erityisopettajan päiväkirjasta, jonka jälkeen teorialähtöinen sisällönanalyysi esitetään taulukossa 13.

*Luokkapiirejä olen tähän mennessä pitänyt jo molemmilla ykkösillä, toisella kakkosella ja molemmilla vitosilla. Ne ovat herättäneet kiinnostusta ja muutama ope on tullut sopimaan aikaa, jona voin mennä heidän luokkaansa vetämään luokkapiirin. Tarkoituksenani on, että vedän piirin muutaman kerran ja sitten opettajat alkavat itse vetää niitä. Huomenna olen menossa toiseen nelosluokkaan ja toisessa nelosessa luokkapiirejä on jo vedetty lähes koko kevätlukukausi. Luokkapiirien vetäminen on ollut tosi kivaa ja palkitsevaa. On ollut kiva olla isossa luokassa ja huomata, että oppilaat tykkäävät luokkapiireistä. Minulta on välkällä tultu kyselemään, että koska on taas seuraava Luokkapiiri ym. Se on tuntunut tosi kivalta ja olen tuntenut onnistuneeni. (EO 1.)*

Taulukko 13. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä päiväkirjoista.

**Yläluokka: Sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementit**

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Luokkapiirejä olen tähän mennessä pitänyt jo molemmilla ykkösillä, toisella kakkosella ja molemmilla vitosilla	Yhteistoiminta
muutama ope on tullut sopimaan aikaa	Rajat
vedän piiriin muutaman kerran ja sitten opettajat alkavat itse vetää niitä.	Yhteistoiminta
oppilaat tykkäävät luokkapiireistä	Ryhmä
olen tuntenut onnistuneeni	Oppi

Varsinainen tutkimusaineisto eli kyselyt ja päiväkirjat analysoitiin edellä kuvatulla tavalla. Analyysiprosessia kuitenkin tuki myös se tosiasia, että vierailin kouluilla säännöllisesti syklin II aikana. Näin minulla oli mahdollisuus testata tulkintojani vuorovaikutteisesti opettajien kanssa. Tämä tarkoitti sitä, että opettajan kertoessa vapaamuotoisesti työstään ja luokastaan jaottelin heidän kertomansa edellä mainitun analyysirungon mukaisesti.

Hyödynsin sisällönanalyysia myös havainnointiaineistoni jäsentämisessä. Jaottelin näkemäni sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen tähtäävät käytännön toimet analyysirungon mukaisesti. Erona yllä esiteltyyn analyysirunkoon oli se, että luokassa oppilaiden yhteistoimintaa vahvistavat toimet kirjattiin osaksi Ryhmä-peruselementtiä. Syklin I tapaan myös syklissä II tutkijana havainnoin luokkien toimintaa vieraillessani luokissa LORRi-menetelmän käyttöönoton eri vaiheissa. Esimerkkinä on osa havainnoista oppitunnilta 13.11.2017. Opettaja oli osallistunut ensimmäiseen LORRi-menetelmän koulutukseen. Hänen työssään oli nähtävissä hyvin paljon samoja sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen tähtääviä toimia, kuin mitä LORRi-menetelmä nostaa esiin (ks. taulukko 14).

*Taulukko 14. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä oppitunnilla.*

**Yläluokka: Sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistaminen**

<b>Pelkistetty ilmaisu</b>	<b>Alaluokka</b>
tervehtii oppilaat ovella, kun tulevat luokkaan	Rajat, Ryhmä
rauhottaa luokan kuuntelemaan kilauttamalla kelloa	Ryhmässä kuuntelun taito
käy oppitunnin kulun läpi	Rajat
kertoo selkeästi tunnin tavoitteen	Oppi
piikkoo opiskeltavan asian sopiviin kokonaisuuksiin	Oppi
antaa oppilaiden valita kolmen eri tason tehtävistä	Ryhmä, Oppi
muistuttaa oppilaita sovitusta säännöistä	Työrauha, Rajat
työskentelyhetken onnistumiseksi	

Aineistojen analyysiä tuki merkittävästi myös se, että minulla oli mahdollisuus rinnastaa tulkintojani muistiinpanoihini erityisopettajien koulutuksissa, jotka muistuttivat usein ryhmäkeskusteluja. Keskusteluissa hyödynnettiin ryhmässä olevaa osaamista, joka auttoi löytämään uudenlaisia ja yllättäviäkin näkökulmia käsiteltävään asiaan, kuten esimerkiksi ryhmässä kuuntelun taidon arvioinnin toteuttamiseen. Erona vapaaseen ryhmäkeskusteluun oli se, että koulutuksessa keskityttiin käsiteltävän asian analysointiin ja arviointiin. Ryhmässä tehty ideointi koski lähinnä jotakin LORRi-menetelmän yksittäistä toimintatapaa. (Ks. myös Gill, Stewart, Treasure & Chadwick 2008, 291–295; Valtonen 2005, 226.) Keskusteluissa erityisopettajat antoivat myös palautetta LORRi-menetelmän hyödyntämisestä kouluillaan. Pohdimme yhdessä onnistumisia ja vaikeuksia. Nämä keskustelut yleensä kohdistuivat opettajien haluun ja taitoon ottaa vastaan uusia asioita ja siihen, miten LORRi-menetelmä pystyisi paremmin huomioimaan tämältyyppiset haasteet.

Koodit analyysissä ja tutkimustulosten kuvailussa ovat seuraavat. Erityisopettajat: EO 1–7, luokanopettajat: LO 1–10, aineenopettajat: AO 1–17 ja rehtorit: RE1, RE2 ja RE3.

### **6.3 Tulokset**

Seuraavaksi kuvaan erityisopettajien, luokan- ja aineenopettajien sekä rehtoreiden kokemuksia LORRi-menetelmän hyödyntämisestä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamisessa. Lopuksi teen johtopäätöksiä syklin II aikana esiin nousseiden asioiden perusteella ja suuntaan katseen kohti sykliä III.



### 6.3.1 Ryhmässä kuuntelun taito ja työrauha

Lohjalla LORRi-menetelmän koulutus kohdistui alkuvaiheessa työrauhan parantamiseen ja siinä ryhmässä kuuntelun taidon oppimiseen. Tämä perustui siihen, että erityisopettajien näkemyksen perusteella puutteet työrauhassa ja kuuntelussa koettiin suurimmaksi kuormittavaksi tekijäksi. Tämä on myös LORRi-menetelmän lähtökohta: työrauha tulee turvata, jotta voidaan siirtyä muihin sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamisen toimiin. Syklin II lähestymistapa sai tukea myös myös kansainvälisistä tutkimuksista, joissa opettajat kertovat kokevansa ongelmallisimmaksi ja yleisimmäksi käyttäytymisen pulmaksi puhumisen ilman puheenvuoroa (Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Clunies-Ross 2008; Little 2005). Lisäksi kun aloitetaan vaativa, sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamistyö, kehittämisprosessissa on tärkeä saada alussa onnistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia, jotta motivaatio ja sitoutuminen myöhempään työskentelyyn vahvistuisi (ks. esim. Syväjärvi ym. 2007).

Ryhmässä kuuntelun käsite oli opettajille uusi, mutta vastausten perusteella opettajat olivat samaa mieltä siitä, että se oli työrauhan rakentamisessa olennaista. 27 vastanneesta opettajasta 25 oli samaa mieltä väitteen ”koetko, että ryhmässä kuuntelun taito on työrauhan ytimessä” kanssa.

*Kyllä! Tunnit aloitetaan poikkeuksetta ryhmänä. On opettajan vastuulla huolehtia siitä, että luokassa on työrauha, että jokaisella on mahdollisuus kuulla ja omaksua annetut ohjeet/opetus ja tilaisuus keskustella ja tarkentaa kuulemaansa (LO 1)*

*Ryhmässä kuuntelun taito on työrauhan kehittämisen keskeinen osa-alue. Kyky kuunnella, vuoron antaminen toisen mielipiteille on erittäin tärkeää työrauhan kannalta. Ilman sitä ei voi syntyä myöskään tasavertaista ja toista kunnioittavaa dialogia. Ryhmässä kuuntelun taito on usein nykylapselle vaikeaa. Sitä pitää harjoitella. (LO 3)*

*Ehdottomasti! Se, että kunnioitetaan sekä luokkakaverin että opettajan puheenvuoroa on ensiarvoisen tärkeää. Palautteen perusteella myös oppilaat kokevat asian tärkeäksi ja häiriintyvät melusta. (AO 12)*

Sen jälkeen, kun yhteinen ymmärrys ryhmässä kuuntelun taidon käsitteestä oli syntynyt, pidin kaikkien neljän koulun vapaaehtoisille opettajille koulutuksen K-merkistä ja sen käytöstä ryhmässä kuuntelun taidon opetuksessa. Erityisopettajaryhmä oli saanut syvällisemmän koulutuksen jo aiemmin ja tuki merkin käyttöönottoa kouluillaan.

Ryhmässä kuuntelun taidon havainnointi ja siitä keskustelu ei tavallisesti herättänyt ristiriitoja. Opettajat olivat yleensä samaa mieltä asiasta ja kykenivät hyvin

miettimään omaa tapaansa saada ryhmä kuuntelemaan. Käyttöönoton alkuvaiheessa K-merkki saattoi kuitenkin herättää voimakkaita tunteita. Se saatettiin kokea autoritääriseksi vallan välineeksi, jolla suljettiin oppilaiden suut. Kun siihen vielä lisättiin seuraamusjärjestelmän mukaiset liikennevalot, kritiikki voimistui entisestään. Usein kuitenkin opettajat, jotka olivat käyttäneet K-merkkiä LORRi-menetelmän esittämällä tavalla, olivat huomanneet sen hyödyn eli miten nopeasti ja positiivisella tavalla K-merkki vaikutti oppilaiden toimintaan. Lohjan opettajien vastauksissa niistä 24 opettajasta, jotka K-merkkiä kokeilivat, 20 vakuuttui sen hyödyllisyydestä.

*Itse aloitin K-merkin käytön kaksi viikkoa sitten. Voin sanoa suoraan, että se kaoottisuuden ja sekavuuden tunne on poistunut. (LO 9)*

*Oppilaat pitävät K-merkkiä tosi isona juttuna ja panostavat ihan täpöllä kaiken huomionsa K-merkin noudattamiseen, kun se on päällä. Ja mikä parasta, kun merkki on ollut pari minuuttia päällä ja oppilaat rauhoittuneet, tunti jatkuu sen jälkeenkin huomattavasti rauhallisemmin. (LO 10)*

*K-merkki on ollut oivallinen, paras kokeilemani työkalu ryhmässä kuuntelun taidon opettamisessa. K-merkki on kuin taikasana. Oppilaat omaksuivat omassa luokassani K-merkin periaatteen todella nopeasti, muissakin opettamissani ryhmissä se omaksuttiin, tosin hieman hitaammin, koska sitä eivät käyttäneet systemaattisesti kaikki luokkaa opettavat opettajat. (LO 3)*

Alakoulun kriittiset näkemykset tulivat erityisesti opettajilta, jotka kokivat, että työrauha ei ole heille ongelma. He eivät halunneet lisätä omaa työtaakkaansa ottamalla käyttöön jotain, jota eivät kokeneet tarvitsevansa.

*Me valittiin väärät henkilöt aloittamaan LORRi meidän koulussa. Vahvat, hyvät pedagogit vastustavat Lorria ja K:ta henkeen ja vereen. Myös Lorri aiheuttaa vastustusta. He eivät tarvitse sitä. En minäkään periaatteessa tarvitse, mutta lapset tarvitsevat. (EO2.)*

Yläkoulun opettajien vastaanotto K-merkille oli varovaisempi. Yksi syy tälle saattoi olla se, että yläkoulun opettajat ovat yleensä orientoituneet enemmän opettajiksi kuin kasvattajiksi, jolloin pääpaino monella on aineen hallinnassa ja sen opettamisessa (ks. Tikkanen 2020, 47). Tällöin oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen suunnatut keinot saatettiin kokea vieraina

*Kaksi kokeiluluokkaa otti K-merkin käyttöön kevätlukukauden alettua. Opettajista noin kolmasosa otti asian tosissaan ja he osoittivat käytännön toimivan. Olemme jääväpäisiä ammattilaisia ja kaiken osaavia muutosten vastustajia,*

*mikä vaikutti tämänkin uuden asian vastaan ottamiseen. Toisaalta opettajien briiffaukseen ei annettu koulussa aikaa kaiken me-koulu-tohinan keskellä. (EO 6.)*

Merkittävä syy varovaisuuteen oli myös se, että opettajilla saattoi olla useita luokkia opettavanaan, jolloin K-merkin käyttöön liittyvä oppilaiden nimien tunteminen ei ollut riittävää. Toisaalta K-merkin käyttöönotto saattoi kannustaa opettajia myös opettelemaan oppilaiden nimet nopeammin, millä taas voi olla suuri merkitys opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhteen rakentumisessa.

*K-merkin käytössä haasteena on ollut oppilaiden nimien tunnistaminen. Omasa oppiaineessa oppilaat ovat vain 1h/viikko. Tehokas K-merkki + seuraamus edellyttää oppilaiden nimien tuntemisen. (AO 10).*

K-merkki tavoitteli siis ryhmässä kuuntelun hetken onnistumisen kautta parempaa työrauhaa koko oppitunnille. Vaikka se oli käytössä vain rajallisia hetkiä oppitunnilla, sen vaikutuksen toivottiin olevan laajempi. Se antoi opettajalle myös mahdollisuuden rytmittää oppituntia ja tukea sen suunnittelua. Kaikki opettajat, jotka kokivat K-merkin käyttökelpoiseksi ryhmässä kuuntelun taidon opettamisessa, liittivät sen myös parantuneeseen työrauhaan.

*Parantaa työrauhaa. K:n käyttö on yksiselitteinen rauhoittumismerkki koko luokalle ja tuo työrauhan siihen hetkeen, jolloin opettaja haluaa, että kaikilla on mahdollisuus kuunnolla. (LO 1)*

*Tunnin alku rauhoittui ja oppilailta oli selkeä rutiini, miten toimia. Samat säännöt luovat turvaa. (AO 17)*

Kun opettajilta kysyttiin kokemuksia siitä, mitä tapahtuu, kun K-merkki ei ole päällä, löytyi kokemuksista isoja eroja. Yksi tyypillisimpiä kysymyksiä koulutuksissa oli se, miten luokan saisispysymään rauhallisena, kun K-merkki oli pois päältä. Vaikka K-merkkihetki olisikin ollut rauhallinen, oppilaat eivät automaattisesti pysyneet rauhallisina K-merkin mentyä pois päältä. Aineistosta ilmeni, että tämä riippui paljolti siitä, miten opettaja oli suunnitellut tunnin ja miten selkeästi hän oli K-merkin aikana selittänyt, mitä seuraavaksi tapahtuisi.

*Keskustelu ja säheltäminen alkavat heti, kun merkki ei ole esillä, jos on alkaakseen. (AO 2)*

*Ei tehoa. Tähän kaipaisin ideoita. (AO 7)*

K-merkkiä systemaattisesti käyttäneet opettajat kuitenkin huomasivat sen hyödyn koko oppitunnille. Kun opettaja luotti K-merkin tehoon, luottamus heijastuu myös oppilaisiin ja parantaa toimintaympäristöä.

*Merkki on rauhoittanut myös jatkotyöskentelyä, koska ohjeet on kuunneltu ja niitä pystytään vaivattomasti noudattamaan. Kenellekään ei ole epäselvää, mitä tulisi seuraavaksi tehdä. (LO 3)*

*Merkin käyttö rauhoittaa yleistä toimintaa luokassa, myös silloin kun merkki ei ole päällä. Tähän edetään, jos jaksaa käyttää K-merkkiä säännöllisesti. Jatkuvuus on se juttu. (LO 1)*

K-merkin yksi keskeinen tavoite oli luoda opettajalle itselleen luottamusta siihen, että hän sai aina tarvittaessa luokan toiminnan pysähtymään ja oppilaat kuuntelemaan. Tällä lisääntyneellä varmuudella oli siirtovaikutusta laajemminkin, esimerkiksi siihen, miten rennosti ja ystävällisesti opettaja pystyy kohtaamaan myös haastavammat ryhmät. Positiivisella kohtaamisella voitiin luoda pohjaa paremmalle vuorovaikutukselle. Joidenkin opettajien mielestä tällä oli suuri merkitys omalle jakamiselle. K-merkki vaikutti toimiessaan merkittävästi opettajan ajatukseen luokan työrauhasta.

*Opettajan näkökulmasta K-merkki rauhoittaa myös omaa työskentelyä ja selkeyttää omaa ohjeiden antoa. Pystyn toimimaan loogisemmin ja rauhallisemmin kokonaisuudessaan. (LO 3)*

*Positiivinen vaikutus – tiedän, että saan tarvittaessa luokan hiljaiseksi. (AO 7)*

*Pysäyttää, rauhoittaa, antaa onnistumisen tunteen. (AO 5)*

Kun opettajalla oli tietoisuus siitä, että hän sai hankalankin luokan tarvittaessa kuuntelemaan opetusta ja ohjeita, hänen tunteensa luokkaa kohtaan muuttui myönteisemmäksi. Parhaimmassa tapauksessa se antoi opettajalle onnistumisen tunteen, joka voi olla hyvin merkittävä kokemus hänen opettajuudelleen (ks. myös Lahtinen & Rantanen 2019, 58; Nummenmaa 2017, 35–34).

Osa opettajista kuvasi, miten K-merkki antoi heille mahdollisuuden vahvistaa ja rakentaa omaa toimintaansa ja myös auktoriteettiaan luokan työrauhan rakentamisessa paremmaksi. Vastauksissa näkyi myös ryhmässä kuuntelun hetken arvon huomioiminen ja opettajan valmistautumisen merkitys.

*K-merkin käyttö ohjaa myös opettajan toimintaa. Kun olet saanut luokan huomion, sinulla kannattaa olla sanottavaa. Turbat pulinat turhauttavat oppilaita*

*ja syövät K:n tehoa. Jälleen se, mitä opettaja sanoo/tekee, on keskiössä. Merkin käyttö ohjaa myös opettajan ajattelua ja toimintaa, kun opettaja on oivaltanut Lorrin kokonaisuudessaan. (LO 1)*

K-merkin toimivuudesta ei kysytty oppilailta, mutta opettajat vastauksissaan pohtivat asiaa myös heidän näkökulmastaan. Tällainen reflektio olisi ollut tietysti tavoiteltavaa laajemminkin. Oppilaat olivat kuitenkin se kohde, jonka tuli K-merkistä hyötyä, vaikka se ensisijaisesti opettajan väline olikin.

K-merkkiin on sisäänkirjoitettuna kolme taitoa, inhibitio, tarkkaavuuden suuntaaminen ja tarkkaavuuden ylläpitäminen, joiden hallinta vaati itsesäätelyn harjoittelua. Eräs opettajista kuvasikin ahaa-elämystään seuraavasti:

*Minulle suurin havainto oli, että K-merkki ei olekaan opettajaa varten, vaan lasta varten. Oppilas voi oppia itsesäätelyä sen avulla. Keväällä tein arviointeja pedagogisia asiakirjoja varten ja yksi erittäin haastava oppilas nosti itse K-merkin asiaksi, joka häntä on tukenut luokassa. (EO 2.)*

### **6.3.2 Luokan ohjaamisen suunnitelma peruselementtien rakentamisessa**

Lohjan implementaation aikaan *Luokan ohjaamisen suunnitelmaa* kutsuttiin nimellä LORRi 1 (Liite 7). Se on kysymyksiin perustuva kuvaus oppitunnin keskeisistä osista oppilaan näkökulmasta. Sillä pyrittiin tuomaan oppitunnin eri vaiheiden kautta näkyväksi oppilaan tarve saada kokemuksia Opista, Ryhmästä ja Rajoista. Tavoitteena oli vahvistaa kokemusta psykologisista perustarpeista (ks. myös Ryan & Deci 2017).

Peruselementit toteutuivat tunnin kulussa usein niin, että niiden erillistä vaikutusta oli vaikea tunnistaa ja siten opettajan toiminnassa olivat kyseessä samanaikaisesti usein kaikki kolme elementtiä. Luokan ohjaamisen suunnitelmaa käyttäessään opettajat joutuivat pohtimaan, miten he käytännössä suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat tuntinsa niin, että oppilaan kokemus tunnista toi oppilaalle kokemusta kolmesta peruselementistä ja siten vastasi hänen psykologisiin perustarpeisiinsa. Samalla Luokan ohjaamisen suunnitelma vahvisti myös opettajan omaa perustarpeiden tyydyttymistä. Tavoitteena oli hyödyntää mallia koko koulussa. 27 vastaajasta 16:lla oli kokemuksia Luokan ohjaamisen suunnitelman käytöstä. Suurin osa vastaajista koki sen tukeneen erityisesti oppitunnin selkeyden ja ennakoitavuuden eli rajojen vahvistamista.

*LORRi 1 -mallin käyttäminen tuntien runkona antaa selkeyttä opettajalle ja oppilaalle. Tunnista tulee looginen kokonaisuus, jossa on selkeä aloitus sekä lopetus. Myös käsiteltävien asioiden määrä pysyy hallittavana eikä rönsyile turhaan. Tärkein ydinasia tulee nostettua varmasti esiin ja oppilas reflektoi tunnin lopussa oppimaansa ja itseään oppijana. (LO 3)*

*Antanut selkeyttä omaan toimintaan. Oppilaat tietävät johdonmukaisesti, mitä heiltä odotetaan. (LO 2)*

*Malli on opettajan työskentelyn taustalla, se tukee opettajan valintoja työssään, auttaa valmistautumaan oppitunneille ja ohjaa myös oman toiminnan arviointia. Malli ohjaa opettajaa työnsä ytimeen. (LO 1)*

Vaikka työrauha oli LORRi-menetelmän viitekehyksessä erotettu omaksi käsitteekseen, se oli alisteinen sekä Ryhmä-peruselementille, koska kyseessä oli yleensä ryhmässä tapahtuva vuorovaikutuksellinen ilmiö, että Rajat-peruselementille, koska työrauhan rakentaminen loi selkeyttä ja ennakoitavuutta oppilaalle. Eli opettajat huomasivat myös Luokan ohjaamisen suunnitelman toteuttamisen yhteyden työrauhaan. Työrauha parani, kun tunnin kulku oli ensin selkeä opettajalle itselleen ja sitten hän sen vielä viesti oppilaille.

*Selkeys vie kuhinan pois. (LO 8)*

*Selkeä rytmi tunneille. (AO 4)*

Koska Luokan ohjaamisen suunnitelman tavoite oli selkiyttää oppitunnin prosessia opettajalle itselleen sekä tuottaa positiivisia kokemuksia LORRi-menetelmän kolmesta peruselementistä, suunnitelman systemaattisella käytöllä oli selkeä vaikutus oppilaiden kokemuksiin. Erityisesti ne oppilaat, joilla oli tarkkaavuuden ja ylivilkkauden pulmia, hyötyivät selkeämmästä oppitunnin rakenteesta. Tällöin Luokan ohjaamisen suunnitelma vahvisti oppilaan kokemusta ensin Rajoista. Siten myös Opin kokemus mahdollistui paremmin, koska oppilaalla oli selkeämpi käsitys, mitä häneltä odotettiin ja mitä hänen tuli tehdä.

*Oppilaat tietävät, mitä odottaa. Selkeys. (LO 5)*

*Selkeyttää sitä, mitä tehdään milloinkin. (AO 6)*

Opettajat pitivät Luokan ohjaamisen suunnitelmaa lähinnä runkona oppitunnille, jolloin he saattoivat olla varmoja, että tunnin kulussa huolehdittiin oppilaan kokemuksesta kolmesta peruselementistä. Samalla opettajat pystyivät hahmottamaan yksittäisen tunnin merkityksen oppilaan hyvinvoinnin rakentajana. Erityisopettajien näkökulma oli erityisesti jälkimmäinen. He tarkastelivat Luokan ohjaamisen suunnitelmaa sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen näkökulmasta ja tämä varmasti johtui siitä, että koko kahden vuoden koulutus heidän kanssaan tähtäsi juuri luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön havainnointiin, toteuttamiseen ja arviointiin.

*Kun on levoton luokka, mistä on kyse? Mitä on tehty? Miten on vahvistettu oppia, rajoja ja ryhmää? (EO 3)*

*Kaikissa ryhmissä tuli kuitenkin ilmi se, että yhteisiä pelisääntöjä tulee vahvistaa ja yhdessä pohtia erilaisia polkuja, miten menetellä missäkin tilanteessa, jotta kaikkien aikuisten käyttäytyminen olisi johdonmukaista ja ennakoitavaa. (EO 1)*

### **6.3.3 Yhteistoiminta**

Syklin II aikana kerätyistä aineistosta nousi selkeänä tuloksena esiin myös se, miten LORRi-menetelmän käyttöönotto eteni Lohjan kouluissa. Analyysi osoitti ongelmia opetushenkilöstön yhteistoiminnassa ja osallisuudessa menetelmän käyttöönoton edetessä. Tulos on samansuuntainen aiempien yhteistoimintaa koskevien tutkimusten kanssa (ks. esim. Mikola 2011; Rosenholtz 1989; Välijärvi 2006).

Tavoitteenahan oli tarjota kouluille LORRi-menetelmän peruselementteihin perustuva viitekehys, jonka avulla koko koulu pystyisi tarkastelemaan ja kehittämään toimintaansa. Silti analyysin tulokset nostivat esiin kysymyksen siitä, oliko ulkoapäin tuodun menetelmän mahdollista koota merkittävää osaa opettajista yhteen pohtimaan koulua uusien käsitteiden kautta vai omaksuivatko LORRi-menetelmän lähinnä ne opettajat, jotka muutenkin olivat innokkaita kehittämään työtään. Luokan- ja aineenopettajien vastausten perusteella LORRi-menetelmällä ei juuri ollut vaikutusta koko koulun yhteistoimintaan. Vaikka suurin osa opettajista ei kyennyt kyselyssä arvioimaan LORRi-menetelmän vaikutuksia yhteistoimintaan koululla, Syklin II aikana kerätyt muut aineistot osoittivat, että menetelmän yhteistoiminnallinen hyödyntäminen näyttäytyi eri asemassa oleville opettajille eri tavoin. Ei kommenttia -vastauksia oli 27:stä 21. LORRi-menetelmä ei siis ollut vaikuttanut heidän mielestään yhteistoimintaan niin, että he olisivat sitä pystyneet jollain tasolla kommentoimaan.

*Joidenkin opettajien välillä on tullut keskustelua erilaisista työtavoista, luokkapiirien mahdollisuuksista ja esim. leikeistä, ideoiden jakamista. (LO 2)*

*LORRi-menetelmä on lisännyt keskustelua sekä opetustyylin kuvausta ja –pohtintaa opettajien kesken. (LO 3)*

Yksikään luokan- tai aineenopettaja ei pohtinut yhteistoimintaa sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen näkökulmasta. Erityisopettajille LORRi-menetelmän yhteistoiminnan vaatimus tarkoitti hyvin konkreettista työskentelyä luokan- tai aineenopettajien kanssa sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseksi kyseeseen tulevissa luokissa. Tällainen uudenlainen rooli tarjota erityisopetuksen tukea ei ollut yksinkertaista toteuttaa ja erityisopettajat kamppailivatkin paljon asian kanssa.

*Olen pitänyt yhden ohjauskeskustelun. Näin jälkeensä voin todeta, että se meni ihan surkeasti (19.9.2018). Itselleni on edelleen ihan supervaikeaa yrittää ns. ohjata kollegoita (20.11.2018). Ahdistus ohjauskeskusteluista on pyörinyt päässä. Itse en ole luonteeltani ollenkaan sellainen, että pystyisin neuvomaan kollegoitani (4.2.2019). Annoin itselleni luvan olla ahdistumatta siitä, että en osaa olla mikään kollegoiden ”ohjaaja”, en vaan osaa vetää ohjauskeskusteluja ja olla minkäänlainen porukan ohjaaja (22.5.2019). (EO 1).*

Tämä oli kysymys, jota en osannut ratkaista. Missään vaiheessa erityisopettajilla ei ollut sellaista tunnetta, että omien työtovereiden ohjaaminen tarkastelemaan ja mahdollisesti muuttamaan omaa tapaansa toimia olisivat sujuneet toivotulla tavalla ja olleet luonteva osa työtä, vaikka he varmasti ulkopuolisen silmin erinomaisesti ohjaamisesta selvisivätkin.

*Oli todella neuvoton olo koulutuksen jälkeen. Erkat purkivat ihan perustellusti tuskansa LORRin viemisestä luokkiin. Paradoksi tässä on varmaan se, että niihin luokkiin, joihin LORRia on helppo viedä, eli opettajat ottavat asian hyvin vastaan, sitä ei oikeastaan tarvitsisi viedä, koska asiat ovat jo aika ”lorrimaisesti”. Ne opet, joiden luokat eniten tarvitsevat työrauhan ja sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamista, eivät välttämättä siitä halua kuulla, tai ainakaan halua, että joku tulee heidän luokkaansa neuvomaan, miten toimia! En selvästikään osaa antaa erkoille sellaista tukea, jota he nyt tarvitsisivat. Oliko strategia väärä?? (Tutkijan päiväkirja 30.10.2018.)*

Kukaan rehtoreista ei pitänyt satunnaisia sijaistuksia lukuun ottamatta oppitunteja, joten he eivät vastauksissaan juuri pystyneet pohtimaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamista luokkaan. Vastauksissaan rehtorit arvioivat LORRi-menetelmää koko koulun näkökulmasta ja pohtivat sen toimivuutta omassa työssään erityisesti koulun yhteisen vision selkiyttäjänä ja sitä kautta yhteistoiminnan vahvistajana.

*Vahvistusta ja tukea pedagogiseen johtamiseen. Työkaluja ohjaaviin keskusteluihin henkilöstön kanssa (RE 3).*

*Opettajien sitoutuminen lisääntynyt. Yksilöllisyys / yhteisöllisyys otettu huomioon paremmin kuin aiemmin. Tämän myötä opettajat ovat ottaneet ns. omistajuuden uuteen. Lorri on tuonut luokan työrauhaongelmiin uusia työkaluja ja näkökulmia. Menetelmä tuo kouluun yhtenäisiä käytänteitä, joista voidaan ammattimaisesti keskustella ja luoda ns ”oma malli”. Voidaan avoimesti tuoda pedagogiseen keskusteluun omia ajatuksia. Lisännyt koulu yhteisön pedagogista keskustelua (RE 1).*



Rehtorit joutuvat esimiehinä kohtaamaan monenlaisia opettajuuden tapoja, joista varmasti jotkin saavat heidät miettimään, kuinka pitkälle pedagoginen vapaus yltää. Kävin rehtoreiden kanssa paljon keskusteluja juuri opettajien erilaisesta suhtautumisesta esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttamiseen. Pedagogista vapautta saatetaan joskus tulkita myös niin, että rehtori ei välttämättä voi olla varma opetussuunnitelman riittävästä noudattamisesta kaikissa luokissa. Rehtoreiden mukaan opettajat saattoivat ajatella pedagogisen vapauden olevan *vapautta jostakin*, kuten opetussuunnitelman toteuttamisesta, mikäli se ei sopinut omaan tapaan opettaa. Rehtorit tietysti toivoivat sen olevan ennen kaikkea *vapautta johonkin*, kuten toteuttamaan opetussuunnitelmaa ja yhteisiä toimintatapoja niin, että ne tukisivat koulun kehittämistä kokonaisuutena. (Ks. myös Lapinoja 2006, 27–28.)

*Olemme keskustelleet avoimesti pedagogisista asioista koulussa. Olemme mietti-neet, kuinka pitkälle pedagogisessa vapaudessa mennään? Tämä on menetelmä, jota voidaan tarjota, jos työrauhaongelmia ilmenee (RE 2).*

*Lorri-menetelmänä on vahvistanut kaikkia peruselementtien asioita. Menetelmä on tuonut opettajille tavan toimia luokassa ja vahvistaa opettajan itseluot-tamusta, koska hänellä on käytössä toimiva toimintatapa. Se on lisännyt myös oppilaiden mahdollisuutta tulla kuulluksi, ja auttanut koko luokan vuorovai-kutusta (RE 2).*

*Mielestäni tämä on lisännyt sitä ajattelutapaa, että koulussa on yhtenäinen toimintatapa unohtamatta opettajien pedagogista vapautta (RE 2).*

Kaikki kolme rehtoria olivat hyvin kokeneita ja olivat urallaan ehtineet nähdä monenlaisia hankkeita ja siksi oli tärkeää kuulla heidän ajatuksiaan menetelmän ke-hittämisestä. Mielenkiintoista oli, että itse menetelmän teoreettinen ajattelu ja siitä johdetut käytännön sovellukset eivät saaneet juuri kritiikkiä, vaan kehittämistarpeet liittyivät lähinnä implementaatioon. Tämä todennäköisesti johtui siitä, että he eivät kokeneet tuntevansa menetelmän teoriaa ja käytännön sovellutuksia riittävän hyvin.

*Menetelmän jalkauttamisesta vastaavalla erityisopettajalla olisi ollut hyvä olla heti työpari, mikä mahdollistaisi heidän yhteistoiminnan ja vertaistukensa. Eri-tyisopettajan työparina olisi ehkä voinut olla koulutuksessa mukana myös yksi luokanopettaja, mutta se olisi aiheuttanut sitten enemmän järjestelyjä (RE 2).*

*Mielestäni luokkien ryhmäyttämiseen olisi koulutuksessa panostettava ehkä vieläkin enemmän, samoin työyhteisön oma johdettu arvokeskustelu olisi voinut saada ajatuksia yhteistoiminnalle ja yhteishengelle vieläkin paremmin liikkeelle (RE 1).*

## 6.4 Kohti sykliä III: arviointia LORRi-menetelmän toimivuudesta

### *Arviota koulutuksesta ja implementaatiosta*

Vahva panostus erityisopettajien koulutukseen toi sekä onnistumisia että osoitti puutteita. Kokoneen erityisopettajaryhmän toteuttama käytännön testaus ja reflektointi kahden vuoden aikana eivät tuoneet LORRi-menetelmään muutoksia. Menetelmän viitekehys, joka oli kehitetty Sykliin II, osoittautui tämän ryhmän analyysissä ja keskusteluissa toimivaksi ja käyttökelpoiseksi. Menetelmä antoi erityisopettajille mallin, jolla ja jonka kautta he pystyivät refleктоimaan omaa ja koulunsa työtä. Tämä näkyi muiden muassa siinä, että kahden vuoden aikana LORRi-menetelmä antoi meille yhteisen kielen ja käsitteet (ks. myös Kemmis ym. 2014), joita erityisopettajat oppivat käyttämään kuvaillessaan koulussaan havaitsemiaan ilmiöitä. He myös sovelsivat viitekehystä omassa arjessaan etsiessään ymmärrystä esimerkiksi perheen sisällä tapahtuneille ilmiöille.

*Kolmijakoa oppii jo näkemään. Näen sitä jo perheessäni. Kun lastemme kanssa ei toimi, näen aika nopeasti jo, onko kyse rajoista vai ryhmästä. Kysyn, mikä on homman tavoite ja jutun juoni. Miksi? Miltä se mahtaa näyttää oppilaan silmin ja mikä on oppilaan kokemus? (EO 3.)*

Tässä oli merkittävä vaikutus sillä, että oman kokemukseni mukaan erityisopettajien ei tarvinnut oppia pois mistään toisesta viitekehyksestä. Havaintojeni perusteella LORRi-menetelmän tarjoama viitekehys tuntui istuvan käytännön työhön ja täydentävän erityisopettajien aiempaa teoreettista käsitystä luokkaympäristön ilmiöistä. Tämä on myös yhtenevä oman kokemukseni kanssa. Ennen LORRi-menetelmää minulla ei ollut käytössäni selkeää viitekehystä työssäni, vaikka jo hyvin kokenut opettaja olinkin. Sama kokemus on tullut esiin keskusteluissa lukuisien eri koulujen opettajien ja rehtoreiden kanssa.

*Koulutus on ollut hyvä, ja toivon sen ulottuvan muuallekin. Lorrin peruselementit ovat olleet perustava keino avartaa omaa ajattelua. Ikään kuin kaikki vanha opittu olisi jäsentynyt uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Elementit antavat välineen tarkastella mitä tahansa asiaa eri näkökulmista. (EO 5.)*

*Kolme elementtiä toimivat kaiken perustana. Vaikka koulussamme ei kaikkea Lorrissa hyväksytty, nämä kolme pidettiin erittäin hyvänä ja olennaisena osana koulun arjessa ja niiden merkitystä nostettiin. (EO 2)*

Koska erityisopettajien koulutus oli ME-kouluhankkeen ansiosta niin hyvin resursoitu, voidaan sanoa, että implementaation pulmat eivät johtuneet erityisopettajien puutteellisesta koulutuksesta. Ne todennäköisesti johtuivat koulun olemukseen

rakennetusta ominaisuudesta, jossa ulkoapäin tuotua sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen tähtävää menetelmää on vaativaa tuoda kouluun, vaikka se tavoittelisi lähtökohtaisesti samoja asioita kuin koulukin (ks. myös Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 9).

*Lorri ei ole periaatteessa yhdistänyt kouluamme, jopa tuonut kiilaa tietyissä asioissa. Osa on jarruttanut sitä kovasti ja olen liikaa pahoittanut mieltänikin tästä asiasta. Olen kuitenkin hiljalleen päässyt sen yli. Meillä oppilaat tulevat tarkkaavuuden osalta haastavammaksi vuosi vuodelta. Uskoisin, että osa vastustajista tulee vielä huomaamaan Lorrin etuudet. (EO 2.)*

Tavoitteena koulutukselle oli siis se, että erityisopettajien kautta koulujen luokan- ja aineenopettajat oppisivat syvällisemmin refleктоimaan ja toteuttamaan työtään. Osa opettajista onnistui erinomaisesti. He oppivat LORRi-menetelmän hyvin syvällisesti, mikä varmasti näkyi heidän työssään.

*Lean-koulutusta sivusta seuranneena olen alkanut pohtimaan sen sopivuutta myös sivistys/opetuksen kentälle. Lorri-menetelmä ohjaa opettajaa/opettajia oman työnsä kehittämässä ja organisoinnissa. Yksittäisten opettajien toimintatapojen kehittyminen ei kuitenkaan riitä. Yhtä tärkeää on katsoa koulu yhteisöä ulkokehältä ja pohtia, miten koko yhteisön toimintaa kehitetään. Huoleni on, että koulumme toimintakulttuuri ei muutu ilman systemaattista toimintaprosessien kehittämistä. Pohdin, että tästä mallista olisi apua myös rehtoreille koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Tämä ei olisi yksittäisten koulujen asia pohtia ja kehittää, vaan koko kunnan/kaupungin tapa tarkastella ja toteuttaa oman toimialansa prosesseja. Systemien suunnittelu varmistaisi sen, että onnistumme työhömmme liittyvissä tehtävissä, puutemme oikeaan aikaan tilanteisiin ja teemme oikeita toimenpiteitä. Mutta ennen kaikkea se lisäisi asiakkaiden (oppilaat, perheet) luottamusta opettajien ja rehtorien työskentelyä kohtaan. (LO 1)*

*Koulun omistajuuden huomioon ottaminen kehittämisessä*

LORRi-menetelmässä merkityksellistä on opettajien ja oppilaiden sekä opetushenkilöstön välisen vuorovaikutuksen tarkastelu. Kun joudutaan refleктоimaan omaa tapaa kohdata toinen, ollaan usein vaikeasti lähestyttävien asioiden kanssa tekemisissä (ks. myös Ruutu & Salmimies 2015). Oppilaan ja opettajan välinen suhde on kaikkein olennaisin asia opettajuudessa ja siksi myös ammatillisesti hyvin herkkää aluetta. Työrauhapulmat ovat jokaisen opettajan arkea, ja niistä puhutaan paljon. Toimivan luokan tunnusmerkkejä ei ole työrauhapulmien ja käyttäytymisen haasteiden esiintymättömyys, vaan se, miten niihin suhtaudutaan ja niiden kanssa toimitaan (Naukkarinen 2018).

