

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Tavoitteena rikastava yhteisö**  
Tapaustutkimus opettajien kokemuksista rikastavan yhteisön mallin  
osatekijöiden toteutumisesta koulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
ANNA POROLA & SUSANNA TURULA  
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ANNA POROLA & SUSANNA TURULA: Tavoitteena rikastava yhteisö: Tapaustutkimus  
opettajien kokemuksista rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumisesta koulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua

Toukokuu 2012

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erään Päijät-Hämeessä sijaitsevan alakoulun opettajien kokemuksia siitä, mitkä rikastavan yhteisön mallin osatekijät toteutuvat koulussa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten rikastava yhteisö tukee motivaatiota ja luovuutta. Tutkimuksen lähtökohdiana oli opettajien tavoite kehittää koulun toimintakulttuuria rikastavan yhteisön mallin periaatteita kuvastavaksi. Päämääränä on, että koulukulttuuria luonnehtisi yhteenkuuluvuus, luovuus ja yritteliäisyys.

Koulukulttuurin kehittäminen on ollut paljon esillä viime aikoina käydyissä koulutukseen liittyvissä keskusteluissa. Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat aiheuttaneet sen, että myös koulutuksen käytänteitä ja tavoitteita on mietittävä uudelleen. Koulutuksen kärkimaana Suomi ei voi ottaa koulukulttuuria kehittäessään mallia muilta mailta, vaan sen on itse näytettävä, mitä tulevaisuuden koulukulttuuri voisi olla. Muutoksen aikaansaaminen edellyttää valmiuksia ja uskallusta ennen kaikkea opettajilta, sillä he ovat koulun toimintakulttuurin kehittämisen keskiössä. Koulukulttuurin kehittämistä opettajien näkökulmasta käsittelevä tutkimus on näin ollen ajankohtainen ja tarpeellinen.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka keskeisenä lähestymistapana tutkimuskohdetta ajatellen oli hermeneuttis-fenomenologinen näkökulma. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty haastattelemalla puolistrukturoitua haastattelumenetelmää hyödyntäen kaikki tutkimuskohteena olevan koulun kahdeksan opettajaa rehtori mukaan lukien. Aineisto analysoitiin sekä teoriaohjaavasti että aineistolähtöisesti.

Tutkimuksessa ei ole ollut tarkoituksena tuottaa yleistettävää tietoa rikastavan yhteisön mallin soveltamisesta kouluun, vaan selvittää tietyn koulun opettajien kokemuksia rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumisesta koulussaan. Tutkimustulokset ovat kuitenkin hyödynnettävissä laajemminkin osana koulukulttuurin kehittämistoimintaa. Tutkimusta voidaan pitää siinä mielessä ainutlaatuisena, ettei rikastavan yhteisön mallin toteutumisesta koulussa ole juuri tehty aiempaa tutkimusta.

Tutkimus osoitti, ettei opettajien kokemuksia rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumisesta koulussa voida ilmaista yksiselitteisesti. Käytännön toteutuminen ei mukaile teorian pyramidisuutta, sillä alempien osatekijöiden epätäydellisestä toteutumisesta huolimatta oli ylempiä osatekijöitä havaittavissa koulun toiminnassa. Opettajat olivat sitoutuneet toimintakulttuurin kehittämiseen ja luoneet yhteisiä tavoitteita. Ongelmana opettajien keskuudessa koettiin osalla oppilaista oleva sitoutumaton ja välinpitämätön asenne koulua kohtaan. Tämä kuvastaa toisaalta sitä, että opettajat olivat tunnistaneeet kehittämistoiminnan kriittisiä kohtia. Yhtenä merkittävänä kehittämistoimenpiteenä oli aloitettu yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, minkä koettiin selventävän oppilaille koulun ja työelämän yhteyden lisäksi koulunkäynnin merkitystä ylipäätään. Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että erityisesti oppilaiden motivointiin kaivattiin lisää konkreettisia välineitä ja toimintamalleja. Kehittämistoiminnan haasteista ja ongelmakohdista huolimatta opettajat kokivat työnsä palkitsevana, mitä edesauttoi opettajien välillä vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne ja toiminnalle luodut yhteiset tavoitteet.

Avainsanat: rikastava yhteisö, yhteenkuuluvuus, motivaatio, luovuus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>8</b>
2.1	RIKASTAVAN YHTEISÖN MALLI.....	8
2.1.1	<i>Luottamus, turva ja arvonanto.....</i>	9
2.1.2	<i>Rikastava vuorovaikutus ja rikastava yhteisö.....</i>	10
2.1.3	<i>Luovuus, innostus ja ilo.....</i>	12
2.2	YHTEENKUULUVUUS.....	13
2.2.1	<i>Yhteenkuuluvuuden tunne osana rikastavaa yhteisöä.....</i>	14
2.2.2	<i>Yhteenkuuluvuuden tunne oppijoiden yhteisössä.....</i>	15
2.2.3	<i>Opettajan rooli oppijoiden yhteisössä.....</i>	16
2.2.4	<i>Yhteisöllisyys perustana turvalliselle koululle.....</i>	18
2.3	TURVALLISUUS.....	18
2.3.1	<i>Turvallisuus ja yhteenkuuluvuus kulkevat käsi kädessä.....</i>	20
2.3.2	<i>Osallisuus osana turvallista ja yhteisöllistä koulua.....</i>	21
2.4	MOTIVAATIO RIKASTAVAN YHTEISÖN MALLISSA.....	22
2.4.1	<i>Itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory).....</i>	23
2.4.2	<i>Ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen motivaatioon.....</i>	24
2.4.3	<i>Autonomia, koettu pätevyys ja yhteenkuuluvuuden tunne sisäisen motivaation perustana.....</i>	25
2.4.4	<i>Opettajat autonomiaa tukevien oppimisympäristöjen rakentajina.....</i>	26
2.5	OPPIMISEN ILO.....	29
2.5.1	<i>Oppimisen ilon lähtökohdat.....</i>	30
2.5.2	<i>Ilon merkitys kouluarjessa.....</i>	31
2.6	YRITTÄJYYSKASVATUS KÄSITTEENÄ.....	32
2.6.1	<i>Yritteliäisyys luovuuden edistäjänä.....</i>	35
2.6.2	<i>Tulevaisuusorientaatio ja itseohjautuvuus.....</i>	36
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU .....</b>	<b>39</b>
4.1	HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	39
4.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	40
4.3	TAPAUSTUTKIMUS.....	42
4.4	AINEISTON HANKINTA.....	43
4.4.1	<i>Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä.....</i>	44
4.5	AINEISTON ANALYSOINTI.....	45
4.6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	46
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>50</b>
5.1	KOULU RIKASTAVAN YHTEISÖN MAHDOLLISTAJANA.....	50
5.1.1	<i>Yhteisöllisyys ja me-henki.....</i>	51
5.1.2	<i>Yhteisöllisyyttä rakentavat osatekijät.....</i>	52
5.2	OPETTAJAT MIELEKKÄÄN JA INNOSTAVAN OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTAJINA.....	54
5.2.1	<i>Motivointikeinot.....</i>	54
5.2.2	<i>Koulun ulkopuoliset asiantuntijat.....</i>	57
5.2.3	<i>Osallistaminen.....</i>	58
5.3	AKTIIVINEN JA LUOVA TOIMINTA OPPIMISEN ILON HERÄTTÄJÄNÄ.....	60
5.3.1	<i>Opettajat oppilaan oman potentiaalın vahvistajina.....</i>	63
5.4	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO.....	64
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>69</b>

6.1	KOHTI SUOMALAISTA UNELMAA.....	69
6.2	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET .....	72
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>73</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalainen koulujärjestelmä on maailman kärkeä, mitä kuvastaa peruskoulumme menestys kansainvälisissä OECD:n Pisa-vertailuissa (Programme for International Assessment) (Himanen 2010, 117). Suomen koulutustaso on todettu useissa eri yhteyksissä Suomen merkittäväksi vahvuudeksi. Suomi on kehittynyt koulutusyhteiskuntana myönteisesti ja nuorten koulutushalukkuus on pysynyt korkealla tasolla. (Hautamäki & Lemola 2004, 17.) Suomalainen koulujärjestelmä on osoittautunut toimivaksi, sillä opetuksen tulokset ovat olleet vertailuissa erinomaisia. Hyvät tulokset ovat seurausta pitkäaikaisesta suunnittelusta ja määrätietoista kehittämisestä, mutta hyvien asemien säilyttäminen vaatii koulujärjestelmän jatkuvaa kehittämistä ja kritiikkiä. (Kansanen 2002, 11.)

Vahva panostus opettajankoulutukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen ovat taustasyitä sille, että suomalainen koulujärjestelmä opettajineen kuuluu maailman parhaimmiston (Himanen 2010, 127). Kuitenkin Suomen Pisa-menestys perustuu viime kädessä suomalaiseen yhteiskuntaan, jossa jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet opiskella peruskoulussa pätevien opettajien kasvattamina. Suomalainen koulu tarjoaa kaikille henkilön sosiaalisesta, taloudellisesta ja alueellisesta taustasta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet oman potentiaalinsa toteuttamiseen oppimisessa. (Himanen 2010, 127; Uusikylä 2010, 82.)

”Menestyksestä huolimatta meillä ei ole varaa jäädä paukuttelemaan henkseleitämme”, kirjoittaa opetusministeri Henna Virkkunen (2010) osuvasti kolumnissaan sanomalehti Keski-suomalaisessa. Vaikka Suomi sijoittuikin Pisa-vertailuissa kärkisijoille, samanaikaisesti tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat voivat koulussa huonosti, muun muassa koulukiusaamisen - tai oikeammin ilmaistuna kouluväkivallan - takia. (Himanen 2010, 117.) Suomalaisten tiedot ja taidot lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla ovat huippuluokkaa, mutta koulussa viihtyminen ja motivaatio eivät yllä samalle tasolle. Tämä kuvastaa ainakin jossain määrin koulun toimintakulttuuria, joka tuntuu ylläpitävän vakiintuneita toimintatapojaan ja ajattelumallejaan yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä tapahtuneista muutoksista huolimatta. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 56–57.) Huippuosaaminen ei edellytä aktiivista vaikuttamista ja toimintaan sitoutumista, sillä muihin Pohjoismaihin verrattuna suomalaiset nuoret sitoutuvat koulutyöskentelyyn ja yhteisten asioiden hoitoon negatiivisesti.

Välinpitämättömyys tuntuu olevan vallitseva asenne. (Lehtonen 2006, 24–25.) Jotta kouluviihtyvyys ja motivaatio saataisiin nousemaan, on koulun toimintakulttuuria kehitettävä.

Himasen (2010, 117–118) mukaan Suomen menestys Pisa-vertailuissa tarkoittaa sitä, että Suomi ei voi koulukulttuuria kehittäessään ottaa mallia joltain muulta maalta, vaan meidän on näytettävä suuntaa sille, mitä tulevaisuuden koulukulttuuri voisi olla. Himasen mukaan nyt tarvitaan uudenlaista kulttuuria opiskeluun, jossa keskeiset käsitteet olisivat luottamus, rikastava vuorovaikutus ja luovuus. ”Pohja tulevaisuuden hyvinvoinnille luodaan tämän päivän peruskoulussa. Koulujen toimintakulttuuria on vietävä suuntaan, joka ruokkii lasten luovuutta, rohkaisee käyttämään ideoitaan ja osallistumaan koulun toimintaan” toteaa Virkkunen (2010) kolumnissaan.

Koulukulttuurin kehittäminen ja muuttaminen on vaativa ja kokonaisvaltainen prosessi, joka ei tapahdu itsestään. Koulukulttuurin käsitteellä tarkoitamme tutkimuksessamme kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Näin ollen koulun toiminta heijastaa vahvasti taustalla vaikuttavaa kulttuuria ja perinteitä. Kulttuuria kuvastavat käsitteet pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus ovat osaltaan syytekijöitä siihen, mikä tekee kulttuurin muutoksesta ja kehittämisestä haastavaa ja hidasta. Pelko ja epävarmuus leimaavat yleensä kehityksen käynnistämisvaihetta, koska silloin yksilöt kokevat turvallisuutensa häiriintyvän. Muutoksen myötä tutut toimintamallit, arvot ja normit kyseenalaistetaan, mikä luo turvattomuuden tunnetta kulttuurin sisällä toimiville yksilöille. Täten on ymmärrettävää, että myös koulu ja siinä toimivat yksilöt pyrkivät vastustamaan koulukulttuurin muutosta, vaikka muutos olisikin toiminnan kehittämisen edellytys. Koulun henkilöstö ja sen ydinjoukkona toimivat opettajat nähdään kuitenkin olevan kaiken kehittämisen sydän, joten muutos- ja kehittymismyönteisyys pitäisivät ensisijaisesti koskea heitä ennen kuin mitään voidaan käytännössä toteuttaa. (Manka 2006, 107; Kohonen & Leppilampi 1994, 60–62.)

Miten koulukulttuuria sitten pitäisi kehittää, jotta oppilaat olisivat motivoituneempia ja viihtyisivät paremmin koulussa? Miten kouluun saataisiin luotua ”me-henki” ja toimintaan sitoutumisen kulttuuri? Minkälainen koulukulttuuri tukisi jokaisessa ihmisessä olevaa potentiaalia ja luovuutta kohti täydempää toteutumista? Himasen (2010) kehittämä rikastavan yhteisön malli korostaa yksilöiden arvostamista ja yhteenkuulumista. Kaiken pohjana on luottamus eli aineellinen perusturva ja psyykinen turvallisuus, jonka päälle rakennetaan rikastavaa yhteisöä ja siinä syntyvää luovuutta. Yhteenkuuluvuus luo yksilölle tunteen siitä, että hän kuuluu laajempaan ”meihin”, yhteisöön, jossa hän saa tunnustusta ja arvostusta. Rikastavalle yhteisölle on tyypillistä yksilöiden innostuneisuus toimintaa kohtaan ja myös toisten onnistuminen tuottaa iloa. Mallin huipulla hämmöttävät unelmat, jotka motivoivat toimimaan ja pitävät toivoa yllä. Ryhmän tuen avulla vaikeuksista ja epäonnistumisista selvitään. (Lehtonen 2006, 25–26.)

Tutkimuksessamme selvitämme, mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan. Tarkoituksena on, että tutkimusta hyödyntäen opettajakunta voi pohtia, miten heidän koulunsa toimintaa voisi jatkossa kehittää, jotta koulukulttuuria kuvastaisi entistä enemmän rikastavan yhteisön mallin periaatteet.

# 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu tutkimustehtävän mukaisesti rikastavan yhteisön malliin pohjautuen. Luvussa määritämme ja kuvaamme malliin liittyviä keskeisiä käsitteitä ja teemoja. Aluksi kerromme, mikä rikastavan yhteisön malli pohjimmiltaan on. Sen jälkeen siirrymme käsittelemään yhteenkuuluvuutta, joka on merkittävä osa rikastavan yhteisön mallia. Yhteisöllisyys ja sitä kautta syntynyt yhteenkuuluvuuden tunne liittyvät läheisesti rikastavan yhteisön mallin yhteen perustekijään – turvallisuuteen. Turvallinen ja osallisuutta lisäävä kouluyhteisö on kolmannen luvun teema.

Yhteisöllisyyteen perustuvan osallisuuden tunteen katsotaan vahvistavan motivaatiota, joka taas mahdollistaa oppimisen ilon kokemuksen. Rikastavan yhteisön mallin yhtenä keskeisenä tavoitteena on oppilaiden motivaation lisääntyminen koulua ja oppimista kohtaan, jotta oppimisen ilon kokemukset mahdollistuvat. Täten käsittelemme näitä aihepiirejä tarkemmin luvussa neljä.

Teoreettisen viitekehysten loppuosa rakentuu yrittäjyyskasvatus-käsitteen ympärille. Yrittäjyyden edistäminen liittyy laajasti kaikkeen koulun toimintaan ja teoriaosion aiempiin kokonaisuuksiin. Yritteliäs toiminta mahdollistaa ja edistää rikastavan yhteisön mallin huipulla häämöttävien luovuuden, unelmien ja sinnikkyiden saavuttamista.

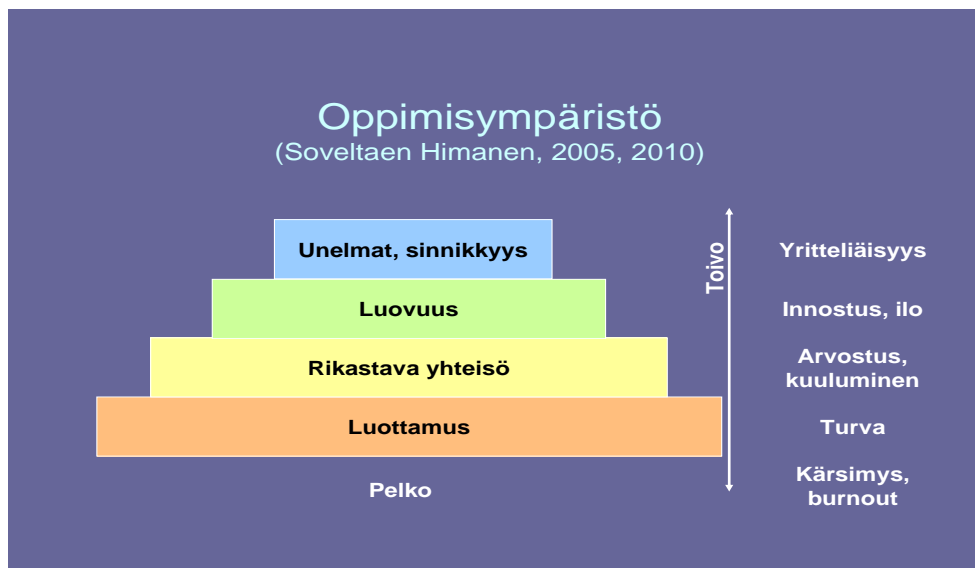
## *2.1 Rikastavan yhteisön malli*

Arvokas elämä on ihmisarvoisen kehityksen päämäärä. Arvokkaan elämän lähtökohtana on se, että jokaista ihmistä arvostetaan. Kun ihminen kokee arvonantoa, hän voi sen pohjalta ilmaista saman arvonannon toisillekin. Näin voi syntyä rikastavan vuorovaikutuksen kulttuuri, joka vahvistaa koko ajan itseään, ja kukoistaa ihmisen elämän hyvinvointina ja samalla taloudellisena luovuutena. Rikastavassa vuorovaikutuksessa eettinen lähtökohta on kannustava, välittävä ja luova. (Himänen 2010, 31–32.) Himänen (2010, 117) mukaan Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan versio 2.0 luomisen edellytyksenä on tietoisien hyvinvoinnin, luovuuden ja rikastavan vuorovaikutuksen lisääminen, sillä näistä tekijöistä syntyvät arvokkaan elämän ja ihmisarvoisen kehityksen



edellytykset. Kun koulukulttuuria rakennetaan rikastavan vuorovaikutuksen perustalle, myös työkulttuurimme voi uudistua ja kukoistaa. Luovuuden, (itse)luottamuksen ja yhteistyötaitojen kehittäminen koulussa on tärkeää, sillä niistä muodostuu lapsen elinikäistä oppimista ajatellen hyvä perusta koko elämälle (Gilmore 2011, 59).

Rikastavan yhteisön mallissa oppimisajattelun ydin on ajatus siitä, että oppimista tapahtuu parhaiten rikastavassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Rikastavalla vuorovaikutuksella Himanen tarkoittaa sitä, että opettaja auttaa oppilasta löytämään omat kiinnostuksen kohteensa ja uteliaisuuden alueensa, jolloin oppimisprosessi lähtee käyntiin luontaisen uteliaisuuden kipinästä, joka leimahtaa liekkiin ja siitä lähtien ruokkii itse itseään. Rikastavassa vuorovaikutuksessa opettaja myös vahvistaa oppilaan kykyä olla rikastavassa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Jotta rikastavaa vuorovaikutusta voisi syntyä, oppilaiden ja opettajien välillä täytyy vallita keskinäinen luottamus. (Himanen 2010, 118–119.)



**KUVIO 1.** Rikastavan yhteisön malli. (Lehtonen 2010, mukailtu Himanen)

### 2.1.1 Luottamus, turva ja arvonto

Koko rikastavan yhteisön malli perustuu luottamukseen ja turvaan. Kun fyysinen taso sekä psyykinen ja sosiaalinen ympäristö ovat koulussa kunnossa, rikastavan vuorovaikutuksen mallin alin taso toteutuu. Silloin kouluyhteisön jäsenet voivat tuntea luottamusta toisiaan kohtaan, tehdä yhteistyötä ja hakea turvaa ja tukea yhteisöstä. Manka (2006, 92) käsittelee teoksessaan hyvinvoivan työyhteisön osatekijöitä. Hyvinvoivan työyhteisön osatekijöissä on paljon yhtymäkohtia hyvinvoivaan kouluyhteisöön, sillä molemmissa on kyse tiimityöskentelystä.

Esimerkiksi yrityksessä tiimit koostuvat työntekijöistä ja esimiehistä, koulussa oppilaista ja opettajista. Manka (2006, 92) painottaa toimivan ja innovatiivisen tiimityöskentelyn edellyttävän ryhmän kiinteyden tunnetta ja luottamusta.

Arvokkuuden tunne luo luottamuksen ilmapiirin. Jos koulussa vallitsee luottamuksen ilmapiiri, jokainen voi tuntea, että hänen arvokkuutensa ihmisenä tulee tunnustetuksi. Avoimuus ja oikeudenmukaisuus synnyttävät yhteisössä luottamusta. Arvokkuuden tunne johtaa luovuuteen, jossa jokainen voi toteuttaa mahdollisimman täydesti omaa potentiaaliaan. Kun ihminen antaa vastaavasti arvonantoa toisille, syntyy rikastavan vuorovaikutuksen kulttuuri. Luottamus luo perusturvallisuuden, jonka pohjalta rikastava vuorovaikutus voi täydessä mitassaan kukoistaa. (Himanen 2010, 141, 144, 151; Himanen 2004, 6–7.) Mankan (2006, 92–93, 124) mukaan avoin ja luova ilmapiiri rakentaa luottamusta ja turvallisuutta ryhmän jäsenten välille. Mitä paremmin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa sitä enemmän syntyy luottamuspääomaa ja ryhmän toiminta tehostuu.

Luottamuksen mureneminen on yhteisölle kohtalokasta, sillä epäluottamuksen tila johtaa pelon kulttuuriin ja kollektiiviseen hätätilaan. Tällöin yhteisön jäsenet eivät uskalla ottaa luovia riskejä tai kehittää uusia ideoita, vaan toiminta lamaantuu ja muuttuu mahdollisimman varmaksi ja suojelevaksi. (Himanen 2010, 144.) Esimerkiksi opettajien työyhteisössä epäluottamuksen kulttuuri voi johtaa loppuunpalamiseen ja epätoivoon. Koulussa luottamukselliset ja turvalliset suhteet sekä opettajien välillä että opettajien ja oppilaiden välillä mahdollistavat rikastavan yhteisön ja rikastavan vuorovaikutuksen syntymisen.

## 2.1.2 Rikastava vuorovaikutus ja rikastava yhteisö

Jo sokraattisen filosofian oppimisajattelun mukaan oppimisen ydin on synusia – ajatus siitä, että oppimista tapahtuu parhaiten rikastavassa vuorovaikutuksessa, jossa opettaja auttaa oppilasta löytämään oman potentiaalinsa ja luovuutensa ja samalla vahvistaa oppilaan kykyä olla myös muiden kanssa rikastavassa vuorovaikutuksessa. Kun luodaan uutta koulukulttuuria, suomalaisen kouluun sopii hyvin modernisti tulkittu sokraattisen oppimisajattelun lähestymistapa. Sokraattisen lähestymistavan mukaan oppiminen lähtee luontaisesta kiinnostuneisuudesta ja uteliaisuudesta, jotka synnyttävät kysymyksiä. Kysymykset ovat oppimisen alkutila. Kun ihminen tuntee jonkin kysymyksen itselleen henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, oppimista ajaa eteenpäin luova intohimo. Opettajan tehtävänä on auttaa jokaista oppilasta löytämään oma kiinnostuneisuuden alueensa ja auttaa heitä oppimaan omista lähtökohdistaan. (Himanen 2010, 118–124.) Rikastavan vuorovaikutuksen ja omista lähtökohdista tapahtuvan oppimisen lisäksi Himanen (2007, 105)

nostaa esille myös kolmannen sokraattisen oppimisfilosofian teeman, jonka mukaan opettaja on kuin pitojenvetäjä, jonka tehtävänä on tuoda oppilas rikastavan vuorovaikutuksen piiriin. Opettajan tehtävänä on luoda ympäristö, joka mahdollistaa rikastavan vuorovaikutuksen ja saada oppilaat toimimaan rikastavassa vuorovaikutuksessa keskenään. Myös Manka (2006, 92) korostaa luovan, turvallisen ja tehokkaan tiimityöskentelyn edellyttävän hyvää johtamista. Työyhteisössä tiimin johtajana on esimies, kouluyhteisössä opettaja. Molempien tehtävänä on luoda ympäristö, joka aktivoi yksilöt toimimaan luovasti yhteistyössä keskenään.

Nämä keskeiset sokraattisen oppimisfilosofian teemat – rikastava vuorovaikutus, omista lähtökohdista oppiminen ja opettajan tehtävä rikastavan vuorovaikutuksen synnyttäjänä – ovat lähellä kaikkein moderneinta tutkimusta oppimisesta parhaillaan. Viimeisimpien oppimisteoriat ovat nostaneet esille kaksi keskeistä käsitettä, konstruktivisuuden ja kollaboratiivisuuden. Konstruktivistiset teoriat korostavat oppilaan ongelmalähtöistä ja tutkivaa oppimista ja oppilaan itsensä aktivoitumista sen sijaan, että opettaja siirtää valmiin tiedon oppilaalle. Kollaboratiiviset teoriat painottavat oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä. Kollaboratiivinen teoriasuunta pohjaa Lev Vygotskyn ”lähikehityksen vyöhykkeen” (zone of proximal development) käsitteeseen, jonka mukaan oppimista tapahtuu paljon tehokkaammin, kun ihmiset ovat rikastavassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Näitä henkilöitä voidaan kutsua rikastajiksi. Oppilas toteuttaa siis oppimisen potentiaaliaan täydemmin opiskellessaan rikastavassa vuorovaikutuksessa. (Himanen 2010, 122–123.)

Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen kuuluu myös ajatus siitä, että oppilas oppii parhaiten silloin, kun hän on vuorovaikutuksessa itseään hieman edistyneempien kanssa. Rikastavuus voi syntyä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja sen pitäisi syntyä ainakin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Jos opettaja luo kommunikaatiossa oppilaalle sopivan lähikehityksen vyöhykkeen, oppiminen tehostuu. Mitä rikastavammin opettaja ja muut oppilaat toimivat, sitä täydemmin oppilas pystyy toteuttamaan oppimisen potentiaaliaan. Rikastava yhteisössä ihmiset voivat tarjota toisilleen tällaisia lähikehityksen vyöhykkeitä. (Himanen 2010, 123–124.)

Himasen (2010, 145–146) mukaan kaikkein palkitsevinta inhimilliselle toiminnalle on se, jos ihminen voi kokea kuuluvansa johonkin laajempaan ”meihin”. Jos ihminen tuntee olevansa osa ”meitä”, ja saavansa omasta toiminnastaan ja sille antamistaan panoksista tunnustusta, hän kuuluu rikastavaan yhteisöön, jossa hän saa omasta potentiaalistaan enemmän irti kuin hän muussa tilanteessa saisi. Rikastavassa yhteisössä ihminen saa enemmän tuloksia aikaan ja kokee toiminnan mielekkäänä ja nautittavana. Samalla ihmiset innostavat toisiaan yhä parempiin suorituksiin ja myös hieman itseä kilvoitellen toteuttamaan omia kykyjään täydemmin. Rikastavan yhteisön

vastakohta on köyhdyttävä yhteisö, jossa toisten onnistuminen ei innoita vaan pikemminkin lisää kateutta ja pyrkimystä ottamaan toiselta jotakin pois. Köyhdyttävässä yhteisössä ihmiset ovat epäinnostuneita toisistaan. Toimivasta tiimistä tai ryhmästä voidaan Mankan (2006, 94, 96; 1999, 31) mukaan puhua silloin, kun sen jäsenille muodostuu moraalisen vastuun ja sitoutumisen ilmapiiri sekä pyrkimys keskeiseen yhteisyyteen. Tällöin ryhmän jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin pelkkien yksilötavoitteiden sijasta, ja he kokevat olevansa yhteisvastuussa suorituksestaan. Tavoitteet nostavat ryhmän suorituskykyä ja stimuloivat yhteistyötä sen jäsenten kesken. Ryhmästä löytyy myös toisiaan täydentäviä taitoja, vuorovaikutus on avointa ja jokaisella on sekä henkilökohtaiset että yhteiset vastuut ryhmässä.

