



Turun yliopisto  
University of Turku

# **OPETTAJIEN KEINOT HUOMATA JA HUOMIOIDA LUOKAN JOKAINEN OPPILAS JA TUKEA YKSINÄISTÄ OPPILASTA**

Anna Rauva  
Sofia Tarkka  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
02/2020



RAUVA, ANNA & TARKKA, SOFIA:

Opettajien keinot huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas ja tukea yksinäistä oppilasta

Tutkielma, 60 s., 21 liites.

Kasvatustiede  
Helmikuu 2020

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien keinoja huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas sekä keinoja tukea yksinäisiä oppilaita. Näiden lisäksi tutkittiin opettajien esittämiä syitä huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle sekä opettajien näkemyksiä huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna seitsemälle luokanopettajalle ja 11 aineenopettajalle. Tulokset analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Opettajat kertoivat käyttävänsä huomaamiseen ja huomioimiseen pieniä arkipäiväisiä keinoja, kuten sanatonta ja sanallista viestintää. Lisäksi opettajat mahdollistivat huomaamisen opetusjärjestelyjen ja suunnittelun avulla. Myös opettajan ominaisuudet ja oppilastuntemus nähtiin huomaamisen keinona.

Yksinäisten oppilaiden tukemiseen opettajat kertoivat käyttävänsä sekä valmiita menetelmiä ja materiaaleja että itsekehittelemiään keinoja. Valmiista menetelmistä opettajat mainitsivat useimmiten KiVa Koulun, vaikkei se ollut enää koululla käytössä. Muita keinoja olivat opetuksen järjestäminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, tunnetaitojen harjoittelu, yhteistyö ja opettaja-oppilassuhde. Näistä eniten mainintoja sai sosiaalisten taitojen harjoittelu, jota kohdistettiin sekä yksinäiselle oppilaalle että koko ryhmälle.

Opettajat näkivät huomaamisen ja tukemisen olevan tärkeää oppilaan tulevaisuuden, kouluviihtyvyyden ja perustarpeiden täyttymisen kannalta. Opettajat kokivat huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavan tietyt reunaehdot, joiden toteutuessa sekä huomaaminen että tukeminen olivat mahdollista. Näitä reunaehtoja olivat resurssit, toimiva opettaja-oppilassuhde, opetusryhmään liittyvät tekijät sekä opettajan ominaisuudet.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajilla on käytössä paljon erilaisia keinoja niin oppilaiden huomaamiseen ja huomioimiseen kuin yksinäisten oppilaiden tukemiseenkin. Näitä keinoja on myös muiden opetuslalla työskentelevien mahdollista hyödyntää. Keinojen ohella tärkeäksi huomioksi nousi opettajien vastauksista se, että huomaamiseen ja tukemiseen on kiinnitettävä tietoisesti huomiota.

Asiasanat

Kohtaaminen, näkymättömyys, yksinäisyys, luokanopettaja, aineenopettaja, peruskoulu, tukeminen, teemahaastattelu, sisällönanalyysi

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	7
2	OPPILAIDEN HUOMAAMINEN OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA .....	10
2.1	Oppilaan huomaaminen ja kohtaaminen koulussa .....	10
2.2	Huomaamisen ja huomioimisen keinot .....	11
3	YKSINÄISEN OPPILAAN TUKEMINEN.....	15
3.1	Yksinäisyyden ilmeneminen .....	15
3.2	Yksinäisten oppilaiden tukeminen erilaisin menetelmin .....	16
4	HUOMAAMISEN JA TUKEMISEN MERKITYKSELLISYYS JA HAASTEELLISUUS.....	19
5	TUTKIMUSONGELMAT .....	23
6	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	25
6.1	Tutkittavat .....	25
6.2	Teemahaastattelu .....	26
6.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	27
7	TULOKSET.....	30
7.1	Opettajien keinot huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas .....	30
7.2	Opettajien keinot tukea yksinäisiä oppilaita.....	34
7.2.1	Opettajien käyttämät interventiot ja muut valmiit materiaalit sekä opetusjärjestelyt .....	35
7.2.2	Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu .....	38
7.2.3	Yhteistyön hyödyntäminen ja opettaja-oppilassuhteen merkitys ....	42
7.3	Opettajien antamat syyt huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle.....	43
7.4	Huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavat tekijät .....	46
8	POHDINTA.....	52
8.1	Opettajat huomaavat ja huomioivat oppilaita monin pienin keinoin oppitunneilla ja vapaissa tilanteissa .....	52

