

Jatta Salonen

OPPILAIKEN KOKEMUS OPETTAJAN ANTAMASTA HUOMIOSTA KOULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Jatta Salonen: Oppilaiden kokemus opettajan antamasta huomiosta koulussa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2022

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia oppilaiden kokemuksia opettajan antamasta huomiosta koulussa. Tarkoituksena oli tuoda näkyväksi oppilaiden kokemuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, millaisena oppilaat kokevat opettajan antaman huomion, sen määrän ja laadun. Tutkimustehtävää lähestyttiin tutkimuskysymyksen, millainen kokemus oppilaalla on opettajan antamasta huomiosta koulussa, avulla. Aineistona toimi kymmenen kuudesluokkalaisten oppilaan haastattelua. Aineistosta esiin nousi kolme eri teemaa, joita analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teemat olivat oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa, oppilaan kokemus, tuntee opettaja hänet sekä oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota.

Tutkimuksen teoreettisena pohjana tarkasteltiin vuorovaikutusta, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta sekä aiempaa tutkimusta opettajakokemuksista. Lisäksi tarkasteltiin tunnetaitoja ja mentalisaatiota sekä lapsen hyvinvointia syventyen kouluhyvinvointiin ja Maslowin tarvehierarkiaan.

Oppilaiden haastatteluiden perusteella opettajat huomioivat oppilaita *sanattoman viestinnän, näkyväksi tekemisen, kiinnostuksen, läsnäolon ja huolenpidon* keinoin. Sanaton viestintä pitää sisällään katsekontaktin ja hymyilyn. Näkyväksi tekemisellä tarkoitetaan tervehtimistä, nimellä kutsumista ja puheenvuoron antamista. Kiinnostus ilmenee palautteen antamisena sekä kuulumisten kyselemisenä. Läsnäololla tarkoitetaan ajan antamista sekä keskustelua. Huolenpito pitää sisällään auttamisen, lohduttamisen ja huolehtimisen. Oppilailla oli kolmenlaisia kokemuksia siitä, tuntee opettaja heidät. Osa oli sitä mieltä, että *opettaja tuntee oppilaan*, osa sitä mieltä, että *opettaja tuntee oppilaan osittain* ja osa sitä mieltä, että *opettaja ei tunne oppilasta*. Viimeinen teema piti sisällään oppilaiden kokemuksia siitä, antaako opettaja riittävästi huomiota. Oppilaat olivat joko *tyytyväisiä opettajan antamaan huomioon* tai heillä oli *kehitysehdotuksia opettajan antamaan huomioon*. Kehitysehdotuksina oppilaat toivoivat, että opettaja antaisi enemmän yksilöllistä huomiointia, enemmän positiivista huomiointia sekä enemmän pitkäkestoista huomiointia.

Tutkimus osoitti sen, että oppilaan huomioiminen voi olla pieniä arkisia tekoja. Tärkeintä on saada oppilaalle tunne, että opettaja välittää, arvostaa ja pitää huolta. Oppilaiden ääni on tärkeä saada kuuluviin ja näkyviin heitä koskevissa asioissa. Tämä tutkimus pyrki osaltaan tuomaan oppilaiden kokemukset, näkemykset ja mielipiteet esiin.

Avainsanat: huomiointi, vuorovaikutus, vuorovaikutussuhde, tunnetaidot, mentalisaatio, hyvinvointi, tarvehierarkia, opettaja, oppilas

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	VUOROVAIKUTUS	7
2.1	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde	9
2.2	Opettajakokemukset	13
3	TUNNETAIDOT JA MENTALISAATIO OPETTAJAN TYÖKALUNA	16
4	LAPSEN HYVINVOINTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	21
4.1	Kouluhyvinvointi	23
4.2	Opettajan mahdollisuudet oppilaan tarvehierarkian täyttämässä	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Tutkimustehtävä	30
5.2	Tutkimusmenetelmä	30
5.3	Aineistonkeruu ja haastateltavat	32
5.4	Aineiston analyysi	35
6	TULOKSET	40
6.1	Oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa	40
6.2	Oppilaan kokemus, tunteeo opettaja hänet	42
6.3	Oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota	44
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
8	POHDINTA	53
8.1	Mitä tutkimus opetti?	53
8.2	Luotettavuus ja eettisyys	55
8.3	Jatkotutkimusideoita	57
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	66

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	REDUSOINNIN ESIMERKKI	37
TAULUKKO 2.	KLUSTEROINNIN ESIMERKKI	38
TAULUKKO 3.	ABSTRAHOINNIN ESIMERKKI	39
TAULUKKO 4.	OPPILAAN KOKEMUS, MITEN OPETTAJA HUOMIOI HÄNET KOULUSSA	40
TAULUKKO 5.	OPPILAAN KOKEMUS, TUNTEEKO OPETTAJA HÄNET	43
TAULUKKO 6.	OPPILAAN KOKEMUS, ANTAAKO OPETTAJA RIITTÄVÄSTI HUOMIOTA	44

1 JOHDANTO

Kun opettajalla on ymmärtävä sydän, siinä on kaikki, eikä sitä voi koskaan liikaa arvostaa. Muistelemme kunnioittaen taitavia opettajia, mutta kiitollisina niitä opettajia, jotka koskettivat inhimillisiä tunteitamme. Opetussuunnitelma sisältää hyvin tarpeellista raakamateriaalia, mutta lämpö on elintärkeä elementti kasvavalle kasville ja lapsen sielulle. – C. G. Jung

Kuten yllä oleva sitaattikin kertoo, opettajan lämminhenkisyys, empaattisuus sekä kiinnostus oppilaita kohtaan ovat merkittäviä piirteitä opettajassa. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastelen oppilaiden kokemuksia huomioiduksi tulemisesta. Kokeeko oppilas, että hänet huomataan koulussa? Kokeeko oppilas, että opettaja huomioi hänet yksilöllisesti? Tuntuuko oppilaasta, että opettaja tuntee hänet tai välittää hänestä? Entä kokeeko oppilas, että opettaja huomioi häntä riittävästi? Näitä kysymyksiä pohdin tutkimuksessani. Tutkimukseni toivottavasti antaa käsityksen siitä, millaisia kokemuksia oppilailla on huomioiduksi tulemisesta koulussa.

Halu lähteä tutkimaan oppilaiden kokemuksia huomioiduksi tulemisesta lähti omista kokemuksistani. Monesti opettamieni tuntien tai päivien jälkeen olen jäänyt pohtimaan, olenko huomioinut jokaisen oppilaan yksilöllisesti niin, että jokaiselle oppilaalle on jäänyt tunne huomioiduksi tulemisesta. Äänekkäimmät ja haastavimmat oppilaat vievät opettajan ajasta suuren osan, ja valitettavasti usein ne "hiljaiset ahertajat" jäävät vähemmälle huomiolle. Ensimmäisen opiskeluvuoden orientaatioharjoittelussa tarkoituksena oli seurata opetusta viikon ajan. Ensimmäisenä päivänä piirsin vihkooni istumajärjestyksen, johon päätin kirjoittaa oppilaiden nimet sitä mukaan, kun opettaja kutsuu heitä nimellä. Äänekkäimmät oppilaat saivat nimensä istumajärjestykseen heti aamulla, kun opettaja joutui heitä erikseen nimeltä käskemällä hiljentymään. Ensimmäisen päivän aikana paljon esillä olevat ja paljon viittaavat oppilaat saivat myöskin kuulla opettajan puhuttelevan heitä nimellä. Ripotellen alkuviikon aikana nimet lisääntyivät vihossani. Surullista oli se, että viikon viimeisenä päivänä osa

hiljaisista tekijöistä ei ollut saanut vielääkään nimeään muistiinpanoihini. Opettaja ei ollut kutsunut heitä nimellä koko viikkoon.

Näiden huomioiden myötä olen pyrkinyt kiinnittämään omassa toiminnassani erityistä huomiota siihen, että jokainen oppilas kokisi olevansa opettajalle yhtä tärkeä ja arvokas. Jokainen oppilas ansaitsee tulla kuulluksi ja nähdyksi. Opettajana pyrin siihen, että pystyisin päivän aikana juttelemaan jokaisen oppilaan kanssa ja luomaan heille tunteen, että opettajaa kiinnostaa heidän asiansa ja heitä halutaan aidosti kuulla. Vaikka opettaja luulisi huomioivansa kunkin oppilaan, voi oppilaan oma kokemus olla toisenlainen. Kokemus huomioiduksi tulemisesta on aina yksilöllinen. Tämän vuoksi halusin lähteä tarkastelemaan oppilaiden omia ajatuksia ja kokemuksia tästä aiheesta.

Oppilaiden näkemykset ja kokemukset ovat olennaista ja tärkeää tietoa, sillä oppilaiden rooli kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on merkittävä. Koen, että oppilaiden kokemukset ja näkemykset ovat se väylä, jonka pohjalta pystymme tarkastelemaan monia koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöitä. Lasten ääni tulisi saada kuuluviin. Kuten YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa sanotaan, lapsella on oikeus ilmaista omia näkemyksiään kaikissa lasta koskevilla asioissa (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991,12§).

Lapsella tulisi olla tunne, että juuri hänet huomataan ja hänen olemassaolonsa on arvokasta. Koulussa luokkakoot ovat isoja ja opettajalla on suuri vastuu ja työ huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Tämä on kuitenkin opettajan yksi tärkeistä työtehtävistä, saada oppilaalle kokemus, että hänet huomataan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) sanotaan, että oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea. Oppilas tarvitsee kokemuksen, että kouluyhteisössä häntä arvostetaan ja välitetään hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan. Opettajan tulee rohkaista oppilaitaan sekä tukea heitä kasvussa ja kehityksessä. Oppilaille tulee antaa aikaa ja tilaa esittää kysymyksiä. (Opetushallitus, 2014.)

Suuret luokkakoot, kouluarjen kiire sekä paine oppimistuloksista ja tuloksellisuudesta vievät opettajan aikaa oppilaan yksilölliseltä kohtaamiselta (O'Connor, 2008). Kaiken kiireen keskellä tulisi kuitenkin muistaa, mikä on kasvatuksessa olennaista. Suoranta (2008, 40) kirjoittaa: ”Ihmisen pitäisi ainakin kerran elämässään kuulla: olet tärkeä! Parempi on siis suoraan sanoa välittävänsä kuin antaa ainoastaan ymmärtää.” Välittäminen, kehuminen,

kannustaminen, innostaminen ja kuuntelu voivat olla pieniä tekoja opettajalta, mutta oppilaalle opettajan huomiointi voi olla hyvinkin merkityksellistä.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta luvusta. Ensimmäisessä teorialuvussa käsittelen vuorovaikutusta, mitä vuorovaikutus tarkoittaa, miten se kehittyy ja mitä toimivalta vuorovaikutussuhteelta vaaditaan. Yleisen vuorovaikutuksen tarkastelun jälkeen syvennyn tarkemmin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Luvun lopuksi esittelen tutkimuksia, joissa on tarkasteltu opettajakokemuksia ja niiden merkitystä.

Toisessa teorialuvussa tarkastelen tunnetaitoja ja mentalisaatiota. Käsittelen yleisesti tunteiden ja tunnetaitojen merkitystä sekä pohdin mentalisaatiokyvyn, eli kyvyn tunnistaa omia sekä toisen ihmisen tunteita, kokemuksia ja näkökulmia, hyödyntämistä toimivien vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa. Kolmannessa teorialuvussa käsittelen ensin lapsen hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämän jälkeen syvennyn erityisesti kouluhyvinvointiin ja luvun lopussa tarkastelun kohteena on opettajan mahdollisuudet oppilaan tarvehierarkian täyttämässä.

Teorialukujen jälkeen esittelen tutkimukseni toteutuksen, tutkimustehtävän, tutkimusmenetelmän, aineiston ja analyysin. Tutkimukseni aineistona on kymmenen kuudesluokkalaisen oppilaan haastattelua, jotka toteutin puolistrukturoituina haastatteluina. Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tulokset esittelen luvussa 6. Luvussa 7 tarkastelen tuloksia tarkemmin ja peilaan niitä teoriaan. Viimeisessä luvussa pohdin, mitä tutkimus opetti, tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esittelen jatkotutkimusideoita.

2 VUOROVAIKUTUS

Vuorovaikutus on ihmiselle luontainen ominaisuus, joka näkyy jo heti vastasyntyneessä vauvassa. John L. Locken (1993) mukaan vauvan vuorovaikutus nähdään jo siinä, kun vauvan katse hakeutuu ääntä ja kasvoja kohti. Muutaman kuukauden iässä vauva alkaa äännellä, kujerrella ja nauraa. Puolen vuoden iässä lapsi alkaa hakemaan äänneyhdistelmiä ja jokeltelua. Vuoden iässä lapsella on jo havaittavissa ympäristön puhetta jäljittelevää ääntelyä. (Locke, 1993.)

Ennen selkeää puhetta lapsi oppii kiinnittämään katseensa kiinnostaviin asioihin ja esineisiin. Myöhemmin lapsi osaa osoittaa esineitä ja aikuinen ja lapsi pystyvät yhdessä katsomaan lapsen osoittamaa esinettä. Aikuinen voi pitää tätä lapsen osoittamista keskustelun aloituksena ja aikuinen voi toistaa sanan, jota lapsi osoittaa. (Reddy, 1999.) Tämä on tyypillinen tapa olla vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa. Esimerkiksi, kun lapsi osoittaa autoa, aikuinen vastaa lapselle ”Joo, siellä menee auto” (Reddy, 1999). Näin aikuinen pystyy tukemaan lapsen puheenkehitystä ja osoittaa, että ymmärtää ja huomaa, mitä lapsi yrittää viestiä.

Puolivuotias lapsi alkaa myös käyttämään vuorovaikutuksessaan erilaisia eleitä. Lapsi osaa näyttää ja osoittaa. Vuoden iässä eleet ovat enenevässä määrin yhteydessä puheen ja kielen kehitykseen. Lapsi oppii leikkiin ja esittämiseen liittyviä eleitä, esimerkiksi koiran esittämisen. (Capone & McGregor, 2004.) Nämä kaikki vaiheet ja esimerkit ovat osa lapsen vuorovaikutuksen kehittymistä. Vaikka vuorovaikutus on ominaisuus, joka alkaa jo vauvana kehittyä luontaisesti, ei se tarkoita sitä, ettei vuorovaikutustaitoja pitäisi opetella ja harjaannuttaa. Vuorovaikutustaitoja voi kehittää esimerkiksi tietoisien opiskelun avulla tai suoraan toisen ihmisen, opettajan, vanhemman, ystävän tai esimiehen, mallista. (Talvio & Klemola, 2017.)

Varsinkin lapset, joiden tarve vuorovaikutukselle on luontaisesti herännyt, mutta vuorovaikutustaidot ovat vielä alkutekijöissään, vaativat taitojen

harjoittamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan peruskoulun yhtenä tehtävänä on tarjota kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä, itselle ja muille. Koulussa kehitetään sosiaalisia taitoja ja opitaan ilmaisemaan itseään eri tavoin. Opetuksessa tulisi tukea ja rohkaista oppilaita monipuoliseen vuorovaikutukseen. (Opetushallitus, 2014.)

Vuorovaikutus koostuu monesta eri osa-alueesta. Yleisimmin määritellyt vuorovaikutuksen osa-alueet ovat ääntely ja puhe, katse sekä kehon ja käsien liikkeet. Lisäksi vuorovaikutukseen kuuluu esimerkiksi nauru ja kasvojen ilmeet. (Klippi, 2013.) Puhe on keskeinen vuorovaikutuksen osa-alue ja keino. Puheen lisäksi ääntely on merkittävä väline keskusteluvuorovaikutuksessa. Esimerkiksi erilaiset ääntelyt, tauot, äänneiden venytykset ja äänenkorkeus tukevat puheen funktiota (Klippi, 2013). Puheen ja ääntelyn ohella ja tukena vuorovaikutuksessa on myös katse. Eeva-Leena Seppäsen (1998) mukaan katsetta vuorovaikutuksessa voidaan tarkastella osallistumiskehikon avulla. Useamman ihmisen keskusteluissa puhujan ja vastaanottajan roolit voivat vaihdella. Tätä roolien vaihdosta kutsutaan osallistumiskehikoksi. Keskustelussa voi olla sekä aktiivisia osallistujia että passiivisia osallistujia. Puhuja pystyy säätelemään osallistumiskehikkoa kohdistamalla katseensa vastaanottajaan. Puhuja pystyy myös kohdistamaan katseensa saman puheenvuoron aikana useampaan vastaanottajaan. (Seppänen, 1998.) Opettaja käyttää työssään jatkuvasti katsetta vuorovaikutuksen keinona. Opetuksen aikana opettaja pystyy viestimään katseellaan paljon asioita katkaisematta opetustaan.

Vuorovaikutusta on katseen lisäksi myös muu ei-sanallinen käyttäytyminen, kuten liikkeet ja eleet. Ei-sanallinen viestintä voi olla Klipin (2013) mukaan informatiivista, kommunikatiivista tai vuorovaikutuksellista. Informatiivinen käyttäytyminen on sellaista käyttäytymistä, jonka viestin vastaanottajat ymmärtävät melko yhdenmukaisesti. Kommunikatiivisella ei-sanallisella käyttäytymisellä tarkoitetaan viestintää, jonka tavoitteena on välittää jokin merkitys. Esimerkiksi viestin lähettäjä voi käyttää meluisassa paikassa käsimerkkejä, jotta vastaanottaja ymmärtää paremmin viestin merkityksen. Vuorovaikutuksellinen ei-sanallinen käyttäytyminen tarkoittaa käyttäytymistä, jonka vaikutuksesta vastaanottajan toiminta muuttuu. (Klippi, 2013.)

Vuorovaikutus on vastavuoroista (Talvio & Klemola, 2017) ja siihen tarvitaan viestin lähettäjä sekä viestin vastaanottaja. Viestin vastaanottajan tulee

viestin prosessoinnin lisäksi osoittaa viestin lähettäjälle, että kuuntelee. Vuorovaikutuksen kaikki osapuolet tuovat oman panoksensa toimivaan vuorovaikutustilanteeseen (Talvio & Klemola, 2017). Opettajalle tärkeää on viestin lähettämisen taidot, mutta myös viestin vastaanottamisen taidot. Opettajan tulee osoittaa oppilaille, että kuuntelee. Oppilailla täytyy olla tunne, että opettaja kuuntelee heitä. Näin opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on tasapainoinen ja kunnioittava. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa kummallakin osapuolella on tunne, että heitä kuunnellaan ja osapuolilla on luottavainen ja turvallinen olo toimia vuorovaikutussuhteessa.

