

MIKKO TIILIKAINEN – JANNE LEPOLA – ANU KAJAMIES

Opetusvuorovaikutteinen resilienssi oppilaiden opiskelukyvyn vahvistamisena – käsiteanalyttinen tarkastelu

Tiilikainen, Mikko – Lepola, Janne – Kajamies, Anu. 2025. OPETUSVUOROVAIKUTTEINEN RESILIENSSI OPPILAIDEN OPISKELUKYVYN VAHVISTAMISENA – KÄSITEANALYYTTINEN TARKASTELU. Kasvatus 56 (1), 20–35.

Resilienssillä viitataan opetuslalla koulutusjärjestelmien kestävyteen, joustavuuteen ja palautumiseen. Kirjallisuudessa korostuu näkemys, jossa resilienssi ei ole niinkään yksilöllinen ominaisuus vaan enemmän systeeminen prosessi. Tässä kasvatusteoreettisessa tutkimuksessa analysoimme resilienssiä opetusvuorovaikutuksen näkökulmasta: paikannamme resilienssin opettajien, oppilaiden, oppisisältöjen ja laajemman kouluympäristön välillä toteutuvan opetusvuorovaikutuksen ominaisuudeksi. Yhdistämme erityisesti didaktisia ja soveltavan kasvatopsykologian jäsennyksiä opetusvuorovaikutuksesta ja tulkitsemme niitä auttamistyön valossa. Opetusvuorovaikutteinen resilienssi rakentuu kahden tehtävän ja niitä toteuttavan ydinkäytännön avulla: Ensimmäinen tehtävä on opetus-tilanteiden aikana tapahtuva oppilaiden opiskelun auttaminen, jonka keskeinen ydinkäytäntö on opiskelun tunnetuki. Toinen tehtävä on oppilaiden opiskelukyvyn vahvistaminen, joka laajentaa opiskelun auttamisen myös opetuksen ennakointi- ja arviointivaiheisiin. Opiskelukykyä vahvistavaksi ydinkäytännöksi määritämme opiskelun yhteissuunnittelun. Käsiteanalyysin pohjalta esittelemme erityisen opetuksellisen toimintakyvyn mallin, joka kuvaa opetusvuorovaikutteisen resilienssin ehtoja kouluopetuksen ydinsuhteiden tasolla. Mallia voidaan soveltaa resilienssitutkimuksessa, opetustyössä ja opettajankoulutuksessa opetusvuorovaikutteisen resilienssin kehittämiseksi.

Asiasanat: auttaminen, hyvinvointi, kouluympäristö, opettajankoulutus, opetus, resilienssi, teoreettinen tutkimus, vuorovaikutus

Tausta, tutkimustehtävä ja -menetelmä

Tässä tutkimuksessa rakennamme teoreettista viitekehystä resilienssille opetusvuorovaikutuksessa. Varhainen resilienssitutkimus on keskittynyt haavoittuvassa asemassa olevien nuorten selviytymiseen (esim. Masten 2021). Nyt myös opettajakeskeiset resilienssimallit ovat aktiivisen tutkimusmielenkiinnon kohteena (Hascher, Beltman & Mansfield 2021). Opetusalallakin käydyin resilienssikeskustelun ajankohtaisuudesta huolimatta opettajien ja oppilaiden resilienssiä yhdistäviä lähestymistapoja on edelleen hyvin vähän. Tarkoituksenamme on täydentää keskustelua tältä osin ja rakentaa opettajien sekä oppilaiden näkökulmat toisiinsa kytkevää opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsitettä.

Resilienssillä viitataan koulutusjärjestelmien ja niiden toimijoiden kestävyYTEEN, jolla on vaikutuksia sekä oppimiseen että hyvinvointiin (Lerikkanen 2021). Koulun ja kasvatuskeskustelussa on jo pitkään ollut esillä oppimistuloksiin liittyvien erojen kasvaminen oppilaiden välillä (Koskela ym. 2021). Koulutukselta odotetaan yhä laaja-alaisempaa valmiutta tukea haavoittuvassa tilanteessa olevien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Koskela ym. 2021). Oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi tulee opetusvuorovaikutuksen laatua tarkastella kokonaisvaltaisesti (Muhonen, Pakarinen, Rasku-Puttonen & Lerikkanen 2024; Soini, Pietarinen, Pyhältö 2008; Toom & Pyhältö 2020). Yhä enemmän korostetaankin hyvinvointi- ja vuorovaikutusosaamista opettajan ammattitaidon osana (Husu & Toom 2016; Metsäpelto ym. 2021; Salo & Kajamies 2024).

Opettajien arjessa esiintyvän työuupumustaipumuksen on jo pitkään tiedetty olevan koko kouluyhteisön uhkatekijä (Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro 2013). Koska oppilaiden motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen ovat yhteydessä opettajien toimintaan (Vauras, Kinunen, Kajamies & Lehtinen 2013), on opettajien hyvinvointia tukeviin tekijöihin tärkeä

kiinnittää huomiota opettajankoulutuksessa. On esitetty, että geneeriset vuorovaikutustaidot jäävät opettajankoulutusohjelmien opetussuunnitelmissa vähälle huomiolle (Metsäpelto ym. 2021). Opettajankoulutustutkimus antaa lisäksi viitteitä siitä, että opetusharjoittelijat kokevat erityisiä haasteita työrauhan ja myönteisen ilmapiirin ylläpitämisessä sekä onnistuneen henkilö- ja tunnesuhteen luomisessa oppilaisiin (Heikonen, Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2017; Tiilikainen 2022). Hyvinvointiosaaminen korostuu opettajankoulutuksen keskeisenä tavoitteena (Husu & Toom 2016). Opettamisen tunteiden ja -toiminnan näkökulmasta resilienssiä on esitetty jopa opetustyön välttämättömäksi ehdoksi (Gu & Day 2007).

Resilienssin käsitteen selkeyttämiseksi on ehdotettu sen alakohtaisten merkitysten kehittelyä (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Tutkimuksessamme nimitämme kouluopetuksen puitteissa rakentuvaa resilienssiä opetusvuorovaikutteiseksi resilienssiksi. Educational resilience -näkökulma (ks. esim. Downey 2008) lienee ollut lähinnä tätä, mutta opetustyön omista perustehtävistä, reunaehdoista ja käytänteistä nousevia jäsennyksiä on edelleen vähän.

Tutkimustehtävämme voidaan ilmaista seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) Kuinka opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsite voidaan määritellä?
- 2) Kuinka opetusvuorovaikutteinen resilienssi rakentuu, eli mitkä ovat sen tehtävät ja ydinkäytännöt?
- 3) Mitkä ovat opetusvuorovaikutteisen resilienssin edellytykset?

Menetelmällisesti seuraamme empiirisesti informoitua kasvatusfilosofista menetelmää (Puolimatka 1999, 23; ks. myös Holma & Hyytinen 2015), jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään kohdistamalla analyysi empiirisen alkuperäisaineiston sijasta pääasiassa ilmiötä koskevaan teoriaan (Peltonen 2011). Tämä tarkoittaa käsitteiden määrittelyä ja käsitteiden välisten merkityssuhteiden analysointia (Pring

2015). Käytämme analyysimme keskeisenä rakennusaineena myös empiirisen tutkimuksen piirissä tehtyä käsitteenmuodostusta. Kasvatusteorian ja empirian keskusteluttamisen menetelmällistä merkitystä korostetaan yhä enemmän empiiriseen kirjallisuuteen muodostuvien käsitteellisten aukkokohtien (Peltonen 2011) sekä tutkimusaiheisiin – kuten pedagogiseen hyvinvointiin (Matikainen & Puolimatka 2014) – usein liittyvien periaatteellisenormatiivisten tarpeiden (Holma & Hyytinen 2015) vuoksi.

Liitymme siihen lähinnä analyttisen kasvatustieteiden suuntaukseen, joka keskittyy opetustyön peruskysymysten käsitteelliseen selkiyttämiseen ja jolle on ominaista tiivis vuoropuhelu aihepiirin empiirisen tutkimuslinjan kanssa (Richardson & Fenstermacher 2001; ks. myös Kansanen 2014). Erittelemme ja yhdistämme didaktisen teorian ja soveltavan kasvatustieteiden jäsentäjiä sekä tulkitsemme niitä auttamistyön valossa. Näkökulmamme on transaktionaalisesti painottunut (Biesta & Stengel 2016, 20; Sameroff 2009) sikäli, että pyrimme paikantamaan sellaisia opetusvuorovaikutuksen toiminta-alueita, joilla resilienssiä sekä koetellaan että rakennetaan opettajien ja oppilaiden välisessä yhteistyössä. Käytämme kokoavan uudelleentulkintamme apuna erityisesti dynaamisia, moniulotteisia opetusvuorovaikutuksen jäsentäjiä.