Himasen (2010, 153) mukaan rikastavassa yhteisössä täytyy olla suoran kritiikin kulttuuri, jolloin voidaan heti puuttua väärään suuntaan meneviin asioihin. Kannustavuuteen pohjaava rikastava yhteisö mahdollistaa myös suuremman ja avoimemman kritiikin, sillä kritiikki on sävyllään rakentavampaa. Oppimiselle suotuisassa yhteisössä annetaan palautetta, vaihdetaan tietoja, kokeillaan uusia taitoja ja opitaan epäonnistumisista. Uusien ideoiden luova kokeileminen tulisi olla sallittua riskeistäkin huolimatta. Uusia ideoita sallivassa ilmapiirissä viihdytään paremmin kuin jännittyneessä ja kaavoihin kangistuneessa ilmapiirissä. Yhteisön vuorovaikutuksen avoimuus lisääntyy palautteellisuudesta. (Manka 2006, 61, 124, 149.)

### 2.1.3 Luovuus, innostus ja ilo

Himasen rikastavan yhteisön mallin huipulla on käsite luovuudesta, jonka rinnalla kulkevat myös innostuksen ja ilon käsitteet. Vaikka Himanen (2010, 124) puhuu luovasta intohimosta, joka ajaa oppimista eteenpäin, ilmaisua ”luova intohimo” ei pidä ymmärtää väärin. Luovuudella Himanen tarkoittaa sitä, että ihminen toteuttaa omaa potentiaaliaan aiempaa täydemmin. Myöskään sanaa ”intohimo” ei saa ymmärtää väärin tai tulkita liian juhlallisesti. Vaikka intohimolla viitataan luovaan paloon, suorastaan vimmaan, perusmerkitys on se, että ihminen voi pitää jotakin asiaa jossain määrin merkityksellisenä ja kiinnostavana. Tässä mielessä jokainen ihminen on luova.

Csikszentmihalyin (2006, 229–230) mukaan jokainen ihminen saa voimakkaan luovan tarpeen syntymälahjakseen. Tarve luovuuteen ilmenee mielihyvästä ihmisen tehdessä jotain sellaista, joka saa hänet venyttämään taitojaan uusiin suuntiin, ja vastatessaan uusiin haasteisiin. Myös Robinson (2009, 22–26) painottaa, että jokaisella ihmisellä on valtavasti luovaa kapasiteettia. On virheellistä ajatella, että vain harvat ja erityiset yksilöt olisivat luovia. Usein luovuus yhdistetään koulussa vain taito- ja taideaineisiin, mutta luovaa toimintaa voi olla sisäänrakennettuna kaikessa koulun toiminnassa.

Oppimisen prosessi lähtee parhaimmillaan luovasta intohimosta, joka herättää kiinnostuneisuutta, kysymyksiä ja halun oppia. Seuraava askel on kaikkien mahdollisten resurssien hyödyntäminen. Kysymyksiin haetaan vastauksia juuri vuorovaikutuksessa muiden kanssa, täysin itsekseen oppiminen on ajatuksena ihmiselle vieras. (Himanen 2010, 124–126.) Kun ihmisessä herää kiinnostus ja uteliaisuus – luova intohimo - opittavaa asiaa kohtaan, hän kokee oppimisen merkitykselliseksi itselleen ja on ylpeä siitä (Himanen 2010, 129, 149). Oppimisen ilo syntyy itsensä ylittämisestä ja uusien esteiden voittamisesta (Csikszentmihalyi 2006, 229–230).

## 2.2 Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuus on käsitteenä laaja ja monitahoinen, joten sen yksiselitteinen määrittely on haastavaa. Tutkimuskirjallisuudessa käsite esiintyy harvoin ja sitä ei juuri ole tutkittu monitulkintaisuutensa vuoksi. (Hännikäinen & Van Oers 1999, 11.) Yhteenkuuluvuuden voidaan katsoa liittyvän läheisesti yhteisöllisyyteen, sillä yhteenkuuluvuuden tunne syntyy yhteisöllisyyden kautta (Hännikäinen 2006, 126). Sanakirja määrittelee yhteenkuuluvuuden (togetherness) seuraavasti: ”miellyttävä tunne, joka sinulla on ollessasi osa ryhmää, jossa ihmisillä on läheinen suhde toisiinsa” (Longman Dictionary of Contemporary English 1995, 1521). Englannin kielisessä kirjallisuudessa yhteenkuuluvuuden synonyymeina käytetään käsitteitä liittyminen (affiliation), sitoutuneisuus (connectedness, sense of relatedness) sekä me-henki (we-ness). Määritelmän pohjalta voidaan siis päätellä yhteenkuuluvuuden olevan ennen kaikkea emootioihin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvä käsite. Henkilökohtainen tunne ryhmään kuulumisesta ja halu olla osa ryhmää ovat yhteenkuuluvuutta määrittäviä tekijöitä jossakin ryhmässä. Näin ollen ihmisistä muodostuva ryhmä, kuten ihmiset hississä tai kuljettajat liikenteessä, ei automaattisesti pidä sisällään yhteenkuuluvuutta. Myös koululuokka voi olla vain joukko lapsia ilman yhteenkuuluvuutta. (Van Oers & Hännikäinen 2001, 102.) Yhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa yhteen ryhmään ja näin ollen jakavat me-tunteen kautta yhteisen identiteetin. Yhteenkuuluvuuden tunnetta pidetään siis ennen kaikkea positiivisena tunteena, jolloin yhteisössä toimijoilla on keskenänsä läheiset ja hyvät suhteet. Tunneperäisyydestään huolimatta yhteenkuuluvuus ei ole vain irrallinen aistimus, vaan se edellyttää toimintaan osallistumista yhdessä muiden kanssa. (Hännikäinen & Van Oers 1999, 10–12.)

Seuraavaksi voidaan kysyä, mikä pohjimmiltaan herättää yhteenkuuluvuuden tunteen eli mikä saa yksilön kokemaan yhteiseen toimintaan osallistumisen mielekkäänä? Hännikäinen (2006, 127) nostaa tekstissään esille henkilökohtaisen mielekkyyden merkityksen toimintaan osallistumisen taustalla. Ihmisen toimintaan kohdistamia tunteita ei voida erottaa ihmisen

toiminnasta, joten tämän pohjalta syntyy oletus siitä, miten yksilön kokema yhteistä toimintaa kohtaan osoitettu henkilökohtainen mielekkyys luo pohjan yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiselle. Toiminnan taustalla vaikuttava yhteinen motiivi on lisäksi yhteenkuuluvuuden tunteen merkittävä edellytys, sillä toiminnan motiivi liitetään läheisesti henkilökohtaiseen mielekkyyteen. (Hännikäinen 2006, 127.)

## 2.2.1 Yhteenkuuluvuuden tunne osana rikastavaa yhteisöä

Yhteenkuuluvuuden käsite liittyy läheisesti filosofi Pekka Himasen kehittämään rikastavaan yhteisöön, jossa yhteisön jäsenille on leimallista ennen kaikkea yhteen kuulumisen. Lehtonen (2006, 25) kirjoittaa teoksessaan ”Henkilö kokee kuuluvansa johonkin laajempaan ´meihin´, --” kuvaillessaan rikastavan yhteisön keskeisiä piirteitä. Näin ollen ”me-henki”, jota käytetään myös yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa samassa merkityksessä, on rikastavan yhteisön yksi merkittävä elementti. Kuuluminen ”meihin” on jo itsessään palkitsevaa ja toimintaa energisoivaa. Kun yksilö saa tunnustusta omasta toiminnastaan ryhmässä ja ryhmä kannustaa häntä entistä parempiin suorituksiin, on yksilön mahdollista saada itsestään enemmän irti kuin mitä hän muutoin saisi. Näin ollen sen lisäksi, että rikastavassa yhteisössä yksilö kokee toiminnan mielekkäänä, ovat myös tulokset parempia. Yhteenkuuluvuuden tunteen vallitessa ryhmän kesken ihmiset haluavat innostaa toinen toistaan ja tätä kautta yksilöt kokevat aitoa iloa myös toisen onnistumisesta (Himanen 2010, 145–146). Hyviin tuloksiin ei näin ollen pyritä kilpailun avulla, jolloin omaa onnistumista ruokitaan lähinnä muiden epäonnistumisten kautta.

Kuvailtaessa yhteenkuuluvuuden käsitettä yksittäisten tutkimuksissa käytettyjen mittareiden avulla, on löydetty sille tyypillisiä elementtejä, jotka ovat myös kategorisoitavissa. Ensinnäkin yksilöitä yhdistävät emootiot, empatia ja uskollisuus. Toisin sanoen yksilöt jakavat tuntemuksia, iloitsevat omista ja toistensa saavutuksista sekä tukevat ja rohkaisevat toisiaan. Toisen kategorian mukaan yksilöt kuuluvat yhteen toisiaan kohtaan osoitettujen huomaavaisuuksien kautta. Tämä tarkoittaa, että yksilöt nostavat esiin samankaltaisuuksia kokemuksissaan ja toiminnassaan, ilmaisevat samankaltaisia näkökulmia sekä palauttavat mieleen yhteisiä kokemuksia. Kolmantena nostetaan esille yksilöiden välinen yhteistyö, joka heitä yhdistää. Tällä viitataan siihen, miten henkilöt osallistuvat yhdessä toimintaan, suunnittelevat ja neuvottelevat siitä yhdessä, jakavat materiaaleja ja luovat ja noudattavat yhteisiä sääntöjä. (Hännikäinen & Van Oers 1999, 11–12.) Näiden yhteenkuuluvuutta kuvaavien kategorioiden voidaan katsoa kuuluviksi myös rikastavaan yhteisöön.

## 2.2.2 Yhteenkuuluvuuden tunne oppijoiden yhteisössä

Yhteisö-käsite on yhteenkuuluvuuden käsitteen tavoin ongelmallinen, sillä monitulkintaisuutensa vuoksi vaarana on käyttää käsitettä niin yleisesti, että se menettää sisäisen merkityksensä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12). Tässä yhteydessä viittaamme sillä sosiologian piirissä esiintyvään määritelmään, jonka mukaan yhteisön tunnusomaisia piirteitä ovat yhteinen päämäärä ja mielenkiinnon kohde. Toisin sanoen toiminnan taustalla vaikuttaa yhteenkuuluvuuden yksi perusedellytys, yhteinen motiivi. Yhteisölle keskeisiä piirteitä ovat myös jäsenten yhteinen päätösvalta sekä yhdessä sovitut säännöt. Toiminta muodostuu kaksisuuntaiseksi sisältäen antamisen ja saamisen periaatteen. Yhteisö on enemmän kuin osiensa summa.

Yhteisön ja siinä syntyvän dialogin merkitys oppimista edistävänä tekijänä ei ole ajatuksena uusi. Jo 1900-luvun alussa psykologi Lev Vygotsky korosti vuorovaikutuksen merkitystä kaikkeen oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Van Oers ja Hännikäinen (2001, 104) toteavat, että Vygotskyn periaatteiden mukaan kaiken oppimisen perustana on keskinäinen vuorovaikutus ja yhdessä toimiminen.

Koulumaailmassa oppilaat muodostavat oppijoiden yhteisöjä, jotka eivät yhteisöjen tavoin ole kaikki samanlaisia. Siitä huolimatta niille on löydettävissä yhteisiä piirteitä, joiden avulla käsite on määriteltävissä. Oppijoiden yhteisö voidaan määritellä lyhyesti yhteisen kiinnostuksen kohteen omaavaksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on lisäksi jonkinlainen yhteinen ymmärrys toiminnan ja oppimisen sisällöstä. Keskinäinen riippuvuus, huolenpito ja lojaalisuuden tunne toimivat oppijoiden yhteisön jäseniä yhdistävinä tekijöinä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14–15.) Oppiminen on yhteisöllistä oppijoiden kannustaessa ja tukiessa toistensa ponnistelua. Oppijoiden yhteisön jäsenillä on uskomus siitä, että oppiminen tapahtuu yhdessä. (Brophy 2010, 23.)

Mitkä ovat oppijoiden yhteisön syntymisen edellytyksiä? Miten oppilaiden välille rakennetaan keskinäinen luottamus ja kunnioitus? Matusov (2001, 384) nostaa tekstissään esille opettajien keskuudessa usein esiintyvän vaikeuden luoda toiminnalle yhteinen keskipiste, jonka ympärille muu toiminta voidaan rakentaa. Hänen mukaan yhteisen mielenkiinnon kohteen puute johtaa usein kurinpidollisiin ongelmiin. Yhteinen ”fokus” on kuitenkin mahdollista muodostaa kolmen toisiinsa liittyvän periaatteen avulla. Nämä ovat toiminnan yhteinen päämäärä, keskinäinen kommunikaatio sekä kaikkia jäseniä koskeva luontainen ja aidosti sitoutunut toiminta. Matusov (2001, 386–387) kuitenkin huomauttaa, ettei toiminnan tavoitteen pitä olla täysin sama opettajalle ja oppilaille, sillä sen lisäksi, että opettajan oletetaan olevan innostunut käsitteillä olevasta sisällöstä, tulee hänen lisäksi keskittyä siihen, miten tarjota ohjausta oppilaille.

Oppilaiden välisessä kommunikoinnissa oppimisen kannalta merkittävää on se, että oppilaat ovat aidosti kiinnostuneita toistensa panostuksista ja ideoista ja sitä kautta voivat kehittää ajatuksia eteenpäin. Englannin kielessä käytetään termiä rekursiivinen kommunikaatioprosessi (a recursive communicative process), jolla tarkoitetaan nimenomaan vuorovaikutusta, jossa oppilaat aidosti kuuntelevat toinen toisiaan ja sitä kautta luovat uusia ideoita. (Matusov 2001, 387.) Näin ollen opettajien ja oppilaiden välinen keskustelu, jossa oppilaiden päätavoitteena on opettajan esittämiin kysymyksiin vastaaminen, ei vielä toteuta edellä mainittua ihanteellista vuorovaikutustilannetta. Himanen (2010, 123) käyttää tekstissään käsitettä rikastava vuorovaikutus, jolla hän viittaa yhteisön sisäiseen, oppimistuloksia parantavaan vuorovaikutukseen. Yksittäiset ryhmän jäsenet ovat toistensa rikastajia, jolloin yksilöt saavat todennäköisesti itsestään enemmän irti, kuin mitä yksin toimiessaan. Ideaalina rikastavassa vuorovaikutustilanteessa on, että yhteisön jäsenet mahdollistavat toisilleen lähikehityksen vyöhykkeitä, joiden oppimista edistävää merkitystä Vygotsky jo aikoinaan painotti. (Himanen 2010, 123–124.)

Yhteisestä kiinnostuksen kohteesta ja keskinäisestä yhteenkuuluvuudesta huolimatta ei voida olettaa, että kaikki oppijoiden yhteisön jäsenet olisivat tiedoiltaan ja taidoiltaan samalla tasolla. Erilaiset taustatiedot ja näkökulmat ovat nimenomaan oppijoiden yhteisöä kehittäviä tekijöitä, sillä erimielisyyksiin ja ristiriitatilanteisiin pyritään yhdessä keskustellen löytämään ratkaisuja. (Hännikäinen & Van Oers 2003, 342.) Matusovin (2001, 391) mukaan ryhmän sisäiset väärinymmärrykset ja erimielisyydet ovat nimenomaan odotettavissa ja kohdattavissa, eikä niitä pidä pyrkiä välttämään tai pikaisesti selvittämään. Mielenpitojen jakaminen ja erilaisten näkökulmien esiintuonti todennäköisesti kehittää ja laajentaa yksilöiden omaa kokemus- ja ajatusmaailmaa, jolloin ryhmän toiminta ja saavutukset entisestään paranevat. Yhdessä toimien yksilöiden yhteistyötaidot kehittyvät. (Matusov 2001, 391.)

Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan ymmärtää oppijoiden yhteisön näkökulmasta kaiken toiminnan ominaispiirteenä, jolla tarkoitetaan toiminnan aikaista sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä. Yhteenkuuluvuuden tunne ei vielä takaa opittavan sisällön oppimista, mutta se oletettavasti ylläpitää ja vahvistaa oppijoiden yhteisön oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä, kuten sosiaalista kyvykkyyttä ja oppimiseen tarvittavaa asennetta. (Hännikäinen & van Oers 2003, 342.)

### 2.2.3 Opettajan rooli oppijoiden yhteisössä

Perinteisesti koulumaailmassa on totuttu siihen, että oppiminen on opettajajohtoisen tiedonsiirtämisen seurausta. Toisin sanoen opettajan tehtävänä on opettaa tarvittavia tietoja ja



oppilaiden rooliksi jää toimia passiivisina vastaanottajina. Näin ollen toiminnan keskeisenä tavoitteena nähdään tiedon siirtäminen. Opettajien tehtävänä on muokata tieto opetettavaan muotoon ja motivoida oppilaat vastaanottamaan se. Arvioinnissa tarkastellaan opitun tiedon määrää ja oppilaan kykyä oppia vertailemalla oppilaita toisiinsa. (Matusov 2001, 383; Rogoff, Matusov & White 1998, 388–389, 393.)

Viime vuosina on alettu yhä enemmän korostaa opetuksessa lapsilähtöisiä malleja, joissa oppilaat nähdään aktiivisina tiedonrakentajina. Lapsilähtöisiä malleja voidaan pitää aikuislähtöisten mallien vastakohtana, sillä oppilaan ja opettajan roolit on käännetty päinvastaisiksi. Oppilaat ovat aktiivisia tiedon rakentajia ja opettajan tehtävänä on lähinnä passiivinen materiaalin välitys sekä oppimisympäristön järjestäminen. Opettajan on lisäksi pyrittävä olemaan puuttumatta liikaa oppilaiden toimintaan, sillä vaarana on, että hän estää lasten oman potentiaalinsa kehittymistä. Opettaja- ja oppilaslähtöisissä malleissa vapaus ja kontrolli ovat toistensa vastakohtat. Toteutuipa kumpi malli tahansa käytännössä, on lähestymistapa oppimiseen yksisuuntainen, mikä tarkoittaa, että toisella osapuolella on aktiivinen rooli ja toisella passiivinen. (Rogoff, Matusov & White 1998, 394–395.)

Oppijoiden yhteisössä kaikki jäsenet, sekä oppilaat että opettaja ovat aktiivisia. Vastuu ohjauksesta ja oppimisesta on jaettua. Näin ollen myös opettaja nähdään oppijana oppijoiden yhteisössä. (Matusov 2001, 383.) Jaetusta vastuusta ja osallisuudesta huolimatta opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille ohjausta sekä auttaa heitä sopeutumaan yhteisöön. Ohjaus ja oppimisen kokonaisprosessin valvonta eivät kuitenkaan estä oppilaiden osallistumista oman oppimisensa suunnitteluun ja toteutukseen. Päinvastoin opettaja tukee ja rohkaisee oppilaita osallistumaan. (Rogoff, Matusov & White 1998, 396–397.)

Oppijoiden yhteisön filosofian mukaisesti oppimisen työmuotoina painotetaan ryhmitöitä ja projekteja. Opettajan on syytä tiedostaa, että kyky työskennellä ryhmässä ei ole synnynnäistä, vaan yhteistyötaitot on opittavissa osallistumalla säännöllisesti yhteistyöhön. Osallistumisen kautta oppilaat saavat kokemuksia yhdessä toimimisesta, ongelmien ratkaisusta sekä näkevät toimintansa seurauksia. Kokemusten pohdinnan kautta oppilailla on mahdollisuus kehittää uudenlaisia lähestymistapoja yhteistyöhön. (Matusov 2001, 388, 392.) Jotta luokan toiminta muodostuisi ryhmätöiden ja projektien ympärille, on opettajan itse ymmärrettävä yhteistyön opettamisen merkitys sekä osattava luoda puitteet sen toteutumiselle. Matusov (2001, 393) kirjoittaa, miten opettajan ja oppilaiden yhteinen ymmärrys yhteistyötaitojen oppimisen tärkeydestä johtaa siihen, että epäonnistuneetkin ryhmätyökokemukset voivat muodostua oppimiskokemuksiksi.

## 2.2.4 Yhteisöllisyys perustana turvalliselle koululle

Koulu on kodin ohella yksi tärkeimmistä yhteisöistä lasten ja nuorten elämässä. Koulussa yhteisöjä muodostavat erilaiset pienryhmät, luokat, oppilaiden, vanhempien ja koulun kasvattajien yhteisöt. Koko koulu muodostaa yhteisön, samoin koulun lähiympäristö. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15.) Yhteisöllisyys on perusta turvalliselle koululle. Yhteisöllisyys rakentuu ja vahvistuu pienistä kouluarjen asioista, teoista ja tavoista toimia. Koulussa yhteisöllisyys on viihtymistä, tunne siitä, että koulussa on turvallista ja kouluun on mukava tulla. Yhteisöllinen koulu mahdollistaa myös kaikkien kouluyhteisön jäsenien osallistumisen koulun toimintaan. On tärkeää, että jokainen koulun oppilas ja opettaja tuntee kuuluvansa kouluyhteisöön ja kokee turvallisuutta yhteisössä. Kun kouluyhteisössä on turvallista ja viihtyisää, se vahvistaa myös yksilön viihtymistä ja turvallisuuden kokemusta. (Salovaara & Honkonen 2011, 41–42.)

Uusikylän (2006, 17) mukaan koulun tunneilmastoon kuuluu kolme asiaa, jotka ovat yhteisyyden tunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö ja sivistyneisyys sekä turvallisuudentunne. Yhteisyyden tunne tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään, sen tavoitteisiin ja arvoihin. Henkilökohtaisten suhteiden lämpö ja sivistyneisyys taas näkyy siinä, miten ihmiset osoittavat toisiaan kohtaan kunnioitusta ja huolenpitoa. Uusikylän (2006, 17) mielestä muista välittämisen tulisi olla keskeisessä roolissa kaikessa kouluelämässä, sillä kaikilla ihmisillä on tarve kuulua yhteisöön ja saada osakseen hyväksyntää.

Rikastavan yhteisön mallissa turvallisuus ja luottamus muodostavat pohjan rikastavalle vuorovaikutukselle ja sitä kautta syntyvälle luovuudelle ja oppimisen ilolle. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri edellyttää yhteisöllisyyttä.

## 2.3 Turvallisuus

Turvallisuus voidaan ymmärtää monella tavalla. Koulussa turvallisuus mielletään usein fyysiseksi turvallisuudeksi ja se yhdistetään esimerkiksi koulukiusaamiseen, väkivaltaan ja liikenne- ja paloturvallisuuteen. Turvallisuuden tunteella on kuitenkin yhtä suuri tai jopa suurempi merkitys koulussa viihtymiselle. (Salovaara & Honkonen 2011, 18.) Tässä tutkielmassamme tarkoitamme turvallisuudella lähinnä ihmisen psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta koettuna tunteena.

Kaikilla oppilaille on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Mitä turvallisempana oppilas koulun kokee, sitä paremmat edellytykset hänellä on oppia ja kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. (Salovaara & Honkonen 2011, 17.) Turvallisuuden tunne on yksi ihmisen perustarpeista. Jos

ihminen tuntee olonsa uhatuksi, hän ei kykene kohdistamaan energiaansa korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen, kuten esimerkiksi aitoon itsensä toteuttamiseen. (Uusikylä 2006, 18.)

Koulussa turvallisuus rakentuu viidestä komponentista, jotka ovat 1) hyväksyntä, 2) luottamus, 3) haavoittuvaksi alistuminen, 4) tuen antaminen ja 5) sitoutuminen. Neljä ensimmäistä turvallisuuden osatekijää synnyttävät viidennen tekijän – sitoutumisen. Sitoutumisella tarkoitetaan halukkuutta yhteistyöhön ja halukkuutta saavuttaa päämääriä juuri tämän ryhmän kanssa. Samalla se on viesti luottamuksesta muita yhteisön jäseniä kohtaan. (Aalto 2002, 6–7.)

On tärkeää, että jokainen oppilas ja opettaja tuntee olevansa hyväksytty ja kelpaavansa joukkoon sellaisena kuin hän on. Kokemus hyväksytyksi tulemisesta vahvistaa luottamusta kouluyhteisön jäsenten välillä. Luottamus merkitsee sitä, että kaikki uskaltavat olla avoimia ja ilmaista itseään minuuden eri tasoilla. Mitä avoimempi ihminen on, sitä enemmän hän altistuu toisten luottamuksen ja tuen antamisen varaan. Avoimuus on riskinottoa, uskallusta ottaa vakavasti toisten luotettavaksi osoittautumiset ja heidän tukensa. Luotettavaksi osoittautumisella tarkoitetaan sitä, että toinen osapuoli ei käytä hyväkseen toisen avoimuutta. Mitä haavoittuvampi oppilas tai opettaja uskaltaa koulussa olla, sitä suurempi on koettu turvallisuuden tunne. Luottamus ja turvallisuus kasvavat tuen antamisesta. Tuen antaminen merkitsee sitä, että ihminen viestii toiselle luottavansa hänen kykyihinsä selviytyä haasteista. Luottamuksen ja turvallisuuden lisääntyminen edesauttaa halukkuutta yhteistyöhön ja yhteisten päämäärien saavuttamiseen, ja siten yhteisön jäsenet sitoutuvat ryhmään ja sen yhteisiin päämääriin. (Aalto 2002, 6–7; Salovaara & Honkonen 2011, 18–19; Uusikylä 2006, 24.) Opettajien ja oppilaiden kokema turvallisuuden tunne näkyy siinä, uskalletaanko ottaa riskejä ja siitä huolimatta tuntea itsensä hyväksytyksi yhteisössä (Uusikylä 2006, 24).

Kun opettaja luo luokkaan hyväksyvän, välittävän ja avoimen tunneilmapiirin, jossa jokainen oppilas hyväksytään sellaisena kuin hän on, oppilaat oppivat toimimaan keskenään, luottamaan toisiinsa ja olemaan ryhmässä oma itsensä. Kun oppilaat oppivat luottamaan itseensä, he ottavat enemmän vastuuta omasta toiminnastaan ja käyttäytymisestään. Tämä mahdollistaa luovuuden, yhteistyökykyisyyden ja toisten oppilaiden tukemisen. (Rönkä 1993, 4, 14.) Himanen (2010, 141, 151) puhuu luottamuksen yhteydessä arvonnosta. Hänen mukaan arvokkuuden tunne luo luottamuksen ilmapiirin. Kun ihminen saa osakseen arvostusta ja antaa sitä vastavuoroisesti toisille, kouluun syntyy rikastavan vuorovaikutuksen kulttuuri (Himanen 2010, 151).

### 2.3.1 Turvallisuus ja yhteenkuuluvuus kulkevat käsi kädessä

Oppilaat ja opettajat tarvitsevat yhteisöllisyyden tunnetta elämäänsä (Mustikkamäki 2004, 100). Yhteisöllisessä koulussa oppilas kokee olevansa ryhmässä enemmän kuin yksin ja kuuluvansa johonkin laajempaan ”meihin”. Kun oppilas kokee olevansa osa ryhmää, hänen omat tarpeensa eivät määrää kaikkea vaan hän välittää toisista. Keskeistä yhteisöllisessä ajattelu- ja toimintakulttuurissa on me yhdessä -tunne. Yhteisöllisessä koulussa oppilaan on turvallista kehittyä ja kasvaa.

Yhteenkuuluvuus tulee ilmi vallitsevassa tunnelmassa, ryhmän vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Yhteenkuuluvuuden tunteella on tärkeä merkitys oppimista ajatellen. Vaikka yhteenkuuluvuuden tunne ei välttämättä edistä oppimista, se lujittaa oppimisen edellytyksiä. (Hännikäinen 2006, 127.) Voidaan siis sanoa, että turvallinen kouluympäristö johtaa parempiin oppimistuloksiin. Turvallisissa oloissa jokaisen ihmisen lahjakkuus, luovuus ja tehokkuus voi puhjeta kukkaan, ja silloin ihminen saa elää arvokasta elämää. (Uusikylä 2006, 24.)