2.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkimus on nähty tarpeelliseksi niin puheviestintätieteellisessä kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Muun muassa Elina Harjunen (2002) on tutkinut opettajan pedagogista auktoriteettia opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajuus ja opettaminen on suurimmalta osalta suhdetoimintaa. Pertti Kansasen (1999) tutkimuksen mukaan opettamisen, opiskelun ja oppimisen yksi peruselementti on opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Sara Rimm-Kaufmanin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on yhteydessä oppilaan sitoutuneisuuteen. Saman tuloksen raportoi myös Sanni Pöysä kumppaneineen (2019) tutkimuksessaan. Eija Pakarisen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on suurempi merkitys oppilaan oppimistuloksiin kuin esimerkiksi oppimismateriaaleilla tai luokkakooalla.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on kaksisuuntainen viestintäsuhde (Gerlander, 2005). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta tarkasteltaessa tulee huomioida, että tilanne on eri kuin kahden henkilön välisen henkilökohtaisen suhteen tarkastelu (Blomberg, 2010). Tarkastelussa tulee ottaa huomioon konteksti, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Opetustilanteessa on kaksi erillistä osaa, opettaja opettaa ja oppilas oppii. Jotta opettaminen ja oppiminen toimii tehokkaasti, tulee opettajalla ja oppilaalla olla toimiva vuorovaikutussuhde. (Gordon, 2006.)

Opettaja toimii vuorovaikutuksessa luokan oppilaiden kanssa, kokonaisen ryhmän kanssa. Opettajalla on suuri määrä oppilaita, joiden kanssa hän pyrkii luomaan vuorovaikutussuhteen. Ryhmäksi luokitellaan vähintään kolmen ihmisen muodostama joukko. Alle kymmenen hengen ryhmiä kutsutaan pienryhmiksi ja yli kymmenen hengen ryhmiä taas suurryhmiksi. Luokkakoot ovat poikkeuksetta suurryhmiä. Suurryhmissä on mahdotonta luoda persoonallisia siteitä jokaiseen ryhmäläiseen. (Blomberg, 2010.) Tätä voidaan pitää yhtenä haasteena siinä, kuinka opettaja pystyy kohtaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Opettajan tulee pohtia omaa osallisuuttaan niissä ryhmissä, joissa hän toimii. Opettajan tulee myös tutkia ja tarkastella omia kokemuksiaan ja tunteitaan, jotta pystyy luomaan toimivat vuorovaikutussuhteet ryhmänsä jäsenten kanssa. (Blomberg, 2010.) Vaikka opettaja ei pystyisi luomaan persoonallista suhdetta jokaiseen oppilaaseen, tulee opettajan muodostaa toimiva vuorovaikutussuhde jokaisen oppilaan kanssa.

Koulussa jokainen yksilö toimii omien taustatekijöidensä ohjaamana. Jokaisella yksilöllä on omat taustatekijänsä, joku oppilas voi olla maahanmuuttaja, joku vaarassa syrjäytyä, joku voi kuulua romanikulttuuriin tai joku voi olla liikuntarajoitteinen. Nämä ja kaikki muut taustatekijät vaikuttavat yksilön olemiseen, oppimiseen ja tekemiseen. (Hovila, 2004.) Opettajan on tutustuttava jokaiseen oppilaaseen, jotta oppii tuntemaan oppilaiden taustatekijät ja näin ymmärtämään heidän käyttäytymistään ja toimintaa. Tämä helpottaa myös toimivan vuorovaikutuksen muodostamista.

Pysyvien taustatekijöiden lisäksi opettajan tulee huomioida muuttuvat ja hetkelliset tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin (Hovila, 2004). Kotona voi olla avioerotilanne, läheinen on voinut sairastua tai menehtyä tai oppilaalla on riita kaverin kanssa. Tällaiset tekijät voivat hetkellisesti vaikuttaa oppilaan keskittymiseen, käytökseen ja motivaatioon. Yllättävät muutokset ja käänteet oppilaan elämässä voivat johtaa siihen, että oppilas tarvitsee hetkellisesti enemmän opettajan huomiota ja tukea (Hovila, 2004). Opettajan on reagoitava oppilaan taustatekijöiden muutoksiin ja toimittava oppilaan parhaaksi.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus voidaan nähdä asymmetrisenä. Opettajalla ja oppilaalla on erilaiset tehtävät sekä oikeudet ja velvollisuudet. (Gerlander, 2005.) Opettajan tehtävänä on ohjata, suunnitella ja toteuttaa opetusta, rakentaa ja huolehtia ilmapiiristä sekä antaa palautetta ja arvioida

(Harjunen, 2002; Kansanen, 1999). Oppilaan tehtävänä on opiskella ja oppia. Tämä asymmetrisyys ilmenee ja vahvistaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa ilmeneviä relationaalisia jännitteitä (Gerlander, 2005). Relationaaliset jännitteet kuuluvat vuorovaikutussuhteisiin ja niissä on kyse vastakkaisista tai kilpailevista tehtävistä, arvoista ja näkökulmista (Baxter, 2004). Näitä jännitteitä ei pysty ratkaisemaan tai poistamaan vuorovaikutussuhteista, sillä ne ovat suhteen olennaisia osia. (Gerlander, 2005.)

William Rawlins (2000) on nimennyt opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteelle seuraavat neljä jännitettä: riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite, välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite, arvioimisen ja hyväksymisen välinen jännite sekä ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite. (Rawlins, 2000; Gerlander, 2005.)

Riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite esiintyy tilanteissa, jossa oppilas tarvitsee ohjausta ja tukea, mutta samaan aikaan tarvitsee itsenäisyyttä. Opettajan tulee pohtia, miten antaa oppilaan tarvitsemaa tukea niin, että oppilas saa tehdä kuitenkin itsenäisiä ratkaisuja ja hänellä on tilaa omalle ajattelulle. (Gerlander, 2005.) *Välittämisen ja instrumentaalisuuden välisellä jännitteellä* tarkoitetaan sitä, minkä verran opettaja voi välittää oppilaistaan ja minkälainen välittäminen on opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteelle hyväksi (Rawlins, 2000). Opettaja näkee oppilaitaan toistuvasti ja usein. Tämä johtaa siihen, että opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja heidän välilleen syntyy tunneside. Vuorovaikutussuhde voi alkaa tuntua ystävyysuhteelta. Tämä lisää opettajan emotionaalista taakkaa ja voi hankaloittaa työn rajaamista vapaa-ajan ulkopuolelle. Välittäminen on lähes väistämätöntä, ja suotavaakin, mutta opettajan tulisi säilyttää instrumentaalisuus opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Opettajan rajallinen aika ja resurssit ovat yhtenä tekijänä luomassa tätä välittämisen ja instrumentaalisuuden jännitettä. (Gerlander, 2005.)

Arvioinnin ja hyväksymisen välisen jännitteen olemus on siinä, miten opettaja pystyy arvioimaan oppilaan työskentelyä ja töitä niin, että samalla viestii oppilaalle, että tämä on hyväksytty ja riittävä. Tätä jännitettä voidaan pitää opettajan työn haastavimpana jännitteenä. (Gerlander, 2005.) Opettajan tulee arvostaa oppilaitaan ja pyrkiä siihen, että hyväksyminen ei ole ainoastaan

emotionaalista suhtautumista. Hyväksyminen voi olla esimerkiksi oppilaan työn ottamista vakavasti. (Rawlins, 2000.)

Ilmaisemisen ja suojaamisen välisellä jännitteellä tarkoitetaan sitä, mitä asioita opettaja kertoo oppilaille suoraan ja mitä jättää kertomatta. Joskus opettajan täytyy jättää kertomatta joitakin asioita suojellakseen oppilaita. Tällaisia asioita ovat sisällöt, jotka aiheuttavat negatiivisesti esimerkiksi itsetuntoon, ilmapiiriin tai tunteisiin. (Rawlins, 2000.)

Sari Kleemolan (2007) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus esiintyy koulussa, etenkin luokkahuoneessa, suurelta osin erilaisin kysymyssarjoin. Opettaja kysyy kysymyksen ja oppilas vastaa. Arkikeskusteluissa kysymyksiä yleensä kysytään silloin, kun kysyjä ei tiedä jotakin asiaa. Oletuksena on, että vastaaja tietäisi enemmän. Koulussa tilanne on kuitenkin eri. Opettaja ei kysy, siksi että häneltä puuttuisi tietoa, vaan siksi, että haluaa tietää oppilaiden osaamisesta. Kysymysten avulla opettaja voi selvittää, mitä oppilaat tietävät asiasta jo ennestään, kerrata vanhaa tai opettaa uutta asiaa. (Kleemola, 2007.) Kun opettaja on kysynyt kysymyksen ja oppilas on vastannut, seuraa opettajan arvio tai kommentti. Opettaja voi hyväksyä vastauksen oikeelliseksi, tarkentaa vastausta tai osoittaa vastauksen vääräksi tai puutteelliseksi. (Karvonen, 2007.) Kysymysten avulla opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.

Thomas Gordon (2006) esittää ajatuksen, että ilman opettajan hyviä vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa, hyvätkään opetustekniikat ja -tavat eivät ole toimivia. Hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde mahdollistaa oppilaalle sen, että hän pystyy keskittymään opiskeluun ja oppimiseen. Näin hänen ei tarvitse käyttää aikaa opettajan haastamiseen, puolustusstrategioiden keksimiseen tai säännöistä pois pyristelyyn. Opettajalle taas hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde mahdollistaa sen, että opettaja pystyy olemaan sekä auktoriteetti että läheinen aikuinen. (Gordon, 2006.)

Opettajan ja oppilaan toimivaan vuorovaikutussuhteeseen tulisi kuulua avoimuus ja rehellisyys, toisen huomioonottaminen, vapaus tukea toinen toisiaan, erillisyyt sekä molempien tyytyväisyys (Gordon, 2006). Toisin sanoen hyvässä vuorovaikutussuhteessa molempien osapuolten tulisi pystyä puhumaan rehellisesti ja suoraan, välittämisen ja kunnioittamisen tulisi olla molemminpuolista, luovuus ja yksilöllisyys tulisi olla sallittua sekä omien

tarpeiden täyttäminen ei tulisi olla toiselta osapuolelta pois (Gordon, 2006). Näiden kaikkien asioiden toteuttaminen voi tuntua haastavalta, mutta vuorovaikutustaitoja harjoittamalla ja niihin panostamalla, opettajalla on kaikki mahdollisuudet saada luokkansa vuorovaikutussuhteista yllä olevien ominaisuuksien kaltainen. Näin luokan ilmapiiri on inhimillinen ja avoin, jossa on hyvä opettaa ja oppia (Gordon, 2006).

2.2 Opettajakokemukset

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on yksi yleisimmistä institutionaalisista vuorovaikutussuhteista (Gerlander, 2005). Meillä kaikilla on siitä kokemuksia ja nämä kokemukset ovat vaikuttaneet niin myönteisesti kuin kielteisestikin siihen, miten ajattelemme itsestämme. Nämä kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, miten koemme itsemme oppijoina ja millaiseen koulutukseen ja työtehtäviin näemme itsemme (Gerlander, 2005).

Koulu- ja opettajamuistoja on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Lähes kaikille on jäänyt koulupolultaan edes joitakin muistoja opettajista (Nieminen, 2014). Marjo Nieminen (2014) tutkii tutkimuksessaan, miten entiset tyttökoulun oppilaat muistelevat opettajiaan ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Aineistona Nieminen käytti Turun tyttölyseon kouluhistoriikkeja, joissa on opettajamuisteluita 130 vuoden ajalta. 1800-luvun ja 1900-luvun alun muistelukirjoituksissa korostui opettajan ihailu ja jopa ”jumalointi”. 1960–1970-luvuille tultaessa opettajan ihailu vaihtui enemmänkin esikuvallisuudeksi ja opettajan esimerkin muisteluun. 1980-luvusta eteenpäin muistelukirjoituksissa väheni opettajien kuvailu ja tilaa muisteluissa sai kirjoittajan omat muistelut itsestä. Kaikkina ajanjaksoina kirjoituksissa esiin nousi persoonalliset opettajat, jotka ovat innostavalla opetuksella jääneet oppilaiden mieleen. (Nieminen, 2014.)

Minna Uitto ja Leena Syrjälä (2008) ovat todenneet tutkimuksensa perusteella, että nykyaikaan sijoittuvissa koulumuistoissa esiin nousevat hoiva ja huolenpito opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Niemisen (2014) tutkimuksessa huomataan sama tematiikka. Muistelukirjoituksissa muisteltiin tilanteita, joissa opettaja on osoittanut oppilaalle ystävällisyyttä ja empatiaa.

Muistelut keskittyivät monesti opettajalta saatuun positiiviseen huomioon ja kohteluun. (Nieminen, 2014.)

Minna Uitto kumppaneineen (2018) on tutkinut opettajan ja oppilaan välistä suhdetta käyttäen aineistonaan opettajien muistoja oppilailta saamastaan palautteesta. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkityksellisempiä piirteitä oli opettajan auttaminen oppilaan koulupolulla edistymisessä, opettajan tarjoama rakkaus ja ymmärrys, opettajan antamat elämänohjeet sekä opettajan tarjoamat oivallukset. Tulokset kertovat sen, että opettajan toiminnasta oppilaiden muistoihin jää opettajan ja oppilaan välinen suhde, ei niinkään opettajan tietotaito tai kyky opettaa. (Uitto ym., 2018.)

Mark A. Smith ja Karen Schmidt (2012) tarkastelivat tutkimuksessaan muistoja lempiopettajista. Lempiopettajan piirteiksi nousivat esiin oppilaista välittäminen, huolenpito, tukeminen tavoitteiden saavuttamiseksi, oppimaan motiivointi ja hyväntahtoisuus (Smith & Schmidt, 2012). Anna-Mari Keski-Heiska ja Paula Kalaja (2010) tutkivat erilaisia opettajamuistoja ja tarkastelivat, miten eri tavalla englannin kielen opettajia muistellaan. He muodostivat seitsemän eri tapaa muistella opettajaa. Näitä tapoja eli repertuaareja oli rutiini-, edistymis-, vastuu-, kauhu-, epäpätevyys-, arviointi- ja taustarepertuaari. (Keski-Heiska & Kalaja, 2010.)

Lempiopettajien ja hyvien opettajamuistojen lisäksi myös negatiivisia opettajamuistoja on tutkittu. Minna Uitto (2011) on tutkinut opettajan vallankäyttöä ja negatiivisia opettajakokemuksia. Monet muistelivat opettajan toiminnassa esiintyvän nöyryytystä, suosimista, vähättelyä ja oppilaille nauramista. Opettajan nähtiin käyttävän valtaa väärin. (Uitto, 2011.)

Ulla Karvosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa tarkastellaan opettajamuistoja ja, miten opettaja toimii kosketustilanteissa. Muistoissa kosketustilanteet liittyivät suurimmaksi osin koulun kurinpitoon ja sen käytänteisiin. Opettajan kosketus kurinpitotilanteissa koettiin sekä julmana ja epäoikeudenmukaisena että oikeutettuna ja tarkoituksenmukaisena. Muistoissa toistui pyrkimys löytää selittävä tekijä opettajan toiminnalle. (Karvonen ym., 2018.)

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on merkitystä oppilaan koulunkäyntiin, koulukokemukseen sekä myöhempään elämään. Omat koulukokemukset ja niistä syntyneet uskomukset ja näkemykset vaikuttavat

nykyhetkeen ja suhtautumiseen tämän päivän kouluun (Karvonen ym., 2018). Tarvitaan tutkimuksia niin välittävistä ja vastavuoroisista kuin negatiivisista ja loukkaavina tai epäreiluinä koetuista opettajan ja oppilaan välisistä vuorovaikutussuhteista, jotta pystytään tarkastelemaan, miten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen. (Uitto, 2011.)

3 TUNNETAIDOT JA MENTALISAATIO OPETTAJAN TYÖKALUNA

Opettajan tulee opettamisen ja ohjaamisen lisäksi pystyä havaitsemaan ja hallitsemaan erilaisia kasvatustilanteita sekä luomaan ja kehittämään luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa jokaisen on helppo ja turvallinen olla sekä oppia. Opettajalla täytyy myös olla taidot tunnistaa ongelmatilanteet ja puuttua niihin niiden vaatimalla tavalla. (Blomberg, 2010.) Opettajan ammattitaitoon liittyy paljon eri taitoja ja tietoja, joista suuri osa on muuta kuin opetustyötä. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman OVET-hankkeen laatimassa Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimallissa (Metsäpelto ym., 2020) opettajan osaamisalueiksi on määritelty opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Tietoperustaan katsotaan kuuluvaksi oppiaineiden sisältöjen hallinta, pedagoginen tieto sekä käytännön tieto liittyen koulujärjestelmään ja kouluympäristöön. Kognitiiviset taidot pitävät sisällään muun muassa tiedonkäsittelyä, ongelmanratkaisua, luovuutta, kommunikaatiota, argumentointia ja kriittistä ajattelua. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan vuorovaikutus- sekä tunnetaitoja. Persoonalliset orientaatiot kattavat minäkäsityksen, arvot, uskomukset sekä ammatillisen identiteetin. Viimeisellä osaamisalueella eli ammatillisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan opettajaa, joka on hyvinvoiva sekä pystyy hallitsemaan stressin ja työn kuormittavuuden. (Metsäpelto ym., 2020.)

Opettajalta vaaditaan siis paljon erilaista osaamista ja moniin osaamisalueisiin tilannetajua, reagoitakykyä, dynamiikan ja suhteiden ymmärtämistä sekä läsnäoloa (Harjunen, 2002). Opettaja työskentelee lukuisten ihmisten kanssa, muun muassa oppilaiden, kollegoiden, moniammatillisten ryhmien sekä vanhempien kanssa. Tämä vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitojen lisäksi opettajalta vaaditaan hyvät

tunnetaidot. Tunnetaitoja tarvitaan niin oppilaiden kohtaamisessa (Blomberg, 2010) kuin ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä. Opettajan työ on emotionaalisesti kuormittavaa (Blomberg, 2010), joten tunteiden hallitseminen on merkittävä keino suojautua työuupumukselta.