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsite

Resilienssiin kohdistuvan mielenkiinnon juuret ihmistieteissä ovat mielenterveyshäiriöiden tutkimuksessa (Masten 2021; Masten & Motti-Stefanidi 2020). Käsitteen historia ulottuu kuitenkin kauemmas luonnontieteisiin kuvaten materiaalien kimmoisuutta, tarkemmin dynaamisen sopeutumisen ja staattisen vastuksen välistä liikettä, jota pallo- ja kiekkopeleissä käytetty ilmaus rebound eli pinnasta takaisin kimpoaminen osuvasti luonnehtii (Wu & Ou 2021, 376). Ihmistieteissä resilienssi tarkoittaa perusmääritelmältään myönteistä sopeu-

tumista vaikeista kokemuksista huolimatta (Masten 2021; Masten & Motti-Stefanidi 2020).

Hascherin ym. (2021) *Aligning well-being and resilience in education (AWaRE)* -opettajaresilienssimallissa resilienssi kiinnitetään hyvinvointiin; opettajaresilienssi on opettajien hyvinvoinnin edistämistä, ylläpitämistä ja palauttamista. Resilienssi on hyvinvointia dynaamisempaa (ks. Berger 2020, 327) kahdella tapaa: Ensinnäkin resilienssi voidaan rajata käsitteellisesti poikkeuksellisista vaikeuksista ja ääritilanteista selviytymisen (Luthar ym. 2000; Masten & Motti-Stefanidi 2020). Toiseksi resilienssin nähdään rakentuvan systeemisen vuorovaikutteisesti (Masten & Motti-Stefanidi 2020; Ungar 2011), ei pelkkien yksilöllisten tekijöiden pohjalta.

Ehdotamme molempiin dynaamisiin käsitteisiin seuraavia tarkennuksia. Arkisetkin vaikeudet voidaan liittää resilienssiin, esimerkiksi jos lapsen kuormittavat kokemukset kasautuvat ilman riittävää kasvuympäristön tukea (Berger 2020, 326–327). Tämä johtuu siitä, että vaikeudet – myös traumatisoituminen – ovat monelta osin suhteellisia ja subjektiivisia kokemuksia. Arjen resilienssiä tarvitaan myös jokapäiväisiä haasteita kohdattaessa. Toisaalta kriisitilanteista selviytyminen voi vahvistaa jokapäiväistä resilienssiä posttraumaattisen kasvun muodossa. (Ks. Joutsenniemi & Lipponen 2015.)

Vaikka arkiset ja poikkeukselliset vaikeudet ovat tilanteina jossakin määrin erotettavissa toisistaan, niissä tarvittava sopeutumisvalmius on kehityspsykologisesti ottaen hyvin samankaltaista. Resilienssiä tarvitaan esimerkiksi kasvuympäristön sosiaaliin suhteisiin sopeutumisessa. Lisäksi vaikkapa koulutyössä resilienssiä vaativia haasteita tuotetaan oppilaille tavallaan tarkoituksellisesti, asteittain vaikeutuvien tehtävien muodossa. (Sameroff & Rosenblum 2006.) Arjen resilienssin näkökulma saa tukea myös opettajatutkimuksesta, jossa resilienssillä on viitattu opettajien työssäjaksamiseen (Gu & Day 2007). Tällöin kontekstina ovat olleet nimenomaan opetustyön arjen vuorovaikutusympäristöt (Gu & Day 2007),

joissa koettava kuormitus voi johtaa työuupumukseen (ks. myös Pietarinen ym. 2013).

Kytkemme opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsitteellä opettaja- ja oppilaskeskeiset näkökohdat. Käsite toimii välittävänä kantana yksilöllisten ja makrotasoisien tarkasteluiden välillä: resilienssi on vuorovaikutusprosessien ominaisuus. Lähestymistapamme on linjassa Bronfenbrennerin ja Morrisin (2006) bioekologisen teorian kanssa korostaessaan, että kokemukselliset vuorovaikutussuhteet sosiaalisten systeemien eri tasoilla toimivat inhimillisinä kehitysmekanismineina (ks. myös Lerkkanen 2021; Ungar 2011).

Opetusvuorovaikutteinen resilienssi käsittelee sekä oppimisen että hyvinvoinnin. Esimerkiksi opettajaresilienssiä on viime aikoina määritelty nimenomaan hyvinvoinnin avulla (ks. Hascher ym. 2021). Oppiminen taas on opetusvuorovaikutuksen olennaisin tavoite (Fenstermacher & Richardson 2005). Yhdistämme yllä mainitut näkökohdat näkemykseen korkealaatuisesta opettamisesta, jonka ovat esittäneet Fenstermacher ja Richardson (2005): laadukas opettaminen edellyttää sekä tuloksellisuutta että sensitiivisyyttä. Vaikeudet puolestaan ymmärrämme opetusvuorovaikutuksen erilaisina katkoskohtina. Johdamme idean resilienssi-määritelmien prosessiluonteisuudesta (Hascher ym. 2021), transaktionaalista kehitysteorioista (Sameff 2009) ja transformatiivisen oppimisen filosofiasta (English 2013).

Ehdotamme, että opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsite voidaan määritellä seura-

vasti: opetusvuorovaikutteinen resilienssi on opetusvuorovaikutuksen laadun ylläpitämistä. Opetusvuorovaikutteista resilienssiä tarvitaan opetusvuorovaikutuksen mahdollisten ja toteutuneiden katkoskohtien käsittelyssä. Käsitteellistyksemme kehittää resilienssin prosessimääritelmiä tarkastelemalla resilienssiä opetusvuorovaikutuksen intentionaalisina toimintakäytäntöinä.

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin toiminnallinen rakenne

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin toimintarakenne on esitetty oheisessa taulukossa. Käsitteellisen analyysimme lähtökohtana on kaksi oletusta: Ensinnäkin opettajan ja oppilaan kohtaamista opetusvuorovaikutuksessa yhdistää opetussuunnitelmallinen sisältöaine (Fenstermacher & Richardson 2005). Toiseksi resilienssin implikoima hyvinvointi muodostuu tunnekokemuksista (ks. Larsen & Eid 2008). Molempia oletuksia analysoimme bioekologisen teorian ajallisen jatkuvuuden periaatteen (kronosysteemi, Bronfenbrenner & Morris 2006) avulla, jonka sovellukseksi opetusvuorovaikutteiseen resilienssiin ehdotamme opetusvuorovaikutuksen vaihejaon (Clark & Peterson 1986) huomiointia. Oppiainesta käsitellään niin opetustilanteissa kuin niitä ennakoitaessa ja arvioitaessa. Tilannekohtaiset tunteet ovat tärkeitä opetustilanteen aikana. Hyvinvointia taas on realistista rakentaa opetusvuorovaikutuksen pitkäjänteisessä jatkumossa.

TAULUKKO. Opetusvuorovaikutteisen resilienssin rakenne: Tehtävät ja ydinkäytännöt opetusvuorovaikutuksen eri vaiheissa

Analyysi: Oppiaineksen ja tunteiden käsittely	Synteesi: Opetusvuorovaikutteisen resilienssin tehtävä	Synteesi: Opetusvuorovaikutteisen resilienssin ydinkäytäntö
Opetustilanteen aikana	Opiskelun auttaminen	Opiskelun tunnetuki
Myös ennakointi- ja arviointivaiheissa	Opiskelukyvyn vahvistaminen	Opiskelun yhteissuunnittelu

Käsitlemme seuraavaksi opetusvuorovaikutteisen resilienssin synteesiä – sen tehtäviä ja ydinkäytäntöjä – omissa alaluvuissaan opetusvuorovaikutuksen vaihejaon mukaisesti (ks. Taulukko).

Opiskelun auttaminen ja opiskelukyvyn vahvistaminen opetusvuorovaikutteisen resilienssin tehtävinä

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin ymmärtämiseksi pidämme auttamis- ja ihmistyön näkökulman (Lindqvist 2016; ks. myös Rauhala 2014) omaksumista ratkaisevana. Resilienssin rakentuminen kytkeytyy haavoittuvuuteen (esimerkiksi mielenterveyden haasteisiin), avun tarpeeseen ja sen hakemiseen (Crowe, Averett & Glass 2016). Toisaalta apua tarjoavassa – resilienssin edistämiseen pyrkivässä – auttamistyössä on myös erityislaatuinen tarve resilienssille, sillä näissä ammateissa toimivilla on korostunut työssä uupumisen riski (Kapoulitsas & Corcoran 2015; ks. myös Joutsenniemi & Lipponen 2015).