Yhteisöllisessä koulussa on hyvä ilmapiiri. Koulu yhteisön jäsenet välittävät toinen toisistaan, ovat avoimia ja kertovat omista tunteistaan. He ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä kunnioittavat ja arvostavat toistensa toimintaa ja työtä. Hyvä yhteisö tukee ryhmän jäsenten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia, jolloin yksilön energiaa ei kulu omien puolustusmekanismien ylläpitämiseen. Tällöin yksilö on motivoitunut toimiinsa, ja hän pystyy hyödyntämään tehokkaammin omaa potentiaaliaan, luovuuttaan ja älyllisiä resurssejaan. (Laine 2005, 192.)

Turvallista ja viihtyisää kouluympäristöä rakennetaan luomalla yhteenkuuluvuuden tunnetta luokissa ja koko koulun tasolla sekä lisäämällä vuorovaikutusta oppilaiden kesken ja opettajien ja oppilaiden välillä. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.) Kun henkilösuhteet ovat koulussa hyvät, opettajat kokevat saavansa apua ongelmissaan, eikä heidän tarvitse kamppailla yksin ongelmiensa kanssa. Hyvässä opettaja-oppilassuhteessa sekä opettaja että oppilas saavat tuntea olonsa turvalliseksi ja kokea, että jokaista arvostetaan. Hyvät henkilösuhteet ja hyvä ilmapiiri vaikuttavat suotuisasti viihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon. (Uusikylä 2006, 18.)

Yhteiset perinteet, kokemukset, tapahtumat ja yhdessä tekeminen rakentavat kouluun mehenkeä. Konkreettisesti yhteisöllisyyttä edistävät esimerkiksi oppilaskunta-, pienryhmä- ja tukioppilastoimikunta sekä luokkien ryhmäyttäminen ja koulun yhteiset tapahtumat, kuten esimerkiksi juhlat ja retkipäivät. Koulun yhteisöllisyys näkyy kuitenkin parhaiten koulun toimintakulttuurissa eikä vain yksittäisissä toimintamuodoissa. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.)

### 2.3.2 Osallisuus osana turvallista ja yhteisöllistä koulua

Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja osallisuus rakentavat myös osaltaan turvallista ja yhteisöllistä koulua. Turvallisessa koulussa otetaan huomioon oppilaiden näkökulma, mikä vaatii opettajilta ja muilta kouluyhteisöön kuuluvilta aikuisilta myönteistä asennetta, tekoja ja luottamusta oppilaita kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa on nostettu keskiöön oppilaiden vaikuttaminen ja aktiivinen kansalaisuus – tavoitteena on kehittää koulujen toimintakulttuuria yhteistoiminnan kautta aktiivisemmaksi ja osallistuvammaksi. Näin oppilaista kasvaa aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia, jotka kehittävät demokraattista yhteiskuntaa. On tärkeää, että osallisuus koskettaisi koulussa kaikkia oppilaita, ei vain oppilaskunta- tai tukioppilastoimikunnan jäseniä. Yhteisöllinen ja turvallinen koulu syntyy kaikkien mahdollisuudesta osallisuuteen. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–69.)

Turvallisuuden tapaan osallisuus on tunne. Osallisuus paljastuu oppilaiden tiedoista, tunteista, tarinoista ja teoista. Empowerment – termin suomalaiset käännökset voimaantuminen ja valtautuminen kuvaavat hyvin osallisuutta. Voimaantuminen ja valtautuminen kuvaavat osallisuuden tunteessa yhdistyvää pätevyyttä ja kompetenssia. Oppilas pitää itseään pätevänä ja kokee oman roolinsa yhteisössä arvokkaana. (Gretschel 2002, 50.) Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskettavien asioiden ja päätösten tekoon sekä omaan lähiympäristöönsä. Osallisuus on toimintaa, jossa oppilaat asettavat tavoitteita, miettivät erilaisia ratkaisuja ja tekevät päätöksiä sekä kantavat vastuun omista tekemisistään. Kun oppilaat saavat olla mukana päätöksenteossa ja niiden toteuttamisessa, motivaatio vahvistuu ja toiminnan tulokset paranevat. Kun oppilaat saavat todellista vastuuta ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa asioiden toteutumiseen, he kokevat asiat enemmän omikseen ja sitoutuvat niihin. (Salovaara 2008a, 6; Nousiainen & Piekkari 2005, 14–15.)

Osallisuus perustuu yhteisöllisyydelle, ja se antaa myönteisiä kokemuksia yhdessä tekemisestä. Osallistuminen lähtee aina yksilöstä. Yksilön tulee tietää omat velvollisuutensa ja hänen pitää pystyä toimimaan yhteisön hyväksi. Kaikki pohjaa viime kädessä luottamukseen ja toisten huomioon ottamiseen, sillä ilman niitä oppilas ei voi oppia yhteisöllisyyttä tai osallisuutta. (Arola & Sallila 2007, 77.) Osallisuuden tunne on yhteisöllinen, ja se vaatii vastavuoroisuutta. Osallisuutta ei ole ilman toista ihmistä.

Kouluyhteisön kehittäminen edellyttää sen jäsenten välisiä keskinäisiä suhteita, joissa ryhmä tukee jokaisen oppimista, kehittymistä ja kykyä selviytyä haasteista. Yhteistyön kautta yhteisön jäsenet oppivat luottamaan toisiinsa ja arvostamaan toisiaan, sekä toimimaan tavoitteellisesti yhteisen päämäärän hyväksi. Opettajan tehtävä on rakentaa kouluyhteisöä tukemalla oppilaiden

osallisuutta niin, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa ryhmään ja sen suhdeverkostoon. (Rasku-Puttonen 2008, 161–162.)

Osallisuus on toimintatapa, joka näkyy kouluarjessa oppitunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Osallistavassa koulukulttuurissa oppilaat otetaan mukaan tekemään ja toimimaan ja heidän mielipiteitään kuunnellaan. Koulun kulttuurin muuttaminen kohti osallistavaa koulukulttuuria on hidas prosessi, jossa avainasemassa ovat opettajat. Perinteinen opettaja on auktoriteetti, joka ohjaa tarkasti toimintaa ja valvoo, että toiminta johtaa haluttuun tulokseen. Osallistavan opettajan täytyy laskeutua kanss oppijan rooliin mutta kuitenkin samalla opettajalla täytyy säilyä kokonaisvastuu tilanteesta. Opettaja on osallisuuden mahdollistaja, käynnistäjä ja myötävaikuttaja, joka nostaa oppilaiden omia näkökulmia esiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 73.)

Osallisuus on usein erilaista oppilaiden iästä riippuen. Opettajien haasteena onkin löytää sopivat keinot rohkaista eri-ikäisiä oppilaita ilmaisemaan omia näkemyksiään ja luoda oppilaille mahdollisuutta osallisuuteen koulun toimintakulttuurissa. (Rasku-Puttonen 2008, 157.) Oppilaiden vaikuttaminen ja aktiivisuus koulussa lisäävät yhteisöllisyyttä, ryhmään kuulumisen tunnetta, sitoutumista ja motivaatiota sekä kouluyhteisön jäsenten keskinäistä tukea. Osallistavassa koulussa oppilaat oppivat hyödyllisiä taitoja myös opiskelu- ja työelämää silmällä pitäen. Yhdessä tekeminen lisää koko yhteisön hyvinvointia esimerkiksi parantamalla ilmapiiriä ja lisäämällä turvallisuuden tunnetta. (Salovaara & Honkonen 2011, 78.)

## *2.4 Motivaatio rikastavan yhteisön mallissa*

Motivaatio-käsite on erittäin laaja ja paljon tutkittu usealla eri tieteenalalla. Tutkimuksessamme käsittelemme motivaatiota rikastavan yhteisön mallin pohjalta. Näin ollen motivaatio liittyy läheisesti oppimisen iloon, koulussa viihtymiseen ja toimintaan sitoutumiseen. Koulun toimintakulttuurilla on vaikutusta siihen, miten oppilaat koulussa viihtyvät, millaisena oppiminen koetaan ja miten koulutyöskentelyyn sitoudutaan. Oppimisympäristöä kehittämällä ja muokkaamalla on täten mahdollista tukea ja lisätä oppilaiden motivaatiota. Koska tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita rikastavan yhteisön mallin toteutumisesta opettajien kokemana, on motivaatiota syytä tarkastella myös heidän näkökulmastaan. Toisin sanoen, miten opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Tunne yhteenkuuluvuudesta, koulutyöhön sitoutuminen ja motivaatio sitä kohtaan ovat keskeisiä tekijöitä osana rikastavaa yhteisöä.

## 2.4.1 Itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory)

Psykologian professorien Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin kehittämä itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory) on yksi keskeisimpiä nykypäivän motivaatiotutkimuksissa käytettyjä viitekehyksiä. Teorian perusoletuksena on usko siihen, että ihmisillä on synnynnäinen taipumus oppia ja omaksua uutta tietoa ja kulttuurisia käytänteitä sitoutuessaan sekä ulkoisiin ympäristöihin että omiin sisäisiin haluihin, tarpeisiin ja kokemuksiin. Itsemääräämisteoria keskittyy ennen kaikkea sosiaalisiin olosuhteisiin, jotka joko tukevat tai estävät näiden edellä mainittujen luontaisten taipumusten toteutumista. Tämän vuoksi teorialla on vahva vaikutus kasvatuksellisiin käytäntöihin ja sen pohjalla vaikuttaviin periaatteisiin ja suuntauksiin. Sen sijaan että koulutukselliset instituutiot pyrkisivät hyödyntämään olettamusta ihmisten synnynnäisesti aktiivisesta ja uteliaasta luonteesta, niiden pyrkimyksenä on yhä useammin edistää oppimista ulkoisella kontrollilla, kuten valvonnalla, arvioinneilla ja väkinäisillä palkinnoilla. Viime vuosina koulujen toteuttama kontrolli on entisestään lisääntynyt ja testauksen painotus yleistynyt. Oppiminen muuttuu ulkoa ohjatuksi. Tämän seurauksena oppimisesta katoaa ilo ja siitä tulee oppilaiden keskuudessa lähinnä rasite, jota pyritään kaikin keinoin välttämään. (Ryan & Deci 2009, 171–172.) Kouluyhteisön toimintakulttuurilla on teorian mukaan merkittävää vaikutusta oppilaiden motivaatioon koulutyöskentelyä kohtaan. Ulkoisilla toimenpiteillä voidaan näin ollen synnyttää oppilaissa sisäistä motivaatiota.

Deci & Ryan (1985, 38–40) korostavat teoriassaan kolmea motivaatioon läheisessä yhteydessä olevaa ihmisen psykologista perustarvetta, jotka ovat autonomia (autonomy), pätevyys (competence) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). Näiden perustavanlaatuisien tarpeiden tyydyttämisestä seuraa, että ihminen motivoituu luonnostaan, kun taas tarpeiden tyydyttymättömyys johtaa todennäköisesti motivaation puutteeseen. (Deci & Ryan 2009, 173.) Useat tutkimukset tukevat edellä mainittua väittämää, sillä on todettu, että vasta näiden kolmen tarpeen tyydyttämisen kautta muodostuu yksilön hyvinvointi sekä tarjoutuu mahdollisuus sitoutua ja motivoitua toimintaan aidosti. Mahdollisuus valintoihin sekä ulkoisen painostuksen puute edesauttavat autonomian kokemista. Tällöin ihminen tuntee, että toiminta on hänestä itsestään, hänen omista tarpeistaan ja haluistaan lähtöisin, ja hän voi itse vaikuttaa siihen. (Deci & Ryan 2009, 173.)

## 2.4.2 Ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen motivaatioon

Uusimmissa motivaatioteorioissa, itsemääräämisteoria mukaan lukien, ei enää erotella sisäistä ja ulkoista motivaatiota toisilleen täysin yhteen sopimattomina vastakohtina. Sen sijaan on oivallettu, että ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä on jatkumo, mikä tarkoittaa sitä, että ulkoisesta motivaatiosta voi tietyissä olosuhteissa kehittyä sisäinen motivaatio. (Brophy 2010, 177.)

Sisäiselle motivaatiolle on tyypillistä toimintaa kohtaan osoitettu aito mielenkiinto, jolloin ulkoisille kannustuksille, uhkauksille tai palkinnoille ei ole tarvetta. Itse toiminta tai tehtävä tuottaa tyydytyksen ja se koetaan omaehtoisena sekä itsestä lähtöisenä. Ulkoista motivaatiota sen sijaan luonnehtii ulkoa päin kontrolloitu käyttäytyminen ja ulkoiset palkkiot tai vaatimukset. Ihminen on näin ollen usein riippuvainen muiden antamasta arvostelusta tai palautteesta. Itsemääräämisteoriassaan Deci ja Ryan erottelevat toisistaan ulkoisen motivaation alatyyppejä, joiden kautta ulkoisesta motivaatiosta voi vähitellen kehittyä sisäisesti säädeltyä. Samalla itsemääräämisen tunne kasvaa vaiheittain. (Brophy 2010, 155.)

Ulkoisinta motivaatio on ulkoisen säätelyn vaiheessa (external regulation), jolloin toiminta pohjautuu ainoastaan ulkoisiin palkkioihin ja vaatimuksiin (Brophy 2010, 155; Ryan & Deci 2009, 176). Esimerkiksi koulumaailmassa oppilas tekee vaadittavia tehtäviä hyvien arvosanojen toivossa tai rangaistuksen pelossa. Seuraava ulkoista motivaatiota luonnehtiva alatyyppejä on sisäistetty säätely (introjected regulation). Huolimatta siitä, että toiminnan säätely tulee sisältäpäin, ovat toiminnan syyt ulkoiset. Käyttäytymistä ohjaa usein halu välttää häpeän tai syyllisyyden tunteita. Tavoitteena voi olla myös ylpeyden tunteen kokeminen. Taipumus toimia tietyllä tavalla on sisäistetty osittain, mikä tarkoittaa sitä, että yksilö voi käyttäytyä odotetulla tavalla, eikä enää tarvitse siihen erillistä ulkoista kehoitusta. Näin ollen sisäiset toiminnan virittäjät ovat verrattavissa ulkoisessa säätelyssä esiintyvään ulkoiseen kontrolliin. (Brophy 2010, 155; Deci & Ryan 2009, 176.) Brophyn (2010, 155) mukaan sisäistetty säätely on havaittavissa erityisesti oppilaissa, jotka osallistuvat opetukseen ja tekevät vaaditut tehtävät välttääkseen huonoja arvosanoja ja sitä kautta pettymyksen tuottamista vanhemmilleen.

Ulkoisen motivaatio, joka on jo pääosin sisäistettyä ja itsemääräytyvää rakentuu identifikaation kautta. Tämä tarkoittaa, että tietty asia tai toiminta on liitetty osaksi omaa minuutta ja se koetaan henkilökohtaisesti tärkeänä ja arvokkaana. Tunnistetusta säätelystä (identified regulation) vielä autonomisempi ulkoisen motivaation alatyyppejä on integroitu säätely (integrated regulation), jolloin toiminnan säätely on kokonaan osa minuutta. Tällöin yksilön omat arvot ja tavoitteet ovat yhtenäiset toimintaan liittyvien arvojen ja tavoitteiden kanssa. Integroitu säätely on jossain määrin verrattavissa sisäiseen motivaatioon, mutta toisin kuin integroidussa säätelyssä, on



sisäisen motivaation lähtökohtana yksilön sisäisesti kokema mielenkiinto asiaa kohtaan. Tämä tarkoittaa, että ihminen toimii tai käyttäytyy tietyllä tavalla, koska asia tai toiminto itsessään tuottaa sisäistä nautintoa ja on kiehtovaa. Integroidussa säätelyssä tavoitteena on sen sijaan jokin päämäärä tai palkkio, vaikka toiminta koetaan arvokkaana ja tarkoituksenmukaisena. (Deci & Ryan 2009, 176–177.)

Minkälaisissa olosuhteissa ulkoinen motivaatio sitten muuntautuu sisäiseksi motivaatioksi? Itsemääräämisteorian mukaan sosiaalinen ympäristö voi tuottaa sisäistä ja itsesäädelyä motivaatiota, mutta sen edellytyksenä on kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttäminen. Ympäristö, joka tukee yksilön autonomiaa sekä tarvetta kuulua ryhmään ja jossa yksilö voi osoittaa pätevyyttään edesauttaa motivaation muuttumista ulkoisesta sisäisemmäksi. (Brophy 2010, 158.) Näin ollen oppimisympäristöllä ja siinä toimivilla henkilöillä, kuten opettajalla ja oppilailla, on merkittävä vaikutus yksittäisen oppilaan kokemaan motivaatioon.

### 2.4.3 Autonomia, koettu pätevyys ja yhteenkuuluvuuden tunne sisäisen motivaation perustana

Itsemääräämisteoria korostaa nimensä mukaisesti itsemääräämisen ja autonomian tärkeyttä sisäistä motivaatiota synnyttävänä tekijöinä. Tutkimusten mukaan autonomiset motivaation muodot mahdollistavat sen, että ihminen saa itsestään enemmän irti ja näin ollen suoriutuu tehtävistä paremmin. Paineettomuuden ansiosta yksilö kykenee toimimaan luovemmin ja joustavammin sekä sietämään paremmin myös eteen tulevia monimutkaisia ja ristiriitaisia tilanteita. (Brophy 2010, 160.) Ryanin & Connellin (1989, 749–761) tekemä tutkimus tukee oppilaan kokeman autonomian ja sitä kautta syntyneen sisäisen motivaation myönteistä vaikutusta oppilaan koulutyöskentelyä kohtaan. Tutkimuksen mukaan sisäisesti motivoituneiden oppilaiden toiminnassa oli havaittavissa eniten iloa, kiinnostusta, tekemisen varmuutta sekä ponnistelua.

Yksilön kokemus omasta pätevyydestä on autonomian tunteen lisäksi yksi merkittävä tekijä sisäisen motivaation synnyssä. Ihmisillä on taipumus nauttia toiminnasta ja tehtävistä, joissa he tuntevat pärjäävänsä, mutta jotka tarjoavat myös riittävästi haastetta ja kehittymismahdollisuuksia. (Brophy 2009, 165.) Täten oppimisympäristö, joka huomioi oppilaiden sen hetkisen tieto- ja taitotason tuottaa heille mahdollisuuden osoittaa pätevyyttään. Brophy (2010, 165) tähdentää tekstissään, miten oppilaan mahdollisuus vastata ja reagoida toimintaan tai asiaan liittyviin kysymyksiin sekä saada toiminnastaan palautetta lisäävät koettua pätevyyden tunnetta. Tästä voi päätellä sisäistä motivaatiota tukevan oppimisen pohjautuvan ennen kaikkea vuorovaikutukseen, jota oppijoiden yhteisöissäkin ja rikastavassa yhteisössä painotetaan.

Tarve kokea yhteenkuuluvuutta on yksi rikastavan yhteisön keskeisimmistä tekijöistä. Se on luokiteltu myös yhdeksi ihmisen psykologiseksi perustarpeeksi itsemääräämisteorian viitekehityksessä. Luokassa, jossa vallitsee positiivinen yhteisöllinen ilmapiiri ja työskentelymuodoissa painottuvat vuorovaikutukselliset menetelmät, oppilaat todennäköisesti kokevat enemmän sisäistä motivaatiota. Oppijoiden yhteisön painottamat arvot, kuten yhdessä oppiminen sekä halu innostaa toinen toisiaan parempiin suorituksiin, pätevät myös tässä tapauksessa. (Brophy 2010, 169–170.) Erityisesti yhteisö, jossa yksilö kokee olonsa turvalliseksi, on sisäisen motivaation kannalta suotuisa. (Deci & Ryan 2000, 227–268).

Vaikka kaikki kolme perustarvetta ovat edellytyksenä sisäisen motivaation kehittymiselle, nostavat Deci & Ryan (2000, 227–268) artikkelissaan esille autonomian erityislaatuisen aseman tarpeiden joukossa. Erityisen tarpeesta tekee se, että se on kolmesta tarpeesta ainoa, joka vaatii toteutuakseen itsemääräytyvyyteen pohjautuvan toiminnan. Pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteet sen sijaan on tyydytettävissä myös kontrolloidun ja ulkoa ohjatun toiminnan kautta. Tätä väitettä tukevat useat tutkimukset, joissa on havaittu, ettei koettu pätevyys yksistään riitä pitämään yllä sisäistä motivaatiota. Samalla tavoin läheiset ihmissuhteet ilman autonomian tunnetta yhdistettiin vähäisempään koettuun iloon, tyydytykseen ja hyvinvointiin. Näin ollen koettua autonomiaa voidaan pitää ehtona sille, että muut tarpeet tyydyttävä käyttäytyminen on itsesäädelyä ja yksilö on sisäisesti motivoitunut. (Deci & Ryan 2000, 227–268.)

#### 2.4.4 Opettajat autonomiaa tukevien oppimisympäristöjen rakentajina

Opettaja on keskeisessä roolissa siinä, millaiseksi luokan oppimisilmapiiri muodostuu (Deci & Ryan 2009, 191). Täten oppilaiden mahdollisuus tyydyttää kolme perustarvetta osana oppimistapahtumia, on suurelta osin riippuvainen opettajan toiminnasta. Suomessa opettajilla ja kouluilla on ainakin vielä toistaiseksi suhteellisen paljon autonomiaa oman toimintansa suunnittelussa ja toteutuksessa. Tosin ajatukset tulospalkkauksesta eivät ole täysin vieraita meilläkään. Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman (1982, 852–859) ovat tutkimuksessaan todenneet, miten opettajaan kohdistuneet paineet ja vaatimukset johtavat siihen, että opettajien toteuttamasta opetustyylistä tulee kontrolloitua. Tästä taas seuraa, että opettaja edistämisen sijaan heikentää autonomian tunteen ja sitä kautta sisäisen motivaation syntymistä oppilaissaan. Jotta opettaja voi tukea oppilaissaan koetun autonomian tunnetta, on hänen siis itse myös koettava työssään vapautta ja autonomiaa.

Kuten on jo aikaisemmin todettu, turvallinen, rohkaiseva, luottamuksellinen ja yhteisöllinen ilmapiiri luokassa tukevat oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista koulutyöskentelyä kohtaan.

Useat tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi ilmapiiri muodostuu, mutta tärkeimpänä vaikuttajana Deci & Ryan (2009, 183) pitävät opettajan ja oppilaiden välillä vallitsevaa yhteyttä eli sitä, miten opettaja sitoutuu oppilaisiinsa. Opettajien erilaisista opetus- ja motivointitavoista tehtyjen tutkimusten pohjalta on muodostettu kaksi toisilleen vastakkaista käsitettä, jotka ovat autonomiaa tukevat opettajat (autonomy-supportive teachers) ja kontrolloivat opettajat (controlling teachers). (Ryan & Deci 2009, 183.) Reeve, Bolt & Cai (1999, 537–548) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, miten autonomiaa tukevien ja kontrolloivien opettajien opetustyyli eroavat käytännössä. Tutkimustulokset tukevat väitettä siitä, että oppilaiden autonomiaa tukeva opetustyyli lisää oppilaiden pätevyyden kokemuksia ja itsemääräämisen tunnetta. Tämän pohjalta mielessä herää kysymys, miten autonomiaa tukevat opettajat sitten opettavat? Mitä opettajan tulee sanoa ja tehdä, jotta oppilaat kokevat autonomiaa?

Reeve, Bolt & Cai (1999, 542) toteavat autonomian tunnetta synnyttämään pyrkivän opettajan kuuntelevan oppilaitaan enemmän kuin hän itse on äänessä. Lisäksi opetustyyliä luonnehtii oppilaiden mielipiteiden kysely toiminnan suhteen, ohjeiden, tehtävien ja ehdotusten perustelu oppilaille, oppilaiden rohkaisu sekä vihjeiden ja johtolankojen tarjoaminen suorien vastauksien ja ratkaisujen sijaan. Kontrolloiville opettajille on sen sijaan tyypillistä oppimateriaalien hallussapito, vastausten ja ratkaisujen antaminen ennen kuin oppilaat ovat itse ehtineet niitä miettiä, käskyjen ja määräysten lausuminen sekä ”pitäisi” ja ”täytyy” sanojen aktiivinen käyttö. (Brophy 2010, 161–162.) Autonomiaa tukevat opettajat siis antavat valinnanmahdollisuuksia ja vaihtoehtoja aina kun mahdollista ja rohkaisevat oppilaita oma-aloitteellisuuteen sekä vastuullisuuteen oman oppimisensa ohjaamisessa ja suunnittelussa. Merkittävää on opettajan kyky tarkastella asioita oppilaiden näkökulmasta, sillä tällöin hän pystyy tarvittaessa perustelemaan oppilaille, miksi jokin asia on oppimisen arvoinen. (Deci & Ryan 2009, 183.)

Deci & Ryan (1994, 3–14) ovat tutkimustensa pohjalta määritelleet kolme itsemääräämisen tunnetta lisäävää tekijää, joita opettaja voi työssään hyödyntää. Ensimmäisessä painotetaan tehtäviin ja toimintoihin liittyvien merkityksellisten perusteluiden käyttöä, mikä mahdollistaa sen, että oppilaat ymmärtävät tehtävien ja toimintojen tarkoituksen sekä henkilökohtaisen merkityksen. Toinen tekijä korostaa opettajan kykyä tiedostaa ja huomioida oppilaidensa tuntemukset tilanteissa, joissa opettajan esittämät välttämättömät vaatimukset eivät herätä oppilaissa mielenkiintoa. Tämä tarkoittaa, että opettaja selittää, miksi kyseisiä vaatimuksia tarvitaan. Kolmas tekijä kehottaa opettajia hallitsemaan luokkaa ja ohjeistamaan oppilaita tavalla, joka korostaa valinnanmahdollisuuksia kontrollin sijaan. Autonomiaa tukevan ohjaamisen on todettu vaikuttavan myönteisellä tavalla oppilaiden motivaatioon ja sitoutumiseen koulua kohtaan myös peruskoulun

jälkeisissä opinnoissa. (Reeve, Bolt & Cai 1999, 537.) Kuuntelemalla oppilaita sekä selittämällä, miksi tiettyjä asioita on hyvä osata ja tietää, opettaja viestittää oppilaille, että koulua käydään elämää ja heitä itseä varten, ei opettajaa tai muita ulkoisia tahoja. Tutkijaparin V. Jonesin ja L. Jonesin (1986, 281–282) tekemät tutkimukset tukevat edellä mainittua. Heidän mukaansa oppilailla on tarve ymmärtää oppimistavoitteita sekä pitää niitä hyödyllisinä ja tavoittelemisen arvoisina. Usein opettajat kuitenkin teettävät oppilailla irrallisia tehtäviä, eikä oppimistavoitteita mietitä yhdessä. (Jones & Jones 1986, 281–282.)

Jones & Jones (1986, 281–282) korostavat oppilaiden tarvetta suhteuttaa oppiaines omaan elämään. Tutkimuksissaan he ovat havainneet, miten mahdollisuus soveltaa opittuja asioita elävään elämään, lisää oppimismotivaatiota. Kun oppilas saa lisäksi asettaa itse oppimistavoitteita ja hänelle tarjotaan valinnanmahdollisuuksia oppiaineeseen- ja materiaalien suhteen, parantuvat sekä suoritustaso että motivaatio. Valintojen myötä korostuu samalla oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan. (Salo 2009, 120–121.)

Autonomiaa tukevat opettajat suosivat opetuksessaan yhteistoiminnallisia ja vuorovaikutusta lisääviä työmuotoja, joiden katsotaan nimenomaan perustuvan oppilaiden aktivoimiseen ja osallisuuden lisäämiseen. Esimerkiksi keskustelut, väittelyt sekä erilaiset projektit mahdollistavat oppilaiden työskentelyn vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yhteistyö pitää sisällään monia motivaation kannalta hyödyllisiä tekijöitä, sillä se vastaa yhteenkuuluvuuden perustarpeeseen. Erityisesti suhteellisen pienissä ryhmissä tapahtuvan työskentelyn on todettu lisäävän oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Silloin taidoiltaan ja sukupuoleltaan eroavien jäsenten välille voi muodostua ystävyys-suhteita sekä prososiaalista, eli toisten hyvinvointia parantavaa vuorovaikutusta, mikä taas tukee oppilaiden itsetuntoa. Myönteinen vuorovaikutus luokkatovereiden kesken lisää oppilaan tunnetta siitä, että hänestä pidetään ja hän tärkeä osa joukkoa. Yhteistyö oppilaiden kesken ei vielä kuitenkaan takaa oppimistavoitteiden saavuttamista, joten opettajan on syytä tarkkailla tilannetta ja tarvittaessa ohjata oppilaita. (Brophy 2010, 170–172.)