Lohjalla, kuten yleensäkin kaikissa kouluissa, oli kuitenkin paljon opettajia, jotka olivat avoimia refleктоimaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Usein he olivat sellaisia opettajia, joilla luokan kanssa toimiminen sujui hyvin. He olivat kehittäneet erilaisia ratkaisuja työrauhapulmiin ja monessa mielessä toimivat hyvin ”lorrymaisesti”. Heidän äänensä tulisi koulun kehittämisessä saada paremmin kuuluviin, mutta niin, että kehittämistyöstä vähemmän innostuneetkin kokisivat tulevaisuutta kuulluksi. Ote omasta päiväkirjastani Lohjan prosessin aikana kuvastaa tätä dilemmaa:

*Kun tulevaisuudessa menen uuteen kouluun LORRi-menetelmän kouluttajan ominaisuudessa, minun pitää olla hyvin tarkka siinä, että kuulen niitä monia erilaisia ääniä ja mielipiteitä, joita koulussa on, ennen kuin alkaa tuoda sinne mitään ulkoapäin. Kun jaksan opettajia riittävästi kuulla, saan varmasti tietooni sellaisia asioita, joita voin käyttää hyväksi kehittämisessä. ”Te olette itse tämän asian esiin nostaneet, ja siksi haluaisin, että sitä nyt yhdessä tarkastellaan” on aika hyvä aloitus ja siirtyminen kohti yhteistä kehittämistä. LORRi-menetelmän vahvuus on se, että se käsittelee vain ja ainoastaan opettajan perustyöhön liittyviä asioita, jolloin opettajien omien kertomusten liittäminen siihen on hyvin helppoa. Mutta järjestyksen pitää olla tuo; opettajat tuottavat itse huolen, jota ensin tarkastellaan ja pohditaan yhdessä ja vasta sen jälkeen tarjotaan LORRi-menetelmän tarjoamia asioita ratkaisujen pohjaksi. (Tutkijan päiväkirja 24.10.2018.)*

Tätä prosessia voi myös tarkastella kolmen psykologisen perustarpeen näkökulmasta. Syklin II aikana huomasin, että kouluttaja voi omaa asiaansa ja asiantuntijuuttaan korostamalla vähentää koulutettavan kokemusta omasta ja yhteisönsä pätevydestä. Saatoin luoda railoja työyhteisön sisälle esimerkiksi niin, että jotkut yhteisön jäsenet kokivat muutoksen hyödylliseksi ja toiset taas eivät, jolloin koulutus heikensi yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tätä asiaa pohti myös yksi lohjalainen erityisopettaja. Antamalla sen vaikutelman, että koulutettavan tulisi muuttaa jotain omassa työssään, saatoin rajoittaa tämän autonomian kokemusta.

Työyhteisön suhteisiin saattoi syntyä jännitettä myös siitä, jos jotkut yhteisössä saivat enemmän koulutusta kuin toiset. Appelqvist-Schmidlechnerin ym. (2015) tutkimuksessa havaittiin, että jos työyhteisössä jotkut saavat ikään kuin jotain enemmän tai heitä kohdellaan eri tavoin, saattaa koulun toiminnan kehittämiseen tähtäävä menetelmä tai hanke kohdata vastusta niiden keskuudessa, jotka eivät koe olevansa toiminnan ytimessä. Kaikki edellä mainittu yhdessä voi vaikuttaa siihen, että itse kehittämisen ydin ei pääse esiin, vaan koulutettavan negatiiviset kokemukset saavat aikaan sen, että koulutuksen tavoitteita ei saavuteta. Tämä oli merkittävä havainto ja sen tulisi ohjata myöhempiä LORRi-menetelmän koulutuksia ja implementaatioita.

Ylöjärven kehittämisvaiheessa LORRi-menetelmä tuotiin vain yksittäisiin luokkiin. Koko koulua se ei koskettanut muuta kuin satunnaisten koulutusten muodos-

sa. Jo tuolloin oli selvää, että tämä ei riitä oppilaan tukemiseksi koko koulupolun aikana, vaan kehittäminen vaatii laajempaa panosta koko koulun tasolla. Tämä oli hyvin tiedossa, kun Lohjan implementaatio alkoi, mutta siitä huolimatta olisin voinut tehdä enemmän osallisuuden ja kuulluksi tulemisen vahvistamiseksi koulujen kaikkien toimijoiden keskuudessa. Koin, että kehittäminen jäi liikaa minun vastuuleni ja erityisopettajavetoiseksi.

Rehtorin tärkeyttä ja osallisuutta koko koulun mukaan ottamisessa ja prosessin vastuullisena ei voi tarpeeksi korostaa. ME-kouluhanke oli niin monitahoinen ja kunnianhimoinen, että ei ole mikään ihme, että rehtoreilla kesti pitkään hahmottaa, mikä oli todella olennaista. Heidän tukensa LORRi-menetelmälle Lohjan kaupungin ja MeSäätiön suuntaan piti kuitenkin huolen siitä, että LORRi-menetelmä sai jatkaa Lohjalla kahden vuoden ajan ollen loppujen lopuksi keskeisin toimintatapa ME-kouluhankkeessa.

Koulun ulkopuolelta tulevaan hankkeeseen saattaa liittyä pulmia. Ulkopuolinen toimija voi yrittää antaa koululle suoran ratkaisun sen ongelmiin ja koulu tätä myös kenties toivoo. Tämä voi toimia silloin, jos kyseessä on vaikka jokin tietotekninen ongelma, mutta voi muodostua hankalaksi, jos kyseessä on ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuva kehittämiskohde. Organisaation oppimisessa tulisi hyväksyä prosessin eri vaiheet ja sen mahdollinen hitaus. Ajatus siitä, että valmiit ratkaisut ilman edeltävää prosessia osoittautuisivat pysyviksi, on usein harhaa. Työyhteisön tulee pääsääntöisesti saada omistajuus prosessille ja kokea prosessin läpikäymisen onnistumiset ja haasteet (Burnes 2004; Egeberg 1987, 154; Farnham ym. 2003; O'Brien 2002).

### *Syvällisen kehittämisen haaste*

Koulun kehitystyö on erittäin hidasta toimintaa ja parhaassakin tapauksessa edistysaskeleet näkyvät joskus vasta vuosien päässä (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 6). Akuuteissa tilanteissa opettajat kaipaavat kuitenkin nopeampiakin tuloksia. Tämä huomioitiin LORRi-menetelmässä, jossa K-merkin avulla tapahtuva työrauhan tukeminen antoi opettajalle välittömiä tuloksia edellyttäen, että menetelmää käytettiin oikein. Implementaation näkökulmasta tämä oli myös tärkeää: oli saatava nopeita tuloksia, jotka auttoivat akuuteissa kysymyksissä, loivat toivoa ja jaksamista sekä motivaatiota implementaation jatkolle.

Samalla muun muassa K-merkkiä oli myös tarkasteltava kriittisesti. Voidaan perustellusti kysyä, onko mahdollista, että nopea onnistuminen työrauhan hetkellisessä parantamisessa olisi haitannut jatkokehittämistä: Voiko käydä niin, että kun opettaja saa ratkaisun akuuteimpaan pulmaansa, hän ei olekaan enää halukas jatkorefleksioon ja luokan toiminnan syvällisempään kehittämiseen? Tulisiko koulun saada omistajuus myös itselleen sopivan menetelmän kehittämisessä ryhmässä kuuntelun taidon opettamiseksi, vaikka se ei mahdollisesti olisikaan yhtä toimiva kuin K-merkki? Onko omistajuus prosessille tässäkin tapauksessa merkittävämpi asia kuin itse lopputulos?

K-merkki toimii siis nopeasti, mutta samaan aikaan itse varsinainen yksittäisen luokan ja koko koulun sosioemotionaalisen toimintakulttuurin kehittäminen oli hidasta ja pitkäjänteistä työtä. Tällä tarkoitan kolmen peruselementin rakentumista koulun eri tasoilla. Miten rehtorit, opettajat, ohjaajat ja erityisesti oppilaat saavat arjessaan säännöllisesti kokemuksia näistä elementeistä? Miten koulu oppii tarkastelemaan, kehittämään ja arvioimaan omaa toimintaansa näiden elementtien mukaan? Lohjan kokemusten perusteella nimenomaan oman toiminnan tarkastelu, eli hyvin keskeinen osa-alue, jäi puutteelliseksi. Koulut eivät onnistuneet rakentamaan omaa viitekehystään LORRi-menetelmän tavoitteiden mukaisesti, joten tämän pohjalta voin kyseenalaistaa LORRi-menetelmän merkityksen koulujen toimintakulttuurin parantumisessa.

### *Johtopäätökset Syklistä II*

Seuraavaa tutkimusvaihetta varten piti siis Lohjan prosessia tarkastella kriittisen rakentavasti. Saatujen kokemusten ja tutkimustulosten perusteella LORRi-menetelmä vaikutti monelta osin toimivalta. Erityisesti kolmen peruselementin merkitys sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentajina korostui. Myös vahva keskittyminen työrauhaan ryhmässä kuuntelun taidon kautta näyttäytyi hyvänä sovelluksena.

Rehtorin rooli ja koko koulun yhteistoiminta nousivat vahvasti kehittämisen kohteiksi. Piti myös kriittisesti tarkastella mallia, jossa implementaatio olisi pääasiassa laaja-alaisen erityisopettajien vastuulla. Kuten edellä totesin, LORRi-menetelmän koulutus saavutti hyvin tavoitteet koulutuksessa laajasti mukana olleen erityisopettajaryhmän kanssa, mutta oppi ei siirtynyt riittävällä tasolla kouluun. Tämä ei suinkaan ollut erityisopettajien vika, vaan menetelmän koko implementaatioprosessia tuli tarkastella uudelleen.

Vaarana tällaisessa implementaatiomallissa on myös se, että se saattaa heikentää koulun työyhteisön ilmapiiriä. Mikäli osa opettajista on vahvasti mukana kehittämisessä ja osa ei, se voi luoda yhteistyöhaasteen opettajien keskuuteen vaikuttaen merkittävästi implementaation onnistumiseen. Tähän johtopäätökseen tultiin myös Yhteispelin arviointitutkimuksessa Raison ja Vantaan kokeilukouluissa (ks. Appelqvist ym. 2015, 53–54, 57). Samassa tutkimuksessa korostettiin myös rehtorin ja koko koulun osallisuuden merkitystä kehittämisessä.

Lohjan toimintatutkimusvaiheen kriittisessä tarkastelussa nousi esiin neljä kehitettävää kohdetta:

1) Rehtorin merkitys koulun kehittämisessä. Hänen tulee hallita LORRi-menetelmän perusteet hyvin.

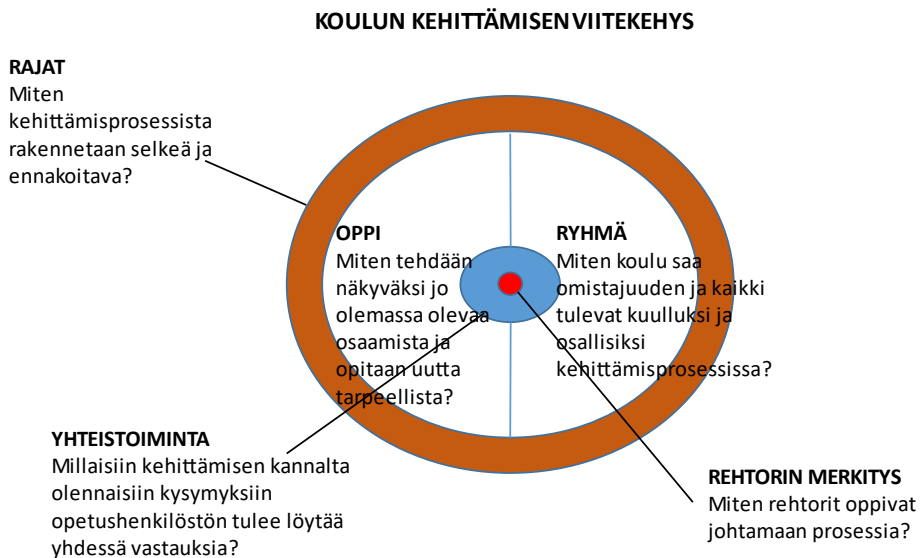
2) Avoimuus koko koulun suuntaan on hyvin tärkeää. Koska LORRi-menetelmä tavoittelee lopulta koulun toimintakulttuurin muutosta, on olennaista, että koko koulu on mahdollisimman laajasti mukana alusta lähtien.

3) Koko koulun yhteistoiminnan rakentaminen tulee tehdä niin, että koulu oppii yhdessä sopimaan tavoitteista, käytännön toimista ja käytettävissä olevista resursseis-

ta ja oppii suuntaamaan kehittämisen oppilaan hyvinvoinnin kannalta olennaisiin tekijöihin, eli LORRi-menetelmän mukaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementteihin Oppiin, Ryhmään ja Rajoihin.

4) Implementaation tulee ottaa paremmin huomioon koulun tilanne ja tarpeet. Se ei voi keskittyä liikaa erityisopettajien työhön, vaan on etsittävä muita, vaihtoehtoisia tapoja. Ryhmässä kuuntelun taito on edelleen nähtävä työrauhan kehittämisen ytimessä, mutta pohdittavaksi jää aina kulloisenkin koulun kohdalla, onko K-merkki koululle soveltuva tapa ryhmässä kuuntelun taidon opettamiseksi.

Sykliin III tultaessa oli selvää, että LORRi-menetelmän käyttöönottoon tuli kiinnittää erityistä huomiota, jotta sinänsä toimiva menetelmä toisi parhaimman mahdollisen hyödyn. Jotta LORRi-menetelmän tavoite luoda kaikkiin luokkiin mahdollisimman turvallinen sosioemotionaalinen toimintaympäristö toteutuisi, tulisi sen toteuttamisen aloittamiseen ja käytännön työskentelyyn yhteistyössä opetushenkilöstön kanssa kiinnittää erityistä huomiota. Tämä voidaan kuvata viitekehyksellä, joka perustuu LORRi-menetelmän peruselementtien merkitykseen koulun kehittämisessä (ks. kuvio 4). Olennaista tässä viitekehyksessä on se, että peruselementit huomioivat nyt opetushenkilöstön kokemuksen kehittämisprosessissa. Kehittämisen edellytyksenä on yhteisön taito ja halukkuus yhteistoimintaan sekä rehtorin roolin merkitys koko prosessin ytimessä.



*Kuvio 4. Koulun kehittämisen viitekehys ja peruselementit LORRi-menetelmän mukaan.*

Koulun kehittämisen viitekehys kuvion 4 mukaisesti perustuu psykologisista perustarpeista huolehtimiseen kehittämisprosessissa ja ekologisen systeemiteorian ajatteluun yhteistoiminnan merkityksestä yhteisöjen toiminnan vahvistumisessa. Kehittämisen kulku tulee tehdä mahdollisimman selkeäksi kaikille ja se tulee perustella tarkkaan (Rajat). Huolellinen suunnittelu ei kuitenkaan saa viedä pois kehitettävän yhteisön osallisuutta. Yhteisön tulee itse todeta kehittämisen kohteensa ja kokea, että kehittämistyö vastaa juuri heidän havaitsemiaan kehittämistarpeita. Kehittäjän tulee rakentaa menetelmänsä sellaiseksi, että se pystyy joustamaan ja huomioimaan yhteisön vaatimukset. Tämä ei kuitenkaan saa vähentää kehittämisen tieteellisyttä, vaan kehittämisen tulee perustua tutkimustietoon, joka auttaa ymmärtämään yhteisön nostamat tarpeet tutkimuksellisesta tai teoreettisesta näkökulmasta (Ryhmä). Koska kehittäminen tuo väistämättä kysymyksen osaamisesta, erityisesti silloin, kun mukana on ulkopuolinen kehittäjä tai tutkija, yhteisön osaamisen kokemuksesta on huolehdittava. On pyrittävä välttämään yhteisön jäsenten osaamattomuuden tai huonommuuden kokemusta. Tämä onnistuu muun muassa niin, että koko kehittämisprosessin ajan tuodaan näkyväksi yhteisön omia ratkaisuja haasteisiin. Kehittäjän tehtävä on liittää nämä ratkaisut kehittämisen laajempaan viitekehykseen (Oppi).

Kehittämisen yksi suuria haasteita on työyhteisön jakautuminen niihin, jotka ovat mukana aktiivisesti ja niihin, joita asioita ei juuri kiinnosta. Osa yhteisöstä on tilanteesta riippuen näiden kahden ääripään välissä (ks. myös Appelqvist ym. 2015). Mikäli kehittämisen tavoite ei ole sellainen, joka puhuttelee yhteisöä mahdollisimman laajasti ja jäsenet eivät hahmota sen hyötyä omalle työlleen, kokemus kehittämisen merkityksellisyydestä jää usealle puutteelliseksi. Koulun kehittäminen edellyttää kuitenkin yhteisön mukana oloa mahdollisimman laajasti, jotta löydettyihin ratkaisuihin sitouduttaisiin myös riittävästi. Muiden muassa tämän johdosta yhteistoiminnan tukemiseen tulee kehittämisessä kiinnittää erityistä huomiota alusta lähtien.

Rehtorin merkitys koulun kehittämislle on keskeinen. Raasumaa (2010) käyttää käsitettä laaja-alainen pedagoginen johtajuus, joka pitää sisällään useita johtamisen osa-alueita, kuten opetustyön suunnittelun ja organisoimisen sekä osaamisen ja oppimisen laadullisen kehittymisen. Osaamisen johtaminen käsittää oppisisältöjen tunnistamisen ja opettajien kehittymistavoitteiden toteutumisen. (Raasumaa 2010, 273–274.)

Voidaan siis päätellä, että rehtori on keskiössä lähes kaikessa koulun kehittämiseen liittyvässä toiminnassa. Tästä seuraa LORRi-menetelmän implementaation näkökulmasta erityisesti kolme asiaa. Ensinnäkin rehtorin on nähtävä menetelmän hyöty koululle. Toiseksi rehtorin on ymmärrettävä LORRi-menetelmän peruskäsitteet ja viitekehys riittävän tarkoin, jotta hän voi johtaa kehittämistyötä koulullaan. Kolmanneksi rehtorin ja kehittäjän vuorovaikutuksen tulee olla saumatonta ja jatkuvaa. Tämä voidaan nähdä myös ekologisen systeemiteorian diadin rakentumi-



sen näkökulmasta. Rehtori ja kehittäjä tukevat yhteistoiminnassa vastavuoroisesti toisiaan, jotta kehittämisen kohde eli koulu saisi mahdollisimman suuren hyödyn työskentelystä. (ks. myös Deal & Peterson 2010; Engels, Hotton, Devos & Bouckenooghe 2008.)

## 7 SYKLI III

Tässä luvussa esittelen toimintatutkimukseni kolmannen syklin toteutuksen ja tulokset. Kyseessä oli LORRi-menetelmän testaaminen ja jatkokehittäminen Metsäkylän yhtenäiskoulussa vuosina 2017–2021.

### 7.1 Yleisesittely

Toimiessani ohjaavana erityisluokanopettajana Ylöjärvellä vuosien 2014–2016 kehittämisvaiheen aikana olin työskennellyt myös Metsäkylän yhtenäiskoulussa yhteensä neljässä luokassa, joten tunsin koulua jo jonkin verran. Koulu oli tuolloin neljäsarjainen alakoulu ja muuttui yhtenäiskouluksi lukuvuonna 2016–17. Edellä mainituissa neljässä luokassa oli jo käytetty LORRi-menetelmän toimintatapoja, erityisesti työrauhan tukemisessa. Koska koulu oli laajenemassa isoksi yhtenäiskouluksi, koulun rehtori oli jo lähtenyt kehittämään koulun toimintakulttuuria tulevaisuutta silmällä pitäen ja etsi toimivaa runkoa kehittämistyölle. Keväällä 2017 esittelin rehtoreille ja erityisopettajille LORRi-menetelmää kokonaisuudessaan.

Syklissä III toimintatutkimukseni kohdistui kokonaan yläkouluun ja jakaantui kahteen vaiheeseen. Vaihe 1 sijoittui lukuvuoteen 2017–2018, jota leimasi uuden koulumuodon sisäänajo ja LORRi-menetelmän käyttöönoton valmistelu. Vaiheessa 2 eli lukuvuosina 2018–2020 keskityttiin LORRi-menetelmän osa-alueista työrauhan ja sitä kautta erityisesti rajojen vahvistamiseen koko koulun yhteistoimintana sekä oppilaiden osallisuuden tukemiseen laajasti yläkoulun toiminnassa. Vaiheet 1 ja 2 erosivat toisistaan myös tutkimukseeni mukaan suunniteltujen tutkimushenkilöiden osalta. Koska vaiheen 1 jälkeen yläkoulun opettajat vaihtuivat suurelta osin, LORRi-menetelmän käyttöönotto alkoi tavallaan uudelleen, erityisesti sen teoreettisen ajattelun pohjalta rakennettujen käytänteiden osalta. Ne käytännön ratkaisut, jotka oli otettu käyttöön vaiheen 1 aikana, siirtyivät suurelta osin myös vaiheeseen 2.

Syklissä III tutkin erityisesti sitä, miten LORRi-menetelmä toteutuu osana yläkoulun normaalia arkea sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentajana, miten opettajat oppivat itse omaksumaan peruselementit osaksi omaa työtään ja miten he käytännössä tuottavat peruselementtien mukaisia kokemuksia oppilaille sekä miten peruselementit voivat ohjata ja tukea yhteistoimintaa. Syklissä III oma roolini oli myös erilainen kuin Sykleissä I ja II: nyt olin työyhteisön jäsen, joten edellä mainittu näkökulma oli senkin vuoksi luonteva tässä syklissä.

Aloitin erityisopettajana Metsäkylän yhtenäiskoulun yläkoulussa syyslukukaudella 2017 eli Syklin III vaiheen 1 alussa. Koska koulu oli tuttu ja halukas hyödyntämään LORRi-menetelmän ajatuksia, aloitin menetelmän periaatteiden toteuttamisen yläkoulussa tuona syksynä. Koulussa oli tuolloin luokkia kahdeksanteen saakka ja paljon uusia yläkoulun opettajia. Olin myös itse uusi koulussa enkä ollut työskennellyt yläkoulussa erityisopettajana aiemmin, joten ensimmäinen lukuvuosi meni hyvin pitkälle työn opettelussa ja kouluun tutustumisessa. LORRi-menetelmään ei syklissä III koulutettu niin systemaattisesti kuin Syklissä II eikä perustettu Syklin II implementaatiossa keskeisenä toiminutta erityisopettajaryhmää tai muuta vastaavaa.

Vaiheen 2 alussa lukuvuodelle 2018–19 opetushenkilökunnasta yläkoulussa vaihtui yli puolet. Yläkoulu oli nyt kasvanut yhdeksänteen luokkaan saakka eli yhtenäiskoulu oli ensimmäistä kertaa kokonainen. Rekrytoinnissa rehtorit olivat kiinnittäneet erityistä huomiota opettajien valmiuteen yhteistoimintaan ja yhteisten sopimusten noudattamiseen. Lukuvuoden 2018 alkaessa ja uusien opettajien tullessa olimme siinä tilanteessa, että saatoimme esitellä kehitetyt toimintatavat sekä jatkaa yhteistoiminnan vahvistamista siitä, mihin edellisenä lukuvuotena jäimme. Uusien opettajien motivoinnissa oli erittäin oleellista, että saatoimme antaa heille muutaman valmiin ja toimivan työkalun, kuten K-merkin, joilla erityisesti työrauhaa oli helpompi rakentaa. Samalla loimme opettajiin sellaisen asenteen ja tunteen, että tällainen yhteinen sopiminen on täällä arkipäivää ja kaikkien odotetaan osallistuvan ja noudattavan yhteisiä sopimuksia. Näin loimme pohjaa tulevalle yhteistoiminnan kehittämiseksi (ks. myös Mikola 2011; Weare & Grey 2003).

Lukuisissa yhteisissä kokouksissa käsitelimme asioita kolmen peruselementin näkökulmasta: Miten arjen toimintamme vahvistaa kaikkien kokemusta Opista, Ryhmästä ja Rajasta. Painotimme yhteistoiminnan tärkeyttä ja sovimme yhteisistä toimintatavoista esim. poikkeuspäivien suhteen. Kävin muiden opettajien kanssa läpi Luokan ohjaamisen suunnitelman perusteita ja taustoja 2–3 kertaa lukuvuodessa. Yritin perustella asioita aina oppilaan kokemuksen näkökulmasta ja korostaa opetushenkilöstön vastuuta toimintaympäristön rakentamisessa. Tätä prosessia helpotti se hyvä henki, joka opettajien kesken oli rakentunut ja rehtorit, jotka tukivat saumattomasti koko prosessia ja olivat vahvana tausta- ja käytännön tukena työrauha- ja muissa haastavuusasioissa.

Verrattuna Sykliin II Syklissä III LORRi-menetelmän toteuttamisen vaiheet olivat kiinteästi riippuvaisia koulu yhteisön tarpeesta. Tällä pyrittiin välttämään sellaista kokemusta, että jokin koulun arjesta irrallaan oleva taho olisi ohjannut koulun kehittämistä. Esimerkkinä tällaisesta kehittämisestä, jossa LORRi-menetelmän peruselementtien mukainen ajattelu on kehittämisen perustana, on mobiililaitteiden käyttöön puuttumisen portaat (liite 9).

Lukuvuonna 2018–19 kiinnitimme parempaa huomiota myös mentorointiin. Edellä mainitut yhteiset käytännöt ja yhteistoiminnan vahvistuminen edesauttoivat

sitä, mutta niiden lisäksi rehtorit toteuttivat laajempaa, koko koulun käytäntöihin liittyvää mentorointia. Kaikille uusille yhtenäiskoulun opettajille oli tarjolla vetäminen viiden koulutuksen kokonaisuus, jossa käytiin läpi LORRi-menetelmän teoria-pohjaa, työrauha-asioita sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista.

Lukuvuoden 2019–20 yksi merkittävä askel LORRi-menetelmän ja koulun kehittämisen näkökulmasta oli koko koulussa annettavan oppilaan tuen kirjaaminen Erityisopetuksen strategia -käsikirjaksi. Tämän käsikirjan perusta on koulun arvoissa ja LORRi-menetelmän kolmessa peruselementissä, joiden perusteella on kuvattu tavoitteet, resurssit ja käytännöt oppilaalle annettavalle tuelle. Tämän moniammatillisen yhteisön tuella kirjoittamani käsikirjan laaja tavoite oli oppilaalle omassa yleisopetuksen ryhmässä annettu mahdollisimman vahva tuki, joka loi pohjan ja paremman resurssin erityisopetuksen antamalle tuelle niille oppilaille, joilla oli merkittäviä oppimisen pulmia ja sosioemotionaalisten taitojen tuen tarvetta. Näiden lisäksi oppilaan tuen kirjaaminen niin, että se deduktiivisesti eteni koulun yleisistä arvoista kohti induktiivista yksittäisen oppilaan tukea, loi koulussa annettavalle tuelle selkeän ja ennakoitavan perustan. Käytännön ohjeistuksen lisäksi käsikirjan merkitys LORRi-menetelmän näkökulmasta oli siinä, että se satoi menetelmän teoreettisen ja käytännön ajattelun osaksi koulun johtamisen rakenteita.

Etäopetusaika keväällä 2020 testasi yläkoulun yhteistoimintaosaamisen aivan uudella tavalla. Etäkoulun alussa rakensimme yhteisesti sovitun mallin siihen, miten oppilaan työviikko jäsentyy, miten ja milloin oppitunteja pidetään, miten tehtävät annetaan, milloin ollaan etäyhteydessä, miten tehtävät palautetaan, mitä oppimis- ja yhteydenpitoalustoja käytetään ja erityisesti, miten tuetaan oppilasta, jos pulmia tulee. Erityisopettajat ja koulunkäynninohjaajat rakensivat tukiverkon, joka varmisti, että yksikään oppilas ei jäänyt ilman tukea, kun tuen tarve tuli ilmi. Näillä toimilla pyrimme varmistamaan oppilaiden kokemukset kolmesta peruselementistä myös etätyöskentelyn aikana.

## **7.2 Syklin III toteutus**

Tässä luvussa kuvailen syklin III tutkimusprosessin etenemisen. Esittelen ensin tutkimushenkilöt, sen jälkeen käyn läpi aineistonkeruuprosessin ja lopuksi kuvaan aineiston analyysin toteutuksen.

### **7.2.1 Tutkimushenkilöt**

LORRi-menetelmää testattiin ja jatkokehitettiin Metsäkylän yhtenäiskoulussa Ylöjärvellä vuosina 2017–2020. Metsäkylän yhtenäiskoulu oli lukuvuosina 2017–20 kasvava koulu, jossa oppilasmäärä nousi muutamassa vuodessa noin 600 oppilaasta lähes 800 oppilaaseen. Yläkoulussa oli lukuvuonna 2019–20 neljä rinnakkaisluokkaa, joiden oppilasmäärä vaihteli 17–22 välillä.

Lukuvuonna 2019–2020 koulussa oli 15 aineenopettajaa ja sen lisäksi kaksoiskelpoisia luokanopettajia, jotka opettivat yläkoulussa muiden muassa taito- ja taideaineita, matematiikkaa, biologiaa ja maantietoa. Koulussa oli kaksi virkarehtoria, joista toinen hoiti apulaisrehtorin tehtäviä.

Vaiheissa 1 ja 2 yläkoulussa työskennelleet aineenopettajat ja rehtorit toimivat mukana tutkimuksessa LORRi-menetelmää käyttäen ja kehittäen. Varsinaisiksi tutkimushenkilöiksi, joiden parista keräsin aineistoa, valikoituivat ne opettajat ja rehtorit, jotka osallistuivat LORRi-menetelmän käyttökokemuksia kartoittavaan aineiston keruuseen. LORRi-menetelmän käyttökokemuksia kerättiin opettajilta ja rehtoreilta lukuvuoden 2020–2021 puolivälissä. Siten tutkimushenkilöitä olivat yläkoulun aineenopettajat, joita oli 15, ja rehtorit, joita oli kaksi.

## **7.2.2 Aineistonkeruu**

### *Kyselylomake*

Syklissä III keräsin aineistoa aineenopettajien kokemuksista kyselylomakkeen avulla (liite 10). Kyselylomake oli muodoltaan samanlainen kuin syklissä II. Kyselylomakkeen kysymykset kohdistuivat opettajien kokemuksiin ajalta 2018–2020, jolloin he olivat olleet yläkoulussa opettajina. 15 opettajalle lähetettiin kysely sähköpostitse tammikuussa 2021 ja heistä 11 vastasi. Molemmille rehtoreille lähetettiin myös kyselylomake (liite 11), ja molemmat vastasivat.

### *Teemahaastattelu*

Kyselylomakkeen lisäksi rehtoreille tehtiin *teemahaastattelut*, jonka runkona olivat LORRi-menetelmän peruselementtien ympärille rakennetut kysymykset. Teemahaastattelussa etuna on se, että haastattelija pystyy tarkentamaan ja syventämään kysymyksiä perustuen haastateltavien antamiin vastauksiin. Rehtorit saivat kysymykset jo etukäteen, jotta he pystyivät paremmin valmistautumaan haastatteluun. Haastattelun aikana korostui se, millaisia tulkintoja rehtorit tekivät asioista, millaisia merkityksiä he asioille antoivat ja miten keskinäinen vuorovaikutus toi uusia merkityksiä asioille. Molemmille rehtoreille esitettiin samat peruskysymykset, mutta tarkentavat kysymykset vaihtelivat, mikä on tyypillistä teemahaastatteluille. (Rowley 2012; Tuomi & Sarajarvi 2018, 96.)

Teemahaastattelun kysymysten asettelussa kiinnitettiin erityistä huomiota asioihin, jotka tutkimukseni Syklin II perusteella koettiin LORRi-menetelmän implementoinnissa puutteellisiksi ja joihin oli Metsäkylässä yritetty kiinnittää erityistä huomiota. Tämä muutos kysymyksissä nähtiin osana LORRi-menetelmän kehittämistä ja kehittymistä. Näitä asioita olivat Lohjan analyysistä hieman sovellettuina seuraavat:

1. Rehtorin merkitys implementoinnin tukijana
2. Työyhteisön yhteistoiminta

### 3. Rehtoreiden oma kokemus LORRi-menetelmän kolmen peruselementin (Rajat, Ryhmä ja Oppi) vahvistamisesta yläkoulussa

Opettajia ei haastateltu suullisesti ja tämä päätös perustui siihen, että haastattelutilanne olisi saattanut olla joillekin opettajille hankala johtuen asemastani heidän työtoverinaan (ks. mm. Alshenqeti 2014, 42). Tämä arvio perustui minun omaan näkemykseeni suhteestani opettajiin. Koin, että olimme liian läheisiä työtovereita ja kriittisten huomioiden esittäminen olisi helpompaa anonyymisti kyselylomakkeen kautta.

#### **7.2.3 Aineiston analyysi**

Syklissä III käytettiin Syklin II tapaan teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Se perustui LORRi-menetelmän Sykleissä I ja II kehitettyihin viitekehyksiin ja niissä esiintyviin peruselementtien käsitteisiin. Yläluokkana aineiston analyysissä oli sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementit. Aineistosta etsittiin systemaattisesti analyysirunkoon sopivia ilmiöitä, jotka kuvasivat aineenopettajien ja rehtoreiden kokemuksia ohjaavien tekijöiden alaluokkia. Näitä kokemuksia ohjaavia alaluokkia olivat kokemukset yhteistoiminnasta ja työrauhasta sekä peruselementeistä opista, ryhmästä ja rajasta. Teksti pilkottiin opettajien kuvailemien kokemusten perusteella ensin pelkistettyihin ilmaisuihin, jotka sitten liitettiin oikeaan alaluokkaan. (Cho & Lee 2014, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2018, 147–150.) Seuraavassa on esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä rehtorin teemahaastattelusta (ks. taulukko 15).

*Sen opettajan, joka aineenopettajaksi meille valitaan, pitää olla joustava, oppilaisiin kiinnostuksella suhtautuva, ei liian tiukka-pipo, mutta kuitenkin oman aineensa hyvin hallitseva. Yleensäkin rekrytoinnissa koettiin se, että pitää olla sellaista iloa, valoa ja energiaa ja eteenpäin suuntautunutta kehittämishalukkuutta. Koulun arvoihin tuli sitoutua ja haluavatko tulla yhtenäiskouluun, joka on erilainen kuin pelkästään ala- tai yläkoulu. Mahdollisuus ala- ja yläkoulun väliseen yhteistyöhön on merkittävä sekä myös mahdollisuus saatella oppilas sieltä alakoulusta läpi peruskoulun, jos opettaja niin haluaa. (MRE 1)*

Taulukko 15. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä rehtoreiden teemahaastattelusta.

**Yläluokka: Sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementit**

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
oppilaisiin kiinnostuksella suhtautuva	Ryhmä
oman aineensa hyvin hallitseva	Oppi
iloa, valoa ja energiaa	Ryhmä
eteenpäin suuntautunutta kehittämishalukkuutta.	Oppi
Koulun arvoihin tuli sitoutua	Rajat
Mahdollisuus ala- ja yläkoulun väliseen yhteistyöhön on merkittävä	Yhteistoiminta

Hyödynsin sisällönanalyysia myös opettajien kyselylomakevastauksien jäsentämisessä. Jaottelin sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen tähtäävät ajatukset analyysirungon mukaisesti. Erona rehtorien analyysirunkoon oli se, että opettajien kohdalla alaluokkana yhteistoiminnan, opin, ryhmän ja rajan lisäksi oli vielä työrauha (ks. taulukko 16).

*Täällä koulussa oli turvallista aloittaa työskentely. Yksi iso syy on, että meillä on yhteiset säännöt, joita kaikki noudattavat. Oppilaille ei tarvitse joka kerta perustella, miksi kännykät kerätään tai miksi oppilas joutuu stoppiin, kun ne on heille jo kerran selitetty ja säännöt toistuvat jokaisella tunnilla. Onnistumisen kokemus oli valtava, kun ensimmäisiä kertoja K-merkin laittoi päälle ja oppilaat ihan oikeasti ja jokainen lähtivät tekemään K-merkkihetkessä kerrottujen ohjeiden mukaista toimintaa. Kännyköiden kerääminenkin on oma rutiininsa, jossa jokainen oppilas tulee huomioitua samalla, kun jokaista ovella tervehtii. Omat tavat rakentaa työrauha pitkälti pohjautuvat yhteisiin sääntöihin. Lisäksi jos oppilaat höpöttelevät kovaäänisesti tehtäviä tehdessä tai tehtävien teko ei onnistu, saatan mennä väriryhmän luokse ja kysellä kuin ohimennen miten tehtävät sujuvat. Jos oppilas ei jaksa laskea, yritän motivoida ”hyppää tuon tehtävän yli ja tee tuo. Oon varma, että onnistut sen teossa nopeasti”. Koen, että liian käskevällä asenteella ei työrauhaa saa paremmaksi, vaan enemmänkin muodostaa kuilua opettajan ja oppilaiden välille. (MAO 2)*

Taulukko 16. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä opettajien kyselylomakkeesta.

**Yläluokka: Sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen peruselementit**

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
<i>oli turvallista aloittaa työskentely</i>	Rajat
<i>meillä on yhteiset säännöt</i>	Rajat
<i>joita kaikki noudattavat</i>	Yhteistoiminta
<i>Onnistumisen kokemus oli valtava</i>	Oppi
<i>Omat tavat rakentaa työrauha pitkälti pohjautuvat yhteisiin sääntöihin.</i>	Työrauha/yhteistoiminta
<i>ja kysellä kuin ohimennen miten tehtävät sujuvat.</i>	Ryhmä
<i>”hyppää tuon tehtävän yli ja tee tuo. Oon varma, että onnistut sen teossa nopeasti”.</i>	Oppi
<i>että liian käskävällä asenteella ei työrauhaa saa paremmaksi, vaan enemmänkin muodostaa kuilua opettajan ja oppilaiden välille</i>	Työrauha

Koodit analyysissä ja tutkimustulosten kuvailussa ovat seuraavat. Aineenopettajat: Metsäkylän AineenOpettaja eli MAO 1–11 ja Metsäkylän REhtorit eli MRE1 ja MRE2.

### 7.3 Tulokset

Syklin II merkittävimmät havainnot LORRi-menetelmän toteuttamisen haasteista liittyivät pääasiassa LORRi-menetelmän viitekehyksen peruselementtien Opin, Ryhmän ja Rajojen vaikuttavuuteen opettajan ja koulun työskentelyn sekä yhteistoiminnan perustana. Syklin II aikana tehdyt havainnot yläkoulun implementaatiosta olivat jääneet puutteellisemmiksi kuin alakoulun, koska yläkoulun erityisopettaja vaihtui ensimmäisen vuoden jälkeen, joten olennaiseksi kysymykseksi Syklissä III muotoutui, miten yläkoulussa LORRi-menetelmän peruselementtien kautta ja rehtoreiden tukemana yläkoulun opettajat pystyvät rakentamaan yhteistoimintaansa niin, että se vahvistaa koko yhteisön kokemusta sosioemotionaalisen toimintaympäristön turvallisuudesta. Toisin kuin Syklissä II Syklissä III opettajilta ei kysytty yksityiskohtaisesti kokemuksia työrauhasta, ryhmässä kuuntelun taidosta ja K-merkistä, vaan tutkimuksessa haluttiin saada tietoa niistä asioista, jotka jäivät vastaamatta Syklissä II.

Syklin III vaiheessa 1 saimme aikaan toimia lähinnä työrauhan osalta ottamalla K-merkin käyttöön koko yläkoulussa ja luomalla ja vakiinnuttamalla mobiililait-



teiden oppituntikäyttöä koskevan säännön. Näiden saaminen osaksi työyhteisön arkea vaati merkittävää panostusta yhteistoiminnan kehittämiseksi ja onnistuimme erityisesti mobiililaitteiden säännön kanssa, koska paine asian ratkaisulle oli suuri. Kyseessä oli LORRi-menettelyn näkökulmasta merkittävä panostus Rajojen vahvistamiseen, eli mobiililaitteiden käytön selkeyteen ja ennakoitavuuteen. Tällä oli tietysti suora vaikutus Oppiin, eli kokemukseen oppimisesta, koska oppitunnilla käytettävästä ajasta ei kulunut suurta osaa väittelyyn kännyköiden käytöstä. Myös vaikutus Ryhmään oli suuri, erityisesti opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, josta säännön selkeyden ansiosta katosi pois paljon väittelyn tuomaa kitkaa. Tämä esimerkki osoittaa myös sen, miten löytämällä ja ratkaisemalla koko yhteisöä kuormittavan ongelman on mahdollista vaikuttaa laajasti kaikkien kokemukseen LORRi-menettelyn kolmesta peruselementistä.

Vaiheessa 2 lukuvuonna 2018–19 otimme käyttöön Luokan ohjaamisen suunnitelman ja stoppi-luokan. Stoppi-luokka (liite 8) toi selkeän ja ennakoitavan menettelyn oppitunnin häirintään puuttumiseen sekä pro- että reaktiivisesti. Nämä yhdessä pyrkivät rakentamaan LORRi-menettelyn ajattelun mukaista rakennetta yläkoulun toimintaympäristölle. Samalla tavoitteena oli vahvistaa koko yhteisön kokemusta psykologisista perustarpeista (ks. myös Ryan & Deci 2017).

Seuraavaksi kuvaan aineenopettajien sekä rehtoreiden kokemuksia LORRi-menettelyn hyödyntämisestä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseksi Metsäkylän yhtenäiskoulussa. Tarkastelen tätä peruselementtien merkitystä niin koulun johdon kuin työyhteisön toiminnassa sekä opettajien toiminnassa suhteessa oppilaisiin. Lopuksi teen johtopäätöksiä Syklin III aikana esiin nousseiden asioiden perusteella.

### **7.3.1 Yhteistoiminta**

Tarkastelen tuloksissa ensiksi yhteistoimintaan liittyviä havaintoja Syklissä III. Metsäkylän yhtenäiskoulun yläkoulun ajatus opetushenkilökunnan yhteistoiminnan rakentamisesta perustui Hallamaan (2017) määrittelyyn, jossa yksilön hyvinvointi mielletään suoraan verrannollisena sen yhteisön kokemaan hyvinvointiin, johon yksilö on liittynyt (ks. myös Bronfenbrenner 1979, 57–59).