Värri (2004) on ei-institutionaalisen kasvatuksen teoriassaan pitänyt auttamista erityisenä ontologisena kategoriana, perustavanlaatuisena kasvatuksellisenä olemismuotona. Sosiaali-, hoiva- ja terapia-alojen ohella kasvatustieteiden ammattitaitoa voidaan lukea auttamis- ja ihmistöiden ryhmään (Lindqvist 2016). Silti opettaminen auttamistyönä -näkemys (Pereira, Lopes & Marta 2015) on ollut häviävän vähän esillä opetusta ja opettajankoulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Pidämme auttamista lupaavana tapana jäsentää resilienssin hyvinvointi- ja tunnenäkökulmaa (Gu & Day 2007; Hascher ym. 2021) opetusvuorovaikutukseen.

Vaikutusvaltainen tapa lähestyä opettajan ja oppilaan välistä tunnesuhdetta on ollut välittävä kohtaaminen (*caring*, Noddings 2012; ks. myös Biesta & Stengel 2016). Välittävä opettaja virittyy tunnetasoisesti vastaanottamaan oppilaan ilmaisemia tarpeita. Aina tarpeet eivät liity koulutehtävissä tarvittavaan apuun; tällöin opettajan tulee pohtia, voisiko hän silti tarttua oppilaan aloitteeseen. Kun se ei ole mahdollista, silloinkin on tärkeää säilyttää

välittävä kommunikaatiosuhde. (Noddings 2012.) Välittäminen tulee lähelle auttamisen periaatteita. Ehdotamme kuitenkin asetelman kääntämistä niin, että auttaminen nostetaan ensisijaiseksi. Koska opettaja-oppilas-suhteessa ilmenevät välittämisen tunteet ovat luonnollisen spontaaneja, niiden ongelmaksi voi tulla ammatillinen käsittelemättömyys. Välittämisen varjopuolena opettaja saattaa siirtää itseensä oppilaiden tunteita niiden ammatillisen kannattelun sijaan (Brown & Biddle 2023). Esimerkkinä tällaisen tunnekuormittumisen seurauksista on pidetty myötätuntouupumusta, jossa auttajan vääränlainen samaistuminen autettavan tunteisiin on ollut pitkäkestoista ja lamauttavaa (Kapoulitsas & Corcoran 2015).

Mitä sitten tarkoittamme auttamisella? Lähdemme liikkeelle Lindqvistin (2016, 17–18) määrittelystä, jonka mukaan se on ”...tukea antavaa toimintaa tilanteessa, missä ihminen kokee itsensä kyvyttömäksi selviytymään omin avuin jostakin ongelmastaan”. Opetusvuorovaikutukselle ominaisimmat ongelmat ovat oppimiseen liittyviä. Tunteiden käsittelyä vaikeuttaa kuitenkin opetustyössä erityinen pulma: autettavat eli oppilaat ovat eräänlaisessa ”pakollisessa asiakkuussuhteessa” opettajaansa (Labaree 2000, 229). Oppilaat eivät välttämättä koe itsellään olevan erityistä ratkaisua kaipaavaa ongelmaa. Tätä auttamisen pulmaa opetusvuorovaikutuksessa voidaan lieventää avun hakemiseen kannustavalla opetusympäristöllä, jossa opettaja ohjaa oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan oppimistarpeitaan (ks. Karabennick & Gonida 2018; Noddings 2012). Näin toimiminen edesauttaa opettajankin tarkkaa tulkintaa siitä, millaiselle avulle oppilailla milloinkin on tarvetta ja mistä sitä voisi saada.

Välittämisen lisäksi auttamista on syytä suhteuttaa Lindqvistin (2016, 17–18) määritelmässä mainittuun tukemisen käsitteeseen. Miten opetusvuorovaikutuksen tutkimuksessa laajalti käytetty tukemisen käsite (esim. Hamre ym. 2013) eroaa auttamisesta? Ehdotamme, että molemmissa on kysymys eräänlaisesta mahdollistamisesta. Auttaminen kytkeytyy autettavan

omaan subjektiuteen ja persoonalliseen toimi-juuteen avun hakemisessa (ks. Karabenick & Gonida 2018). Oppilaan olisi esimerkiksi hyvin tyypillistä esittää opettajalle luokassa tehtävää tehdessään Ope, auttaisitko vähän tässä (tehtävässä)? -kysymys, mutta Ope, tukisitko vähän tässä (tehtävässä)? -kysymys kuulostaa vieraalta. Tukeminen voi olla ulkoisempaa ja staattisempaa, kuten opinnoissa tukemista. Auttamisessa puolestaan olennaista on toiminnallisuus, vastavuoroisuus ja autettavien toimijuus. Lindqvistin (2016, 17–18) määritelmä auttamisesta tuen antamisena onkin toiminnallisempi ja sopiva opetusvuorovaikutteisen resilienssin kannalta. Kun myöhemmin itse käytämme tuen käsitettä osin käännoisistä (*scaffolding*, ks. esim. Rosiek 2003), ymmärrämme sen tässä auttamisen kehityksessä.

Välittäminen valottaa auttamisen tunnepuolta ja vastavuoroisuutta mutta vähemmän sen ammatillisuutta; tukeminen taas ei yksinään avaa auttamisen vastavuoroisuutta. Miten auttamisen ammatillinen luonne tulisi ymmärtää? Tätä voidaan selvittää analysoimalla tietyn auttamistoiminnan tarkoitusta (Lindqvist 2016), mikä johdattaa opetusvuorovaikutteisen resilienssin ja oppimisen kytkentään.

Oppiminen on opetusvuorovaikutuksen laadun (Fenstermacher & Richardson 2005) ja siten myös opetusvuorovaikutteisen resilienssin tavoite. Oppiminen ei kuitenkaan ole mielekkäin opetusvuorovaikutteisen resilienssin toimintakohde, koska oppiminen ei tarkkaan ottaen ole toimintaa. Tässä hyödyksi on niin sanottu toiminta- ja prosessikäsitteiden erottelu (Fenstermacher & Richardson 2005; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000). Lähestymme opetusvuorovaikutusta opettamis-opiskelu-oppimis-kokonaisuutena, jolloin määritelmä yhdistää opettajan ja oppilaan toiminnan, opettamisen ja opiskelemisen sekä näiden yhteisen päämäärän, oppimisen (Kansanen ym. 2000). Oppiminen on eräänlaista tapahtumista ja toivottu lopputulos, kun taas opettaminen ja opiskelu ovat intentionaalista tekemistä ja toimintaa. Opetusvuorovaikutteinen resilienssi

paikantuu opettamis-opiskelu-vuorovaikutukseen, jolloin auttamistoiminta kohdentuu oppilaiden opiskeluun. Opetusvuorovaikutteisen resilienssin tehtävä on oppilaiden opiskelun auttaminen, jota perusmuodossaan toteutetaan opetustilanteiden aikana (ks. Taulukko).

Kansanen (2014, 66) on didaktisessa analyysissään päätenyt hyvin lähelle tällaista muotoilua puhuessaan opettamisesta opiskelun parantamisena. Auttamisen käsite tässä yhteydessä kiertää kuitenkin vielä paremmin opetuksen menestysehtoa, mihin Kansanenkin pyrkii: opiskelun parantamisesta – tai ainakaan paranemisesta – ei ole takeita, mutta opiskelun auttamisella siihen pyritään. Olennaista on, että opiskelu ja sen auttaminen kohdentuvat opetussuunnitelmalliseen sisältöainekseen (ks. Fenstermacher & Richardson 2005; Kansanen ym. 2000). Ymmärrämme sisältöaineksen käsittelyn Biestan ja Stengelin (2016) tavoin tasapainoiluna monialaisen tieto- ja taitopohjan rakentamisen (kvalifikaatio), kulttuuriperinteiden kohtaamisen (sosialisaatio) sekä oppilaan osallisuuden ja vastuullisen toimijuuden kehittämisen (subjektifikaatio) risteämissä. Tällainen kokonaisvaltainen näkemys sisältöaineksen käsittelystä mahdollistaa sekä oppimis- että tunnetarpeiden huomioinnin.

Sisällöllisen ja tunnetasaisen työskentelyn yhdistämisessä tärkeää on osapuolten jaettu motivaatioperusta vuorovaikutuksessa. Otolisessa tapauksessa se kohdistuu yhteisesti sisältöaineksen työstämiseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä tapahdu. Niin oppilaat kuin opettajatkin saattavat irtaantua sisältöaineksen rakentavasta käsittelystä. (Byman & Kansanen 2008; Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998.) Opettajan auttamistehtävänä on huolehtia vuorovaikutuksen pitäytymisestä sisältöainekseen suuntautuneena. Ehdotamme, että auttamisen paikantuminen yhteiseen tekemiseen (opettamiseen ja opiskeluun) lopputuloksen sijasta (oppiminen) voi vähentää opettajien ja oppilaiden mahdollisiin epäonnistumisiin liittyvää turhautumista.