Autonomiaa tukevan opetustyylin kuvailun myötä mieltä jää askarruttamaan, miksi jotkin opettajat ovat autonomiaa tukevia ja jotkin kontrolloivia. Reeve, Bolt & Cai (1999, 537–548) ovat tutkimuksessaan selvittäneet tätäkin kysymystä. Tähän päivään mennessä tutkijat ovat onnistuneet vahvistamaan sen, miten tilannekohtaiset paineet ovat alisteisia autonomiaa tukeville ja kontrolloiville malleille. Lisäksi oppilaan vetäytyvä ja sitoutumaton käytös vaikuttaa opettajan tapaan motivoida. Tutkimuksessaan Reeve et al. havainnollistavat, miten opettajan persoonaan pohjautuvilla mielenlaadullisilla tekijöillä on edelleen vaikutusta motivaatiotyyliin. Vaikka tilanteen aiheuttaman kontrollointitapaamisen ja persoonaan pohjautuvan kontrollointitavan

omaavilla opettajilla on motivaatiotavoissaan paljon yhtäläisyyksiä, on erojakin löydettävissä. Tilanteen synnyttämä kontrolloiva tapa vaikuttaa oppilaiden motivaatioon pitää sisällään myös sellaista kontrolloivaa käytöstä, jota ei ole välttämättä havaittavissa opettajilla, joiden kontrollointitaito on persoonasta lähtöisin. Esimerkiksi lisääntynyt puhe, ”pitäisi” sanan aktiivinen käyttö, toistuvat keuhut ja kritiikki, kontrolloivat kysymykset ja aikarajojen asettaminen johtavat siihen, että paineen aiheuttaman kontrolloivan opetustyylin omaavat opettajat onnistuvat luomaan myös oppilaiden keskuuteen paineen hallitseman ilmapiirin. Persoonasta lähtöisin olevassa kontrolloivassa opetustyyllissä suorituskeskeisyyteen perustuva paine ei ole niin keskeinen. Opettajat, joiden autonomiaa tukeva opetustyyli on omaan persoonaan pohjautuva, käyttävät opetuksessaan kuitenkin sellaisia autonomiaa tukevia tapoja, joita taas kontrolliin luonnostaan taipuvaisten opettajien toiminnassa ei ole havaittavissa. (Reeve et al. 1999, 546–547.)

Kontrolloivaa ja autonomiaa tukevaa opetustyyliä verrattaessa on todettu, että autonomiaa tukevat opettajat ponnistelevat ja suuntaavat tarkkaavaisuutensa laadullisesti eri tavalla ja eri tarkoitukseen pohjautuen. Tällä tarkoitetaan sitä, että autonomiaa tukevat opettajat pyrkivät tiettyjä ohjaamistapoja hyödyntäen kehittämään oppilaissa aloitekykyä ja sisäistä motivaatiota, kun taas kontrolloivien opettajien tarkoituksena on muokata oppilaista tottelevaisia ja kuuliaisiksi sanallisten määräysten ja seuraamuksilla pelottelun avulla. (Reeve et al. 1999, 547.) Näin ollen voidaan tiivistetysti sanoa, että autonomiaa tukevia ja kontrolloivia opettajia erottaa ensisijaisesti laadullisesti erilainen ohjaus- ja opetustyyli sekä erilaiset tarkoitukset.

## 2.5 *Oppimisen ilo*

Koululuokassa on paljon tunteita, jotka liittyvät oppimiseen, onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Onnistumisen tunteet johtavat parhaimmillaan positiiviseen oppimisen kierteeseen ja sitä kautta menestymisen tielle, mutta myös epäonnistumiset ja niihin liittyvät negatiiviset tunteet kuuluvat kouluarkeen ja ovat oppilaan kannalta merkityksellisiä. Turvallisessa koulussa on tilaa kaikenlaisille tunteille. Tunteiden merkitystä oppimisprosessissa ei voi väheksyä, sillä ilman kosketusta oppilaan emotionaaliseen tasoon todellista oppimista ei edes voi tapahtua. Tunteet saavat oppilaan motivoitumaan ja oppimaan. (Rantala 2006, 9.)

Oppimisen ilon käsite sulkee sisäänsä koulukontekstiin liittyviä tunteita, tunteita ja tunteita. Kaikkia koulussa esiintyviä tunteita voidaan lähestyä oppimisen ilon käsitteen kautta. Oppimisen ilon käsitettä käytetään paljon eri opetussuunnitelmissa ja siihen viitataan eri näkökulmista. Usein oppimisen ilo nähdään abstraktiona, joka olisi tärkeää säilyttää, sillä välillä se saattaa kadota ja löytyä taas pitkällisen oppimisupeaman jälkeen. Oppimisen ilon ajatellaan myös

olevan tärkeässä roolissa elinikäisen oppimisen kannalta. Vaikka oppimisen ilosta puhutaan usein eri yhteyksissä jo läsnä olevana, paikannettuna käsitteenä, teoreettinen käsitteenmäärittely puuttuu lähes kokonaan. Oppimisen ilon käsitettä ei avata ja sen oletetaan olevan kaikille selvä ja samankaltainen. Toisiinsa läheisesti liittyvistä onnellisuudesta, onnesta ja ilosta on kirjoitettu vähän. Kun puhutaan oppimisen ilosta, puhutaan moniselitteisestä käsitteestä. (Rantala 2006, 10; Lagerspetz 1996, 28.)

Pietarinen (2001, 18–19) avaa tekstissään filosofi Benedictus Spinozan kehittämää ilon filosofiaa ja käsityksiä aktiivisesta ihmisestä. Spinozan mukaan jokainen ihminen on luonnostaan aktiivinen ja elämänhaluinen. Tämä ajatus on myös edellisessä luvussa esitellyn motivaation viitekehyksiin kuuluvan itsemääräämisteorian perusoletus. Jokainen yksilö haluaa kehittää itseään ja toteuttaa omia fyysisiä ja henkisiä mahdollisuuksiaan. Usein epäsuotuisat olosuhteet pääsevät kuitenkin tukahduttamaan luontaista aktiivisuutta. Spinoza määrittelee ilon ihmisen siirtymiseksi kohti suurempaa täydellisyyttä ja selittää tätä määritelmänsä sisäisillä ja ulkoisilla voimilla, jotka vaikuttavat ilon kokemukseen. Sisäiset voimat saavat ihmisen toteuttamaan aktiivisesti omaa potentiaaliaan, mikä ilmenee elinvoimana, innokkuutena ja aktiivisuutena. Ulkoisilla voimilla Spinoza tarkoittaa kaikkia ympäristön vaikutuksia ihmiseen, jotka parhaimmillaan kannustavat yksilöä kehittämään kykyjään ja lisäävät elinvoimaa ja intoa. Ulkoiset voimat voivat vaikuttaa myös negatiivisesti tukahduttaen luontaisen oma-aloitteisuuden ja ehkäistä luontaista elinvoimaa ja intoa. Mitä enemmän yksilöä ohjailaan ulkoapäin, sitä passiivisempi hänestä tulee. Oma-aloitteisuuden, osallisuuden ja yritteliäisyyden tilalle tulee tällöin masentuneisuutta, ahdistusta ja välinpitämättömyyttä. (Pietarinen 2001, 18–19.) Sisäiset ja ulkoiset voimat ovat myös verrattavissa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon.

Spinozan mukaan ihminen on siis sitä täydellisempi, mitä paremmin hän kykenee käyttämään omaa potentiaaliaan ja myötäsyttyisiä taipumuksiaan. Kun ilo määritellään siirtymiseksi pienemmästä suurempaan täydellisyyteen, se merkitsee omaehtoista itsensä kehittämistä, sisäisten voimavarojen kasvua ja elinvoiman lisääntymistä. Elinvoima, kehittyminen ja ilo kuuluvat läheisesti yhteen. (Pietarinen 2001, 19.)

### 2.5.1 Oppimisen ilon lähtökohdat

Spinozan tavoin Rantala (2006, 161) näkee ilon ihmisessä valmiina olevana ominaisuutena, jonka esiintymistä ympäristö joko vahvistaa tai estää. Myös Rantalan mukaan oppiminen ja toiminnan halu on lapsessa valmiina. Kouluympäristö joko tukee oppimisen ilon esiintymistä tai sitten ei tue, samoin se voi tukea tai estää oppilaan luontaisen perusolemuksen toteutumista oppivana ja

aktiivisena toimijana. Vaikka oppimisen iloa ei voida tuottaa, opettaja voi luoda luokkaan oppimisen ilon kannalta suotuisat olosuhteet. (Rantala 2006, 161.)

Oppimisen iloa koetaan oppimisprosessin aikana tai oppimisprosessin jälkeen, aktiivisen toiminnan yhteydessä tai sen päätteeksi, kun oppilas on kokenut osaavansa ja onnistuvansa. Olennaista oppimisen ilon syntymisen kannalta on oppilaan rooli aktiivisena toimijana. Oppimisen iloa syntyy myös vapaudessa. Valinnanvapaus, itsemäärääminen ja autonomisuus ovat periaatteita, joiden toteutumista opettajan olisi hyvä pohtia omassa luokassaan. Kiireettömyys luokassa antaa tilaa ilolle, sillä oppimisen ilo liittyy usein tehtävän loppuun saattamiseen tai ongelman ratkaisuun rauhassa, ajan kanssa. Oppimisen iloa lisäävät myös tehtävät, jotka oppilas kokee itselleen mielekkääksi ja merkitykselliseksi. (Rantala 2006, 162–164.) Kun ihminen on hyvin motivoitunut, hän oppii tehokkaasti ja laadukkaasti ja myös suhtautuu oppimiseen innolla ja ilolla. Tahto ja into oppia syntyvät oppilaassa itsessään. (Rasila & Pitkonen 2010, 5.)

Rikastavan yhteisön mallin huipulla ovat käsitteet ilosta, innostuksesta ja luovuudesta. Spinozan tavoin myös Himanen on sitä mieltä, että ihminen kokee iloa toteuttaessaan omaa potentiaaliaan aiempaa täydemmin. Oppimisen iloa koetaan silloin, kun opittava asia koetaan itselle merkitykselliseksi ja luova intohimo oppimista kohtaan herää. (Himanen 2007, 103, 107.)

## 2.5.2 Ilon merkitys kouluarjessa

Positiiviset tunteet edistävät oppimista vahvistamalla oppimisen edellytyksiä, sillä ne auttavat kohdistamaan sisäistä energiaa suoraan suoritettavaan tehtävään. Tällöin energiaa ei mene sisäistä epäjärjestyksestä luoviin pahan olon ja negatiivisten tunteiden prosessointiin, joiden järjestämiseen menee runsaasti psyykkistä energiaa. Ilo antaa oppilaalle voimaa, henkistä energiaa, jonka avulla voi jaksaa vaikeiden hetkien yli. Ilo sitoo oppilaan oppimisprosessiin, koska ihminen pyrkii luonnostaan kohti positiivisia tunteita tuottavaan toimintaan. Ilo myös motivoi toimintaa siten, että se kohdistaa huomion havaintoihin ja vaikuttaa havaintojen tulkintaan. Myönteiset tunteet saavat ihmisen kokemaan tilanteet normaalia positiivisemmassa valossa. Oppimisen ilo myös tehostaa oppimista, sillä oppimisen ilon kokemus lisää joustavuutta, luovaa ongelmanratkaisua ja halukkuutta yhteistyöhön. (Rantala 2006, 35–37.)

Oppimisen ilon avulla on mahdollista parantaa oppimisen laatua, sillä positiiviset tunteet lisäävät tietoisuuden kasvua, rikasta ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja loogista päättelykykyä. Oppimisen ilo tehostaa luovaa toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta. Positiiviset tunteet vahvistavat myös oppilaan henkilökohtaista pystyvyyskäsitystä haastavan tehtävän edessä. Iloa synnyttävät tilanteet muuttavat minäkuvaa myönteiseen suuntaan. Kun oppilas on esimerkiksi

suoriutunut vaikeasta tehtävästä, hän saa myönteistä palautetta ja kokee ymmärtävänsä asioiden yhteyden toisiinsa. Ilo nousee myös hallinnan kokemuksesta. (Lagerspetz 1996, 28.) Ilo antaa tilaa oppimiselle ja se vahvistaa yhteisöllisyyttä. Ilo on vastavoima peloille ja konflikteille. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallitseminen ja niiden opetteleminen koulussa on tärkeää, sillä ne edesauttavat oppilaiden itsetuntemusta, keskinäistä arvonantoa, yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä. (Salovaara & Honkonen 2011, 83.)

## 2.6 Yrittäjyyskasvatus käsitteenä

Yrittäjyyskasvatuksen käsite on haastava. Toisaalta se liittyy yrittäjyyden määrittelyyn ja toisaalta erilaisiin tulkintoihin kasvatuksen käsitteestä. Siksi onkin tärkeää ymmärtää, missä kulttuurissa ja mistä lähtökohdista yrittäjyyskasvatusta tarkastellaan. (Kyrö & Ripatti 2006, 16.) Yrittäjyyskasvatuksen käsitteistössä vallitsee kulttuurinen hämmennys. Yrittäjyyskasvatuksen käsite ymmärretään eri kulttuureissa eri tavoin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Kanadassa yrittäjyyskasvatus (entrepreneurship education) viittaa liiketoimintaan, oman yrityksen luomiseen ja johtamiseen, kun taas Britanniassa yrittäjyyskasvatus (enterprising education) viittaa yrittäjämäisiin prosesseihin, yrittäjämäiseen käyttäytymiseen ja kompetensseihin. Molemmat käsitteet ovat kuitenkin olleet määrittelemässä yrittäjyyskasvatuksen käsitettä. Yrittäjyyskasvatus on ymmärretty yläkäsitteeksi, jonka alla ovat sekä yritystoiminta ja yrittäjämäinen käyttäytyminen. Yrittäjyyden käsitteen etymologinen tausta avaa myös osaltaan yrittäjyyden olemusta. Ranskan kielessä yrittäjyys on merkinnyt eteenpäin menemistä, aloitteen ottamista ja tekemistä. Englannin kielessä käsite merkitsee puolestaan jännittävää ja tuntematonta kokemusta. (Hägg 2011, 24, 28.)

Yrittäjyyttä on pidetty näihin päiviin asti ennemminkin taloudellisena kuin inhimillisenä ja kulttuurisena käyttäytymisen muotona. Yrittäjyysajattelu sai uuden suunnan Gartnerin (1989) ehdottaessa, että yrittäjyyttä pitäisi tarkastella käyttäytymisen muotona. Edelleen Gartner (2008) muistuttaa, että yrittäjyyttä tulisi ajatella inhimillisen käyttäytymisenä, taidon ja taiteen lajina eikä yrittäjyyttä pidä kutistaa pelkäksi taloudelliseksi valinnaksi tai älylliseksi kysymykseksi. Yrittäjyyden käsite on siis ymmärrettävä laaja-alaisesti eikä pelkästään liiketoiminnan harjoittamisen näkökulmasta. Yrittäjä on henkilö, joka ajattelee ja käyttäytyy yritteliäästi. Näin yrittäjyys voi näyttäytyä missä tahansa organisaatiossa, kuten koulussa, eikä pelkästään liikeyrityksessä. (Hägg 2011, 6, 15, 24.)

Vaikka yrittäjyyskasvatuksen käsite on hajanainen, erilaisista määritelmistä löytyy yhtenäisiä piirteitä, jotka nivoutuvat yrittäjyyden muotoihin. Yrittäjyyteen liitettävät yhteisesti hyväksytyt ominaisuudet ovat mahdollisuuksien havaitseminen, innovatiivisuus, uuden toiminnan



aikaansaaminen ja riskinotto. Kaikissa yrittäjyyden muodoissa perustana on inhimillinen toiminta. Yksilötasolla yrittäjä toimii vapaasti, kokonaisvaltaisesti ja ainutlaatuisesti, hän havaitsee mahdollisuuksia ja osaa soveltaa luovasti uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään ja siihen liittyvistä riskitekijöistä. Keskeistä yrittäjyydessä on se, että yrittäjä löytää mahdollisuutensa ympäröivästä maailmasta, joka ei ole rajoittunut tai eriytynyt. Yrittäjyyden ytimessä on tietämisen sijasta toiminta ja uuden toiminnan aikaansaaminen. Kasvatustieteen näkökulmasta yrittäjyydessä on kyse yksilön ja yhteisöllisen yrittäjämäisen toiminnan dynamiikasta ja niiden vuorovaikutteisuudesta. (Kyrö & Ripatti 2006, 16–19.)

Kun yrittäjyyttä käsitteenä avataan lisää, se voidaan eritellä 1) omaehtoiseen, 2) sisäiseen ja 3) ulkoiseen yrittäjyyteen. Omaehtoiseen yrittäjyyteen on liitetty yksilön yritteliäs toimintatapa ja sisäiseen yrittäjyyteen yhteisön yritteliäs toimintatapa. Esimerkiksi koulu, oppilaiden vanhemmat ja koulun monet yhteistyötahot muodostavat yhteisön. Ulkoiseen yrittäjyyteen liitetään resurssien yritteliäs käyttö ja luominen sekä yrittäjyyden tietojen opettaminen. Käsitteitä voi vielä täsmentää siten, että erotetaan toisistaan yksilön yrittäjämäinen toimintatapa ja yhteisön tai organisaation kollektiivinen toimintatapa. Yrittäjyyskasvatusta voidaan tarkastella eri näkökulmista; joko kokonaisuutena tai yhden tai kahden osa-alueen ollessa tarkastelun keskiössä. Kun painopiste on omaehtoisessa yrittäjyydessä, yrittäjyyskasvatus pyrkii saamaan aikaan itsenäistä, tavoitteellista ja luovaa toimintaa. (Lehtonen & Vertanen 2006, 176.)

Mitä yrittäjyyskasvatuksella sitten tarkoitetaan peruskoulussa ja miten se näkyy kouluarjessa? Mihin peruskoulun yrittäjyyskasvatuksella pyritään? Yrittäjyyskasvatus on kuulunut perusopetukseen vain varsin lyhyen aikaa. Ensimmäisen kerran yrittäjyyskasvatus esiintyy peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004 (Lehtonen & Vertanen 2006, 175). Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatus painottuu omaehtoiseen yrittäjyyteen ja asenteellisuuteen. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) on monissa kohdissa yrittäjyyskasvatuksen osa-alueisiin viittaavia esityksiä. Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen toteuttamiseen liittyy oppilaan omaa aktiivisuutta ja tavoitteellista toimintaa painottava oppimiskäsitys, johon liittyy yrittäjämäinen toiminta. Myös oppimisympäristöä, toimintakulttuuria ja työtapoja koskevat kohdat liittyvät tietyiltä osin omaehtoiseen yrittäjyyteen ja organisaatioyrittäjyyteen, vaikka näitä käsitteitä ei suoranaisesti ilmaistakaan. (Lehtonen 2007, 202.) Jos yrittäjyyskasvatuksen käsite ymmärretään kapea-alaisesti käsittämään vain ulkoista yrittäjyyttä, yrittäjyyskasvatus nähdään silloin vain uusien yksityisyrittäjien määrän lisäämiseen tähtäävänä toimintana. Vasta viime vuosina yrittäjyyskasvatusta on ryhdytty tarkastelemaan laaja-alaisemmin, jolloin yrittäjyyskasvatus on ymmärretty kokonaisvaltaisena yrittäjämäisen subjektiviteetin kehitysprosessina. (Peltonen 2007, 217.) Kun yrittäjyyskasvatus nähdään osana oppilaan

kokonaisvaltaista kasvuprosessia, yrittäjyyskasvatukseen voidaan tuoda kasvatustieteen käsitteistö. Yrittäjyyskasvatuksen tuomista perusopetukseen ovat vaikeuttaneet sen sisältämät liiketalouden käsitteet, mutta tuttujen käsitteiden kautta opettajien on helpompi ottaa yrittäjyyskasvatus osaksi omaa opetustaan ja sisäistää sen tavoitteet. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 65.)

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsissa ja nuorissa yritteliästä perusotetta elämässä ja yrittäjyyskasvatuksen avulla pyritään tukemaan oppilaiden kasvua yhteiskunnan aktiivisiksi ja täysivaltaisiksi jäseniksi. Yrittäjyyden edistäminen liittyy laajasti kaikkeen kouluun toimintaan. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 49, 65.) Mitä opettajien tulisi tehdä, jotta kouluihin muodostuisi yrittäjämäistä oppimista tukeva oppimisympäristö? Miten saadaan oppilaista yritteliäitä?

Gibbin (2005b) mukaan yrittäjämäinen oppiminen merkitsee oppimista toiminnan kautta. Oppiminen ei ole pelkästään tiedon vastaanottamista vaan kokeilevaa ja kokemuksellista, yhteistoiminnallista ja tekemällä oppimista. Oppimisprosessi on syklinen, ja jokainen onnistunut oppimisprosessi tuottaa lisää sovellettavaa tietoa. Vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä on yrittäjämäisessä oppimisessä oleellista. Yhteisö auttaa yksilöä tulkitsemaan maailmaa erilaisista näkökulmista. Yrittäjämäisen pedagogiikan ytimessä on tekemällä oppiminen (learning by doing). Yrittäjämäisen pedagogiikan perusteet voidaan määritellä seuraavasti: 1) oppilas on aktiivinen toimija, elämä ja tieto syntyvät toiminnan kautta, 2) oppijalla on kokonaisvaltainen suhde ympäristöönsä, 3) oppilaalla on kokonaisvaltainen suhde itseensä ja omaan toimintaansa, 4) oppilas on ainutkertainen, vapaa ja vastuullinen omasta toiminnastaan ja sen seurauksista. Opettajien haasteena on luoda oppimisympäristö, jossa oppilaat voisivat oppia uusia tapoja tehdä, tuntea, nähdä ja kommunikoida yhteistoiminnallisesti ja osallistavasti toisten kanssa. Näin yrittäjämäistä oppimista edistävä oppimisympäristö ei ole pelkästään fyysinen, vaan myös psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. (Gibb 2005b, 44–62; Hägg 2011, 29–30.)

Yrittäjyyteen oppiminen tapahtuu osallistavassa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yritteliäisyys ja osallisuus ovat tiiviisti yhteydessä myös ryhmäkoheesion käsitteeseen. Ryhmäkoheesioilla tarkoitetaan tietyn ryhmän sisäistä riippuvuussuhdetta, joka rakentuu yhteisten päämäärien ympärille. Mitä vahvempi ryhmäkoheesio on, sitä voimakkaammin se määrittelee ryhmäjäsenten käyttäytymistä. Koheesio yhdistää ryhmän jäseniä. Jotta ryhmän jäsenet voisivat toimia yhdessä, ryhmässä tulisi olla riittävä koheesio. Ryhmäkoheesio saa aikaan sen, että ryhmän jäsenet vaikuttavat sekä ryhmän yhteisten että jäsenten yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseen. Ryhmäkoheesio rakentaa osaltaan luottamusta, jolla on suuri merkitys ryhmän toimivuudelle. (Pennington 2005, 83; Hägg 2011, 100.) Luottamus ryhmän jäsenten välillä edistää luovuutta ja innovatiivisuutta sekä ryhmässä että yksilötasolla.

## 2.6.1 Yritteliäisyys luovuuden edistäjänä

Lehtosen ja Lehkosen (2008, 59–60) mukaan oppimisympäristö voi tukea, estää tai tuhota luovuutta. Jos oppilaat kokevat koulun on tukahduttavana, he suhtautuvat opiskeluun epäluuloisesti ja välttävät sitä tulevaisuudessa (Csikszentmihalyi 2006, 348). Lehtonen ja Lehkonen nostavat tekstissään esille Pekka Himasen rikastavan yhteisön käsitteen. Rikastava yhteisö on keskeinen tekijä luovuudelle, sillä rikastavassa yhteisössä ihminen kokee olevansa arvokas, ja kuuluvansa ryhmään. Ryhmä kannustaa parempiin suorituksiin ja luovempaan toimintaan. Rikastavassa yhteisössä henkilöt iloitsevat toistensa onnistumisista ja yllyttävät toisiaan aina vain suurempaan luovuuteen. Kuitenkin täytyy muistaa, että epäonnistumiset kuuluvat koulutyöhön ja saavutusten eteen pitää jaksaa ponnistella sinnikkäästi. Unelmat synnyttävät toivon ja pitävät sitä yllä, ja ryhmän tuki auttaa vaikeiden tilanteiden yli. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 59–60.)

Jotta ihminen voisi toimia yritteliäästi, tarvitaan luovuutta. Luovuutta voidaan tukea ja houkutella esiin luomalla kouluun luottamuksen, kuulumisen, arvostuksen ja toivon ilmapiiri. Tällöin kouluun muodostuu rikastava yhteisö, jossa luovuus voi puhjeta täyteen kukoistukseen. Perusopetuksen yrittäjäyyskasvatusta lähdetään siis rakentamaan luomalla ensin turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö. Turvallisuuden tunne on erityisen tärkeä niille oppilaille, joiden kotiolot ovat turvattomat. Luottamus koulussa työskenteleviin aikuisiin ja muihin oppilaisiin mahdollistaa sen, että oppilas uskaltaa ilmaista mielipiteensä, ajatella erilailla ja rikkoa rajoja ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. Yhteisöllisyyteen kasvattaminen kuuluu myös läheisesti perusopetuksen yrittäjäyyskasvatukseen, sillä yhteisöllisyys ja yhdessä toimiminen edistävät luovuutta. Yhdessä olemme enemmän kuin yksilöiden summa. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 62–63.)

Yrittäjäyyskasvatuksella pyritään myös ehkäisemään syrjäytymistä, josta on kehittymässä vakava ongelma. Oppilas voi syrjäytyä, jos hän ajautuu ulos keskeisiltä yhteiskunnallisilta foorumeilta kuten esimerkiksi koulutuksesta, sosiaalisista suhteista, osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Mitä varhaisemmassa vaiheessa syrjäytymisen uhkaan puututaan, sitä paremmin oppilaat saadaan pysymään yhteiskunnassa ja peruskoulun jälkeen hakeutumaan opiskelujen ja työelämän pariin. Oppilaita täytyy ohjata havaitsemaan ympäristössä olevia mahdollisuuksia ja tukea tulevaisuuteen liittyvissä ratkaisuisissa. Yrittäjäyyskasvatuksen tavoitteena on omaehtoinen yrittäjäyys, joka pohjaa unelmille ja sinnikkyydelle. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 53–54, 64.) On tärkeää, että oppilas kokee voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä ja uskoo omiin kykyihinsä vastoinkäymisistä huolimatta.

## 2.6.2 Tulevaisuusorientaatio ja itseohjautuvuus

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena perusopetuksessa on tukea oppilaiden päämäärätietoisuutta, tavoitesuuntautuneisuutta, itseohjautuvuutta, omatoimisuutta, luovuutta, vastuullisuutta sekä kykyä arvioida realistisesti omia vaikutusmahdollisuuksia oman tulevaisuuden suhteen. (Lehtonen 2011, 13.) Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatukseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen liittyy läheisesti tulevaisuusorientaatio ja itseohjautuvuus.

Tulevaisuusorientaatio on yksi keskeinen ydintekijä yrittäjyydelle. Tulevaisuusorientaation käsitteellä tarkoitetaan tulevaisuuteen suuntautuvaa, tavoitteellista käyttäytymistä kun taas itseohjautuvuudella tarkoitetaan itsensä ohjaamista ja johtamista tulevaisuuteen suuntautumisessa. (Lehtonen 2011, 1.) Tulevaisuuteen suuntautuminen voi olla positiivista tai negatiivista. Positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen lisää luottamusta oman elämän hallintaan. Elämönhallinnassa keskiössä on ihmisen kyky kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. Elämönhallintaan liittyvät myös uskomukset siitä, kuinka paljon ihminen kokee voivansa vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. (Lehtonen 2011, 3.) Kyse on tällöin oman vaikutusvallan ja kontrollin tiedostamisesta.