8.2	Opettajat tukevat yksinäisiä oppilaita tapauskohtaisesti sosiaalisten taitojen harjoittelun avulla.....	54
8.3	Oppilaan hyvinvointi ja kouluuyhteisöön kuuluminen nähdään tärkeinä syrjäytymisen ehkäisijöinä .....	56
8.4	Huomaamisen ja tukemisen reunaehdot.....	58
8.5	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset.....	59
LÄHTEET.....		62
LIITTEET .....		65
	Liite 1 Haastattelulomake .....	65
	Liite 2 Interventiolista.....	67
	Liite 3 Sähköpostiviesti rehtoreille, vararehtoreille ja opettajille.....	68
	Liite 4 Taustatietolomake .....	69
	Liite 5 Huomaamisen keinojen yläluokkien syntyminen .....	70
	Liite 6 Tukemisen keinojen yläluokkien muodostuminen.....	75
	Liite 7 Huomaamisen ja tukemisen tärkeyden yläluokkien muodostuminen.....	81
	Liite 8 Huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavien tekijöiden yläluokkien muodostuminen .....	84

## **Kuviot**

KUVIO 1 Opettajien keinot huomata ja huomioida oppilaita

KUVIO 2 Opettajien antamat syyt huomioimisen ja tukemisen tärkeydelle

## **Taulukot**

TAULUKKO 1 Opettajien hyödyntämät valmiit materiaalit ja opetuksen järjestämisen keinot yksinäisen oppilaan tukemisessa

TAULUKKO 2 Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelun alaluokat

TAULUKKO 3 Huomaamista ja tukemista vaikeuttavat ja mahdollistavat tekijät



## 1 JOHDANTO

Ajatus tutkimuksen tekoon lähti Ylen uutisluokan ja Turun Yliopiston yhteistyössä teettämästä kyselystä, jossa tarkasteltiin sitä, miten nuorilla menee. Vastaajina oli noin 850 nuorta, joista enemmistö oli syntynyt vuosina 2002–2004. Tuloksista nousi esiin monia sellaisia asioita, jotka ovat huomionarvoisia ja huolta herättäviä. Vastaajista joka kymmenes kertoi kokevansa yksinäisyyttä usein tai aina, ja vielä useampi ajattelee, että ihmiset kohtelevat heitä näkymättöminä. Kyselyssä joka neljäs vastaaja koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita siitä, miten heillä menee tai mitä heille kuuluu. (Honka 2018.)

Lasten ja nuorten yksinäisyys ja huomaamatta jääminen on puhututtanut erityisesti viime aikoina ja se on ollut mediassa paljon esillä sekä uutisotsikoissa että alakoulun opettajien yhteisessä Alakoulun Aarreaitta –facebook-ryhmässä. Aihetta on käsitelty eri näkökulmista. Otsikoissa näkyy sekä yksinäisyyden ja näkymättömyyden yleisyys (esim. Yle Uutiset 20.8.2019 *Joka viides yhdeksäsluokkalainen on yksinäinen - erityisesti tyttöjen tilanne on huolestuttava*) että opettajien rooli näiden oppilaiden tukemisessa (esim. Helsingin Sanomat 18.5.2019 *Opettaja, joka osaa nähdä*). Artikkeleissa ja keskusteluissa tulee esiin se, että opettajalla on merkittävä rooli yksinäisten huomaamisessa ja tukemisessa. Opettajat kuitenkin kokevat tarvitsevänsä konkreettisia keinoja oppilaiden huomaamiseen ja huomioimiseen sekä yksinäisten tukemiseen.

Aiheen ajankohtaisuutta korostaa myös se, että uusimman kouluterveyskyselyn tulokset julkaistiin 17.9.2019. Kyselyyn osallistui sekä alakoulun että yläkoulun oppilaita, joten kyselyn tulokset koskettavat sekä luokanopettajia että aineenopettajia. Kyselyn mukaan alaluokkien oppilaista 62,9 % koki, että opettaja on vain *joskus* tai *ei koskaan* kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu. Yläkoulun oppilaista 41,7 % oli *täysin eri mieltä* tai *eri mieltä* väittämän ”Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu” kanssa. (Kouluterveyskysely 2019.) Luvut ovat huolestuttavia, sillä tulosten perusteella useat oppilaat kokevat, että opettajia ei kiinnosta se, miten heillä menee.