Opiskelun pulmat eivät kuitenkaan rajaudu vain opetustilanteisiin. Opetusvuorovaiku-

tuksen pulmat voivat pitkittyessään johtaa jopa syrjäytymiskehitykseen (Aro ym. 2021). Laajentamalla opetusvuorovaikutteisen resilienssin tarkastelua opetusvuorovaikutuksen ennakointi- ja arviointivaiheisiin on mahdollista edetä tilannekohtaisemmasta tunteiden käsittelystä hyvinvoinnin kokonaisvaltaisempaan edistämiseen. Hyvinvoinnin käsite on kuitenkin sinällään liian epämääräinen opetusvuorovaikutteisen resilienssin ymmärtämiseksi. Subjekttiivisen hyvinvoinnin nähdään koostuvan kahdesta pääkomponentista: hedonisesta ja kognitiivisesta (Larsen & Eid 2008). Hedoninen viittaa yksilön kokemiin myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin ja erityisesti niiden keskinäiseen tasapainoon pitkän ajan kuluessa. Kognitiivinen osa puolestaan tarkoittaa yksilön tyytyväisyyttä omaan elämäänsä. Hyvinvointiin voidaan silti sisällyttää myös eudaimonistiset painotukset merkityksellisyuden kokemuksesta, menestymisestä ja suhteisesta kuulumisesta (Ruggeri, Garcia-Garzon, Maguire, Matz & Huppert 2020). Myös resilienssi on luettu osaksi näin ymmärrettyä hyvinvointia (Ruggeri ym. 2020).

Ruggerin ym. (2020) sekä filosofisten hyvinvointimallien pohjalta voidaan muotoilla täsmällisempi toimintakohde opetusvuorovaikutteisen resilienssin laajenukselle. Lagerspetz (2011, 101–104) esittelee autonomiaan perustuvana hyvinvointifilosofiana Senin ja Nussbaumin toimintakykylähestymistavan (ks. myös Korkeamäki 2021); siinä hyvinvointina nähdään ”...resurssien yksilöille tarjoamat mahdollisuudet toimia” (Lagerspetz 2011, 102). Toimintakyky on resilienssin kannalta hyvinvointia informatiivisempi käsite, ja sitä onkin sovellettu joissakin resilienssin määritelmässä (Joutsenniemi & Lipponen 2015). Tällöin resilienssi määrittäyty toimintakyvyn säilyttämisenä muuttuvissa tilanteissa. Opetusvuorovaikutteisen resilienssin toimintakeskeisyyden vuoksi on toimintakyky tarkoitukseemme sopiva täsmennys.

Biopsykososiaalisessa toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisessä ICF-luokituksessa yksilön toiminnal-

lista tilaa kuvataan neutraalien piirteiden eli toimintakyvyn sekä ongelmia aiheuttavien piirteiden eli toimintarajoitteiden muodossa (Paltamaa & Musikka-Siirtola 2016). Voidaanko toiminnan luonnetta täsmentää opetusvuorovaikutuksen kannalta? Vastaus tähän on oikeastaan jo esitetty edellä: autettava toiminta opetuksessa on opiskelua. Tällöin toimintakykyäkin voidaan täsmentää opetusvuorovaikutuksen näkökulmasta: opetusvuorovaikutteinen toimintakyky on opiskelukykyä. Opetusvuorovaikutteinen resilienssi rakentuu siten kaksivaiheisesti (ks. Taulukko): Opetustilanteen aikainen opiskelun auttaminen laajenee opetusvuorovaikutuksen jatkumossa oppilaiden opiskelukyvyn vahvistamiseksi.

Opiskelukyvyn käsitettä ei ole juuri käytetty koulututkimuksessa, mikä on nähtävä käsitteellisenä aukkona. Lainaamme käsitettä toisesta yhteydestä eli korkeakoulupedagogiikasta (esim. Kaukiainen & Tuominen 2017; Kunttu 2021; Toom & Pyhältö 2020, 21) ja sovellamme sitä kouluopetukseen. Opiskelukyvillä viitataan opiskelua mahdollistaviin taitoihin ja kehystekijöihin sekä toisaalta opiskelua haittaavien tekijöiden puuttumiseen (Kaukiainen & Tuominen 2017). Schefflerin (1965, 92–95) käsiteanalyysi kasvatustavoitteista tarkentaa kyvyn ja taidon eroa: Henkilön katkennut käsi voi esimerkiksi aiheuttaa tämän kyvyttömyyden ajaa autoa, vaikka hän omaisikin ajotaidon. Kun käsi on parantunut, hän voi olla jälleen kykenevä ajamiseen, sillä ajamista haittaava este on poistunut. Vastaavasti ymmärrämme opiskelukyvyn sisältävän sekä positiivisen (esimerkiksi opiskelutaidot) että negatiivisen (opiskelun esteiden puuttuminen tai poistuminen) puolen.

Kuntun (2021) dynaamisen opiskelukykymallin mukaan opiskelukyky rakentuu oppilaan omien voimavarojen, opiskelutaitojen, opiskeluympäristön ja opetustoiminnan monisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. Malli on resilienssin kannalta tärkeä sen systeemisen näkökulman sekä terveyslähtöisen painotuksen vuoksi. Terveyslähtöinen tausta kytkeytyy luontevasti auttamistyön lähtökohtiin. Yksi

oppilaan voimavaratekijä on mielenterveys, jolla on eittämättä vaikutus opiskeluun ja sen auttamiseen pitkällä aikavälillä. Lisäksi malli huomioi vertaisvuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden ja opiskelun suunnitelmallisuuden merkityksen.

Opiskelukyvyn vahvistamisessa keskeisiä toimintoja ovat Kaukiaista ja Tuomista (2017) mukaillen seuraavat: Opiskelun kognitiivisten esteiden kanssa ponnisteltaessa avun tulee kohdistua keskittymisen ja ymmärtämisen suuntaamiseen. Motivaatio-ongelmien suhteen oppilasta tulee auttaa murehtimisen sekä ajan- ja arjenhallinnan kanssa. Jos opiskelun esteet ovat kytköksissä oppilaan henkiseen terveyteen, oppilasta tulee auttaa käsittelemään stressiä, jännittämistä ja yksinäisyyttä. Kiusaamis- ja mielenterveysongelmat ovat henkisen hyvinvoinnin erityisiä uhkia, jotka vaativat selvittelyä ja puuttumista. Opiskelu- ja opetusyhteisössä ilmenevät jännitteet edellyttävät vaikeiden asioiden puheeksi ottamista. Sosiaalista opiskeluympäristöä voidaan rakentaa yhteenkuuluvuutta vahvistamalla ja konkreettisin tilaratkaisuin (esimerkiksi yhteiset oleskelu- ja opiskelutilat).

Ajankäytön suunnittelu ja opintosuunnitelman teko ovat opiskelukykyä rakentavia taitoja (Kunttu 2021). Kaukiainen ja Tuominen (2017, 124) jakavat opiskeluprosessit ennakoinnin, toteutuksen ja arvioinnin vaiheisiin. Myös didaktisen ajattelun vaihemalleissa opettajan päätöksentekoa on paikannettu yhtäältä varsinaiseen tilanteeseen vuorovaikutukseen ja toisaalta suunnitteluun ja arviointiin (Munthe & Conway 2017). Auttamisen näkökulmasta kiinnostavinta on se, että itsesäädelyssä avun hakemisessa on tunnistettu vastaavat kriittiset vaiheet; ennakoivavaiheessa tärkeitä ovat tehtäväänalyysin pohjalta tunnistettavat avun tarpeet, toteutusvaiheessa itsehavainnointi sekä virheiden tulkinta ja arviointivaiheessa reflektion myötä syntyvä ymmärrys tulevasta avun tarpeista (Karabenick & Gonida 2018). Opiskelukyvyn vahvistamisessa tärkeää on tietoisesti osallistaa oppilaita näihin toimiin.

Opiskelun tunnetuki ja opiskelun yhteisuunnittelu opetusvuorovaikutteisen resilienssin ydinkäytäntöinä

Millaisten konkreettisten toimintatapojen avulla opetusvuorovaikutteisen resilienssin tehtäviä sitten voidaan toteuttaa? Tarkastelomme seuraavaksi opiskelun auttamisen ja opiskelukyvyn vahvistamisen ydinkäytäntöjä sivulla 23 olevan taulukon vaihejaon mukaisessa järjestyksessä. Opetustilanteen aikaisen opiskelun auttamisen konkretisoimisessa on hyödyksi opetusvuorovaikutteisen tuen (teaching through interactions, TTI) -viitekehys (Hamre ym. 2013), jonka mukaan opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen laatu on ratkaisevin opetuksen tehokkuutta selittävä tekijä. Opetusvuorovaikutteinen tuki rakentuu kolmen päämuodon eli toiminnan organisoimisen tuen, ohjauksellisen tuen ja emotionaalisen tuen varaan (Hamre ym. 2013).