Opettajien mielestä yläkoulussa oli vallinnut avoimuuden ilmapiiri, jonka näkyvin elementti oli ollut “avoimet ovet” -opetuskulttuuri. Tässä kulttuurissa oli ollut helppo kysyä apua, kertoa rehellisesti onnistumisista ja epäonnistumisista ja hakea tukea kollegoista. Vuodesta 2018 alkaen tämä työskulttuuri oli myös osattu sanallistaa ja sekä sen teho että tarve korostuivat yläkoulun suurimpina kasvun vuosina 2018–2019, jolloin henkilökunnan vaihtuvuus ja uusien rekrytointien määrä koettelivat yläkoulun käytänteitä mutta myös osoittivat tarpeen niiden syntymiselle. Käytänteiden luomisen kantavana teemana oli yhteistoiminta, avoin keskustelu solumalaverissa ja luottamus työkaverin tukeen.

*Metsäkylän koulussa oli turvallista aloittaa työskentely. Yksi iso syy on, että meillä on yhteiset säännöt, joita kaikki noudattavat. Oppilaille ei tarvitse joka kerta perustella, miksi kännykät kerätään tai miksi oppilas joutuu stoppiin, kun ne on heille jo kerran selitetty ja säännöt toistuvat jokaisella tunnilla. (MAO 2)*

Opetushenkilöstön yhteistoiminnalla oli selkeä siirtovaikutus oppilaisiin. Opettajat toimivat esimerkkeinä oppilaille siitä, miten asioita yhteistyössä ratkaistaan (ks. myös Mäki-Havulinna 2018). He samalla osoittivat käytännössä tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkittävyyttä yhteistoimintataitojen perustana. Koska Hallamaan (2017) määritelmä koski kaikkia kouluyhteisön jäseniä, opettajien oli omassa työssään toteutettava samoja taitoja kuin oppilaiden, joilta niitä vaadittiin esimerkiksi ryhmätöiden tekemisessä tai joukkuepeleissä liikuntatunneilla.

*Yhteistyön voima heijastuu myös oppilaisiin. Kun henkilökunta voi hyvin ja toimii yhteistyössä, se näkyy myös oppilas- opettaja- välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kaikki ovat aktiivisesti mukana tuuraamassa kaikissa koulun käytännön asioissa esim. joustavasti tehdään toistemme valvontoja. Lisäksi kaikki noudattavat yhteisiä sääntöjä. (MAO 2)*

*Mielestäni olemme onnistuneet tässä yhteistoiminnassa hyvin. Vaikka oppilasryhmissä on haasteita, osassa enemmän ja osassa vähemmän, apua on saanut aina tarvittaessa. Monessa koulun arkisessa asiassa opettajien ja ohjaajien yhtenäinen linja on helpottanut paljon. Tästä esimerkkejä vaikka välituntisäännöt ja puhelimen käyttö tunnilla. Oppilaat eivät myöskään voi perustella sääntöjen rikkomisia esimerkeillä: ”kun tuokin opettaja antoi tehdä näin niin miksei nytten saa”, kun henkilökunta toimii yhtenäisesti ja yhteisvastuullisesti. (MAO 5)*

Luokkien ja sitä kautta luokanohjaajien sosioemotionaalisen tuen tarpeet erosivat toisistaan. Edes hyvin tavoitteellinen tuki ei aina tuottanut opettajalle sellaista kokemusta, että hän pärjäisi työn tällä osa-alueella omasta mielestään riittävän hyvin.

*Suurimmat epäonnistumiset liittyvät hankaliin oppilastilanteisiin. Työnjako erityisopetuksen, opinto-ohjauksen, luokanohjaajan, aineenopettajan ja rehtoreiden välillä ei ole selvä. Koen työlääni luokan luokanvalvojana usein tekeväni sellaista työtä, joka ei ole ammattitaitoni piirissä. Tähän on hankalaa pyytää kollegoilta tukea, sillä prosessimme eivät ole kunnossa. (MAO 3)*

Rehtorit joutuivat rekrytoimaan paljon yläkoulun opettajia. Rehtorit painottivat onnistuneen rekrytoinnin merkitystä yläkoulun yhteistoiminnan taustalla ja samoin rekrytoitavan yhteistoimintataitoja vaatimuksena onnistuneesta hakuprosessista.

*Yläkoulun opettajilla ei ole perinteisesti erityisen hyvä maine yhteistoiminnassa. Siksi asiaan kiinnitettiin suurta huomiota rekrytoinneissa, joita tehtiin suuri määrä lv. 2017–19, koska koulu kasvoi. Rekrytoinneissa yritettiin löytää sellaisia opettajia, jotka olivat valmiita sitoutumaan koulun yhteisiin sopimuksiin ja arvoihin. (MRE 1)*

Tärkeänä rehtorit pitivät myös sitä, millaiseksi opettajat mielsivät opettajan ja oppilaan välisen suhteen, eli haettiin opettajia, jotka eivät pitäneet itseään pääasiassa vain jonkin aineen opettajina, vaan ymmärsivät myös oman kasvattajan roolinsa. Myös valmiutta kehittää kasvavaa koulua pidettiin tärkeänä. Rehtorit kokivat onnistuneensa rekrytoinneissa erittäin hyvin ja arvioivat yläkoulun opettajien yhteistoiminnan erinomaiseksi. Rehtorien tuli vain luoda raamit toiminnalle. Yläkoulun nopeutta ja taitoa reagoida haastaviin tilanteisiin pidettiin tärkeänä arvona.

Rehtorien mielestä yhteistoiminnan onnistumisen taustalla olivat osaksi jo ennen yhtenäiskoulun syntyä vuosina 2015–16 käydyt arvokeskustelut, joissa luotiin raamit sille, millaista opettajuutta Metsäkylässä vaalitaan. Koulun arvot olivat luottamus, välittäminen ja kiinnostus uuden oppimiseen. Näitä arvoja kuvaava opettajuus olisi muun muassa yhteistyöhön ja yhdessä tekemiseen perustuvaa, toista kunnioittavaa ja osaamista jakavaa. Ylöjärvi oli siitä onnellisessa asemassa, että avoimiin opettajan tehtäviin oli tarjolla paljon päteviä hakijoita ja rehtoreiden tehtävä oli löytää heistä sopivimmat kouluunsa. Opettajat kokivat, että yhteistoiminnan vaatimusta ei kukaan toinen opettaja asettanut kyseenalaiseksi, vaan yhteistyö sujui lähtökohtaisesti kaikkien kanssa hyvin.

*Myönteistä on se, että Metsäkylään on hakeutunut opettajia, joilla on halu tehdä yhteistyötä. Tällöin erilaisiin projekteihin tai tapahtumiin suhtaudutaan myönteisesti ja niitä halutaan rakentaa yhdessä. Silloin yhteistoiminta tulee luonnostaan, sitä ei tarvitse tietoisesti yrittää tehdä. (MAO 6)*

Onnistunut rekrytointi tai koulussa käyty arvokeskustelu olivat osa yhteistoiminnan rakentamista. Sen pohjalla tuli kuitenkin olla perusta, jonka päälle yhteistoiminta konkreettisesti rakennettiin. Tätä perustaa LORRi-menetelmä pyrki koulussa luomaan. Opettajien vastaukset osoittivat selkeästi yhteisten toimintatapojen merkityksen heidän opettajuudelleen. He eivät kokeneet olevansa yksin, vaan heillä oli taustalla yhteiset toimintatavat, jotka veivät vastuuta asiassa laajemmille harteille. Ei ollut yhden opettajan päätökset ja säännöt, vaan yhteiset, joita lähes kaikki kunnioittivat.

### **7.3.2 Oppi**

Samoin kuin Syklissä II Metsäkylässä käytettiin Luokan ohjaamisen suunnitelmaa yhtenä konkreettisena välineenä tuomaan oppilaille ja opettajille kokemuksia kolmesta peruselementistä Opista, Ryhmästä ja Rajoista. Toisin kuin syklissä II kyse-

lylomakkeessa ei kuitenkaan suoraan kysytty Luokan ohjaamisen suunnitelmasta. Tietoa haluttiin sen sijaan saada tarkemmin opettajien kokemuksista LORRi-menetelmän peruselementeistä, ja opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa sekä yhteisissä kokouksissa pyrin tuomaan aina esiin oppilaiden ja koko työyhteisön tarpeen saada kokemuksia peruselementeistä. Pohdimme myös koko yläkoulun opettajien kesken, miten tuotamme kokemuksia yhdessä eli miten otamme huomioon muiden muassa yhteisten sääntöjen selkeyden ja ennakoitavuuden tai miten vahvistamme oppilaiden osallisuutta erityisesti koulun toimintakulttuurin parantamisessa.

Vastauksissaan opettajat oivalsivat oppilaiden arjen kohtaamisten merkityksen oppilaan kokemukselle omasta osaamisestaan. Mikäli oppilaan kokemus Opista jäi suurelta osalta kokeiden ja testien varaan, se antoi sekä hyvin että heikommin pärjääville epärealistisen kuvan osaamisesta. Oppilaantuntemus ja sitä seuraava oppilaan kohtaamisen taito nousivat keskiöön. Aineenopettajat usein tuskailivat suurien oppilasmäärien kanssa, mutta siitä huolimatta oppilaantuntemusta oli mahdollista kehittää, kun sen havaittiin olevan opetustyön ytimessä.

*Kannustava ja positiivinen asenne luovat pohjaa opin kokemuksille. Pyrin kohtaamaan jokaisen oppilaan jokaisella tunnilla ainakin kerran. Pyrin kiertämään ainakin kerran jokaisessa luokan pöytäryhmässä, kyselen miten tehtävät sujuvat ja samalla kynnyksellä avun pyytämiseen laskee. Eriyttämistä tapahtuu niin ylös- kuin alaspäinkin joka tunti. Sähköiset oppimislustat ovat antaneet mahdollisuuksia monipuolisempaan eriyttämiseen. Mahdollisuus edetä omaan tahtiin, mahdollisuus tehdä lukion kirjasta tehtäviä. (MAO 2)*

*Toivottavasti onnistun ottamaan huomioon oppilaan ja luokan sen hetkisen tunnelman, eli pyrin olemaan joustava ja sitä kautta antamaan tilaa sosioemotionaaliseen kehittymiseen. Ajoittain oppilaiden väsymys on esimerkiksi silmin havaittavaa tai oppiainetta kohtaan esiintyy ryhmässä niin suurta vastustusta, että kyseisen ryhmän opetusta on eriytettävä kokonaisuudessaan ja korostaa motivaatiota kasvattavia, lyhyitä, onnistumisen kokemuksia luovia tehtäviä. (MAO 1)*

Vaikka opettajat tuntuivat olevan pääsääntöisesti tyytyväisiä kokemuksiinsa Opista, jotkut ennakoivat haasteita tulevaisuudessa. Erityisesti oppilaiden yhä lisääntyvä psyykinen oireilu herätti huolta ja ajatus oman ammattitaidon riittävydestä mietittytti. Opettajat toivat esiin sen, että vaikka he sisäistäisivätkin LORRi-menetelmän periaatteet osaksi työtään, moniammatillisen yhteistyön tarve ja haasteet olisivat silti osa heidän työtään tulevaisuudessakin.

*Olemme mielestäni onnistuneet oppilaiden oppimisen tukemisessa hyvin niillä resursseilla, mitä meillä on tällä hetkellä käytössä. Suurin tarve mielestäni on*

*oppilaiden sosioemotionaalisten tarpeiden tukemisessa mm. lisäämällä resursseja ja oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen sekä oppimisen tukeen. (MAO 5)*

*Rakenteemme ovat kunnossa. Resurssipula koskee enemmänkin koko peruskoulujärjestelmää ja työn organisointia kaupungissamme. Nuorilla on tällä hetkellä suuri hätä, korona aiheuttaa heissä suurta ahdistusta ja olen melko varma, että vallitsevasta tilanteesta seuraa vielä suuri mielenterveysongelmien aalto. Tämän tukemisessa emme onnistu: oppilashuoltomme ei ole osallisena koulun arjessa, vaan he ovat ihmisiä, joiden luokse täytyy erikseen mennä. Meidän täytyy luonnollisesti opettajina myöntää rajamme: emme mekään ehdi auttaa kaikkia. (MAO 3)*

Rehtoreiden mukaan mahdollisuudet opettajien Opin vahvistamiseen olivat arjessa aika vähäisiä, koska henkilökohtaisiin tapaamisiin oli liian vähän aikaa. Kehityskeskustelut olivat tärkein tilanne luoda osaamisen kokemusta ja kysyä opettajalta ”missä sä olet hyvä?”. Arjen kohtaamiset opettajien kanssa esimerkiksi käsiteltäessä haastavia oppilastilanteita antoivat mahdollisuuden antaa opettajalle palautetta ja luoda osaamisen tunnetta haastavan käyttäytymisen kanssa toimimisessa. Koulutautumisen ja koulun sisäisen osaamisen jakamisen mahdollistaminen oli rehtorin roolissa tärkeää. Koulun yksi arvo oli halu oppia uusia asioita ja rehtorin tehtävänä oli tukea tuon arvon toteutumista koulussa monin eri tavoin: ulkopuolisilla koulutuksilla, koulun sisäisillä koulutuksilla, arjessa tapahtuvilla yhteistyöhön ja osaamisen jakamiseen perustuvilla tilanteilla ja hyvän huomaamisella toisen työssä ja siitä palautetta antamalla.

Opin kokemuksen luomisen perustana opettajat pitivät siis opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittämistä. Opettajat oivalsivat, että myös hyvän akateemisen suoriutumisen pohjana on osaamisen kokemuksen laajempi luominen, joka perustuu oppilaan kokemukseen itsestään oppijana. Tämän rakentumisessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ja siihen liittyvä kannustava ja ratkaisukeskeinen palaute on keskeistä. Samoin rehtorit ymmärsivät palautteenannon tärkeyden opettajille, vaikka eivät sitä omasta mielestään riittävästi ehtineet tehdä.

### **7.3.3 Ryhmä**

Tämän tutkimuksen mukaan kuulluksi tulemisen kokemus on osin riippuvainen koulun systeemisen rakenteen toimivuudesta, eli siitä, miten se tarjoaa vaikuttamisen mahdollisuuksia ja miten asiat etenevät eri tasoilla (ks. myös Raasumaa 2010). Tietoisuus rakenteen toimivuudesta luo perustan Ryhmän kokemuksen saamiselle.

Rehtorit korostivat erityisesti koulun rakenteen merkitystä kuulluksi tulemisen kokemuksen luomisessa. Koska kyseessä oli iso koulu, yksittäisen opettajan mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaan työhönsä luokahuoneen ulkopuolella

saattoi olla vaikeaa, jos siihen ei kiinnitetä erityistä huomiota. Metsäkylässä painotettiin jaettua johtajuutta ja asia oli käytännössä ratkaistu jakamalla koulu viiteen soluun. Neljä alakoulun solua muodostuivat joko luokka-asteista 1, 3 ja 5 tai 2, 4 ja 6. Yläkoulu muodosti oman solunsa. Näin koulu koostui viidestä hyvin pitkälle itsenäisesti toimivasta yksiköstä, jolloin toiminta oli opettajan näkökulmasta huomattavasti selkeämpää. Opettajat saivat solun sisällä paljon vaikuttaa muiden muassa siihen, mitä ja miten paljon opettivat. He tekivät paljon yhteistyötä esimerkiksi poikkeuspäivien suunnittelussa. Erityisopettaja- ja koulunkäynninohjaajaresurssi oli jaettu soluittain. Solun vetäjä oli johtoryhmän jäsen, joten demokraattinen päätöksenteko oli mahdollista. Johtoryhmä pyysi soluilta lausuntoja koulun kehittämiseen liittyvissä asioissa ja solut voivat esittää johtoryhmälle toiveita, miten koulua tulisi kehittää.

Lukuvuoden 2019 alusta lähtien Metsäkylässä kiinnitettiin paljon huomiota siihen, millainen oli oppilaiden kokemus Ryhmästä ja siinä erityisesti osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta. Samalla huomattiin, miten pitkä matka todelliseen osallisuuteen oli. Huomattiin myös, miten suuri potentiaali oppilaissa piilee ja haasteena oli lähinnä se, miten saada oppilaiden osuus näkyviin.

*Konkreettiset työkalut sekä solussa osallistamiseen kannustava ilmapiiri on mielestäni auttanut minua ottamaan myös oppilaita rohkeammin mukaan osalliseksi tunnin kulun suunnitteluun. Tarjoan oppilaille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omalla valinnallaan, miten he tunnilla työskentelevät. Samoin kysyn luokalta avoimesti, otetaanko asiaan esimerkiksi kahdesta eri vaihtoehdosta kumpi lähestymistapa. (MAO 1)*

Oppiaineiden opiskeluun liittyvät asiat olivat yksi kohde, joka tuli esiin Luokan ohjaamisen suunnitelmassa, mutta vieläkin laajempia tuloksia koko koulun hyvinvoinnin kannalta saatiin, kun oppilaat pääsivät mukaan päättämään perinteisesti opettajan päätösvallan alle kuuluvista asioista, kuten välituntikäytännöistä. Oppilaskunnan toimintaa ja sen osuutta päätöksenteossa pyrittiin myös vahvistamaan. Opettajien vastauksista voi myös todeta, miten he olivat ymmärtäneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksen kuulluksi ja osalliseksi tulemisen kokemuksen taustalla.

*Opetusryhmässä organisoin opetusta ja toimintaa niin, että tehtävien anto ja vastuut ovat pienryhmäkohtaisia. Pienryhmä sopii keskenään työnjaon, kuka tekee mitäkin. Muistutan vuorovaikutustaidoista, ettei varata hommia, vaan sovitaan, kysytään ja neuvotellaan ryhmäläisten kesken. Koen, että tämä harjoittaa vuorovaikutustaitoja, osallisuutta ja vastuunottoa. Toisaalta pohdin, lisääkö tämä joidenkin oppilaiden abdistusta ja estää osallistumisen ja oppimisen. Pienryhmän tai parin muodostuminen vaihtelee, välillä arvon, välillä oppilaat*

*itse päättävät, välillä muodostan ryhmät. On siis jaksoja, jolloin oppilaat, eivät tiedä tunnille tullessaan, miten tänään toimitaan ryhmän muodostuksessa, välillä on jaksoja esim. neljä viikkoa, jolloin samalla kokoonpanolla tehdään hommat. (MAO 7)*

*Koen, että olen onnistunut siinä, että jokainen oppilas tulee kuulluksi, eikä ainoastaan äänekkäimmät ole päättämässä esimerkiksi liikuntatunnin sisällöstä. Puhun aina demokratian puolesta ja pyrin pitämään huolen, että jokainen oppilas kokee tullessaan kuulluksi. Toisaalta tähän kuuluu myös siitä keskusteleminen, että aina oma toive ei toteudukaan, ja siitä huolimatta meidän pitää kyetä kunnioittamaan lopputulosta. (MAO 6)*

Kuulluksi tulemisen ja osallisuuden kokemus olivat Ryhmän ytimessä. Vastauksista voi päätellä, miten koko koulun tasolla näitä pyrittiin luomaan rakentamalla koulun johtamisjärjestelmä soluihin perustuen niin, että opettajan oli mahdollista tulla kuulluksi ja osalliseksi omassa solussaan ja hän oli tietoinen, miten informaatio kulkee rehtorien ja johtoryhmän kautta soluihin ja sitä kautta yksittäiselle opettajalle. Vahva kokemus omasta kuulluksi ja osalliseksi tulemisesta auttoi opettajaa välittämään sitä myös oppilaille. Näin Ryhmän kokemuksen oli mahdollista läpäistä koko koulu yhteisö.

### **7.3.4 Rajat**

Seuraavaksi esittelen opettajien kokemuksia Rajojen vahvistamisesta yläkoulussa ja sitä, miten vahvistamalla selkeyden ja ennakoitavuuden kokemusta voitiin vähentää työrauhapulmia. Kuvaan myös, miten Luokan ohjaamisen suunnitelma tuki Rajojen rakentamista koulussa. Lopuksi kuvailen rehtoreiden näkemystä omasta roolistaan Rajojen luomisessa kouluun.

Yläkoulun rakentamisen alkuvaiheessa vuosina 2017–2019 oppilaat oirehtivat sitä, että koulussa ei ollut selkeää omaa toimintakulttuuria tai perinteitä. Tämä oirehtiminen näkyi ajoittain vakavina työrauhaongelmina, eli tunneilla tapahtuvana toisen oppilaan opiskeluoikeuden rikkomisena sekä vapaissa tilanteissa, kuten välitunneilla ja siirtymissä, tapahtuneina tilanteina, jotka vaativat opetushenkilöstön säännöllistä puuttumista.

LORRi-menettelyn ytimessä on riittävän työrauhan takaaminen, koska se on ensinnäkin laissa säädetty oppilaan oikeus ja toiseksi se mielletään menetelmässä edellytykseksi turvallisen ja välittävän toimintaympäristön rakentamiselle. K-merkki otettiin käyttöön kaikissa luokissa.

*Koen, että saan työrauhan luokkaan. Aloitan tunnin K-merkillä, se yleensä riittää, nimiä ei juuri tarvitse kirjoittaa. Yhteistoiminta on erinomainen tuki ja turva työrauhahaasteissa. (MAO 7)*

*Onnistumisen kokemus oli valtava, kun ensimmäisiä kertoja K-merkin laitto päälle ja oppilaat ihan oikeasti ja jokainen lähtivät tekemään K-merkkihetkessä kerrottujen ohjeiden mukaista toimintaa. (MAO 2)*

*Henkilökohtaisesti minua on auttanut työrauhan ylläpidossa selkeät toimintamallit ja ohjeet, joita noudatan tunneilla ja toimin tasapuolisesti kaikkia kohtaan: - kirjoitan tunnin ohjelman aina taululle näkyviin: tämä rauhoittaa, kun kaikki näkevät mitä tehdään ja mitä on vielä tulossa tunnin aikana, eikä oppilaiden tarvitse huudella ääneen ja kysyä mitä vielä pitäisi tehdä. (MAO 8)*

Koska työrauhan pulmat eivät kuitenkaan loppuneet edes K-merkin käytön jälkeen, meidän piti luoda sen tueksi stoppi-luokka, joka tuki monin tavoin koko yhteisön kokemusta Opista, Ryhmästä ja Rajoista. Oppilas lähetettiin oppitunnilta stoppi-luokkaan tietyn prosessin jälkeen (liite 8), koska hän oli estänyt muiden oppilaiden oikeutta oppimiseen ja opetukseen. Stoppi-luokkaan sai hakeutua myös ennalta ehkäisevästi, mikäli oppilas koki tarvetta pieneen opetusryhmään. Stoppi-luokkaa ohjasi erityisopettaja, mutta sen käytännön toiminnasta vastasivat koulunkäynninohjaajat. Tavoite oli siis luoda malli, joka olisi kaikille hyvin selkeä ja ennakoitava, eikä seuraamus tulisi oppilaalle koskaan yllättäen tai epäoikeudenmukaisesti. Stoppi-luokassa oppilas sai myös käsitellä tilanteen aiheuttamia tunteita ja tulla kuulluksi omassa asiassaan. Mikäli asia vaivasi oppilasta vielä tunnin jälkeen, asiasta keskusteltiin yhdessä stoppi-luokkaan lähettäneen opettajan kanssa.

Rehtorien mukaan LORRI-menetelmä oli tuonut mukanaan järjestelmällisen pohjan, jonka ympärille monet työrauhaa rakentavat toimet oli voitu muodostaa. Muuten työrauhakysymyksissä rehtorit mielsivät roolikseen kuuntelijan, implementoijan ja tiukoissa tilanteissa viimeisen ”perälaudan” tehtävät, jotka viimeistään pitivät huolen siitä, että koulun sääntöjä ja arvoja noudettiin koko kouluyhteisössä.

Opettajien vastaukset osoittivat, millä tavalla Luokan ohjaamisen suunnitelma ja systemaattinen puhuminen siitä olivat vaikuttaneet tuntien rakenteen suunnitteluun ja oppilaille viestimiseen. Opettajien vastauksissa korostui se, että he olivat Luokan ohjaamisen suunnitelman käyttöönoton myötä oivaltaneet Rajojen vaikutuksen sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön luomisessa. Opettajat olivat hyödyntäneet oppitunnin rakenteen suunnittelua ja sen kuvaamista oppilaille systemaattisesti. Vaikutukset näkyivät muun muassa oppilaiden tuntitoiminnassa ja työrauhan paranemisessa siten, että opettajat olivat myös oivaltaneet Rajojen vaikutuksen oppilaiden tuntitoimintaan ja työrauhan paranemiseen.

*Ennakoitavuudessa olen mielestäni kehittynyt viime vuosina mukavasti, tai rebellisesti sanottuna sitä ei ole minun opetuksessani ennen vuotta 2018 juurikaan ollut. Aiemmin suunnittelin oppitunnit yksin ja toteutin suunnitelmasta mitä kullakin tunnilla ehdittiin tai miten ryhmän tilanne/ilmapiiiri on milloinkin*



*toiminut. Sittemmin olen omaksunut luokanohjaamisen suunnitelmasta tavan konkreettisesti kirjata tunnilla edessä olevat tehtävät taululle, käynyt alkutunnista ohjelman tai tavoitteen läpi oppilaiden kanssa ja yleensä myös palaan tunnin aikana taulun ohjelmaan; missä mennään nyt ja mitä vielä tehdään? (MAO 1)*

*Yleensä ennen uuden aihealueen käymistä olen kertonut oppilaille, mitä aiheita käymme läpi, mitä pitäisi oppia ja kuinka kauan aiheita käydään läpi. Oppitunnin alussa kerron kaikille yhteisesti, mitä tunnilla tehdään. (MAO 10)*

Vaikka opettajat ymmärsivät Rajojen hyödyn, ei niiden käyttöönotto aina sujunut helposti. Ongelmia aiheuttivat esimerkiksi Luokan ohjaamisen suunnitelman laajempi käyttöönotto, K-merkin käyttö ja tiettyjen yhteisten sääntöjen, kuten oppilaiden ruokalakäyttäytymisen, valvominen. Koulun kokonaiskehittämisen kannalta tämä näyttäytyi opettajien mielestä haasteellisena.

*Kaikki eivät noudata kaikkia yhteisiä sääntöjä ja tarpeen tullen taivuttavat sääntöjä omaa etuaan kohti. Tämä on totta kai osa ihmisyyttä yleensä, mutta heikentää tietenkin järjestelmämme uskottavuutta. Keskivertosuorituksemme on kuitenkin vähintään kiitettävä. (MAO 3)*

Rehtoreiden näkökulmasta Rajojen eli selkeyden ja ennakoitavuuden kokemuksen luomisen ytimessä oli hyvin toteutettu mentorointi. Yläkouluun rekrytoitiin parhaimmillaan yli 10 uutta opettajaa yhtenä lukuvuotena ja ilman kunnollista mentorointia heidän kokemuksensa työn turvallisesta aloittamisesta ja työyhteisöön liittymisestä olisi jäänyt puutteelliseksi. Perehdyttäminen Metsäkylässä oli hyvin suunniteltua ja jaettu eri toimijoiden kesken, jotta uusi opettaja mahdollisimman helposti pystyisi liittymään työyhteisöön ja omaksuisi koulun toimintakulttuurin. Ajatus oli, että uudet opettajat tulee opettaa koulun toimintakulttuuriin, eikä voida olettaa, että he oppisivat sen ilman perusteellista perehdyttämistä. Muuten selkeys ja ennakoitavuus tarkoittivat rehtoreiden mielestä lyhyesti kuvattuna sitä, että asiat suunnitellaan hyvin, ne kirjataan, ne tuodaan sopivalla tasolla ja tavalla kaikkien tietoon ja niistä pidetään kiinni.

Samoin kuin Ryhmässä myös Rajoissa oli nähtävissä, miten kokemuksen luominen tapahtui sekä deduktiivisesti että induktiivisesti. Koulun yhteinen arvopohja ja johtamisrakenne loivat laajaa perustaa, kun selkeyttä ja ennakoitavuutta rakennettiin. Mikäli opettajalla olisi epämääräinen kuva muiden muassa koulun johtamisjärjestelmästä ja rehtoreiden roolista, oman työn selkeyden ja ennakoitavuuden rakentaminen varmasti vaikeutuisi. LORRi-menetelmän tulkinnan mukaan Rajojen rakentaminen suuressa yhtenäiskoulussa vaati ennen kaikkea työyhteisön yhteistoimintaa, jonka taustalla oli demokraattinen johtamisjärjestelmä.

## 7.4 Johtopäätökset: LORRi-menetelmä uudessa valossa

Syklissä III toteutettu LORRi-menetelmän käyttöönotto erosi merkittävästi Syklin II toteutuksesta Lohjalla. Olin itse työyhteisön jäsen, ja siinä asetelmassa oli heikkouksia ja vahvuuksia. Vahvuutena oli se, että olin mukana päivittäisessä toiminnassa ja tunsin yhteisön hyvin. Näin pystyin nopeasti reagoimaan uusiin tilanteisiin ja vastaamaan tarpeisiin, joita syntyi. Heikkoutena verrattuna Lohjaan oli se, että olin tasavertainen muiden opettajien kanssa ja siinä asemassa oli huomattavasti vaikeampi ohjata ja kysyä vaikeita kysymyksiä. Hyvin lähellä oleminen loi myös subjektiivisuutta ratkaisuihin ja väistämättä vaikeutti hankalissa henkilöasioissa toimimista (ks. myös Brydon-Miller ym. 2003, 9–28; Burr 1996, 2; Kemmis ym. 2014; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Metsäkylässä LORRi-menetelmään ei varsinaisesti muodollisesti koulutettu kuin osa opettajista mentorointivaiheessa viiden koulutuksen kokonaisuuden verran. Kaikki tutkimushenkilöt eivät osallistuneet näihin koulutuksiin. Metsäkylässä ei myöskään käytetty juurikaan LORRi-käsitettä, vaikka kaikki peruselementit, ryhmässä kuuntelun taito, K-merkki ja yhteistoiminnan käsite, olivat aktiivisessa käytössä. Tämä oli minulta tietoinen ratkaisu ja perustui siihen, että korostamalla kehittämäni menetelmää olisin samalla asettanut itseni työyhteisössä sellaiseen asemaan, jota en halunnut. Minun piti olla tasavertainen muiden opettajien kanssa ja ohjata työskentelyä mahdollisimman hienovaraisesti kohti LORRi-menetelmän tavoitteita sosioemotionaalisesti turvallisesta toimintaympäristöstä. Minun roolini oli hyvin pitkälle samanlainen, kuin mitä olin tavoitellut Syklissä II erityisopettajille. Tunsin samaan tapaan painetta työtovereideni ohjaamisesta, enkä aina kokenut sitä mielekkääksi, joskin tarpeelliseksi kylläkin.

Tärkeä asia LORRi-menetelmän onnistumiselle Metsäkylässä oli se työ, jota siellä oli tehty jo ennen menetelmän implementoinnin aloittamista. Rehtorit olivat luoneet rakenteita, jotka mahdollistivat yhteistoiminnan kehittämisen ja henkilökunnan kuulluksi tulemisen ja osallisuuden vahvistumisen ja näiden kautta vahvistivat autonomian kokemuksen toteutumista. Tällainen oli erityisesti solurakenne. LORRi-menetelmä toi koulun kehittämiseen teoriaan perustuvan viitekehyksen ja auttoi käytännön pulmien ratkaisemisessa. LORRi-menetelmän tietynlaista onnistumista Metsäkylässä pitää kuitenkin tarkastella siinä mielessä kriittisesti, että Syklin III kehittäminen ja siitä nousseet kokemukset kuvaavat tiettyä ajanjaksoa. Sen tulokset ovat sidoksissa niihin ihmisiin, jotka sitä tulkitsivat. LORRi-menetelmä on varmasti jättänyt pysyviä rakenteita kouluun, mutta se myös muokkautuu, kun uudet ihmiset soveltavat sitä koulussa jatkossa.

Itse menetelmän kehittämisen kannalta tunnistan pääasiassa vain positiivisia asioita. Koska opettajayhteisön kanssa oli helppo toimia, kehittäminen oli kiinni lähinnä siitä, että uudet kehittämisen kohteet vastasivat mahdollisimman paljon esiin tulleita tarpeita. Tätä kysyttiin säännöllisesti opettajilta: ”mihin meidän

tulisi seuraavaksi kiinnittää huomiota?” Näin esille tulleissa asioissa testattiin LORRi-menetelmän ajattelua ratkaisujen etsinnän ja arvioinnin taustalla. Lukuvuosina 2018–20 pääpaino oli Rajoissa eli työrauhassa ja selkeyden ja ennakoitavuuden luomisessa ja lukuvuonna 2020–21 teimme paljon töitä Ryhmän vahvistamiseksi eli oppilaiden kuulluksi tulemisen ja osallisuuden parissa.

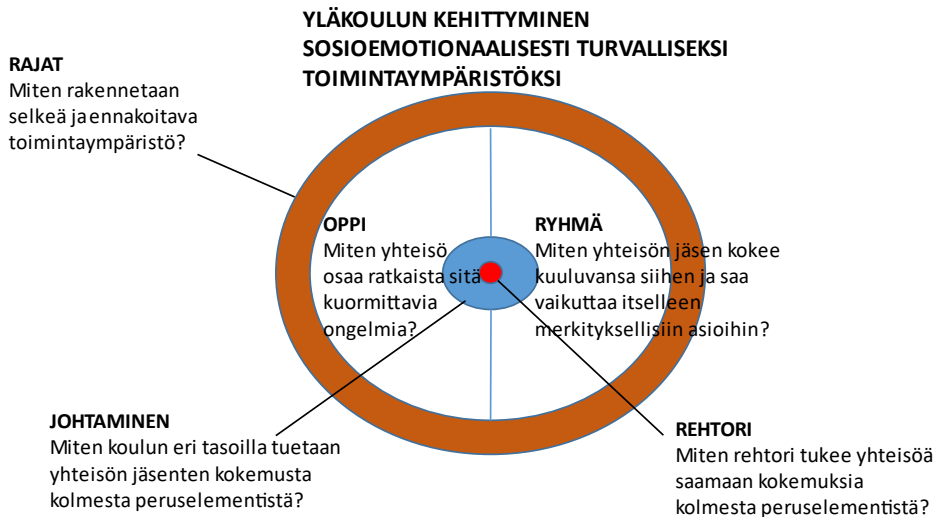
Metsäkylässä onnistuttiin siis välttämään aiemmissa vaiheissa Ylöjärvellä ja Lohjalla esiin tulleita pulmia. Merkittävimpiä parannuksia LORRi-menetelmän implementaatioissa olivat koko yläkoulun opetushenkilöstön yhteistoiminta ja rehtorien tuki ja esimerkki. Tähän vaikutti suuresti se, että olin itse työyhteisön jäsen, paikalla lähes joka päivä ja aktiivinen asiassa. Tämä ei kuitenkaan ollut itsestään selvää. En usko, että olisin jaksanut ajaa tätä asiaa eteenpäin ilman edellä mainittua tukea. Yläkoulun kehittäminen oli mitä suurimmassa määrin koko yhteisön yhteistoiminnan tulos ja vahva osoitus yläkoulun työyhteisön taidosta ja halusta kehittää koulua yhä enemmän kaikkien hyvinvointia tukevaksi.

Lohjan prosessin alussa ja myös osaksi sen aikana iso kysymys oli, onko LORRi-menetelmä toimiva myös yläkoulussa. Lohjan yläkoulun opettajilta saatu palaute ja viimeistään kokemukset Metsäkylässä vahvistivat sitä näkemystä, että vaikka LORRi-menetelmä alun perin kehitettiin alakoulussa, sen toimivuus ei mitenkään eroa yläkoulussa alakouluun verrattuna. Merkittävin ja ehkä ainoa ero on se, että yläkoulussa korostuu opetushenkilöstön yhteistoiminta alakoulua enemmän (Weare 2015). Oma näkemykseni on se, että yläkoulun onnistuessa kehittämään toimintaansa esimerkiksi LORRi-menetelmän antaman mallin mukaisesti, sen on mahdollista saavuttaa lähtökohtiin verrattuna merkittävästi suurempia muutoksia koko yhteisön hyvinvointiin, kuin alakoulussa olisi mahdollista. Tämä johtaa siihen päätelmään, että yläkoulun merkittävin kehittämisresurssi sijaitsee työyhteisön taidossa yhteistoimintaan.

Sykli III ei kuitenkaan antanut vastausta yhteen keskeisimmistä kysymyksistä, joka on seurannut LORRi-menetelmän kehittämistä ensimmäisestä syklistä saakka: millaisia uusia näkökulmia ja konkreettisia työvälineitä LORRi-menetelmä voi antaa rehtorille ja auttaa rehtoria kehittämään työtään? Tämä kysymys rehtorin roolista jäi kaikkien syklien aikana vaille vastausta. Metsäkylän havainto oli se, että rehtoreiden tuki oli merkittävä ja heidän näkemyksensä koulun kehittämisestä hyvin samankaltainen kuin LORRi-menetelmässä. Siksi monet kehittämistä tukevat asiat olivat jo olemassa tullessani kouluun, kuten johtamis- ja solujärjestelmä sekä rekrytoinnin ja mentoroinnin merkityksen korostaminen. LORRi-menetelmä antoi yläkoululle viitekehysten, jonka varaan ja ympärille se pystyi rakentamaan yhteistoimintansa, ja rehtorit tukivat taustalla ja luottivat työyhteisöön yläkoulun kehittämisessä. Rehtoreilta vaadittiin siinä asiassa aika vähän konkreettista osallistumista, kuten he itsekkin asian sanoittivat, jolloin rehtorien osallisuus ja merkitys yläkoulun LORRi-menetelmään pohjautuvassa kehittämistyössä jäi vaille selkeää vastausta. Toisaalta rehtorien tapa toimia voidaan tulkita autonomian vahvistamisen näkökul-

masta hyvin merkitykselliseksi. Tämä perustuu rehtoreiden ja opetushenkilökunnan vahvaan keskinäiseen luottamukseen.

Lopuksi esittelen kuviossa 5 Syklin III perusteella rakennetun viitekehysten, joka tarkastelee niitä toimintatutkimukseni huomioita, jotka ovat keskeisinä nousseet esiin yläkoulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisessä ja kehittämisessä.



*Kuvio 5. Yläkoulun kehittämisen viitekehys ja peruselementit LORRI-menetelmän mukaan.*

Tämän viitekehysten mukaan Rajojen luominen toteutuu hyvin pitkälle koko viitekehysten asettamiin kysymyksiin vastaamalla. Opin vahvistamisessa on tärkeää luoda yläkouluun sellainen kulttuuri, joka vaatii jäseniltään ongelmanratkaisuprosessiin sitoutumista ja samalla myös tukee sitä. Kun yhteisön jäsenet mahdollisimman laajasti osallistuvat (Ryhmä) ongelmanratkaisuprosessiin, sitä voidaan pitää asiantuntijakouluna, jota kuvataan käsitteellä jaettu kannattajuus (ks. myös Sergiovanni 2000, 162–165).

Myös johtaminen viittaa osaltaan jaettu kannattajuus -käsitteeseen. Opettajat ovat oppimisen johtajia omissa luokissaan (Kettunen 2007, 153–155). Johtamisrakenteella on mahdollisuus vahvistaa johtajuutta, kuten Metsäkylässä on tehty. Selkeä malli luo rakenteen koulun toiminnalle. Se vahvistaa jäsenten rooleja (ks. Bronfenbrenner 1979) ja luo selkeyttä ja ennakoitavuutta päivittäiseen toimintaan ja pitkäjänteiseen kehittämiseen. Isoissa kouluissa johtamisrakenteen avulla on mahdollista vahvistaa opettajien osallisuutta ja kuulluksi tuleamista. Johtamisrakenne antaa myös rehtorille työvälineen koulun johtamiseen ja vahvistaa hänen omaa kokemustaan kolmesta peruselementistä.

Erityisesti isoissa kouluissa tulee huolehtia opettajan mahdollisuudesta vaikuttaa koulun toimintaan ja olla osallisena siinä laajemminkin. Tiimit ja erilaiset työryhmät ovat tyypillisiä ratkaisuja, joissa opettajilla on mahdollista kehittää koulua ja oppia toisiltaan. Nämä tiimiratkaisut tulee nivoa osaksi koulun arjen toimintaa, jotta kokemus niissä työskentelystä ei jää liian irralliseksi koulun päivittäisestä toiminnasta. Opettajat ovat keskeinen tekijä koulun kehittymisessä ja siksi heidän osallisuudestaan ja kuulluksi tulemisestaan tulee huolehtia. (ks. myös Raasumaa 2010, 240–241.)