Kouluterveyskyselyssä alakoululaisista 32,2 % koki itsensä yksinäiseksi *joskus* ja 3,4 % *usein*. Yläkoululaisista itsensä tunsu yksinäiseksi *joskus* 23,2 %, *melko usein* 7,6 % ja *jatkuvasti* 3,1 %. (Kouluterveyskysely 2019.) Vaikka suuri osa vastaajista ei koe itseään usein yksinäiseksi, niin luvut ovat merkittäviä ja yksinäiseksi kokemisen prosenttiosuudet kasvavat oppilaiden iän noustessa. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä,

että yksinäisyyden kokemukset eivät häviä mihinkään, vaan ne lisääntyvät oppilaiden vanhetessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (jatkossa POPS 2014) ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki kiinnittävät huomiota oppilaiden hyvinvointiin ja yhteisöllisyyden lisäämiseen. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksiksi määritellään 2 §:ssä kaikkien opiskelijoiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen sekä ongelmien ennaltaehkäisy. Lain 4 §:ssä tavoitetta tarkennetaan määrittelemällä yhteisöllinen opiskeluhoito, jota toteuttavat kaikki opiskeluhoillon toimijat. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013.) Laki tuo näin ollen esiin koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämisen.

POPS 2014:n arvoperusteissa on painotettu oppilaan ainutlaatuisuutta ja lapsuuden itseisarvon merkitystä. Tämän syntymiseen oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä sitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. POPS 2014:ssa on määritelty myös oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisestä. Tässä kohtaa opettajan vastuualueena on hänen oma oppilasryhmänsä ja siinä olevien oppilaiden hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen. (POPS 2014, 15, 34.) POPS 2014:n arvopohja perustuu jo sille, että oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi, joten sen voidaan ajatella olevan tärkeä osa opettajan työtä. Opettajan vastuualueisiin on myös määritelty oppilaan hyvinvointi, joten sekin luo pohjaa oppilaan nähdyksi tulemisen tärkeydestä.

Yksinäisyyttä koskevissa aikaisemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin sitä, että yksinäisyys on koulussa ongelma ja siihen puuttumiseen ja oppilaiden tukemiseen tarvittaisiin keinoja (esim. Taipalus 2017; Rinne 2016; Järvinen & Koskenoja 2017). Tämän vuoksi käsittelemme tutkimuksessamme juuri näitä opettajien käyttämiä keinoja, jotta opettajat saisivat konkreettisia työvälineitä yksinäisten oppilaiden tukemiseen. Tukea tarvitsevat oppilaat täytyy kuitenkin ensin huomata, jotta heitä voidaan tukea, ja sen vuoksi tutkimme myös huomaamisen keinoja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa luokanopettajien ja aineenopettajien keinoista huomata ja huomioida jokainen luokan oppilas, sekä niistä keinoista, joiden avulla voidaan tukea yksinäisiä oppilaita koulussa. Lisäksi tarkastelemme opettajien näkemyksiä jokaisen oppilaan huomaamisen ja yksinäisten oppilaiden tukemisen tärkeydestä sekä sitä, millaiset asiat opettajien mukaan vaikuttavat huomaamiseen ja tukemiseen. Tutkimus toteutetaan haastattelujen avulla ja aineistoa analysoidaan laadullisin menetelmin aineistolähtöisesti. Keskeisiä käsitteitä tässä

tutkimuksessa ovat oppilaan huomaaminen ja huomioiminen, kohtaaminen, näkymättömyys, yksinäisyys ja yksinäisen oppilaan tukeminen. Seuraavissa luvuissa määrittelemme nämä käsitteet ja esittelemme keskeisiä tuloksia aikaisemmista tutkimuksista aiheeseen liittyen.