Nurmi ja Kiuru (2015) kiinnittävät huomiota siihen, että yleiseen luokkatasoiseen analyysiin perustuvat havainnointityökalut eivät usein riittävästi huomioi vuorovaikutuksen transaktionaalista luonnetta eli siihen sisäistyneitä evokatiivisia vaikutuksia. Havainnointityökalut tarkastelevat opetusvuorovaikutusta lähinnä yksisuuntaisesti kohdistuen opettajasta oppilaisiin. Kuten Nurmi ja Kiuru (2015) argumentoivat, oppilaiden opettajassa herättämät reaktiot ovat myös tärkeitä. Opetusvuorovaikutuksen tukimuotoja (Hamre ym. 2013) voidaan kuitenkin uudelleen tulkita auttamistyön valossa niin, että ne sisältävät myös transaktionaalisen puolen. Tällöin opetusvuorovaikutteinen tuki on opetusvuorovaikutteista apua, jossa opettajat auttavat oppilaita 1) organisoimaan omaa opiskeluaan, 2) ohjaamaan omaa opiskeluaan ja 3) käsittelemään omaan opiskeluunsa liittyviä tunteita.

Koska resilienssissä on kyse tunnekokemusten käsittelystä ja hyvinvoinnista (Hascher ym. 2021; Kapoulitsas & Corcoran 2015), korostuu tunnetuen merkitys opiskelun auttamisessa. Olisi tärkeä löytää tunnetuen ja sisällöllisen suuntautuneisuuden kytkentä. Rosiekin (2003) esittelemä opiskelun tunnetuki -käsite (*emo-*

tional scaffolding) tarjoaa tällaisen. Opiskelun tunnetuki on Rosiekin (2003) mukaan erityinen pedagogisen sisältötiedon ilmenemismuoto ja muodostuu opettajan vuorovaikutusosaamisen ja sisällöllisen asiantuntemuksen väliseen leikkauspisteeseen. Opiskelun tunnetuki viittaa opettajan tapaan suunnata oppisisältöön liittyviä kokemuksia ja tunteita oppilaan opiskelua edistävästi. Opiskelun tunnetuki tulee opiskelun auttamisessa ymmärtää evokatiivisesti niin, että käsittelyn lähtökohtana ovat oppilaisissa heräävät tunnekokemukset, joita opettaja kohtaa ja käsittelee.

Opetusvuorovaikutteinen resilienssi rakentuu tunnetuen pitkäjänteisen säilyttämisen myötä opiskelukokemuksesta toiseen edettäessä (vrt. Husu & Toom 2010). Tunnetuen empiiristä yhteyttä resilienssiin havainnollistaa Salosen, Lepolan ja Vauraksen (2007) tutkimus lapsi-vanhempi-vuorovaikutuksesta. Siinä havaittiin, että vanhempien sosioemotionaalinen tuki ja erityisesti tarkoituksenmukainen tunteiden säätely (esimerkiksi positiiivisuus, mukauttaminen ja lohduttaminen) oli vahvemmin yhteydessä lasten tehtävään suuntautuneisuuden käynnistämiseen ja ylläpitoon kuin vanhempien kognitiivisen tuen säätely.

Konkreettinen ydinkäytäntö opiskelukyvyn vahvistamiseen on puolestaan löydettävissä opiskelun yhteissuunnittelusta (ks. Byman & Kansanen 2008; Lehtinen 1983). Toimintamalli on nostettu esille sekä didaktisemmista (Kansanen & Uusikylä 1981) että kasvatuspsykologisemmista (Lehtinen 1983) lähtökohdista, ja sen näitä integroiva potentiaali on tunnistettu (Byman & Kansanen 2008). Vaikka periaatteesta on aiemmin käytetty nimeä opetuksen yhteissuunnittelu (esim. Kansanen & Uusikylä 1983), alleviivaamme tarkastelussamme opiskelun ja sen auttamisen lähtökohtaa. Ehdotamme, että opiskelun yhteissuunnittelua voidaan soveltaa opiskelun tunnetuen laajenuksena.

Yhteissuunnittelussa pyritään yhdistämään oppilaiden oppimiselle suotuisat motivationaaliset orientaatiot sekä kouluopetusta ohjaava sisällöllinen opetussuunnitelmaorientaatio

(Byman & Kansanen 2008). Resilienssiä koskevassa tutkimuksessa suunnitelmallisuutta pidetään keskeisenä sopeutumista edistävänä voimavarana (Wu & Ou 2021, 379). Yhteissuunnittelussa päämääränä on yhteinen tavoitteisuus (Byman & Kansanen 2008).

Ideana yhteissuunnittelussa on se, että opettajat ja oppilaat ottavat opetussuunnitelman opiskeltavat sisällöt tietoisien tarkastelun kohteeksi ja pyrkivät yhdessä neuvotellen muodostamaan niistä opiskelulle oppimistavoitteet ja etenemissuunnan opiskelutapoineen (Byman & Kansanen 2008). Tällöin voidaan huomioida sekä sisällöistä nousevat tavoitteet että oppilaiden yksilö- ja ryhmätasoiset tarpeet. Luemme yhteisen arvioinnin tärkeäksi osaksi tätä toimintaa. Foshay (2000, 14) nostaa opetussuunnitelmateoriassaan oppilaiden oman itsearvioinnin ratkaisevaan rooliin. Osa opiskelun auttamista on yhteinen pysähtyminen ja tarvittaessa palaaminen aiempien kokemusten äärelle. Tämä mahdollistaa tulevien jaksojen kaavailun ja seurailee säännöllisen kertaamisen periaatteita (ks. esim. Good & Lavigne 2018, 424).

Yhteinen orientoituminen alkaviin opiskelujaksoihin ja menneiden arviointi mahdollistavat oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioinnin, jännittämisen ja ahdistuksen kohtaamisen sekä projekteihin virittämisen ja sitoutumisen. Erityishuomiota voidaan kiinnittää oppilaiden yksilöllisiin eroihin motivaatio-orientaatioiden, kognitiivisten kykyjen, persoonallisuuden piirteiden ja kotitaustan suhteen (Lehto 2005). Näiden kaikkien on todettu vaikuttavan siihen, kuinka tehokas opiskelu on viisainta järjestää eri oppilaille (Lehto 2005). Esimerkiksi helposti ahdistuva ja tehtävän välttelyyn taipuvainen oppilas saattaa hyötyä toisenlaisesta opiskelujaksoon valmistautumisesta kuin vaikkapa tehtävä-orientoitunut oppilas.

On mahdollista, että joidenkin oppilaiden tai oppilasryhmien opiskelu ei juuri edisty tai oppimistulokset jäävät heikoiksi. Tällöin voidaan kuitenkin palata ennakoitavaiheeseen. Opiskelukykyä voidaan pyrkiä vahvistamaan,

vaikka varsinaisessa opiskelussa ei vielä edistyt-
täisikään. Opetusvuorovaikutteista resilienssiä
edistää se, että vaikka oppimistulosten saavut-
tamisessa pyritään mahdollisimman pitkälle,
opettajat ja oppilaat eivät liiaksi ripustaudu
oppimissuoritusten toteutuneeseen tasoon.
Sekä opiskelun tunnetukeen että sitä laajenta-
vaan yhteissuunnitteluun soveltuu Englishin
(2013) idea kuuntelevasta opettamisesta.
Opettaja asettuu siinä oppilaan rinnalle tämän
ponnistellessa haastavien opiskeluprojektien
äärellä; tällöin ei pyritä ongelmien nopeaan
ratkaisemiseen vaan etenemiseen liittyvät
katkokset tulkitaan opiskelun arvokkaaksi
välivaiheeksi (English 2013; ks. myös Nod-
dings 2012).