Verrattaessa tutkimuksen sykleissä syntyneitä viitekehyksiä toisiinsa Syklin I ensimmäisen vaiheen viitekehys (ks. kuvio 2) oli ensimmäinen yritys kuvata niitä keskeisiä tekijöitä, jotka tulisi ottaa huomioon luokan sosioemotionaalista toimintaympäristöä rakennettaessa. Sen taustalla oli ensimmäisenä vuonna kerätty aineisto, josta oli aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta päädytty esiteltyihin käsitteisiin. Sen ongelma oli laajuus ja epämääräisyys. Esitellessäni sitä opettajille yhteinen kokemus oli, että se ei kerro riittävän tarkasti, mitä opettajan tulee tehdä, vaan luettelee paljon sinänsä tärkeitä asioita, joita opettajat jollain tasolla jo tekevät.

Syklin I vaiheessa 2 kehitettyä viitekehystä muokattiin ja tämän työn keskeisenä oivalluksena oli psykologisten perustarpeiden ottaminen toimintaympäristön rakentamisen perustaksi. Tämä oivallus ja työrauhan nostaminen selkeämmin rakentamisen ytimeen ryhmässä kuuntelun taidon harjoittelun kautta toivat viitekehykselle sen kaipaamaa selkeyttä ja tiiviyyttä. Samalla menetelmä sai teoriapohjan, joka auttoi perustelevaan kehitettyjen peruselementtien merkitystä luokan ja oppilaan sosioemotionaalisen hyvinvoinnin taustalla.

Syklissä II testasin luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamisen viitekehystä ja sen pohjalta kirjoitettua materiaalia uudessa ympäristössä. Se todettiin riittävän toimivaksi ja siihen ei tehty muutoksia. Huomio kiinnittyi tutkimusvaiheen kuluessa enemmän koulun kehittämisen haasteisiin ulkopuolelta tuodun menetelmän näkökulmasta. Tämä pohdinta johti LORRi-menetelmän viitekehysten käyttämiseen kuvaamaan koulun kehittämisen keskeisiä elementtejä. Nyt keskiöön nousivat yhteisön yhteistoiminta ja rehtorin rooli koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisessä.

Syklissä III halusin tutkia LORRi-menetelmää tarkemmin yläkouluympäristössä ja testata, miten uudessa ympäristössä yhteistoimintaa saadaan paremmin vahvistettua ja rehtorin merkitys tulee selkeämmin esiin. Koska oma roolini oli olla osa työyhteisöä ja kehittäminen ei tapahtunut ulkoapäin, viitekehys tarkasteleekin enemmän koulun sisältä tapahtuvaa kehittymistä, kasvua ja oppimista. Kaikki kolme sykleissä syntyneitä viitekehystä perustuvat tutkimuksen teoriapohjalle, eli itseohjautuvuusteorialle ja ekologiselle systeemiteorialle. Viitekehysten ytimen käsitteet vaihtelevat riippuen kontekstista ja siitä, mitä viitekehyksellä tavoitellaan. Esittelen seuraavaksi toimintatutkimukseni etenemistä sykleittäin siten, että sykleille asetetut tutkimus- ja kehittämistavoitteet sekä vaiheiden ja tulosten linkittyminen toisiinsa havainnollistuvat.

*Taulukko 17. Kokoava taulukko tuloksista ja vaiheiden linkityksistä.*

<p><b>Sykin tutkimus- ja kehittämistavoite</b></p>	<p><b>Tutkimustulos</b></p>	<p><b>Kehittämistulos</b></p>	<p><b>Kriittiset huomiot</b></p>
<p><b>SYKLI I</b></p> <p><b>Vaihe 1.</b> Millaisia painopisteitä sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemisessa on? Miten työrauhaa voidaan parantaa? <b>Vaihe 2.</b> Miten vaiheen 1 havainnot ovat hyödynnettävissä? Minkälainen sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön menetelmä voidaan luoda havaintojen perusteella?</p>	<p><b>Vaihe 1:</b> Luotiin viitekehys sosioemotionaaliselle toimintaympäristölle ja ryhmässä kuuntelun taidon käsite korostui työrauhan ytimessä. <b>Vaihe 2:</b> ryhmässä kuuntelun taidon käsite käytökeelpoinen, täsmennetty viitekehys (Luottamus &amp; Oppi, Ryhmä, Rajat) sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseksi.</p>	<p><b>Vaihe 1:</b> Kehitettiin ryhmässä kuuntelun taidon harjoitteluun K-merkki sekä turvallisen ja välittävän toimintaympäristön rakentamiseen tukimateriaali <b>Vaihe 2:</b> Kehitettiin LORRI-menetelmä ja kirjoitettiin Luottamus on tekoja - käsikirja</p>	<p>Miten menetelmä pystyy vastaamaan koko koulun kehittämisen tavoitteeseen? Ovatko kehitetyt menetelmät yleistettävissä?</p>
<p><b>SYKLI II:</b></p> <p>Miten Syklissä I luotu LORRI-menetelmä soveltuu sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseen uudessa ympäristössä? Miten LORRI-menetelmä pystyy vahvistamaan yhteistoimintaa sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen tukena? Miten koulun kehittämistä voidaan tukea LORRI-menetelmän avulla? Millainen rooli rehtorilla voisi olla menetelmän implementaatiossa?</p>	<p><b>LORRI-menetelmä</b> (erityisesti K-merkki, ryhmässä kuuntelun taito) toimii työrauhan tukena. Peruselementit Oppi, Ryhmä ja Rajat toimivia luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen perustana. Yhteistoiminnan haasteet nousivat esiin.</p>	<p>Ulkoapäin tuodun menetelmän implementaatiossa tulee huomioida koulun tilanne ja sen halu ja taito ottaa vastaan uusia ajatuksia ja toimintatapoja. Menetelmän tulee joustaa koulun tilanteen mukaan eikä päinvastoin. Rehtorin rooli koko koulun kehittämässä keskeinen.</p>	<p>K-merkki koettiin joidenkin opettajien mielestä liian autoritaariseksi. Rehtorin roolin avaaminen edellyttää lisää aineistoa ja tarkempaa analyysia. Implementaatio ei tavoittanut koko työyhteisöä, eikä LORRI-menetelmä vahvistanut koko koulun yhteistoimintaa.</p>
<p><b>SYKLI III:</b></p> <p><b>Vaihe 1:</b> Miten LORRI-menetelmän työrauhakäytännöt soveltuvat yläkouluun? <b>Vaihe 2:</b> Miten LORRI-menetelmän peruselementit soveltuvat yläkoulun kehittämiseen? Miten LORRI-menetelmä voi tukea aineenopettajien yhteistoimintaa? Millainen rooli rehtorilla on yläkoulun kehittämisessä?</p>	<p><b>Vaihe 1:</b> K-merkki ja ryhmässä kuuntelun taito soveltuvat tietyn muutoksin yläkouluun, peruselementit luovat toimivan pohjan muille työrauhan luomisen käytännöille. <b>Vaihe 2:</b> LORRI-menetelmä sopii aineenopettajien yhteistoiminnan rakentamiseen ja vaikuttaa koko yläkoulun kehittämiseen.</p>	<p><b>Vaihe 1.</b> Yhteiset toimintatavat tukevat työrauhan rakentamista. <b>Vaihe 2.</b> Peruselementit ovat toimivia luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa yläkoulussa. Peruselementtien pohjalta voidaan rakentaa yhteistoimintaa.</p>	<p>Rehtorin merkitys menetelmän implementaatiossa ei tullut riittävästi esiin. Tutkijan/kehittäjän merkitys tulosten taustalla vaatisi lisätutkimusta.</p>

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa esitän tutkimustulosteni yhteenvedon, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä peilaan tuloksiani aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Lopuksi esittelen työni johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusaiheita.

### 8.1 Yhteenveto

Tutkimukselleni asetettiin kaksi pääkysymystä ja niille alakysymykset. Tarkastelen ensiksi vastauksia pääkysymykseeni ”*millainen oli LORRi-menettelyn synty- ja kehittämisprosessi luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi?*”.

LORRi-menettelyn rakentaminen käynnistyi ryhtyessäni kehittämään työrauhahäiriöiden kanssa kamppailevien luokkien toimintaympäristöä yhteistyössä opettajien kanssa. Tästä vaiheesta muodostui tutkimukseni Sykli I. Siihen osallistui joukko ylöjärveläisten alakoulujen opettajia vuosina 2014–2016. Tein havaintoja, pidin päiväkirjaa sekä kirjasin huomioita luokkien arjesta sekä sitä kuormittavista tekijöistä. Tämän syklin aikana muotoutuivat LORRi-menettelyn peruselementit. Tämän vaiheen aikana kehitettiin sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tueksi K-merkki, jolla opetettiin ryhmässä kuuntelun taitoa. Teoreettisena pohjana menettelyä tuki Richard Ryanin ja Edvard Decin (2017) itseohjautuvuusteoria.

Vuosina 2017–2019 toteutettiin Sykli II, jossa LORRi-menettelyä testattiin Lohjan kaupungin neljässä koulussa ja nyt mukana oli myös yläkoulu. Yhteistyö luokan- ja aineenopettajien, erityisopettajien ja rehtorien kanssa syveni ja keskeiseksi painopisteeksi luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittämisessä tuli yhteistoiminnan vahvistaminen. Menettelyn juurruttaminen koulun arkeen osoittautui haasteelliseksi ja koettiin joidenkin kehittämistyössä mukana olleiden käsityksissä ulkoapäin tuoduksi. Menettelyn teoreettinen perusta myös täydentyi Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian (1979) viitoittamana. Oppilaiden erilaiset kehitysympäristöt ja niissä toimivien ihmisten systeeminen yhteistoiminta haluttiin nähdä merkityksellisenä oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen kannalta.

Sykli III sijoittui Metsäkylän yhtenäiskouluun Ylöjärvelle vuosiin 2017–2020. LORRi-menettelyn kehittämisessä olin aiemmissa sykleissä menettelyn käynnistäjä ja arvioija sekä sittemmin kouluttaja ja asiantuntija keräten samalla opettajilta haastattelu- ja havainnointiaineistoa menettelyn kokemuksista. Syklissä III olin

erityisopettajana itse osana työyhteisöä. Tutkimusprosessi keskittyi nyt testaamaan LORRi-menetelmän käyttökelpoisuutta yläkoulukontekstissa. Tärkeäksi osoitautui koulun johtajuus eli rehtorit ja heidän kykynsä vaikuttaa ja luottaa opetushenkilöstön autonomiseen tapaan edistää koulun sosio-emotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä.

Tutkimusprosessin aikana tuotettiin myös kirjallista materiaalia. Käsikirja ”Luottamus on tekoja” syntyi Syklin I aikana, ja LORRi-menetelmän viitekehys syntyi, syveni, laajeni ja tarkentui toimintatutkimuksen kolmen syklin aikana.

Tarkastelen seuraavaksi vastauksia, joita sain tutkimukselleni asetettuun toiseen pääkysymykseen ”*Miten luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön kehittymistä voidaan tukea toimintatutkimuksen avulla?*”.

Pidin tutkimukseni metodisena lähtökohtana erityisesti kriittistä ja osallistavaa toimintatutkimusta. Sen mukaisesti sykleissä tutkimushenkilöinä oli luokan-, aineen- ja erityisopettajia sekä rehtoreita. Oma roolini tutkijana oli Syklissä I ja III olla osa tutkittavaa yhteisöä, ja tutkimushenkilöt olivat vahvasti mukana oman työnsä ja yhteisönsä kehittämisessä. Syklissä II tutkimushenkilöt kehittivät omaa yhteisöään, mutta itse osallistuin toimintatutkimukseen tutkijan, kouluttajan ja kehittäjän roolissa. Nämä eri roolit ovat avanneet tutkimuksellisesti sellaisia näkökulmia, jotka ovat tyypillisiä kriittisessä ja osallistavassa toimintatutkimuksessa (Kemmis ym. 2014, 5). Kriittisen tästä toimintatutkimuksesta tekee erityisesti se, että puhdas objektiivisuus on saanut tehdä tilaa kriittiselle reflektiolle, joka koskee sekä tutkijaa, tutkimushenkilöitä että koko tutkimusprosessia. Se tarkoittaa erityisesti kehitettyjen työvälineiden, teoreettisten mallien ja niistä tehtyjen johtopäätösten kriittistä, koko tutkimusprosessin jatkunutta arviointia (Kemmis ym. 2014).

Luokan kehittäminen sosioemotionaalisesti turvalliseksi toimintaympäristöksi oli haaste ja muodostui keskeiseksi myös toimintatutkimuksen käynnistyessä. Heti alkuun heräsi kysymys siitä, miten koulu aloittaa kehittämisprosessin ja sitoutuu siihen riittävällä tasolla. Kysymys on olennainen myös tässä toimintatutkimuksessa ja sen tulosten pohdinnassa omien roolieni kautta. Olen erityisopettajana, koulun kehittäjänä, opettajien kouluttajana ja uuden menetelmän kehittäjänä lähestynyt kouluja ja tehnyt menetelmän arviointi- ja kehittämistutkimusta. Olen itse ollut merkittävässä roolissa koko prosessin kulussa ja sen myötä myös tulosten muotoutumisessa. Kouluissa on tapahtunut muutosta, ja voidaankin kysyä, mikä on ollut muutosprosessin katalysaattori ja eteenpäin ajava voima. Onko se tullut ulkopuolelta esimerkiksi opetussuunnitelman muuttumisen muodossa vai onko se sisäinen halu tai pakko, vai näiden yhdistelmä (ks. myös Soini ym. 2016)?

Koulun kehittämisessä on perinteisesti ollut kaksi lähestymistapaa, ja niitä voisi tarkastella myös toimintatutkimuksen näkökulmasta: ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin (Pyhälto, Soini & Pietarinen 2011). Ylhäältä alaspäin toteutetusta kehittämisestä hyvä esimerkki on erityisopetuksen strategia, joka alkoi vuonna 2007 ja toi mukanaan muun muassa kolmiportaisen tuen mallin. Se oli vahvasti resursoitu ja sen



avulla Suomen koululaitosta uudistettiin suhteellisen nopealla aikataululla. Tämän lähestymistavan heikkous on arjen toimijoiden vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys kehittämisessä.

Alhaalta ylöspäin toteutetussa strategiassa päätöksen- ja aloitteentekijöinä ovat yksittäiset koulut ja niissä kenties yksittäiset opettajat (Honig 2014). Alhaalta ylöspäin tapahtuvan kehittämisen on havaittu lisäävän osallistujien sitoutumista ja motivaatioita (Boone 2014). Tämän lähestymistavan heikkoutena on kehittämisen lyhytaikaisuus ja muutosten jääminen vain paikallisiksi hallintotason tuen ja rahoituksen puutteen takia (Honig 2014).

Kolmantena ja edellä mainittujen synteeseinä pidetään vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa, jonka on todettu olevan tehokkain kestävien muutosten aikaansaamisessa (Wilcox & Lawson 2018). Tässä lähestymistavassa yhdistyvät hallinnon tason tuki ja rahoitus koulutason aktiiviseen osallisuuteen (Ramberg 2014).

Tässä toimintatutkimuksessa toteutettiin sekä ylhäältä alaspäin että alhaalta ylöspäin tapahtuvaa kehittämistä ja myös niiden yhdistelmää. Ensimmäisessä syklistä kyseessä oli vastavuoroinen strategia; kunnan koulutoimi yhdessä rehtorien kanssa totesi luokkien levottomuuden ongelman ja hankki kehittämiseen rahoituksen eli ohjaavan erityisopettajan toimen. Luokkien levottomuuden ja tarpeen saada niiden kanssa työskentelyyn tukea totesivat myös ne opettajat, jotka lähtivät kehittämistyöhön vapaaehtoisina mukaan. Eli opettajalle tarve tuli osaksi ulkoapäin ja osaksi se oli sisäisen reflektion tulos.

Lohjalla ME-kouluhanke tuli ulkoapäin. Koulujen rehtorit saivat vaikuttaa siihen, ovatko mukana hankkeessa ja toimintatutkimuksessa. Päätettyään olla osallisena kehittämishankkeessa heillä ei ollut kuitenkaan tarkkaa tietoa, mitä hankkeen tulo käytännössä tarkoittaa ja mitä kouluilta tullaan vaatimaan. Ehkä juuri siksi ja vahvasti osana ME-koulua LORRi-menetelmä joutuikin kipuilemaan nimenomaan implementaatiossa. Koska tarve ei tullut lähtökohtaisesti opettajilta ja kouluilta, jouduin käyttämään paljon aikaa menetelmän tarpeellisuuden vakuutteluun. Ne opettajat, muiden muassa erityisopettajaryhmä, jotka olivat vahvasti mukana koulutuksessa ja joita sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen alun perinkin kiinnosti, oivalsivat kyllä menetelmän hyödyt, mutta usealle muulle LORRi-menetelmä jäi varmaan hieman vieraaksi ja ulkoapäin tuoduksi.

Syklissä III Metsäkylän koulussa oli suuri sisäinen tarve sellaiselle viitekehykselle, jonka ympärille erityisesti yläkoulun kasvu ja kehittäminen voitiin rakentaa. Lähtökohta toimintatutkimukselle oli otollinen. Koulutyön kehittämisen tarve tuli ensisijaisesti rehtoreilta, mutta koski samalla koko työyhteisöä. LORRi-menetelmälle oli vahva tilaus ja se osui koulun kasvun kannalta juuri oikeaan hetkeen. Samaan hetkeen osui myös aika, jolloin yläkoulussa oli merkittäviä työrauhapulmia, jotka suuresti haastoivat koulun toiminnan ja toimintakulttuurin. Tämä loi tarpeen toimintatutkimuksen edellyttämän yhteistoiminnan kehittämiselle, jotta jokainen koulu yhteisön jäsen jaksaisi arjessa. Yhteistoiminnan kehittyessä sen hyödyt tuli-

vat myös näkyviin, ja tämä lisäsi motivaatiota sitoutumiseen ja uusien yhteisten sopimusten ja kehittämiskohteiden etsintään. Toimintatutkimus sai jatkua ja voi edelleen jatkua.

Koulun kehittäminen sosioemotionaalisesti turvalliseksi toimintaympäristöksi toimintatutkimuksena vaatii niin ikään laajaa yhteistyötä sekä opettajien ja rehtorien sitoutuneisuutta ja halua uudistaa ja testata erilaisia menettelytapoja. Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on vallitsevan toimintaympäristön muuttaminen lisäämällä osallistujien ymmärrystä aiheesta ja luomalla prosessille suotuisat olosuhteet. Kriittinen ja osallistava toimintatutkimus pyrkii luomaan tutkimukseen osallistuville sellaiset olosuhteet, joiden avulla he pystyvät yhteisön sisältä käsin ymmärtämään ja kehittämään niitä tapoja, joilla yhteisön toimintamalleja on toteutettu kohti sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä (Kemmis ym. 2014).

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimukseni on laadullinen tutkimus ja siksi olen tutkijana joutunut pohtimaan tekemiäni ratkaisuja ja samalla ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemäni työn luotettavuuteen. Lähtökohtana tälle tutkimukselle on ollut tutkijan subjektiviteetin tunnustaminen ja sen myöntäminen, että tutkimuksen merkittävin tutkimusväline olen minä itse. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin siis itse tutkija ja tämän takia luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa haasteena on erityisesti se, että tutkimuksen tekijä on samalla tutkittavan menetelmän kehittäjä. Tutkimuskohteeseen samaistuminen ei kuitenkaan ole toimintatutkimuksessa vaarallista, vaan se saattaa olla jopa edellytys onnistumiselle. (Eskola & Suoranta 2014, 209–214, 223.)

Lakkala (2008) pohtii samaa kysymystä omassa toimintatutkimuksessaan. Hänen tutkimuksessaan kiinteä yhteistoiminta muiden osallistujien kanssa tutkittavassa yhteisössä nähdään voimavaraksi ja samalla kompastuskiveksi. (Lakkala 2008, 82.) Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olennaista oli reflektion merkitys. Minun tuli olla koko ajan tietoinen oman osaamiseni ja tietämiseni mahdollisuuksista ja rajoituksista sekä pohtia jatkuvasti omaa suhdettani tutkimusyhteisön ja tutkittavan kohteen sosiaaliseen todellisuuteen. (Heikkinen & Syrjäjä 2006, 152–153; Kemmis ym. 2014, 108–112.)

Jotta luotettavuus ja eettiset näkökulmat tulisivat riittävällä tasolla huomioitua, kiinnitin tutkimuksessa erityistä huomiota tutkimushenkilöiden osallisuuden, kuulluksi tulemisen ja autonomian varmistamiseen. Myös haastateltavien valintaan ja heille esitettäviin kysymyksiin kiinnitin huomiota ja huolehdimin erityisopettajien päiväkirjojen mahdollisimman puolueettomasta tarkastelusta. Aineiston analysointia ja luotettavuuden arviointia ei ollut tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan, vaan luotettavuuden arviointi koski koko tutkimusprosessia. Minun oli koko tut-

kimusprosessin ajan analysoitava omia ratkaisujani ja otettava kantaa analysoinnin kattavuuteen ja oman työni luotettavuuteen. Tutkijana minun tuli myöntää oma subjektiivisuuteni prosessissa ja ymmärtää, että olen itse tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. (Haltia & Nieminen 2013.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella neljän yleisen kriteerin perusteella. Nämä kriteerit ovat tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys, todenmukaisuus ja vahvistettavuus (Peteri 2021, 87–89). Herr ja Anderson (2015) puolestaan esittelevät tarkastelulle viisi kriteeriä, joiden mukaan validiteettia ja toimintatutkimukseen sisältyviä tavoitteita voidaan tarkastella samanaikaisesti. Pohdin oman tutkimukseni validiteettia näiden viiden kriteerin kautta. Ensimmäisenä on uuden tiedon synnyttäminen, johon yhdistyvät *dialoginen validiteetti* ja *prosessivaliditeetti*. Dialoginen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus kokonaisuudessaan saa kannatusta ja hyväksyntää tutkittavan yhteisön keskuudessa. (Herr & Anderson 2015, 70; ks. myös Shenton 2004, 67.) Aloin esitellä LORRi-menetelmää ja sen esiasteita eri kuntien ja koulujen opettajille sekä rehtoreille säännöllisesti vuodesta 2015 alkaen. Peruskysymys omassa mielessäni oli, onko menetelmän esittelemä tapa hahmottaa oppilaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön keskeisiä rakennuselementtejä ja niistä tehtyjä käytännön sovelluksia käyttökelpoinen tapa koululle. Luentojeni ja esitelmieni yhteydessä pohdimme menetelmän teoreettista ja konkreettista luonnetta niiden toimijoiden kesken, joiden sosioemotionaalista toimintaympäristöä menetelmän oli tarkoituksena kehittää. Hyvin usein nämä keskustelut johtivat joihinkin muutoksiin tai lisäyksiin menetelmässä. Dialogista validiteettia vahvistivat myös noin 90:ssä eri koululuokassa tehdyt kokeilut ja kehittämistyö tämän toimintatutkimuksen kolmen syklin aikana. Lyhimmat menetelmän testaukset kestivät vain oppitunnin ja pisimmät kaksi lukuvuotta. Jokaisesta kokeilusta kertyi palautetta ja niiden pohjalta menetelmään tehtiin joko muutoksia tai palaute entisestään vahvasti jo kehitettyä. Tätä voidaan kutsua myös käytännölliseksi validiteetiksi, joka vastaa kysymykseen, kuinka käytännöllisiä tutkimuksessa käytetyt ja siihen suunnitellut mallit ovat. Käytännön toimintamallien kehittyminen ja hyödyllisyys ovat olennaisia toimintatutkimuksen arvioinnin kohteita, kun tarkastellaan tutkimuksen validiteettia. On tärkeää, että tutkimukset tuottavat hyviä työkaluja, joista on hyötyä koulun arkeen. (Andersson & Shattuck 2012, 17–18; Kiviniemi 2015, 235.) Samalla se, että LORRi-menetelmää testattiin kehittämisen jälkeen kahdessa syklissä, vahvisti tutkimuksen validiteettia. Tästä hyvä esimerkki on K-merkki, jota testattiin samalla konseptilla kymmenissä eri luokissa ja sen hyödyt ovat luettavissa tulososiossa. Näin voidaan todeta, että kyseessä oli menetelmän tuoma hyöty eikä sattuma (Leung 2015, 325).

*Prosessivaliditeetin* tehtävänä on huolehtia, että tutkimus on metodologisesti asianmukaisesti tehty (Ivankova 2015, 267). Tässä tutkimuksessa pyrin vahvistamaan sitä laajalla aineistonkeruulla, joka koostui tutkijan päiväkirjasta, havainnoinnista, kyselylomakkeista, teemahaastatteluista ja opettajien päiväkirjoista.

Prosessivaliditeettia vahvistaa myös tutkimuksen pitkäkestoisuus vuodesta 2014 vuoteen 2021 (Mertler 2014, 137). Prosessivaliditeettiin liittyy myös asemani tutkijana tutkimuksen eri sykleissä. Ensimmäisessä syklissä olin hyvin lähellä tutkittavia yhteisöjä, vaikka en ollut suoraan niiden jäsen. Roolini suhteessa luokanopettajiin oli ohjaava, ja tiivis yhteistyö heidän kanssaan rakensi välillemme luottamuksellisen ilmapiirin ja toimivan vuorovaikutuksen, joka saattoi vaikuttaa tutkimuksen subjektiivisuuteen. Subjektiivisuus on kuitenkin olennainen osa toimintatutkimuksen tekemistä, koska tutkija on aktiivinen toimija prosessissa. Tutkijan tehtävä ei ole olla etäinen tutkittavaan ilmiöön nähden, vaan päinvastoin tutkija on läheisesti tekemisissä tutkittavan ilmiön ja tutkimukseen osallistujien kanssa (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28; Herr & Anderson 2015, 2–4).

Syklissä II roolini muuttui oleellisesti. Olin LORRi-menettelyn kouluttaja ja koulun kehittämisen asiantuntija, joka säännöllisesti vieraili tutkittavissa yhteisöissä, mutta ei osallistunut niiden arjen toimintaan. Tämä tarkoitti sitä, että en voinut juuri vaikuttaa LORRi-menettelyn käytännön kokeiluihin kouluilla, enkä pystynyt työskentelyä tarkasti ohjaamaan, kuten olin Syklissä I tehnyt, vaan kosketuspintani LORRi-menettelyn käyttöönottoon ja toimivuuden kysymyksiin rajoittui tapaamisiin erityisopettajaryhmän kanssa sekä vierailuihin ja ohjauskeskusteluihin kouluilla. Arvioni mukaan roolini muutos Sykleissä I ja II lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä pääsin tarkastelemaan LORRi-menettelyn hyödyntämistä niin lähietäisyydeltä kuin kauempaa.

Syklissä III olin samanaikaisesti sekä tutkija että työyhteisön jäsen, jolla oli samat vastuut, velvollisuudet ja oikeudet kuin muillakin opettajayhteisön jäsenillä. Samaan aikaan, kun tutkin LORRi-menettelyn toimivuutta, menettelyn avulla oli tarkoitus luoda viitekehys yläkoulun toiminnan kehittämiseksi. Voidaan perustellusti kysyä, kumpi rooli ohjasi ratkaisujani tutkimuksessa eli omat tarpeeni työyhteisön jäsenenä vai tutkijan näkökulma siitä, mikä on tutkimuksellisesti parasta.

Perustelen tutkimukselliset ratkaisuni yhteistoiminnan käsitteellä, jossa keskeistä on kokemus siitä, että yhteisön jäsenet tukevat ja kannattelevat toisiaan sekä pysyvät löytämään kestäviä ratkaisuja yhteisöä kuormittaviin kysymyksiin. Olin erityisopettaja yläkoulussa ja siinä roolissa on paljon mahdollisuutta vaikuttaa sen tuen muotoon, jota oppilaille tarjotaan sekä siihen, millaiseksi aineenopettajien kanssa tehtävä yhteistyö muodostuu. Yläkoulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisen laajassa näkökulmassa roolini erityisopettajana ja tutkijana eivät menneet sekaisin. LORRi-menettelyn viitekehys ohjasi työskentelyä ja antoi sille suunnan ja tavoitteet. Edetessämme deduktiivisesti yleisestä viitekehyksestä kohti sen yksityiskohtaisempia ja käytännönläheisempiä tulkintoja roolini erityisopettajana ja koulun tarve samalla vahvistuivat. Koulun tarve saneli käytännön ratkaisut esimerkiksi silloin, kun kehitimme stoppi-luokan. Siinä on selvästi nähtävissä tutkijan roolissa tehty viitekehys, jonka sisään erityisopettajan roolissa yhteistoiminnassa muiden kanssa rakensin käytännön ratkaisut. Tutkimuksen näkökulmasta kaik-

ki sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämiseen liittyvät ratkaisut olivat myös tulkittavissa LORRi-menettelyn kautta. Tämä myös osoittaa menetelmän käyttökelpoisuuden koulun kehittämisessä, koska sen luoma viitekehys näyttää antavan kehittämiselle alkuvaiheen tukea ja samalla se luo mahdollisuuden arvioida jo tehtyä työtä.

Toisena kriteerinä ovat toimintaorientoituneet tulokset ja siihen liittyvä *tulosvaliditeetin* käsite. Toimintatutkimuksen laatu riippuu siitä, onnistuuko tutkimus ratkaisemaan esitetyt ongelmat tai onko tutkimuksessa tehty löydöksiä, jotka johtavat uusiin vaihtoehtoihin ja näkökulmiin. Tämä prosessi johtaa yleensä toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvaan syklimäiseen etenemistapaan, joka on nähtävissä myös tässä tutkimuksessa. (Ks. esim. Anderson ym. 2007, 40–41; Eskola & Suoranta 2014, 225; Herr & Anderson 2015, 67.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön luominen koululuokkaan. Tutkimukseni tuotti useita toimintatapoja ja välineitä, jotka kokonaisuutena muodostivat LORRi-menettelyn. Lisäksi tärkeäksi nousi yhteistoiminnan ja rehtorin roolin merkitys sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa. Tutkimus myös osoitti, että koulua kehittävän tutkijan ja koulun kehittämiseen tarkoitettujen menetelmien tulee saada myönteinen vastaanotto koululla, jotta kehittämistyö käynnistyisi ja etenisi onnistuneesti yhteisymmärryksessä koulun opettajakunnan kanssa. Kenties kaikkein selvin osoitus tutkimuksen tulosvaliditeetista on, että tuloksena rakentui uusi näkökulma työrauhakeskusteluun. Tulosten perusteella opettajat ymmärsivät paremmin työrauhan kehittämisen ydintä ja pyrkivät löytämään omassa luokassa toimivia ratkaisuja LORRi-menettelyn avulla.

Kolmas kriteeri on tutkijan ja osallistujien kehittyminen osana *katalyyttisen validiteetin* arviointia. Ivankovan mukaan (2015, 271) tämä tarkoittaa sitä, miten ja kuinka paljon tutkimusprosessi mahdollistaa sitä, että osallistujat alkavat itse muuttamaan omaa arkeaan. Heikkinen ja Syrjälä (2007, 157–158) käyttävät käsitettä emansipaatio selittääkseen sitä, että onnistuessaan tutkimuksen on mahdollista saada osallistujat uskomaan siihen, että pystyvät itse muuttamaan niitä olosuhteita, jotka heitä kuormittavat. Tutkimuksen aikana tämä oli selvästi nähtävissä esimerkiksi Syklissä II Lohjan erityisopettajaryhmän vastauksissa, joissa he pohtivat, miten LORRi-menettelyn viitekehys oli auttanut heitä oppimaan hahmottamaan koulun todellisuutta uudella tavalla. Myös Syklissä III aineenopettajien kokemus yhteistoiminnan merkityksestä koulunsa kehittämisessä tuki katalyyttisen validiteetin toteutumista. Tutkimustulosta ei kuitenkaan ole siitä, kuinka pysyvä tämä muutos tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ja niiden opettajissa oli ja tämän kriteerin lopullisen täyttymisen tutkiminen vaatisi jatkotutkimusta tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa.

Omasta tutkijan näkökulmasta nämä kahdeksan tutkimuksen ja kehittämisen vuotta ovat olleet valtava oppimiskokemus. Olen nyt monessa mielessä paljon laajemmin koulun maailmaa hahmottava opettaja ja tutkija kuin aloittaessani. Tähän

on ollut kaksi merkittävää syytä. Ensimmäiseksi se valtava määrä opettajia, kouluja ja yleensäkin kohtaamisia, joita olen saanut kokea, on muuttanut, muokannut, kehittänyt ja avartanut ajatteluani. Näkökulmia kouluun olen saanut merkittävästi lisää. Toisena tekijänä on teoreettisen ymmärryksen lisääntyminen. En perusta enää ratkaisujani vain kokemukseen, vaan nykyisin työskentelyssäni ovat entistä enemmän vuoropuhelussa kokemuksen tuoma näkemys ja teoreettisen tiedon tuoma syvempi ymmärrys.

Neljäntenä kriteerinä ovat tutkittavalle yhteisölle relevantit tulokset ja *demokraattinen validiteetti*. Tällä muiden muassa Herr ja Anderson (2015, 69) viittaavat siihen, kuinka paljon se yhteisö, jossa tutkimusta tehdään, on saanut vaikuttaa tutkimukseen ja missä määrin heidän ajatuksensa ja näkökulmansa on huomioitu tutkimuksessa. Myös Bradbury (2015, 6) korostaa toimintatutkimuksen kumpuunutta ja osallisuutta. Syklissä I, jolloin sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen menetelmää muodostettiin, lähes kaikki kehittäminen nousi tutkittavan yhteisön tarpeesta. Opettajien kokemukset luokan ilmapiiristä ja työrauhasta loivat pohjan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiselle. Syklin I edetessä vaiheeseen 2 ja Syklissä II kehittämistyölle saatiin siten opettajien ilmaisemaan tarpeeseen pohjautuva viitekehys, joka toimi kehittämisen perusrunkona. LORRi-menetelmä oli kehitetty ja sen toimivuutta testattiin uudessa ympäristössä. Menetelmää toki hiottiin ja täydennettiin, erityisesti erityisopettajaryhmän kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta, mutta tässä vaiheessa tavoitteena oli myös vakiinnuttaa LORRi-menetelmä ja saada tietoa menetelmän osien toistettavuudesta. Syklissä III palattiin tietyllä tavalla Syklin I ensimmäiseen vaiheeseen. LORRi-menetelmän viitekehys oli tietysti tutkimuksen ja kehittämisen taustalla, mutta pyrin siihen, että sen rooli olisi tutkimusta ja kehittämistä enemmänkin ohjaava kuin kontrolloiva. Eli tässä syklissä yläkoulun opettajayhteisön kokemat tarpeet ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa kehittämistyöhön jälleen korostuivat. Tutkimuksellisesti mielenkiinto kohdistui pitkälti opettajien kokemuksiin LORRi-menetelmän peruselementtien Opin, Ryhmän ja Rajan käyttökelpoisuudesta yläkoulukontekstissa ja opettajayhteisön kykyyn yhteistoiminnassa etsiä ratkaisuja yhteisöä kuormittaviin kysymyksiin. Rehtoreiden osallisuus oli myös tutkimuksessa keskeisessä roolissa.

Viimeisenä ja viidentenä kriteerinä on asianmukainen tutkimusmetodologia ja siihen liittyvä *prosessivaliditeetti*, joka tarkoittaa tutkimuksen eri vaiheiden mahdollisimman tarkkaa kuvausta (Alkula ym. 1995, 89–94). Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman huolellisesti kuvaamaan tutkimuksen eri syklien kulku. Prosessivaliditeetin kuvaamisen tärkeys näkyy myös siinä, miten väitöskirjan menetelmä- ja tulososiot on järjestetty Sykliin I–III mukaisesti, jotta lukijalle muodostuisi selkeä käsitys tutkimuksen eri vaiheiden etenemisestä ja siitä, miten edellisen tulokset liittyvät seuraavan syklin suunnitteluun ja toteutukseen. Prosessivaliditeetin arviointi jää näin lukijalle muodostuvan ymmärryksen varaan.

### 8.3 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni matka on ollut monivaiheinen ja menetelmällisesti kiinnostava. Myös tulosten kytkentä teoreettiseen keskusteluun on mielenkiintoista. LORRi-menetelmän rakentamisen alkuvaiheessa, kun pyrin kehittämään luokasta sosioemotionaalaisesti turvallisen toimintaympäristön, huomioni kiinnittyi eri asioihin kuin menetelmän testaus- ja jatkokehittelyvaiheiden aikana ja jälkeen. Aivan Syklin I alussa ihmettely ja myös alkuvaiheen ratkaisut kohdistuivat yksittäiseen oppilaaseen, joka oli yleensä se luokan ”häirikö”. Pohdin yhteistyössä luokanopettajien kanssa, miten häiritsevän oppilaan koulunkäyntiä voitaisiin tukea niin, että tarve häiriökäyttäytymiselle vähenisi. Tutkimuksen edetessä tämä näkökulma oli edelleen tärkeä ja keskeinen, mutta sen tulkitsemiseen tuli enemmän kerroksia. Nyt ymmärrän paremmin koko luokan roolin yksittäisen oppilaan käytöksen taustalla ja sen, miten tärkeää on tukea yksittäistä luokkaa ja sen opettajaa koko koulun yhteistoimintana. Koulun yhteistoimintaa on kuitenkin vaikeaa toteuttaa ilman johtajuutta, jolloin on tärkeä korostaa rehtorin roolin merkitystä kehittämisprosessissa (ks. myös Raasumaa 2010). Bronfenbrennerin (1979) kuvaama kehitysympäristöjen systeeminen merkitys oppilaan kasvussa tuli monikerroksellisesti esiin LORRi-menetelmää luodessa (ks. myös Magnusson & Mahoney 2001).

Sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisessä koulun yhteistoimintana on kyse koko koulun toimintakulttuurin kattavasta ilmiöstä. LORRi-menetelmän kehittäminen osoitti, että sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentaminen vain yksittäisen opettajan toimenä ei tuota riittävän laajaa tukea oppilaan kokemukselle. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että laajat koulun kehittämiseen tähtäävät menetelmät ovat tehokkaampia vahvistamaan sosioemotionaalista hyvinvointia kuin kapea-alaisemmat ja vain johonkin tiettyyn koulun osa-alueeseen keskittyvät menetelmät (ks. esim. Appelqvist-Schmidlechner ym. 2015; Catalano ym. 2002; Korpershoek 2014; Weare & Green 2003). Sellainen koulun ilmapiiri, joka tukee sosioemotionaalisen hyvinvoinnin vahvistumista, rakentaa kouluun yhteenkuuluvuuden tunnetta niin oppilaalle kuin opettajalle ja tunnetta siitä, että hän ja arvostettu ja kouluyhteisön jäsen (Leskisenoja 2016; Millings ym. 2012). Sellaisissa kouluissa ja luokissa, joissa määrätietoisesti vahvistetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, on vähemmän työrauha- ja käytöshäiriöitä. Lisäksi niissä vuorovaikutus ja sosiaalinen ongelmanratkaisu ovat toista kunnioittavaa ja yksittäistä oppilasta tuetaan ja kohdellaan lämmöllä (Jennings & Greenberg 2009; Määttä & Uusiautti 2012).

Tutkimukseni havaintojen perusteella yhteisesti sovitut toimintatavat luokassa ja koko koulussa auttavat turvallisuuden tunteen rakentumisessa. Tällaisessa toimintaympäristössä on mahdollista tulla kuulluksi, ymmärretyksi ja osalliseksi ja myös oppilaan akateeminen suoriutuminen on parempaa. (Ks. myös Leskisenoja 2016; Ofsted 2004; Public Health England 2014; Salmela 2016.)

Havainnot hyvinvointitutkimuksista haastavat pohtimaan laajamittaisten kehittämistoimien viemistä kouluihin: Esimerkiksi Englannissa 2013 toteutetun tutkimuksen mukaan 80 % opettajista koki stressiä, ahdistusta ja masennusta töissä ja yli 50 % koki olevansa vakavasti stressaantunut (National Union of Teachers 2013). Samaa kehitystä on havaittu myös Suomessa tehdyissä opettajabarometreissä (Opettajien ammattijärjestö 2018, 32–33; 2020, 32–35). Työterveyslaitos havaitsi tutkimuksessaan opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton ja koronapandemian seurauksena (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti 2022). LORRi-menettelyn kehittämisen prosessi toi esiin, että koulujen hyvinvoinnin rakentamisessa tulee huomioida opettajat, koska opettajat ovat niitä, jotka sitä koulussa ensisijaisesti rakentavat ja jotka ovat siitä myös päävastuussa (ks. myös Weare 2015, 6).

Koulun ja sitä kautta myös opettajien hyvinvoinnin tukeminen koko koulun kehittämiseen tähtäävien menetelmien avulla saa tukea Magnussonin ja Mahoneyn (2001) teoriasta, jossa he esittävät, että pyrittäessä yksilön kokonaisvaltaiseen ja myönteiseen kasvuun sekä kehitykseen on kiinnitettävä huomio yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. He päättelivät, että jokaisen teoreettisen mallin, joka pyrkii ymmärtämään ja selittämään yksilön kehitystä ohjaavia prosesseja, on rakennettava yhdeksi malliksi, jossa näkyvät yksilön sosioemotionaaliset ja biologiset tekijät. Mallissa tulee lisäksi olla esillä myös ympäristön fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Nämä tekijät toimivat samanaikaisesti synkronoidussa prosessissa ja ne on asetettava yhtenäiseen viitekehukseen. (Magnusson & Mahoney 2010.)