Tunteilla on merkittävä rooli siinä, miten havaitsemme ympäröivää maailmaa, minkälaisia päätelmiä teemme ja millainen luova ajattelumme on (Puolimatka, 2004). Arkikielessä usein puhutaan tunteiden olevan järjen vastakohta. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Tunteet ovat järjellisen ajattelun perusta (Puolimatka, 2004). Tunteilla on positiivinen vaikutus ihmisen toiminnanohjaukseen (Nummenmaa, 2017). Ilman tunteita ihminen ei pysty muodostamaan järjellisiä kokonaisvaltaisia käsityksiä todellisuudesta. Tunteilla on myös suuri rooli oppimisessa, esimerkiksi oppimisprosessin motivoivana tekijänä. (Puolimatka, 2004.) Ihminen on kokonaisuus, joka pitää sisällään tunteet ja järjen.

Jotta tunteet ovat rikastuttamassa ihmisen elämää, tulee ihmisen osata tunnistaa, säädellä ja käsitellä niitä. Kun tunteita ja niiden käsittelyä harjoittelee, ne toimivat perustana ihmisen älylliselle kehitykselle, pohdinnalle ja oppimisprosessille (Puolimatka, 2004). Ihminen voi tarkastella tunteitaan tietoisesti. Tämä mahdollistaa sen, että ihminen voi säädellä tunteitaan ja kertoa niistä muille. (Nummenmaa, 2017.) Tunteet ovat fysiologisia reaktioita, jotka ovat suhteellisen yksinkertaisia. Se, miten ihmiset tunteisiin suhtautuvat, on monimutkaisempi asia. Ihmisen tulee harjoitella tunteiden tunnistamista, ymmärtämistä ja käsittelyä. Tunnetaidot ovat keino tutustua omaan itseensä ja rohkaistua itsensä ilmaisussa. Hyvät tunnetaidot mahdollistavat myös toisen ihmisen ymmärtämisen paremmin. (Jääskinen, 2017.)

Tunnetaidot on nostettu esiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Opetuksen tulee sisältää osallisuutta, joissa huomioidaan tunnetaitojen harjoittelu. Oppilaat harjoittelevat koulussa tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Harjoittelu voi tapahtua esimerkiksi leikin, kirjallisuuden tai draaman avulla. (Opetushallitus, 2014.) Tällä hetkellä markkinoilla on paljon tunnekasvatukseen liittyvää opetusmateriaalia, esimerkiksi erilaisia tunnekortteja. Valmiit materiaalit ovat helppo tapa tarttua tunnetaitojen käsittelyyn.

Opettajalla tulee olla kyky kohdata oppilas. Opettajan täytyy nähdä, kuulla, aistia ja ymmärtää. Lisäksi opettajan täytyy suojella, ohjata, puuttua ja olla läsnä. Opettajan on myös ymmärrettävä ryhmän liikkeitä, dynamiikkaa ja suhteita. (Harjunen, 2002.) Opettajan täytyy pystyä tarkastelemaan omia ja toisen ihmisen näkökulmia, tunteita ja kokemuksia (Pajulo ym., 2015). Tätä kaikkea voidaan nimittää mentalisaatioksi.

Mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä tarkastella mieltä, omaa ja toisen. Tämän kyvyn avulla ihminen pystyy ennakoimaan omia sekä toisen ihmisen reaktioita sekä säätelemään omia tunteitaan ja tunnetilojaan eri tilanteissa. (Larmo, 2017.) Se on oikeudenmukaisuutta ja ymmärrystä, miten ihmisten kanssa ollaan ja miten heistä välitetään (Blomberg, 2010). Se on ymmärrys siitä, että jokaisella on omat halut, tunteet, uskomukset ja päämäärät (Larmo, 2017). Se on pyrkimystä ymmärtää toisen ihmisen tekojen ja käyttäytymisen taustalla olevia syitä ja kokemuksia (Kalland, 2017).

Mentalisaatio liitetään usein lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen, mutta mentalisaatiota tukeva ajattelu on hyödyllistä myös koulukontekstissa. Hyvä mentalisaatiokyky kulkee käsikkäin vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Mentalisaatio on yhteydessä turvalliseen kiintymykseen, ihanteelliseen kognitiiviseen osaamiseen sekä tunne-elämän ja tunnetaitojen kehitykseen. (Pajulo ym., 2015.) Mentalisaatiota tukevat ajattelu- ja työtavat ovat hyödyksi jokaisessa vuorovaikutussuhteessa, varsinkin aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Näin aikuisella voi olla helpompaa tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet. Opettajana jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen voi olla haastavaa, joten erilaiset ajattelu- ja työtavat, jotka helpottavat tunnistamista, ovat aina hyödyksi.

Mentalisaatio voidaan jaotella neljään eri ulottuvuuteen: 1) tiedostamaton ja tiedostettu (automatic-controlled), 2) itseensä fokusoitunut ja toiseen fokusoitunut (self-other), 3) kognitiivisesti orientoitunut ja affektiivisesti orientoitunut (cognitive-affective) sekä 4) sisäiseen fokusoiva ja ulkoiseen fokusoiva (internal-external) (Kalland, 2017; Luyten ym., 2019). Ensimmäisen ulottuvuuden tiedostamattomalla tarkoitetaan automaattista toimintaa, joka ei vaadi ponnistelua. Tiedostettu taas vaatii ponnistelua ja se on säädelyä toimintaa. Toinen ulottuvuus keskittyy joko omiin tunteisiin ja ajatuksiin tai toisen tunteisiin ja ajatuksiin. Kolmas ulottuvuus eli kognitiivisesti ja affektiivisesti orientoitunut

tarkoittaa ajatteluun tai tunteisiin orientoitumista. Neljäs ja viimeinen ulottuvuus pitää sisällään sisäiseen eli mieleen fokusoivan ja ulkoiseen eli esimerkiksi kehollisuuteen tai ilmeisiin fokusoivan tarkastelun. (Kalland, 2017.)

Opettajana näiden ulottuvuuksien pohtiminen on hyödyksi opettajan ja oppilaan välisen toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi. Tyypillisin mentalisaation muoto on tiedostamatonta, joka toteutuu vaivattomasti, ilman ylimääräistä ajatustyötä ja ponnistelua (Kalland, 2017). Opettaja kohtaa kuitenkin työssään tilanteita, joissa tiedostamaton mentalisaatiokyky ei riitä. Tällainen tilanne voi syntyä, kun oletetun ja todellisuudessa koetun tilanteen välillä syntyy ristiriita (Kalland, 2017). Esimerkiksi opettaja voi suunnitella jonkin kivan yhteisen keskustelutuokion ja odottaa oppilaan innostuvan siitä. Oppilas voi kuitenkin olla osallistumatta jutteluun tai puhua opettajalle ikävään sävyyn. Tällöin oppilas reagoi tavalla, jota opettaja ei osannut odottaa. Esimerkkitalanteessa opettaja joutuu turvautumaan tiedostettuun mentalisaatiokykyyn. Opettaja joutuu pohtimaan, mikä oli syy oppilaan tunteille ja käytökselle. Tällainen tilanne vaatii säädelyä toimintaa. (Kalland, 2017.)

Opettajan ammatin keskeisimmät eettiset ulottuvuudet ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus (Oser, 1991; Tirri & Kuusisto, 2019 mukaan). Kaikessa toiminnassa opettajan tulee pitää huoli lapsesta, huomioida yleiset oikeudenmukaisuuskäsitykset sekä pyrkiä rehellisyyteen ja totuuteen. Tämä vaatii kognitiivisia kykyjä, kuten huomion keskittämistä ja tunne-elämän taitoja, esimerkiksi kykyä empatiaan (Pajulo ym., 2015). Opettaja toimii omien tunteidensa, kokemustensa, intuition ja persoonansa määrittelemällä tavalla. Tunteet antavat mahdollisuuden empatialle ja ymmärtämiselle (Tirri & Kuusisto, 2019). Mentalisaatio kattaa muun muassa empatian käsitteen. Empatiolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa tunnetila ja reagoida siihen. Mentalisaatio sisältää empatian itseä ja toisia kohtaan, mutta myös kyvyn säädellä tunteita. Mentalisaatiolla tarkoitetaan lisäksi muita mielen tiloja, kuten tarkoitusperiä ja toiveita. (Pajulo ym., 2015.)

Empaattisen ja välittävän opettajan katsotaan olevan yhteydessä oppilaiden oppimismotivaatioon. (Pakarinen ym., 2014.) Jotta opettaja on empaattinen ja välittävä, tulee opettajalla olla hyvä mentalisaatiokyky. Kun opettaja on kiinnostunut kaikista oppilaista yksilöinä, ilmaisee ja näyttää kiinnostuksen, ottaa

vastaan erilaisia tunteita, ylläpitää turvallisia rajoja sekä tunnustaa myös omat virheensä, tukee opettaja samalla koko ryhmän mentalisaatiota (Pyykkönen, 2017). Kun opettaja esimerkillään harjaannuttaa myös oppilaiden mentalisaatiokykyä, opettaja samalla tulee ehkäisseeksi kiusaamista ja muita ei toivottuja ryhmän sisäisiä konflikteja. Mentalisaatiokyky edistää toisen ymmärtämistä ja myötätuntoa toista kohtaan (Pyykkönen, 2017). Kun ihminen osaa asettua toisen asemaan, ei hän halua tuottaa toiselle pahaa mieltä, sillä ymmärtää miltä se tuntuisi itsestä. Mentalisaatiokyvyn harjoittelu lisää luokkaan avointa vuorovaikutusta, jossa tunteet huomataan, tunnistetaan ja käsitellään (Pyykkönen, 2017).

4 LAPSEN HYVINVOINTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Lapsi on fyysis-psykkis-sosiaalinen olento. Lapsi kasvaa, kehittyy ja elää maailmassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja instituutioiden kanssa. (Minkkinen, 2015.) Lapsen hyvinvointi on laaja kokonaisuus ja sen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Tässä luvussa tulen kuitenkin esittelemään joitain näkökulmia, teorioita ja osa-alueita, joiden pohjalta lapsen hyvinvointia ja tarpeita on helpompi tarkastella.

Stein Ringenin (1997) mukaan lapsen hyvinvointia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Näkökulmasta, jossa tarkastellaan, miten perhe, jossa lapsi elää, voi yhteiskunnassa ja näkökulmasta, jossa tarkastellaan, miten lapsi itse voi tässä perheessä. Perheen hyvinvoinnilla on merkittävä rooli lapsen hyvinvointiin. Lapsi on riippuvainen perheestään ja vaatii perheen huolta ja hoivaa (Minkkinen, 2015). Perheen hyvinvointi ei kuitenkaan automaattisesti kerro lapsen hyvinvoinnista kaikkea. Lapsen yksilötekijät vaikuttavat myös lapsen omaan hyvinvointiin (Minkkinen, 2015) ja siihen, miten hän perheessä voi.

Jaana Minkkisen (2015) mukaan lapsen hyvinvointiin vaikuttaa lapsen yksilötekijät, lapsen toiminta, sosiaaliset kehitysympäristöt, hoiva ja sosiaalinen tuki sekä yhteiskunnalliset kehykset. Lapsen biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset lähtökohdat, kuten esimerkiksi perimä, itsesäätelykyky, tunteidensäätely, sosiaalinen älykkyys ja kognitiiviset taidot, ovat lapsen yksilötekijöitä, jotka ovat vaikuttamassa lapsen hyvinvointiin. (Minkkinen, 2015.) Lapsen toiminta, kuten liikkuminen ja opiskelu, ovat vaikuttamassa lapsen tämänhetkiseen hyvinvointiin, mutta myös tulevaisuuden hyvinvointiin. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että lapsen toiminta ei ole aina riippuvainen vain hänestä. Sosiaaliset kehitysympäristöt tuovat esiin sen, että lapsi on yhteisön jäsen ja sosiokulttuuriset viitekehykset ovat osaltaan muokkaamassa lapsen hyvinvointia. Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa kaikki lapsen kokemukset, joita hän on kerryttänyt muun

muassa kotona, ystäväverkostoissa, koulussa, harrastuksissa ja koko ympäröivästä kulttuurista. Myös yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi koulu, sosiaalitoimi, terveydenhoitojärjestelmä, lasta koskevat oikeudet sekä lait. (Minkkinen, 2015.) Lasten oikeuksien julistus (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991) on yksi esimerkki lapsen hyvinvointiin vaikuttavista yhteiskunnallisista kehyksistä. Sopimus pyrkii pitämään huolen lapsen oikeuksista ja hyvinvoinnista.

Lapsen hyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi voidaan määritellä myös perheen taloudellinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma. Nämä pitävät sisällään perheen ulkoisia sekä sisäisiä voimavaroja. Ulkoisia voimavaroja ovat muun muassa perheen taloudellinen tausta, asumistaso, vanhempien koulutus ja ammatti. Sisäisiä voimavaroja ovat taas muun muassa perheen historia, lasten ja vanhempien persoona sekä lapsen ja vanhemman välinen suhde. (Forssen ym., 2002.) Taloudellinen pääoma pitää sisällään perheen aineelliset resurssit. Inhimillinen pääoma kattaa alleen vanhempien koulutustason ja valmiudet tukea lapsen kasvua, kehitystä ja koulunkäyntiä. Sosiaalisella pääomalla taas tarkoitetaan perheen sisäisiä ja ulkoisia vuorovaikutussuhteita. (Coleman, 1988.) Kaikki kolme osa-aluetta ovat tärkeitä lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta

Vanhemmat ovat varhaislapsuudessa tärkeimmät sosiaaliset suhteet, joita lapsella on. Myöhemmin lapsen omat sosiaaliset verkostot laajenevat ja syvenevät. Vertaissuhteiden merkitys kasvaa ja niiden katsotaankin olevan tärkeä osa lapsen myönteistä kehitystä. Lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille on myöskin tärkeää, että lapsi pääsee rakentamaan myönteisiä vuorovaikutussuhteita perheen ulkopuolisiin aikuisiin, kuten päivähoitajiin, opettajiin tai valmentajiin. (Forssen ym., 2002.) Vuorovaikutus on ihmiselle luontainen ominaisuus ja se näkyy myös lapsen hyvinvointia tarkasteltaessa.

Hyvään lapsuuteen vaikuttaa monet tekijät. Kaikissa osa-alueissa ei tarvitse tähdätä täydellisyyteen, mutta tärkeintä olisi saada lapselle taattua turvallinen ja tasapainoinen lapsuus. (Forssen ym., 2002.) Esimerkkinä tilanne, jossa lapsen vanhemmilla on arvostetut ammatit, perheellä on koti kaikilla mukavuuksilla, mutta lapsen ja vanhempien välinen vuorovaikutussuhde on kovin etäinen. Tällöin perheen taloudellinen ja inhimillinen pääoma on kunnossa, mutta sosiaalisessa pääomassa on vajuusta. Toisena esimerkkinä voidaan kuvitella tilanne, jossa perheellä on lämpimät suhteet keskenään, vanhemmat käyvät

satunnaisissa keikkatöissä niin, että rahat riittävät kaikkeen tarvittavaan. Vanhemmilla ei kuitenkaan ole valmiuksia tai motivaatiota tukea lasten koulunkäyntiä. Tällöin perhe on huolehtinut sosiaalisesta ja taloudellisesta pääomasta, mutta puutetta näkyy inhimillisessä pääomassa.

Kati Kallisen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa lapset määrittelivät itse tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa. Nämä tekijät olivat turvallisuuden rakentuminen, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, tietämisen ja päätöksen teon mahdollisuus sekä aktiivinen osallisuus ja toimijuus. Lapset pitivät tärkeänä, että heillä on koti, perhe, koulu/päiväkoti, kavereita, aikaa ja rauhaa leikkiä ja pelata, ruokaa, nukkumista ja omaa tilaa. Lapset kertoivat myös, että heitä tulee kuunnella ja aikuisten tulee antaa aikaa heille. Esiin tuli myös halu tietää ja oppia asioista, osallistua päätöksentekoon sekä arjen toimintoihin. (Kallinen ym., 2021.) Tästä voimme huomata sen, että lasten omat ajatukset mukailevat aiemmin tarkasteltuja lasten hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Lapsi on fyysis-psykkis-sosiaalinen kokonaisuus, joten hyvinvointiin vaaditaan, jokaisen osa-alueen huomiointia. Hyvinvoiva ihminen voi fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hyvin.

4.1 Kouluhyvinvointi

Lapsuus sijoittuu moniin eri ”toiminta-areenoihin”, näitä ovat esimerkiksi perhe, koti, vertaissuhteet sekä instituutiot kuten päivähoito ja koulu. Nämä kaikki ovat vaikuttamassa lapsen hyvinvointiin. (Forssen ym., 2002.) Koulu yhteisö on tärkeä osa lapsen kehitystä ja kasvua (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Koulu on kodin lisäksi lapsen tärkein ympäristö, jossa hän viettää aikaa. Koulu vaikuttaa myös kotiympäristöön, sillä lapsi tekee kotona koulussa saatuja läksyjä, viettää aikaa koulukavereiden kanssa ja vanhemmat ovat yhteydenpidossa opettajan kanssa. (Minkkinen, 2015.)

Koulu ja opettaja voivat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin välillisesti ja välittömästi (Minkkinen, 2015). Koulu antaa lapselle emotionaalista, instrumentaalista ja informatiivista tukea (Tardy, 1985). Usein koulun tehtävistä keskusteltaessa esiin nousee opetus ja oppiminen. Nämä ovat toki koulun tärkeitä tehtäviä, mutta koulu tarjoaa oppilaalle laajasti muutakin tukea. Lapsen kokonaisyhyvinvoinnin kannalta koulun tarjoamat sosiaaliset tuet voivat olla

tärkeimpiä lapsen hyvinvoinnille. (Minkkinen, 2015.) Koulussa lapsi saa yhteisön, johon hän kuuluu, ja jossa häntä arvostetaan ja hänestä huolehditaan. Lapsi saa koulussa lounaan ja terveydenhoitajan palveluita eli lapsen fyysisestä hyvinvoinnista pidetään huolta. Koulu ja opettajan toiminta voi edistää myös lapsen oloja kotona. Opettaja voi esimerkiksi ohjeistaa perhettä lapsen koulunkäynnin tukemisessa tai tarvittaessa ottaa yhteyttä sosiaalitoimeen, jos kokee huolta lapsen kotioloista. (Minkkinen, 2015.)