Elämönhallinnan tunne on voimavara selviytymiselle muuttuvassa toimintaympäristössä, ja sitä voidaan pitää arjessa pärjäämisen ja tavoitteiden saavuttamisen keinona. Elämönhallinta on liitetty monissa tutkimuksissa tärkeäksi osaksi motivaatiota ja sitoutumista. Kokemus oman elämän hallinnasta ja siitä, että voi vaikuttaa omaan tulevaisuuteen tuottaa ihmiselle mielihyvää. Tällöin ihmisellä on myönteinen ajattelutapa; hän uskoo pärjäävänsä ponnistelemalla sinnikkäästi ja pelottomasti uusien haasteiden edessä. Elämönhallinnan tunne saa ihmisen toimimaan joustavasti tilanteen mukaan eivätkä muuttuvat tilanteet aiheuta stressiä. Elämönhallinnan tunne ei ole synnynnäistä, vaan ympäristö voi edesauttaa tai ehkäistä sen kehittymistä. Negatiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen voi ilmetä esimerkiksi kapinointina, vähentyneenä aktiivisuutena, pessimisminä ja epäsosiaalisena käyttäytymisenä. Tulevaisuusorientaatiossa on kysymys oman elämän suunnittelusta, jossa oppilas joutuu punnitsemaan omat mahdollisuutensa toteuttaa tavoitteensa ja unelmansa. Koulu on oppilaan elämässä yksi tärkeimmistä instituutioista, joka ohjaa oppilaan tulevaisuuden tapahtumia ja kehitystä. (Lehtonen 2008, 72–73; Manka 2006, 153–157.)

Oppilaiden tulevaisuusorientaatio on haaste koululle, sillä oppilaat jakautuvat yhä voimakkaammin päämäärätietoisiin oman tulevaisuuden luojiin ja luovuttajiin, joita ei oma tulevaisuus kiinnosta. Vahvasti tulevaisuuteen suuntautuneet ja päämäärätietoiset oppilaat toimivat tavoitteellisesti oman tulevaisuutensa eteen, kun taas luovuttajat ovat vaarassa syrjäytyä

yhteiskunnan foorumeilta. Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjen yhtenä keskeisenä tavoitteena on edistää oppilaiden tulevaisuustaitojen ja -tietojen kehittymistä. Tulevaisuuteen suuntautuminen, tavoitteellinen toiminta ja asetettuihin päämääriin pyrkiminen kuuluvat yrittäjyyskasvatukseen. (Lehtonen 2011, 1–2.)

Koululla on ratkaiseva mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen tukemalla myönteisen tulevaisuusorientaation rakentumista, sillä koulu on ainoa paikka, joka kokoaa oppilaat päivittäin. Suomalainen koulu ei tue riittävästi oppilaiden luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Oppimisympäristöjen tulee muodostaa vankka perusta elinikäiselle oppimiselle ja tulevaisuusorientaatiolle. Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että ne aktivoivat oppilaita ja suuntautuvat myös koulusta ulos luoden kosketuspintaa todelliseen elämään. Oppimisympäristöjen kehittäminen vaatii koulun toimintakulttuurin tarkastelua ja uudistamista jotta koulusta kehittyy dynaaminen, yrittäjämäinen ja innovatiivinen oppimisyhteisö. Oppilaat tulee ottaa mukaan koulutyön suunnitteluun ja päätöksentekoon ja aktivoida osallistumaan kokonaisvaltaisesti koulun toimintaan. Oppilaan osallistuminen oman koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen lisää pätevyyden tunnetta ja itsemääräämisen kokemusta. Mahdollisuus osallistua omaa koulutyöskentelyä koskevaan päätöksentekoon lisää motivaatiota ja parantaa oppimista. (Lehtonen 2011, 5, 13; Välijärvi et al. 2007, 56.)

# 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen idea on saanut alkunsa ulkopuolelta tulleesta aloitteesta. Eräässä Päijät-Hämeessä sijaitsevassa alakoulussa oli henkilökunnan toimesta pohdittu, miten koulun toimintaa pitäisi kehittää, jotta yhteisöllisyys ja me-henki lisääntyisivät. Opettajat kokivat, etteivät oppilaat sitoutuneet koulun toimintaan ja työskentelystä puuttuivat sinnikkyys ja yritteliäisyys. Yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisellä ajateltiin olevan vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja motivaatioon. Opettajilla on näin ollen halu kehittää ja muokata koulun oppimisympäristöä paikaksi, jossa oppimisen ilo ja luovuus voisivat kukoistaa.

Näiden kehittämisajatusten pohjalta alakoulun opettajat päättivät soveltaa koulun toimintakulttuurin kehittämisen apuna filosofi Pekka Himasen kehittämää rikastavan yhteisön mallia, jonka keskeisenä ideana on, että oppiminen tapahtuu parhaimmillaan rikastavassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ilmapiihirtään turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä mahdollistuu vuorovaikutuksellinen ja luovuutta edistävä toiminta. Näiden perusedellytysten toteutumisen kautta syntyy oppimisen ilo.

Kehittämistoiminnan tueksi ja edistämiseksi koulun opettajakunta rehtorinsa johdolla toivoi tutkimusta siitä, miten rikastavan yhteisön malli toteutuu heidän koulussaan tällä hetkellä ja miten toimintaa pitäisi vielä kehittää, jotta toimintakulttuurin kehittämistavoitteet saavutettaisiin. Päätimme tarttua koulun tarjoamaan tutkimusideaan, sillä uskomme, että kiinnostavuuden lisäksi tutkimustyö lisää ymmärrystämme siitä, miten mekin tulevina opettajina voimme muokata koulun toimintakulttuuria kouluviihtyvyyttä lisäävään suuntaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on täten selvittää, mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan. Tavoitteena on, että tutkimuksen avulla koulun opettajat ymmärtävät paremmin, miten koulun toimintakulttuuria tulee kehittää, jotta rikastavan yhteisön malli voi käytännössä toteutua. Vaikka tutkimustuloksia ei ole tarkoitettu yleistettäväksi, tarjoavat ne käytännön työlle välineitä kehittää koulun toimintakulttuuria.

Tutkimus etsii vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan?

Miten rikastava yhteisö tukee motivaatiota ja luovuutta?

# 4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata koulun toimintakulttuuria rikastavan yhteisön malliin pohjautuen. Kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan opettajien kokemukset ja käsitykset liittyen rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumiseen. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen taustafilosofiaa, toteutusta ja kulkua. Tarkoituksena on selventää lukijalle, miten tutkimuksemme on tehty ja miten esittämiimme tuloksiin on päästy.

## *4.1 Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa*

Tutkimuksessa tutkimuskohteen valinta ja tutkimuksen teon eteneminen rakentuvat hermeneuttis-fenomenologisen viitekehyksen ympärille. Tapa tehdä tutkimusta mukaili hermeneuttisen eli ymmärtämisen kehän mallia, jolla viitataan tutkimukselliseen vuoropuheluun tutkimusaineiston kanssa. Tutkimusaineiston kanssa käytyä dialogia kuvataan kehämäiseksi liikkeeksi aineiston ja oman tulkinnan välillä, minkä seurauksena tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä korjautuu ja syvenee. (Laine 2010, 36.)

Fenomenologiassa painottuvat tutkimuksen kohteena kokemukset, joilla tarkoitetaan yksilön kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa. Keskeisiä käsitteitä fenomenologisessa tutkimuksessa ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Ihmistä ei voida ymmärtää ilman hänen suhdetta elämäntodellisuuteensa, sillä kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää yleisiä säännönmukaisuuksia, vaan pyrkiä ensisijaisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuskohdetta mahdollisimman tarkasti. (Laine 2010, 28–31.)

Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena olevien kokemusten ajatellaan muotoutuvan merkitysten mukaan. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki ilmiöt merkitsevät jotain. Näin ollen merkityksiä pidetään fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena tutkimuskohteena. Merkitykset eivät ole ihmisen synnynnäinen ominaisuus, vaan ne rakentuvat yhteisössä toimimisen kautta. (Laine 2010, 30.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan

merkityksiä luonnehtii intersubjektiivisuus, jolla tarkoitetaan merkitysten olevan subjekteja yhdistäviä. Täten samassa kulttuuriperinteessä ja yhteisössä elävillä jäsenillä voidaan ajatella olevan samanlainen elämismaailma, yhteinen merkitysten perinne. Yhteisten piirteiden ja merkitysten vuoksi yksilöiden kokemusten tutkimus kertoo myös jotain yleistä. (Laine 2010, 30.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksenkohteena olevia opettajia yhdistää koulun toimintakulttuuri, mutta siitä huolimatta sama todellisuus voi ilmetä heille erilailla. Tarkoituksena ei ole siis löytää kattavia yleistyksiä liittyen rikastavan yhteisön mallin toteutumiseen osana koulukulttuuria, vaan ennemminkin pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien kokemus- ja merkitysmaailmaa liittyen rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumiseen tutkimuskohteena olevassa koulussa.

Hermeneutiikka liittyy tulkinnan tarpeellisuuteen osana fenomenologista tutkimusta. Hermeneutiikan käsitteellä viitataan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaan. Tutkimuskohteena oleva ihmisten välinen kielellinen ja kehollinen kommunikaatio pitää sisällään fenomenologian tutkimia merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. (Laine 2010, 31.) Ymmärtämisen ei voida olettaa alkavan tyhjästä, vaan kaiken ymmärtämisen pohjana on jo aiemmin ymmärretty. Tätä kuvastaa hermeneutiikan avainkäsitteisiin kuuluva esiyymmärrys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Toisin sanoen tutkijalla on luontainen tapa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen varsinaista tutkimusta. Esiyymmärrystä voidaan pitää suorastaan tutkimuksen edellytyksenä, sillä täysin tuntemattoman elämänmuodon ymmärtäminen tuskin olisi edes mahdollista. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena voidaan edellä mainitun pohjalta pitää pyrkimystä tehdä jo tunnettua tiedetyksi eli muuttaa näkyväksi se, minkä tottumus on muokannut itsestään selväksi tai mikä on koettu, mutta ei tietoisesti ajateltu. (Laine 2010, 32–33.)

## *4.2 Kvalitatiivinen tutkimus*

Tutkielmamme on luonteeltaan kvalitatiivinen. Yksittäisen koulun toimintakulttuurin tarkastelussa laadullinen tutkimus oli luonteva valinta, sillä tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli tässä tapauksessa opettajien kokemuksia rikastavan yhteisön mallin toteutumisesta koulussaan. Laadullista tutkimusta kutsutaan myös ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ilmiön ymmärtäminen ei ole sama asia kuin selittäminen, vaikka periaatteessa jokaisen selityksen voi olettaa edistävän ymmärtämistä. Yhtenä erottavana tekijänä näiden kahden käsitteen välillä on ymmärtämiseen liittyvä psykologinen vivahdus, jolla tarkoitetaan tutkijalle osoitettua vaatimusta eläytyä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen



ilmapiiriin, ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin. Toinen erottava tekijä on ymmärtämiseen liittyvä intentionaalisuus eli aikomuksellisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.)

Tutkimuksessa on tarkoitus pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien kokemuksia, joten emme luoneet erillisiä hypoteeseja liittyen rikastavan yhteisön mallin toteutumiseen. Kuten Eskola ja Suoranta (2005, 20) teoksessaan ilmaisevat, ei laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ole hypoteesien todistaminen vaan päinvastoin, uusien näkökulmien löytäminen. Tutkija ei voi, eikä hänen pidäkään ennakoida kaikkea, mitä tutkimusprosessi tuo tullessaan, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa eteneminen on harvoin suoraviivaista ja ennalta oletettua (Eskola & Suoranta 2005, 19–20). Kiviniemi (2001, 68–69) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiluonteiseksi, millä hän viittaa tutkimuksen eri elementtien, kuten teoreettisen viitekehyksen, tutkimustehtävien sekä aineiston keruun ja analysoinnin, joustavaan kehittymiseen ja tarkentumiseen vasta tutkimuksen edetessä. Tutkija on verrattavissa oppijaan, jonka tietoisuus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä lisääntyy ja tarkentuu tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2010, 76). Tutkielmamme teoreettinen viitekehys muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston hankinnan ja käsittelyn myötä. Vaikka tutkimuksemme kannalta keskeinen rikastavan yhteisön malli on itsessään valmis teoria, eivät esille nousseet ilmiöt olleet ennalta määriteltävissä. Etukäteen pohdittu tutkimuksellinen johtoajatus on laadullisen tutkimuksen avoimuudesta ja muokkautuvuudestaan huolimatta tarpeellinen, jotta tutkimusasetelmien riittävä ja tarkoituksenmukainen rajausta mahdollistuu. Rajaaminen koskee myös aineiston tulkintaa, mikä tarkoittaa tutkijan omien intressien ja tarkastelunäkökulmien vaikutusta aineistokokonaisuuteen sekä sen keräämiseen. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto ei ole suora heijastuma todellisuudesta. Sen sijaan tutkijan tarkasteluperspektiivi vaikuttaa siihen, miten todellisuus välittyy. (Kiviniemi 2010, 72–73.)

Rikastavan yhteisön malli ja sen sisällään pitämät käsitteet ja ideologia muodostivat siis omalta osaltaan tutkimuksen teoreettista näkökulmaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Vaikka laadulliselle tutkimukselle on ominaista empiirisen osion merkitys teoreettisen viitekehyksen jäsentäjänä, ei tutkimuksen käsitteistö välttämättä ole yksinomaan aineistosta lähtöisin. Ennemminkin vuorovaikutteisuus teorian kehittämisen ja aineiston keruun välillä luonnehtii laadullista tutkimusta. (Kiviniemi 2010, 74–75.) Haastatteluista esiin nousseet teemat ja käsitteet ikään kuin jäsensivät ja täydensivät tutkimuksemme alkuvaiheen näkökulmaa rikastavan yhteisön mallin soveltamisesta koulukulttuuriin.

### 4.3 Tapaustutkimus

Kvalitatiivisessa metodologiassa tapaustutkimus on keskeinen tiedonhankinnan strategia, sillä tapaustutkimuksellista lähestymistapaa käyttävät lähes kaikki menetelmät (Metsämuuronen 2008, 18). Tapaustutkimus eli *case study* on empiiristä tutkimusta, jossa mielenkiinto on suunnattu tietyssä ympäristössä tapahtuvaan käytännön toimintaan. Oli kohteena sitten yksittäinen tapahtuma tai joukko tapahtumia, kohdistuu tapaustutkimus erityisesti nykyhetkeen ja todelliseen tilanteeseen, jota tutkija ei näin ollen voi keinotekoisesti järjestää. Tapaustutkimuksessa ilmiötä pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mutta samalla yksityiskohtaisen tarkasti. Tarkoituksena on ennen kaikkea kuvata ja ymmärtää kohteena olevaa ilmiötä selittämisen ja yleistämisen sijaan. (Syrjälä 1994, 10–11.)

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita yksittäisen koulun toimintakulttuurista siinä toimivien opettajien kokemana. Opettajien tulkinnat omasta toiminnastaan sekä sille antamat merkitykset tietyssä ympäristössä luovat kokonaisvaltaista kuvaa siitä, miten rikastavan yhteisön mallin sisältämä periaate osatekijöineen käytännössä toteutuu heidän koulussaan. Tämän pohjalta voi luoda päätelmiä siitä, miten toimintaa tulisi kehittää, jotta rikastavan yhteisön malli toteutuisi entistä paremmin.

Syrjälä (1994, 10) toteaa sanan tapaus olevan monimerkityksellinen, sillä tapaus voi tarkoittaa yksittäistä ihmistä, ihmisjoukkoa, yhteisöä tai vielä laajempaa ilmiötä. Tapausta luonnehditaan yleensä jollain tavalla poikkeavaksi ja muista erottuvaksi, mutta myös tavallinen arkielämän tapahtuma voi olla tapaustutkimuksen kohteena. Opetusta ja oppimista tutkivaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa, sillä kyseessä olevat ilmiöt ovat kokonaisvaltaisia käytännön ongelmia, joita ei voi irrottaa yksittäisestä tilanteesta. Täten kokonaista toimintaa on mahdollista ymmärtää syvällisemmin kaikkien siinä toimivien osalta. (Syrjälä 1994, 10–11.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen induktiivinen päättely on ominaista myös tapaustutkimukselle. Tällä tarkoitetaan tutkijalla tutkimuksen alkuvaiheessa olevien lähtökohtaoletuksien muuttumista tutkimuksen edetessä. Tarkoituksena ei ole täten pyrkimys ennalta määrättyjen hypoteesien todentamiseen, vaan tutkimus muodostuu ennemminkin jännittävää seikkailua muistuttavaksi prosessiksi, jossa tutkimusaineistosta nousee esille uusia hypoteeseja, käsitteitä ja tapaukseen liittyviä yleistyksiä. Tutkimusprosessin seurauksena tutkijan ymmärrys tutkittavasta kohteesta lisääntyy ja syventyy. (Syrjälä 1994, 15–16.) Tutkimuksen alussa ei ole tiedetty, mitkä rikastavan yhteisön mallin osatekijät opettajat kokevat toteutuvan koulussaan ja missä määrin rikastavan yhteisön malli on ylipäätään sovellettavissa kouluun, sillä aikaisempaa

tutkimusta aiheesta ei ole tehty. Näin ollen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää kokonaisvaltaisesti rikastavan yhteisön mallin toteutumista todellisessa esiintymisympäristössä, joka tässä tapauksessa on yksittäinen koulu.

#### *4.4 Aineiston hankinta*

Tutkimustehtävä on keskeinen aineiston hankintamenetelmiä määrittävä tekijä. Koska tavoitteenamme on ymmärtää ja tulkita opettajien kokemuksia ja näkemyksiä, valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Ennen varsinaisten haastatteluiden tekemistä kävimme tapaamassa haastateltavia etukäteen joulukuussa 2010. Näin toimimalla pyrimme siihen, että kohdejoukko ja ympäristö tulisivat meille tutuiksi ja ettei tulevaisuudessa haastattelutilanteissa ilmenisi turhaa varauksellisuutta ja jännittyneisyyttä. Samalla kuvailimme tarkemmin tutkimuksemme tarkoitusta ja tulevia haastatteluja, jotta opettajilla oli mahdollisuus pohtia haastattelukysymyksiä jo etukäteen. Koska haastatteluissa on tarkoituksena saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavana olevasta asiasta, on perusteltua antaa haastateltaville haastattelukysymykset jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Tutkimuslupia meidän ei tarvinnut erikseen hankkia, sillä aloite tutkimuksen tekoon tuli koululta itseltään. Tutkimuksemme aihe liittyi läheisesti Euroopan Unionin tukemaan (ESR-projekti) ja Tampereen yliopiston toteuttamaan PYRI- hankkeeseen, jossa koulu oli jo valmiiksi mukana. PYRI- hankkeen tavoitteena on kehittää toiminnallisuutta ja käytännönläheisyyttä korostavia sekä yrittäjyyttä lisääviä oppimisympäristöjä. Toisin sanoen hankkeessa pyritään tuottamaan uudenlaista koulukulttuuria. Tutkimuksemme aineistosta selviää, miten opettajat kokevat yritteliäisyyttä ja oppimisen iloa painottavan mallin osatekijöiden toteutuvan koulussaan.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä painottuu määrän sijaan laatu, joten tutkimuksen kohdejoukko on usein pieni. Tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan vähäiset tapaukset pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona on koulun seitsemän opettajaa ja rehtori. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 85–86) toteavat tutkijan valitsevan tutkittavakseen kohdejoukon, jolla on mahdollisimman paljon tietoa tai omia kokemuksia tutkittavasta asiasta. Näin ollen tiedonantajien valinta on oltava harkinnanvaraista ja tarkoitukseen sopivaa. Koska tutkielman kohteena on pieni koulu, lisää tutkimuksen luotettavuutta se, että jokainen opettaja on saanut tutkimuksessa äänensä kuuluviin. Varsinaiset haastattelut toteutettiin tammikuussa 2011.

#### 4.4.1 Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä

Haastattelu on yksi yleisimpiä tiedonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa. Lyhyesti ilmaistuna haastattelulla tarkoitetaan tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua, jolla on jokin etukäteen määriteltä päämäärä. Haastattelun avulla pyritään selvittämään haastateltavan ajatuksia sekä ajatusten ja toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja. (Eskola & Suoranta 2005, 85.) Valitsimme haastattelun tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, sillä halusimme nimenomaan kuulla tutkittavien omia ajatuksia liittyen tutkimusongelmaan. Haastattelu antoi lisäksi mahdollisuuden tarvittaessa tarkentaa ja syventää haastateltavan vastauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) määrittävät haastattelun keskeiseksi eduksi joustavuuden. Haastattelutilanteessa tutkijalla on mahdollisuus kysymysten toistamiseen, väärinkäsitysten oikaisemiseen ja ylipäättään keskusteluun tiedonantajan kanssa. Lisäksi kysymykset voidaan esittää tutkijan haluamassa ja tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.)

Tutkimuskysymysten muotoilun kiinteys sekä haastattelijan rooli haastattelutilanteessa vaikuttavat siihen, miten eri haastattelutyyppejä jaotellaan. Koska erityyppisillä haastatteluilla saavutetaan erilaista tietoa, on suositeltavaa valita haastattelutyyppi tutkimusongelman perusteella. (Eskola & Suoranta 2005, 86–88.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista haastattelukysymysten ja niiden esittämisjärjestyksen määrittely etukäteen. Vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin eli tehden yksilöllisiä tulkintoja kysytystä asiasta. (Eskola & Suoranta 2005, 86.)

Haastattelutyyppeiden luokittelua ei voida pitää selkeänä ja yksiselitteisenä, sillä eri lähteissä nimitykset samoista asioista saattavat vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48). Vaikka puolistrukturoitu haastattelu on osan tutkijoista mukaan rinnastettavissa teemahaastatteluun, on tässä tutkimuksessa käytetystä haastattelumenetelmästä tarkoituksenmukaisempaa käyttää nimeä puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelut eivät edenneet teemahaastattelulle tyypillisten etukäteen valittujen teemojen mukaisesti.

Haastattelut olivat pari- ja yksilöhaastatteluja, joista jokainen kesti noin 30 minuuttia. Kaikki haastattelut toteutettiin yhden päivän aikana haastatteluihin varatussa tilassa tutkimuskohteena olevalla koululla. Haastattelutilanteet sujuivat hyvin eikä häiriötekijöitä ilmennyt. Suorista kysymyksistä huolimatta haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja vuorovaikutus haastateltavien ja haastattelijoiden välillä sujuvaa. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti sen, että samoihin kysymyksiin saatiin haastateltavien omatulkintaisia vastauksia.

Haastatteluiden jälkeen litteroimme keskustelut sanelukoneen nauhalta kirjalliseen muotoon. Tässä vaiheessa ongelmia aiheutti Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitokselta lainassa olevan nauhurin heikko äänenlaatu. Kuuluvuus oli kuitenkin sen verran hyvä, ettei äänenlaadun voi suoranaisesti katsoa heikentävän haastatteluaineiston luotettavuutta. Litterointi osoittautui vanhan nauhoituslaitteen vuoksi työlääksi ja hitaaksi, sillä äänityksiä ei ollut mahdollista siirtää nauhurilta tietokoneelle, vaan ne piti kuunnella ja kirjoittaa jokainen erikseen auki. Litteroinnin loppuvaiheessa lisäksi ilmeni, ettei viimeinen parihaastattelu ollut tallentunut kuin osittain. Nauhurin toimivuus testattiin jokaisen haastattelun alussa ja kasetin pyörimistä koneessa valvottiin, joten tallennuksen epäonnistuminen johtui todennäköisemmin nauhurin laadusta kuin tutkijan laaduntarkkailun laiminlyönnistä. Koska koimme tutkimuksen kannalta tärkeäksi kaikkien opettajien mukanaolon, päätimme toteuttaa viimeiset haastattelut uudelleen puhelinhaastatteluina. Tämä järjestely sopi haastateltaville, joten kahdelle opettajalle soitettiin ja keskustelut nauhoitettiin. Molemmat puhelut kestivät noin 25 minuuttia.

Litteroinnin yhteydessä annoimme haastateltaville koodinimet, joita käytämme tutkimuksessa sitaattien yhteydessä anonymiteetin suojaamiseksi. Kaikkien haastateltavien koodinimi on Ope, jonka perässä oleva numerotunnus erottaa henkilöt toisistaan. Haastateltavien sukupuolta emme erottele tässä tutkimuksessa erikseen, sillä koemme, ettei sillä ole tutkimuksen tulosten kannalta merkitystä.

#### *4.5 Aineiston analysointi*

Koska tutkimuksessa on tarkoitus pyrkiä ymmärtämään opettajien kokemuksia, päätimme edetä aineiston analyysissä laadullisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Analyysin ensisijainen tehtävä on järjestää ja selventää aineistoa. Näin ollen analyysi ja siitä tehdyt tulkinnat selvittävät, millaisia vastauksia tutkimustehtäviin löytyy. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 216.)

Tutkimuksemme analyysiä voidaan luonnehtia sekä aineisto- että teorialähtöiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) käyttävät teoriaohjaavan analyysin käsitettä kuvaillessaan analyysia, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan. Tällöin teoria voi toimia myös apuna analyysin etenemisessä. Tutkimuksemme analyysia luonnehtii edellä mainittu kuvaus, sillä teoreettinen viitekehys on suunnannut haastattelukysymyksen asettelua sekä aineiston teemoittelua.

Aineiston tulkinnassa on sen sijaan havaittavissa aineistolähtöisen analyysin piirteitä, sillä tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset ovat nousseet aineistosta. Aineistolähtöisessä analyysissä korostuu teoriaohjaavaan analyysiin verrattuna aineiston merkitys analyysiyksiköiden lähteenä. Tällöin aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät saisi vaikuttaa analyysin

toteuttamiseen tai lopputulokseen, koska analyysin oletetaan olevan lähtöisin aineistosta. Eskola ja Suoranta (1998, 153) epäilevät puhtaan aineistolähtöisyyden toteutumista, sillä se on verrattavissa ajatukseen objektiivisesta havainnosta. Voidaankin kysyä, mitä aineistosta oikeastaan etsitään, jos sen taustalle ei oteta minkäänlaista teoreettista näkökulmaa (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tästä johtuen tutkimuksemme aineiston analyysi on toteutettu sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan analyysin keinoin.

Aineiston litteroinnin jälkeen luimme aineiston läpi useaan kertaan sekä keskustelimme teemoista, jotka painottuivat opettajien vastauksissa. Tematisointi onkin useimmiten ensimmäinen lähestymistapa aineistoon, kun tarkoituksena on nostaa esiin tutkimustehtävää valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teemoittelulla viitataan laadullisen aineiston pilkkomiseen ja ryhmittelyyn erilaisten aihepiirien mukaan, mikä mahdollistaa aineistossa esiintyvien teemojen vertailun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Toisin sanoen teemoiteltaessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka toistuvat usean haastateltavan puheessa. Tutkija joutuu tekemään tässä vaiheessa tulkintoja liittyen haastateltavien sanomisiin, sillä on epätodennäköistä, että eri haastateltavat ovat ilmaisseet saman asian täysin samoin sanoin, vaikka tutkija on yhdistänyt vastaukset saman teeman alle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173).

Alustavien teemojen muodostamisen jälkeen poimimme eri puolilta aineistoa kyseistä aihepiiriä kuvaavia tekijöitä. Analyysin edetessä pidimme koko ajan mielessä tutkimustehtävämme, jotta analyysi ja siitä tehdyt tulkinnat vastaisivat tutkimuksen tarkoitusta. Vaikka teoria ei varsinaisesti ohjannut teemoittelua, liittyvät aineistossa toistuvat aihepiirit suurelta osin tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä esiintyviin käsitteisiin. Näin ollen aineiston analyysi ei muodostunut teoriasta irrallaan olevaksi osaksi tutkimusta. Sen lisäksi, että haimme aineistosta vastauksia siihen, mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan, kiinnitimme huomiota myös siihen, minkä osatekijöiden kohdalla vaikuttaisi olevan kehitettävää tai mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista eivät toteudu laisinkaan. Täten aineiston käsittelyssä analyysi ja tulkinta tukivat toisiaan.