Opiskelukyvyn vahvistamiseen tähtäävä
opiskelun yhteissuunnittelu on analyysimme
mukaan kanava myös monitoimijaiselle yhteis-
työlle (vrt. Kunttu 2021; Sinkkonen, Koskela,
Moisio & Suolanen 2018). Opiskelun auttami-
nen on pitkälti opettajien ja oppilaiden välistä
kanssakäymistä. Toisaalta opetustilanteenkin
aikana eri alojen opettajat ja avustava henkilö-
kunta voivat tehdä konkreettista yhteistyötä,
esimerkiksi yhteisopettajuuden muodossa
(Sinkkonen ym. 2018). Opiskelukyvyn vah-
vistamisessa tarvitaan kuitenkin laajempaa
yhteistyötä. Eri toimijoiden yhteistyön roolista
lasten opiskelukyvyy on vielä vähän empii-
ristä näyttöä. Poikkeuksen muodostaa Ahtolan
ym. (2011) tutkimus, jonka tulokset osoittivat
varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettaja-
parien yhteistyön määrän ja laadun tukevan
lasten opiskelutaitojen kehitystä esiopetuk-
sesta ensimmäisen luokan keväälle. Erityisesti
vähemmän havaitut käytänteet, kuten yhteistyö
opetussuunnitelman tasolla sekä lasten kasvun
ja kehitykseen liittyvän tiedon välittäminen,
edistivät lasten opiskelutaitojen kehitystä.

Monitoimijainen yhteistyö kokoaa yhteen
huoltajat ja vanhemmat, sosiaalisen hoivan
ammattilaiset, terveyden ammattilaiset ja
koulutusalan ammattilaiset (Kallio, Salminen
& Tuominen 2023). Konkreettinen toiminta-
kenttä tälle on opiskeluhuolto, jossa edistetään
psykososiaalista, fyysistä ja henkistä hyvin-

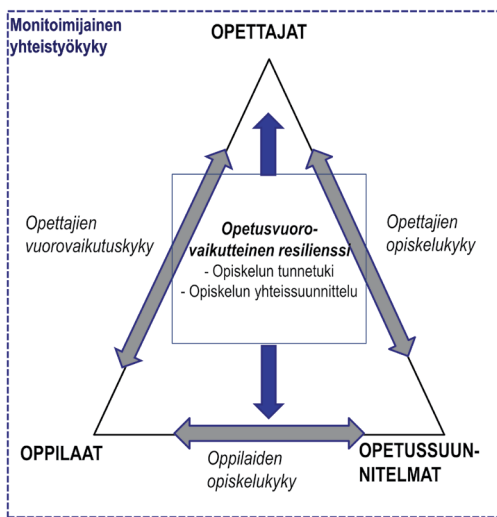
vointia, osallisuutta ja jaettua asiantuntijuutta
sekä ammatillista työnjakoa hyödyntämällä
(Koskela 2009, 58, 62). Opiskelun yhteissuun-
nittelu on kuitenkin realistinen toimintamalli
laajemminkin ymmärretyn neuvottelevan
opettajuuden toteuttamiseen, johon systeemi-
nen kasvatuskumppanuus on sisäänrakennet-
tuna (vrt. Husu & Toom 2010).

Opetuksellinen toimintakyky opetusvuorovaikutteisen resilienssin edellytyksenä

Vastauksena kolmanteen tutkimuskysymyk-
seen opetusvuorovaikutteisen resilienssin
edellytyksistä opettajuudelle ja opettajan-
koulutukselle esittelemme erityisen opetuk-
sellisen toimintakyvyn mallin, jonka olemme
rakentaneet opetuksen ydinsuhdemallin (ns.
didaktinen kolmio, Kansanen & Meri 1999; ks.
myös City, Elmore, Fiarman & Teitel 2009; Tii-
likainen 2022) pohjalta (ks. Kuvio sivulla 30).
Opetustyön keskeisimpiä puolia havainnol-
listavaa ydinsuhdemallia (Kansanen & Meri
1999) on eri versioissaan sovellettu opetustyön
dynaamisen toimintakokonaisuuden tutki-
muksessa (esim. Tiilikainen 2022). Mallilla
on yhtymäkohtia pedagogisen sisältötiedon
viitekehyykseen (esim. Rosiek 2003) ja moti-
vatiionaalisten orientaatioiden vastavuoroiseen
malliin (Salonen ym. 1998). Ydinsuhdemal-
lissa eritellään pedagoginen suhde opettajan
ja oppilaan välillä, sisältösuhde opettajan ja
oppiaineen välillä, opiskelu-oppimis-suhde
oppilaan ja oppisisällön välillä sekä mallin yti-
meen muodostuva didaktinen suhde. Didak-
tinen suhde yhdistää opettajan pedagogisen
ja sisällöllisen osaamisen: opettaja ohjaa – tai
omassa käsitteistössämme auttaa – oppilaiden
opiskelua. (Kansanen & Meri 1999.)

Opetuksellisen toimintakyvyn mallis-
samme muunnamme ydinsuhteet opetukselli-
sen toimintakyvyn eri puoliksi. Opetuksellisen
toimintakyvyn malli kuvaa opetusvuoro-
vaikutteisen resilienssin edellytyksiä kokonais-
valtaisesti koulun vastavuoroisten vuoro-
vaikutussuhteiden tasolla. Transaktionaalista

tulkintaamme ohjaa Salosen ym. (1998) näkökohta: opettajien ja oppilaiden on opetusvuorovaikutuksessa tarkoitus suuntautua toistensa sisältösuhteisiin. Tästä seuraa esimerkiksi, että opettajien oma sisältösuhte toimii varantona, jota oppilaat voivat käyttää oppisisältöjen opiskelussa. Lisäksi näkökohdan avulla voidaan selittää opetustyön ammatillisuuden perustaa: opettajien ja oppilaiden kohtaaminen ei pohjimmiltaan ole henkilökohtaista vaan sisältöaineeksi välittämää.



KUVIO. Opetuksellisen toimintakyvyn malli (opetuksen ydinsuhteet, ks. esim. Kansanen & Meri 1999; Tiilikainen 2022, 52)

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin päämääränä on aina oppilaiden opiskelukyky, koulussa tavoiteltavan hyvinvoinnin ja toimintakyvyn muoto. Opettajien ydintehtävänä on tukea oppilaiden opiskelukykyä. Opetusvuorovaikutteisen resilienssin näkökulmasta opettajan toiminnalle ominaisimmassa didaktisessa työskentelyssä ratkaisevia ovat artikkelissamme esitetyt kaksi ydinkäytäntöä: opiskelun tunnetuki ja opiskelun yhteissuunnittelu. Opettajien vuorovaikutuskyvyn, oman opiskelukyvyn ja monitoimijaisen yhteistyökyvyn tehtävänä on mahdollistaa ja turvata opetusvuorovaikutteista resilienssiä ja perimältään oppilaiden opiskelukykyä (ks. Kuvio).

Opetuksellisen toimintakyvyn ensimmäisenä ehtona on opettajien vuorovaikutuskyky. Tähän liittyvät opettajien ihmissuhde- ja kohtaamistaidot (Husu & Toom 2016; Pöysä, Pakarinen, Kajamies & Lerkkanen 2021) sekä tunneosaaminen ja -toimijuus (Waber, Hagenauer, Hascher & de Zordo 2021). Opettajan tunneosaamisessa olennaista on kyky tunnistaa ja käsitellä omia sekä muiden myönteisiä ja kielteisiä tunteita, joita opetusvuorovaikutus ja opettajana toimiminen herättää (Waber ym. 2021; ks. myös Rosiek 2003). Inhimillinen välittäminen, oppilaantuntemus ja työrauhasta huolehtiminen voidaan sijoittaa vuorovaikutuskykyyn liittyviksi. Opettajien vuorovaikutuskykyä koettelee sekundäärinen stressi (Brown & Biddle 2023). Aiemmassa tutkimuksessa vähän esillä ollut opettajien kykyä käsitellä tunteensiirtoa ja traumaattisia kokemuksia (Saari 2016) tulisikin tarkemmin pohtia opettajien vuorovaikutuskyvyn osana.

Opettajien oma opiskelukyky on opetus-suunnitelmaosaamisen (Salminen & Annevirta 2018) sovellutus ja lisää transaktionaalisen painotuksen perinteisesti ymmärrettyyn sisältösuhteeseen. Kuten henkilösuhteisessa vuorovaikutuksessa, myös tällä alueella opettaja antaa oman oppisisältöjen käsitelytapansa oppilaiden käyttöön. Opettaja on mestariopiskelija (*maitre à étudier*), joka omalla esimerkillään mallintaa oppilailleen opiskelua (Ruitenbergh 2017). Joissakin opetus-suunnitelmateorian kehittämissä on ehdotettu, että opettajat ja oppilaat ovat osa opetus-suunnitelmaa (He, Schultz & Schubert 2015). Transformatiivisuus opettajan opiskelukyvyssä merkitsee avoimuutta epävarmuudelle; oppilaiden kanssa työskenneltäessä opetus-suunnitelmallista sisällöistä voi paljastua yllättäviä elementtejä (English 2013). Opiskelukyvyn muotoilussamme ei ole kyse pelkästään opettajan jo muodostuneesta aineenhallinnasta vaan myös kyvystä tarvittaessa opiskella uusia puolia opetussuunnitelmasta.