Anne Konu ja Matti Rimpelä (2002) laativat tutkimuksessaan koulun hyvinvointimallin. Mallin osa-alueet ovat opetus ja koulutus, oppiminen sekä oppilaiden hyvinvointi. Oppilaiden hyvinvointi jakaantuu koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamismahdollisuuksiin sekä terveydentilaan. Erik Allardtin (1976) tutkimuksessa, jonka pohjalta Konu ja Rimpelä (2002) ovat hyvinvointimallinsa hyvinvointiulottuvuudet muodostaneet, oppilaan hyvinvointi jakaantuu kolmeen eri arvokategoriaan. Nämä kategoriat ovat having, loving ja being. Having-kategoriaan kuuluu koulun olosuhteet ja terveydentila, Loving-kategoriaan kuuluu sosiaaliset suhteet. Being-kategoriaan kuuluu itsensä toteuttamismahdollisuudet. Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulutiloja, opetuksen järjestelyä, lukujärjestystä, ryhmäkokoja, välitunteja, turvallisuutta, rangaistuksia, terveydenhoitajan palveluita ja kouluruokailua. Sosiaaliset suhteet pitävät sisällään oppimisilmapiirin, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, ryhmädynamiikan, kiusaamisen ja koulun ja kodin välisen yhteistyön. Itsensä toteuttamismahdollisuuksilla kuvataan oppilaan mahdollisuuksia kehittää itsetuntoa, saada arvostusta, kannustusta, palautetta, ohjausta ja rohkaisua sekä oppia itse arvostamaan omaa sekä muiden työtä. Terveydentilalla tarkoitetaan kaikkia mahdollisia sairauksia, oireilua tai kipeyttä. (Konu & Rimpelä, 2002.)

Kouluhyvinvointia voidaan tarkastella myös objektiivisen sekä subjektiivisen näkökulman mukaisesti (Allardt, 1976). Oppilaan hyvinvointiin vaikuttaa objektiiviset elinolot ja niihin liittyvät subjektiiviset kokemukset. Kouluhyvinvointia voidaan objektiivisesti mitata muun muassa kokeilla, terveystarkastuksilla tai sisäilmamittauksilla. (Minkkinen, 2015.) Kokeet ja todistukset ovat yksi sosiaalisen tuen muoto, sillä niiden avulla opettaja pystyy antamaan helposti palautetta oppilailleen. Palaute vaikuttaa oppilaan emotionaaliseen ja sosiaaliseen kouluhyvinvointiin (Tardy, 1985). Subjektiivisella kouluhyvinvoinnilla

tarkoitetaan oppilaan omaa arviota kouluelämästä ja kokemuksia kouluun liittyvistä asioista.

Koulussa oppilaiden hyvinvoinnin mittaaminen keskittyy pääosin objektiiviseen mittaamiseen. Oppilaan subjektiiviselle kouluhyvinvoinnin mittaamiselle on järjestetty näennäisesti aikaa ja tilaa, mutta mahdollistavatko ne oikeasti oppilaan subjektiivisen kouluhyvinvoinnin mittaamisen. Minkkinen (2015) antaa tällaisista tilanteista esimerkkejä. Esimerkiksi terveystarkastuksissa oppilaalta kysellään, miten koulu sujuu tai, millaisia tunteita koulu herättää. Tutkimatta on kuitenkin se, kertooko oppilas tällaisissa tilanteissa oikeita kokemuksiaan ja tunteeo oppilas, että häntä kuunnellaan ja hänen sanomallaan on merkitystä. Toisena esimerkkinä tilanne vanhempainilloista ja muusta kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta. Useimmiten opettajat järjestävät vanhempainiltoja, joissa paikalla on vain opettaja ja vanhemmat. Tällöin vanhemmat pääsevät ääneen ja mahdollisesti pääsevät kertomaan lastensa koulukokemuksista. Nämä ovat kuitenkin vanhemmat näkemyksiä lastensa kokemuksista. Myöskin koulun ja kodin välinen viestintä, esimerkiksi Wilma-viestintä, välittää vanhempien kokemuksia lastensa asioista. Voidaan ajatella, että vaikka lapset pääsisivät ääneen, usein keskustelua/kyselyä/tarkastusta ohjaa aikuisten esiin tuomat teemat, kokemukset tai kysymykset. (Minkkinen, 2015.) Oppilaan subjektiivista kouluhyvinvointia tutkittaessa tärkeintä olisi tuoda esiin ne kouluun liittyvät asiat, jotka lasten mielestä ovat tärkeimpiä.

Oppilaan subjektiivista kouluhyvinvointia on tarkasteltu Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän kouluterveyskyselyn avulla jo vuodesta 1996. Vuonna 1996 tarkastelun kohteena oli ainoastaan perusopetuksen 8. ja 9. luokkia käyvät oppilaat, vuonna 1999 tietoja alettiin kerätä myös lukiosta ja vuonna 2008 mukaan tuli ammatillinen oppilaitos. Perusopetuksen 4. ja 5. luokkia käyvät oppilaat ovat vastanneet kyselyyn vuodesta 2017 alkaen. Kysely toteutetaan joka toinen vuosi ja sen tarkoituksena on tuottaa luotettavaa ja monipuolista tietoa eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä sekä palvelujen ja avun saamisesta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], julkaisuaika tuntematon.) Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn raportin (THL, 2021a) mukaan 4. ja 5. luokkia käyvistä pojista 89 % ja tytöistä 82 % oli tyytyväisiä elämäänsä. Lasten ja nuorten kokema tyytyväisyys elämään oli hieman laskenut verrattuna vuoden 2019 kouluterveyskyselyn tuloksiin. 4. ja 5. luokkalaisista

pojista 74 % ja tytöistä 81 % vastasi pitävänsä koulusta. (THL, 2021a.) Kouluterveyskyselyssä tarkastellaan myös oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. 4. ja 5. luokkalaisista 41,8 % koki, että opettaja on usein kiinnostunut, mitä oppilaille kuuluu. Opettajan kanssa hyvin toimeen kokee tulevansa 81,4 % 4. ja 5. luokkalaisista. Kyselyssä selvitettiin myös oppilaiden kokemus, onko heillä koulussa joku aikuinen, jolle voi kertoa mieltä painavista asioista. 56,1 % 4. ja 5. luokkalaisista koki, että koulussa on joku aikuinen, jonka kanssa voi keskustella mieltä painavista asioista. (THL, 2021b) Kouluterveyskyselyn tulokset kertovat arvokasta tietoa lasten ja nuorten subjektiivisesta hyvinvoinnista. Lasten ja nuorten omat kokemukset ja ajatukset ovat tärkeässä roolissa, kun pohdimme laadukasta kasvatusta ja koulutusta. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL, julkaisuaika tuntematon) mukaan kouluterveyskyselyn tuloksia voidaan hyödyntää monen tasoisessa päätöksenteossa. Oppilaitokset käyttävät tuloksia koulu yhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi sekä opiskeluhoitotyössä. Kunnat hyödyntävät tuloksia laatiessaan hyvinvointistrategiaa, lastensuojeluohjelmaa tai lapsi- ja nuorisopoliittista ohjelmaa. Valtakunnallisella tasolla kouluterveyskyselyn tulokset ovat apuna esimerkiksi erilaisten lakien ja politiikkaohjelmien toimeenpanon seurannassa ja arvioinnissa. (THL, julkaisuaika tuntematon.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) tuovat monessa kohdassa esiin oppilaan hyvinvoinnin merkityksen. Kasvatustyö sekä hyvinvoinnin edistäminen kuuluu jokaiselle koulun aikuiselle (Opetushallitus, 2014). Opettaja näkee oppilaita eniten, joten usein päävastuu on opettajalla. Luokanopettajalla on vastuu oman opetusryhmänsä oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista. Opettajan tehtävään kuuluu seurata oppilaan oppimisen ja työskentelyn lisäksi oppilaan hyvinvointia. Seuraamisen lisäksi opettajan tulee edistää ja tukea oppilaan hyvinvointia. (Opetushallitus, 2014.) Vuorovaikutus ja oppilaan tuntemus ovat opettajalle tärkeitä keinoja oppilaan hyvinvoinnin seuraamisessa ja edistämiseksi.

Koulun ja koulu yhteisön tarkoituksena on myös opettaa lapselle, miten hän voi itse omalla toiminnallaan vaikuttaa omaan ja toisten hyvinvointiin (Opetushallitus, 2014), niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Oppilaita ohjataan harjoittelemaan oman elämän kannalta tärkeitä taitoja sekä tunnistamaan hyvinvointia lisääviä ja uhkaavia tekijöitä. Koulu antaa

mahdollisuuden oppia vastuunkantoa, tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaat oppivat sosiaalisten taitojen merkityksen omaan ja toisen hyvinvointiin. (Opetushallitus, 2014.) Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat apuna niin itsesäätelystä, kaverisuhteissa, harrastuksissa kuin tulevaisuudessa työelämässä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat hyvinvointia lisääviä tekijöitä.

4.2 Opettajan mahdollisuudet oppilaan tarvehierarkian täyttämässä

Abraham Maslow (1943) on julkaissut tutkimuksessaan *A Theory of Human Motivation* psykologisen teorian, joka kuvaa ihmisen tarvehierarkiaa. Maslow'n tarvehierarkia toimii teoreettisena työkaluna, jolla pyrimme ymmärtämään ihmisen käyttäytymistä ja persoonallisuutta laajemmin ja syvällisemmin (Koltko-Rivera, 2006.) Tarvehierarkia koostuu viidestä eri tarpeesta, joita ihminen pyrkii tyydyttämään tietyssä järjestyksessä. Lapsi ei pysty kaikkia tarpeita itse täyttämään, joten aikuisilla on vastuu lapsen hyvinvoinnista ja tarpeiden täyttämistä. Puutemotiiveiksi Maslow nimitti kolme alimman tason tarvetta: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet sekä yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet. Kahta ylimmän tason tarvetta, eli arvonannon tarvetta sekä itsensä toteuttamisen tarvetta, Maslow kuvasi kasvutarpeina. Teorian mukaan ihmisellä on tarve näihin kaikkiin ja kun alemman tason tarve on tyydytetty, pystyy siirtymään seuraavaan tarpeeseen. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.)

Opettajan näkökulmasta Maslowin tarvehierarkia voi olla apuna oppilaiden käytöksen ja mahdollisten haasteiden ymmärtämisessä. Jos esimerkiksi kotona on haasteita perustarpeissa, voi koulunkäynti olla haastavaa. Jos taas kasvutarpeet eivät täyty, voi motivaatio olla hukassa.

Opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaan tarpeisiin vaihtelevasti. Osaan tarpeista opettaja pystyy vaikuttamaan välillisesti, osaan suoraan (Minkkinen, 2015). Kotona täytettäviin tarpeisiin opettaja ei voi suoraan vaikuttaa. Opettaja voi tukea ja pyytää apua kolmansilta osapuolilta, kuten lastensuojelulta, jos opettaja näkee tarvetta puuttua oppilaan perustarpeisiin (Inkilä, 2015). Koulussa täytettäviin tarpeisiin opettaja pystyy vaikuttamaan suoraan.

Maslowin tarvehierarkian alimmalla tasolla on *fysiologiset tarpeet* (*physiological needs*). Tämä pitää sisällään kaikki hengissä säilymisen fyysiset edellytykset, kuten hengitysilmä, ruoka, juoma, lepo ja nukkuminen. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Toisella tasolla on *turvallisuuden tarpeet* (*safety needs*). Tähän kuuluu suojautuminen erilaisilta vaaroilta, niin fyysisiltä kuin henkisiltäkin. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.)

Fysiologisten ja turvallisuuden tarpeiden jälkeen tulee Maslowin teorian mukaan *yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet* (*love/belonging needs*). Tämä kattaa ystävyden, rakkauden ja ryhmään kuulumisen. Ihmisellä on tarve rakastaa ja tulla rakastetuksi. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Tämä on ensimmäinen taso, johon opettaja pystyy suoraan vaikuttamaan. Koulutuksen kentällä rakkaudesta puhuminen on vierasta, mutta voidaan silti puhua pedagogisesta rakkaudesta. Se pitää sisällään välittämisen ja oppilaiden parhaaksi toimimisen. Pedagoginen rakkaus on yksi merkittävä tekijä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Kaukko ym., 2021.) Opettaja pystyy tukemaan oppilaita ystävyysuhteiden syntymisessä ja kehittämisessä sekä huolehtimaan, että kaikki pääsevät mukaan ryhmään ja tuntevat itsensä tärkeiksi ryhmässä. Jokainen oppilas pyritään saamaan osalliseksi koulun arjessa ja kokemaan yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä (Opetushallitus, 2014).

Neljänneksi tarpeeksi Maslow määritteli *arvonannon tarpeet* (*esteem needs*). Ihmisellä on tarve itsearvostukseen sekä kunnioituksen saamiseen muilta. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Kuten yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeeseen, myös tähän arvonannon tarpeeseen, pystyy opettaja vaikuttamaan. Koulussa jokaisen oppilaan tulisi kokea arvostusta ja kunnioitusta. Koulussa opetellaan myös taitoja arvostaa itseään sekä muita. (Opetushallitus, 2014.) Opettaja voi luoda luokkaan sellaisen ilmapiirin, jossa jokainen tuntee itsensä hyväksi ja arvostukseksi. Opettajalla on mahdollisuus harjoitella oppilaiden kanssa toisten kunnioitusta ja sen osoittamista.

Viimeisenä tarpeena Maslowin tarvehierarkiassa on *itsensä toteuttamisen tarpeet* (*self-actualization need*). Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisellä on tarve saada omat kyvyt täyteen käyttöön, päästä tekemään niitä asioita, joita osaa parhaiten. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Kuten kahteen aiempaan tarpeeseen, myös tähän opettaja pystyy vaikuttamaan. Koulussa opettajalla on tärkein rooli oppilaan itsensä toteuttamisessa, sillä oppilaan toimintaa määrittelee

opettajan antamat mahdollisuudet ja palaute (Minkkinen, 2015). Opettaja voi eriyttää opetusta ja tehtäviä niin, että jokainen oppilas pystyy toteuttamaan itseään ja tuomaan esiin omat kyvyt täydessä potentiaalissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) veloitetaan opetuksen eriyttämistä niin, että otetaan huomioon oppilas yksilönä ja hänen pedagoginen lähtökohtansa. Eriyttämisellä pyritään vastaamaan oppilaan tarpeisiin ja antamaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti. (Opetushallitus, 2014.) Opettajan tehtävä on antaa palautetta ja ohjata oppimista. Oppilasta ohjataan siihen, että hän oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ylittämään itsensä. Opettajan kannattaa ohjata juuri sen verran, kun on tarpeen. Liika ohjaaminen voi johtaa siihen, että oppilaalta jää oivaltamisen ilo saavuttamatta. Oppilaan on tärkeä saada onnistumisen kokemuksia ja päästä haastamaan itseään. (Halinen ym., 2016.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 *Tutkimustehtävä*

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyväksi oppilaiden kokemuksia huomioiduksi tulemisesta koulussa. Tarkoituksena on tarkastella oppilaiden kokemuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksella pyritään selvittämään, millaisena oppilaat kokevat opettajan antaman huomion, sen määrän ja laadun. Tarkastelun kohteena on opettajien toiminta oppilaiden kokemana. Tutkimuksessa haluan saada oppilaiden äänen kuuluviin.

Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava:

Millainen kokemus oppilaalla on opettajan antamasta huomiosta koulussa?

5.2 *Tutkimusmenetelmä*

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella tutkittavien, tässä tapauksessa oppilaiden, kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tällä tutkimuksella ei pystytä muodostamaan täysin objektiivista tietoa, sillä oppilaiden kokemukset ovat subjektiivisia kokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Oppilaiden subjektiivisten kokemusten lisäksi tutkija toimii oman ymmärryksensä varassa, joten subjektiivinen tulkinta koskee myös tutkijaa (Ulvinen, 2012). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole muodostaa tilastollista yleistystä, vaan ymmärtää ja tulkita oppilaiden kokemuksia.

Tutkimuksen luonteen ja muodostuneen tutkimuskysymyksen perusteella tämä tutkimus toteutetaan laadullisen tutkimuksen menetelmin. Laadulliselle tutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä siihen liittyy paljon erilaisia perinteitä ja tunnusmerkkejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Creswellin (1994; Hirsjärvi & Hurme, 2009, 25 mukaan) määritelmän mukaan laadullinen tutkimus

on kontekstisidonnaista, sillä pyritään muodostamaan säännönmukaisuuksia ilmiön ymmärtämiseksi sekä sen katsotaan etenevän yksityisestä yleiseen.

Laadullinen tutkimus tapahtuu aina elämismaailmassa. Tutkija on osa tätä elämismaailmaa ja merkitysyhteyttä. (Varto, 1992.) Veli-Matti Ulvinen (2012) määrittelee elämismaailman ihmisen tavaksi kokea ympäröivä maailma ja jonka pohjalta ihminen tulkitsee omat kokemuksensa. Laadullinen tutkimus on sidoksissa kontekstiin, jossa ilmiöllä on merkitys. (Varto, 1992.) Laadullista tutkimusta on pidetty ymmärtävänä tutkimuksena, sillä laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ilmiön ymmärtäminen vaatii ilmiön eri ominaisuuksien ja merkityksien tarkastelua (Varto, 1992).

Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat fenomenologisessa perinteessä, sillä tutkimukseni pohjautuu oppilaiden elämismaailmaan ja kokemuksellisuuteen (Perttula, 2012). Juha Perttulan (2012) mukaan fenomenologia on suuntautunut tarkastelemaan todellisuutta kokemuksien ja koetun kautta. Kokemuksellisuutta voidaan fenomenologisen ajattelun mukaan pitää ihmisen maailmasuhteen perustana (Laine, 2018).

Ihminen on aina yksilö. Yksilö on aina suhteessa maailmaan, omien kokemusten, arvojen, käsitysten ja tuntemisen tapojen mukaisella tavalla. (Laine, 2018). Ulkopuolisen silmin esimerkiksi opettajan ja oppilaan kokema luokkatilanne voi näyttäytyä samanlaisena. He työskentelevät samassa tilassa, samaan aikaan ja samojen ihmisten kanssa. Tästä huolimatta opettajan kokemus on erilainen kuin oppilaiden. Jokaisella on yksilöllinen perspektiivi, joka on muodostunut koetun menneisyyden tuloksena. (Laine, 2018.)