Koulun kehittäminen on merkittävä haaste. Tämän tutkimuksen sekä teoreettisessa että empiirisessä osassa tuli vahvasti esiin yhteistoiminnan merkitys ja toisaalta sen rakentamisen vaatavuus. Nämä ovat tärkeitä ja vaativiakin tekijöitä ajatellen sekä opettajan että oppilaiden yhteistoimintaa koululuokassa. Tutkimukseni sai huomauttaa, ettei yhteistoiminnan luomisen taustalla olevia tekijöitä aina tiedosteta tai tunnusteta. Olisi ehkä syytä nostaa esiin yhteistoimintaosaamisen käsite. Helakorpi (2009) määrittelee yhteistoimintaosaamisen osaksi laajempaa ammatillista osaamista ja liittyy sen asiantuntijan toimintaan tiimeissä ja sosiaalisissa verkostoissa. Bronfenbrenner (1979, 57–59) määrittelee yhteistoiminnalle kolme kriteeriä, jotka ovat vastavuoroisuus, vallan tasapaino ja välittäminen. Opettajankin tulee hallita näitä tiimityöhön, vuorovaikutukseen ja johtamiseen liittyviä taitoja kehittäessään luokansa ja koulunsa toimintaa yhdessä muiden kanssa (Uusiautti & Määttä 2013a). Yhteistoiminnassa on lopulta kyse syvällisestä, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä osaamisesta, joka tulisi saada rakenteellisesti liittymään koulun arjen toimintaan sekä sellaisten kysymysten tutkimiseen ja ratkaisemiseen, jotka kuormittavat koulua ja joihin ei ole löydetty toimivaa vastausta (ks. esim. Norrström 2021).

Toimintatutkimukseni yhtenä keskeisenä tavoitteena oli luoda luokkaan kokemus psykologisten perustarpeiden huomioimisesta (ks. myös Ryan & Deci 2017). Tutki-



mukset osoittavat, että luokissa, joissa oppilaat saavat vaikuttaa omaan opiskeluunsa (Alanko 2016), kokevat kuuluvansa ryhmään ja olevansa osallisia ryhmän toiminnasta (Gillet ym. 2012) sekä saavat säännöllisesti osaamisen kokemuksia (Elliot ym. 2002), oppilaiden sisäinen motivaatio, oppiminen ja hyvinvointi kukoistavat (Reeve 2002). Toimintatutkimuksessani opettajat havahtuivat näiden tekijöiden merkityksellisyyteen luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa. Tavoitteena oli antaa opettajille työvälineitä, joilla vahvistaa sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön ja psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen kokemuksia. Toimintatutkimuksessa kehitetyt työvälineet, erityisesti K-merkki ja Luokan ohjaamisen suunnitelma, osoittautuivatkin opettajien käsitysten mukaan pääosin toimiviksi.

Ryhmässä kuuntelun taidon harjoittelua K-merkin avulla osana tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella myös sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen kolmen eri lähestymistavan näkökulmasta. Ryhmässä kuuntelun taito liittyy ennen kaikkea työrauhan tukemiseen, mikä on lähtökohta erityisesti ekologisessa ja behavioristisessa lähestymistavassa. Näiden lähestymistapojen mukaisesti LORRi-menetelmässä ajatellaan haastavan luokan työrauhatilanteen parantamisen olevan opettajan ensisijainen tehtävä hänen rakentaessaan sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä. SEL-lähestymistavan kanssa yhteneväistä on hyvän työrauhan ja ryhmässä kuuntelun määrittely ennen kaikkea taitona, joka on opettajalle pedagoginen haaste ja mahdollista opettamalla opettaa. Tätä päätelmää tukee taidon pilkkominen osataidoiksi, jotka ovat inhibitio, tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen. Loppupäätelmänä voidaan sanoa, että luokan työrauhatilanne määrittelee hyvin pitkälle valittavan lähestymistavan. LORRi-menetelmässä kuvataan luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentaminen hyvin laajana tehtävänä, jossa tulee ottaa huomioon ennen kaikkea psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen. Tällöin näkökulma on SEL-lähestymistavan kaltainen.

Merkittävimmät kriittiset havainnot toimintatutkimuksestani kohdistuvat onnistumiseen yhteistoiminnan rakentamisessa ja koulun johtamisessa LORRi-menetelmän avulla. Yhteistoiminnan osalta sykli II osoitti, että LORRi-menetelmä yhdistettynä käytettyyn implementaatiostrategiaan ei tuottanut haluttua tulosta. LORRi-menetelmän vaikutuksesta koulun johtamiseen ei saatu riittävää tutkimustulosta. Yhteistoiminnan rakentaminen ja koulun johtaminen ovat keskeisiä elementtejä LORRi-menetelmässä (ks. kuvat 3, 4 ja 5), joten voidaan perustellusti kysyä, johtuivatko puutteet itse menetelmästä, sen implementaatiosta, tutkimuksellisista tekijöistä vai niiden yhteisvaikutuksesta.

Tarkastelen seuraavaksi, miten LORRi-menetelmää voidaan verrata luvussa 2.5 esiteltyihin kansainvälisiin ja suomalaisiin sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamisen ohjelmiin. Pohdin tätä kysymystä luvun 2.5 taulukoissa käytetyn jaottelun mukaisesti keskittyen erityisesti kuvailemaan teoriapohjaa sekä sitä, mihin ohjelma kohdistuu.

Ohjelmat tavoittelevat oppilaan sosioemotionaalisten taitojen vahvistumista osana koko koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistumista pohjautuen muun muassa sosiaalisen oppimisen teoriaan tai käyttäytymispsykologisiin tai positiivisen psykologian lähestymistapoihin. Teorioiden voidaan nähdä liittyvän SEL-lähestymistavan mukaiseen ajatukseen oppilaan ja opettajan välisen suhteen tärkeydestä ja oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin positiivisilla keinoilla vaikuttamisesta. Käytännön sovellukset teorian tuomisesta osaksi kehittämistä eroavat toisistaan eri ohjelmissa. Tietyissä ohjelmissa, kuten Ihmeellisissä vuosissa ja *GoodBehaviourGamessa*, nähdään, että ohjelman teoriapohjan mukaiset tavoitteet saadaan toteutettua parhaiten hyvin strukturoidulla implementaatiolla. Niissä opettajalle annetaan tarkat ohjeet, miten eri tilanteissa tulee toimia.

Myös Yhteispeli antaa suhteellisen tarkkoja toimintamalleja opettajalle, mutta tarjoaa myös enemmän vapautta soveltaa niitä. ProKoulu luottaa paljon koulun omiin vahvuuksiin, mutta tarjoaa sen lisäksi CICO-toimintamallin kautta strukturoidun työvälineen oppilaan tukemiseksi. Suurin osa ohjelmista kiinnittää erityistä huomiota työrauhaan. Työrauha saattaa olla sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen tulos (Yhteispeli), osa toimintaympäristön rakentamista (*CharacterWayPlus*) tai sen edellytys (Työrauha luokkaan). Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että sekä hyvin strukturoidulla menetelmällä että enemmän autonomiaa koululle tarjoavalla ohjelmalla on mahdollista päästää hyviin tuloksiin sekä työrauhan parantamisessa että sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamisessa laajemmin.

LORRi-menetelmässä teoriapohja näkyy vahvasti käytännön sovelluksissa. Itse asiassa kaikkien LORRi-menetelmästä kumpuavien toimien tulee perustua yhteistoiminnan vahvistamiseen ekologisen systeemitteorian mukaisesti sekä psykologisten perustarpeiden toteutumiseen. Voidaan siis todeta, että teoriapohja ohjaa LORRi-menetelmän käytännön toimintaa ja implementaation yksi olennaisista tavoitteista on saada kouluyhteisö ymmärtämään tämä yhteys. Teoriapohjan vahva vaikutus voidaan nähdä koulun kehittämistä strukturoivasti ohjaavana, koska se väistämättä tuo koululle uuden näkökulman tarkastella toimintaansa. Mikäli sitä tarkastellaan psykologisten perustarpeiden toteutumisen näkökulmasta ja erityisesti autonomian vahvistumisena, LORRi-menetelmä voi näyttäytyä joustavana ja koulun omia vahvuuksia näkyväksi tekävänä ja niiden kautta toteutuvana menetelmänä. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että tutkimushenkilöt ovat kokeneet LORRi-menetelmän sekä strukturoituna että joustavana menetelmänä. Ryhmässä kuuntelun taidon opettaminen K-merkin avulla on selkeästi strukturoitu malli, joka tämän tutkimuksen mukaan tuottaa halutun tuloksen vain, jos sitä toteutetaan tässä tutkimuksessa esitellyllä tavalla.

LORRi-menetelmässä työrauhaa lähestytään sekä SEL- että ekologisen ja behavioristisen lähestymistavan mukaisesti. Mikäli luokassa on laajoja työrauhapulmia, niihin puuttuminen on opettajan ensimmäinen tehtävä. Työrauhan parantaminen

ei voi kuitenkaan perustua pelkästään K-merkin tai stoppiluokan sujuvaan käyttöön, vaan hyvä työrauha on lopulta seurausta sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistumisesta. Näin LORRi-menetelmä asettuu samaan joukkoon muiden muassa ProKoulun -, Ihmeelliset vuodet - ja *Caring School Community* -ohjelmien kanssa, koska näissä kaikissa hyvää työrauhaa rakennetaan sekä lyhyen että pitkän ajan toimilla.

Merkittävä osa esitellyistä sosioemotionaalisen toimintaympäristön vahvistamiseen tähtäävistä ohjelmista kohdistuu hyvin laajasti koko kouluun. Tämä tapa on yhteneväinen SEL-lähestymistavan ja ekologisen systeemitteorian kanssa. Oppilaan sosioemotionaalista hyvinvointia tuetaan monin eri keinoin ja oppilas saa tukea kasvulle opettajaltaan, koko opetushenkilöstöltä, luokkatovereiltaan, koulun johdolta ja vanhemmilta. Selkein esimerkki tällaisesta ohjelmasta on Yhteispeli, jossa on omat toimintatavat oppilaan kasvuun ja kehitykseen vaikuttaville merkityksellisille koulun mikrosysteemeille. Myös useat muut ohjelmat, kuten Ihmeelliset vuodet ja KiVa Koulu, noudattavat tämäläisyyttä lähestymistä oppilaan sosioemotionaaliseen tukeen.

LORRi-menetelmän periaate, että koko koulun otetaan mukaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiseen, perustuu ekologiseen systeemitteoriaan ja sen näkemykseen oppilaan kehitykselle merkityksellisten yhteistoimintadiadien muodostumisesta. Opettaja tarvitsee kollegiaalista tukea rakentaakseen oppilaan sosioemotionaalista toimintaympäristöä ja tästä LORRi-menetelmässä käytetään käsitettä yhteistoiminta. Näin LORRi-menetelmä liittyy luvussa 2.5 esiteltyjen ohjelmien näkemykseen, joka korostaa koko koulun osallisuutta ja yhteistoimintaa prosesseissa, joissa koululle luodaan uusia toiminnallisia rakenteita. (ks. mm. Mikola 2011; Välijärvi 2006). Toisin kuin useat muut ohjelmat LORRi-menetelmän implementaatio ei kohdistu vanhempiin. Tutkimuksen rajaaminen koskemaan vain koulun opetushenkilöstöä on ollut tietoinen päätös. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö LORRi-menetelmällä voisi olla vaikutusta vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Ajatus Opin, Ryhmän ja Rajojen merkityksestä vuorovaikutuksen perustana tarjoaa opettajalle keinon tarkastella yhteistyötä vanhempien kanssa ja pohjan esimerkiksi vanhempainiltojen toteuttamiselle.

Kaikki luvussa 2.5 esitellyt ohjelmat keskittyvät vahvasti ohjelman implementaatioon ja skaalautuvuuteen. Niissä annetaan opetushenkilöstölle erimittaisia koulutuksia, jotka eroavat erityisesti siinä, miten strukturoituja ne ovat. Yhdysvalloissa kehitetyt ohjelmat pyrkivät antamaan koulutusten kautta hyvin tarkat ohjeet siitä, miten ohjelmaa koulussa toteutetaan. Ohjelmat ovat myös pitkäkestoisia. Monen ohjelman kohdalla puhutaan yli vuoden koulutusprosessista, jotta ohjelma kehittäjän näkemyksen mukaan on kouluun riittävällä tasolla implementoitu. Tämän tutkimuksen kolmen syklin kokemusten perusteella voidaan todeta LORRi-menetelmän vaativan samoin vähintään vuoden koulutusprosessin.

Loppuyhteenvedon voidaan todeta, että LORRi-menetelmä liittyy luontevasti jo vuosikymmeniä sitten alkaneeseen koulun sosioemotionaalista toimintaympäristöä

kehittävien ohjelmien ketjuun. Erityisesti Yhteispelin teoriapohja ja koko kouluun suuntautuva implementaatio ovat antaneet merkittäviä ajatuksia LORRi-menetelmän kehittämiseen. Niin ikään ProKoulu ja Työrauha luokkaan ovat vaikuttaneet esimerkiksi kuulluksi tulemisen ja autonomian kunnioittamisen käytänteiden kehittämisessä. K-merkki muistuttaa tietyssä mielessä CICO- toimintamallia osana koko ohjelman implementaatiota, koska se kiinnittää opettajien huomion oppilaan tuen kannalta merkitykselliseen seikkaan ja antaa siihen selkeän strukturoidun toimintamallin. LORRi-menetelmässä on paljon yhteneväisiä painopisteitä ulkomaisista ohjelmista erityisesti *Caring School Community*-menetelmän kanssa, koska molemmissa prosessin ytimessä on johtajuuden korostaminen ja työrauhan vahvistaminen.

## 8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

LORRi-menetelmä kehittyi pitkäaikaisen toimintatutkimuksen kuluessa. Prosessin aikana kehitetty menetelmä ei ratkaise kaikkia luokan työrauhahäiriöitä tai takaa luokan sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä. Se antaa kuitenkin välineitä ja mahdollisuuksia tarkastella luokkatilannetta kehittämishakuisesti. Samalla menetelmä pyrkii tukemaan opettajan mahdollisuuksia keskittyä oppilaskeskeiseen työskentelytapaan.

Kolmen syklin muodostaman toimintatutkimukseni perusteella pidän LORRi-menetelmää käyttökelpoisimpana uusien kouluyhteisöjen rakentamis- ja muutostavaiheissa. Kun perustetaan täysin uusi koulu tai luodaan useasta eri koulusta yhtenäiskoulu, LORRi-menetelmä on yksi tapa luoda sen sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen ja kehittämisen viitekehys. Se mahdollistaa teoreettisen ja menetelmällisen taustan koulun arkeen liittyvien muidenkin konkreettisten toimintatapojen kehittelylle. Kouluissa, joissa on jo vakiintunut toimintakulttuuri, keskeistä on koulun sisältä kumpuava tarve kehittämiseen ja koko yhteisön osallistaminen muutokseen heti alusta lähtien. Lisäksi muutosjohtamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota (ks. myös Heifetz & Linsky 2017). Rehtoreiden mentoroinnilla voi olla suuri merkitys kehittämisprosessin läpiviemiseksi.

Inkluusioperiaatteen vahvistuessa kouluissa tarvitaan uusia ratkaisuja ja LORRi-menetelmä voi olla virike kehittää edelleen oppilaiden koulutyöskentelyn sujuvuutta. Koulu on jatkuvassa muutostilassa ja siksi tarvitaan myös kehittämis- ja tutkimustyötä, joka tarkastelee opetuskäytäntöjä niitä arvioiden ja kehittäen. Oppilaan oikeus saada mahdollisimman riittävää tukea omassa koulu- ja kasvuympäristössään ei toteudu itsestään (Ketovuori & Pihlaja 2016; Määttä, Äärelä & Uusiautti 2017; Saloviita 2012) ja tämän oikeuden toteutuminen edellyttää lisääntyvää tutkimusta koulutyön arjesta, sen kulttuurista ja vuorovaikutussuhteista.

Tässä tutkimuksessa toteutettu toimintatutkimus antaa näyttöä siitä, että juuri toimintatutkimus voi antaa koulun kehittämistyöhön lisää uusia välineitä (ks. myös

Bell & Aldridge 204; Heikkinen & Syrjälä 2006; Kemmis, McTaggart & Nixon 2014). Jos tutkimustyö nojaa asiantuntevien opettajien esiin nostamiin huolenaiheisiin ja heidän käyttämiinsä toimintatapoihin, tie uusiin ratkaisuihin on avoinna. Toki toimintatutkimus vaatii pidemmän aikavälin kehittämistyötä ja kouluissa siihen sitoutunutta opettajakuntaa (ks. myös Niemi 2017). Opetustyön käytännöt eivät kehity ilman niihin kohdistuvaa uudistus- ja kehittämistyötä, joka voi vaatia monen tasoista ratkaisujen etsintää.

Yhteistoiminta näyttäytyi tässä tutkimuksessa edellytyksenä yläkoulun kehittymiselle ja ehkä jopa selviytymiselle arjen haasteissa. Yhteistoiminnan vahvistamisessa yläkoulussa on kuitenkin vielä paljon tehtävää (Taajamo & Puhakka 2018, 45–47). Koulujärjestelmämme ei myöskään huomioi oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyviä ikäkausahaasteita riittävästi, vaan sijoittaa suurimmat muutokset oppilaalle haastavaan ikävaiheeseen. Tällainen nivelkohta on esimerkiksi yläkouluun siirtyminen. Tällöin monet tututkin asiat ovat myllerryksessä ja oppilas tarvitsee aikuisia, jotka jaksavat kohdata nuoren kasvukipuja ja joihin voi luottaa, vaikka epävarmuus monesta asiasta kalvaa mieltä. (Rautiainen, Rissanen, Kiuru & Hirvonen 2017.) LORRi-menettelyn kehittämisen prosessin aikana tutkimushenkilöiden kautta vaikutelmaksi tuli, että yläkouluun siirtymiseen voidaan vaikuttaa nuorta tukevasti, mikäli koulu pystyy tarjoamaan nuorelle selkeän ja ennakoitavan toimintaympäristön, jossa nuori voi koetella turvallisesti rajoja. Tällöin hän saa omalle kasvulleen peilin, joka tukee hänen kehitystään. Mikäli koulu osaa kuunnella nuorta ja antaa hänelle väyliä ilmaista ajatuksiaan turvallisesti, hän oppii luottamaan paremmin yhteiskunnan luomaan koulusysteemiin ja oppii samalla tärkeitä vaikuttamisen ja osallisuuden kansalaistaitoja. Kannustavalla ja positiivisella palautteella nuoren minäkuvaa voidaan vahvistaa.

Koulun johtaminen ja johtajuus osoittautuivat LORRi-menettelyn kehittämisessä ja sosioemotionaalisesti turvallisen toimintayhteisön muovautumisessa keskeiseksi (ks. myös Mencl, Wefald & van Ittersum 2016; Uusiautti & Määttä 2013b). Johtaja, jolla on positiivinen auktoriteetti (Wenström 2020), osaa omalla esimerkillään antaa mallin sellaisesta tavasta kohdata toinen, mikä on omiaan vahvistamaan kaikkien kokemusta kolmen peruselementin Opin, Ryhmän ja Rajojen toteutumisesta ensin näissä kohtaamisissa ja niiden kautta koko koulussa (ks. myös Määttä & Uusiautti 2012). LORRi-menettelyn esittelemä viitekehys voi olla yksi malli rehtorille, kun hän rakentaa omaa johtamisen käyttäteoriaansa.

Tässä tutkimuksessa kehitettiin sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön rakentamiseen tähtäävä menetelmä sekä annettiin yhdenlainen sovellus, esimerkki tai malli koulussa tehtävästä toimintatutkimuksesta. Tutkimusaineistona olivat opettajien ja rehtoreiden käsitykset ja kokemukset. Sekä LORRi-menettelmää että muitakin koulun toimintatapoja uudistettaessa tärkeää on kuulla myös oppilaiden ääntä. Oppilaat ovat kuitenkin kaiken kehittämisen ydin. Siksi jatkotutkimusta olisi hyvä tehdä oppilaita havainnoimalla ja haastatteleamalla. Ylipäänsä oppilaita

olisi tärkeä kuulla pyrittäessä ratkaisemaan koulun sosioemotionaalista turvallisuutta uhkaavia tekijöitä. Millaisia ratkaisuja oppilaat esittävät koulun työrauhan turvaamiseksi, koulukiusaamisen poistamiseksi, koulupudokkuuden vähentymiseksi sekä kouluilon lisääntymiseksi ja kouluhyvinvoinnin takaamiseksi? Toki oppilaiden vanhemmatkin ovat keskeisiä yhteistyökumppaneita koulutyötä kehitettäessä.

Tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyn kartoituksen perusteella alakouluun kehitetyt menetelmät ja kehittämisohjelmat ovat merkittävästi paljon yleisempiä kuin yläkouluun suunnatut. Täten olisi tärkeää saada lisää tutkimusta yläkoulun arjesta sekä siitä, miten hyvinvointia voidaan siellä vahvistaa.

Arvokasta olisi tehdä myös pitkittäis- ja seurantatutkimusta. Millaiset voisivat olla LORRi-menetelmän vaikutukset pitkällä aikavälillä opettajien ja oppilaiden kokemuksiin? Miten esimerkiksi kuuntelun taito ja K-merkki ovat jääneet oppilaiden mieleen? Millaisia muita vaihtoehtoja olisi opettaa ryhmässä kuuntelun taitoa? Mitä sanottavaa oppilailla olisi työrauhakeskusteluun, joka kaipaa uusia näkökulmia (ks. myös Upton & Cooper 1990; Weare 2015)?

LORRi-menetelmä sekä muut koulun sisäisen toiminnan kehittämiseen tähtäävät menetelmät tarvitsevat myös koulun ulkopuolisen tuen. Koulun tutkimus- ja kehittämistyössä on tärkeää kuulla yhteisön ulkopuolisia. Yhteinen vuoropuhelu ja esimerkiksi LORRi-menetelmän peruselementit voivat innostaa ja luoda pohjaa uudelle kehittämistyölle saadessaan vastakaikua ja tukea ulkopuolisten taholta ja laajemmin yhteiskunnassa. Koulu ei ole muusta yhteiskunnasta irrallaan tai suljettu. Koulun pitää uskaltaa ja osata avata ovensa myös ulkopuolisille ja toisaalta ulkopuolisen kehittäjän pitää rohjeta lähestyä yhteisön jäseniä niin, että yhteistyö on hedelmällistä.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtiainen, A., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2021. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana. Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta. Tampere: Tampereen yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/koulujen-etaopetuskaytanteissa-eroja-vuorovaikutus-opettajan-kanssa-vahensi-oppilaiden-stressia> (Luettu 30.8.2021.)
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2012. For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851–859.
- Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 106. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.
- Alkala, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allensworth, D. D. & Kolbe L. J. 1987. The comprehensive school health program: Exploring an expanded concept. *Journal of School Health*, 57 (10), 409–412.
- Allodi, M. W. 2010. Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13 (2), 207–35.
- Alshenqeti, H. 2014. Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3 (1), 39–45.
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. 2007. *Studying your own school. An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Andersson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in educational research. *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Liski, A., Kampman, M., Solantausta, S., Santalahti, P., Anttila, N., Björklund, K., Harmes, N., Hursti, M., Mäkinen, J., Mustakallio-Sorvari, M., Ojala, T. & Pankakoski, M. 2015. Yhteispeli. Arviointitutkimus menetelmien turvallisuudesta, soveltuvuudesta ja koetusta hyödyistä. Työpäperi 9/2015. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Argyris, C., Putman, R., Putnam, R. D., & Smith, D. M. 1985. *Action science*, 13. Jossey-Bass.
- Armstrong, F. 2019. Social constructivism and action research: Transforming teaching and learning through collaborative practice. Teoksessa F. Armstrong & D. Tsokova (toim.) *Action research for inclusive education: Participation and democracy in teaching and learning*. London: Routledge, 5–16.
- Arum, R. 2003. *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Asikainen, S. & Weckroth-Karjalainen M. 2019. Me-koulu Lohjan loppuraportti. Kuvaus Lohjan kaupungin ja Me-säätiön yhteistyössä vuosina 2017–2018 toteutetusta syrjäytymisen vastaisesta kehittämistyöstä. <https://peda.net/lohja/peruskoulut/me-koulu/mlll/ml:file/download/2fabcf1a4b8a18853a16fffc5ce5c573b454b9a16/Me-koulu%20Lohjan%20loppuraportti%202019.pdf> (Luettu 27.3. 2020.)
- Atay, D. 2008. Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62 (2), 139–147.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. 2007. Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31 (1), 45–60.
- Bear, G. G. 2015. Preventive and classroom-based strategies. Teoksessa E.T. Emmer & E.J. Sabornie, (toim.) *Handbook of classroom management* (2. painos). New York: Routledge, 15–33.
- Bell, L. M. & Aldridge, J. M. 2014. *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Beran, T. N., & Tutty, L. 2002. *An evaluation of the Dare to Care: Bully proofing your school program*. Unpublished. Calgary, Alberta: RESOLVE Alberta.
- Berk, L. E. 2000. *Child development* (5. painos) Boston: Allyn and Bacon.
- Björklid, P. 2005. *Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Blank, L., Baxter, S., Goyder, E., Naylor, P., Guillaume, L., Wilkinson, A. & Chilcott, J. 2010. Promoting well-being by changing behaviour: a systematic review and narrative synthesis of the effectiveness of whole secondary school behavioural interventions. *Mental Health Review Journal*, 15 (2), 43–53.
- Boone, S. 2014. Using organizational learning to increase operational and conceptual mental models within professional learning communities. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5 (3), 85–99.
- Bowlby, J. 1979. *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Toppi. 2. painos. Helsinki: UNIPress, 221–288.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. 1994. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568–586.
- Brophy, J. 2006. History of research on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 17–43.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. 2003. Why Action Research? *Action Research* 1(1), 9–28.
- Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. 2009. Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2 (4).
- Bullis, M., Walker, H. & Sprague, J.R. 2001. A promise unfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9 (1–2), 67–90.



- Burnes, B. 2004. *Managing change. A strategic approach to organizational dynamics*. 4. painos. Harlow: Prentice Hall.
- Burr, V. 1996. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Carter, D. R., & Horner, R. H. 2007. Adding functional behavioral assessment to first step to success: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 229–238.
- de Castro, B. O., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J. & Monshouwer, J. J. 2002. Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916–934.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- de Charms, R. 1968. *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L. & Deeder, J. 2013. Psychological need satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39 (2), 216–236.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. 2003. Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 97–110.
- Cho, J. & Lee, E.-H. 2014. Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19 (64), 1–20.
- Christensen, J. 2016. A critical reflection of Bronfenbrenner’s development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*, 69 (1), 22–28.
- Clarke, J. E. 2012. Empowering educators through teacher research: Promoting qualitative inquiry among K-12 educators. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7 (2), 64–79.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28 (6), 693–710.
- Cohen, J. 2005. *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. *Organizational learning: Improving learning, teaching and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1–16.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.
- Couldry, N., Livingstone, S. & Markham, T. 2007. Connection or disconnection? Tracking the mediated public sphere in everyday life. Teoksessa N. Couldry, S. Livingstone & T. Markham (toim.) *Media and Public Spheres*. London: Palgrave Macmillan, 28–42.
- Dalin, P. 2004. *School development. Theories and strategies*. Continuum studies in school development. New York: Bloomsbury Publishing.
- Davidson, L. M. & Demaray, M. K. 2007. Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36 (3), 383–405.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. 2010. *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. John Wiley & Sons.
- Deam, T. M. 1925. Teacher co-operation in the administration of the high school. *The School Review*, 33 (2), 126–130.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. 2009. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 244–252.

- Denham, S. A. & Brown, C. 2010. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21 (5), 652–680
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. 2006. Aggression and antisocial behavior in youth. Teoksessa W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development (6. painos). New York: Wiley, 719–788.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) *Handbook on teaching* (3. painos). New York: McMillan, 392–431.
- Doyle, W. 2013. Ecological approaches to classroom management. Teoksessa C. Evertson & C. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management*. New York: Routledge, 107–136.
- DuPaul, G. J. & Eckert, T. L. 1994. The effects of social skill curricula: Now you see them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 9 (2), 113–132.
- Durlak, J. & Wells, A. 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25 (2), 115–152.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning. A meta-analysis of school based interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Eccles, J., Brown, B. V. & Templeton, J. 2008. A developmental framework for selecting indicators of well-being during the adolescent and young adult years. Teoksessa B.V. Brown (toim.) *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 197–236.
- Egeberg, M. 1987 *Designing public organizations*. Teoksessa J. Kooiman & K. A. Eliassen (toim.) *Managing Public Organizations. Lessons from Contemporary European Experience*. London: SAGE, 142–157.
- Ehrnrooth, J. 2016. *Hyvintoimintayhteiskunta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. I. 2006. Prosocial behaviour. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner & N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology: 3. Social, emotional and personality development* (6. painos). New York: Wiley, 646–718.
- Ekins, A. & Grimes, P. 2009. *Inclusion. Developing an effective whole school approach*. Berkshire: MCGraw-Hill Education, Open University Press.
- Elliott, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. 2002. The need for competence. Teoksessa E. Ryan & R. Deci *Handbook of self-determination theory*. The University of Rochester Press. 361–388.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. 2007. *Social skills improvement system classwide intervention program*. San Antoni, TX: Pearson Assessments.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. & Aelterman, A. 2008. Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34 (3), 159–174.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive education. 2016. *EASIE, European agency statics on inclusive education. Key messages and findings (2014/2016)* [https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie\\_key\\_messages\\_and\\_findings\\_2014-2016\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_0.pdf) (Luettu 13.9.2021.)
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (toim.). 2006. *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Farnham, D., Horton, S. & White, G. 2003. Organisational change and staff participation and involvement in Britain's public services. *The International Journal of Public Sector Management*, 16 (6), 434–445.

- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M. & Hammond, K. A. 2010. Does math self-efficacy mediate the effects of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 729–740.
- First Step to Success. Osoitteessa <https://youth.gov/content/first-step-success> (Luettu 27.2.2021.)
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. 2014. Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84 (4), 546–571.
- Frick, P. J. & White, S. F. 2008. Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 359–375.
- Friend, M. 2015. Welcome to Co-Teaching 2.0. *EL Educational Leadership*, 73 (4), 16–22.
- Friends Resilience. Osoitteessa <https://friendsresilience.org/> (Luettu 30.10.2021.)
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gagné, M. & Deci, E. L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331–362.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W. W., Sager, N., & Short-Camilli, C. 1997. Bully proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 235-243.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. 2006. Classroom management as a field of enquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 73–95.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. 2008. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), 291–295.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafreniere, M. K. 2012. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age; The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15 (1), 77–95.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. (toim.). 2009. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Routledge.
- Good Behaviour Game. Osoitteessa <https://goodbehaviorgame.air.org/> (Luettu 2.12.2021.)
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Hybl, L. G. 1993. Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 179–215.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. 2001. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, 4(1), 1a.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. & Huang, F. 2010. High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 483–496.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Väitöskirja. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Griffie, D. 2004. Research tips: Classroom observation data collection, Part I. , *Journal of Developmental Education*, 29 (1), 42.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. 1989. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 52 (5), 890–898.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- Haataja, A. 2016. *Implementing The KiVa Antibullying Program: What Does It Take?* Väitöskirja. Turun Yliopisto.

- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9 (4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68551/29818> (Luettu 28.9.2021.)
- Hallamaa, J. 2017. *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. R. 2011. Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 267–277.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625–638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. 2008. Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115–136.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus*, 24 (3), 29–38.
- Harlow, H. F. 1958. The nature of love. *American Psychologist*, 13 (12), 673–685.
- Harter, S. 1981. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300–312.
- Hawkins, J. & Catalano, R. 1992. *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heifetz, R. & Linsky, M. 2017. *Leadership on the line, with a new preface: Staying alive through the dangers of change*. New York: Harvard Business Press.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & T. Kiilakoski 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio, & L. Syrjälä (toim). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. *Ammattikorkeakoulun verkkojulkaisu 4*. <http://www.osaaja.net> (Luettu 28.9.2021.)
- Henley, M. 2010. *Classroom management: A proactive approach (2. painos)*. Boston: Pearson.
- Herr, K. & Anderson, G. L. 2015. *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. California, Thousand Oaks: SAGE.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita. (15. painos)* Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, S. 2018. ”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää.” Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalista tuesta yleisopetuksessa. Väitöskirja. *Annales Universitatis Turkuensis C 462*. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Honig, M. I. 2004. Where's the “up” in bottom-up reform? *Educational Policy*, 18 (4), 527–561.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. 1993. Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18 (29), 298–304.

- Hosio, M. 2021. Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja B 564. Turku: Turun yliopisto.
- Huang, C. 2011. Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49 (5), 505–528.
- Hughes, J. N. 2012. Teachers as managers of students peer context. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.), *Peer relationships and adjustment at school*. Charlotte, NC: Information Age, 189–218.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä konteksti: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huusko, J., Äärelä, T. & Uusiautti, S. 2022. Strengthening positivity in school culture. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (toim.) *Positive education and work—Less struggling, more flourishing*. Cambridge Scholars Publishing, 61-75.
- Hyvärinen, S., Äärelä, T. & Uusiautti, S. (toim.) 2022. *Positive education and work—Less struggling, more flourishing*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. *Opetus- ja Kasvatus-sarja*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hännikäinen, M. 2007. Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role Play and games. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils (toim.) *Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147–160.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus –Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm> (Luettu 30.10.2018.)
- Incredible Years. Osoitteessa <https://incredibleyears.com/> (Luettu 2.12.2021.)
- Ivankova, N. V. 2015. *Mixed methods applications in action research: From methods to community actions*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Jeffrey, D. 2007. Monitoring self-development as a teacher: A comparison of three teacher diary studies. *The Reading Matrix*, 7 (1), 99–114.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jenson, W. R., Clark, E. & Burrow-Sanchez, J. 2009. Practical strategies in working with difficult students. Teoksessa A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray, & T. J. Kehle (toim.) *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington, DC: American Psychological Association, 247–263.
- Joet, G., Usher, E. L. & Bressoux, P. 2011. Sources of self-efficacy. An investigation of elementary school children in France. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 649–663.
- Johnson, T. C., Stoner, G. & Green, S. K. 1996. Demonstrating the experimenting society model with classwide behavior management interventions. *School Psychology Review*, 25 (2), 199–214.
- Jones, V. & Jones, L. 2007. *Comprehensive classroom management. Creating positive learning environments*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, B. & Showers, B. 1996. The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12–16.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: TampereenYliopistopaino.

- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys, 37–71.
- Kaljunen, O. (toim.) 2011. Nepsy-käsikirja. <http://www.tampere.fi/tampereHYPERLINK> "http://www.tampere.fi/tampereinfo/projektit/valtakunnalliset/kaste/nepsy.html" iHYPERLINK "http://www.tampere.fi/tampereinfo/projektit/valtakunnalliset/kaste/nepsy.html" nfo/projektit/valtakunnalliset/kaste/nepsy.html. (Luettu 19.11.2021.)
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P. 2015 Yhteispeli koulussa – opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. THL. <https://www.julkari.fi/handle/10024/129900> (Luettu 10.2.2017.)
- Kankilampi, R. 2008. Kurjat kotiolot, pahat kaverit. Nuorisorikollisuus lehdistön silmin. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. Prokoulumalli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin, 28 (2), 61–71.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. 2010. Patterns in office referral data by grade, race/ethnicity, and gender. Journal of Positive Behavior Interventions, 12 (1), 44–54.
- Kauppi, M., Vesa, M., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V. ja Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttavassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Keenan, T. 2016. An introduction to child development. London: SAGE.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. 2014. The action research planner. Doing critical participatory action research. New York: Springer.
- Kern, L. & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. Psychology in Schools, 44 (1), 65–75.
- Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen - Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 229–263.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun: opettajan ja rehtorin työkirja. PS-kustannus.
- Kiianmaa, K. 2009. Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–86.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille: Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. (2. painos) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kirkwood, M. & Christie, D. 2006. The role of teacher research in continuing professional development. British Journal of Educational Studies, 54 (4), 429–448.
- KiVa Koulu. Osoitteessa <https://www.kivakoulu.fi/> (Luettu 24.11.2021.)
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–82.
- Kiviniemi, K. 2015. Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Ahola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 220–240.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741.
- Knight, P. 2002. A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18 (3), 229–241.
- Koi, P. 2021. An Access theory of self-control: Essays on self-control, ADHD, and stimulant medication. Väitöskirja. Reports from the Department of Philosophy 48. Turku: Turun yliopisto
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2013. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Boston: Hay Resources Direct.
- Konza, D. M. 1999. An effective teaching model on classroom observations of students with attention deficit hyperactivity disorder. Väitöskirja. Research online. Wollongong: University of Wollongong.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. 2014. *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Kosola, S. 2020. Lasten ja nuorten netti- ja peliriippuvuus: pitääkö olla huolissaan? Suomen lääkärilehti 75 (6), 324–329.
- Krebs, J. R., & Davies, N. B. (toim.). 2009. *Behavioural ecology: an evolutionary approach*. John Wiley & Sons.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 2003. *Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke)*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua-vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto,
- Leung, L. 2015. Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4 (3), 324–327.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. (6. painos). Boston: Pearson.
- Limbrick, L., Buchanan, P., Goodwin, M. & Schwarcz, H. 2010. Doing things differently: the outcomes of teachers researching their own practice in teaching writing. *Canadian Journal of Education*, 33 (4), 897–924.
- Little, E. 2005. Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25 (4), 369–377.
- Little, J. 1990. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lowe, K. 2009. Research action or action research. Teoksessa Y.Appleby ja C. Banks (toim.) *Looking back and moving forward. Reflecting on our practices as teacher educators*. Lancashire: University of Central Lancashire, 87–96.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja*. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Maag, J. W. 2001. Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67 (2), 173–186.
- Macpherson, E., & Phillips, R. 2021. Primary teachers' experiences of the effectiveness of nurture groups on children's social and emotional skills, academic attainment and behaviour. *International Journal of Nurture in Education*, 7(Summer).
- Maggin, D. M., & Johnson, A. H. 2014. A meta-analytic evaluation of the FRIENDS program for preventing anxiety in student populations. *Education and Treatment of Children*, 277-306.
- Manning, M. A. & Bear, G. G. 2011. Moral reasoning and aggressive behavior: Concurrent and longitudinal relations. *Journal of School Violence*, 10 (3), 258–280.
- Marks, D. & Yardley, L. 2003. *Qualitative data collection: interviews and focus groups*. Teoksessa D. Marks & L. Yardley (toim.) *Research methods for clinical and health psychology*. SAGE Publications, 39–55.
- Marshall, J. C., Caldwell, S. D., & Foster, J. 2011. Moral education the CHARACTER plus Way®. *Journal of Moral Education*, 40(1), 51–72.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta.
- Martin, N. K., Schafeer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T. & Wubbels, T. 2013. Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *Journal of Classroom Interaction*, 51 (1), 31–41.
- Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T., & Viialainen, R. 2013. Nuorten mielenterveyshäiriöt: opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. THL.
- Masters, J. 1995. The History of Action Research. Teoksessa I. Hughes (toim.) *Action research electronic reader*. The University of Sydney, on-line <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> (Luettu 15.11.2021.)
- Mastropieri, M. A., McDuffie, A. K. & Struggs, T. E. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Mattos, M., & Buffum, A. (toim.). 2014. *It's about time: Planning interventions and extensions in secondary school*. Solution Tree Press.
- Maukonen, M. 2022. Osallistumista, vahvistamista ja vastarintaa: Tapaus- ja toimintatutkimus ART-aggressionhallintainterventiosta. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto.
- McGrath, H. 2005. Directions in teaching social skills to students with specific EBDs. *Handbook of emotional and behavioural difficulties*, 325–352. Sage Publications.
- McKernan, J. 1991. *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page
- McNamara, E., Evans, M. & Hill, W. 1986. The reduction of disruptive behaviour in two secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, 56 (2), 209–215.
- McNiff, J. 2013. *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McTaggart, R. 1997. Guiding principles for participatory action research. Teoksessa R. McTaggart (toim.) *Participatory action research: International contexts and consequences*. State University of New York Press, Albany, 25–43.
- Menard, S., & Grotzinger, J. K. 2014. Evaluation of bully-proofing your school as an elementary school antibullying intervention. *Journal of School Violence*, 13(2), 188–209.
- Menzel, J., Wefald, A. J. & van Ittersum, K. W. 2016. Transformational leader attributes: interpersonal skills, engagement, and well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 37 (5), 635–657.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. 2017. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 240–253.