#### *4.6 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet ottamaan huomioon luotettavuuden monilta osin. Luotettavuutta on mahdollista tarkastella eri näkökulmista, mutta yleisesti ottaen kvalitatiivisessa tutkimustraditiossa tutkimusta tarkastellaan perinteisten käsitteiden, reliabiliteetin ja validiteetin mukaan. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetilla viitataan siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu

kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä, sillä ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimustradition yhteydessä ja ne vastaavat lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on se, että tutkimuksen kulku tulee lukijalle selväksi. Toisin sanoen tärkeää on pyrkiä kertomaan mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Grönforsin (1982, 178) teksti mukailee edellistä: ”Oikeastaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validius on kertoa raportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista.”

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa validiteetin kriteeri tuo haastetta, sillä tutkimuksen toistettavuus täysin samankaltaisena ei ole itsestäänselvyys varsinkaan silloin, kun tutkimuskohteena on jokin muuttuva ominaisuus, kuten ihmisen käyttäytyminen. Tutkijan tulkinta vaikuttaa myös aina kvalitatiivisen tutkimuksen kulkuun. Täten pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimusta tehdessämme olemme ottaneet huomioon sen, että meidän on mahdotonta täysin irrottautua omista kokemusmaailmoistamme ja toimia täysin objektiivisesti. Tiedostamme roolimme subjektiivisina tutkijoina, mikä edesauttaa esiyymmärryksen vaikutuksen minimoimista tutkimustuloksia ajatellen. Pyrkimystä objektiivisuuteen vahvistaa se, että meitä on kaksi tutkijaa tulkitsemassa tutkimuskohdetta. Tutkimusprosessimme edetessä olemme voineet yhdessä keskustella tehdyistä ratkaisuista.

Ennen haastatteluita perehdyimme teoriaan lukemalla lähdekirjallisuutta, jonka pohjalta muotoilimme tutkimustehtäväämme sopivat haastattelukysymykset. Näin tekemällä pyrimme siihen, että aineisto vastaa tutkimustehtävää. Haastattelut toteutettiin sekä yksilöhaastatteluina että parihaastatteluina siten, että kohdejoukosta puolet olivat haastattelussa pareittain ja puolet yksittäin. On mahdollista, että parihaastattelussa haastateltavat eivät uskaltaneet tai halunneet sanoa kaikkea sitä, mitä he ehkä yksilöhaastattelussa olisivat tuoneet esille. Toisaalta parihaastattelun etuihin kuuluu vuorovaikutteisuus, jolloin haastateltavat ruokkivat toistensa näkemyksiä. Tällöin haastattelun anti voi muodostua monipuolisemmaksi. Tuloksien kannalta merkitseviä eroja ei todennäköisesti olisi löytynyt, vaikka kaikki haastattelut olisi toteutettu joko yksilö- tai parihaastatteluina.

Aloitimme aineiston litteroinnin heti haastattelujen jälkeen ja aineisto litteroitiin sanatarkasti kokonaisuudessaan auki. Litteroitu aineisto oli laajuudeltaan 53 sivua. Luimme litteroitua haastatteluaineistoa useaan kertaan tarkasti läpi ja tarkastelimme sitä ristiin välttääksemme litterointivirheitä. Vertailimme näkemyksiämme siitä, mitkä teemat toistuivat opettajien puheissa ja

sen pohjalta hahmottelimme alustavasti analyysin runkoa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 185) toteavat haastattelun laatua parantavan sen mahdollisimman nopea litterointi. Lisäksi valittujen osioiden litterointi kahden ihmisen toimesta parantaa aineiston luotettavuutta, sillä litteroituja tekstejä on mahdollista vertailla keskenään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös aineiston riittävyden ja kattavuuden kannalta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin vaikeaa, ellei mahdotonta, määrittellä ennakolta riittävän aineiston kokoa. Tarkoituksenmukaista on välttää liian laajan aineiston keräämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Koska tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat tietyn koulun opettajien näkemykset, aineiston koko on mielestämme riittävä ja tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen. Tutkimustamme varten haastattelimme koko koulun opetushenkilökunnan, johon kuuluu yhteensä kahdeksan henkilöä. Pieni kohdejoukko mahdollisti sen, että jokainen opettaja sai oman äänensä kuuluviin. Näin ollen tutkimustuloksissa esiin tulleet keskeiset teemat heijastavat kattavasti kohdejoukon näkemyksiä.

Tutkimusprosessin eettisiä kysymyksiä on alettu huomioimaan aiempaa enemmän. Tutkimustyössä tutkijalle tulee eteen tuhansia tutkimusetiikkaan liittyviä kysymyksiä, joihin ei ole selviä vastauksia. Täten tutkijan tehtävänä on ratkaista eettiset kysymykset itse. Jotta tuloksena on eettisesti asiallinen tutkimus, edellyttää se tutkijalta eettisten kysymysten problematiikan tunnistamista. Keskeinen jako eettisissä kysymyksissä muodostetaan tiedon hankinnan ja tiedon käytön välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 52.)

Ennen aineiston keräämistä kerroimme haastateltaville tutkimuksen luonteesta ja kulusta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 20) painottavat riittävän tiedon antamista tutkittaville sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tässä tutkimuksessa meidän ei tarvinnut kerätä tutkimuslupia erikseen, vaan kohdejoukko oli alusta alkaen vapaaehtoisesti mukana, sillä tutkimusidea oli heiltä lähtöisin. Haastattelutilanne toteutui jokaiselle haastateltavalle samanlaisena ja haastatteluista saatuja tietoja ei ole näytetty ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksen jälkeen kerätty aineisto tuhotaan.

Aineiston käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tietoja hankittaessa on kunnioitettava haastateltavien anonymiteettisuoja. Tällöin tuloksia julkistettaessa on pidettävä huolta siitä, että tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu eikä siitä aiheudu vahinkoa tutkittaville. (Eskola & Suoranta 1998, 57; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 23, 25.) Tutkimusprosessimme loppuvaiheessa luimme läpi tutkimustuloksia varmistaen, ettei kenenkään haastateltavan henkilöllisyys ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Koska kyseessä on tapaustutkimus ja kohdejoukon koko suhteellisen pieni, anonymiteetin suojaaminen on haastavaa. Näin ollen olemme kiinnittäneet siihen erityistä huomiota.



Koska laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta keskeistä on tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, tulee lukijalle perustella aineiston analyysivaiheeseen liittyvien luokittelujen perusteet. Samoin tulkintavaiheessa tehdyille päätelmille on syytä löytää perustelut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 232–233.) Tutkimuksemme tulososiossa olevat sitaatit kuvastavat analyysivaiheessa esiin nousseita keskeisiä teemoja sekä tekevät lukijalle näkyväksi sitä, mihin tämän tutkimuksen tulkinnat ja päätelmät pohjautuvat.

# 5 TULOKSET

## 5.1 Koulu rikastavan yhteisön mahdollistajana

Haastatteluissa opettajat pohtivat omaa arvoaan ja paikkaansa kouluyhteisössä. Himasen (2010, 141, 144 & 2004, 6–7) mukaan keskinäinen arvonto luo luottamuksen ilmapiiriin. Arvonto saa ihmisen luottamaan sekä itseensä että toisiin. Luottamus on yksi ihmisen perustavimmista tarpeista, ja se rakentaa toiminnalle turvallisen pohjan. Vastauksista kävi ilmi, että opettajat kokivat löytäneensä yhteisössä oman paikkansa ja saavansa arvontoa sekä opettajien että oppilaiden suunnalta.

*”--mulla ainakin ihan hyvä tunne että koen olevani ihan tasa-arvoinen osa henkilökuntaa ja kyllä sitä arvostusta tulee oman luokan suunnastakin.”(ope1)*

*”No kyl mä koen, et niinkun arvostetaan ja on niinku löytänyt oman paikkansa. -- on niinku arvostusta toisia kohtaan--.” (ope7)*

*”--hirveen hyvin oon paikkani täällä koululla löytäny. Mun mielestä tosi hyvin opettajat niinku kollegiaalisesti pystytään tukemaan toisia --. Et mä en oo jääny koskaan ongelmien kanssa yksin. -- mitä tahansa pulmaa tulee mä voin oikeestaan kenelle tahansa opettajalle sanoa, että hei, pliiis, autatko, että nyt on tämmönen ja tämmönen tilanne, miten kannattais tehdä. Niin on semmoset välittömät välit kyllä opettajien kesken.” (ope6)*

Haastatteluissa tuli esille, että opettajat kokevat keskinäisten henkilösuhteiden olevan hyvät koulussaan. Opettajat perustelivat tätä näkemystään monipuolisesti. Haastatteluissa nousi esille, että opettajat kokevat työyhteisönsä avoimena ja tasa-arvoisena. Opettajat kertoivat tukeutuvansa toisiinsa ja saavansa tarvittaessa apua ja neuvoja vaikeiden tilanteiden tullessa kohdalle. Uusikylän (2006, 17) mukaan hyvässä koulussa ihmiset osoittavat huolenpitoa, välittämistä ja kunnioitusta toisiaan kohtaan. Uusikylä puhuu kunnioituksesta samassa merkityksessä kuin Himanen puhuu arvonnosta. Hyvät henkilösuhteet saavat opettajan tuntemaan, että hän saa apua ongelmissaan, eikä hänen tarvitse työskennellä vaikeiden asioiden kanssa yksin. Uusikylä korostaa hyvien henkilösuhteiden merkitystä koulun tehokkuuden edistäjinä.

Kuten viimeisestä sitaatista käy ilmi, opettajat kertoivat uskaltavansa kysyä toisiltaan neuvoja ja apua vaikeissa tilanteissa. Tämä puoltaa ajatusta siitä, että opettajat uskaltavat olla haavoittuvia ja epätäydellisiä toistensa edessä ja hakea tukea toisiltaan vaikeissa tilanteissa. Ihmisten välinen luottamus ilmenee siinä, miten turvallisenä ryhmä koetaan. Mitä avoimemmin ihminen on, sitä enemmän hän altistuu toisten luottamuksen ja tuen varaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 19.) Sekä luottamus että turvallisuuden tunne kasvavat tuen antamisesta ja hyväksynnästä.

*”--meidät otettiin kyllä tosi hyvin vastaan ja perehdyttiin--ja samoiten ku saman tien jo eka vuonna sai kaikkia kehittämisideoita esittää ja ne otettiin vastaan ja järjestettiin jotain teemapäiviä, jos oli itse semmosta ehdottanut.” (ope7)*

Työyhteisöön uusina opettajina tulleet kertoivat haastatteluissa saaneensa koulussa hyvän vastaanoton. Tämä käy ilmi myös edeltävästä sitaatista. Uudet opettajat muun muassa opastettiin ja perehdyttiin huolellisesti uuteen työpaikkaan. Heidän uudet ehdotuksensa ja kehittämisideansa otettiin myös hyvin vastaan, ja he kokivat lunastaneensa paikkansa ja kuuluvansa opettajayhteisöön. Tämä uusien opettajien kohtelu kertoo myös osaltaan koulussa vallitsevasta avoimesta ja hyväksyvistä ilmapiiristä, jossa sekä uusia että aiemmin taloon tulleita työyhteisön jäseniä tuetaan. Manka (2006, 61–62) korostaakin, että uusia ideoita sallivassa ilmapiirissä viihdytään, ja muilta saatu tuen määrä vaikuttaa suoraan positiivisesti koettuun ilmapiiriin. Haastatteluiden perusteella vaikuttaa siltä, että kaikki opettajat kokevat keskenään yhteisöllisyyttä ja sille rakentuvaa yhteenkuuluvuutta, me-henkeä. Opettajat esittivät, että jokaisella on oma paikkansa yhteisössä, jossa jokainen tuntee saavansa arvonantoa. Ainakin koulun opettajien kesken näyttäisi vallitsevan keskinäinen luottamus. Tällöin rikastavan vuorovaikutuksen mallin alin taso toteutuu.

### 5.1.1 Yhteisöllisyys ja me-henki

Oman arvonsa ja paikkansa lisäksi opettajat kertoivat laajemmin kokemuksistaan oman koulunsa yhteisöllisyydestä. He kertoivat näkemyksiään siitä, mitkä tekijät mahdollisesti rakentavat koulussa yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, ja missä kohdin koulun yhteishengessä olisi parantamisen varaa. Opettajat pohtivat koulun yhteisöllisyyttä opettajien, oppilaiden ja koko koulun näkökulmasta. Vastauksista käy ilmi, että opettajat kokevat koulun henkilökunnan muodostavan hyvin toimivan yhteisön, jonka keskuudessa vallitsee hyvä ilmapiiri. Tätä sivuttiin jo aiemmin opettajien pohtiessa omaa paikkaansa ja arvoaan yhteisössä.

*”--mä oon jotenki kokenut niin että ainaki me koulun henkilökunta tullaan ihan hyvin juttuun keskenämme kaikista kiireistä huolimatta. Kyllä meillä on keskenään ihan hyvä yhteisöllisyys. Ja kyllä se on varmaan tuolla oppilaitten keskenkin. Mut sitten tietysti oppilaat ja henkilökunta, siinä saattaa tulla sit tämmöstä sääntöjen kokeilemista--.” (ope1)*

*”--henkilökunnan kesken meillä on hyvin tiivis yhteisö ja tämmönen hyvä henki, työhenki. --just tämmösessä koko koulun me-hengessä on sitten semmosta että oppilaat eivät koe niinkun sitä semmosta yhteisöllisyyttä samassa määrin kuin henkilökunta--.” (ope8)*

On mielenkiintoista, että opettajat painottavat kokevansa yhteisöllisyyttä nimenomaan koulun henkilökunnan kesken oppilaiden jäädessä taka-alalle. Opettajat kokivat työyhteisönsä viihtyisänä ja turvallisena, mutta oppilaiden keskuudessa asiat eivät ole opettajien mielestä yhtä hyvin. Jälkimmäisessä sitaatissa haastateltava toteaa, että ryhmähenkeä ei ole havaittavissa samassa määrin oppilaiden keskuudessa kuin henkilökunnan keskuudessa. Henkilökunnan ja oppilaiden välisessä yhteishengessä, ”meidän koulu” - ajattelussa, koetaan myös olevan parantamisen varaa. Oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta kyllä ajateltiin olevan, mutta opettajat arvelivat sen liittyvän ennemminkin vapaa-ajan toimintaan kuin kouluun.

Opettajat ilmaisivat huolensa oppilaiden keskuudessa lisääntyneestä negatiivisesta ja välinpitämättömästä asenteesta opiskelua ja koulua kohtaan. Enemmistön oppilaista ajatellaan olevan perustyytyväisiä, mutta negatiivisesti asennoituneita oppilaita koetaan olevan yhä enemmän. Myös Lehtosen (2006, 24–25) mukaan on huolestuttavaa, että osa suomalaisista nuorista asennoituu välinpitämättömästi ja sitoutuu negatiivisesti koulunkäyntiin. Opettajat pohtivat oppilailta saamaansa arvostusta vasta kertoessaan toiveistaan koulun tulevaisuutta ajatellen, jolloin he nostivat esille oppilaiden välinpitämättömyyden, arvostuksen ja kunnioituksen puutteen. Palaamme tähän oppilaiden negatiiviseen asennoitumiseen vielä myöhemmin tutkielmassamme.

### 5.1.2 Yhteisöllisyyttä rakentavat osatekijät

Mitkä tekijät opettajat sitten nostivat esille, kun he pohtivat koulunsa hyviä puolia yhteisöllisyyden ja koko koulun yhteishengen kannalta? Kun opettajat kertoivat omia kokemuksiaan koulun yhteisöllisyydestä, yhdeksi keskeiseksi yhteisöllisyyttä rakentavaksi tekijäksi nostettiin koulun koko. Pieni koulu koettiin turvallisena, tiiviinä ja yhteenkuuluvuutta rakentavana. Opettajien mukaan pienessä kouluyhteisössä kaikki oppilaat ja opettajat tuntevat toisensa ja sitä kautta turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy. Pienen koulun vahvuutena nähtiin myös opettajien jakama yhteisvastuu oppilaiden kasvattamisesta ja ohjaamisesta.

*”Niin kyllähän tää aika sellanen tiivis ja kuitenkin vielä pieni koulu ja tota...jos aattelee isojen kaupunkien keskustan kouluja niin kyllä tää on kuitenkin sillä tavalla aika yhteisöllinen ja tuota...turvallinen paikka.”(ope2)*

*”--pienessä niin yhteisöllisyys on paljon parempi. Että sitä on täällä, koen opettajien ja koen sitten myös oppilaiden yhteydessä. Et huomattavasti enemmän sitä tämmösessä pienessä koulussa on ja täällä musta sitä on. Ja sellanen vahvuus, että ikään kuin kaikki opettajat kasvattaa ja ohjaa kaikkia koulun oppilaita.” (ope3)*

*”--se on mukavaa, että täällä kaikki ainakin tietää toisensa.--ollaan tuttuja keskenämme ja myöskin oppilaat tietää ainakin nimeltä --. Ei tuolla isommissa voi millään tietää kaikkii nimiä tai mille luokalle kuuluu --.” (ope1)*

Ensimmäisessä sitaatissa opettaja kertoo kokevansa pienen koulun turvallisena. Yhteisöllisyys ja turvallisuus liittyvät läheisesti toisiinsa. Salovaaran ja Honkosen (2011, 18) mukaan turvallisuuden tunteella on suuri merkitys koulussa viihtymiselle. Turvallisuus koettuna tunteena on yksi rikastavaa vuorovaikutusta rakentava osatekijä. Ilman turvallisuudentunnetta rikastava vuorovaikutus ei toteudu. Kaikilla oppilailla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Mitä turvallisempänä oppilas koulun kokee, sitä paremmat edellytykset hänellä on oppia ja kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. (Salovaara & Honkonen 2011, 17.) Myös Uusikylä (2006, 18) muistuttaa turvallisuudentunteen olevan yksi ihmisen perustarve, jota ilman ihminen tuntee olonsa uhatuksi eikä kykene kohdistamaan energiaansa aitoon itsensä toteuttamiseen. Rikastavan vuorovaikutuksen rakentumiselle yhteisössä on ensiarvoisen tärkeää, että yhteisön jäsenet tuntevat turvaa ja uskaltavat olla omia itsejään ja toteuttaa omaa potentiaaliaan mahdollisimman täydesti.

Turvallisuus rakentuu koetun tunteen lisäksi fyysisestä turvallisuudesta. Aineellinen perusturva on tärkeä osa koulussa viihtymistä. Koulun tilat voivat osaltaan luoda tai estää oppimisen edellytyksiä, koulussa viihtymistä ja turvallisuuden kokemista. (Honkonen & Salovaara 2011, 131.) Koulussa aineelliseen perusturvaan kuuluu kouluolojen vakaus sekä henkilöstön, tilojen ja varustetason riittävyys. Opettajat kokivat koulunsa aineellisen perusturvan olevan hyvällä tasolla. Koulussa oli toteutettu vähän aikaa sitten remontti, jossa koulun tiloja parannettiin ja laajennettiin. Opettajat kehuivat koulun varustetasoa ja tiloja ja kokivat niiden edesauttavan heidän opetustyötään ja viihtymistään.

*”--tilathan on täällä todella loistoluokkaa eli voi sanoa, että onhan tää nyt tiloiltaan varmasti paras missä mä oon ollu --. Ihanaa tehdä työtä kun tuolla ku siellä tosiaan luokassa toimii se tekniikka niin siitä nauttii.” (ope3)*

*”--meillä nyt on tosi hyvä tilanne niinku fyysisesti täällä. Et meillä on vasta remontoitu koulu ja laajennus tullu, että kyllähän meillä nää luokkahuoneet on*

*tosi hyvät ja meillä on -- varustetaso opetusvälineissäkin tosi hyvä -- oikeestaan semmosta ei oo, mitä kaipais.” (ope7)*

Kouluympäristön tulee tukea sekä henkilöstön että oppilaiden työkykyä. Hyvin toimivassa ja hyviä tuloksia tuottavassa koulussa on viihtyisä ja hyvässä järjestyksessä oleva kouluympäristö. Huonokuntoiset ja vaatimattomat koulurakennukset voivat sitä vastoin olla suorastaan uhka oppilaiden ja opettajien turvallisuudelle ja terveydelle. (Perkiö-Mäkelä 2006, 73.) Opettajat kertoivat kouluolojen olevan vakaat myös henkilöstön puolesta. Koulun henkilökunnan vaihtuvuus on haastatteluiden perusteella vähäistä, mikä lisää osaltaan jatkuvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Opettajien kokivat kouluolojen vakauden vaikuttavan työmieleen ja tekemisen olon luottavaksi ja turvalliseksi. Näin koulun aineellinen perusturva edistää turvallisuuden tunteen ja luottamuksen ilmapiirin syntymistä ja rakentaa pohjaa rikastavalle yhteisölle.

## **5.2 Opettajat mielekkään ja innostavan oppimisympäristön rakentajina**

### **5.2.1 Motivointikeinot**

Haastatteluissa opettajat pohtivat monipuolisesti omaa rooliaan oppilaiden motivaation ja kouluinnostuksen muokkaajina. Vastauksista käy ilmi, miten opettajat kokevat käyttämiensä motivointikeinojen olevan yhteydessä siihen, minkä ikäisistä oppilaista on kyse. Pienten oppilaiden keskuudessa opettajat näkevät jo valmiina sisäsyntyistä kiinnostusta koulua ja oppimista kohtaan, jolloin opettajan pääasiallisena motivointitehtävänä pidetään pyrkimystä säilyttää innostus sekä luoda uskoa omiin oppimiskykyihin. Vanhempien oppilaiden motivointi sen sijaan koetaan haastavampana.

*”--luokkalaisilla on vielä sitä luontaista innostusta, se täytyy vaan pystyä säilyttämään--.”(ope1)*

*”Et motivaatio pienillä vielä katossaan, ja mä en ymmärrä, mistä se johtuu, et onko se jotenkin tämä koulujärjestelmä, joka tappaa jossakin kohtaa sen luontaisen innokkuuden. --nuo isomman luokan oppilaat niin, jotenkin tuntuu, että on niinkun ehkä haasteellisempaa. Et kyl mun mielestä pienet suhtautuu valoisammin koulun käyntiin. Myöhemmillä luokilla -- erilaiset haasteet siellä, et miten motivoit ja miten sä kannustat,--.” (ope6)*

Himanen (2007, 110) korostaa myös opettajan tehtävää oppijoiden oppimishalun ja – kyvyn vahvistajana, sillä muuten elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta saattaa käytännössä muotoutua lähinnä elinikäinen tuomio. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, miten nimenomaan oppimishalun ja innostuksen säilyttäminen koetaan vaikeana. Opettajien näkemykset tukevat Decin ja Ryanin (2009,

171–172) kehittämän itsemääräämisteorian oletusta ihmisen synnynnäisestä halusta oppia. Teorian mukaan oppiminen muuttuu usein kuitenkin ulkoa ohjatuksi, jolloin motivaatio laskee.

Vaikka opettajat kokivat haasteellisena ja vaikeana löytää keinoja erityisesti isompien oppilaiden motivoimiseen, oli haastatteluissa esiin tulleissa motivoimiseen liittyvissä toimintamalleissa selviä yhtäläisyyksiä. Kannustamisen lisäksi opettajien puheissa korostui pyrkimys luoda merkityksiä opittavalle ainekselle.

*”--mä ite yritän sit et ei aina vaan kokeen takia vaan elämää varten ja missä tarvitaan niitä taitoja ja tietoja, et se ei oo vaan, että sitä opiskellaan. Konkreettisia tilanteita yrittää kertoa käytännöstä ja elämästä,--.” (ope3)*

*”No varmaan jotenki sillä tavalla, että yrittäs puhua sillä tavalla, että veis sen ihan sinne oppilaan tasolle, että hei, että mitä siitä seuraa sulle itelle sitten jossain vaiheessa, että jos sä nyt annat periksi, että kaikki on tylsää tai kaikki on vaikeeta tai jotain muuta vastaavaa. Eli että yrittäs saada sille itelle sen, että hei tää vaikuttaa muhun ja mun tulevaisuuteen.” (ope7)*

*”--yrittää sitte oppilailleki saada se, että missä tää taito on hyvä, missä sä sitä tarvitset--.” (ope1)*

Opettajat pyrkivät perustelemaan oppilaille sitä, miksi tiettyjä tehtäviä ja toimintoja tehdään sekä mikä vaikutus niillä on oppilaiden omaan elämään. Asian kokeminen merkityksellisenä ja kiinnostavana on itse asiassa edellytys sille, että yksilö voi ylipäätään motivoitua (Himanan 2007, 111). Näin ollen opettajat nostavat esille yhden merkittävimmistä oppimisprosessin osista eli miksi-kysymykseen vastaamisen. Vaikka opettajat tuntuvat antavan arvoa sille, että oppilaat kokisivat opittavat asiat itselle tärkeinä, ei vastauksissa puhuta lainkaan siitä, miten opettajan itse kokema intohimo ja kiinnostus asioita kohtaan voisi välittyä myös oppilaille ja täten lisätä motivaatiota.

Mielenkiintoa aineistossa herättää se, miten yleistä opettajien kuvaamien motivointikeinojen hyödyntäminen todellisuudessa on. Mielekäs ja innostava oppimisympäristö ei rakennu yksittäisten ja satunnaisten toimenpiteiden seurauksena, vaan se vaatii motivaatiota ruokkivia keinoja osaksi jokapäiväistä arkea. Opettajien kertomusten yhteydessä on havaittavissa, miten teoriassa hienoilta ja toimivilta kuulostavien motivointikeinojen soveltaminen osaksi päivittäistä toimintaa ei välttämättä ole niin itsestään selvää ja helppoa. Moni haastateltavista tiedostaa puheissaan motivoimisen ja siihen liittyvien tavoitteiden merkityksen, mutta jää kuitenkin loppujen lopuksi pohtimaan, missä määrin sitä omassa työssään itse toteuttaa. Oppilaiden motivoimiseen tunnutaan kaipaavan lisää konkreettisia keinoja ja välineitä.

*” Aika vähissä keinot silleen, että tuo just, että yrittää silloin ku näkee semmosen kehumismahdollisuuden niin koittaa käyttää sen hyväksi, mutta ikävä kyllä aika*

*monesti se sitte lipsahtaa ohikin niin, ettei kerkiä. Ja enempi se sitten painottuu kyllä uhkailun ja kiristyksen puolelle, että se negatiivinen palaute on liian vallitseva. Mutta se helposti vaan siihen rutiiniin sitten lipsahtaa, että niitä vanhoja käytänteitä vaan käyttää edelleen, että siinä olis kehittämisen paikka ehottomasti.--,että kun käy koulutuksessa niin, sieltä tulee hyviä ideoita ja näin, mutta sitten, kun tulee tänne töihin, niin se toteuttaminen sitte, kun se tahtoo jäädä vähän. Kai sitä on sillä mukavuusalueella sitten, että helpompaa ehkä sitten kuitenkin. Tai ei ehkä käytännön soveltamisen taitoja motivoi. Motivoituneisuus siihen ei ehkä sitten oo niin hyvä.”(ope2)*

*” --se mitä aloin nyt tässä haastattelun kesken miettiä, että ne tavoitteet vois vähän selkeämmin ainakin omassa työssä tuoda esiin lapsille, et mitä me tässä oikein tavoitellaan.”(ope1)*

Viimeisessä sitaatissa opettaja nostaa esille oppimista ja ylipäätään toimintaa ohjaavat tavoitteet, jotka vaikuttaisivat olevan selvillä vain lähinnä opettajalle. Motivointikeinoista puhuttaessa vain muutama haastateltavista ylipäätään pohtii tavoitteiden merkitystä ja käyttöä työssään. Eräs opettaja ilmaisee suoraan yhteisten tavoitteiden määrittelyn olevan kehittämisen paikka.

*”--miksei heiänki kanssa vois päättää jotain tavoitteita, että pyritäänpä tähän ja katotaan, miten edetetään. Ettei oo oikein ollu semmosta, se ois varmaan kehittämisen paikka.” (ope1)*

Oppimista koskevien tavoitteiden konkreettinen pohdinta ja seuraaminen yhdessä oppilaiden kanssa liitetään vastauksissa koskemaan lähinnä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman omaavia oppilaita. Toisin sanoen suunnitelmia ja tavoitteita tehdään ja seurataan, kun on pakko. Toisaalta tässä yhteydessä tavoitteiden ja selkeiden päämäärien nähdään kuitenkin lisäävän sitoutumista, vaikka niiden tekemiseen velvoitetaan. Konkreettiset kuvailut siitä, mitä opiskellaan, miten edetään ja mihin tällä kaikella pyritään selkeyttävät oppilaalle kokonaiskuvaa toiminnan periaatteista. Se, että tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseen ovat myös oppilaan tiedossa, voidaan olettaa lisäävän oppilaan hallinnantunnetta omaan oppimiseen liittyen. Tavoitteiden merkityksestä puhuva opettaja kertoi haastattelussa, miten oppilaan tietoisuus toiminnasta ja päämääristä tuo työskentelyyn myös sitoutuneisuutta.