Vaikka fenomenologiassa korostetaan ja tuodaan esiin yksilön näkökulma, ei ole tarkoitus väheksyä yhteisöllistä tai yhteiskunnallista näkökulmaa (Laine, 2018). Jokainen yksilö kokee maailman omasta perspektiivistä, mutta saman yhteisön jäsenillä on usein lähes samanlainen suhde maailmaan. Tätä samankaltaisuutta yksilöiden perspektiiveissä voidaan pitää yhteiskunnallisena ilmiönä. (Laine, 2018.) Tämän ajatuksen pohjalta Timo Laine (2018) toteaa, että vaikka tutkimme yksilöiden kokemuksia, tulemme samalla tarkastelemaan jotakin yleistä. Tässä tutkimuksessa tutkin yksittäisten oppilaiden kokemuksia huomatuksi tulemisesta koulussa, mutta samalla toivon paljastavani ilmiöstä jotakin, jonka voimme kokea hyödylliseksi yleisesti.

5.3 Aineistonkeruu ja haastattelut

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kuudesluokkalaisia oppilaita. Haastattelut mahdollistavat sellaisten ilmiöiden tutkimista, jotka jäisivät ilman haastatteluja tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijat eivät ole yleensä paikalla, kun tutkittava ilmiö tapahtuu, joten haastattelujen avulla tutkijat pääsevät ilmiön kokeneiden kokemusten kautta ilmiöön käsiksi. (Hyvärinen, 2017.) Tutkijan on hyvä pitää mielessä, että haastateltava tietää puheena olevasta aiheesta enemmän kuin haastattelija, sillä haastattelun tarkoituksena on keskittyä haastateltavan näkemyksiin ja kokemuksiin (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Tässä tutkimuksessa haastateltavat oppilaat olivat kokemusasiantuntijoita, joita haastattelijana halusin ymmärtää ja kuulla.

Tutkimukseni haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja. Puolistrukturoidulle haastattelulle ei ole yhtä oikeaa määritelmää, mutta sille on ominaista, että haastattelussa on jokin ominaisuus, joka on kaikille haastateltaville sama (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Esimerkiksi Fieldingin (1993; Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47 mukaan) määrittelee puolistrukturoidun haastattelun sellaiseksi, että kysymysten muoto pysyy kaikille haastateltaville samana, mutta kysymysten järjestys voi vaihdella. Robsonin (1995; Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47 mukaan) määritelmän mukaan haastatteluiden kysymykset ovat ennakkoon määrätty, mutta sanamuotoja voi vielä muotoilla haastattelutilanteissa. Eskola ja Suoranta (1998; Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47 mukaan) taas toteavat, että puolistrukturoiduissa haastatteluissa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole sidottu, vaan vastaaminen tapahtuu omin sanoin. Tutkimuksessani päädyin puolistrukturoituun haastatteluun, jossa olin etukäteen määritellyt kysymykset, mutta esitin ne vaihtelevassa järjestyksessä.

Tässä tutkimuksessa haastattelun etuina voidaan nähdä joustavuus, tutkittavan merkityksellinen ja aktiivinen rooli sekä mahdollisuus selventää ja syventää (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Etenkin kun tutkimuksen kohteena on lapset, on haastattelun mahdollistama joustavuus tärkeää. Lapsia haastatellessa haastattelijan tulee esittää kysymyksiä lapsen ehdoilla ja keskustella tarvittaessa myös varsinaisten kysymysten ulkopuolisista ajatuksista (Aarnos, 2018.) Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, ymmärtää ja kuvailla oppilaiden

kokemuksia huomioiduksi tulemisesta koulussa, joten aineistonkeruumenetelmänä haastattelu tarjoaa haastateltavalle oppilaalle mahdollisuuden kertoa itseään koskevista kokemuksista vapaasti ja sanallisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Haastattelu mahdollistaa myös sen, että haastattelija voi tukea lasta esittämällä lisäkysymyksiä, tarvittaessa tarkentaa kysymystä tai selventää ja oikaista väärinymmärryksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lapsille haastattelutilanne voi olla jännittävä, joten pyrin tekemään tilanteesta mahdollisimman rennon ja arkikeskustelua muistuttavan. Tutkimushaastattelu mukailee samoja yhteisiä oletuksia ja normeja kuin arkikeskustelu, mutta siinä on arkikeskustelusta poiketen jokin ennalta määritelty tarkoitus ja tiedossa olevat osallistujaroolit (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Haastatteluvuorovaikutus rakentuu kunkin haastateltavan oppilaan mukaan (Raittila ym., 2017). Yleisen ohjeen mukaan haastattelijan roolin tulisi olla neutraali (Ruusuvuori & Tiittula, 2017), mutta lapsia haastatellessa keskustelu on hedelmällisempi, jos haastattelija hymyilee, nyökkää myötäilevästi tai antaa hyväksyviä kommentteja (Raittila ym., 2017). Tämä voi mahdollistaa sen, että lapsi kokee haastattelun normaalina vuorovaikutustilanteena ja näin ollen on vapautuneempi jännityksestä.

Haastattelurunko (Liite1) koostui kahdeksasta kysymyksestä, jotka koskivat oppilaan kokemusta huomioiduksi tulemisesta. Kysymykset pyrkivät aiheen monipuoliseen tarkasteluun. On haastateltavana lapsi tai aikuinen, tulee kysymysten olla helposti ymmärrettäviä, eikä niissä tulisi käyttää akateemisia sanoja. Kysymysten tulee olla sellaisia, että haastateltavalta ei vaadita niiden vastaamiseen mitään erikoistietoja. (Hirsjärvi & Hurme, 2009.) Lapsen haastattelemisen vaatii kuitenkin erilaista tarkkuutta kysymysten asettelussa kuin aikuisen haastattelemisen. Kysymysten tulee olla tarpeeksi selkeitä ja tarkkoja, jotta lapsi vastaa niihin mahdollisimman kattavasti ja joutuu pohtimaan vastaustaan. Kysymykset tulee suhteuttaa lapsen ikätasoon, kielellisiin taitoihin, taitoon keskittyä tiettyyn tehtävään sekä tapaan hahmottaa ympäröivä maailma ja aika (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Vaikka kysymyksen tulee olla selkeä ja yksinkertainen, ei kysymys saa kuitenkaan johdatella lasta. Kysymys ei voi myöskään ennalta rajoittaa haastateltavan vastausta. Muodostin haastattelukysymykset niin, että oppilas joutuu vastaamaan muutakin kuin "kyllä" tai "ei". Esimerkiksi kysymys "Huomaako opettaja sinut?" jatkuu lisäkysymyksellä

”Miten tunnistat sen, että opettaja huomaa/ei huomaa sinua?”. Tällä varmistin sen, että saan oppilailta perusteltuja vastauksia.

Aineiston kerääminen lähti liikkeelle yhteydenotolla eri luokanopettajiin. Tiedustelin, voiko heidän luokkaansa tulla kertomaan tutkimuksestani ja kartoittamaan, onko luokalla kiinnostuneita oppilaita osallistumaan tutkimushaastatteluun. Kävin kahdessa luokassa kertomassa tutkimuksestani ja jaoin kiinnostuneille oppilaille tiedotteen (Liite2), jossa kerrottiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus sekä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa sitä, että oppilas suostuu tutkimushaastatteluun, joka suoritetaan koulupäivän aikana, opettajan kanssa ennalta sovittuna aikana. Haastattelut nauhoitetaan ja haastattelunauhoja säilytetään kaksivaiheisen tunnistautumisen takana pilvipalvelutiedostossa. Haastattelunauhat hävitetään, kun tutkimus on päättynyt. Tiedotteessa kerättiin myös oppilaan sekä oppilaan huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Haastatteluun saapuessaan oppilas palautti tiedotteen allekirjoitettuna. Suostumuslomakkeet säilytetään myöskin tutkimuksen ajan ja hävitetään, kun tutkimus on päättynyt. Ennen haastatteluja kerroin oppilaille vielä kertauksena, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Haastatteluun osallistui kymmenen kuudeluokkalaista oppilasta kahdesta eri luokasta. Sukupuolijakauma ei ollut tasainen, sillä haastateltavista tyttöjä oli kahdeksan ja poikia kaksi. Haastattelutilanteen alussa kertasin vielä tutkimuksen tarkoituksen ja sen, että haastattelu jää vain meidän kahden väliseksi. Ennen varsinaisten kysymysten esittämistä kysyin, onko oppilas ollut aiemmin vastaavanlaisessa haastattelussa sekä millaisia tunteita haastattelu herättää. Kertasin, että kysymyksiin ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia vaan oppilas saa pohtia vastauksia omien kokemusten pohjalta. Selvensin myös, että kokemukset, joiden pohjalta oppilas vastaa kysymyksiin, voivat pohjautua koko koulukokemukseen. Vastausten ei tarvitse liittyä ainoastaan menneeseen viikkoon, kuukauteen tai vuoteen. Alun keskustelu teki ilmapiiristä rennon ja vapautuneen, joka todennäköisesti auttoi oppilasta vastaamaan kysymyksiin vapaasti ja oman kokemuksen pohjalta.

Vaikka olin muotoillut kysymykset niin, että niihin ei voi vastata ainoastaan ”kyllä” tai ”ei”, osalle jouduin esittämään tarkentavia kysymyksiä, jotta sain perustelut lapsen vastaukseen. Osa haastateltavista vaati enemmän tukea kuin

osa. Kun haastateltava oppilas vastasi johonkin kysymykseen ”en tiedä”, heräsi kysymys, eikö lapsi oikeasti tiedä vastausta vai eikö lapsi vain ymmärtänyt kysymystä (Hirsjärvi & Hurme, 2009). Tällaisessa tilanteessa muotoilin kysymyksen toisenlaiseen muotoon tai kysyin myöhemmin uudelleen. Tämä useimmiten auttoi oppilasta vastaamaan kysymykseen.

Esitin jokaiselle haastateltavalle samat kysymykset, jotka olin aiemmin laatimaani haastattelurunkoon laatinut. Kysymysten esittämisjärjestys kuitenkin vaihteli haastattelujen kesken. Osa oppilaista vastasi kysymykseen jo enne kuin kerkesin kysymyksen kysyä. Tällöin palasin kysymykseen esimerkiksi kysymällä: ”Kerroitkin jo, että pidät siitä, että opettaja tulee juttelemaan sinulle käytävällä ja toivoisit sitä tapahtuvan enemmän. Tuleeko sinulle muita asioita mieleen, miten haluaisit, että opettaja sinua huomioi?” Kysymykseen palaaminen auttoi myös siinä tilanteessa, jos oppilas osasi nimetä esimerkiksi vain yhden huomiointin teon, jota opettaja hänelle osoittaa. Kysymykseen palattaessa oppilas oli saanut hetken jo pohtia kysymystä ja useasti mieleen tuli lisää asioita.

Haastattelun lopuksi oppilaalla oli vielä aikaa kertoa, jos tuli vielä jotakin mieleen, mitä en kysynyt tai mikä ei tullut puheeksi. Koin tärkeäksi, että haastattelusta jää oppilaalle mukava ja onnistunut tunne (Raittila ym., 2017). Ennen haastattelun lopettamista kiitin oppilasta osallistumisesta ja avusta tutkimuksen toteuttamisessa.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Analyysia ei siis ohjaa mikään teoria. Aikaisemmilla tiedoilla ja teorioilla ei ole merkitystä aineiston analyysiin tai analyysin tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tulokset ovat rakentuneet aineiston pohjalta, mutta tarkastelen tuloksia luvussa 7 teoriaan peilaten ja tuon teoreettista näkökulmaa tutkimukseni tuloksiin. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analysointi lähti liikkeelle haastattelujen litteroinnilla, jolloin haastattelujen ääninauhat avattiin tekstiksi. Puhtaaksikirjoittaessa aineistosta jätettiin täytesanoja pois, kuten esimerkiksi ”tota” ja ”niinku”. Litteroinnin jälkeen muodostin haastattelukysymyksistä ja niihin saaduista vastauksista kolme

teemaa, joita analysoin erikseen. Teemat ovat oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa, oppilaan kokemus, tunteeo opettaja hänet sekä oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota. Jaottelin kuhunkin teemaan liittyvät haastattelukysymykset ja niihin saadut vastaukset omille tiedostoilleen. Yhdessä tiedostossa oli kaikki vastaukset, joissa kuvailtiin kokemuksia, miten opettaja huomioi oppilaita. Toisessa tiedostossa oli kaikki vastaukset, joissa kuvailtiin kokemuksia, tunteeo opettaja oppilaat. Kolmannessa tiedostossa oli kaikki vastaukset, joissa kuvailtiin kokemuksia, onko opettajan antama huomiointi riittävää. Tässä kohtaa ei ole tarkoitus vielä karsia aineistoa, vaan se järjestetään vain uuteen järjestykseen (Eskola, 2018).

Kun aineisto oli aseteltu teemojen mukaan eri tiedostoille, aloitin kunkin teeman analysoinnin yksi kerrallaan. Aloitin aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla. Redusoinnilla tarkoitetaan aineiston läpikäymistä niin, että kaikki epäolennainen karsitaan pois, kaikki sellainen, josta ei ole tutkimukselle hyötyä. Samalla aineistosta kerätään kaikki tutkimustehtävää kuvaavat ilmaukset. Nämä alkuperäisilmaukset listataan ylös ja niistä muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Poimin aineistosta kaikki ilmaukset, lauseet ja sanat, joissa oppilas kertoo kokemuksia huomioiduksi tulemisesta. Muodostin näistä alkuperäisilmauksista taulukon. Taulukon toiseen sarakkeeseen tiivistin alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaisut. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) näkyy esimerkki tekemästäni redusoinnista.

Taulukko 1. Redusoinnin esimerkki

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Jos mulla on asiaa ja mä viittaaan niin kyllä mun annetaan vastata."	Viitatessa vastausvuoron saaminen
"Tunnilla opettaja sanoo, et hyvin menee ja nyt meni oikein."	Oppitunnilla Kehuminen Palautteen antaminen
"Ope kysyy et, miten päivä on mennyt tai miten loma on mennyt?"	Opettaja kysyy Kuulumisten kysely
"Se hymyilee, mut nyt kun on maskit niin sitä ei niin nää, mut silmistä sen sitä huomaa."	Opettaja hymyilee Silmien ilmeet

Redusoinnin jälkeen aloitin aineiston teemoittelun eli klusteroinnin. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Aineistosta ryhmitellään samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja niistä muodostetaan alaluokkia. Tässä analysoinnin vaiheessa aineisto tiivistyy, sillä ilmaukset tiivistetään yhdistäviksi käsitteiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Redusointivaiheessa luodun taulukon pohjalta, aloitin teemoittelun. Tarkastelin alkuperäisilmauksia ja niiden pelkistettyjä ilmauksia. Keskityin etsimään ilmaisujen välisiä samankaltaisuuksia. Samankaltaiset pelkistetyt ilmaisut listasin allekkain ja nimesin ne yhdeksi alaluokaksi. Alaluokiksi muodostui esimerkiksi katsekontakti ja palautteen antaminen. Esimerkki klusterointivaiheesta näkyy taulukossa 2. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että tämä luokkien muodostaminen on analyysin kriittinen vaihe, sillä luokittelu nojautuu tutkijan tulkintaan ja luo pohjan, jonka perusteella vastataan tutkimustehtävään.

Taulukko 2. Klusteroinnin esimerkki

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Suoraan silmiin katsominen	Katsekontakti
Vihaisesti katsominen	
Tuijottaminen	
Avun antaminen pyydettyäessä	Auttaminen
Avun antaminen tarvittaessa	
Kehuminen	Palautteen antaminen
Negatiivinen palaute	
Kaveeraaminen	Ajan antaminen
Opettaja viettää aikaa oppilaan kanssa	

Viimeisenä analyysin vaiheena toteutin abstrahoinnin eli loin teoreettiset käsitteet. Klusterointi loi jo pohjaa käsitteellistämiseksi ja näiden kahden vaiheen katsotaankin kulkevan käsikkäin. Abstrahoinnissa muodostetaan alaluokista yläluokkia ja niistä pääluokkia. Luokittelua jatketaan niin pitkälle, että alkuperäisaineistosta saadaan teoreettiset käsitteet, jotka kertovat tiivistetysti, mitä alkuperäisaineisto ilmaisi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Klusterointivaiheessa yhdistin pelkistettyjä ilmaisuja jo niin tiiviisiin alaluokkiin, joten abstrahointi vaiheessa pystyin suoraan alaluokista muodostamaan pääluokat (ks. Taulukko 3). Esimerkiksi alaluokat katsekontakti ja hymyily yhdistin pääluokaksi nimeltä sanaton viestintä. Pyrin koko analyysiprosessin ajan muistamaan, että aineistossa tulee pystyä palaamaan takaisinpäin, eli analyysin edetessä aineiston pitää edelleen noudattaa alkuperäistä aineistoa. Pääluokkien pitää siis esittää samaa tietoa kuin alkuperäisilmaisut. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat asiasta niin, että analyysiprosessin aikana tulee muistaa tarkkailla, että aineistossa säilyy alkuperäisdatan mukainen informaatio.

Taulukko 3. Abstrahoinnin esimerkki

Alaluokka	Pääluokka
Katsekontakti	Sanaton viestintä
Hymyily	
Ajan antaminen	Läsnäolo
Keskustelu	

Tein jokaiselle kolmelle teemalle, oppilaan kokemus opettajan antamasta huomiosta, oppilaan kokemus, tuntee opettaja hänet sekä oppilaan kokemus, antaa opettaja riittävästi huomiota, samat analyysin vaiheet. Jokaisesta teemasta listasin alkuperäisilmaisut, muodostin pelkistetyt ilmaisut, loin alaluokat sekä niistä pääluokat. Tuloksissa (luku 6) esittelen kunkin teeman erikseen.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa

Oppilaiden haastatteluiden perusteella opettaja huomioi oppilaat *sanattoman viestinnän, näkyväksi tekemisen, kiinnostuksen, läsnäolon* sekä *huolenpidon* keinoin. Sanaton viestintä pitää sisällään *katsekontaktin ja hymyilyn*. Näkyväksi tekemisellä tarkoitetaan *tervehtimistä, nimellä kutsumista ja puheenvuoron antamista*. Kiinnostus kattaa alleen *palautteen antamisen ja kuulumisten kyselemisen*. Läsnäolo on *ajan antamista sekä keskustelua*. Huolenpito pitää sisällään *auttamisen, lohduttamisen sekä huolehtimisen*. (Taulukko 4)

Taulukko 4. Oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa

Pääluokka	Alaluokka
Sanaton viestintä	Katsekontakti
	Hymyily
Näkyväksi tekeminen	Tervehtiminen
	Nimellä kutsuminen
	Puheenvuoron antaminen
Kiinnostus	Palautteen antaminen
	Kuulumisten kyseleminen
Läsnäolo	Ajan antaminen
	Keskustelu
Huolenpito	Auttaminen
	Lohduttaminen
	Huolehtiminen

Oppilaiden haastattelujen perusteella sanaton viestintä koettiin yhtenä keinona, miten opettaja pystyy huomioimaan oppilaitaan. Katsekontakti luokahuoneessa, käytävällä, välitunnilla, siirtymätilanteissa tai ruokalassa on pieni teko opettajalta, mutta oppilaalle se voi olla merkittävä sellainen. Katsekontaktin lisäksi haastatteluiden perusteella oppilaat kokevat opettajan hymyilyn huomioinnin keinoksi. Yksi haastateltavista oppilaista kertoi, että maskien käytön myötä opettajan hymyä ei enää näe niin selkeästi. Maskien myötä hymyn pystyy huomaamaan opettajan silmistä.