Opetuksellisen toimintakyvyn viimeinen osa-alue, monitoimijainen yhteistyökyky, on esitetty opetuksen ydinsuhdemalliin vaihte-

vasti sisällytetyn opetuskontekstin tai -ympäristön kohdalla. Monitoimijainen yhteistyökyky luo kehyksen koulun, opetuksen ja oppilaiden toimintakyvylle ja käsittää kaikki opetuksessa kohtaavat osapuolet kasvatus- ja auttamistyön eri ammattilaisista oppilaiden perheisiin. Yhtäältä se osoittaa opettajien työn mahdollisuudet ja rajat resilienssin vahvistamisessa ja toisaalta kytkee opetusvuorovaikutteisen resilienssin kouluympäristön laajempaan suhdeterkoston.

Johtopäätökset

Tässä käsiteanalyttisessa tutkimuksessa olemme kehittäneet teoreettista viitekehystä resilienssille opetusvuorovaikutuksessa. Ensimmäiseksi ehdotimme, että opetusvuorovaikutteinen resilienssi voidaan määritellä yksinkertaisesti opetusvuorovaikutuksen laadun ylläpitämiseksi. Opetusvuorovaikutteisen resilienssin alaan sisällytimme siten sekä oppimisen että hyvinvoinnin. Toiseksi esitimme, että opetusvuorovaikutteinen resilienssi rakentuu kaksivaiheisesti: opetustilanteessa opiskelun auttamisena ja opetusvuorovaikutuksen ennakointi- ja arviointivaiheisiin laajennettuna opiskelukyyn vahvistamisena. Opiskelun auttamista edistäväksi ydinkäytännöksi tunnistimme opiskelun tunnetuen. Opiskelukykyä vahvistavaksi ydinkäytännöksi määritimme opiskelun yhteissuunnittelun. Kolmanneksi esitimme, että opetusvuorovaikutteisen resilienssin kokonaisvaltaisena edellytyksenä on opetuksellinen toimintakyky. Opetuksellisen toimintakyvyn mallissa opettajien oma vuorovaikutus- ja opiskelukyky, oppilaiden opiskelukyky sekä monitoimijainen yhteistyökyky muodostavat opetusvuorovaikutteisen resilienssin vastavuoroiset ehdot.

Yksilöllisten suoja- ja haavoittuvuustekijöiden sijasta olemme analyysissamme keskittyneet kouluopetuksen vuorovaikutteisiin toimintakäytäntöihin, mitä pidämme resilienssin systeemiluonteen vuoksi tärkeänä. Resilienssi hahmottuu opettajien ja oppilaiden kykyinä osallistua omista rooleistaan käsin

opetusvuorovaikutukseen ja ylläpitää sen laatua. Aiempia opettajaresilienssin muotoiluja (esim. Gu & Day 2007; Hascher ym. 2021) voidaan vuorovaikutteisesta näkökulmastamme täydentää esimerkiksi siten, että opettajaresilienssissäkin on normatiivisessa mielessä kyse opettajien kyvystä edistää oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Vaikka opetusvuorovaikutteinen resilienssi toimii kuvaamallamme tavalla oppilaiden aktiivisen osallistumisen kautta (esimerkiksi avun hakeminen), ovat opettajat ammatillisessa vastuussa opetusvuorovaikutteisen resilienssin ydinkäytäntöjen toteuttamisesta.

Tutkimuksemme on opetusvuorovaikutteisen resilienssin alustava käsitteellinen hahmotus. Tarkoituksenamme on ollut tunnistaa resilienssiajattelun käyttökelpoisimmat sovellusmahdollisuudet kouluopetukseen ja opettajan monipuoliseen osaamiseen (ks. Metsäpelto ym. 2021). Sovelluksemme liittyvät resilienssin toimintakeskeisyyteen, joka avaa kiinnostavia näkökulmia oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen kouluopetuksen mahdollisuuksissa ja rajoissa. Keskeinen ehdotuksemme on opiskelukyky-käsitteen omaksuminen koulu keskusteluun. Opiskelukyvyn vahvistaminen tarjoaa nähdäksemme realistisen ja teoreettisesti perustellun näkökulman kouluopetuksen laaja-alaisuuteen. Näkökulman ajankohtaisuus käy esille esimerkiksi uudistuksista, joissa oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllistä ja ryhmätasoisista tukea sovitetaan moninaisten oppimistarpeiden oppilasryhmiin. Samalla viitekehuksemme kuvaa laaja-alaisuuden rajoja: kouluopetuksessa tavoiteltava hyvinvointikin kiinnittyy opiskelutoimintaan ja rakentuu sen auttamisen kautta. Jatkotutkimuksissa opetusvuorovaikutteisen resilienssin käsitteellistä jäsentämistä tulee jatkaa; esimerkiksi ehdottamamme auttamistyön ja tuen antamisen näkökulmat vaativat jatkokehittelyä.

Viitekehuksemme avaa tietä myös opetusvuorovaikutteisen resilienssin empiirisiin sovelluksiin. Opetuksellisen toimintakyvyn malli ohjaa paitsi opetustilanteiden havainnointiin opiskelun tunnetuen näkökulmasta,

myös pitkäjänteisempiin analyysihin opiskelun yhteissuunnittelun mahdollisuuksista ja tuloksista. Erityisesti painotamme systeemiä mahdollisuuksia, joissa opetuksellista toimintakykyä käsitellään kokonaisvaltaisena analyysiyksikkönä. Opettajien vuorovaikutus- ja opiskelukykyä, monitoimijaista yhteistyökykyä sekä oppilaiden opiskelukykyä on mahdollista tarkastella esimerkiksi opettajien ja oppilaiden itsearviointeihin perustuvilla menetelmillä. Näitä voitaisiin edelleen yhdistää esimerkiksi opiskelun tunnetuen suoraan havainnointiin.

Opetusvuorovaikutteisen resilienssin viitekehystä ja opetuksellisen toimintakyvyn mallia voidaan soveltaa opettajankoulutuskäytäntöjen kehittämisessä. Opiskelun tunnetukea ja opiskelun yhteissuunnittelua on syytä harjoitella mentoroidusti jo opettajien peruskoulutusvaiheessa. Viime vuosina Suomessakin on kehitetty käytäntöperustaisia ohjausmalleja, joissa kohdistetaan systemaattista huomiota tarkasti rajattuihin tunti-ilanteisiin, esimerkiksi videoiden avulla (Pöysä ym. 2021; Tiilikainen, Heikonen, Toom & Husu 2016). Vastaava intensiivinen ohjaus tulisi ulottaa opettajan työnkuvan eri puolia kattavaksi myös oppituntien ulkopuolelle käytäntöperustaisen opettajamentoroinnin (esim. Goldhaber ym. 2022) avulla. Kaikkia niitä yhteistyömuotoja, joita opettajan työ edellyttää, tulee harjoitella jo peruskoulutusvaiheessa.

Opetuksellisen toimintakyvyn kehittäminen opettajankoulutuksen keinoin on vaativa ja kokonaisvaltainen tehtävä. Opetuksellinen toimintakyky on taitojen lisäksi toimintaa haittaavien tekijöiden puuttumista. Auttamistyön lähtökohtien käsittelyt osana opettajankoulutusta, esimerkiksi omaan opettajuuteen vaikuttavien vähemmän tietoisten motiivien reflektointi (ks. Lindqvist 2016) sekä opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden välisten vuorovaikutussuhteiden laadun huomiointi, tarjoavat suuntaviivoja opetusvuorovaikutteisen resilienssin kehittämiseen.