- Mertler, G. A. 2014. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MeSäätiö. Osoitteessa [www.mesaatiio.fi](http://www.mesaatiio.fi) (Luettu 2.4.2018.)
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen mahdollisuudet. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Montgomery, D. 2000. Coping with children with emotional and behavioural difficulties in primary classroom. Teoksessa P. Cooper (toim.) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2377. Tampere: Tampere University Press.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. 2017. *The psychology of study success in universities*. New York: Routledge.
- Määttä, K., Äärelä, T. & Uusiautti, S. 2017. What happens to special education: Will Inclusion be the Solution? *Asian Journal of Education and E-Learning*, 5 (5), 141–149.
- Nash, P., Schlösser, A. & Scarr, T. 2016. Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21 (2), 167–180.
- Naukkarinen, A. 2018. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58875/1/naukkarinenopettajanvastuu.pdf> (Luettu 16.9.2021.)
- Nazari, M., Farnia, M., & Ghonsooly, B. 2017. Ecological understanding of concept blockage in writing anxiety based on Bronfenbrenner's Chronosystem. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 174–187.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practise. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Niemi, R. 2017. Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research* 27 (5), 651–666.
- Niemiec, C. & Ryan, M. 2009. Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Norasimah, O. & Chia, S. Y. 2016. The challenges of action research implementations in Malaysian schools. *Pertanika Journal of Human Sciences and Humanities*, 24 (1), 43–52.
- Noyes, M. R. 2020. *Engaging Invisible Students through SEL: A Mixed Methods Study of Student and Teacher Perceptions of the Caring School Community Program* (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Edwardsville).
- Nucci, L. P. 2014. The personal and the moral. Teoksessa Killen M. & Smetana, J.G (toim.) *Handbook of moral development*, 2. Psychology Press, London & New York. 538-558.
- Nuikkinen, K. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nukari, H. 2019. Työrauha kaikille –interventio yhteys opettajan luokanhallinnan minäpystyvyyteen sekä opettajan kokemaan luokan työrauhaan. *Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma*. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, L. 2017. Mistä puhumme, kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu* 35 (2), 35–39.
- Nunez, J. & Leon, J. 2015. Autonomy support in the classroom. A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20 (4), 275–283.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

- Nurture UK. Osoitteessa <https://www.nurtureuk.org/> (Luettu 15.11.2021.)
- O'Brien, G. 2002 Participation as the key to successful change – A public sector case study. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (8), 442–455.
- O'Connor, E. E., Rodriguez, E. T., Capella, E., Morris, J. G., Collins, A. & McClowry, S. G. 2012. Child disruptive behavior and parenting sense of competence: A comparison of the effects of two models of insights. *Journal of Community Psychology*, 40 (5), 555–572.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. & Nakata, Y. 2015. Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57 (3), 167–179.
- Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille Kelpo kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.
- Opettajien ammattijärjestö. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/> (Luettu 5.4.2021.)
- Opettajien ammattijärjestö. 2020. Opetusalan työolobarometri 2019. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf) (Luettu 5.4.2021.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2021. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi ja uudet päättöarvioinnin kriteerit. Liikunta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-ja-uudet-paattoarvioinnin-kriteerit> (Luettu 1.11.2021.)
- Opetusministeriö. 1998. Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628> (Luettu 12.4.2019.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen, M., Närhi, V. & Leppänen, U. 2012. Tarkkaavuuden ja toiminnanohjaamaisen ryhmämuotoinen Malti-kuntoutus. *NMI-bulletin*, 22 (1), 42–47.
- Pakarinen, K., Kytälä, M., & Sinkkonen, M. 2015. Samanaikaisopetus mahdollisuus vai mahdottomuus? <https://docplayer.fi/411728-Samanaikaisopetus-mahdollisuus-vai-mahdottomuus-katja-pakarinen-minna-kyttala-hanna-maija-sinkkonen.html> (Luettu 4.3.2021.)
- Parker, D. C., Nelson, J. S., & Burns, M. K. 2010. Comparison of correlates of classroom behavior problems in schools with and without a school-wide character education program. *Psychology in the Schools*, 47(8), 817–827.
- Patton M. Q. 2015. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Paquette, D. & Ryan, J. 2001. Bronfenbrenner's ecological systems theory. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf> (Luettu 24.4.2020.)
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Peltokorpi, E. L., Määttä, K., & Usiautti, S. 2012. How to ensure ethicality of action research in the classroom? *World Journal of Education*, 2 (3), 32–42.
- Peteri, S. L. 2021. ”Eteenpäin vie elämisen taito” Lappilaisen kyläyhteisön oppimisen voimavaroja etsimässä. Lapin yliopisto.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Phellas, C., Bloch, A. & Seale, C. 2011. Structured methods; interviews, questionnaires and observation. Teoksessa Clive Seale (toim.) *Researching society and culture*. London: SAGE, 182–202.

- Pianta, R. C. 1999. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ProKoulu. Osoitteessa <https://www.prokoulu.fi/> (Luettu 20.10.2021.)
- Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–226.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ramberg, M. R. 2014. What makes reform work? – School-based conditions as predictors of teachers changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies*, 7 (6), 46–65.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Rautiainen, O., Rissanen, L., Kiuru, N., & Hirvonen, R. 2017. Siirtymä alakoulusta yläkouluun yhtenäis- ja erilliskouluissa: siirtymään liittyvät huolet nuorilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 27 (4), 12–30.
- Ravitch, S. M. & Wirth, K. 2007. Developing a pedagogy of opportunity for students and their teachers. *Navigations and negotiations in insider action research*. *Action Research*, 5 (1), 75–91.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2006. Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE, 1–14.
- Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 183–203.
- Regner, P. 2003. Strategy creation in the periphery: Inductive versus deductive strategy making. *Journal of Management Studies*, 40 (1), 57–82.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. 2018. The incredible years teacher classroom management program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419–435.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 162–179.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' workplace: the social organisation of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rowley, J. 2012. Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35 (3/4), 260–271.
- Ruthven, K. 2005. Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35 (3), 407–426.

- Ryan, R. M. 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397–427.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H. & Brown, K. W. 2010. Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29 (1), 95–122.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. 1989. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749–761.
- Ryan, R. M., Curren, R. R. & Deci, E. L. 2013. What humans need; Flourishing in Aristotelian philosophy an self-determination theory. Teoksessa A. S. Waterman (toim.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudemonia*. Washington, DC: American Psychological Association, 57–75.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. Overview of Self-Determination Theory; An Organismic Dialectical Perspective. Teoksessa Ryan, R. M. & Deci, E. L. (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press, 3–33.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rödl, S. 2016. Education and autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 84-97.
- Rönty, L.-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus –arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille Kelpo kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–79.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 6.10.2021.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto: Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. 2012. Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14 (3), 213–231.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverin kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittäjä. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2012. *Inklusio eli osallistava kasvatus*. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf> (Luettu 3.9.2021.)
- Santrock, J. W. 2008. *Child development: An introduction*. McGraw-Hill Companies, Incorporated. Teoksessa J.W. Santrock *Essentials of life-span development*. New York: McGraw Hill, 33.
- Sarason, S. 1993. *You are thinking of teaching? Opportunities, problems, realities*. San Francisco CA, Jossey-Bass.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
- Seligman, M. E. P. 2011. Flourish: a visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York, NY: FreePress.
- Senge, P. 2000. Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. 2000. The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, USA.
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. 2007. Understanding the negative effects on law students; A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (6), 883–897.
- Sheldon, K. M., Abad, N., Ferguson, Y., Gunz, A., Houser-Marko, L., Nichols, C. P. ym. 2010. Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. *Motivation and Emotion*, 34 (1), 39–48.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22 (2), 63–75
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen. Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & aika*, 4 (1), 26–43.
- Sloan, S., Winter, K., Connolly, P., & Gildea, A. 2020. The effectiveness of Nurture Groups in improving outcomes for young children with social, emotional and behavioural difficulties in primary schools: An evaluation of Nurture Group provision in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review*, 108, 104619.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Koulun kehittäminen taskukirja -Pieni suuri ajatus. <http://www.learninginschool.fi/cms/wp-content/uploads/2016/02/Koulun-kehitta%CC%88misen-taskukirja.pdf> (Luettu 17.10.2021.)
- Solantaus T. 2002. Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Teoksessa I. Kangas, I. Keskimäki, S. Koskinen, K. Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita, 193–210.
- Sprick, R. S. 2006. Discipline in the secondary classroom. (2. painos). USA: Jossey-Bass
- Sugai, G. & Horner, R. H. 2009. Defining and describing schoolwide positive behavior support. Teoksessa W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (toim.). Handbook of positive behavior support. New York: Springer, 307–326.
- Suojanen, U. 2014. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. [Ulla Suojanen: Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä – METODIX](#) (Luettu 10.11.2021.)
- Suomen Art. Osoitteessa <https://www.suomenart.com/> (Luettu 24.2.2022.)
- Svancara, K. L., Brannon, R. J., Scott, M., Groves, C. R., Noss, R. F. & Pressey, R. L. 2005. Policy-driven versus evidence-based conservation: A review of political targets and biological needs. *BioScience*, 55 (11), 989–995.
- Syväjärvi, A., Perttula, J., Stenvall, J., Majoinen, K. & Vakkala, H. 2007. Psykologisen johtamisen haaste kompleksisessa muutostilanteessa ja ihmisen muutosdynamiikassa. Hallinnon tutkimus 3. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2018. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 2. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:18. Helsinki: Opetushallitus.

- 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.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & The Conduct Problems Prevention Research Group. 2006. The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18 (2), 471–487.
- Thomson, P. & Gunter, H. 2011. Inside, outside, upside down: The fluidity of academic researcher 'identity' in working with/in school. *International Journal of Research & Method in Education*, 34 (1), 17–30.
- Tikkanen, A. 2020. ”Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!” Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. Väitöskirja. JYU Dissertations 205. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Turnuklu, A. & Galton, M. 2001. Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27 (3), 291–306.
- Turun yliopisto. 2021. Ihmeelliset vuodet. <https://sites.utu.fi/ihmeellisetvuodet/> (Luettu 6.9.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 18.11.2021.)
- Upton, G., & Cooper, P. 1990. A new perspective on behaviour problems in schools: The ecosystemic approach. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 8 (1), 3–18.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Good teachers and good teacher educators: A glance at the current teacher education in Finland. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 1 (29), 1–6.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013b. Enhancing students' study success through caring leadership. *European Scientific Journal*, 2, 398–407.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (toim.) 2018. New methods of special education. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Tarkastuskertomus 3/2013. [https://www.vtv.fi/julkaisut/luoksellisuustarkastuskertomukset/2013/valtion\\_it-palvelukeskukset.5039.xhtml](https://www.vtv.fi/julkaisut/luoksellisuustarkastuskertomukset/2013/valtion_it-palvelukeskukset.5039.xhtml) (Luettu 8.3.2018.)
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut -millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelututkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus, 223–241.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soemans, B., Dochy, F. & Mouratidis, A. 2012. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behaviour. *Learning and Instruction*, 22 (6), 431–439.
- Venkula, J. 2011. *Tekemisen taito*. Helsinki: Books on Demand.
- Venkula, J. 2012. *Kysymisen taito*. Helsinki: Books on Demand.
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. 2012. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205–211.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret, aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–29.
- Vygotsky, L. 1978. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi: opettajan työn + yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

- Wang, C. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. 2019. Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5 (7).
- Weare, K. & Grey, G. 2003. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research report No 456. Southampton: University of Southampton.
- Weare, K. 2015. What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? London: National Children's Bureau.
- Webster-Stratton, C. 1999. How to promote children's social and emotional competence. London: Paul Chapman Publishing.
- Wehby, J. H., & Lane, K. L. 2009. Proactive instructional strategies for classroom management. Teoksessa A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray, & T. J. Kehle (toim.), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*, 141–156. American Psychological Association.
- Weiner, B. 1992. Human motivation: Metaphors, theories and research. Newbury Park, California: SAGE.
- Weinstein, C. S. & Novodvorsky, I. 2010. Middle and secondary classroom management and practice (4. painos). New York: McGraw Hill.
- Weinstein, C. S., Romano, M. E. & Mignano, J. R. 2010. Elementary classroom management: Lessons from research and practice (5. painos). New York: McGraw Hill.
- Wenström, S. 2020. Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. Defining positive organization and positive leadership in VET. *Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 269. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Wentzel, K. R. 1996. Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16 (4), 390–406.
- Wentzel, K. R. 2006. A social motivation perspective for classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 619–643.
- White, R. W. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
- Wilcox, K. & Lawson, H. A. 2018. Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19 (2), 181–204.
- Wubbels, T. 2007. Classroom Management. *The Sage handbook of research in international education*, 267.
- Wubbels, T. 2011. An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teacher Education*, 22 (2), 113–131.
- Wubbels, T. 2015. A cross-cultural perspective on classroom management. Teoksessa M. Hayden, J. Levy & J. Thompson (toim.) *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, 260–275.
- Äärelä, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. 2016. The challenges of parent–teacher collaboration in the light of hospital school pedagogy. *Early Child Development and Care, iFirst*, 188 (6), 709-722.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti S. 2018. Toward the pedagogy of preventing social exclusion. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *New Methods of Special Education*. Berlin: Peter Lang, 147–172.

# LIITTEET

## Liite 1. LORRi-menetelmän käsikirja LUOTTAMUS ON TEKOJA

### JOHDANTO

LORRi-menetelmän tavoitteena on auttaa koulua ja opettajaa löytämään arjesta ne jatkuvasti toistuvat asiat, joita systemaattisesti tekemällä oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia voidaan vahvistaa. LORRi-menetelmä on syntynyt yleisopetuksen luokassa yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien kanssa. LORRi muodostuu sanoista *luottamus, oppi, ryhmä ja rajat*. Asioita tarkastellaan yhteisön jäsenen näkökulmasta; millaisia kokemuksia hän tarvitsee voidakseen hyvin. Nämä kokemukset muodostuvat osaamisen (oppi), kuulluksi tulemisen ja osallisuuden (ryhmä) sekä ennakoitavuuden ja selkeyden (rajat) ns. peruselementeistä.

LORRi-menetelmässä kiinnitetään erityistä huomiota työrauhaan. Hyvä työrauha nähdään pohjana sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamiselle. Koko koulun yhteistoimintana rakennettu työrauha tuo opettajalle jaksamista ja tukea työnsä kenties haastavimpaan asiaan.

LORRi-menetelmän lopullisena tavoitteena on vahvistaa luottamusta; oppilaan luottamusta itseensä, toisiin, opettajaan ja koko systeemiin. Opettajan kohdalla vahvistetaan luottamusta omaan ammattitaitoon ja työyhteisön kykyyn ratkaista hankaliakin asioita. Tämä vahvistunut ammattitaito näkyy luokkaan mm. rauhallisuutena, ratkaisukeskeisyytenä, johdonmukaisuutena, suunnitelmallisuutena ja ennen kaikkea jaksamisena. Nämä kaikki yhdessä edelleen vahvistavat koulun sisäistä yhteistoimintaa, jolloin voimme sanoa, että siitä on kasvamassa turvallinen ja välittävä oppimisyhteisö.

Tätä rakentamista ei tule kuitenkaan koulussa jättää luokan- tai aineenopettajan harteille, vaan sen on oltava koko koulun tehtävä. Työyhteisön yhteistoiminta on merkittävin resurssi, jonka kautta haluttu muutos on mahdollinen. LORRi-menetelmässä annetaan esimerkki siitä, miten yhteistoimintaa voidaan lähteä konkreettisesti rakentamaan vahvistamalla laaja-alaisen erityisopettajan roolia yleisopetuksen ryhmän toiminnan rakentajan yhdessä vastuunopettajan kanssa. Toinen esimerkki on malli yhteistoiminnassa tehtyyn ongelmanratkaisuun.

LORRi-menetelmän ajatuksena on, että aiempaa suurempi osa oppilaista saa tarvitsemansa tuen yleisopetuksen tunnilla, mikäli tietyistä asioista on riittävällä tasolla huolehdittu. Tämä jättää silloin erityisopetukselle enemmän resurssia tukea suurempaa tukea tarvitsevia oppilaita.



## LUOTTAMUKSESTA

Luottamus ei ole ensisijaisesti tunne, vaan se on tekoja, joiden seurauksena me koemme olomme hyväksi ja turvalliseksi jonkin ihmisen kanssa tai jossakin ryhmässä.

Se on osoitus koetusta välittämisestä. Voidaan varsin perustellusti väittää, *että luottamus on kaiken kasvatuksellisen toiminnan tärkein ”valuutta”*.

Opettaja ei voi päättää, että nyt luokassa on luottamusta, vaan se on hänen toimintansa tulos ja joskus sen rakentaminen kestää pitkään. Luokissa, joissa on vain vähän luottamusta, puute näkyy selkeimmin kahdessa asiassa: työrauha on heikko ja oppilaille on paljon riitoja. Yksi keskeinen tekijä tähän saattaa olla opettajan liian vähäinen auktoriteetti oppilaiden silmissä. Tämän materiaalin yhtenä keskeisenä tavoitteena on antaa positiivinen ja ratkaisukeskeinen malli siihen, miten opettaja ja koko voi vahvistaa omaa auktoriteettiaan ja täten lisätä luottamusta koko oppimisyhteisössä.

Luottamuksen rakentamisen suurin tekijä on ennakointi ja suurin uhka epä-määräisyys. Molemmat tekijät ovat läsnä tai puuttuvat luokissa, joissa työrauha on heikko. Opettaja ei ehkä ennakoisi asioita eikä suunnittele tuntejaan niin, että niissä otetaan huomioon mahdolliset työrauhaa rapauttavat tekijät. Hän saattaa suunnitella tiedollisen oppimisen hyvin, mutta hänellä ei ole selkeää oppilaille opetettua strategiaa ongelmatilanteisiin. Kun työrauhaongelma ilmenee, hän reagoi siihen aina eri tavoin, jolloin oppilaille ei muodostu kuvaa siitä, miten tulee toimia ja mitä ei-halutusta toiminnasta seuraa. Tänä päivänä suurin osa luokista on niin heterogeenisiä, että voimme sanoa: ”Mitä sallit, se tapahtuu.”

Opettaja ei voi enää olettaa, että hänellä on aseman tuoma auktoriteetti. Päinvastoin luokassa on usein x-määrä oppilaita, jotka, syystä tai toisesta, ovat valmiita haastamaan opettajan aseman aina tilaisuuden tullen. Heidän ympärillään on taas x-määrä oppilaita, jotka lähtevät siihen suuntaan, joka näyttää olevan vahvempi. Onneksi tämä valtataistelu voidaan usein välttää, kun asioita tehdään riittävästi ennakkoon, ollaan systemaattisia ja johdonmukaisia. Tuon tavoitteen saavuttamisessa luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentaminen on avainasemassa.

## LUOKAN SOSIOEMOTIONAALISEN TOIMINTAYMPÄRISTÖN RAKENTAMINEN

### Itseohjautuvuuden teoria

Psyykkisen toimintaympäristöajattelun taustalla on Ryan&Decin luoma teoria ihmisen motivaatiosta, hyvinvoinnista ja psykologisista perustarpeista. Itseohjautuvuusteorian ytimessä on ajatus ihmisestä aktiivisena toimijana, joka pyrkii toteuttamaan itseään ja itse valitsemiaan päämääriä.

Nämä kolme ominaisuutta ovat merkityksellisiä, koska ne vastaavat yksilön psykologisiin perustarpeisiin. (Ryan & Deci 2000; Allensworth & Kolbe 1987.) LORRi-menetelmän perustana on ajatus, että kun ympäristö pystyy huomioimaan nämä perustarpeet, voidaan olettaa, että tällaisessa ympäristössä oleva henkilö voi hyvin.

Kun tätä teoriaa on koulussa testattu, se on osoittautunut muilta osin toimivaksi, mutta se ei riittävän selkeästi tuo näkyviin yhtä kasvatuksen keskeistä tarvetta. Se on kokemus rajoista. Meillä on tarve tietää, mikä on oikein ja mikä väärin. Mikä on sallittua ja mikä ei. Tämä on sitä enemmän totta, mitä nuoremmasta oppijasta on kysymys ja mitä enemmän muutoksia oppimisympäristössä on. Tietoisuus rajoista vahvistaa kokemusta asioiden ennakoitavuudesta ja riittävän tasoisesta pysyvyydestä. (Weare & Grey 2003; Weiner 1992.) Ymmärrys rajoista on heterogeenisessä luokassa ehdoton edellytys luottamuksen syntymiselle. Rajojen avulla pystymme myös kasvattamaan oppilaita vapauteen ja vastuuseen. Niiden puute luo ympäristön, jossa vahvimman laki on voimassa ja jossa yksilön vapaus lopulta itse asiassa rajoittuu. Jokaisella kouluyhteisön jäsenellä on vastuu rajoista.

Tässä materiaalissa on myös yhdistetty kaksi Ryan & Decin perustarvetta autonomia ja yhteisöllisyys. Niistä käytetään nimeä *ryhmä* ja se pitää sisällään kokemuksen osallisuudesta, ryhmään kuulumisesta, vaikuttamisesta ja itselle merkityksellisissä asioissa kuulluksi tulemisesta.

### **Luokan psyykkisen toimintaympäristön elementit**

LORRi-menetelmässä oppilaan psyykkinen toimintaympäristö rakentuu kolmesta peruselementistä, joille on annettu seuraavat nimet: *Rajat, Ryhmä ja Oppi*.

### **RAJAT -käsitteen määrittely**

RAJAT kuvaa sitä kokemusta, joka oppilaan tulee saada kokiessaan yhteisön toiminnan ja käyttäytymisen mahdollisimman selkeäksi ja ennakoitavaksi. Tämän kokemuksen lopullisena tavoitteena on luoda oppilaalle kokemus fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta. Koulun käytännöt, säännöt ja toimintatavat ovat pitkälle mietittyjä ja koko opetushenkilöstö suunnittelee ja toteuttaa niitä johdonmukaisesti yhteistoiminnassa. Jotta tämä toteutuu koko koulun tasolla riittävän yhdenmukaisesti, LORRi-menetelmässä katsotaan, että RAJAT ytimessä on koko kouluyhteisön *taito yhteisölliseen ongelmanratkaisuun*. Kun tämä toteutuu riittävällä tasolla, kouluyhteisö pystyy yhdessä löytämään, ratkaisemaan ja arvioimaan niitä tekijöitä, joita tukemalla, koko yhteisön hyvinvointi vahvistuu. Tämä vaatii taitoa tehdä kysymyksiä, josta tarkemmin liitteessä 3.

Kun koko yhteisö asettuu tietoisesti ja suunnitelmallisesti tarkastelemaan omia kokemuksiaan ja sisäistä yhteistoimintaansa, avautuu yhteisölle mahdollisuus oppia askel askeleelta etenemään jokaisen mukana olijan toimijuuden neljän ehdon suunnassa (sovellettu kirjasta Hallamaa: Yhdessä toimimisen etiikka. Gaudeamus 2017):

1. Kukaan ei voi vaatia toiselta sellaista, mihin ei ole itse valmis

2. Kukaan ei voi kieltää toisilta sellaista, mihin hän katsoo itse olevansa oikeutettu
3. Jokaisen on suotava muille se, mihin hän katsoo itse olevansa oikeutettu
4. Kukaan ei voi sitoa oikeuksiensa toteutumista tai identiteettinsä tunnustamista vaatimukseen saada kieltää toisilta jotain heidän ominaisuuksiensa tai identiteettinsä perusteella.

## RAJAT

### Selkeys ja ennakoitavuus

- oppilaan tulee tietää, mitä häneltä odotetaan koulupäivän eri tilanteissa
- oppilas tietää, mitä koulupäivän eri vaiheissa tapahtuu
- hänellä tulee olla selkeä käsitys millaisia seuraamuksia; positiivisia ja negatiivisia erilaisesta toiminnasta on
- koulun aikuisten käyttäytymisen tulee olla selkeää ja ennakoitavaa

### OPPI -käsitteen määrittely

OPPI kuvaa sitä kokemusta, joka oppilaan tulee saada kokiessaan osaamisen ja pärjäämisen tunnetta. Tämän kokemuksen lopullisena tavoitteena on oppilaan itsetunnon vahvistuminen oppijana, joka taas omalta osaltaan rakentaa ja vahvistaa laajempaa itseluottamuksen tunnetta. Sitä rakennetaan mm. pyrkimällä eri oppiaineissa mahdollisimman laajasti huomioimaan oppilaan oma kehitysvaihe ja lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky 1978). LORRi-menetelmässä katsotaan, että OPPI ytimessä on oppilaan ja koko kouluyhteisön taito asettaa itselleen sellaisia kysymyksiä, jotka kohdistuvat:

#### a) Sisältöön

- Mitä tiedetään, mitä tulisi vielä tietää lisää, miten tietoa voidaan lisätä
- ”Mistä on kyse?”, ”Mitä on tapahtunut?”, ”Mitä tiedät asiasta?”

#### b) Tavoitteeseen

- Millaiseen tavoitteeseen pyritään, miksi
- ”Millaista muutosta toivotaan?”, ”Miksi?”

#### c) Konkreettiseen toimintaan

- Kuinka tavoite saavutetaan, mitä tulee konkreettisesti tehdä, mitä on jo tehty, miten toimintaa arvioidaan
- ”Mitä sinun tulee tehdä?”, ”Mitä teet ensimmäiseksi?” ”Mistä tiedät, että olet saavuttamassa tavoitteen?”

(Venkula 2012)

#### d) Resursseihin

- Millaiset aineelliset ja henkiset resurssit ovat käytössä

## OPPI

### Osaaminen ja oppiminen

- oppilaalla tulee olla tunne, että hän osaa asiat omalle tasolleen riittävästi hyvin
- oppilaalla tulee olla tunne, että hän oppii koulussa sellaisia asioita, jotka ovat hänen tulevaisuudelleen merkityksellisiä

### **RYHMÄ -käsitteen määrittely**

RYHMÄ kuvaa sitä kokemusta, jonka oppilas saa kokiessaan olevansa ryhmänsä täysivaltainen jäsen ja kykenevänsä vaikuttamaan ja osallistumaan omien voimavarojensa mukaisesti omaan oppimiseensa ja kouluyhteisön toimintaan. Sitä rakennetaan opettamalla oppilaita systemaattisesti tuntemaan toisensa paremmin ja luomalla monipuolisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. LORRi-menetelmässä katsotaan, että RYHMÄ ytimessä on oppilaan ja koko kouluyhteisön tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niistä erityisesti *kuuntelun taito*. Kuuntelun taidossa voidaan erottaa kuusi tasoa:

- Alimmalla tasolla ihminen on hiljaa, mutta ei oikeastaan kuuntele puhuvaa osapuolta; hänen ajatuksensa ovat muualla.
- Toiseksi alimmalla tasolla ihminen kuuntelee toisen puhetta, mutta vain odottaa koska toinen lopettaa, jotta pääsisi itse puhumaan.
- Kolmannella tasolla ihminen kuuntelee, mutta vain arvioidakseen mikä toisen puheessa on oikein tai väärin. Tavallaan voimme sanoa, että näillä alimmilla kuuntelemisen tasoilla emme aidosti halua kuulla toisen ajatusta.
- Neljännellä tasolla yritämme kuunnella, mutta tavoitteena on soveltaa sitä, minkä me jo tiedämme; olemme kiinni omassa näkökannassamme.
- Viidennellä tasolla ihminen kuuntelee tarkkaavaisesti, mutta tarve ymmärtää, mitä toinen osapuoli tarkoittaa suhteessa aiempaan tietoomme, estää rentoutuneinta kuuntelua.
- Ylimmällä tasolla ihminen kuuntelee yrittämättä ymmärtää niin paljon, että ymmärtämisen yritys estäisi kuulemasta. Ihminen ikään kuin antautuu kuulemalleen asialle ja antaa itselleen aikaa ja tilaa muodostaa mielikuvaa toisen tarkoituksesta ja sen yhteydestä omiin kokemuksiin.  
(Paul Burns: Psychology of Mind, Rapport 2001)

## RYHMÄ

### **Kuulluksi tuleminen ja osallisuus**

- oppilaalla tulee olla tunne, että hän kuuluu tähän ryhmään
- oppilaalla tulee olla tunne, että häntä kuullaan häntä koskeissa asioissa
- oppilaalla tulee olla tunne, että hän voi vaikuttaa koulunkäyntiinsä

Kun kaikkia kolmea peruselementtiä tarkastellaan yhdessä, voidaan huomata, että ne muodostavat selkeän kokonaisuuden, jonka kolme eri osaa ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Heikkous yhdessä vaikuttaa heikentävästi myös muihin. Vaikka elementtejä tulee myös tarkastella yksittäin, on tärkeää katsoa myös kokonaisuutta ja yrittää arvioida, millaisessa keskinäisessä tasapainossa ne ovat.

### **Luokan sosioemotionaalisen toimintaympäristön arviointi**

Miten kolme peruselementtiä toteutuvat luokassasi? Opettaja voi aloittaa toimintaympäristön rakentamisen arvioimalla luokkaansa ja omaa toimintaansa seuraavien kysymysten avulla. Arvioinnissa voi käyttää + (osataan), 0 (ei huolta) ja – (huoli) -merkkejä kuvaamaan tilannetta. Kohdat, joihin kirjataan miinus, kertovat opettajalle, että siihen vaaditaan muutosta.

### **RAJAT/luokka**

1. Osaavatko oppilaat viitata ja antaa toiselle puheenvuoron \_\_\_\_\_
2. Sujuvatko yhteiset keskustelut ja opetustuokiot \_\_\_\_\_
3. Rauhoittuuko luokka tunnin alussa helposti \_\_\_\_\_
4. Sujuvatko siirtymät (esim. ruokailu) \_\_\_\_\_
5. Käyttäytyvätkö oppilaat samalla tavalla eri opettajien tunneilla \_\_\_\_\_
6. Heitetäänkö luokassa loukkaavaa ”läppää” \_\_\_\_\_
7. Ryhtyvätkö oppilaat ripeästi työhön \_\_\_\_\_

### **RAJAT/opettaja**

1. Käytätkö luokassa sääntöjä säännöllisesti tukena työrauhan ja oppilaiden toiminnan ohjaamiseen \_\_\_\_\_
2. Onko sääntöjen rikkomiselle selkeät, yhteisesti sovitut seuraamukset \_\_\_\_\_
3. Muodostatko itse pääsääntöisesti ryhmät ja työparit \_\_\_\_\_
4. Onko tunnin aloituksella ja lopetuksella rutiinit \_\_\_\_\_
5. Onko siirtymille rutiinit \_\_\_\_\_
6. Kerrotko oppilaille opiskelun (päivän) sisällön ja kulun etukäteen \_\_\_\_\_
7. Onko koulussasi yhdenmukaistettu rutiineja opettajien kesken \_\_\_\_\_

### **RYHMÄ/luokka**

1. Tuntevatko kaikki oppilaat toisensa nimeltä \_\_\_\_\_
2. Tietävätkö he joitain tärkeitä asioita toisistaan (harrastukset) \_\_\_\_\_
3. Onko luokassa selvä hierarkia \_\_\_\_\_
4. Sujuuko poikien ja tyttöjen yhteistyö \_\_\_\_\_
5. Arvostelevatko oppilaat opettajan päätöksiä \_\_\_\_\_
6. Onko luokassa yksinäisiä oppilaita \_\_\_\_\_
7. Onko luokassa jatkuvaa kiusaamista \_\_\_\_\_
8. Sujuvatko ryhmätyöt \_\_\_\_\_
9. Pystyvätkö oppilaat sopimaan asioista keskenään, vai tarvitsevatko yleensä opettajan apua \_\_\_\_\_

### **RYHMÄ/opettaja**

1. Onko luokassa viikoittain ryhmä- ja parityöskentelyä \_\_\_\_\_
2. Varmistatko, että jokainen oppilas tulee kuulluksi yhteisissä asioissa \_\_\_\_\_
3. Annatko oppilaiden vaikuttaa oppituntien ja koulupäivän suunnitteluun \_\_\_\_\_
4. Saavatko oppilaat valita tehtäviään \_\_\_\_\_
5. Tuntevatko oppilaat toisensa mielestäsi riittävän hyvin \_\_\_\_\_

### OPPI/luokka

1. Onko usean oppilaan itsetunto oppijana heikko \_\_\_\_\_
2. Onko usealla oppilaalla opiskelumotivaatio heikko \_\_\_\_\_
3. Onko luokalla useita alisuorittajia \_\_\_\_\_
4. Innostuvatko oppilaat uusista opiskelutavoista ja -aiheista \_\_\_\_\_
5. Jaksavatko oppilaat yleensä työskennellä pitkäjänteisesti \_\_\_\_\_
6. Onko luokalla usealla oppilaalla ryhmässä toimimisen taidoissa puutteita \_\_\_\_\_

### OPPI/opettaja

1. Tekevätkö oppilaat pääsääntöisesti samat tehtävät samalla tavalla \_\_\_\_\_
2. Kerrotko uuden asian keskeiset asiat selkeästi oppilaille \_\_\_\_\_
3. Ovatko kokeet samat kaikille \_\_\_\_\_
4. Onko oppilaalla mahdollisuus työskennellä omien kiinnostuksen kohteidensa parissa \_\_\_\_\_
5. Opettavatko oppilaat toisiaan \_\_\_\_\_
6. Tehdäänkö luokassa säännöllisesti useamman tunnin projekteja \_\_\_\_\_

Mikäli miinusmerkkejä tulee paljon, se kertoo siitä, että toimintaympäristön rakentamisen näkökulmasta luokassa on paljon tehtävää. Silloin tulee miettiä, mistä aloittaa. Ei kannata yrittää heti muuttaa kaikkea, vaan löytää se asia, jolla olisi eniten vaikutusta ja joka olisi muutettavissa. Etenkin levottomissa luokissa kyseessä on yleensä työrauha ja siitä tarkemmin seuraavassa.

## TYÖRAUHA

*”Mitä enemmän valtaa opettajalla on, sitä vähemmän hän joutuu sitä käyttämään.”*

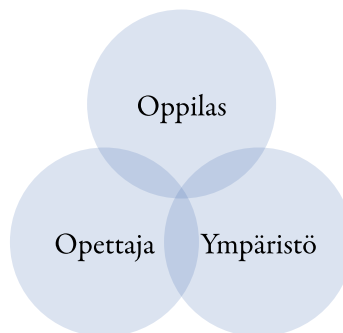
Kuinka usein olet pitänyt luokalle pitkän ja tunteikkaan puheen työrauhan merkityksestä heidän opiskelulle ja tulevaisuudelleen? Kuinka usein olet jutellut yksittäisen oppilaan kanssa kahden kesken yrittäen saada häntä käyttäytymään paremmin? Kuinka usein työrauha on noilla keinoilla muuttunut pysyvästi paremmaksi? Olisiko kuitenkin niin, että työrauha olisi 20% puhetta ja 80% tekoja?

*Työrauhaon ensimmäinen asia, joka luokassa tulee saada kuntoon.* Joissakin luokissa sallitaan liikaa huonoa työrauhaa ja se ei ole oppilaan oppimisen oikeuden kannalta hyväksyttävää, eikä heikon työrauhan varaan voi rakentaa mitään vaativampaa työskentelyä. Huono työrauha on merkki mm. luottamuksen puutteesta, joka taas on perusedellytys luokan ja yksittäisen oppilaan oppimiselle. Myös opettajien oma näkemys työrauhasta poikkeaa keskenään. Työrauhan tulee luokan toimintaa rakennettaessa olla prioriteetti numero yksi ja opettajan tulee saada siihen riittävä tuki. Samalla pitää kuitenkin muistaa, että *vastuu työrauhasta on opettajan.* Kukaan ei voi sitä sinne tuoda, vaan *hyvä työrauha perustuu lopulta oppilaiden ja opettajan väliseen luottamukseen.* Luottamuksen rakentamisen tärkeimmät rakennusosat ovat toimintaympäristön kolme elementtiä, joiden tulee olla läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa ja tekemisessä. Työrauha ei siis ole hyvin autoritäärisen johtamisen tulos, koska silloin oppilaiden ja opettajan välinen suhde ei perustu luottamukseen vaan pahimmassa tapauksessa pelkoon.

Tässä materiaalissa työrauha määritellään sen vuorovaikutuksen yhdeksi lopputulokseksi, joka syntyy oppilaan, opettajan ja ympäristön välillä. Työrauhan rakentaminen on oppimisprosessi, jonka keskiössä on läsnä olevien ihmisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. Tässä materiaalissa tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei nosteta erikseen esiin, vaan ne ovat upotettuina toimintaympäristön ja työrauhan rakentamisprosessissa (kts. lisää tvv-taidoista Yhteispele.fi).

Koska työrauhaongelma on yleensä yhteisöllinen, tarvitaan sen ratkaisemiseksi koko yhteisöä. Yksittäisiin oppilaisiin kohdistetut toimet eivät tavallisesti tuo pysyvää ratkaisua, vaan enemmänkin johtavat pinnallisiin ja näennäisiin tulkintoihin.

Työrauha määritellään edelleen liian usein luokan kyvyksi olla hiljaa ja kuunnella. Se on yksi työrauhan elementti, mutta sen tulisi ajallisesti käsittää vain pieni osa nykypäivän koulun arjesta. Tässä materiaalissa työrauha nähdään huomattavasti laajemmaksi käsitteeksi. Se muodostuu seuraavien kolmen elementin vuorovaikutuksessa:



*Kuvio 1. Työrauhan syntyyn vaikuttavat tekijät.*



## **Oppilas**

Oppilas on se, johon työrauhan rakentamisessa pyritään vaikuttamaan. Hän on myös se, joka selvimmin reagoi ympäristön ja opettajan toiminnan muutoksiin. Jokainen oppilas tulee kouluun mukanaan omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa. Jollain on paremmat, jollain on heikommät. Koulun tehtävänä on kehittää niitä taitoja yksilökohtaisesti ja suhteessa ympäristöön. Oppilas oppii parhaiten vuorovaikutuksessa toisen kanssa ja tämän johdosta yritys ratkaista ongelmia irti yhteisöstä ei yleensä osoittaudu toimivaksi. Oppilaan palatessa vanhaan vuorovaikutusilmastoon hän palaa yleensä samaan rooliin, jossa oli lähtiessään. Vaikka oppilas on siis usein toiminnan kohde, hän on myös toimija, jolla on suuri merkitys toisten oppimisessa. Hyvät vahvistavat heikompia ja toisaalta myös päinvastoin; heikot heikentävät hyviä ja muita heikkoja.

## **Opettaja**

Työrauhan rakentaminen on ensisijaisesti opettajan vastuulla. Oppilailla on oma vastuunsa, joka riippuu paljolti ikäkaudesta, mutta opettaja ei voi tätä päävastuuta oppilaille siirtää. Vastuun siirtäminen tai tuen hakeminen muualta on ainakin haastavammassa luokissa selkeä merkki oppilaille, että opettaja ei pärjää heidän kanssaan. Se nakertaa luottamusta ja antaa oppilaille lisää vääränlaista valtaa. Tämä taas vie pohjaa työrauhalta.

## **Ympäristö**

Tässä ympäristöllä tarkoitetaan kaikkea muuta luokassa olevaa opettajan ja yksittäisen oppilaan lisäksi. Erityisesti muut oppilaat ja myös luokan fyysinen ympäristö vaikuttavat koko ajan niihin syihin ja seurauksiin, joista työrauha rakentuu. Keskeisenä ympäristötekijänä ovat toimintaympäristön peruselementit. Miten ne on rakennettu ja miten hyvin ne näkyvät ja vaikuttavat arjessa.

## **Mitä tarkoittaa hyvä työrauha?**

Hyvä työrauha tarkoittaa sitä, että oppilas osaa toimia joustavasti eri oppimistilanteissa. Hän tietää, miten tulee toimia, kun:

- a) hän työskentelee yksin,
- b) hän työskentelee vuorovaikutuksessa toisen tai ryhmän kanssa,
- c) hän kuuntelee opetusta ja
- d) työskennellessään eri aikuisten kanssa (tämä sillä varauksella, että aikuisilla on riittävän yhteneväiset työskentelytavat).

Kaikissa näissä eri tilanteissa oppilaalta vaaditaan erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Näitä harjoitellaan samalla, kun luokassa opiskellaan käyttäen em. työskentelytapoja.

Työrauhan tuominen luokkaan vaatii joskus aika tiukkoja toimenpiteitä. Ne tulee tehdä kuitenkin rakentavasti ja niin, että prosessi nähdään oppimisena. Kaikenlainen rangaistuksiin, uhkailuihin ja kiristykseen perustuva toiminta lisää vain epäluotta-

musta opettajan ja luokan välillä ja työrauha jää vain näennäiseksi eikä todelliseksi uuden taidon oppimiseksi.

### **Työrauhan rakentamisen ytimessä ryhmässä kuuntelun taito**

Ryhmässä kuuntelun taidon käsitteellä tarkoitetaan ryhmän taitoa keskittyä yhdessä kuuntelemaan ja toisaalta opettajan taitoa saada ryhmä pysähtymään ja kuuntelemaan. Ryhmässä kuuntelun taito eroaa perinteisestä kuuntelun taidosta niin, että siinä otetaan huomioon ympäristön (opettaja, muut oppilaat, fyysinen tila, opittava asia jne.) vaikutus taidon oppimiseen ja oppimistilanteen rakentamiseen.