Se hymyilee, mut nyt kun on maskit niin sitä ei niin nää. mut silmistä huomaa.

Ope tuijottaa suoraa mua päin.

Opettajan teot, jotka saavat oppilaalle tunteen, että hänet on huomattu ja tekevät oppilaan toimijuuden näkyväksi, nimettiin teemaksi näkyväksi tekeminen. Tällaisia tekoja ovat tervehtiminen, nimellä kutsuminen ja puheenvuoron antaminen. Oppilaat kokivat tullessaan huomioiduksi, kun opettaja tervehtii heitä aamuisin, käytävällä tai luokkaan palatessaan. Tervehtimisen lisäksi nimellä kutsuminen koettiin merkittäväksi huomioinnin teoksi. Näkyväksi tekemisen alle sijoitin myös puheenvuoron antamisen. Puheenvuoron antamisella opettaja pystyy viestimään, että huomasi oppilaan ja haluaa kuulla häntä.

Yleensä jos näkee käytävällä tai tulee ruokailusta, niin opettaja tervehtii.

Jos mulla on asiaa ja mä viittaa, niin kyllä mun annetaan vastata.

Oppilaiden haastatteluista ilmeni, että opettajan antama palaute koettiin tärkeäksi huomioinnin keinoksi. Palaute voi olla positiivista tai negatiivista. Oppilaiden mukaan, jos palaute on negatiivista, on siihen aina jokin syy. Esimerkiksi jos oppilas on tehnyt jotakin kiellettyä, antaa opettaja negatiivista palautetta. Haastatteluiden mukaan palaute on kuitenkin enemmän positiivista kuin negatiivista. Palautteen antamisen lisäksi kuulumisten kyseleminen koettiin opettajan huomioinniksi. Opettaja voi kysyä kuulumisia kaikilta oppilailta yhteisesti tai kahden kesken. Palautteen antaminen ja kuulumisten kyseleminen luokiteltiin kiinnostukseksi.

Tunnilla opettaja voi sanoa, että hyvin menee ja nyt meni oikein.

Ope kysyy, et miten päivä on menny tai miten loma on menny?

Läsnäololla tarkoitetaan aikaa, jota opettaja antaa oppilaalle, mikä voi näkyä esimerkiksi keskusteluna. Oppilaiden haastatteluiden perusteella oppilaat kokivat, että opettaja huomioi heitä silloin, kun opettaja tulee keskustelemaan ja viettämään aikaa oppilaiden kanssa. Erityisesti oppituntien ulkopuolinen läsnäolo koettiin merkitykselliseksi. Oppilaat mainitsivat, että kivoimpia ovat ne keskustelut, jotka eivät liity kouluasioihin, silloin koettiin opettaja kaverilliseksi.

Ope syö meidän pöydässä ja jutellaan samalla. Aika usein jutellaa kaikesta muusta ku koulusta.

Oppilaat kokivat, että opettaja huomioi heitä, kun opettaja pitää huolta heistä. Huolenpito pitää sisällään auttamisen, lohduttamisen sekä huolehtimisen. Oppilaat kokivat, että saavat apua opettajalta, jos tarvitsee tai pyytää sitä. Oppilaat kokivat tulleen huomioituksi, kun opettaja huomaa, jos oppilas on esimerkiksi surullinen, ei osaa jotakin tai on satuttanut itsensä, ja opettaja tulee auttamaan, lohduttamaan ja huolehtimaan.

Jos mä en oo tehny tehtäviä tai läksyjä pitkään aikaan, niin tullaan kysymään, että onks kaikki ok. Ja jos mulla on huono olo, niin pitää huolta ja tälle.

Opettaja auttaa ja jos pyytää apua niin se tulee kyllä auttamaan.

6.2 *Oppilaan kokemus, tuntee ko opettaja hänet*

Toisena teemana tarkastelin, tuntuuko oppilaasta, että opettaja tuntee hänet. Oppilaiden haastattelujen perusteella muodostui kolme pääluokkaa: *opettaja tuntee oppilaan*, *opettaja tuntee oppilaan osittain* sekä *opettaja ei tunne oppilasta*. Opettaja tuntee oppilaan pitää sisällään ne vastaukset, joiden mukaan opettaja tuntee oppilaan kokonaan tai suurimmaksi osaksi. Opettaja tuntee oppilaan osittain pitää sisällään ne vastaukset, joiden mukaan opettaja tuntee oppilaan jonkin verran tai vain sen, millainen oppilas on koulussa. Opettaja ei tunne oppilasta kattaa vastauksen, jossa oppilas koki, että opettaja ei tunne häntä. (Taulukko 5)

Taulukko 5. Oppilaan kokemus, tuntee ko opettaja hänet

Pääloukka	Alaluokka
Opettaja tuntee oppilaan	Opettaja tuntee oppilaan
	Opettaja tuntee suurimmaksi osaksi oppilaan
Opettaja tuntee oppilaan osittain	Opettaja tuntee jonkin verran
	Opettaja tuntee oppilaasta kouluversion
Opettaja ei tunne oppilasta	Opettaja ei tunne oppilasta

Oppilaat, jotka kokivat, että opettaja tuntee heidät, olivat sitä mieltä, että opettaja tietää oppilaan harrastuksista, mielenkiinnonkohteista, perheestä ja muista vapaa-ajan aktiviteeteista. Oppilaat kokivat, että opettaja on kysellyt heiltä ja halunnut tutustua oppilaisiin. Oppilaat keskustelivat opettajan kanssa muustakin kuin kouluasioista. Oppilaiden mukaan opettaja on oppinut tuntemaan heitä ajan kanssa.

Joo tuntee. Me ollaan niin kauan oltu yhdessä niin se tuntee.

Kyl se aika hyvin tuntee. Se tietää mitä mä harrastan ja mistä tykkään.

Haastatteluista kävi ilmi, että osa oppilaista koki, että opettaja tuntee oppilaan osittain. Opettaja saattaa tietää esimerkiksi oppilaan harrastukset, mutta ei juurikaan muuta. Monet haastateltavista painottivat sitä, että vaikka opettaja jonkin verran tuntee, ei opettaja tunne samalla tavalla kuin oppilaan kaverit. Esiin nousi myös se, että opettaja saattaa tuntea oppilaasta vain sen kouluversion, mitä tekee välituntisin, mistä oppiaineista tykkää ja keiden kanssa viettää aikaa koulussa.

Kyl se varmaa jonkin verran tuntee, mut ei ehkä hyvin. Se tietää mun harrastukset, mut en usko et se tietää mitä muuta mä teen.

Kyl se ainakin sillee tuntee, millanen mä koulussa oon.

Haastatteluista esiin nousi myös kokemus, jossa opettajan ei koettu tuntevan oppilasta. Tämän kokemuksen mukaan opettajan kanssa ei ole keskusteltu sillä

tasolla, että opettaja oppisi tuntemaan oppilaan. Oppilas koki, että opettajan ei tarvitse tuntea oppilaitaan.

Ei tiedä musta oikee.

6.3 Oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota

Viimeisenä teemana tarkastelin oppilaan kokemusta siitä, antaako opettaja riittävästi huomiota. Analyysin tuloksena muodostui kaksi pääluokkaa: *tyytyväinen huomiointiin* sekä *kehitysehdotuksia huomiointiin*. Tyytyväinen huomiointiin pitää sisällään kaikki ne vastaukset, joissa ilmaistiin opettajan antavan tarpeeksi huomiota ja joissa ei koettu tarvetta muuttaa opettajan huomioinnin määrää ja/tai laatua. Kehitysehdotuksia huomiointiin kattaa kaikki ne vastaukset, joissa esitettiin toiveita, miten opettaja voisi muuttaa huomioinnin määrää ja/tai laatua.

Taulukko 6. Oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota

Pääluokka	Alaluokka
Tyytyväinen huomiointiin	Huomiointia tarpeeksi
Kehitysehdotuksia huomiointiin	Enemmän yksilöllistä huomioimista
	Enemmän positiivista huomioimista
	Enemmän pitkäkestoista huomioimista

Oppilaat, jotka haastatteluiden perusteella olivat sitä mieltä, että opettaja huomioi heitä riittävästi, sanoivat perusteluiksi muun muassa sen, että jos opettaja huomioisi enemmän, olisi se pois opetuksesta. Esiin nousi myös ajatus, että jos opettaja huomioisi enemmän, ei huomiointi olisi enää välttämättä kaikille tasapuolista, sillä opettajalla ei koettu olevan aikaa lisätä kaikille yksilöllistä huomiointia.

Huomioi ihan riittävästi, koska jos huomiois enemmän niin musta tuntuu et opetus jäis liian vähäseks.

En tarvii enempää huomiointia ku kaikki on nyt tasavertasia.

Ihan tarpeeks huomioi.

Toiseksi pääluokaksi muodostui kehitysehdotuksia huomiointiin. Oppilaat, jotka eivät olleet täysin tyytyväisiä huomiointiin, esittivät kehitysehdotuksia opettajan huomiointiin liittyen. Oppilaiden vastauksista ilmeni toive, että opettaja antaisi enemmän yksilöllistä huomioimista, huomiointia, jonka opettaja kohdistaa yksilöllisesti oppilaaseen. Vastauksista esiin nousi myöskin toive siitä, että opettaja huomioisi enemmän positiivisissa yhteyksissä. Haastatteluissa oppilaat kuitenkin kertoivat, että opettajan antamalle negatiiviselle huomioimiselle löytyy aina perusteltu syy. Yksilöllisen huomioimisen sekä positiivisen huomioimisen lisäksi oppilaat toivoivat enemmän pitkäkestoista huomioimista. Lyhyiden ja spontaanien huomioimisen tekojen rinnalle kaivattiin pitkäkestoisempaa huomiointia.

Kokonaisuudessaan on riittävä, mut ehkä enemmän semmosia yksilötilanteita.

Haluisin et huomiois enemmän ilosesti, ei ragesti.

Ehkä enemmän, jos tarvii apua niin seurais pidempään, miten menee eikä vaan yhen tehtävän verran.

7 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia huomioiduksi tulemisesta koulussa. Koulu on tärkein yhteiskunnallinen instituutio lapsen elämässä. Tästä huolimatta koulun ihmissuhteiden merkitystä ja niiden vaikutusta lapsen hyvinvointiin on tutkittu paljon vähemmän kuin kodin sisäisten ihmissuhteiden merkitystä. (Minkkinen, 2015.) Jotta peruskoulua pystytään kehittämään yhä paremmaksi paikaksi lapsille, tulisi koulua ja sen sisällä olevia vuorovaikutussuhteita tutkia enemmän. Oppilaiden subjektiivista kouluhyvinvointia mitataan ja tutkitaan paljon vähemmän kuin objektiivista kouluhyvinvointia (Minkkinen, 2015). Objektiiviset hyvinvoinnin tekijät kulkevat käsikkäin oppilaan subjektiivisten kokemusten kanssa, joten molempien osa-alueiden tutkiminen tukee kokonaisvaltaista oppilaan kouluhyvinvointia.

Tutkimukseni pyrkii tuomaan esiin koulu yhteisön sisällä olevien vuorovaikutussuhteiden sekä oppilaan subjektiivisten kokemusten merkitystä. Tutkimustehtävän perusteella muodostui tutkimuskysymys: Millainen kokemus oppilaalla on opettajan antamasta huomiosta koulussa? Aineistona toimi kymmenen kuudesluokkalaisten oppilaan haastattelua, joita analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Analyysivaiheessa aineistosta muodostettiin kolme eri teemaa. Teemat muotoutuivat haastattelukysymyksien ja niihin saatujen vastausten perusteella. Teemat ovat oppilaan kokemus, miten opettaja huomioi hänet koulussa, oppilaan kokemus, tuntee ko opettaja hänet sekä oppilaan kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota. Analysoin kunkin teeman erikseen.

Haastatteluista nousi esiin monia huomioimisen tekoja, joita tekemällä opettaja saa oppilaalle huomioiduksi tulemisen tunteen. Analyysivaiheessa vertailin, etsin yhteneväisyyksiä ja muodostin kokonaisuuksia, pääluokkia, näistä teoista. Nämä pääluokat voidaan nähdä keinoina, joilla opettaja voi oppilaalle

osoittaa huomiointia ja saada oppilaan tuntemaan itsenä huomioiduksi. Oppilaiden kokemuksien mukaan tällaisia keinoja ovat *sanaton viestintä, näkyväksi tekeminen, kiinnostus, läsnäolo ja huolenpito*.

Haastatteluissa esiin tulleet huomiointin keinot liittyvät vahvasti vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus voidaan jaotella eri osa-alueisiin, joita ovat muun muassa ääntely ja puhe, katse, kehon ja käsien liikkeet sekä muu ei-sanallinen viestintä (Klippi, 2013; Seppänen, 1998). Haastatteluissa esiin nousseita huomiointin keinoja voidaan peilata näihin vuorovaikutuksen eri osa-alueisiin. *Sanaton viestintä* esiintyi oppilaiden kokemuksien mukaan hymyilyä ja katsekontaktina. Vuorovaikutuksen osa-alueista hymyily ja katsekontakti sijoittuu ei-sanalliseen viestintään sekä katseeseen. *Näkyväksi tekemisellä* tarkoitetaan opettajan tekoja, joiden myötä oppilaalle syntyy kokemus, että opettaja huomasi juuri minut. Tällaisia tekoja ovat muun muassa tervehtiminen, nimellä kutsuminen sekä puheenvuoron antaminen. Nämä voidaan nähdä yleisinä vuorovaikutuksen osa-alueina, toisen huomioon ottaminen puheen ja kehon liikkeiden avulla.

Oppilaat kertoivat, että opettaja antaa huomiota myös kuulumisia kyselemällä tai antamalla palautetta eli olemalla *kiinnostunut* oppilaan asioista. Kleemolan (2007) mukaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus esiintyy koulussa suurelta osin niin, että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Kuulumisten kyseleminen on juuri tätä, opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Toki oppilaskin voi kysellä opettajan kuulumisia, mutta tämä ei tullut esiin oppilaiden haastatteluissa.

Haastatteluiden perusteella yhdeksi huomiointin keinoksi muodostui *läsnäolo*, joka pitää sisällään ajan antamisen sekä keskustelun. Kysymysten esittäminen ja erilaiset kysymyssarjat kannattelevat myös usein opettajan ja oppilaan välistä keskustelua (Kleemola, 2007), vaikka se ei liittyisi koulusisältöihin. Haastatteluista ilmeni esimerkiksi, että opettaja saattaa tulla syömään oppilaiden kanssa samaan pöytään ja aloittaa keskustelun kysymällä jotain. Kysymyksen esittäminen on helppo ja luonteva tapa aloittaa keskustelu ja samalla opettajalla on mahdollisuus tutustua oppilaaseen ja hänen ajatuksiinsa paremmin.

Viimeisenä huomiointin keinona haastatteluista nousi esiin *huolenpito*. Oppilaiden kokemuksien mukaan opettaja auttaa, lohduttaa ja huolehtii. Jos esimerkiksi oppilas ei osaa tehtävää, opettaja huomaa sen ja tulee auttamaan. Tai jos oppilaalla on paha mieli, opettaja huomaa sen ja tulee lohduttamaan. Jotta

opettaja huomaa ja tunnistaa oppilaan tarpeen huolenpidolle, tulee opettajan omata hyvä mentalisaatiokyky. Opettajan tulee olla aistit avoinna, hänen tulee kuulla, nähdä ja ymmärtää. Opettajan tulee pystyä tarkastelemaan oppilaiden tunteita, näkökulmia sekä kokemuksia ja tarvittaessa puuttua, ohjata, suojella ja olla läsnä (Harjunen, 2002). Oppilaiden mukaan opettaja, usein huomaa, jos oppilaalla on jokin asia huonosti tai tehtävissä on hankaluuksia. Oppilaat lisäsivät, että opettaja huomaa viimeistään silloin, jos oppilaalla on esimerkiksi pitkään ollut paha mieli tai jäänyt tehtäviä tekemättä. Haastatteluista kävi myös ilmi, että oppilaat osaavat myös peitellä tarvetta huolenpidolle. Tällöin opettajan on vaikea huomata tarvetta avulle tai lohduttamiselle. On luonnollista, että opettaja ei voi kaikkea havaita. Tärkeintä on kuitenkin se, että opettajalla on halu ja pyrkimys nähdä ja kuulla oppilaiden tarpeita. Tällöin oppilaallakin on tunne, että opettaja välittää ja haluaa olla oppilaidensa apuna, tukena ja lohtuna.

Haastatteluissa esiin nousseet huomioinnin keinot voidaan nähdä täyttävän Maslowin tarvehierarkian eri tarpeita. Maslowin tarvehierarkian yksi tarve on yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve. Tämä pitää sisällään ystävyyden, rakkauden ja ryhmään kuulumisen. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Oppilaiden kokemuksen mukaan opettaja huomioi heitä olemalla kiinnostunut oppilaiden asioista, olemalla läsnä ja pitämällä oppilaista huolta. Näillä huomioinnin keinoilla opettaja pystyy täyttämään oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarvetta. Toinen Maslowin tarvehierarkian tarve, joka on linjassa oppilaiden esiin nostamien huomioinnin keinojen kanssa, on arvonannon tarve. Ihmisellä on tarve itsearvostukseen ja kunnioituksen saamiseen muilta. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Haastatteluiden perusteella opettaja pystyy vastaamaan tähän tarpeeseen olemalla oppilaasta kiinnostunut, antamalla palautetta ja kehumalla oppilaan onnistumisia. Tällöin oppilaalle tulee tunne, että opettaja arvostaa ja kunnioittaa hänen toimintaansa.