*” --että myöskin se sellanen tietoisuus siitä, niin mun oppilaiden kohdalla lisää sitä sinnikkyyttä, kun on ikään kuin pelisäännöt selvät, miten mennään, että se ei oo vaan sellasta metsässä hapuilua ja miettimistä--, et mikä tää juttu on ja muuta.” (ope4)*

Rikastavan yhteisön keskeiseen osatekijään, rikastavaan vuorovaikutukseen, liittyy läheisesti sekä motivaatio että toimintaan sitoutuminen. Toiminnan fokusta eli yhteistä päämäärää pidetään itse asiassa yhteenkuuluvuuden tunteen yhtenä perusedellytyksenä. Jotta oppilaiden välille voi rakentua



yhteisöllisyyttä ja rikastavaa vuorovaikutusta, pitäisi toiminnalla olla jokin yhteinen tavoite eli sitä ruokkiva motiivi. Kun koulun pyrkimyksenä on nimenomaan lisätä me-henkeä ja oppilaiden sitoutumista koulutyöhön, voisi tavoitteiden yhdessä pohtiminen edistää rikastavan yhteisön mallin toteutumista entistä kokonaisvaltaisemmin. Hännikäisen (2006, 127) mukaan yhteinen ja ennalta määritelty tavoite on läheisessä yhteydessä toimintaa kohtaan osoitettuun henkilökohtaiseen mielekkyyden tunteeseen. Halu osallistua toimintaan vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta rikastava vuorovaikutus yksilöiden välillä mahdollistuu. Opettajien vastauksissa kuitenkin ilmenee, miten tavoitteiden määrittely jää lähinnä vain henkilökohtaiselle tasolle.

*” Et siinä oikeestaan tehdään semmosia henkilökohtaisia päämääriä ja tavoitteita oppilaille, mut ei sen luokan..pitäis kyllä enemmän.--mut pitäis olla joku tavoite, et yhdessä sitouduttas siihen. Sen tapasta ei oo.” (ope8)*

Motivaatioon ja sitä kautta toimintaan sitoutumiseen positiivisesti vaikuttavien yhteisten tavoitteiden vähäisyys koetaan opettajien keskuudessa asiana, johon pitäisi saada muutos. Tätä voidaan jo itsessään pitää myönteisenä asiana, sillä halu muutokseen on avain toiminnan kehittämiseen, kuten Kohonen ja Leppilampi (1994, 60–62) asian ilmaisevat.

## 5.2.2 Koulun ulkopuoliset asiantuntijat

Koulun opettajat ovat pyrkineet kehittämään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen, kuten paikallisten yritysten kanssa. Ulospäin suuntautumisella on ajateltu olevan myönteistä vaikutusta muun muassa oppilaiden motivaatioon koulutyöskentelyä kohtaan. Vaikka yhteistyön solmiminen koulun ulkopuolelle on vasta aluillaan, kokevat kaikki vastaajat vierailujen olleen ehdottoman hyvä asia sekä opetuksen että oppimisen näkökulmasta.

*” No aina se, kun lähetään koulusta, --, mennään bussilla--. Miten oikeesti päästiin lähelle ja miten nopeesti siinä oppilaski oppii.--joku muu puhuu aiheesta ku oma opettaja, niin se on jo aivan eri. Itse oppii kyllä kans valtavasti ja oppilaat, onhan ne vähän valveutuneita, ainaki jonkin aikaa.” (ope3)*

*” Mitä mä oon tästä nyt seurannu --, niin ehdottoman hyvä asiahan se on. Mä näkisin, että sekin kuuluu siihen yhteisöllisyyden tukemiseen, että on tää meidän kylä ja meidän kylällä tapahtuu tällöisiä asioita ja me ollaan kaikki kyläläisiä. Että se jotenki kuuluu kans siihen oman ympäristönki hahmottamiseen.” (ope6)*

*” Ensinnäkin tosi paljonhan siitä saa, sekä sille toiselle että koululle, oppilaille. Opettaja joutuu monesti itse tutustuun ja sitte välittää sitä tietoa, mutta ei oo ite aidosti siinä kiinni.--. Se tuo motivaatiota ja oikeeta tietoa.” (ope8)*

Motivoivaan ja mielekkääseen oppimiseen liitetään läheisesti käsitteet kontekstuaalisuus ja kokemuksellisuus, joilla viitataan mahdollisimman aidossa tilanteessa tapahtuvaan oppimistapahtumaan. Näin ollen oppimisympäristöt, jotka mahdollistavat opittavan tiedon ja taidon käytäntöön soveltamisen, tukevat oppimismotivaatiota. Kontekstuaalisuuden katsotaan olevan yhteydessä laajempien tietoverkkojen rakentumiseen yksittäisten tiedon palasten sijaan. Aito oppimiskonteksti ei kuitenkaan synny itsestään, vaan opetuksen järjestäjän on kiinnitettävä siihen huomiota. Mitä vähemmän oppilailla on tietoa tai kokemuksia liittyen opittavaan asiaan, sitä konkreettisempi oppimisen kontekstin on oltava. Relevantilla kontekstilla voidaan katsoa olevan merkittävä rooli motivaation kannalta, sillä se herättää oppilaissa kysymyksiä ja halua tietää aiheesta enemmän. (Lehtonen 2006, 19–20.)

Luokan ja koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, joissa oppilaat pääsevät suullisen tiedon lisäksi kokemaan asioita, kuuluvat merkityksellisiin ja todellisiin, innostusta ruokkiviin ympäristöihin. Niiden arvoa motivaation, erityisesti sisäisen motivaation, synnyttäjänä ei pidä väheksyä. Murphy ja Alexander (2000, 37–42) toteavat, miten motivaatiotutkimukset ovat osoittaneet nimenomaan koulun tukahduttavan oppilaiden luontaisen uteliaisuuden ja sisäisen motivaation, jolloin oppiminen muuttuu vähitellen ulkoa ohjatuksi. Täten toimintakulttuuria muuttamalla ja kehittämällä koulu voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon päinvastaisella tavalla. Erilaiset oppimisympäristöt tuovat vaihtelua ja monipuolisuutta koulutyöhön. Helakorpi (2010, 12) mainitsee tekstissään osuvasti koulun ”seinien kaatumisen”, millä hän viittaa oppimistilanteiden toteuttamiseen luokahuoneen ulkopuolella. Yhteisökeskeisten ympäristöjen myötä korostuu oppimisessa yhteisöllisen tekemisen merkitys.

Kun halutaan rakentaa perustaa elinikäiselle oppimiselle, on yhteistyö ja sitä kautta rakentuva yhteisöllisyys sekä koulun sisäisellä että ulospäin suuntautuvalla tasolla tärkeää. Yksi haastateltavista ilmaisikin suoraan, miten koulun avautuminen ulospäin, koetaan liittyvän yhteisöllisyyden tukemiseen. Yhteisöllisyyden kautta yksilölle voi syntyä tunne siitä, että hän kuuluu johonkin, on osa ”meitä”. Näin ollen yhteistyö edistää rikastavaa vuorovaikutusta, jota opettajat toiminnallaan pyrkivät vähitellen kehittämään.

### 5.2.3 Osallistaminen

Osana kehittämistoimintaa koulu on hyödyntänyt erilaisia oppilaita osallistavia hankkeita, joiden tavoitteena on rakentaa entistä yhteisöllisempää ”meidän” koulua. Hankkeiden avulla opettajat yrittävät aktivoita oppilaita mukaan koulun toimintaan ja sen suunnitteluun. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteita kehittävän oppilaskuntatoiminnan toivotaan lisäävän oppilaiden

vaikutusmahdollisuuksia yhteisten asioiden suunnitteluun ja toteutukseen liittyen. Demokraattinen ja osallistava yhteisö ei synny kuitenkaan hetkessä, vaan sitä pitää opetella (Nousiainen & Piekkari 2005, 7). Koulun opettajat ovat vasta luoneet edellytyksiä oppilaiden osallistumiselle, jolloin seuraavana haasteena on synnyttää oppilaissa motivaatiota osallistua. Haastatteluissa ilmeni, miten osallistava toimintakulttuuri ei ainakaan vielä ole vakiintunut osaksi arkikäytäntöjä. Opettajat kokivat, että erityisesti oppilaiden asenteissa koulua ja sen toimintaa kohtaan olisi parannettavaa.

*” Ja just se, mikä musta on huolestuttavinta, niin on se semmonen asenne, et mitä välii. Millään ei oo mitään välii.”(ope 6)*

*” On tosi paljo niitä, jotka ei kunnioita ja jotka valittaa ja niinku kyseenalaistaa ihan kaikkia semmosia normalisääntöjä, --. Eli tämmönen mitä välii –asenne häviäis, sitä mä toivosin.”(ope7)*

Opettajien vastauksissa kuvastuu oppilaiden välinpitämätön ja kielteinen suhtautuminen koulua kohtaan. Tulos ilmentää vahvasti sitä, miten koulukulttuurin kehittämistoimenpiteiden tavoitteena olevat muutokset eivät tapahdu hetkessä. Aarnio (2010, 179) kirjoittaa opetus- ja oppimiskulttuurin liittyvän läheisesti yksilöiden minuuteen, mikä vaikuttaa käytänteiden muutosprosessin hitaaseen etenemiseen. Ihmiset eivät ole koneita, joiden säätöjä muokkaamalla, saadaan toivotunlaista toiminnan muutosta. Päinvastoin kehittämistoiminta vaatii kärsivällisyyttä ja lujaa uskoa siihen, että työn tulos tulee näkyväksi jossain vaiheessa. Jos usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin on jo valmiiksi skeptinen, kuten suomalaisilla koululaisilla usein on, ei passiivisen suhtautumisen yhteisten asioiden hoitoa kohtaan voi olettaa katoavan hetkessä (Lehtonen 2006, 24–25).

Osallistumista voidaan tarkastella ennen kaikkea tahto- ja motivaatiokysymyksenä (Nousiainen & Piekkari 2005, 9). Näin ollen tarjotut vaikuttamismahdollisuudet on koettava myös oppilaiden keskuudessa myönteisinä ja tarttumisen arvoisina asioina. Halu osallistua ja vaikuttaa luultavimmin lisääntyy, kun yksilö kokee pätevyyttä liittyen toimintaansa. Haastateltujen opettajien näkemys on, etteivät oppilaat erityisemmin arvosta koulua ja sen toimintaperiaatteita. Tästä voidaan päätellä, etteivät oppilaat sitoudu toimintaan opettajien toivomalla tavalla. Vaikka vastauksissa ei suoraan ilmaista, kenen toimesta esimerkiksi koulun yhteiset, kaikkia koskevat säännöt on määritelty, on opettajien puheissa havaittavissa, etteivät oppilaat koe sääntöjä ja normeja itselle merkityksellisinä. Kun oppilaat osallistuvat yhdessä opettajien kanssa kaikkeen koulutyöhön liittyvään suunnitteluun, lisääntyy tunne omasta pätevydestä ja itsemääräämisestä. Toiminta koetaan itselle tärkeänä, kun siihen saa itse vaikuttaa.

Vaikka yhteistoiminnallinen ja osallistava toimintakulttuuri toteutuu vasta lähinnä opettajien tavoitteissa, on ensimmäisiä askeleita kohti muutosta jo otettu. Opettajat ovat tiedostaneet roolinsa

osallistavan toiminnan ja sitä kautta yhteisöllisemmän koulukulttuurin mahdollistajina ja myötävaikuttajina, mikä edesauttaa kehittämisideoiden muuntumista sanoista tekoihin ja ennen kaikkea pysyväksi osaksi koulun toimintakulttuuria.

### *5.3 Aktiivinen ja luova toiminta oppimisen ilon herättäjänä*

Rikastavan yhteisön mallin ylin taso rakentuu pyramidin tavoin alempien tasojen varaan. Näin ollen perustan on oltava kunnossa, jotta huippu voidaan saavuttaa. Tutkimuksen tuloksissa on jo ilmennyt, miten rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden käytännön toteutus alempienkin tasojen osalta vaatii vielä kehitettävää, jotta se olisi verrattavissa mallin teoreettiseen ideologiaan. Täten olisi mahdollista pelkän teorian pohjalta päätellä, ettei ylimmällä tasolla hämöttävä luovuuden ja oppimisen ilon sävyttämä rikastava yhteisö toteutuisi millään tavoin koulun arjessa. Aineistossa opettajat kuitenkin nostavat esille tilanteita, joissa he kokevat, että oppimista kuvastavat ilo ja yritteliäs ote. Näihin käsitteisiin liitetään vahvasti myös luovuus.

*”Musta se on aina se, että jos syvemältä pystyy asian tai jonku projektin tekeen ja musta ne tilanteet, et ne saa rauhassa tehdä ja pohtia niitä asioita.” (ope3)*

*”Ja toinen, mistä mä oon huomannu, että ehdottomasti lapset motivoituu on semmonen niinku luovempi toiminta, missä ne saa oikeasti tehdä ite ja vähän suunnitella itekki sitä.--. Lapset oli tosi intensiivisiä. Menee liian nopeesti ne tunnit aina ja näkee, et ne oikein janoaa, että lisää tämmöstä.” (ope6)*

Opettajat liittävät oppimisen ilon tilanteisiin, joissa oppiminen tapahtuu yli oppiainerajojen ja oppilaat voivat tehdä asioita omaehtoisesti ja luovasti. Tällöin oppiminen tapahtuu ikään kuin vahingossa kaiken toiminnan ohessa. Vapauksia ja valinnanmahdollisuuksia tarjoamalla opettajat tiedostamattaankin tukevat oppilaiden omaa aloitekykyä ja itsemääräämistä.

Opettajat kokevat esimerkiksi erilaisten projektien lisäävän innostusta ja luovuutta oppilaissa. Projektityöskentely poikkeaa perinteisestä luokkatyöskentelystä, jossa oppilaat istuvat pulpeteissaan ja toimivat opettajan antamien ohjeiden mukaan tiettyyn haluttuun tulokseen pyrkien. Työtapana projektit mahdollistavat aktiivisen ja osallistavan toiminnan, jossa oppilaat voivat toimia rikastavassa vuorovaikutuksessa keskenään käyttäen luovasti omaa potentiaaliaan. Vastakohtana vuorovaikutukselliselle oppimistilanteelle on eristetyn oppilaan malli, jossa opiskellaan samaa asiaa, mutta toisista erillään.

*” --ne innostuu siitä, ettei tavallaan ulkoapäin sanota, että hei nyt tehään näin, vaan että nyt te saatte keksiä ite.” (ope7)*

Oppilaat innostuvat opettajien mukaan erityisesti silloin, kun he saavat itse ideoida ja luoda vapaasti uutta. Tällöin oppimisprosessi lähtee liikkeelle oppilaasta itsestään, jolloin opettajan roolina on toimia tiedonvälittämisen sijasta työskentelyn ohjaajana ja tukijana. Oppilaan rooli aktiivisena toimijana on keskeinen oppimisen ilon syntymistä ajatellen (Rantala 2006, 162). Liiallinen ulkoapäin tuleva ohjaaminen rajoittaa oppilaan omaehtoista työskentelyä ja luovuutta. Filosofi Benedictus Spinozan mukaan mitä enemmän yksilöä ohjailaan ulkoapäin, sitä passiivisemmaksi hän tulee. Spinozan ajatukset ilon kokemukseen vaikuttavista sisäisistä ja ulkoisista voimista tukevat opettajien näkemyksiä energisoivista ja innostavista oppimistilanteista. Sisäiseen motivaatioon verrattavissa olevat sisäiset voimat saavat oppilaan toimimaan aktiivisesti omaa potentiaaliaan käyttäen, mikä ilmenee innokkuutena ja aktiivisuutena. Ulkoiseen motivaatioon verrattavissa olevat ulkoiset voimat, eli kaikki ympäristön vaikutukset ihmiseen voivat parhaimmillaan kannustaa yksilöä käyttämään potentiaaliaan täydemmin. Tällöin yksilö saa tuntea oppimisen iloa. (Pietarinen 2001, 18–19.) Kun oppilaan mielessä on herännyt luova intohimo, kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan, rikastava vuorovaikutus sekä opettajan että toisten oppilaiden kanssa mahdollistaa oppimisen ilon kokemukset.

Vaikka oppimisen iloa voi esiintyä monessa eri oppimistilanteessa, haastatteluista kävi ilmi, että opettajat havaitsevat oppimisen iloa eniten yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa, kuten esimerkiksi projektityöskentelyssä. Opettajien mukaan myös perinteisemmässä luokkahuonetyöskentelyssä oppilaille haastavuudeltaan sopivat ja mielekkäät tehtävät saavat aikaan keskittynyttä ja innokasta toimintaa. Opettajien tavoin Rantala (2006, 164) näkee merkityksellisten ja tarpeeksi haastavien tehtävien lisäävän oppimisen iloa. Oppilaat kokevat onnistumisen riemua, kun he saavat taitotasoaan vastaavia tehtäviä ja huomaavat pärjäävänsä, kuten seuraavasta sitaattista käy ilmi.

*”Niin ei varmasti oo kauheen innostavaa tehdä ku on niinku liian helppoa, et se pitäis saada asetettua haasteet kuitenkin niinku vähän korkeemmalle ku lapsen taidot on. Et ne sais vähän pinnistellä ja sitä kautta tulis se onnistumisen ilo.”  
(ope6)*

Opettajat kertoivat nauttivansa työstään eniten silloin, kun luokassa vallitsee oppilaiden kesken rauhallinen ilmapiiri ja ”työskentelyn hyrinä”. Vaikka opettajat korostavat haastatteluissa yhteistoiminnallisten oppimistilanteiden ja projektitöiden merkitystä oppilaita innostavina ja sitä kautta oppimisen iloa tuottavina, he kokevat ne koulun arjessa opettajan kannalta työläinä. Opettajat kertoivat projektityöskentelyn olevan luonteeltaan kaaosmaista, ja sille ajatellaan olevan liian vähän aikaa. Rantala (2006) huomauttaa, että oppimisen ilon kannalta juuri kiireettömyys on ensiarvoisen tärkeää, sillä iloa syntyy usein tilanteissa, jolloin tehtävä viedään loppuun asti ajan

kanssa. Rantalan mukaan oppilas ei kiireessä ehdi nauttia oppimastaan. (Rantala 2006, 163.) Vastauksista voi päätellä, että kaaoksen sietäminen tuntuu opettajista haastavalta ja se herättää ennakkoluuloja. Kuitenkin opettajat myönsivät, että kaaokselta näyttävästä työskentelystä syntyy upeita lopputuotoksia.

*”--näitten isompien kans ku niitten kanssa on niin helppo tehdä kaikkia projekteja, niin sit se ku antaa ne ohjeet ja sitten toimitaan ja tuntuu, että se on semmosta kaaosta ja yks ryhmä on siellä ja toinen tuolla ja kolmas tietokoneella ja vaikka mitä, niin sitten kuitenkin, kun ne kerätään, niin huomaa, et hei, näistähän tuli tosi hyviä.” (ope7)*

Vapauden tarjoaminen oppilaille vaatii opettajalta uskallusta ja kykyä luottaa oppilaisiin. Opettajien täytyy siirtyä itse taka-alalle ja saada oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi. Perinteisempää ja kenties myös helpompaa on pitää itse langat käsissään ja oppilaat pulpetissa. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan perinteinen opettaja on auktoriteetti, joka ohjaa tarkasti tiettyyn tulokseen tähtäävää toimintaa. Kuitenkin opettaja voi mahdollistaa luokassa luovan ja osallistavan toiminnan syntymisen laskeutumalla kanssaoppijan rooliin, mutta samalla säilyttäen kokonaisvastuun oppimistilanteesta (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Jotta luovuus voisi kukoistaa, yksilön täytyy kyetä sietämään myös kaaosta ja epävarmuutta. Luovan toiminnan synnyttäminen luokkaan vaatii opettajalta uskallusta heittäytyä ja tarjota oppilaille erilaisia tavoitteita ja toimintatapoja. Innostavat oppimisympäristöt ja opettajat, jotka jatkuvasti kehittävät innovatiivisia ideoita ja työtapoja edesauttavat luovuuden esiintymistä oppilaissa. Tällöin oppilaat saavat mahdollisuuden ilmaista omaa luovuuttaan ja nauttia siitä (Gilmore 2011, 60).

Ajatus siitä, että oppilas saa kokea oppimisen iloa toimimalla aktiivisesti ja luovasti opettajan toimiessa taka-alalla kulkee käsi kädessä Himasen (2010, 121) esiintuoman sokraattisen filosofian vertauksen kanssa. Vertauksen mukaan opettaja on kuin ”kättilö”, jonka tehtävänä on auttaa oppilasta synnyttämään ja oppimaan uutta omista lähtökohdistaan. Sokraattisessa filosofiassa oppimisen alkutila on kiinnostunut ihmettely ja avoin kysymystila, jossa oppilas kysyy kysymyksiä ja niiden kautta täydentää ymmärrystään. Myös konstruktivistiset teoriat korostavat oppilaan itsensä aktivoimista kohti tutkivaa ja ongelmalähtöistä oppimista valmiin tiedon siirtämisen sijaan. (Himanen 2010, 122–123.)

*”--meil oli nyt muun muassa tommonen kuvaamataidon projekti et me tehtiin maitopurkeista tommosia taloja. Ja sit me innostuttiin, et tehdäänpä näistä ihan oma kaupunki,--. Se oli ihan mieletöntä seurata niitten poikien ongelmanratkaisua--. Ja sit mä kans et enpä halua tehdä poikien puolesta, annoin vaan pienen vinkin, --.” (ope6)*

Edellisessä sitaatissa opettaja kertoo kuvataiteen projektityön etenemisestä. Sitaatista käy ilmi, että oppilaiden kohdatessa kysymyksiä tai ongelmia opettaja antoi välineet ratkaisuun paljastamatta kuitenkaan suoria vastauksia niihin. Opettaja voi rohkaista oppilaita toimimaan luovasti siten, että he saavat oppia kokeilemalla ja toimimalla itse. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille välineet ratkaisujen löytämiseen ja pidättäytyä antamasta vastauksia oppilaille valmiina. (Robinson 2009, 22–26.) Tämän oppilaiden autonomiaa tukevan opetustyylin merkitystä oppilaiden pätevyyden kokemusten ja itsemääräämisen tunteen lisääjänä korostavat myös motivaatiotutkijat Deci ja Ryan (2009, 183). Opettajan ohjauksen avulla oppilaat voivat rakentaa itselleen merkitykselliseen kysymykseen mahdollisimman hyvän ratkaisun. Tällöin he saavat kokea ”oivaltamisen riemua”, kuten yksi haastateltava totesi. Iloa syntyy itsensä ylittämistä ja uusien esteiden voittamisesta (Csikszentmihalyi 2006, 229–230). Opettajat kokevat oppilaan onnistumisen elämyksen olevan myös heille itselleen palkitsevaa ja energisoivaa.

Toisen sokraattisen vertauksen mukaan opettaja toimii ”pitojenvetäjänä”, joka tuo oppilaat rikastavan vuorovaikutuksen piiriin (Himanen 2010, 122). Projektityöt ja muut yhteisölliset työtävät eivät kuitenkaan aina ole oletusarvoisesti rikastavaa vuorovaikutusta, vaan opettajan tehtävänä on saattaa vuorovaikutustilanteisiin keskenään sellaiset oppilaat, joiden yhteinen työskentely tuottaa hyviä tuloksia. Opettajalla on haastava rooli oppilaiden välisen hedelmällisen vuorovaikutuksen mahdollistajana.

### 5.3.1 Opettajat oppilaan oman potentiaalin vahvistajina

Himasen rikastavan yhteisön mallin yksi perusajatus on se, että jokainen ihminen on luova. Jokaisella on oma ainutlaatuinen potentiaalinsa. Koulun haasteena on löytää jokaisen oppilaan oman mielenkiinnon alue, jota ruokkimalla oppilas voi toteuttaa omia myötäsyttyisiä taipumuksiaan täydemmin. Haastatteluista kävi ilmi, että opettajat pyrkivät asettamaan oppilaiden kanssa eri lailla tavoitteita ja toimintatapoja. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokainen oppilas ymmärtää olevansa ainutlaatuinen ja omaavansa oman osaamisen alueensa.

*”--jokaisessa on niitä sellasia kykyjä, missä joku toinen ei oo vastaavasti yhtä hyvä.--opitaan näkemään, et ei kaikkien tarvi olla samanlaisia. --tätä kautta mä yritän lisätä sitä yritteliäisyyttä ja sit sitä sinnikkyyttä tietyllä tavalla myöskin sillä lailla että mä tarjoan niitä keinoja -- et on mahdollista tehdä ne asiat eri tavalla--.” (ope4)*

*”--muistakaa, että ku te teette niin älä vertaa kenenkään töitä toisiin, että sinä teet sitä omaasi-- --kerroin siitä myös, että mä epäonnistun, ettei mulla aina kaikki*

*mene hyvin ja tota noin niin eikä kaikki todella ole samanlaisia. Me tehdään niin eri lailla.” (ope5)*

Edellisessä sitaatissa opettaja nostaa esille koulutyöhön ja ylipäättään elämään kuuluvat epäonnistumiset ja vastoinkäymiset. Sinnikäs ja yritteliäs ote työskentelyyn korostuu tilanteissa, joissa toivottuja tuloksia ei saavuteta hetkessä ja toiminnassa kohdataan myös epäonnistumisia. Opettajat pitävät nimenomaan luovuutta yhtenä keskeisenä yritteliäisyyteen ja sinnikkyyteen vaikuttavana tekijänä oppimisen ilon lisäksi. Se, että opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita tekemään asioita eri tavalla ja näin ollen herättelee oppilaiden omaa ajattelua, edesauttaa luottamuksen ilmapiiriin syntymistä. Kun oppilas kokee, että häntä ja hänen toimintaansa arvostetaan, hän uskaltaa toimia luovasti toteuttaen omaa potentiaaliaan (Himanen 2010, 141). Ympäröivän yhteisön tuen ja kannustuksen kautta oppilas voi saada omasta potentiaalistaan enemmän irti kuin tilanteessa, jossa hän toimii yksin. Edellisissä sitaateissa opettajat viestittävät oppilailleen, että uusien ideoiden ja toimintamallien kokeilu on sallittua eikä mahdollisia epäonnistumisia tarvitse pelätä.

Opettajat kuvailivat haastatteluissa oppimistilanteita, joita kuvastavat oppimisen ilo, luovuus ja yritteliäisyys. Toisaalta on huomioitava, että nämä tilanteet ovat vasta pilkahduksia ilon ja luovuuden esiintymisestä koulussa, mutta ne eivät ole vielä kiinteä osa arkea ja toimintaperiaatteita. Opettajat kuitenkin tiedostavat koulun tilanteen, joten ensimmäiset askeleet koulukulttuurin kehittämisessä kohti rikastavan vuorovaikutuksen kulttuuria on otettu. Osa opettajien kuvailemista oppimisen ilon sävyttämistä tilanteista ovat jo suora heijastuma rikastavan yhteisön mallista. Opettajien haasteena on kehittää uusia ja monipuolisia työtapoja, jotka saavat kaikki oppilaat aktivoitua toimimaan, kokemaan ja nauttimaan oppimisesta. Myös oppilaalla on vastuu oppimisestaan. Oppilaan oma asenne ratkaisee, millä tarkoitamme sitä, että opettaja voi houkutella oppilasta käyttämään omaa potentiaaliaan täydemmin ja pyrkimään sinnikkäästi ja yritteliäästi kohti unelmiaan, mutta tahto siihen lähtee oppilaasta itsestään.

#### **5.4 Tutkimustulosten yhteenveto**

Tässä osiossa tutkimuksen tulokset esitellään tiivistetysti tutkimuskysymysten kautta. Yhteenvedon lopuksi on kooste tutkimuksen rakenteesta.

*Mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan?*

Rikastavan yhteisön mallin osatekijät rakentuvat pyramidin tavoin päällekkäin. Täten ylempien osatekijöiden toteutuminen edellyttää teorian mukaan alempien osatekijöiden toteutumista.