#### **Käsitteen taustaa**

Jokainen oppitunti, tai vastaava opetuksen aloitus, alkaa yleensä opettajan tekemällä aloitteella saada ryhmä pysähtymään ja kuuntelemaan ohjeita tai opetusta. Miten se tapahtuu, määrittelee hyvin pitkälle oppitunnin jatkon ja sen, millaiseksi opettajan ja oppilaiden välinen suhde muodostuu. Pahimmassa tapauksessa seurauksena on opettajan ja oppilaiden pitkään jatkuva kiistely, siitä kuka sanoi mitä ja kuka teki mitä. Varsinaiseen asiaan ei päästä pitkään aikaan. Tämä hetki on siis hyvin kriittinen sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta ja siinä monessa mielessä testataan luokassa olevan luottamuksen määrä. *LORRi-menetelmässä uskotaan, että juuri ryhmässä kuuntelun hetki on työrauhan rakentamisen ytimessä.* Ilman sen hetken positiivista ja oppilaiden oppimista tukevaa hallintaa on erittäin vaikeaa rakentaa työrauhaa ja muita luokan hyvinvointiin vaikuttavia asioita.

#### **Ryhmässä kuuntelun taidon osataidot**

Ryhmässä kuuntelun taito on usein haastavaa oppia. Siksi se tulee pilkkoa mahdollisimman selkeisiin ja konkreettisiin osataitoihin, jotka ovat niin helppoja ja mustavalkoisia, että kenellekään ei jää epäselväksi, millaista toimintaa häneltä odotetaan. Ryhmässä kuuntelun taito voidaan jakaa seuraaviin osataitoihin:

- **Keskeytä.** Tämä harjoittaa inhibitiokykyä. Inhibitiolla tarkoitetaan käyttäytymisen ja reaktioiden säätelyä, erityisesti epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyä. (Diamond, 2013; Paananen ym., 2012.)
- **Katso.** Tämä harjoittaa tarkkaavuuden suuntaamista sellaiseen kohteeseen, joka ei ole yleensä oppilaan oma valinta.

Näiden hallitseminen antaa mahdollisuuden luoda tilaisuus koko ryhmän kuunteluun.

- **Kuuntele.** Tällä harjoitellaan tarkkaavuuden ylläpitämistä, joka parhaassa tapauksessa on em. taitojen osaamisen tulos. Me emme voi koskaan tietää, kuunteleeko oppilas todella, mutta jos hän näyttää suuntaavaan tarkkaavuuttaan toivottuun suuntaan, hänellä on ainakin tilaisuus kuunnella. Tällöin hän myös antaa muille mahdollisuuden kuunteluun ja oppimiseen sekä opettajalle mahdollisuuden opettamiseen. (Levin & Nolan 2010.)

Ryhmässä kuuntelun taito on lähtökohtana myös mm. seuraavien taitojen ryhmässä tapahtuvalle harjoittelulle:

a) Oman toiminnan ohjaus

Toiminnanohjaus on itsesäätelyn osa, johon kuuluvat reaktioiden hillitseminen ja pysäyttäminen, tarkkaavaisuuden kohdentaminen avustetusti sekä kyky toimia itsenäisesti ja tavoitteellisesti. Toiminnanohjaus on tiiviisti kytköksissä oppilaan oppimiseen ja toimimiseen oppimisympäristössä. (Klenberg 2015.)

b) Tarkkaavuus

Tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä suunnata, ylläpitää, jakaa ja siirtää huomiota kohteesta toiseen. (hus.fi.)

c) Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Tarkoitetaan taitoja, joiden avulla oppilas pystyy ylläpitämään myönteisiä toverisuhteita sekä kokemaan, ilmaisemaan ja säätelemään tunteitaan riittävän kypsällä tavalla. Näiden taitojen avulla oppilas pystyy esimerkiksi toimimaan ikätasonsa mukaisesti aktiivisena jäsenenä ikätovereiden ryhmissä, sovittelemaan ristiriitatilanteita ja säätelemään vireytysaasaan oppimistilanteiden vaatimuksiin. (Payton ym. 2000; Denham& Brown 2010.)

d) Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus tarkoittaa kokemusta valinnanvapaudesta omassa toiminnassaan. Se onnistuu parhaiten ympäristössä, joka vastaa yksilön kolmeen perustarpeeseen omaehtoisuuteen, kyvykkyyteen ja yhteisöllisyyteen. (Ryan&Deci 2000; Martela&-Jarenko 2014.)

Ryhmässä kuuntelun taidon tavoitteena on, että esim. ohjeidenannon jälkeen kaikki oppilaat aloittavat ohjeidenmukaisen työskentelyn. *Hiljaa oleminen ei ole päättävöite vaan se, mitä siitä seuraa ja että oppilaiden oppiminen varmistuu.*

Ryhmästä riippuen ryhmässä kuuntelun taidon opettaminen on haastavaa. Se vaatii opettajalta jämäkkyyttä. Mikäli hän näkee taidon opettamisen pedagogisena haasteena, eikä siirrä vastuuta oppilaille, opettajan on helpompi hallita tilanteessa joskus esiin nousevat negatiiviset tunteet.

### **Ryhmässä kuuntelun taidon opettaminen (K-merkki)**

Tarkka kuvaus K-merkin opettamisen prosessista on liitteessä 1. Ennen aloittamista omassa luokassa opettajan olisi hyvä nähdä menetelmä käytössä. Tämä auttaisi häntä näkemään näennäisesti yksinkertaisen asian tehon ja toisaalta opettajan hieman poikkeavan roolin työrauhan ylläpitämisessä.

Menetelmässä pyritään kaikin keinoin välttämään opettaja-oppilas –konfrontaatiota ja tekemään ei-toivottuun toimintaan puuttuminen mahdollisimman eleettömäksi ja tasapuoliseksi. Oppilaat, jotka eniten aiheuttavat työrauhapulmia, ovat jo

tottuneet siihen, että heidän toimintansa nostetaan vahvasti esiin ja usein se tapahtuu verbaalisesti. Saattaa olla, että oppilas myös tietoisesti hakee huomiota häirinnällä tai yrittää saada opettajan huomion muualle. Heillä on usein vahva tietynlainen rooli muiden silmissä ja siihen voi kuulua haastaa opettajan auktoriteetti eri tavoin.

Taidon opettamisen keskeiset vaiheet ovat:

- keskustelu ryhmässä kuuntelun tärkeydestä oppilaan ja ryhmän kannalta
- menetelmän mallintaminen ryhmälle
- harjoittelu
- menetelmän käyttö ilman soveltamista kaikilla tunneilla ainakin alkuvaiheessa, jotta oppilaat ja opettaja sen oppivat
- seuraamuksista kiinnittäminen
- toimivuuden arviointi yhdessä oppilaiden kanssa säännöllisin väliajoin
- opitun taidon siirtäminen myös muihin tilanteisiin

Opettajat kysyvät usein, kuinka kauan visuaalista K-merkkiä tulee käyttää. Merkki tukee erityisesti tiettyjen oppilaiden taidon oppimista. He ovat usein niitä oppilaita, joilla on mm. tarkkaavuuden ja ylivilkkauden pulmia ja jotka täten aiheuttavat usein työrauhahäiriöitä. Heihin merkin teho on yleensä merkittävin, ja he sen tukea säännöllisesti tarvitsevat. Opettajat haluavat usein kiirehtiä pois merkistä takaisin vanhaan ja se on yleensä virhe. Ryhmästä hieman riippuen oppilaat saattavat tarvita merkin tukea koko koulupolkunsa ajan.

Mikäli merkki ei tehoa oikein käytettynä johonkin oppilaaseen, silloin voi olla melko varma, että ko. oppilas tarvitsee vahvempaa tukea, kuin yleisopetuksen ryhmässä voidaan antaa.

*”Haastavasti käyttäytyvälle lapselle K-merkki on hieman kuin liikennevalot suurkaupungissa ruuhka-aikana...tiedän, miten toimia ja selvitä hankalasta tilanteesta.”*

Toinen kysymys, joka usein esitetään, on miten turvaan työrauhaa muissa kuin ryhmässä kuuntelun hetkissä. K-merkkiä voi ensinnäkin aina käyttää ryhmän pysäyttämiseen ja esim. muistuttamiseen työrauhasta, vaikka hiljaisen työskentelyn hetkinä. Muuten työrauha tulee nähdä osana pitkäjänteistä psyykkisen toimintaympäristön rakentamista, jossa arjessa jatkuvasti huomioidaan kolme elementtiä. Niiden vahvistuminen parantaa automaattisesti työrauhaa. Vakaviin työrauharikkomuksiin tulee koulussa olla yhteinen käytäntö siitä, miten toimitaan.

## **LORRI**

Kun sosioemotionaalisen toimintaympäristön elementit ja työrauha yhdistetään, saadaan menetelmä, josta käytetään nimeä LORRI. Luokan rakentamisen keskiössä on työrauha ja sen ytimessä ryhmässä kuuntelun taito. Tämän ympärille rakenne-

taan kolmen elementin avulla sosioemotionaalista toimintaympäristöä. Tämän hyvin konkreettisen prosessin seurauksena luokassa on mahdollista syntyä enemmän luottamusta, joka on kasvatuksellisen toiminnan perusta.



Kuvio 2. Sosioemotionaalinen toimintaympäristö + työrauha = luottamus

## RAJAT -vahvistaminen

### Luokan rutiinit

Rutiinit koulupäivän aloittamiselle ja lopettamiselle, oppituntien aloittamisella ja lopettamiselle, siirtymille ja ryhmäajoille tuovat turvaa oppilaille. Haastavan luokan muutamat oppilaat ottavat haltuunsa hyvin nopeasti kaiken ”löysän” tilan, jonka opettaja heille jättää. Tästä haltuunotosta on seurauksena ne monet konfliktit, joita luokan ja opettajan välillä käydään.

Lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, joille rutiinit ja luokan struktuuri ovat elinehto koulussa pärjäämiseen ja oman toiminnan ohjauksen ylläpitämiseen. On myös väärin ajatella, että muut oppilaat eivät hyötyisi rutiineista, päinvastoin ne hyödyttävät kaikkia. *Luokan hyvän arjen arkkitehtuuri ovat toistuvat rutiinit ja hyviksi osoittautuneet toimintatavat.*

### Säännöt

Opettajan tulee itse päättää luokan keskeiset säännöt. Oppilaita tulee kuulla monessa heitä koskevassa asiassa, mutta jos opettaja antaa oppilaille valtaa luokan sääntöjen päättämisessä, hän samalla nakertaa omaa auktoriteettiaan sellaisten oppilaiden

silmissä, jotka ovat valmiita haastamaan opettajan valtakysymyksessä. Säännöt tulee perustella myös oppilaille ja kertoa, miksi nämä ovat tärkeitä ja mitä hyvää näillä yritetään saada luokalle. Nämä säännöt ovat eri asia kuin koulun säännöt, joissa yritetään kattaa mahdollisimman laajasti koulussa tapahtuvat asiat. Luokan säännöillä on kaksi tehtävää ylitse muiden; *turvata kaikkien oikeus oppimiseen sekä fyysiseen että psyykkiseen koskemattomuuteen.*

Eräässä luokassa, jossa rakennettiin tämän materiaalin avulla toimintaympäristöä, oli koko lukuvuotena vain kaksi sääntöä. Ne olivat *kuuntele* ja *läppä pois*. Ne selitettiin tarkoin oppilaille, mitä ne tarkoittavat ja mitä niistä seuraa. Ne olivat luokan seinällä *näkyvällä paikalla* ja niihin palattiin harjoitteluvaiheessa joka tunti. Niiden tarkoitus oli muuttaa luokan toimintaa. Opettajan velvollisuutena oli pitää huolta, että ne olivat esillä ja niiden sovitusta seuraamuksista pidettiin tiukasti kiinni.

Liian usein säännöt jäävät lähes pelkästään sanahelinäksi. Ne eivät elä arjessa, eikä niillä ole mitään merkitystä tai vaikutusta luokan toiminnalle. Jos niihin joskus palataan, ne koetaan irrallisiksi ja lähinnä uhkailuksi ja rangaistusten perusteluksi.

### **Yksittäisen oppitunnin rakenne**

Kun kyseessä on kokonaisuudessaan haastava luokka, on tuntien suunnitteluun kiinnitettävä erityistä huomiota. Tiedollisen suunnittelun rinnalla tulee huomioida, että tunnilla toteutuvat mahdollisimman hyvin psyykkisen toimintaympäristön elementit (rajat, ryhmä, oppi). Haastavissa luokissa, ainakin alkuvaiheessa, rajat korostuu sääntöjen asettamisen ja niiden noudattamisen muodossa. Oppitunti voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan:

#### *a) aloitus*

- luokka rauhoittuu sovitulla tavalla (K-merkki)
- mitä tullaan tekemään, mikä on tavoite (kirjoitetaan näkyväksi oppilaille)
- millaista käytöstä tullaan vaatimaan (säännöt vuorovaikutukselle)

#### *b) työskentely*

- jaksotetaan sopivasti erilaisia työskentelytapoja; hiljainen, keskusteleva, vuorovaikutteinen työtapa
- muistutetaan millaisia tvv-taitoja kulloinenkin työtapa edellyttää
- tuetaan oppilaiden jaksamista esim. sektorikellolla, taukoliikkumisella yms.

#### *c) lopetus*

- luokka rauhoittuu sovitulla tavalla
- tarkastellaan tunnin alussa esiteltyjä tavoitteita
- annetaan mahdollinen kotiläksy selkeästi
- välitunnille siirtyminen sovitulla tavalla

### **Koko koulun yhteistoiminta rajojen rakentamisen taustalla**

Hieman luokasta riippuen rajojen asettaminen saattaa olla aika haastavaa työtä. Erityisen haastavaa se on silloin, jos koulussa eri luokilla ja opettajilla on kovin erilai-

set käytännöt. Oppilaan näkökulmasta asia näyttäytyy usein epäreiluutena ja aiheuttaa jatkuvaa kiistelyä siitä, miten koulussa saa toimia. Jotta selkeyttä ja ennakoitavuutta saadaan pysyvästi vahvistettua koko koulun tasolla, tarkoittaa se sitä, opetushenkilöstön tulee pysähtyä tämän aiheen ääreen ja pohtia yhdessä ratkaisuja, joihin kaikki sitoutuvat. Tänä päivänä erittäin tyyppillinen esimerkki erityisesti yläkoulussa on koulun kännykkäkulttuuri oppitunneilla.

## OPPI -vahvistaminen

### RAJAT

#### Oppilas kokee, että asiat ja käyttäytyminen ovat selkeitä ja ennakoitavia

1. Säännöt
  - kohdistuvat käyttäytymiseen ja oikeuteen opiskella
  - 1-3 kpl
  - oppilaat tietävät, mitä ne käytännössä tarkoittavat ja mitä niiden rikkomisesta seuraa
2. Toistuvat rutiinit
  - oppitunnin aloitus ja lopetus
  - ryhmien ja parien muodostaminen (pääsääntöisesti opettaja päättää)
  - koulupäivän aloitus ja lopetus
3. Siirtymät (rutiinit myös näihin)
  - välitunnille meno
  - ruokailu, yhteiset tilaisuudet yms.
4. Opettajan käyttäytyminen
  - opettaja toimii johdonmukaisesti koko luokkaa ja yksittäistä oppilasta koskevilla tilanteilla

### Kokonaisuuden suunnittelu

*”Tehokkain keino ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä on laadukas tiedollinen opetus”* (Kaufmann J. 2005).

Oppi yrittää vastata hankalaan kysymykseen: ”Miten saamme oppilaat pysymään kiinnostuneina jostain sellaisesta, joka ei ehkä lähtökohtaisesti kiinnosta?” Lyhyenä vastauksena tähän on ”mitä leikinomaisempaa, omiin kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin liittyvää ja omalle taitotasolle soveltuvaa oppiminen on, sitä vähemmän opettajan tarvitsee kysymystä pohtia.

Yksi merkittävimmistä asioista luokan ilmapiiriin ja työrauhan parantamiseksi ovat monipuoliset oppilaiden omaan maailmaan liittyvät tehtävät. OPS:n perus-

teella luodaan mielekkäitä tunteja/projekteja, joissa oppilaat toimivat yhdessä ja oppivat erilaisia työskentelystrategioita ja tv-taitoja. Uuden OPS:n eheyttämiseen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen perustuvat tavoitteet tukevat juuri tällaista oppimista. Kokonaisuusien pituudet voivat vaihdella yhdestä päivästä useaan viikkoon tai jopa koko lukukauteen.

### **Viisi metataittoa**

Kun suunnitellaan laajempaa kokonaisuutta (ilmiöpohjainen-monialainen oppiminen), suunnittelun pohjaksi voi ottaa ns. metataidot. Ne ovat taitoja, jotka ovat muiden taitojen oppimisen taustalla. Eli opettaja pyrkii huolehtimaan, että jakson aikana oppilas harjoittelee systemaattisesti yhtä tai useampaa alla olevasta listasta (ko. metataitolistoja on myös muita, mutta tämä on valittu, koska se on uusi ja rakennettu digitalisoituvan maailman näkökulmasta).

#### **1. Tunne- ja vuorovaikutustaidot**

- Keskustellaan aktiivisesti omista tunteista työskentelyn aikana ja opitaan nimeämään niitä. Pohditaan myös, miten ne syntyvät ja miten omaan tunteeseen voi vaikuttaa.
- Harjoitellaan ryhmässä toimisen taitoja mallina Yhteispelin Teemme yhdessä materiaali

#### **2. Kokonaisuuden hahmottaminen**

- Opetetaan oppilaille, miten kokonaisuudet voidaan jakaa osiin ja tutkia osien yhteyksiä toisiinsa ja ymmärtää näin paremmin kokonaisuutta

#### **3. Käsillä tekeminen**

- Jos mahdollista, pyritään liittämään oppimiseen konkreettisia käsillä tehtäviä tuotoksia

#### **4. Luovuus**

- Annetaan oppilaiden mahdollisimman pitkälle vaikuttaa työskentelyn tapaan ja sisältöön
- Pyritään luomaan ilmapiiri, jossa oppilaat voivat olla luovia

#### **5. Kysymällä oppiminen**

- Työskentelyn eteneminen perustuu oppilaiden itsensä asettamiin kysymyksiin, niihin vastaamiseen ja niistä nousseisiin lisäkysymyksiin (kts. myös s. 6)
- Itse kysymysten muodostaminen on monelle oppilaalle haastavaa, joten sitä tulee aluksi harjoitella
- Omät kysymykset tekevät työstä motivoivemman, mutta opettajalla tulee olla käsitys työn tavoitteesta, joten joskus hän joutuu uudelleensuuntaamaan oppilaiden kysymyksenasettelua (Neumeyer M. Fivemetaskills)



## Eriyttäminen

*”Mä annan sille hiukan eri tehtäviä.”*

Eriyttäminen ei ole osoittautunut sellaiseksi asiaksi, joka kuuluisi olennaisena ja luontevana osana luokan arkeen. Se nähdään usein lisätyönä ja sen tuloksia on vaikea nähdä. Erityisopetus on myös ottanut/joutunut ottamaan osan sellaisesta eriyttämisestä, joka voitaisiin suhteellisen helposti tehdä yleisopetuksessa ja näin resurssia säästyisi suuremmista oppimisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemiseen.

Eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden pulmien taustalla on yleensä oppimisvaikeudet, jotka myös ilmenevät käytöksen haasteina. Näiden taustalla on taas kimppu erilaisia asioita; tarkkaavuuden ja muistin ongelmat tai laaja-alaisesti heikko kognitiivinen valmius oppia sekä riittämättömästi rakennettu psyykinen toimintaympäristö luokassa. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä suuremmaksi ero yleisopetuksen tasoon on venynyt, vaikka oppilas olisikin saanut laajasti erilaisia tukitoimia. Näin ollen eriyttämisen tarve on suuri. Tässä asiassa merkittäväksi nousee alakoulun puolella tapahtuva perustaitojen opettamiseen panostaminen ja niiden oppimiseen suunnattu vahva eriyttäminen. Tähän taas liittyy ajatus erityisopetuksen resurssin suuntaamisesta enemmän luokille 1-3, jotta voidaan varmistaa kaiken myöhemmin tapahtuvan oppisen taustalla olevien perustaitojen (tiedollinen ja sos.emotionaalinen) riittävän tasoinen oppiminen. Resurssin mahdollinen lisäys tukemaan nivelvaihetta luokilla 6-7 on myös perusteltua.

Eriyttäminen vaatii opettajalta suunnittelua. Onneksi tämä suunnittelu voidaan nähdä olennaisena osana opetuksen laajempaa suunnittelua, joka tukee kaikkien (myös opettajan) oppimista. Hänen tulee miettiä, mikä opittavassa asiassa (kirjan kappale, jakso, teema yms.) on keskeistä ja lähdettävä liikkeelle siitä. Siitä edetään kohti vaativampia sisältöjä. Tämä voidaan nähdä ajatuskarttamaisena kuvana, jossa otsikon ympärillä ovat aivan keskeisimmät asiat ja joiden oppiminen vaaditaan kaikilta. Niistä asia jatkuu hienojakoisempiin osiin, joita edistyneemmät oppilaat voivat ottaa haltuun.

Tämä sama ajattelumalli soveltuu myös erilaisten taitojen oppimiseen ja koskee sekä yksittäistä oppilasta että koko luokkaa. Kun haluamme oppilaan käyttäytyvän paremmin, pitää miettiä, mistä lähdemme liikkeelle ja mikä on alkuvaiheessa keskeistä. Koko ajan tulee pitää mielessä Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke; me emme voi lähteä liikkeelle muualta kuin siitä, missä olemme juuri nyt. Niinpä eriyttämisenkin tulee asian oppimis- ja opettamisvaiheessa olla niin selkeä ja yksinkertainen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemus. Vaikeampiin asioihin ehtii kyllä.

Eriyttäminen ei ole siis pääasiassa tehtävien eriyttämistä vaan oppimisprosessin kaventamista ja fokuointia, jolloin keskitytään keskeisten asioiden oppimiseen.

## OPPI

### Oppilas kokee osaavansa ja oppivansa merkityksellisiä asioita

1. Eriyttäminen luokan arjeksi
  - Oppilaalle on tärkeämpää osata, kuin edetä muiden mukana.
  - mitä enemmän oppilaat tekevät erilaisia juttuja, sitä vähemmän siihen kiinnitetään huomiota
2. Oppilaiden arkeen liittyvät tehtävät
3. Laajat, kiireettömät, tutkivat kokonaisuudet  
”Ei saa olla niin kiire opettaa, ettei ehditä oppimaan”
4. Realistinen ja kannustava palaute
5. Perustaitojen hallitseminen

## RYHMÄ vahvistaminen

### Yhdessä toimiminen

Koulussa oppilaat joutuvat harjoittelemaan yhdessä toimimisen taitoja päivittäin. He tulevat kouluun myös hyvin erilaisilla taidoilla varustettuina. Luokan toimintaympäristöllä on suuri merkitys luokan kykyyn toimia yhdessä. Jos luokassa ei panosteta kuulluksi tulemiseen, struktuurin luomiseen jne., oppilas, jolla muuten olisi hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot, saattaakin antaa itsestään aivan toisenlaisen kuvan. Toisaalta ryhmä, jossa toimintaympäristö on kunnossa, vahvistaa oppilasta, jolla tvv-aidot eivät ole vielä riittävästi kehittyneet. Hyvä toimintaympäristö ja riittävän hyvät tvv-aidot ryhmässä estävät myös alisuoriutumista, koska sellaisessa ryhmässä on turvallisempaa epäonnistua ja kokeilla uusia ja erilaisia tapoja ratkaista pulmia. Eli yhdessä toimimisen taidot ovat riippuvaisia siitä, millaiset ryhmän tvv-aidot ovat, miten niitä harjoitellaan ja millainen luokan toimintaympäristö on.

### Tunne- ja vuorovaikutustaidot

*”Opetellaan ajattelemaan yhdessä”*

Jotta ihminen saa itselleen ja osaa tuottaa toiselle esim. kuulluksi tuleminen tunnetta ryhmässä, hänellä tulee olla siihen riittävät tunne- ja vuorovaikutustaidot. Näitä harjoitellaan muodollisesti jollakin tvv-taitojen harjoittelumateriaalilla ja käytännössä monissa erilaisissa arjen tilanteissa. Tavoitteena on, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen rutiinien luominen luokkaan vaikuttaa myös opettajan herkkyyteen huomata tvv-taitojen merkitys luokan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tiettyjen asioiden rutiininomainen toistaminen alkaa siirtyä opettajan ajatteluun ja sitä kautta luokan arkeen.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on hidasta työtä. Mikäli luokassa on vakavia työrauhaongelmia, on oltava itse asiassa aika varovainen, millaisiin tvv-harjoituksiin luokan oppilaat joutuvat. Joskus hyvää tarkoittava harjoite (esim. Yhteispelin luokkapiiri) kääntyy itse vastaan, koska luokan toimintaympäristössä rajat ei ole riittävän hyvin huomioitu. Tämän johdosta on varmistettava, että ennen harjoittelua on luokan kanssa sovittu säännöt, jotta oppilaan kokemus harjoituksesta olisi turvallinen.

### **Ryhmään kasvaminen ja kasvattaminen**

Viimeisten vuosien kehitystä koulussa on leimannut keskittyminen yksilöön. Taivotteena on, että oppilas huomioidaan yksilönä, autetaan häntä löytämään vahvuutensa ja tuetaan mahdollisimmin paljon juuri hänen heikkouksiaan. Kelpo-hanke ja sen mukana tullut kolmiportainen tuki on tarkastellut oppilaan koulunkäyntiä juuri yksilön kannalta. Yksilön huomioimisen tulee olla koulun yksi keskeisimmistä tavoitteista, mutta viimeaikaisessa kehityksessä on myös vaaransa. Hyvin harvoin kuulee puhuttavan ryhmästä ja sen merkityksestä yksilön ”kotina” koulussa.

Tämän materiaalin yksi perusajatuksista on, että ”kun ryhmä voi hyvin, yksilö voi hyvin.” Viimeaikaista koulukeskustelua seuratessa tuntuu, että yksilön etu menee liian usein ryhmän edun edelle. Meillä pyritään turvaamaan yksilön oikeudet ja hyvin vähän puhutaan vastuusta suhteessa ympäristöön. (Ehrnrooth 2016.)

Joissakin kouluissa rakennetaan suuryhmiä, joissa 2-3 opettajaa joustavasti tukee oppilaita, mutta hyvin vähän kiinnitetään huomiota kysymykseen, onko 50-70 oppilaan ryhmä oppilaan kannalta toimiva. Jos keskitytään vain tiedolliseen opettamiseen (ei oppimiseen!), niin vastaus saattaa olla kyllä. Jos otetaan oppiminen huomioon laajemmin kasvattamisesta puhumattakaan, niin vastaus ei ole ollenkaan niin selkeä. Mitä suurempi ryhmä on, sitä kompleksisempi sen tunne- ja vuorovaikutusilmasto on ja siitä seuraa monia haasteita. Ihmisen on mahdollista oppia tuntemaan n. 25 henkilön ryhmä niin hyvin, että hän saa riittävän vahvoja kokemuksia kolmesta elementistä. Esim. kuulluksi tuleminen suuryhmässä vaatii paljon enemmän kuin pienessä ja kaikkien oppilaiden kohdalla se ei ole edes mahdollista. Jokainen opettaja, joka on istunut isojen koulujen opettajakokouksissa, voi varmasti tunnistaa asian.

Mutta ryhmä ei synny ilman siihen kasvamista ja etenkin kasvattamista. Kasvulla tarkoitetaan tässä sitä, että se vaatii aikaa, maaperän ja rakenteet. Se ei synny muutamana ryhmäytyspäivän tuloksena, vaan voi olla joskus vuosien prosessi. Kaikkia toimia, jotka hajottavat ryhmää ja vaarantavat siihen kasvua, tulee tarkastella kriittisesti. Tällainen on mm. palkitusjärjestelmä, joka aikuisen näkökulmasta saattaa olla hyvin kätevä tapa koota eri luokkien tukea tarvitsevat yhteen. Jos palkitus kuitenkin on päivittäinen tapahtuma, se pahimmassa tapauksessa tarkoittaa sitä, että ryhmä (luokka) on yhdessä vain harvoin. Kasvuun liittyy myös vastuu. Jo alusta asti oppilaita on heidän (ikä)tasonsa mukaisesti opetettava ottamaan vastuuta omasta

kasvusta ryhmään, jolloin he joutuvat säännöllisesti pohtimaan omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan suhteessa ryhmään.

*”Opettajan on tosin pyrittävä edistämään kunkin yksityisen oppilaan kehittymistä persoonallisuudeksi, mutta tämä tehtävä on käytännöllisesti katsoen aina suoritettava luokan puitteissa”* (Koskenniemi, 10). Tuota tarkoittaa ryhmään kasvattaminen. Se on yksilön tavoitteellista opettamista (kasvattamista) osaksi ryhmää, jolloin saman prosessin lopputuloksena hänen oma persoonallisuutensa kehittyy. Se ei tarkoita oppilaiden aivopesua, vaan päinvastoin; jokainen huomioidaan yksilönä ja maaperä, jossa tämä kasvatus parhaiten koulussa tapahtuu, on oppilaan oma ryhmä (luokka). Tämän kasvattamisen kaksi keskeisintä työkalua on tässä materiaalissa kuvattu psyykkisen toimintaympäristön rakentaminen ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen (kts. Yhteispeli.fi) huomioiminen kaikessa toiminnassa. Hyvä kasvatus on itse asiassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista turvallisessa ja välittävässä ympäristössä.

## **RYHMÄ**

### **Rypylas kokee olevansa ryhmlän täysivaltainen jäsen**

1. Annetaan oppilaille säännöllisesti mahdollisuus tehdä valintoja opiskelussaan
2. Käydään luokan kanssa ”Mitä mieltä te olette” –keskusteluja
3. Huolehditaan, että kaikkien mielipide tulee kuulluksi
  - ryhmäkeskustelut, kirjalliset kyselyt
4. Otetaan luokka mukaan suunnittelemaan projekteja, oppimiskokonaisuuksien aiheita ja toteutusta yms.
5. Opetellaan tuntemaan luokkatoveri paremmin

## **MIKSI LORRI-menetelmässä halutaan vahvistaa positiivisia kokemuksia?**

Edellä on kuvattu, miten LORRI-menetelmä pyrkii rakentamaan luottamusta kouluyhteisön arkeen vahvistamalla työrauhaa ja oppilaan positiivisia kokemuksia. Seuraavassa pyritään vastaamaan kysymykseen, miksi kokemusten rakentaminen on niin merkityksellistä ja miten niiden vahvistaminen vaikuttaa jokapäiväiseen toimintaan.

### **Ajattelu – tunne – toiminta; opettajan ja kouluyhteisön reflektion merkitys**

Oppilaan käsitys itsestään rakentuu vuosien aikana. Varhainen vuorovaikutus oman vanhemman tai huoltajan kanssa ja muu kehitys(toiminta)ympäristö luo perustan,

jolle ensin päiväkodin, esiopetuksen ja lopulta perusopetuksen työ rakentuu. (Pesonen 2010, Solantaus 2002.) Samalla aletaan rakentaa kuvaa oppijana.

Pärjäänpö (oppi), kuulunko (ryhmä) ja miten täällä toimitaan (rajat) kysymykset seuraavat koululaista läpi vuosien. Millaisia kokemuksia hänen ympärillään olevat ihmiset pystyvät hänelle tuottamaan ja miten hän oppii ottamaan niitä vastaan, määrittelevät hänen vastauksensa em. kysymyksiin. (Ryan&Deci 2010.)

Koulussa näiden keskeisten kysymysten ja niihin vastaamisen tarve on systeemin tasolla jäänyt pitkälti huomiotta tai se on jäänyt sattumanvaraiseksi. Rakentamalla oppilaan toimintaympäristöä LORRi-menetelmä pyrkii vaikuttamaan oppilaan, opettajan ja koko kouluyhteisön kokemukseen itsestään, jotta luottamus itseen, toisiin ja koko systeemiin olisi mahdollisimman vahva.

Tätä voidaan kuvata seuraavalla mallilla:



(Nummenmaa 2017, 34-35)

Tavoitteena on se, että yksilön ja koko kouluyhteisön toiminta on ratkaisukeskeistä, yksilöä arvostavaa ja erilaisuuden huomioonottavaa. Jotta toiminta voisi muodostua kuvatus kaltaiseksi, tulee meidän tarkastella ajattelua. Niiden taustalla ovat kokemukset, jotka syntyvät suuressa määrin vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa. (Bronfenbrenner 1979.) Ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja niitä seuraavaan toimintaan. (Nummenmaa 2017, 34-45.) Yksilön ja yhteisön ajatteluun positiivisesti vaikuttamalla, eli rakentamalla turvallista ja välittävää toimintaympäristöä (Oppi, Ryhmä, Rajat) ja opettamalla systemaattisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja, voimme muuttaa ajattelua positiivisemmaksi. (Salmivalli 2008.) Tällöin voimaannutetaan sekä yksilöä että yhteisöä näkemään ne mahdollisuudet, joita sillä on käytettävissään esiin tulevien haasteiden ratkaisemiseksi. Vain turvalliseksi koetussa ympäristössä oppilas ja nuori voi oppia ja kasvaa kohti tasapainoista aikuisuutta. (Cohen 1999a.)

LORRi-menetelmän koulutuksessa opettaja pyritään tekemään tietoiseksi em. prosessista. Sitä käytetään hänen reflektionsa apuvälineenä matkalla kohti vahvempaa ammattitaitoa ja itsetuntemusta opettajana. Oppilaan kohdalla LORRi-menetelmässä ei mennä näin syvälle. Olennaista on toimintaympäristön rakentaminen niin, että ajattelu alkaa muuttua positiivisemmaksi, jolla on suora vaikutus tunteisiin ja niitä seuraavaan toimintaan. Oppilaan ajattelua vahvistetaan luomalla sellainen ympäristö, joka tukee kuvatus kaltaista toimintaa sekä opettamalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Payton 2000).

Millaista ajattelua tämä sitten tarkoittaa? *Luokan ja ryhmän tasolla* tavoitteena on muodostaa mm. seuraavanlaisia ajatuksia:

- täällä on ihan hyvä rauha työskennellä

- tiedämme, mitä tällä oppitunnilla tapahtuu
- meidän ei tarvitse pelätä, että joku nauraa väärille vastauksille tai erilaisille mielipiteille
- autamme toisiamme
- meillä on kivaa yhdessä

*Oppilaan tasolla* ajatukset voisivat olla mm.:

- minulla on täällä ainakin yksi hyvä kaveri
- tiedän, missä olen hyvä
- saan apua, jos en osaa
- tiedän, mitä eri asioista seuraa
- voin aina joskus valita, mitä ja miten opiskelen

*Opettajan* kohdalla mm. seuraavia ajatuksia:

- pärjään erilaisissa tilanteissa eri ryhmien kanssa
- minulle on ratkaisukeinoja monenlaisiin luokan hallinnan ja toimintaympäristön rakentamiseen liittyviin asioihin
- osaan opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja
- saan tukea ja apua muilta opettajilta
- osaamme työyhteisönä ratkaista meitä kuormittavia asioita ja sitoutua niihin

Nämä ajatukset ovat jo vahvasti toimintaan suuntautuneita. Olennaista eivät ole ajatukset vaan niistä syntyvä toiminta. Hyvä tahto ei yksin riitä, vaan se pitää tehdä toiminnan ja tekojen tasolla näkyväksi. (Venkula 2011.)

Tässä materiaalissa kuvataan ne teot, joita tekemällä on mahdollista luoda oppilaalle sellaisia positiivisia kokemuksia, että voimme sanoa rakentavamme turvallista ja välittävää oppimisyhteisöä.

## **Työyhteisön merkitys LORRI-menetelmän rakentajana**

LORRI-menetelmää toteutettiin alkuvaiheessa yksittäisissä luokissa. Sitä kohdistettiin nimenomaan niihin luokkiin, jotka eri syistä olivat haastavampia kuin muut. Menetelmä toimi ja toimii yksittäisessä luokassa hyvin, mutta nopeasti kävi selväksi, että sen tuomat muutokset eivät pääse vaikuttamaan juuri kyseessä olevaa luokkaa laajemmin. Yksi syy lienee menetelmään vahvasti sisään rakennettu vaatimus opettajan reflektiosta ja kyvystä sekä halusta muuttaa ja kehittää omaa toimintaansa. Mikäli tämä vaatimus jää lähes pelkästään yksittäisen opettajan harteille, hän usein luovuttaa ja sen syynä on ennen kaikkea puutteellinen tuki muilta opettajilta ja esimieheltä. Koulun tulisi riittävän suurella osuudella haluta lähteä tutkimaan sitä vuorovaikutusta, jota luokkahuoneen sisällä käydään, haluta kehittää sitä yhdessä

ja kyetä löytämään yhdessä niitä asioita, joihin kaikki sitoutuvat. Tämän yhteistoiminnan kautta on mahdollista kokonaisvaltaisesti kehittää esim. työrauhaa, jolloin oppilaan näkökulmasta opettajien toiminta muuttuu selkeäksi ja ennakoitavaksi, ja oppilaat saavat kokemuksen siitä, että opettajat ovat yhdessä ottaneet vastuun asiasta, joka kaikkia kuormittaa.

Kokemusten rakentaminen muistuttaa hyvin pitkälle taidon oppimista; mitä enemmän toistoa, sitä vahvempi kokemus. Alakoulussa ja luokanopettajajärjestelmässä on oman opettajan kautta mahdollista tuottaa tuota toistoa ja siten vahvistaa oppilaan kokemuksia. Tämä ei kuitenkaan vie pois sitä tarvetta, että muiden luokkaa opettavien ja sitä kautta koko koulun tulisi noudattaa mahdollisimman tarkkaan yhteisiä sopimuksia. Hyvin tyypillistä on, että luokka toimii hienosti oman opettajan kanssa, mutta on hyvin erilainen muiden kanssa.

Yläkoulussa paras tapa rakentaa oppilaan riittävän laajaa positiivista kokemusta koulupäivän ennakoitavuudesta on vahvistaa opettajien keskinäistä yhteistoimintaa. Oppilaalle ja koko koululle ei ole suurtakaan merkitystä yksittäisen opettajan kehittämät menetelmät, mikäli ne eivät leviä laajemmalle. Opettajien tulee yhdessä löytää ne muutamat keskeiset, kaikkia kuormittavat asiat (esim. työrauha), joihin yhteistoiminnassa etsitään ratkaisuja. Tähän työhön löytyy esimerkki liitteestä Ratkaisukeskeinen ongelmanratkaisu.

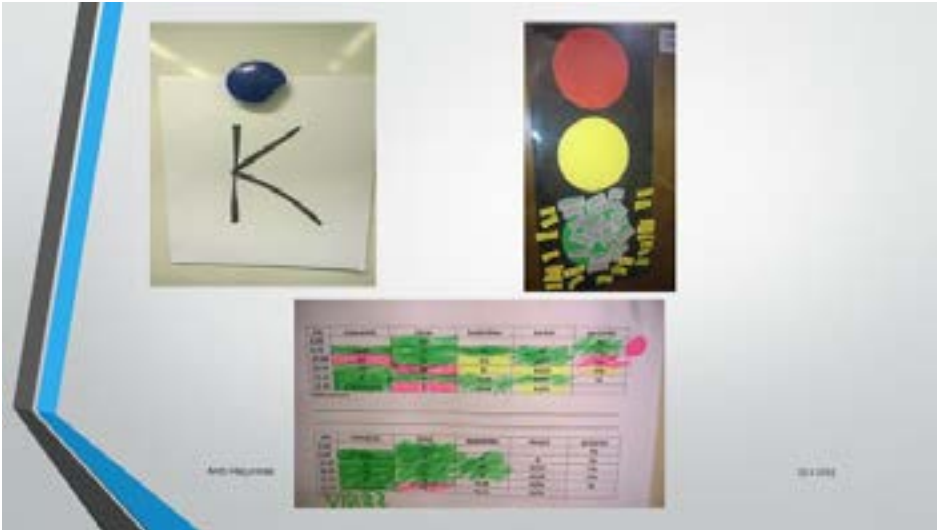
### **Rajat tuovat vapautta, eli miten olla sellainen opettaja, jollainen haluaisi olla**

Aina uudelleen ja uudelleen kuulee sanonnan, että opettaja opettaa persoonallaan. Se pitää varmasti paikkansa, mutta saammeko me olla sellaisia persoonia, joita haluaisimme. Miten voimme olla rentoja, välittömiä, huumorintajuisia ja kärsivällisiä, jos ympäristö, jossa työskentelemme, on täynnä jatkuvia törmäyksiä ja käyttäytymisen haasteita. Sellaisessa ympäristössä meistä tulee helposti todellisen persoonamme käänköpuolia; kiukkuisia ja kireitä opettajia, jotka saavat kurin vain uhkailulla ja kiristämällä.

Mäki-Havulinna väitöskirjassaan (2018) tutkittiin, miten opettajan antama tunnetuki edesauttoi koulumotivaation syntymistä. Lämmin ja positiivinen kohtaaminen motivoi oppilaita ja sitoutti heidät tunnin aiheeseen ja vähensi näin myös häiriökäyttäytymisen määrää luokassa. (Mäki-Havulinna 2018.)