Kolmas Maslowin tarvehierarkian tarve, johon opettaja pystyy vastaamaan, on itsensä toteuttamisen tarve. Ihmisellä on tarve saada omat kyvyt täyteen käyttöön ja päästä tekemään niitä asioita, joita osaa parhaiten. (Maslow, 1943; Sadri & Bowen, 2011.) Keskustelemalla, läsnäololla ja olemalla kiinnostunut oppilaistaan opettaja oppii tuntemaan oppilaitaan paremmin ja syvemmin. Oppilaan tuntemus auttaa opettajaa oppilaan itsensä toteuttamisen tarpeen täyttämässä. Haastatteluiden perusteella oppilaat kokivat, että opettaja tuntee

heidät silloin, kun opettaja tietää, mitä oppilas harrastaa ja mistä tykkää. Kun opettaja tietää, mistä oppilas pitää, on opettajan myös helpompi antaa oppilaalle tehtäviä, joista oppilaalle tulee tunne, että sai omat kyvyt täyteen käyttöön. Tuntemalla oppilaiden harrastuksia voi opettaja esimerkiksi tuoda liikunta- tai musiikintunteihin sisältöjä, oppilaiden harrastuksista. Tällöin oppilaat pääsevät tekemään asioita, joita he osaavat parhaiten.

Haastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, tuntuuko heistä, että opettaja tuntee heidät. Oppilaiden kokemukset olivat vaihtelevia. Osa oli sitä mieltä, että *opettaja tuntee oppilaan*, osa sitä mieltä, että *opettaja tuntee oppilaan osittain* ja osa sitä mieltä, että *opettaja ei tunne oppilasta*. Oppilaiden kokemukset kulkivat selkeästi käsikkäin sen kanssa, miten oppilas kertoi saavansa opettajalta huomiota. Ne oppilaat, jotka kokivat, että opettaja antaa heille aikaa, on läsnä ja keskustelelee, kokivat, että opettaja tuntee heidät. Vastauksista ilmeni myös huomio, että vaikka opettaja tuntee oppilaan, ei opettaja tunne oppilasta samalla tavoin kuin perheenjäsenet tai kaverit. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan tarkastella erilaisten jännitteiden kautta (Gerlander, 2005). Yksi tällainen jännite on välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite (Rawlins, 2000). Opettaja on päivittäin tekemisissä oppilaan kanssa, toimii hänen parhaakseen ja on tekemisissä oppilaan huoltajien kanssa. Väistämättäkin opettaja oppii tuntemaan oppilaan, ainakin osittain. On luonnollista, että opettajan ja oppilaan välille syntyy tunneside. Opettaja on kuitenkin työroolissa ja hänen tulee rajata omaa työtään, jotta työ ei käy liian kuormittavaksi. (Gerlander, 2005.) Työpäivän jälkeen opettajalla on oma elämä, harrastukset, ystävät, perhe ja omat mielenkiinnonkohteet. Tämä on yksi syy siihen, että opettaja ei opi tuntemaan oppilaitaan samalla tavalla kuin oppilaan kaverit ja perheenjäsenet. Kokemus siitä, että opettaja ei tunne oppilasta voi johtua myöskin tästä opettajan ylläpitämästä instrumentaalisuudesta.

Oppilaan kokemus, että opettaja ei tunne häntä, voi johtua myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen asymmetrisyydestä. Opettajalla ja oppilaalla on vuorovaikutussuhteessaan erilaiset tehtävät, oikeudet ja velvollisuudet (Gerlander, 2005). Opettaja ohjaa, suunnittelee ja opettaa. Opettaja rakentaa ja huolehtii luokan ilmapiiristä ja ryhmädynamiikasta. Opettaja antaa palautetta ja arvioi. (Harjunen, 2002; Kansanen, 1999.) Opettajalla on paljon osa-alueita, joista joutuu huolehtimaan ja kantamaan vastuun. Monet

opettajan työtehtävät saattavat olla sellaisia, joita oppilas ei huomaa. Opettajalla on valtava määrä informaatiota ja arkista tietoa oppilaasta, mutta silti oppilaalla saattaa olla tunne, ettei opettaja tunne häntä. Haastattelussa esimerkiksi yksi oppilas kertoi yllättyneensä siitä, kuinka paljon opettaja oli hänestä tiennyt opettajan, oppilaan ja vanhempien välisessä palaverissa.

Viimeisenä teemana on oppilaiden kokemus, antaako opettaja riittävästi huomiota. Vastaukset jakaantuivat kahtia. Toiset olivat sitä mieltä, että opettaja antaa *riittävästi huomiota*. Toisilla taas oli *kehitysehdotuksia* opettajan antamaan huomiointiin, joko sen laatuun tai määrään. Yksi haastateltavista oppilaista sanoi, että ei haluaisi opettajan huomiota. Myöhemmin hän kuitenkin toivoi, että opettaja antaisi enemmän positiivista huomiota kuin negatiivista. Sama oppilas kertoi myöskin toisessa yhteydessä pitävänsä siitä, että opettaja tulee kyselemään kuulumisia. Tämän kaiken perusteella tulkitsin oppilaan vastauksen niin, että hänellä on kehitysehdotuksia opettajan antamaan huomiointiin. Täten pääluokiksi muodostui *riittävästi huomiota* sekä *kehitysehdotuksia huomiointiin*.

Monet kokivat opettajan antaman huomion riittäväksi. Tämän he perustelivat sillä, että kokevat saavansa saman verran huomiota suhteessa toisiin oppilaisiin tai sillä, että nyt opettajan antama huomiointi on tasapainossa opetuksen kanssa. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että jos opettaja huomioisi enemmän jokaista oppilasta, ei opetukselle jäisi aikaa. Yksi oppilas taas oli sitä mieltä, että ei tykkää olla huomion keskipisteenä, joten on tyytyväinen siihen, että opettaja välillä katsoo silmiin, hymyilee ja antaa puheenvuoron. Ne oppilaat, jotka eivät kokeneet opettajan antamaa huomiota riittäväksi, antoivat kehitysehdotuksia opettajan huomiointia koskien. Kehitysehdotukset jakaantuivat kolmeen luokkaan: enemmän pitkäkestoista huomiointia, enemmän positiivista huomiointia ja enemmän yksilöllistä huomiointia. Yksi oppilaista koki esimerkiksi, että saa opettajalta pieniä huomionosoituksia esimerkiksi hymyn tai tervehdyksen käytävällä, mutta oppilas kaipasi pitkäkestoisempia huomioinnin tekoja. Oppilas kertoi toivovansa, että pyytäessään apua tehtävän tekemiseen, opettaja jäisi pidemmäksi aikaa oppilaan vierelle seuraamaan tehtävän sujumista. Oppilaiden kokemuksista tuli esiin myös toive yksilölliselle huomioinnille. Yksi oppilas kertoi, että opettaja usein kysyy kuulumisia koko luokalta, mutta harvemmin henkilökohtaisesti yhdeltä oppilaalta. Nämä oppilaiden toiveet ovat inhimillisiä ja oppilaat ansaitsevat pitkäkestoisempaa ja yksilöllisempää huomiointia

opettajalta. Harmillista on kuitenkin se, että luokkakoot ovat suuria ja yksi opettaja ei pysty tarjoamaan kaikille oppilaille pitkäkestoista ja yksilöllistä huomiointia. Jotta opettaja pystyy tarjoamaan jokaiselle oppilaalle heidän ansaitseman huomion, tulee opettajan jakaa huomiointia oppilaiden kesken. Opettajan tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että antaa jokaiselle oppilaalle vuorotellen niin yksilöllistä kuin pitkäkestoista huomiota. Oppilaiden haastatteluista ilmeni se, että oppilaat ymmärtävät ja pitävät tärkeänä sitä, että opettaja jakaa huomioinnin tasapuolisesti kaikkien oppilaiden kesken.

Opettaja joutuu väistämättäkin tilanteisiin, jossa joutuu antamaan negatiivisessa yhteydessä oppilaalle huomiointia. Tämän ei kuitenkaan tulisi sivuuttaa positiivista huomiointia. Positiivinen huomiointi, oli se sitten hymyily, lempeä katse, kannustava palaute, tai iloinen tervehdys käytävällä, on osoitus oppilaalle, että opettaja välittää minusta (Leskisenoja, 2017). Toki myös negatiivisessa yhteydessä annettu huomiointi, on yleensä välittämistä, esimerkiksi oppilaan kieltäminen, ettei satuta itseään tai tuima katse, jotta oppilas keskittyisi omiin tehtäviinsä. Tärkeintä on, että huomioinnin pääpaino on positiivisessa huomioinnissa. Kun opettaja painottaa positiivista huomiointia, mallintaa hän samalla sitä oppilaille. Hyvä poikii aina hyvää.

Jotta jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen on mahdollista, on opettajan tärkeää luoda jo heti ryhmäytymisen alussa mahdollisimman hyvät vuorovaikutussuhteet oppilaisiinsa. Hyvät opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat perusta koko yhteiselle työskentelylle, opiskelulle ja oppimiselle. Oppilaisiin tutustuminen, heidän kanssaan keskustelu ja kiireetön läsnäolo helpottavat opettajaa tunnistamaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Oppilaantuntemus mahdollistaa sen, että opettaja hahmottaa, kuka tarvitsee minkäkin verran ja minkä tyyppistä huomiointia. (Mikola, 2011.) Sama huomioinnin määrä voi olla toiselle oppilaalle riittävää ja toiselle liian vähäistä. Toinen oppilas kaipaa enemmän kahdenkeskistä huomiota, kun taas toinen oppilas haluaa enemmän yhteistä koko luokan huomiointia. Jokainen oppilas on yksilö, joten oppilaan tuntemus on avainasemassa oppilaan huomioinnissa.

Vuorovaikutustaitojen lisäksi opettajan on tärkeä hallita hyvät tunnetaidot. Opettajan tulee tunnistaa, tulkita ja huomioida omat ja toisen tunteet. Tunnetaidot kulkevat käsikkäin vuorovaikutustaitojen kanssa. Kun opettaja osaa tunnistaa ja tulkita oppilaan tunteita, pystyy hän paremmin olla vuorovaikutuksessa oppilaan

kanssa. Tunnetaitoinen opettaja pystyy omalla toiminnallaan näyttämään oppilailleen, miten toisen tunteita, ajatuksia ja kokemuksia kunnioitetaan ja arvostetaan.

Opettajamuistoista on tehty tutkimusta monista eri näkökulmista (ks. luku 2.2). Opettajamuistoissa esiin nousevat usein muun muassa opettajan lämminhenkisyys, välittäminen, huolenpito, oppimaan motivointi ja esimerkkinä olo (Nieminen, 2014; Smith & Schmidt, 2012; Uitto & Syrjälä, 2008; Uitto ym., 2018). Jos tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat osallistuvat joskus myöhemmin opettajamuistotutkimukseen, saattavat he muistella esimerkiksi sitä, kun opettaja tuli ruokalassa samaan pöytään ja opettajan kanssa pystyi keskustella vapaasti tai he voivat muistella kasvomaskin vaikutusta siihen, että opettajan hymy tuli huomata opettajan hymyilevistä silmistä. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden opettajamuistot olisivat positiivisia.

8 POHDINTA

8.1 *Mitä tutkimus opetti?*

Oppilaiden kokemusten perusteella huomiointiin ei tarvita ihmetekoja opettajalta. Hymy ja katsekontakti saattavat tehdä jo oppilaalle tunteen, että opettaja huomasi hänet. Kuulumisten kyseleminen tai käytävällä tervehtiminen ovat myös pieniä, mutta merkittäviä tekoja. Opettajan yksi tärkeimmistä taidoista taitaakin olla vuorovaikutustaidot. Normaalissa vuorovaikutustilanteessa katsotaan silmiin, kuunnellaan, kysytään ja reagoidaan toisen osapuolen viestintään, tätä tekevät myös opettajat. Uskon, että huomiointi ei itsessään ole opettajille vaikeaa, sillä todennäköisesti vuorovaikutustaidot ovat karttuneet jo siihen pisteeseen, että aiemmin mainitut vuorovaikutustilanteessa vaaditut taidot ovat hallinnassa. Vaikeinta taitaa olla se, että opettajalla on niin monta vuorovaikutussuhdetta, jota joutuu pitämään yllä. Reilu parikymmentä oppilasta, joista jokainen ansaitsee opettajan hymyn, katsekontaktin, palautteen, kuulumisten kyselyn ja kahdenkeskisen keskustelun.

Opettajat arvioivat omaa toimintaansa tai valintojaan ja saattavat pohtia tuliko toimittua oikealla tavalla. Itsekin sain idean tähän tutkimukseen omasta pohdinnastani, huomioinko jokaista oppilasta riittävästi. Tutkimuksessani halusin tuoda oppilaiden äänen esiin. Jäin kuitenkin pohtimaan, miksi en ole jo aiemmin kysynyt tätä oppilailtani. Jos opettaja kysyisi heti välitöntä palautetta oppilailtaan, saisi opettaja heti tietoa, mihin suuntaan omaa tekemistä tulisi kehittää. Tutkimukseni aiheeseen liittyen opettaja voisi kysyä oppilailtaan esimerkiksi seuraavalaisia kysymyksiä: Mitä olette mieltä, olenko huomioinut teitä tarpeeksi? Tuntuuko teistä, että olen kiinnostunut teidän asioistanne? Minkälaisesta huomiosta pidätte? Haluaisitteko, että muutan toimintaani jotenkin? Kysymällä suoraan, opettajan ei tarvitsisi turhaan arvuutella oppilaiden mielipiteitä.

Avoin vuorovaikutus on helppo tapa saada palautetta omasta toiminnasta sekä lisätä oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta. Oppilaalla on oikeus tulla

kuulluksi, miten haluaa itseään kohdeltavan. Toki opettaja ei voi toteuttaa täysin jokaisen toivetta, mutta opettaja pystyy muodostamaan kuvan, mitä häneltä toivotaan ja sen mukaan muokata omaa toimintaansa. Palautteen kysyminen vapauttaa opettajan myös turhalta stressaamiselta. Opettajan työ on jo itsessään emotionaalisesti kuormittavaa, joten kaikki keinot, jotka helpottavat työssäjaksamista ovat tervetulleita.

Oppilaiden mielipiteitä, kokemuksia ja näkökulmia tulisi hyödyntää myöskin opettajankoulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksessa olemme saaneet paljon esimerkkejä opettajien näkökulmasta, muun muassa luokanopettajat ovat kertoneet arvioinnista, aineenopettajat ovat kertoneet oppiainesisällöistä ja erityisopettajat kertoneet kolmiportaisesta tuesta ja eriyttämisestä. Oppilaiden näkökulma on jäänyt sivuun. Opettajaopiskelijoille olisi varmasti hyödyllistä ja mielenkiintoista kuulla, mitä mieltä oppilaat ovat esimerkiksi lukemaan oppimisesta, monialaisista oppimiskokonaisuuksista tai miten opettajan tulisi heidän mielestään selvittää konfliktitilanteita. Tulevat opettajat tulevat työskentelemään oppilaiden parhaaksi, joten eikö heidän olisi tärkeä tietää, mitä oppilaat ovat asioista mieltä. Opetusharjoittelut ovat ainoa hetki, kun koulutuksen aikana pääsee kuulemaan oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä. Harjoittelut ovat kuitenkin niin intensiivisiä ja usein keskittyminen menee oman ammattitaidon ja -identiteetin rakentamiseen ja vahvistamiseen. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että oppilaiden ääntä saataisiin kuuluviin muihinkin opintoihin, kuin harjoitteluihin. Näin opettajaopiskelijat saisivat rauhassa kuulla oppilaita, ilman harjoittelun tuomaa painetta. Oppilaat ovat kuitenkin opettajan työssä olennaisinta.

Tämä tutkimus osoitti sen, että aikuiset usein ajattelevat asioista paljon monimutkaisemmin kuin lapset. Tärkeintä taitaa olla se, että oppilaat tuntevat, että heistä välitetään, pidetään huolta ja arvostetaan. Tämän toteuttaminen voi tuottaa opettajalle päänvaivaa. Miten saada kaikki oppilaat tuntemaan näin? Tutkimukseni perusteella katsekontakti, hymyily, tervehtiminen, nimellä kutsuminen, puheenvuoron antaminen, kuulumisten kyseleminen, ajan antaminen, keskustelu, auttaminen, lohduttaminen ja huolehtiminen ovat niitä keinoja, joilla oppilaalle saa tunteen, että opettaja huomaa ja välittää.

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyys tulee kulkea mukana koko tutkimusprosessin ajan. Siihen tulee kiinnittää huomiota jo heti tutkimusaihetta valitessa ja aina siihen saakka, kun tutkimus on valmis. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on määritellyt hyvät tieteelliset käytännöt, joita noudattamalla tutkija pystyy varmistumaan, että tutkimusprosessi etenee eettisesti hyväksyttävällä tavalla. Tutkimuksen tulee olla kaikin puolin rehellistä, avointa ja huolellista. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa täytyy noudattaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmiä. Tutkijan tulee kunnioittaa muita tutkijoita, joka näyttäytyy muun muassa siinä, että toisen tekstiä ei voi kopioida ilman asianmukaisia lähdemerkintöjä ja toisen tutkijan työlle tulee antaa arvostusta. Tutkijan tulee huolehtia, että tarvittavat tutkimusluvut ja mahdolliset eettiset ennakoarvioinnit on hankittu ja tehty. Lisäksi tutkimukseen osallistuvia tulee tiedottaa kaikissa heitä koskevissa asioissa sekä huomioida tietosuojaan liittyvät asiat. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu paljon muistettavia asioita, joten tutkijan on koko tutkimusprosessin ajan pidettävä tutkimuksen eettisyys mielessä, jotta tutkimus on eettisesti hyväksyttävä. Jos tutkimus rikkoo hyviä eettisiä käytänteitä, ei tutkimus voi olla myöskään luotettava.

Ennen aineiston keruuta hankin tutkimusluvan sekä tein tietosuojailmoituksen ja riskiarvion. Nämä ennakoarvioinnit auttoivat pohtimaan tutkimukseni mahdollisia riskejä ja miten niitä pystyisi välttämään. Kun tutkimuksessa käsitellään henkilötietoja, tässä tutkimuksessa haastatteluiden ääninauhoja ja tutkimussuostumuslomakkeita, tulee mahdolliset tietosuojariskit olla selvillä ja niitä tulee olla pohtinut.