Lähteet

- Ahtola, A., Silinskas G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. 2019. Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities* 52 (1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Berger, K. S. 2020. *The developing person through the life span*. 11. painos. New York, NY: Worth Publishers.
- Biesta, G. J. J. & Stengel, B. S. 2016. Thinking philosophically about teaching. Teoksessa D. H. Gitomer & C. A. Bell (toim.) *Handbook of research on teaching*. 5. painos. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 7–67.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology*. 6. painos, Vol 1: Theoretical models of human development. Hoboken, NJ: Wiley, 793–828.
- Brown, S. P. & Biddle, C. 2023. Testing a teacher costs to caring resilience model to identify burnout mediators. *Teaching and Teacher Education* 127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104078>
- Byman, R. & Kansanen, P. 2008. Pedagogical thinking in a student's mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 603–621. <https://doi.org/10.1080/00313830802497224>
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. & Teitel, L. 2009. *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York, NY: Macmillan, 255–296.
- Crowe, A., Averett, P. & Glass, J. S. 2016. Mental illness stigma, psychological resilience, and help seeking: What are the relationships? *Mental Health and Prevention* 4 (2), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.12.001>
- Downey, J. A. 2008. Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (1), 56–64. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.56-64>
- English, A. R. 2013. *Discontinuity in learning: Dewey, Herbert, and education as transformation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. 2005. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record* 107 (1), 186–213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>

- Foshay, A. W. 2000. *The curriculum: Purpose, substance, practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goldhaber, D., Ronfeldt, M., Cowan, J., Gratz, T., Bardelli, E. & Truitt, M. 2022. Room for improvement? Mentor teachers and the evolution of teacher preservice clinical evaluations. *American Educational Research Journal* 59 (5), 1011–1048. <https://doi.org/10.3102/0002-8312211066867>
- Good, T. L. & Lavigne, A. L. 2018. *Looking in classrooms*. 11. painos. New York, NY: Routledge.
- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461–487.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. 2021. Teacher well-being and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research* 63 (4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- He, M. F., Schultz, B. D. & Schubert, W. H. (toim.) 2015. *The SAGE guide to curriculum in education*. Los Angeles, CA: Sage.
- Holma, K. & Hyytinen, H. 2015. Filosofian ja empirian dialogi: Normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus* 46 (3), 220–232.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: Opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatustieteen tutkimuksia 52. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–148.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016/33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Joutsenniemi, K. & Lipponen, K. 2015. Resilienssi ja post-traumaattinen kasvu. *Suomen Lääkärelehti* 70 (39), 2515–2519. <https://www.laakarilehti.fi/pdf/2015/SLL392015-2515.pdf>. (Luettu 30.1.2025.)
- Kallio, H., Salmiinen J. & Tuominen, M. 2023. Preparing students for interprofessional collaboration in services for children with special needs in Finland: A document analysis. *International Journal of Care Coordination* 26 (2), 85–91. <https://doi.org/10.1177/20534345231153813>
- Kansanen, P. 2014. *Opetuksen käsitemaailma*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim.) Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. Uumaja: TNTEE Publications, 107–116.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1981. *Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges. *American University Studies* 47. New York, NY: Peter Lang.
- Kapoulitsas, M. & Corcoran, T. 2015. Compassion fatigue and resilience: A qualitative analysis of social work practice. *Qualitative Social Work* 14 (1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1473325014528526>
- Karabenick, S. A. & Gonida, E. N. 2018. Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. Teoksessa D. H. Schunk & J. A. Greene (toim.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2. painos. New York, NY: Routledge, 421–433.
- Kaukiainen, A. & Tuominen, T. 2017. Opiskelu taitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 122–150.
- Korkeamäki, J. 2021. Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänkulussa: Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus* 41 (1), 6–17. <https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 48. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111211049>
- Koskela, T., Kontkanen, S., Kärkkäinen, S., Waltzer, K., Havu-Nuutinen, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2021. Tiedepääoma ja koulutuksellinen tasa-arvo suomalaisessa luonnontieteiden osaamisessa. *Tiedepolitiikka* 46 (4), 42–50.
- Kunttu, K. 2021. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Kumpulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.) *Opiskelukuteveys*. 2. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 38–40.
- Lagerspetz, E. 2011. *Hyvinvoinnin filosofia*. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointi – suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus, 79–105.
- Labaree, D. F. 2000. On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 228–233. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003011>
- Larsen, R. J. & Eid, M. 2008. Ed Diener and the science of subjective well-being. Teoksessa M. Eid & R. J. Larsen (toim.) *The science of subjective well-being*. New York, NY: The Guilford Press, 1–13.
- Lehtinen, E. 1983. Yhteissuunnittelu: Konstruktivistisen oppimisnäkömyksen sovellutus lukion didaktiikkaan. *Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:99*. Turku: Turun yliopisto.
- Lehto, J. E. 2005. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Kriittinen katsaus eräisiin suomalaisiin sovellutuksiin. *Kasvatus* 36 (1), 7–19.
- Lerkanen, M.-K. 2021. Kriinkestävä koulu. *Tiedepolitiikka* 4 (4), 12–15. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2023051-12957>

- Lindqvist, M. 2016. *Auttajan varjo: Pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa*. Helsinki: Otava.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. 2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development* 71 (3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. 2021. Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology* 56 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- Masten, A. S. & Motti-Stefanidi, F. 2020. Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science* 1, 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Matikainen, P. & Puolimatka, T. 2014. The concept of well-being and the educational implications Nicholas Wolterstoff's theory of justice. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.) *Enabling education: Proceedings of the annual conference of Finnish educational research association FERA 2013*. Kasvatustal tutkimuksia 66. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 69–87.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. 2021. Osaa mistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2024. Teacher-student relationship and students' social competence in relation to the quality of educational dialogue. *Research Papers in Education* 39 (2), 324–347. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2135013>
- Munthe, E. & Conway, P. F. 2017. Evolution of research on teachers' planning: Implications for teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Hsu (toim.) *The SAGE handbook of research on teacher education*. Lontoo: Sage, 836–849.
- Noddings, N. 2012. The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education* 38 (6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2015. Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 445–457. <https://doi.org/10.1177/01650254-15592514>
- Paltamaa, J. & Musikka-Siirtola, M. 2016. ICF-luokitus. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.) *Kuntoutuminen*. Helsinki: Duodecim, 37–55.
- Peltonen, J. 2011. Semanttinen näkemys ja kasvatustieteellinen teorian tutkimus. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 44–65.
- Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M. 2015. Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research* 57 (4), 451–469. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Pring, R. 2015. *Philosophy of educational research*. 3. painos. Lontoo: Bloomsbury.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia*. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A. & Lerkkanen, M.-K. 2021. VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 31 (2), 81–93. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202110125222>
- Rauhala, L. 2014. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Richardson, V. & Fenstermacher, G. D. 2001. Manner in teaching: The study in four parts. *Journal of Curriculum Studies* 33 (6), 631–637.
- Rosiek, J. 2003. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education* 54 (5), 399–412. <https://doi.org/10.1177/0022487103257089>
- Ruitenberg, C. W. 2017. Teaching through the performance of study: The maître à étudier. Teoksessa C. W. Ruitenberg (toim.) *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*. New York, NY: Routledge, 136–150.
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S. & Huppert, F. A. 2020. Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes* 18 (1), 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Saari, A. 2016. Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus* 47 (1), 22–33.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2018. Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana. *Kasvatus* 49 (1), 20–32.
- Salo, A.-E. & Kajamies, A. 2024. Teacher candidates' preparedness to address diverse situations that can threaten pupils' well-being. *Teaching and Teacher Education* 140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104470>
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. Teoksessa J. Brophy (toim.) *Advances in research on teaching*. Vol 7. Greenwich, CT: JAI Press, 111–150.
- Salonen, P., Lepola, J. & Vauras, M. 2007. Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education* 22, 77–96. <https://doi.org/10.1007/BF03173690>

- Sameroff, A. 2009. The transactional model. Teoksessa A. Sameroff (toim.) The transactional model of development: How children and contexts shape each other. Washington, D.C.: American Psychological Association, 3–21.
- Sameroff, A. J. & Rosenblum, K. L. 2006. Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094, 116–124. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.010>
- Scheffler, I. 1965. Conditions of knowledge: An introduction to epistemology and education. Chicago, IL: Scott, Foresman and Company.
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolonen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin 28 (2), 14–34.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuis-kasvatus* 28 (4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Tiilikainen, M. 2022. Representing teaching dynamics: Teaching approaches and instructional reasoning revisited. *Annales Universitatis Turkuensis B* 574. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8819-8>
- Tiilikainen, M., Heikonen, L., Toom, A. & Husu, J. 2016. Videoavusteinen tuki opetusharjoittelun ohjauksessa ja ammatillisessa oppimisessa. *Kasvatus* 47 (1), 48–54.
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2020. Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulu-pedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Ungar, M. 2011. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry* 81 (1), 1–17.
- Vauras, M., Kinnunen, R., Kajamies, A. & Lehtinen, E. 2013. Interpersonal regulation in instructional interaction: A dynamic systems analysis of scaffolding. Teoksessa S. Volet & M. Vauras (toim.) Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances. New York, NY: Routledge, 125–146. <https://doi.org/10.4324/9780203117736>
- Värry, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>
- Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T. & de Zordo, L. 2021. Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and Teaching* 27 (6), 520–541. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977271>
- Wu, Q. & Ou, Y. 2021. Toward a multisystemic resilience framework for migrant youth. Teoksessa M. Ungar (toim.) Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. New York, NY: Oxford University Press, 375–394. <https://fdslive.oup.com/www.oup.com/academic/pdf/openaccess/978019-0095888.pdf>. (Luettu 30.1.2025.)

Saapunut toimitukseen: 18.6.2023

Hyväksytty julkaistavaksi: 20.8.2024

Tutkimus kuuluu EduRESCUE – Resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen. Tutkimusta rahoittaa strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhteydessä (345196 ja 345265).