LORRi-menetelmässä työyhteisö ottaa mm. työrauhan rakentamisen riittävän laajasti omalle vastuulle, jolloin se ei jää yksittäisen opettajan varaan. Näin jokainen kantaa toisensa taakkoja ja vaikutus oppilaisiin on merkittävä. Kun opettajat yhdessä sopivat kaikkia kuormittavien asioiden ratkaisemisesta ja tekevät sen positiivisella tavalla näkyväksi oppilaille, yksittäisen opettajan on paljon helpompi kohdata haastavuutta ja olla niissä tilanteissa positiivisempia ja ratkaisukeskeisempi eli sellainen opettaja, jollainen haluaisi olla. Näin rajojen selkeä rakentaminen tuokin vapautta sekä opettajalle että oppilaalle. Näin opettajan tunne on positiivinen, koska hänellä on taustalla ajatus työyhteisön tuesta ja yhteisistä menetelmistä, Tällöin opettajan toiminta on myös oppilaiden hyvinvointia tukevaa.

## Liite 2. Ryhmässä kuuntelun taidon opettaminen



Tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen sekä käyttäytymisen säätely ryhmässä kuuntelun taidon oppimisessa

Mahdollisia pulmia luokan toiminnassa:

- Luokka ei rauhoitu tunnin alussa tai toiminnan jälkeen (pysäyttämisen vaikeus)
- Yksi aloittaa huutelun, muut lähtevät mukaan
- Suunnataan opettajan huomio tietoisesti pois varsinaisesta asiasta
- Monella oppilaalla vaikeuksia omatoiminnanohjauksen taidoissa (aloittamisen vaikeus)
- Opetus kärsii, opettaja väsyä, hukataan aikaa
- Oppilaiden oikeus oppimiseen ei toteudu

### K-merkin käytön periaatteet:

1. Taululle laitetaan K-merkki, joka tarkoittaa:
  - keskeytä (*inhibitio=kyky vastustaa ja säädellä ärsykeitä*)
  - katse puhujaan (*tarkkaavuuden suuntaaminen*)
  - kuuntele (*tarkkaavuuden ylläpitäminen*)
2. Tätä voidaan rikkoa mm.:
  - puhumalla ilman lupaa
  - liikkumalla paikaltaan ilman lupaa
  - liikkumalla paikallaan muita häiritsevästi



- ollaan selkä päin puhujaa, kaivetaan reppua tai selataan kirjaa
3. Mikäli sääntöä rikotaan:
    - varoitus=keltainen väri
    - 1. seuraamus=punainen väri ja esim. 2 min. luokassa välitunnilla
    - jokaisesta uudesta seuraamuksesta lisätään esim. 2 min. edellä mainittuun
  4. Varoitus annetaan siirtämällä oppilaan nimilappua luokan seinällä olevalla liikennevalolla. **Opettaja ei sano oppilaalle mitään tämän tehdessään!** Merkin ollessa päällä ei tule käyttää mitään muita ryhmänhallintakeinoja (esim. oppilaalle huomauttaminen). Jos oppilas edelleen rikkoo sääntöä merkin ollessa päällä, nimen viereen tehdään merkinnät (viivoja), jotka lisäävät sovitulla määrällä seuraamuksia.
  5. K-hetken pituus saa harjoitteluvaiheessa olla max. 2 min., jonka jälkeen siirrytään toiseen työskentelytapaan. Näin vältetään liian suuret vaatimukset keskittymiselle ja toisaalta tuodaan selkeää vaihtelua tunnin rytmitykselle. Lyhyitä K-hetkiä voi tunnissa olla useampia. *Aluksi K-hetket ovat vain opettajan ohjeidenannon mittaisia.* K-merkin voi ottaa kuitenkin aina esille, kun työrauha sitä vaatii! Käytä merkkiä ainakin kerran tunnissa.
  6. Tunnin jälkeen jokainen merkitsee oman värinsä omaan lukujärjestykseensä, joka on seinällä. Väri on se, mihin oppilas on tunnin loputtua jäänyt (tämä kannattaa tehdä vain muutaman kerran lukukaudessa tai silloin, jos ryhmä on erityisen haastava useammin).
  7. Seuraavalla tunnilla kaikki aloittavat vihreältä.
  8. Väritetty lukujärjestys viedään perjantaina kotiin allekirjoitettavaksi ja mahdollisesti myös kommentoitavaksi.

## Yläkoulussa

Peruseriaatteet ovat aivan samat. Suurimmat erot ovat seuraavat ja johtuvat aineopettajajärjestelmästä. K-merkin käyttö pitää olla yhteisesti sovittua, mahdollisimman monen luokkaa opettavan tulee noudattaa ja sen seuraamuksien seuranta pitää vastuuttaa selkeästi.

1. Opettaja kertoo oppilaille tarkkaan K-merkin käytön ja perustelee oppilaille tarkkaan, miksi K-merkkiä käytetään; miten se auttaa oppilaita opiskelussa.
2. Opettaja kertoo, että hän seuraa oppilaiden toimintaa luokassa ja kirjaa itselleen ylös ne oppilaat, joilla on erityisiä hankaluuksia K-merkin noudattamisessa.

3. Tunnin lopussa opettaja pyytää jäämään luokkaan ne oppilaat, jotka hän on itselleen kirjannut ylös. Hän puhuttelee oppilaat erikseen, kertoo K-merkin säännöt ja ilmoittaa, että mikäli seuraavilla tunneilla on samoja pulmia, siitä seuraa esimerkiksi kasvatuskeskustelu tms. koulun seuraamusjärjestelmään soveltuva toimi.
4. Yläkoululaisten kanssa opettajan on harjoitettava joustavuutta K-merkin seuraamuksissa ja arvioitava, milloin on syytä siirtyä kasvatuskeskusteluun.
5. Opettajien on yhdessä hyvä pohtia heidän koululle sopiva seuraamusjärjestelmä K-merkille. Mikäli K-merkki otetaan käyttöön, sillä tulee olla seuraamusjärjestelmä.

## **Muutamia peruseriaatteita menetelmän takana**

### **1. Älä sovelle!**

Jos haluat, että nimenomaan tämä menetelmä toimii, noudata tarkoin ohjeita.

### **2. Ole tosi tiukka aluksi.**

Jos oppilaat huomaavat, että et ole tosissaan tämän asian kanssa, silloin menetelmä ei toimi. Ole systemaattinen, tiukka mutta ystävällinen.

### **3. Oppilas oppii yhdessä toimimisen taitoja parhaiten koko luokan tilanteessa**

Pyritään viimeiseen asti välttämään ope-oppilas –konfrontaatiota. Seuraamus tulee, koska oppilas rikkoo yhteisiä sääntöjä. Kaikkia kohdellaan tasapuolisesti!

### **4. Tavoite on tarkoin määritelty ja rajattu**

Vaikka luokassa olisi useita asioita, joita pitäisi parantaa, on hyvä aloittaa sellaisesta, joka tuottaa eniten harmia. Sen tulisi olla myös sellainen, että oppilaat näkevät sen merkityksen koulunkäynnissään (esim. huutelu ilman viittaamista) ja täten sitoutua sen saavuttamiseen. Liian laaja ja epämääräinen tavoite (esim. hyvä tunti/päivä) aiheuttaa sekavuutta. Oppilas (eikä opettaja) ei yleensä tiedä, mitä se pitää sisällään. Tavoite tulee kuitenkin olla saavutettavissa (esim. opimme noudattamaan merkkiä).

### **5. Oppilas tietää tarkasti, millaista käytöstä häneltä odotetaan**

On hyvä määritellä 2-4 asiaa, joista odotettu käytös koostuu. Näistä tulee muistuttaa säännöllisesti ja pitää ne ylhäällä kuvina tai tekstinä. Tulee myös keskustella siitä, miten tätä voidaan rikkoa.

### **6. Palaute annetaan välittömästi**

Monelle oppilaalle harjoitettava asia on vaikea. Heidän tulee poisoppia jostakin käyttäytymismallista ja se on vaikeaa. Siksi on oppilaan kannalta merkityksellistä, että hän saa palautteen sekä toivotusta että ei-toivotusta käyttäytymisestä välittömästi.

### **7. Palaute on tasapuolinen**

Opettaja keskittyy helposti vain häiriötä tuottavien lasten käyttäytymisen seurantaan. Jos normaalisti ”hyvin” käyttäytyvien aiheuttama häiriö jätetään

huomiotta, silloin vain vahvistetaan häiritsevien oppilaiden kuvaa itsestään häirikönä. He kokevat järjestelmän epäoikeudenmukaisena, eivätkä opi luotamaan siihen.

#### **8. Palaute on visuaalinen**

Suuri osa oppilaista, jotka tuottavat oikeasti opettajalle huolta, ovat sellaisia, joilla on tarkkaavuuden ja mahdollisesti myös ylivilkkauksen pulmia. Heidän kohdallaan verbaalinen viestintä menee usein ohi. Viestin perillemeno auttaa merkittävästi, mikäli se annetaan visuaalisesti (stop-merkki, liikennevalot).

#### **9. Pulmat nähdään merkkeinä harjoiteltavista taidoista**

Opettajan suhtautumisessa haastavuuteen auttaa, jos opettaja ajattelee häiritsevän käytöksen olevan merkinä siitä, että oppilaalta/ryhmältä puuttuu jokin taito. Tällöin ajattelu suuntautuu pulman ratkaisuvaihtoehtojen etsintään sen poistamisen sijaan (esim. oppilaan siirtäminen muualle).

#### **10. Menetelmä on ennaltaehkäisevä**

Ennakoidaan tulevat pulmat ja kerrotaan tarkoin, mitä oppilailta odotetaan ja mitä rikkomuksista seuraa, ei päinvastoin.

#### **11. Palkkiojärjestelmä ei kuulu K-hetkeen**

Luotetaan siihen, että oppilaiden sisäinen motivaatio vahvistuu parantuneen työrauhan ja luokkailmapiirin ansiosta.

#### **12. Palaute vanhemmille**

Opettajat kokevat usein painetta siitä, että he eivät anna oppilaan toiminnasta palautetta niin, että viesti menisi vanhemmille saakka. Tämä voidaan yhdistää myös yllämainittuun menetelmään. Vanhempien on hyvä tietää, mihin palaute perustuu ja miten oppilas on kuuntelun taitoa oppinut.

#### **13. Merkin käyttö opettaa opettajaa**

Kun opettaja huomaa, että K-merkki toimii, hän voi soveltaa samoja periaatteita moniin muihin luokan toiminnan kehittämiseen tähtäviin toimiin.

#### **14. Älä uhkaile merkillä tai laita sitä päälle tunteen vallassa**

Noin toimittuna merkistä tulee negatiivinen asia opettajan ja oppilaiden välille

### **Tyypillisiä ”mokia”**

#### **1. Ope ei noudata lupauksiaan**

– Aloitettaessa merkin käyttöä ope sitoutuu siihen myös itse. Jos hän antaa merkin päällä ollessa sovitun käyttäytymisen vastaisen toiminnan mennä läpi, hän nakertaa omaa uskottavuuttaan.

#### **2. Oppilaan/oppilaiden kanssa väittely**

– Oppilaan nimeä nostettaessa ei sanota mitään. Jos oppilas reagoi siihen jollain tavalla, se pyritään mahdollisuuksien mukaan jättämään huomiotta. Jos hän jatkaa esim. huutelua, nimen viereen lisätään vain merkkejä niin paljon kuin on tarpeellista.

### **3. Valojen käyttö ilman merkkiä**

- Opettaja hermostuu luokkaan ja alkaa nostaa nimiä, vaikka merkki ei ole päällä.

### **4. Ei huomioida ”kilttien” oppilaiden rikkomuksia**

- Nimenomaan heidän toimintaansa puuttuminen vahvistaa luokan kokemusta siitä, että ope on tosissaan!

### **5. Merkkiä pidetään päällä liian pitkään**

- Ensimmäisillä viikoilla vain lyhyitä hetkiä. Se on suunnattu lähinnä vilkkaille oppilaille ja jos hiljaa olon vaatimus on aluksi liian pitkä, he tod.näk. mokaavat säännöllisesti. Onnistumiset (ei nousta punaiselle) ovat tärkeitä!

### **6. Ope ei muistuta säännöistä**

- Aluksi ainakin kerran päivässä pitää käydä merkin vaatima toiminta läpi.

### **7. Merkkiä käytetään liian harvoin**

- Oppilaiden ja etenkin open tulee ottaa merkki tunnin rutiineihin kuuluvaksi. Varmasti jokaisella tunnilla ope vaatii oppilaita kuuntelemaan. Merkki on siihen hyvä keino.
- Merkki vaikuttaa moneen muuhunkin asiaan luokan toiminnassa

### **8. Palkkioiden käyttö merkin yhteydessä**

- Luota merkin tehoon! Palkkiot muusta luokan toiminnasta, jos nähdään tarpeelliseksi.

### Liite 3. Ratkaisukeskeinen yhteistoiminta

Tämän mallin tavoitteena on antaa runko prosessille, jota voidaan käyttää joko yhteistoiminnassa ratkaistaessa laajempia koulussa ilmeneviä kysymyksiä tai suppeampia, esim. luokkaa tai yksittäistä oppilasta koskevia asioita. Kyseeseen tulevat lähinnä sellaiset hankalat asiat, joihin ratkaisun löytäminen ei ole yksinkertaista, ja jotka säännöllisesti kuormittavat arkea. Huomioitavaa on muistaa oppilaiden mukanaolo prosessissa (Ryhmä).

#### 1. Vaihe **SY**

Koulun arjesta nousee asia, joka vaatii ratkaisua. Se on usein kokemus tai tunne siitä, että jokin ei vain toimi ja asia kuormittaa niitä, jotka sen parissa työskentelevät. Tarve tämän asian muuttamiselle ja parantamiselle antaa merkityksen tulevalle prosessille.

- Mikä minua/meitä harmittaa
- Mihin haluan/haluamme muutoksen
- Mitä voimme muuttaa, mitä emme
- Syy lopuksi kysymyksen muotoon (esim. Miten voimme...)

#### 2. Vaihe **POHDINTA**

Jotta saadaan aikaan kestäviä ratkaisuja, joihin on helpompi laajemmin sitoutua, on erittäin olennaista, että syyn äärelle pysähdytään yhdessä ja asiaa aletaan pohtia laajemmin ja syvällisemmin (jos kyseessä olisi yksinkertainen asia, se olisi jo ratkaistu). Seuraavia kysymyksiä voi käyttää pohdinnan (reflektio) tukena:

- Mistä konkreettisesta asiasta tunne/kokemus nousee, mistä on kyse, mitä tiedämme asiasta, millaisia kysymyksiä voimme asiasta tehdä
- Koskeeko pulma puutteita selkeydessä ja ennakoitavuudessa (Rajat), osallisuudessa ja kuulluksi tulemisessa (Ryhmä) vai osaamisessa (Oppi)
- Mitä asialle on jo tehty, miten on jo yritetty vaikuttaa kolmeen peruselementtiin sekä oppilaiden että opetushenkilöstön keskuudessa (Rajat, Ryhmä, Oppi), mikä on toiminut
- Mitä meidän tulisi tietää lisää asiasta, jotta voimme etsiä ratkaisua

### 3. Vaihe **RATKAISU**

Edellisessä vaiheessa saatu tieto asian taustasta on perusta ratkaisun etsimiselle. Silloin voidaan hyödyntää mm. seuraavia kysymyksiä:

- Mistä saamme mahdollisesti tarvittavan lisätiedon
- Millaisia eri ratkaisuvaihtoehtoja on
- Miten eri vaihtoehdoilla voidaan vahvistaa kokemusta kolmesta peruselementistä sekä oppilailla että opetushenkilöstöllä
- Ratkaisuvaihtoehdon valinta, käytännön toimien miettiminen ja mahdollisista seuraamuksista sopiminen
- Sitouttaminen, vastuiden sopiminen

### 4. Vaihe **TOIMINTA**

Valittu ratkaisu laitetaan käytäntöön sovitulla tavalla

### 5. Vaihe **ARVIOINTI**

Ne, jotka asiassa ovat vastuullisia toimijoita, arvioivat sovitun ajan kuluttua, miten ratkaisuvaihtoehto on vaikuttanut.

- Miten toimintamme vaikutti kohdassa 1. esitettyyn kysymykseen
- Mikä toimi, mikä ei
- Miten jatkamme eteenpäin

## **Liite 4. LORRI-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/ erityisopettajat**

**Erityisopettajien arvio LORRI-menetelmän tuomasta muutoksesta ja menetelmän vaikuttavuudesta ja vahvuuksista omassa työssään ja ohjaamisissaan luokissa?**

- a) Pohdi alla olevien ajatusten kautta koulutusta ja oppimaasi. Voit lisätä myös muuta, jonka koet tärkeäksi.
- ajatus yleisopetuksen luokan vahvistamisesta erityisopetuksen kehittämisen lähtökohdana
  - kolme elementtiä (rajat, ryhmä, oppi) koulun kehittämisen perustana
  - K-merkki ja ryhmässä kuuntelun taito
  - pyrkimys koko koulun yhteistoimintaan
  - erityisopettajan roolin muutos
- b) Miten menetelmä on muuttanut näkemystäsi erityisopettajan työstä?
- c) Miten menetelmä on muuttanut arkeasi erityisopettajana?
- ajankäyttö
  - yhteistyö koulun eri opettajien ja rehtorin kanssa
  - työskentely oppilaiden kanssa
- d) Miten menetelmä on muuttanut ohjaamiesi opettajien työtä?
- pyrkimys toimintaympäristön tarkasteluun ja vahvistamiseen
  - työrauhan tärkeyden ymmärtäminen
  - työssäjaksamisen vahvistuminen
  - ratkaisukeskeisyyden vahvistuminen
- e) Miten menetelmä on muuttanut ohjaamiesi luokkien arkea?
- työrauha
  - luokan ilmapiiri
  - kiusaaminen
  - oppimiseen käytetyn ajan lisääntyminen
  - parantuneet oppimistulokset
- f) Miten menetelmä on muuttanut koko koulua?
- yhteistoiminnan lisääntyminen
  - ratkaisukeskeisyyden vahvistuminen

- g) Millaisena olet kokenut LORRi-koulutuksen? Arvioi sitä LORRin kolmen elementin kautta?
- h) Miten LORRia tulisi mielestäsi edelleen kehittää, jotta sen keskeiset tavoitteet (luokan hyvinvointi ja koko yhteisön yhteistoiminta) edelleen vahvistuisivat?



## **Liite 5. LORRI-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/ luokan- ja aineenopettajat**

**Luokan- ja aineenopettajien arvio LORRI-menetelmän tuomasta muutoksesta ja menetelmän vaikuttavuudesta ja vahvuuksista omassa työssään ja opettamis-  
saan luokissa?**

- o Koetko, että ryhmässä kuuntelun taito on työrauhan kehittämisen ytimessä?  
Perustele.
- o Millaisena olet kokenut K-merkin käytön ryhmässä kuuntelun taidon  
opettamisessa?
- o Millaisia vaikutuksia merkin käytöllä on mielestäsi ollut:
  - työrauhalle
  - oppilaiden jatkotyöskentelylle, kun merkki ei ole enää voimassa
  - omalle opettajuudellesi
- o Millainen merkitys Lorri 1 -mallin käyttämisestä oppituntien runkona on  
ollut:
  - itsellesi
  - oppilaille
- o Mikäli LORRI-menetelmä on lisännyt opettajien yhteistoimintaa, anna siitä  
muutamia esimerkkejä.
  - Miten LORRIa tulisi mielestäsi edelleen kehittää, jotta sen keskeiset ta-  
voitteet (luokan hyvinvointi ja koko yhteisön yhteistoiminta) edelleen  
vahvistuisivat?

## **Liite 6. LORRi-menetelmän arviointi Lohjan Mekoulu-pilotissa/rehtorit**

- o Rehtorien arvio LORRi-menetelmän tuomasta muutoksesta ja menetelmän vaikuttavuudesta ja vahvuuksista koko koulun näkökulmasta?
- o Millaisia asioita Lorri-menetelmä on mielestäsi vahvistanut koulusi toiminnassa (mm. työrauha, oppitunnin rutiinit, opettajien yhteistoiminta)? Perustele lyhyesti.
- o Mitä menetelmä on tuonut omaan työhösi ja ajatuksiisi koulun kehittämisestä?
- o Miten Lorri-koulutus on mielestäsi näkynyt koulutettavien erityisopettajien työskentelyssä?
- o Miten LORRi-menetelmää tulisi mielestäsi edelleen kehittää, jotta sen keskeiset tavoitteet (luokan hyvinvointi ja koko yhteisön yhteistoiminta) edelleen vahvistuisivat?

## Liite 7. Luokan ohjaamisen suunnitelma

**Luokka:**

**Luokanopettaja/luokanohjaaja:**

**Tehty yhteistoiminnassa (nimet):**

### 1. Työrauha

*Hyvän työrauhan rakentamisen ytimessä on se hetki, jolloin opettaja yrittää saada koko ryhmän huomion. Sen hetken turvaamiseksi on hyvä rakentaa rutiini, jota opettaja aina kuin mahdollista käyttää.*

- a) Millaisia keinoja käytät, jotta saat ryhmän rauhoittumaan ja kuuntelemaan?
- b) Millaisia seuraamuksia käytät, mikäli oppilaat eivät rauhoitu ja kuuntele ohjeita, opetusta yms.?

### 2. RAJAT/kokemus asioiden selkeydestä ja ennakoitavuudesta

*Toistuvien ja joskus tylsienkin rutiinien luominen on merkittävä osa luokan toiminnan rakentamista. Ne luovat oppilaalle selkeyttä ja ennakoitavuutta koulupäivään.*

- a) Miten tuntisi pääsääntöisesti alkavat ja loppuvat?
- b) Oppilaille on hyödyllistä, jos muistat käydä tunnin aiheen, keskeisen sisällön ja tavoitteen luokan kanssa läpi tunnin alussa mahdollisimman usein. Mitä näistä pääsääntöisesti toteutat?

### 3. OPPI/kokemus osaamisesta ja oppimisesta

*Oppilaalle on hyvin tärkeää saada säännöllisesti osaamisen kokemuksia. Mikäli opettaja ei huomioi oppilaiden erilaista tasoa, tämä vaatimus ei usean oppilaan kohdalla täyty.*

- a) Millaisia eriyttämisen keinoja käytät?
- b) Erityisesti heikommille oppilaille on tärkeää, että opettaja pyrkii mahdollisimman usein tiivistämään uuden asian opettelussa opittavan asian niin, että aivan keskeinen sisältö on oppilailla tiedossa? ”Jos näitä ei opi, tippuu varmasti kärryiltä”? Se, että opettaja pystyy liittämään opittavan asian myös oppilaan aiemmin oppimaan ja/tai omiin kokemuksiin helpottaa osaamisen kokemuksen syntymistä. Mikä sinun aineessasi tai luokassasi tätä on paras tapa huolehtia tästä?

#### **4. RYHMÄ/kokemus kuulluksi tulemisesta, osallisuus ja vaikuttamisesta**

*Kokemus ryhmään kuulumisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa itselleen merkittävissä asioihin vahvistaa suuresti oppilaan sisäistä motivaatiota.*

- a) Millaisilla keinoilla sinun aineessasi/luokassasi tulisi vahvistaa oppilaiden ryhmään kuulumista?
- b) Miten oppilaat saavat tunneillasi vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä?

## Liite 8. Haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukeminen/Stoppi-luokka

Opettajan tulee käyttää kaikkia yhteisesti sovittuja tukitoimia opetuksessaan. Näitä ovat:

- K-merkki
- kännykkäsääntö
- istumajärjestys väriryhmien pohjalta
- Luokan ohjaamisen suunnitelman ohjeet tunnin rakenteelle

Koulussamme on kuitenkin x-määrä oppilaita, joihin em. eivät aina tehoa, vaan he häiritsevät tuntia kohtuuttomasti. Toimi silloin seuraavasti:

- huolehdi, että oppilaat tietävät systeemin
- huolehdi, että olet käyttänyt yhteisesti sovittuja menetelmiä ennen varoitusten antamista
- anna kaksi varoitusta oppilalle hänen käyttäytymisestään
- mikäli joudut antamaan kolmannen, tarkoittaa se seuraavaa: osoita päivystäjälle (kts. lukujärjestyksestä, kuka päivystää)
  - o käske oppilasta siirtymään Stoppi-luokkaan
  - o mikäli mahdollista, päivystäjä voi tulla hakemaan oppilaan, jos oppilas ei itse suostu lähtemään (jos tämä ei ole mahdollista tai oppilas ei siirry edes päivystäjän tullessa, yhteys rehtoriin)
  - o voit lähettää yhdeltä oppitunnilta max. kaksi oppilasta, mutta ei kerralla. Tarkista tilanne kuitenkin päivystäjältä

Mikäli oppilas joutuu siirtymään **Stoppi-luokkaan**, toimitaan seuraavasti:

- Mikäli oppilas on aivan rauhallinen, hän voi jatkaa ko. oppitunnin töitä aineenopettajan ohjeiden mukaisesti (lappu mukaan päivystäjälle tehtävistä) tai päivystäjän antamia tehtäviä. Mobiililaitetta ei oteta mukaan.
- Jos oppilas ei pysty tunnetilansa vuoksi opiskelemaan, annetaan hänen rauhoittua itsekseen stoppi-luokassa (ei vaadetta tehdä mitään).
- Mikäli oppilas ei rauhoitu (aggressiivinen tai muu uhkaava käytös), paikalle kutsutaan ”takapäivystäjä”
- Stoppi-luokkaan joutumisesta ilmoitetaan aina kotiin Wilman kautta (lähettävä opettaja) ja tarvittaessa puhelimitse (uhkaava tms. käytös)
- Oppilaan koulupäivän jatko arvioidaan tilanteen mukaan. Jos oppilas rauhoittuu, hän voi palata omaan ryhmäänsä seuraavalle tunnille, mutta ei enää oppitunnille, josta hänet on poistettu.
- Stoppi-luokalle siirrosta tehdään aina kirjallinen muistio.
- Oppilas voi siirtyä Stoppi-luokkaan myös omasta toiveestaan, mikäli kokee tilanteen liian kuormittavaksi. Opettajan tulee kuitenkin arvioida tilanne tapauskohtaisesti.

- Mikäli oppilaalle tulee saman päivän aikana kolmas siirto, hänen koulupäivänsä keskeytetään rehtorin päätöksellä

## Liite 9. Mobiililaitteiden käyttöön puuttumisen portaat

Oppilas laittaa kännykän luokassa olevaan laatikkoon (tai huoltajan luvalla pitää sitä lokerossa)

### Mikäli oppilas kieltäytyy tätä tekemästä:

1. oppilas siirtyy joko erityisopettajan tai ohjaajan kanssa ohjauskeskusteluun
  - käydään vielä läpi säännöt ja oppilaalla on mahdollisuus noudattaa niitä ja palata luokkaan
2. mikäli oppilas kieltäytyy noudattamasta sääntöä
  - oppilaan kännykkä takavarikoidaan loppupäiväksi ja hän viettää kyseisen tunnin pois luokasta
3. mikäli oppilas kieltäytyy luovuttamasta kännykkää
  - otetaan yhteys huoltajaan
4. mikäli tämä ei tuota toivottua tulosta
  - otetaan yhteys rehtoriin ja hänen päätöksellään oppilaan koulupäivä keskeytetään

Mikäli oppilaan kanssa joudutaan menemään yllä kuvattuun prosessiin, sen vaiheet kirjataan aina wilmaan.

*Mikäli oppilas saman päivän aikana tai alkaa muuten toistuvasti kieltäytyä luovuttamasta kännykkää laatikkoon, hän siirtyy suoraan vaiheeseen 2. Tämä pitää tehdä kuitenkin niin, että oppilasta on asiassa varoitettu ja hän tietää, mitä seuraa, jos hän edelleen kieltäytyy noudattamasta sääntöä.*

## **Liite 10. Haastattelukysymykset/ Metsäkylän yläkoulu/ aineenopettajat**

Haastattelen Sinua näillä kysymyksillä väitöstutkimustani varten, jonka teen Lapin yliopistoon. Vastauksesi ovat ehdottoman luottamuksellisia ja niitä ei sellaisenaan lue kuin minä. Mihinkään julkaisuun ei tule vastaajien nimiä. Suoria sitaatteja saat tulla, mutta nimettömänä. Mikäli vastaat, voit kuitenkin myöhemmin muuttaa vastauksiasi tai peruuttaa ne kokonaan. Vastaukset säilytän minä arkistossani ja niitä ei välitetä eteenpäin.

Vastaaminen on tietysti täysin vapaaehtoista. Ilman Sinun vastauksiasi ei kuitenkaan ole tätä tutkimusta. Se työ, jota olemme yhdessä Metsäkylässä tehneet, on aivan keskeisessä asemassa tässä tutkimuksessa. Ainoa tapa saada se mahdollisimman objektiivisesti näkyväksi on Sinun vastauksesi. Jos tämä väitöskirja joskus valmistuu, niin näen, että se on monessa mielessä yhteistyön tulosta.

### **Taustaa tutkimukselle**

Kutsun kehittämäni koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön kehittämisen mallia LORRi-menetelmäksi. Se tulee sanoista Luottamus, Oppi, Rajat ja Ryhmä. Väitöstutkimus tutkii tämän menetelmän käyttökelpoisuutta luokan ja koko koulun kehittämisen perustana.

Yläkoulumme toiminnan kehittämisen ytimessä on ollut ajatus koko opetushenkilöstön yhteistoiminnasta. LORRi-menetelmän ajatus on se, että aineenopettajajärjestelmässä koulun kehittämisen, oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin perusedellytys on henkilökunnan taito ja halu reflektoida työtä yhdessä ja löytää ratkaisuja asioihin, jotka kuormittavat arkea.

Yhteistoiminta-ajattelun taustalla on ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner) ajatus siitä, että kokonaisuuden osaa voidaan tukea tehokkaasti vain tukevilla osien välistä vuorovaikutusta. Toinen ajatus tässä teoriassa on se, että esim. aineenopettajan tukeminen hänen työskennellessään luokan kanssa, vaatii hyvin usein kolmannen osapuolen osallisuuden, joka meidän koulussamme on ollut joko opettajapari tai erityisopettaja. Tässä ajattelussa taustalla on se, että kahden osapuolen (esim. ope-luokka) positiivisen ja rakentavan vuorovaikutuksen luominen vaatii usein kolmannen osapuolen tuen. Tämä koskee erityisesti hieman haastavampia ryhmiä. Tämä on osa yhteistoimintaa ja ajatusta siitä, että ”kannamme yhdessä toistemme taakkoja”, jolloin kukaan ei kuormitu liikaa.

Kun yhteisiä toimintatapoja on mietitty, niin niiden taustalla on ollut Itseohjautuvuuden teorian (Ryan&Deci) kolme psykologista perustarvetta, eli tavallaan psyykkiset ruoka ja uni. Mitä kokemuksia yksilö tarvitsee voidakseen henkisesti hyvin. LORRi-menetelmässä ne on määritelty:

- selkeys ja ennakoitavuus (Rajat)
- kuulluksi tuleminen ja osallisuus (Ryhmä)



– osaaminen ja oppiminen (Oppi)

Nämä tunnistat varmaan mm. luokan ohjaamisen suunnitelman (LOS) kysymyksistä. Tämän lisäksi mm. kännykkäsäännön taustalla on hyvin tarkkaan mietitty selkeys ja ennakoitavuus. Stoppi-luokka tukee sekä Rajaa että Oppia. Viime syksyn MOK-projekti oli malliesimerkki hyvin selkeästi ja ennakoitavasti suunnitellusta toiminnasta, jossa oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen korostuivat. Myös osaamisen ja oppimisen kokemuksia saivat monet. Tässä muutama esimerkki siitä, miten LORRi-menettelyn ajattelua voidaan käyttää, kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan koulutyötä.

Tämän pitkän alustuksen jälkeen toivon, että vastaat mahdollisimman huolella seuraaviin kysymyksiin. Kannustan samalla myös kriittiseen ajatteluun. Kaikki ei aina mene suunnitellusti ja se on myös hyvä nostaa esiin. *Käytä konkreettisia esimerkkejä aina kun mahdollista.*

1. Yhteistoiminta

– Millaisena olet kokenut yläkoulun taidon yhteistoimintaan. Miten olemme onnistuneet ”kantamaan toistemme taakkoja?” Missä olemme onnistuneet, missä kenties emme? Kuvaa esimerkein.

2. Työrauha

– Pohdi omaa taitoasi rakentaa työrauhaa. Miten olet onnistunut siinä ja mikä on sinua konkreettisesti auttanut (yhteistoiminta, K-merkki, stoppi, yms.)?  
– Missä olemme mielestäsi yläkouluna onnistuneet työrauhan rakentamisessa?

3. Selkeys ja ennakoitavuus/Rajat

– Pohdi omaa taitoasi luoda oppilaille kokemuksia Rajasta. Miten olet konkreettisesti vahvistanut oppilaiden Rajaa? Esim. alkanut enemmän kertoa oppilaille tunnin kulusta, tavoitteista, sisällöstä? Kuvannut omaa tapaasi työskennellä ja sitä, miten ohjaat ja opetat luokkaa?  
– Entä koko solun osaaminen tämän kokemuksen luomisessa oppilaille. Miten kuvailisit sitä? Missä olemme onnistuneet, mikä vaatisi vielä työtä?

4. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus/Ryhmä

– Pohdi omaa taitoasi luoda oppilaille kokemuksia Ryhmästä. Miten olet antanut oppilaille enemmän valinnanmahdollisuuksia tai jollain muulla tavoin tukenut heidän kuulluksi tulemistä ja osallisuutta?  
– Entä koko solun osaaminen tämän kokemuksen luomisessa oppilaille. Miten kuvailisit sitä? Missä olemme onnistuneet, mikä vaatisi vielä työtä?

5. Osaaminen ja oppiminen/Oppi

– Pohdi omaa taitoasi luoda oppilaille kokemuksia Opista. Miten olet kiinnittänyt huomiota esim. eriyttämiseen ja eri oppilaiden erilaisiin sosioemotionaaliin ja kognitiivisiin tarpeisiin?  
– Entä koko solun osaaminen tämän kokemuksen luomisessa oppilaille. Miten kuvailisit sitä? Missä olemme onnistuneet, mikä vaatisi vielä työtä?

Kiitos vastauksistasi!

## **Liite 11. Haastattelukysymykset/ Metsäkylän yläkoulu/rehtorit**

Haastattelen Sinua näillä kysymyksillä väitöstutkimustani varten, jonka teen Lapin yliopistoon. Vastauksesi ovat ehdottoman luottamuksellisia ja niitä ei sellaisenaan lue kuin minä. Mihinkään julkaisuun ei tule vastaajien nimiä. Suoria sitaatteja saat tulla, mutta nimettömänä. Mikäli vastaat, voit kuitenkin myöhemmin muuttaa vastauksiasi tai peruuttaa ne kokonaan. Vastaukset säilytän minä arkistossani ja niitä ei välitetä eteenpäin.

Vastaaminen on tietysti täysin vapaaehtoista. Ilman Sinun vastauksiasi ei kuitenkaan ole tätä tutkimusta. Se työ, jota olemme yhdessä Metsäkylässä tehneet, on aivan keskeisessä asemassa tässä tutkimuksessa. Ainoa tapa saada se mahdollisimman objektiivisesti näkyväksi on Sinun vastauksesi. Jos tämä väitöskirja joskus valmistuu, niin näen, että se on monessa mielessä yhteistyön tulosta.

### **Taustaa tutkimukselle**

Yläkoulumme toiminnan kehittämisen ytimessä on ollut ajatus koko opetushenkilöstön yhteistoiminnasta. LORRi-menetelmän ajatus on se, että aineenopettajajärjestelmässä koulun kehittämisen, oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin perusedellytys on henkilökunnan taito ja halu reflektoida työtä yhdessä ja löytää ratkaisuja asioihin, jotka kuormittavat arkea.

Yhteistoiminta-ajattelun taustalla on ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner) ajatus siitä, että kokonaisuuden osaa voidaan tukea tehokkaasti vain tukeamalla osien välistä vuorovaikutusta. Toinen ajatus tässä teoriassa on se, että esim. aineenopettajan tukeminen hänen työskennellessään luokan kanssa, vaatii hyvin usein kolmannen osapuolen osallisuuden, joka meidän koulussamme on ollut joko opettajapari tai erityisopettaja. Tässä ajattelussa taustalla on se, että kahden osapuolen (esim. ope-luokka) positiivisen ja rakentavan vuorovaikutuksen luominen vaatii usein kolmannen osapuolen tuen. Tämä koskee erityisesti hieman haastavampia ryhmiä. Tämä on osa yhteistoimintaa ja ajatusta siitä, että ”kannamme yhdessä toistemme taakkoja”, jolloin kukaan ei kuormitu liikaa.

Rehtorin roolin voi nähdä systeemiteorian mukaan yläkoulun opettajat – yläkoulun oppilaat – rehtorit välisessä tavallaan kolmijalkaisessa jakkarassa, jonka tavoitteena on yläkoulun kehittäminen ja kaikkien osapuolten henkinen ja fyysinen hyvinvointi. Rehtorin rooli tässä jaossa vaihtelee. Esimiesasemassa rehtori joskus ohjeistaa opettajia toimimaan tietyllä tavalla. Tämä erityisesti silloin kun rehtorit ovat saaneet ohjeensa esim. kunnan sivistystoimelta. Rehtori luo rakenteen koulutyölle mm. lukujärjestyksen, tilajärjestelyjen ja rekrytointien muodossa. Rehtori myös arvioi opettajien kehitysideoita ja joko tukee niitä, pyytää edelleen kehittämään tai hylkää ne. Tässä rehtori varmasti arvioi kehittämistä koko yhtenäiskoulun, koulun laajemman roolin ja tavoitteiden näkökulmasta. Voidaan kuitenkin perustellusti

väittää, että ilman rehtorin aktiivista osallistumista ja tukea, koulun kehittäminen ei ole mahdollista.

Kun yhteisiä toimintatapoja on mietitty, niin niiden taustalla on ollut itseohjautuvuuden teorian (Ryan&Deci) kolme psykologista perustarvetta, eli tavallaan psyykkiset ruoka ja uni. Mitä kokemuksia yksilö tarvitsee voidakseen henkisesti hyvin. LORRi-menetelmässä ne on määritelty:

- selkeys ja ennakoitavuus (Rajat)
- kuulluksi tuleminen ja osallisuus (Ryhmä)
- osaaminen ja oppiminen (Oppi)

Nämä tunnustat varmaan mm. luokan ohjaamisen suunnitelman (LOS) kysymyksistä. Tämän lisäksi mm. kännykkäsäännön taustalla on hyvin tarkkaan mietitty selkeys ja ennakoitavuus. Stoppi-luokka tukee sekä Rajaa että Oppia. Viime syksyn MOK-projekti oli malliesimerkki hyvin selkeästi ja ennakoitavasti suunnitellusta toiminnasta, jossa oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen korostuivat. Myös osaamisen ja oppimisen kokemuksia saivat monet. Tässä muutama esimerkki siitä, miten LORRi-menetelmän ajattelua voidaan käyttää, kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan koulutyötä.

Tämän pitkän alustuksen jälkeen toivon, että vastaat mahdollisimman huolella seuraaviin kysymyksiin. Kannustan samalla myös kriittiseen ajatteluun. Kaikki ei aina mene suunnitellusti ja se on myös hyvä nostaa esiin. *Käytä konkreettisia esimerkkejä aina kun mahdollista.*

#### 1. Yhteistoiminta

- Millaisena olet kokenut yläkoulun taidon yhteistoimintaan? Missä yläkoulu on onnistunut, missä kenties ei? Millaisena olet nähnyt oman roolisi tässä?

#### 2. Työrauha

- Pohdi yläkoulun taitoa rakentaa työrauhaa. Miten siinä on onnistuttu ja mikä on konkreettisesti auttanut (yhteistoiminta, K-merkki, stoppi, yms.)?
- Millaisena näet oman roolisi työrauhan rakentamisessa?

#### 3. Selkeys ja ennakoitavuus/Rajat

- Pohdi omaa taitoasi luoda henkilökunnalle kokemuksia Rajasta. Miten olet konkreettisesti vahvistanut opettajien Rajaa? Esim. kiinnittänyt huomiota uusien opettajien mentorointiin, tiedonkulkuun, YS-aikojen sisältöön jne.?

#### 4. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus/Ryhmä

- Pohdi omaa taitoasi luoda henkilökunnalle kokemuksia Ryhmästä. Miten olet tukenut opettajien ryhmäytymistä ja vahvistanut heidän osallisuuttaan ja kuulluksi tulemistä?

#### 5. Osaaminen ja oppiminen/Oppi

- Pohdi omaa taitoasi luoda henkilökunnalle kokemuksia Opista. Miten olet kiinnittänyt huomiota esim. opettajien erilaisiin taitoihin ja tukenut niiden kehittymistä?

6. Pohdi LORRi-menetelmän kolmen peruselementin (ryhmä, rajat, oppi) ja yhteistoiminnan käyttökelpoisuutta koulun kehittämisessä, työn toteuttamisessa ja sen arvioinnissa. Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia voit siinä nähdä?

Kiitos vastauksistasi!