Tutkimuksen tuloksissa kuitenkin ilmenee, miten opettajien kokemukset osatekijöiden toteutumisesta koulun toimintakulttuurissa ei ole ilmaistavissa yksiselitteisesti. Tällä tarkoitamme sitä, että alempien osatekijöiden epätäydellisestä toteutumisesta huolimatta opettajat kokevat ylempien tasojen osatekijöiden toteutuvan ainakin jossain määrin koulussaan. Lisäksi rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutuminen vaihtelee sen mukaan, onko tarkastelukohteena opettajayhteisö, oppilasyhteisö vai koko koulu yhteisönä. Tutkimuksessamme viittaamme yhteisön käsitteellä ensisijaisesti sekä opettajat että oppilaat käsittävään yhteisöön, jossa rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumista opettajien kokemana tarkastellaan.

Rikastavan yhteisön mallin alimman tason osatekijä eli mallin perustana oleva luottamus koettiin opettajien vastauksissa toteutuvan koulun toimintakulttuurissa. Tätä kuvastivat opettajien kertomukset liittyen sekä aineelliseen että psyykkiseen turvallisuuteen. Kouluolot koettiin vakaina ja henkilöstö, tilat ja varustetaso riittävinä. Näin ollen luottamus osatekijänä toteutuu.

Rikastavaa yhteisöä kuvastava yhteenkuuluvuus sen sijaan jakautui opettajien kokemuksissa koskemaan pääosin opettajien yhteisöä ja oppilaiden yhteisöä erillään. Täten yhteisöllisyyttä voidaan sanoa toteutuvan, mutta ei täysin siinä muodossa kuin rikastava yhteisö edellyttäisi. Tutkimusvaiheessa opettajien kesken oli vahva me-henki, mutta opettajat kaipasivat kehittymistä koko koulua koskevaan, sekä opettajat että oppilaat yhteen liittävään me-henkeen. Rikastavan yhteisön rakentumista ja sitä kautta rikastavan vuorovaikutuksen synnyttämistä tukee koulun avautuminen ulospäin. Yhteistyö läheisten yritysten ja muiden ulkoisten tahojen kanssa voidaan katsoa lisäävän rikastavaa vuorovaikutusta. Lisäksi opettajien toimenpiteet oppilaiden osallisuuden lisäämiselle edesauttavat yhteisöllisyyden vahvistumista.

Rikastavan yhteisön mallin luovuuden osatekijää sekä siihen yhteydessä olevia motivaatiota ja oppimisen iloa opettajat kuvailevat vastauksissaan monipuolisesti. Opettajat antavat arvoa luovuudelle ja pyrkivät tukemaan oppilaiden motivaatiota, jonka he kokevat olevan yhteydessä oppimisen iloon. Toimintakulttuuri ei kuitenkaan ainakaan vielä rakennu yhteisöllisen ja oppilaita osallistavan toiminnan ympärille. Motivointi koetaan opettajien keskuudessa haastavana ja oppilaiden asenne ongelmallisena. Osatekijänä luovuus toteutuu näin ollen vain osittain, sillä rikastavan yhteisön ja siinä viriävän luovuuden täydempi toteutuminen edellyttää entistä vuorovaikutuksellisempaa ja erityisesti oppilaiden osalta sitoutuneempaa toimintaa. Opettajat pyrkivät tällä hetkellä kehittämään oppimisympäristöjä sellaisiksi, että oppilaiden motivaatio voisi muuttua ulkoisesta sisäiseksi.

Rikastavan yhteisön mallin huipulla hämmöttäviä unelmia eli yhteisiä tavoitteita ja päämääriä ilmenee pääosin vain opettajien puheissa, mutta ei pysyvänä osana koulun toimintakulttuuria. Opettajat tuntuvat tiedostavan niiden merkityksen, mutta käytännössä ne eivät juuri toteudu. Sen

sijaan opettajat puhuvat yritteliäisyydestä ja sinnikkyydestä, joita on havaittavissa toiminnassa ajoittain. Opettajat liittävät yritteliäisyyden ja sinnikkyuden läheisesti motivaatioon ja luovuuteen. Yritteliäs työskentely viriää luovassa ja innostavassa ilmapiirissä.

Vaikka osatekijät toteutuvat koulussa vain osittain, ovat opettajat yhdessä sitoutuneet toiminnan kehittämiseen ja luoneet visioita tulevasta. He myös tunnistavat rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumiseen liittyviä epäkohtia, mitä voidaan pitää kehittämistoiminnan jatkumisen kannalta merkittävänä asiana.

### *Miten rikastava yhteisö tukee motivaatiota ja luovuutta?*

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajat kokevat oppilaiden motivoituvan ja toimivan luovasti tilanteissa, joita luonnehtii vapaus, omaehtoisuus, vuorovaikutuksellisuus ja oppiainerajoja ylittävä toiminta. Tätä tulosta tukee Spinozan ilon filosofian ajatus luontaisesti aktiivisesta ihmisestä, jonka potentiaalin täydempää toteutumista tukee oppimisympäristön kannustava ja innostava vaikutus. Antamalla vapauksia ja tarjoamalla vaihtoehtoisia työskentelytapoja opettajat tukevat oppilaiden itsemääräämistä ja aloitteellisuutta. Opettajat kokevat esimerkiksi vuorovaikutteellisen projektityöskentelyn oppilaita motivoivana ja siten luovuutta edistävänä työskentelymuotona, joka johtaa usein hyviin lopputuloksiin. Ajatus oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisen tehostajana on keskeinen myös Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen pohjaavassa kollaboratiivisessa teoriasuunnassa. Tästä huolimatta opettajat huomaavat usein toistavansa samoja vanhoja kaavoja ja perinteisiä opetusmenetelmiä, sillä yhteistoiminnalliset työtavat koetaan usein opettajan kannalta työläinä ja kaaosmaisina. Opettajien haasteena on uskaltaa antaa lisää vapautta oppilaille ja kehittää erilaisia työskentelytapoja, joiden avulla kaikki oppilaat saadaan aktivoitua toimimaan.

Opettajat kokevat oppilaiden motivoituvan ja toimivan luovasti myös silloin, kun he kokevat opittavan asian merkitykselliseksi itselleen. Opettajat pyrkivät täten selventämään oppilaille, miksi mitään asiaa koulussa opiskellaan. Myös tehtävien tulee olla opettajien mukaan sopivasti haastavia oppilaille, jotta niihin kohdistuva mielenkiinto ja sitä kautta syntyvä motivaatio pysyvät yllä. Liian helpot tehtävät koetaan epämotivoivina ja passivoivina.

Koulun avautuminen ulospäin ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa koetaan opettajien kesken positiivisena oppilaiden motivaatiota ajatellen. Vierailut yrityksiin nähdään havainnollistavina oppimistilanteina, jotka tuovat opittaviin asioihin käytännönläheisyyttä ja merkityksellisyyttä. Opettajien vastauksista voi päätellä, että yritysvierailut koetaan mukavana vaihteluna arjen koulutyössä, mutta niiden merkitystä oppilaiden tulevaisuusorientaatiolle opettajat eivät vastauksissaan painottaneet.

Opettajat tiedostavat oman roolinsa oppilaiden motivaation ja luovuuden herättäjinä ja pyrkivät kehittämään toimintaansa oppilaita aktivoivaan ja osallistavaan suuntaan. Täten ensimmäiset askeleet kohti rikastavan yhteisön täydempää toteutumista on otettu. Motivaatiota ja luovuutta tukevan rikastavan yhteisön rakentamisen edellytyksenä on kaikkien opettajien sitoutuminen koulun toiminnan kehittämiseen. Silloin, kun tutkimuskohteena olevassa koulussa toteutuu rikastavan vuorovaikutuksen sävyttämä oppimistilanne, oppilaiden motivaatio ja luovuus heräävät.

PÄÄTELMÄT					
Teoriatausta	Tutkimuskysymykset	Tiedonhankinnan strategia	Aineiston keruu	Aineiston analysointi	Tulokset
<p><b>Himanen:</b> rikastavan yhteisön malli, rikastava vuorovaikutus</p> <p><b>Vygotsky:</b> vuorovaikutuksen merkitys kaikkeen oppimiseen vaikuttavana tekijänä</p> <p><b>Spinoza:</b> ihmisen halu toteuttaa omaa potentiaaliaan</p> <p><b>Deci &amp; Ryan:</b> itse määräämistä oria, ihmisellä synnynnäinen halu oppia</p> <p><b>Lehtonen:</b> koulukulttuurin kehittäminen, yrittäjyyskasvatus</p>	<p>Mitkä osatekijät rikastavan yhteisön mallista opettajat kokevat toteutuvan koulussaan?</p> <p>Miten rikastavan yhteisö tukee motivaatiota ja luovuutta?</p>	<p>Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa</p> <p>Tapaustutkimus</p>	<p>Puolistrukturoitu haastattelu</p>	<p>Aineistolähtöinen</p> <p>Teorialähtöinen</p>	<p>Koulu rikastavan yhteisön mahdollistajana</p> <p>Opettajat mielekkään ja innostavan oppimisympäristön rakentajina</p> <p>Aktiivinen ja luova toiminta oppimisen ilon herättäjänä</p>
JOHDANTO					

KUVIO 2 . Tutkimuksen rakenteen kuvaus

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui rikastavan yhteisön mallin käsitteiden ja teemojen ympärille. Varsinaiset tutkimuskysymykset tarkentuivat teoriataustan muodostuksen sekä aineiston keruun ja käsittelyn edetessä. Tutkimuksessa tutkimuskohteen valinta ja tutkimuksen eteneminen mukailivat hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Tavoitteena ei ole ollut löytää kattavia yleistyksiä rikastavan yhteisön mallin toteutumisesta koulussa, vaan pikemminkin ymmärtää ja tulkita opettajien kokemuksia liittyen rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumiseen koulussa. Näin ollen kyseessä on tapaustutkimus.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelumenetelmää ja aineiston analyysissä edettiin laadullisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Analyysi on toteutettu sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan analyysin keinoin. Tutkimuksen tuloksissa kuvataan sitä, miten opettajat kokevan rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutuvan koulussaan ja miten koulukulttuuria tulee kehittää, jotta rikastavan yhteisön mallin periaatteet toteutuisivat entistä paremmin.

# 6 POHDINTA

*”Hyvän yhteiskunnan tehtävä ei ole palsamoida menneisyyden luovia ratkaisuja pysyviksi instituutioiksi, vaan pikemminkin luoda edellytykset uusille luoville ratkaisuille.” (Csikszentmihalyi 2006, 352.)*

Koulukulttuuri heijastaa aina oman aikansa yhteiskunnallista tilaa. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot määrittävät tavoitteet, joihin opetuksella pyritään. Nämä tavoitteet vaihtelevat sen mukaan, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Koulu on ainoa paikka, joka kokoaa päivittäin lapset ja nuoret saman katon alle. Täten koulun merkitys koko kansakunnan tulevaisuutta ajatellen on erittäin suuri. Koulun tehtävä on yleissivistävänä laitoksena kasvattaa nuorista sekä kunnan kansalaisia että tulevaisuuden työntekijöitä. Yhteiskunta ja työelämä muuttuvat jatkuvasti, eikä muutoksia voi jättää opetuksessa huomiotta.

## 6.1 Kohti suomalaista unelmaa

Globalisaatio on yleisesti käytetty nimitys sille suurelle murrokselle, jota tällä hetkellä Suomessa elämme. Globalisaatio on tuonut mukanaan uusia haasteita, joista selviytymiseksi Suomen on kehitettävä innovaatiojärjestelmäänsä ja toimittava sinnikkäästi tavoitteen toteuttamiseksi. Innovaatioissa onnistuminen ratkaisee sekä Suomen talouden että kansalaisten hyvinvoinnin kohtalon. Pekka Himanen (2007) puhuu suomalaisesta unelmasta, jonka tavoitteena on, että eläisimme tulevaisuudessa Suomessa, joka on samalla sekä luova että välittävä. Himanen ajaa sellaista suomalaista unelmaa, jossa innovaatiopohjaisen talouden menestys mahdollistaa yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamisen kaikille ja siten koko kansan potentiaali pääsee täydemmin jatkamaan taloutemme menestystä. (Himanen 2007, 7-12.)

Menestyksellisessä innovaatiojärjestelmässä vallitsee rikastavan yhteisöllisyyden sävyttämä luovuuden kulttuuri, jossa vuorovaikutus rikastaa jokaisen toimintaa pidemmälle. Himanen huomauttaa, että korkeatasoinen koulutus on luovien osaajien syntymisen perusta. (Himanen 2007, 87, 78.) Täten myös Suomen koulukulttuuria tulisi kehittää siten, että koulussa kasvava tulevaisuuden sukupolvi pystyy vastaamaan uusiin globalisaation tuomiin yhteiskunnallisiin

haasteisiin. Tulevaisuudessa Suomen valttikorttina maailmalla on innovaatiopohjainen kilpailu, sillä Suomi ei pysty kilpailemaan maailmalla alhaisimmilla työn tai tuotteiden hinnoilla (Himanen 2007, 13).

Koulutusjärjestelmän uudet haasteet puhuttavat kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia. Professori Jaana Seikkula-Leinon (2012) mukaan opetuksessa ja koko yhteiskunnassa on vahvistettava luovaa ja yrittäjämäistä ajattelua, sillä siitä hyötyy koko työelämä ja sosiaalinen hyvinvointi. Tämä on edellytys sille, että Suomi on tulevaisuudessakin opetuksen kärkimaa. Seikkula-Leino painottaa, että opettajat ovat keskeisessä asemassa muutoksen aikaansaamisessa. (Seikkula-Leino 2012, 20–21.)

Opettajilta vaaditaan jatkuvasti uusia valmiuksia vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin ja haasteisiin. Opetuksen pitää olla oppilaille motivoivaa, innostavaa ja merkityksellistä ja sen tulee antaa hyvä pohja innovatiiviselle työelämälle. Kuitenkin monet opettajat kokevat ajan tuomat haasteet suurina ja keinot vastata niihin vähäisinä. Tällaisia tuntemuksia oli myös tutkimuksessamme haastatelluilla opettajilla. Jotta opettajilla olisi konkreettisia keinoja uudistaa opetustaan luovuutta ja innovatiivisuutta tukevaksi, opettajankoulutusta tulisi kehittää. Tämä vaatisi lisää resursseja opettajankoulutukseen. Lisää resursseja täytyisi ohjata myös peruskouluun, jotta ryhmäkoot voitaisiin pitää pieninä ja kouluilla olisi hyvin varustettuja ja tarkoituksenmukaisia opetustiloja. Liian suuret ryhmäkoot johtavat helposti siihen, ettei opettajalla ole tarpeeksi aikaa kohdata yksittäistä oppilasta ja aidolle, rikastavalle vuorovaikutukselle ei jää tilaa. Luovuus ja innovatiivisuus vaativat nimenomaan aikaa, rauhaa ja keskittyneisyyttä kukoistaakseen.

Koulutuksen kehittämislle suunnattujen tavoitteiden kanssa ristiriidassa ovat myös jatkuvat pienten koulujen lakkauttamiset. Kuten tutkimuksessammekin tuli ilmi, on koulun pieni koko yksi merkittävä turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä. Suurissa kouluyksiköissä yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttaminen koko yhteisön kesken on haastavaa, sillä henkilökunta ja oppilaat harvoin tuntevat toinen toisiaan. Näin ollen koulukulttuurin kehittämislle asetetut tavoitteet ovat suoraan rikastavan yhteisön mallin huipulta, mutta resursseja ei tunnuta tarjoavan edes perustan luomiselle.

Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajan työtä ja määrittävät sille tavoitteet. Suomalainen koulujärjestelmä painottaa tiedollista osaamista, mikä näkyy menestyksenä kansainvälisissä Pisa-vertailuissa. Samalla oppilaat eivät viihdy koulussa. Tulevaisuuden koulukulttuurissa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden tunnepuolen, kuten luottamuksen, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamiseen, jotta kouluviihtyvyys ja me-henki saataisiin nousemaan. Opetussuunnitelman perusteita voitaisiin kehittää siten, että opittavia asioita rajattaisiin tärkeimpiin perustaitoihin. Tällöin vapautuisi aikaa syvällisempään

oppimiseen ilman kiireen tuntua ja samalla sosiaalisten suhteiden huomioimiselle jäisi koulussa enemmän tilaa. Rauhallisempi opetustahti antaisi myös opettajalle mahdollisuuden käyttää omaa potentiaaliaan täydemmin monipuolisempien, oppilaiden motivaatiota ja luovuutta herättelevien oppituntien suunnitteluun. Suomalaiset opettajat ovat huippuosaajia, joiden oma intohimo opittaviin asioihin tulisi saada välitettyä oppilaille. Onko mikään oppilasta motivoivampaa ja innostavampaa kuin olla työstään nauttivan opettajan ohjauksessa?

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu Pekka Himasen rikastavan yhteisön mallin ympärille. Teoriassa malli on hyvä ja se ajaa Himasen unelmaa luovasta ja välittävästä Suomesta. Tällä hetkellä koulutusjärjestelmässä vallitsee kuitenkin ristiriita odotusten, tavoitteiden ja resurssien välillä. Mallin käytännön toteuttaminen on nykyisillä resursseilla tehty vaikeaksi. Opettajan ammatti pitäisi ensinnäkin rauhoittaa koskemaan pelkkää opetustyötä. Tällöin opettajalle jäisi opetuksen suunnitteluun ja oppilaan kohtaamiseen enemmän energiaa. Opettajan työnkuvaan liitetään usein vaatimuksia ja odotuksia, jotka eivät siihen kuulu. Esimerkiksi kurinpitoon ja työrauhan ylläpitämiseen menee suuri osa opettajan ajasta. Tämän olemme saaneet myös omakohtaisesti työelämässä kokea. Oppilaiden kasvatusvastuu pitäisi siirtää takaisin kodille, jolle se ensisijaisesti kuuluu. Jotta suomalainen koulu voisi nousta uuteen kukoistukseen, kaikkien on kannettava kortensa kekoon. Opettajilla on muutoksen aikaansaamisessa suuri rooli, mutta vastuu kuuluu myös oppilaille ja heidän vanhemmilleen.

Koulukulttuurin uudistamisesta puhutaan ja se koetaan tärkeäksi, mutta muutos ei käy käden käänteessä. Monen asian täytyy muuttua, mikäli haluamme pyrkiä kohti Himasen suomalaista unelmaa ja rikastavan vuorovaikutuksen sävyttämään koulu- ja työkulttuuria. Muutos on kuitenkin mahdollinen, jos vain olemme valmiita työskentelemään yhdessä sinnikkäästi sen eteen. Lopulta rikastavan yhteisön mallissa on kyse yhdessä elämisen kyvystä, joka kytkeytyy suomalaisen koulun tärkeimpään vahvuuteen - yhtäläisiin mahdollisuuksiin, joka synnyttää yhteenkuuluvuutta. Yhtäläiset mahdollisuudet ja yhteen kuuluminen muodostavat suomalaisen koulun peruspilarit, joista on pidettävä kiinni. Tätä suomalaisen koulun sosiaalista ja eettistä tehtävää ei saa tulevaisuudessakaan unohtaa. (Himanen 2007, 112.)

Tutkimuksemme antaa omalta osaltaan viitteitä siitä, että opettajat ovat valmiita sitoutumaan koulukulttuurin kehittämiseen ja he tunnistavat siinä olevia epäkohtia. Opettajilla on yhteisiä tavoitteita ja visioita, joiden eteen he ovat valmiita työskentelemään. Tämä on jo suuri askel kohti uuden koulukulttuurin rakentamista. Tulevaisuus näyttää, miten siinä onnistumme.

## *6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimuksessamme selvitimme yhden alakoulun opettajien kokemuksia rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumisesta. Tutkimuksemme avaa monia mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten rikastavan yhteisön mallin osatekijät toteutuisivat samassa koulussa esimerkiksi viiden vuoden päästä ja olisiko kehitystä tapahtunut suuntaan tai toiseen. Rikastavan yhteisön mallin osatekijöiden toteutumista voisi tutkia laajemmin myös muissa suomalaisissa alakouluissa, jolloin saataisiin lisää tietoa koulukulttuurin kehittämistä varten. Yhtenä jatkotutkimusvaihtoehtona olisi ottaa selvää oppilaiden kokemuksista rikastavan yhteisön malliin toteutumisesta ja verrata sitä opettajien kokemuksiin. Vaikka opettajat ovat koulujen muutosvoima, myös oppilaiden ääntä tulee kuulla ja heidän toiveensa ottaa huomioon.



# LÄHTEET

**Aalto, M. 2002.** Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Helsinki: Aseman lapset.

**Aarnio, H. 2010.** Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

**Arola, P. & Sallila, P. (toim.) 2007.** Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen toimintakulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura.

**Brophy, J. 2010.** Motivating Students to learn. 3.painos. New York: Routledge.

**Csikszentmihalyi, M. 2006.** Kehittyvä minuus. Visioita kolmannelle vuosituhannelle. Helsinki: Rasalás.

**Deci, E., Spiegel, A., Ryan, R., Koestner, R. & Kauffman, M. 1982.** Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology* 74. 852–859.

**Deci, E & Ryan, R. 1985.** *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

**Deci, E. & Ryan, R. 1994.** Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38. 3–14.

**Deci, E. & Ryan, R. 2000.** The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4). 227–268.

**Eskola, J. 2010.** Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Juva: PS-kustannus. 179–203.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 2005.** *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 7.painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

**Gibb, A. 2005b.** The future of entrepreneurship education - Determining the basis for coherent policy and practice. Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context.* Hämeenlinna: University of Tampere, Faculty of Education. Research Center for Vocational and Professional Education. 44–62.

**Gilmore, Z. 2011.** A holistic, international approach to early childhood education: the International Curriculum for Languages and Creative Arts (ICLCA). *International Schools Journal*, Apr2011, Vol. 30 Issue 2. 58–64.

**Gretschel, A. 2002.** Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta.* Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Suomen kuntaliitto. 48–62.

**Grönfors, M. 1982.** *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät.* Juva: WSOY.

**Hautamäki, A. & Lemola, T. 2004.** *Suomi uuteen nousuun: innovaatiot ja osaaminen huipputasolle.* Helsinki: Sitra.

**Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. 2010.** *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin.* Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu

**Himanen, P. 2004.** Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. *Tulevaisuusvaliokunnan teknologian arviointeja 18.* Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.

**Himanen, P. 2007.** *Suomalainen unelma innovaatoraportti. 2.painos.* Helsinki: Artprint.

**Himanen, P. 2010.** *Kukoistuksen käsikirjoitus.* Helsinki: WSOY. Juva: WS Bookwell.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008.** *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** *Tutki ja kirjoita. 15.painos.* Hämeenlinna: Tammi.

**Hägg, O. 2011.** *Yrittäjäyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti. Löydettävissä osoitteesta* <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8462-9.pdf>. Viitattu 25.10.2011

**Hännikäinen, M. 2006.** Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Katila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino. 126–146.

**Hännikäinen, M. & Van Oers, B. 1999.** Signs and Problems of Togetherness in a Community of Learners. Löydettävissä osoitteesta <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED436241>. Artikkelin haettu 20.5.2011.

**Hännikäinen, M. & Van Oers, B. 2003.** Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: Me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia. *Kasvatus 4 (34).* 340–350.

**Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006.** Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Katila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino. 11–16.

**Jones, V.F. & Jones, L.S. 1986.** *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments. Second edition.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.

**Kansanen, P. 2002.** Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus. 11–24.

**Kiviniemi, K. 2010.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 70–85.

**Kohonen, V. & Leppilampi, A. 2004.** Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

**Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006.** Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna. 10–31.

**Lagerspetz, K. 1996.** Onni hetken hurmaa, elämän hallintaa. Tiede 2000 (2), 28–30.

**Laine, K. 2005.** Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

**Laine, T. 2010.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 28–45.

**Lehtonen, H. 2006.** Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. 13–30.

**Lehtonen H. 2007.** Tavoitteellista ja innostavaa oppimista kohti. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna. 198–213.

**Lehtonen, H. 2008.** Itseohjautuvuus tulevaisuusorientaatiota vasten. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. 68–87.

**Lehtonen, H. 2011.** Tulevaisuusorientaatio yrittäjyyskasvatuksen haasteena. Paperi esitettiin yrittäjyyskasvatuspäivillä 5. – 6.10.2011 Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa.

**Lehtonen H. & Lehkonen, H. 2008.** Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. 48–67.

**Lehtonen H. & Vertanen, I. 2006.** Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna. 172–181.

**Longman Dictionary of Contemporary English. 1995.** 3.painos. Harlow: Longman dictionaries.

**Manka M.-L. 1999.** Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia: toimintatutkimus broilertehtaan transformaatioprosessista, tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Manka, M.-L. 2006.** Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.
- Matusov, E. 2001.** Intersubjectivity as a Way of Informing Teaching Design for a Community of Learners Classroom. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 4(17). 383–402. Pergamon.
- Metsämuuronen, J. 2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Murphy, P.K. & Alexander, P.A. 2000.** A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology* 25. 3–53.
- Mustikkamäki, N. 2004.** Näkökulmia yksilöiden sitoutumiseen ja alueiden kehityksen väliseen suhteeseen. Teoksessa M. Sotara & K.-J. Kosonen (toim.) *Yksilö, kulttuuri ja innovaatioympäristö. Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan*. Tampere: Tampere University Press. 88–113.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005.** Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Peltonen, K. 2007.** Tiimiopetus yrittäjäyyskasvatuksen ohjausmenetelmänä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjäyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjäyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007*, Tampereen yliopiston kauppa- ja palvelusektori, Hämeenlinna. 214–249.
- Pennington, D.C. 2005.** Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006.** Ergonomia opetustyössä. Teoksessa V. Laine, N. Nevala & M. Perkiö-Mäkelä (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 71–92.
- Pietarinen, J. 1994.** Ilon filosofia: Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Helsinki: yliopistopaino.
- Rantala, T. 2006.** Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rasila, M. & Pitkonen, M. 2010.** Motivaatio, työn ilo ja into. Helsinki: Yrityskirjat.
- Rasku-Puttonen, H. 2008.** Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Painosalama Oy. 155–171.
- Reeve, J., Bolt, E & Cai, Y. 1999.** Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology* 3 (91). 537–548.
- Robinson, K. 2009.** Why Creativity Now? *Educational Leadership*, Sep2009, Vol. 67 Issue 1. 22–26.
- Rogoff, B. Matusov, E. & White, C. 1998.** Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Teoksessa D. Olson & N. Torrance (toim.) *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publishers.

**Ryan, R. & Connell, J.P. 1989.** Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57. 749–761.

**Ryan, R. & Deci, E. 2009.** Promoting Self-Determined School Engagement. *Motivation, Learning & Well-Being*. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. 171–195. Plenum Press: New York.

**Rönkä, T. 1993.** Vihjeitä vanhemmille. Ohjaavan kasvatuksen pelisäännöt. 4.painos. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

**Salo, P. 2009.** Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 111–128.

**Salovaara, R. 2008a.** Voima virtaa. Menetelmämateriaali tukioppilastoimintaan ja MLL:n Nuorisotyöhön. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

**Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011.** Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-kustannus.

**Seikkula-Leino, J. 2012.** Yrittäjäyys on asenne. *Opettaja*, 12. 18–21.

**Syrjälä, L. 1994.** Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 6.painos. Helsinki: Tammi.

**Uusikylä, K. 2006.** Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Laine, N. Nevala & M. Perkiö-Mäkelä (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 11–28.

**Uusikylä, K. 2010.** Vastaiskuja: inhimillisen elämän puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Van Oers, B. & Hännikäinen, M. 2001.** Some Thoughts About Togetherness: An Introduction. *International Journal of Early Years Education* 2 (9). 101–108.

**Virkkunen, H. 2010.** Koululuokassa on tilaa luovuudelle. Löydettävissä osoitteesta [URL:http://www.ksml.fi/mielipide/kolumnit/koululuokassa-on-tilaa-luovuudelle/923612](http://www.ksml.fi/mielipide/kolumnit/koululuokassa-on-tilaa-luovuudelle/923612). Viitattu 1.2.2012.

**Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P. & Sulkunen, S. 2007.** The Finnish Success on PISA- and Some Reasons Behind It 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto KTL julkaisuja. Löydettävissä osoitteesta [http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA\\_2003\\_print.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA_2003_print.pdf). Viitattu 11.2.2012.