Aineiston keruussa tulee pitää mielessä vastuullisuus ja perusteltavuus (Hyvärinen, 2017). Tutkimukseni tavoitteena oli saada oppilaiden ääni kuuluviin, joten oli perusteltua, että tulen haastattelemaan oppilaita. Haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen, eikä ketään ole painostettu tutkimukseen osallistumiseen. Ennen haastattelua jokainen vapaaehtoinen haastatteluun osallistuva oppilas palautti tutkimussuostumuslomakkeen omalla ja huoltajan allekirjoituksella. Tutkimukseen osallistuville oppilaille painotettiin, että heidän anonymiteettinsä säilyy ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä

vaiheessa tahansa. Haastatteluissa tutkija ei saa aiheuttaa tutkittaville ylimääräistä vaivaa tai kysellä asioita vain uteliaisuudesta tai täysin tutkimuksen ulkopuolisia kysymyksiä. Tutkittavan tulee tietää, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja miten haastattelun materiaaleja ja tietoja säilytetään. Haastattelutilanteessa on hyvä pitää mielessä toisen kunnioittava kohtaaminen ja hyvät vuorovaikutustaidot. (Hyvärinen, 2017.) Haastattelut nauhoitettiin ja ääninauhoja säilytetään kaksivaiheisen tunnistautumisen takana siihen saakka, kunnes tutkimus on päättynyt.

Laadullisen aineiston analyysi on pitkälti tutkijan tulkintaa. Analyysin luotettavuutta tarkasteltaessa voidaan miettiä kysymystä, miten voin ymmärtää toista? Tätä kysymystä voidaan pohtia kahdesta eri näkökulmasta. Tutkijan tulee ymmärtää tutkittavaa sekä tutkimusraportin lukijan tulee ymmärtää tutkijaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Eli miten tutkijana ymmärrän haastateltavia oppilaita ja miten saan kirjoitettua raportin niin, että lukijat ymmärtävät sitä. Tämä laadullisen tutkimuksen piirre tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineistoa ja sen analyysia ei voida tarkastella irrallisina, vaan niitä pitää tarkastella kokonaisuutena ja kontekstiin sidonnaisina (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jotta tämä ei muodostu ongelmaksi, tulee raportti kirjoittaa mahdollisimman avoimeksi. Tärkeää on, että tutkimuksen tuloksissa säilyy reitti alkuperäisdataan. Analyysin aikana pidin koko ajan mielessä, että pääluokkien täytyy kertoa sama informaatio kuin alkuperäisdatan. Analyysin avulla alkuperäisdatasta muokataan vain tiiviimpi ja luodaan siitä teoreettisia käsitteitä. Informaation ei kuitenkaan tulisi muuttua.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös puolueettomuuden näkökulmasta. Tutkijan tulisi kuulla ja nähdä tutkittavat ilman, että suodattaa heiltä saamansa tiedon omien taustatekijöidensä läpi. Tutkijan tulkintaan ei tulisi vaikuttaa tutkijan ikä, sukupuoli, virka-asema, uskonto tai poliittinen kanta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkija on kuitenkin taustatekijöidensä muovaama ja toimii niiden ohjaamalla tavalla. Onkin todettu, että täysi puolueettomuus on lähes mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tärkeintä taitaa kuitenkin olla, että tutkija tunnistaa tulkintaansa vaikuttavat tekijät ja tutkija tutkii sitä, mitä on luvannut sekä avaa tutkimusraportissaan avoimesti tutkimuksensa vaiheet.

Tutkimuksen tulisi olla eettistä, luotettavaa ja uskottavaa (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessani pyrin näihin kolmeen ulottuvuuteen. Tutkimukseni noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteellisiä

käytänteitä. Olen tarkastellut tutkimustehtävääni menetelmillä ja lähestymistavoilla, jotka olen perustellut ja avannut tutkimusraportissani. Olen myöskin kerännyt aineiston asianmukaisesti ja analysoinut aineiston huolellisesti. (Juuti & Puusa, 2020.) Tulee kuitenkin muistaa, että tutkimukseni on Pro-gradu - tutkielma ja tutkijana olen vielä noviisi. Tutkimukseni, kuten tyypillisesti muidenkaan laadullisten tutkimusten, tavoitteena ei ollut löytää tilastollista yleistystä vaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

8.3 Jatkotutkimusideoita

Tutkimuksellani pyrin vastaamaan kysymykseen, millainen kokemus oppilaalla on opettajan antamasta huomiosta koulussa. Tarkastelin oppilaiden näkökulmaa opettajan toimintaa koskien. Tehdessäni taustatyötä ja tutustuessani aiheeseen huomasin, että oppilaiden kokemuksia tästä aiheesta ei juurikaan ole tutkittu. Oppilaiden kokemuksia on aiemmin tutkittu muun muassa koulu- ja opettajamuistoihin liittyen. Uitto (2011) on tutkinut opettajan vallankäyttöä ja negatiivisia opettajakokemuksia, Smith ja Schmidt (2012) ovat tutkineet muistoja lempiopettajista, Keski-Heiska ja Kalaja (2010) ovat tutkineet erilaisia opettajamuistoja ja miten lempiopettajia muistellaan sekä Karvonen kumppaneineen (2018) on tutkinut opettajamuistoja ja opettajan toimintaa kosketustilanteissa. Vaikka aiemmassa aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa on tarkasteltu oppilaiden näkökulmaa opettajan toiminnasta, ei tarkastelun kohteena ole ollut ainoastaan opettajan antama huomio. Tämän vuoksi koin tutkimukseni aiheen tarpeelliseksi.

Halusin tuoda oppilaiden äänen esiin. Opettajat tekevät työtään oppilaiden parhaaksi, joten oppilaiden kokemukset ovat tärkeässä asemassa, mitä tulee opettajan työn kehittämiseen. Johtopäätöksissä (ks. luku 7) nostin esiin ajatuksen, että opettajat saattavat stressata asiaa, jota oppilaat eivät ole kokeneet ongelmalliseksi. Tämä herätti ajatuksen, että huomiointia olisi mielenkiintoista tutkia vertailemalla opettajien ja oppilaiden ajatuksia. Millaisia keinoja opettajat kokevat, että käyttävät oppilaiden huomioidessa? Kohtaavatko nämä ajatukset oppilaiden kokemusten kanssa? Onko opettajalla tunne, että huomio/ei huomio riittävästi oppilaitaan? Onko oppilaiden tunne sama? Tämä voisi antaa mielenkiintoista informaatiota aikuisen ja lapsen ajattelun eroista tai

yhteneväisyyksistä. Tutkimuksessani sain selville, millaisia tekoja oppilaat pitävät huomiointina. Oppilaiden mielestä esimerkiksi puheenvuoron antaminen, silmiin katsominen tai tehtävässä auttaminen on huomiointia. Jos opettajat kertoisivat tekoja, joilla huomioisi oppilaita, olisikohan vastaukset linjassa oppilaiden vastauksien kanssa.

Tutkimusprosessin aikana minulla heräsi myös kiinnostus selvittää, olisiko oppilaiden huomioiduksi tulemisen kokemuksissa eroja, jos vertailisi esimerkiksi pienen luokan ja suuren luokan oppilaiden vastauksia. Pienessä luokassa opettajalla on enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden. Yksilöllinen huomioiminen voisi täten olla helpompaa ja sille olisi enemmän aikaa. Tai entä jos vertailisi alakoulun ja yläkoulun oppilaiden vastauksia. Yläkoulussa oppilaalla on useita opettajia ja tämä voisi näyttäytyä oppilaan huomioiduksi tulemisen kokemuksessa.

Mietin myös, miten kolmiportaisen tuen eri portailla olevien oppilaiden kokemukset huomioiduksi tulemisesta poikkeaa toisistaan. Inklusion myötä samassa luokassa saattaa olla hyvinkin monimuotoinen oppilasjoukko. Opettajana tuntuu, että erityisessä ja tehostetussa tuessa olevat oppilaat saavat väistämättäkin enemmän huomiota kuin yleiseen tukeen kuuluvat oppilaat. Tämä on toki luonnollista, mutta yleisen tuen oppilaat ansaitsevat yhtä lailla opettajan huomiota. Oppilaiden kokemukset eivät välttämättä ole kuitenkaan linjassa opettajan kokemuksen kanssa, joten aihetta olisi mielenkiintoista tutkia.

Vaihtoehtoisia ideoita syntyi paljon, mutta päällimmäisenä jäin miettimään, että tärkeintä olisi tutkia ylipäänsä oppilaiden omia kokemuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä, oli ilmiö sitten mikä tahansa. Maailmanlaajuinen pandemia, vallitseva sotatilanne ja opetusalan lakko ovat kaikki osaltaan vaatineet opettajilta paljon joustavuutta, kärsivällisyyttä sekä lapsen huolien kohtaamista ja käsittelyä. Opettajan työskentelyolosuhteet kulkevat käsikädessä oppilaiden olosuhteiden kanssa. Joten ajankohtaiset aiheet ovat vaikuttaneet opettajien lisäksi oppilaisiin. Tämän vuoksi olisi tärkeää saada yhä enemmän lapsien ääntä kuuluviin. Lapsissa on tulevaisuus!

LÄHTEET

- Aarnos, A. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5., uudistettu painos.) PS-kustannus.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Baxter, L. A. (2004). Relationships as Dialogues. *Personal relationships* 11(1), 1–22.
- Blomberg, S. (2010). Tunnetaitoinen opettaja – hyvinvoiva oppilas. Teoksessa H., Juuso, M., Kielinen, L., Kuure & A., Lindh (toim.), *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Teoksessa W., Damon & R., Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5. painos, s. 993–1028). John Wiley.
- Capone, N., & McGregor, K. (2004). Gesture development: A review for Clinical and research practices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 173–186.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R., Valli & J., Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu painos.) PS-kustannus.
- Forsen, K., Laine, K., & Tähtinen, J. (2002). Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa K., Juhila, H., Forsberg & I., Roivainen.

Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.

Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu.* (M. Savolainen, käänt.). Lasten keskus /LK-kirjat. (Alkuperäinen teos julkaistu 2003).

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen.* PS-Kustannus.

Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.* Painosalama.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Gaudeamus.

Hovila, H. (2004). Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. [väitöskirja, Tampereen yliopisto] <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6073-1>

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja.* Vastapaino.

Inkilä, J. (2015). *Lasten kaltoinkohtelun tunnistamisen ja varhaisen puuttumisen moniammatillista yhteistyötä kuvaile malli.* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9981-4>

Jääskinen, A.-M. (5.11.2017). *On sitä ennenkin selvitty – mihin tarvitaan erillistä tunnekasvatusta? Osa 2/2.* Tunne & Taida. Suomen tunnetaitokoulutus. [On sitä ennenkin selvitty - mihin tarvitaan erillistä tunnekasvatusta? Osa 2/2 - Tunne ja Taida Oy.](#)

Kalland, M. (2017). Mentalisaatiokyky vanhemmuudessa. Teoksessa I., Laitinen & S., Ollikainen (toim.) *Mentalisaatio. Teoriasta käytäntöön.* (s.131–150) Therapie-säätiö.

Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika* 15(2), 4–21.

Kansanen, P. (1999). Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. *Scandinavian journal of educational research*, 43(1), 81–89.

Karvonen, K. (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L., Tainio. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* (s. 119–138) Gaudeamus.

- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S., & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika* 12(4), 5–21.
- Kaukko, M., Wilkinso, J., & Kohli, R. Ks (2021). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society* <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Keski-Heiska, A.-M., & Kalaja, P. (2010). Seitsemän tapaa muistella opettajia. Teoksessa M., Garant & M. Kinnunen (toim.), *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. s. 87–104.*
- Kleemola, S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L., Tainio. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* (s. 61–89) Gaudeamus.
- Klippi, A. (2013). Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen. Sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja Kieli*, 25(2), 35–52. <https://journal.fi/pk/article/view/6682>
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). “Rediscovering the Later Version of Maslow’s Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification.” *Review of general psychology*, 10(4), 302–317.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79–87.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa V. Raine & J. Aaltola. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (5., uudistettu painos) PS-kustannus.
- Larmo, A. (2017). Mentalisaatio – kyky pitää mieli mielessä. Teoksessa I., Laitinen & S., Ollikainen (toim.), *Mentalisaatio. Teoriasta käytäntöön.* (s. 15–27) Therapie-säätiö.

- Locke, J.L. (1993). *The child's path to spoken language*. Harvard University Press.
- Luyten, P., Malcorps, S., Fonagy, P., & Ensink, K. (2019). Assessment of mentalizing. Teoksessa A., Bateman & P., Fonagy. (toim.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. (2. painos, s. 37–62) American Psychiatric Association Publishing.
- Maslow, A.-H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), s. 370–396. [Classics in the History of Psychology -- A. H. Maslow \(1943\) A Theory of Human Motivation \(yorku.ca\)](#)
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Lainen, A., ... Warinowski, A. (2020). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Nieminen, M. (2014). Opettajat Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 8(4). 36–54. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68672>
- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu*, 35(2), 35–39. <https://journal.fi/tt/article/view/61791>
- O'Connor, K. E. (2008). “You Choose to Care’: Teachers, Emotions and Professional Identity.” *Teaching and teacher education*, 24(1), 117–126. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Pajulo, M., Salo, S., & Pyykkönen, N. (2015). Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim*. 131(11), 1050–7.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors.

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

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

- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L., Kiviniemi, K., Koivisto, T., Latomaa, M., Merilehto, P., Sandelin & T., Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. (s. 319–336). Lapin yliopistokustannus.
- Puolimatka, T. (2004). Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 102–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93549>
- Pyykkönen, N. (2017). Mentalisaatio ja episteeminen luottamus kehityksen mahdollistajana. Kliininen ja yhteiskunnallinen näkökulma. Teoksessa I., Laitinen & S., Ollikainen (toim.), *Mentalisaatio. Teoriasta käytäntöön*. (s. 105–130) Therapeia-säätiö.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher–student Interaction and Lower Secondary School Students' Situational Engagement. *British journal of educational psychology* 89(2), 374–392.
- Raittila, R., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Rawlins, W. K. (2000). Teaching as a Mode of Friendship. *Communication theory* 10(1), 5–26.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. Teoksessa M. Barrett. *The Development of Language*, (s. 25–50). Psychology Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To What Extent Do Teacher-Student Interaction Quality and Student Gender Contribute to Fifth Graders' Engagement in Mathematics Learning? *Journal of educational psychology* 107(1), 170–185.
- Ringen, Stein (1997). *Citizens, families and reform*. Clarendon Press.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

- Sadri G., & Bowen R. C. (2011). Meeting employee requirements: Maslow's hierarchy of needs is still a reliable guide to motivating staff. *Industrial Engineer*, 43(10).
- Seppänen, E.-L. (1998). *Läsnäolon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Smith, M., & Schmidt, K. (2012). Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. Qualitative report.
- Suoranta, J. (2008). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa*. Tampere University Press.
- Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–202.
- THL, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (julkaisuaika tuntematon).
Kouluterveyskysely. Haettu 20.4.2022 osoitteesta [Kouluterveyskysely - THL](#)
- THL, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2021b). *Kouluterveyskysely 2019 ja 2021. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2019 ja 2021*. [Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2019 ja 2021 - Kouluterveyskyselyn tulokset 2017-2021](#).
[Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat. - THL kuutio- ja tiivistekäyttöliittymä](#)
- THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021a). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt*.
<http://www.urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [HTK ohje 2012.pdf \(tenk.fi\)](#)
- Uitto, M. (2011). Humiliation, unfairness and laughter: students recall power relations with teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 273–290.
<https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/14681366.2011.582262>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships

- and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Uitto, M., & Syrjälä, L. (2008). Body, Caring and Power in teacher–Pupil relationships: Encounters in former pupils’ memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313830802184517>
- Ulvinen, V-M. (2012). Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa L., Kiviniemi, K., Koivisto, T., Latomaa, M., Merilehto, P., Sandelin & T., Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. (s. 49–71). Lapin yliopistokustannus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Yleissopimus lasten oikeuksista, 60 (1991).

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Oppilaan kokemus opettajan antamasta huomiosta koulussa

Haastattelurunko

Kertaan vielä tutkimuksen tarkoituksen. Kerron, että haastattelu jää vain meidän välisemmeksi ja kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia. Oppilas saa kertoa omia mielipiteitään ja kokemuksiaan vapaasti. Haastattelu nauhoitetaan, ääninauhaa ei kuuntele kukaan muu kuin minä.

Aluksi voin kysyä kuulumisia, onko ollut aiemmin tällaisessa haastattelussa ja fiiliksiä haastatteluun osallistumisesta. Tehdään ilmapiiristä mukava ennen varsinaisen haastattelun aloittamista.

1. Huomaako opettaja sinut? Miten tunnistat sen, että opettaja huomaa/ei huomaa sinua?
2. Tuntuuko sinusta, että opettaja tuntee sinut? Mistä tunnistat, että opettaja tuntee/ei tunne sinua?
3. Miten opettaja huomioi sinua? Huomioiko opettaja sinua riittävästi?
4. Miten haluaisit, että opettaja huomioi sinua?
5. Huomioiko opettaja tasapuolisesti kaikkia oppilaita? Miten huomaat tämän?

6. Huomioiko opettaja sinut silloin kun on tapahtunut jotakin huonoa/pahaa
vai silloin kun on tapahtunut jotakin hyvää? Vai molemmissa?
7. Huomaako opettaja, jos sinulla on paha mieli? Miten opettaja toimii
huomattuaan pahan mielesi?
8. Haluaisitko vielä kertoa jostain asiasta, mikä ei ole vielä tullut esille?

Liite 2: Suostumuslomake

Hei!

Olen 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa. Olen tekemässä pro gradu -tutkimusta, jonka aiheena on oppilaiden kokemus huomioiduksi tulemisesta koulussa. Tutkimusta varten kerään aineiston haastattelemalla oppilaita. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana.

Osallistuminen tutkimukseen tarkoittaa, että oppilas osallistuu haastatteluun, jossa keskustellaan tutkimukseeni liittyvistä aiheista. Haastattelussa esitän kysymyksiä, joihin oppilas saa vapaamuotoisesti vastata.

Tietosuoja:

Haastattelut nauhoitetaan ja aineistoa säilytetään Tampereen yliopiston pilvipalvelutiedostoissa kaksivaiheisen tunnistautumisen takana. Ääninauhat hävitetään, kun tutkimus on päättynyt (arvioitu ajankohta 6/2022).

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin

Jatta Salonen

Oppilas osallistuu tutkimukseen:

Kyllä

Ei

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Lisätietoja

Jatta Salonen

jatta.salonen@tuni.fi

Pro gradu -tutkielman ohjaajana toimii Pekka Räihä (pekka.raiha@tuni.fi)