## 2 OPPILAIDEN HUOMAAMINEN OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA

Tutkimuksessa käsittelemme sitä, millaisia keinoja opettajilla on huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas. **Huomaamisella** tarkoitamme tässä sitä, että opettaja tiedostaa nähneensä koulupäivän aikana jokaisen oppilaan. **Huomioimisella** taas tarkoitamme sitä, että opettaja on kokenut osoittaneensa jollain tavalla huomanneensa oppilaan ja samalla oppilas on saanut kokemuksen siitä, että hän on tullut nähdyksi. Myös **kohtaamisen** käsite liittyy olennaisena osana huomaamiseen ja huomioimiseen, joten avaamme sitä työssämme. Ensin käsittelemme sitä, mitä huomaamisella, huomioimisella ja kohtaamisella tarkoitetaan. Tämän jälkeen esittelemme huomaamiseen ja huomioimiseen liittyviä keinoja.

### 2.1 Oppilaan huomaaminen ja kohtaaminen koulussa

Pedagoginen suhde on jokapäiväisissä tilanteissa ilmenevää oppilaan ja opettajan välistä keskustelua tai auttamista, tai mitä tahansa sellaista, missä kaksi ihmistä kohtaa toisensa (van Manen 1994, 144). Pedagoginen kohtaaminen on kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa, opettajan ammatillisen roolin mukaista sekä oppilaan iän huomioivaa toimintaa. Näiden toimintatapojen tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia ja oppimista, ja niiden tulee kohdistua oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja opetusjärjestelyihin. (Kukkoaho 2017, 120.)

Pedagogiseen välittämiseen kuuluu pedagoginen tahdikkaus ja sensitiivisyys. Pedagoginen tahdikkaus edellyttää opettajalta sitä, että tietyssä tilanteessa pystyy näkemään, mitä on meneillään, ymmärtää lapsen kokemuksen sekä aistii tilanteen pedagogisen merkityksen, jotta pystyy toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Pedagogisen tahdikkauden voidaan nähdä syntyvän kokemuksen myötä, koska sitä ei voi saavuttaa pelkän teorian ja käytännön yhdistämisellä. Pedagogisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan opettajan kykyä ottaa huomioon tilanteissa oppilaalle paras mahdollinen lähestyminen tilanteeseen. (van Manen 2008, 4, 15)

Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kertoneet, että näkymättömiksi voivat jäädä oppilaat, jotka ovat hiljaisia ja sisäänpäin kääntyneitä (mm. Ojala 2017, 66–

67). Oppilaan synnynnäisen temperamentin on nähty vaikuttavan koulussa siihen, miten lapsi suhtautuu oppimiseen ja millaiset oppimistyyliä hänelle sopivat, miten opettaja ja koulukaverit suhtautuvat häneen ja miten opettaja opettaa häntä. Oppilas, joka on temperamentiltaan vetäytyvä, kokee vaikeaksi erilaiset tilanteet, kuten opettajaan tutustumisen, uusien ystävien löytämisen ja ryhmään sopeutumisen. Vetäytyvälle oppilaalle on ominaista pysytellä tilanteissa sivustaseuraajana ja tarkkailijana, eikä hän halua olla huomion keskipisteenä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 11, 116–117.) Näin ollen vetäytyvät oppilaat voivat jäädä luokassa vähemmälle opettajan huomiolle, kun he eivät hae huomiota itsenäisesti.

## 2.2 Huomaamisen ja huomioimisen keinot

Huomaamisen ja huomioimisen erilaisia keinoja nousee monissa tutkimuksissa (esim. Johnson 2008; Benzer 2012; Kukkoaho 2017) esiin ja ne liitetään usein opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen. Opettajien mukaan hyvän opettaja-oppilassuhteen luomiseen liittyvät keinot ovat pieniä, arkipäiväisiä tekoja, joilla on merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Opettajat voivatkin mikrotason teoillaan vaikuttaa syvällisesti ja sosiaalisesti merkittävästi oppilaiden hyvinvointiin keskittymällä aktiivisesti niihin pieniin asioihin, joihin voivat vaikuttaa. (Johnson 2008, 394–396.) Näin ollen huomaamisen ja huomioimisen keinot voivat olla jokapäiväisessä arjessa toteutettavia pieniä tekoja, jotka eivät välttämättä vaadi opettajalta paljon, mutta joihin tulee keskittyä tietoisesti.

Opettajien ajatuksia kehonkielen käyttämisestä opetuksessa tutkittaessa opettajat määrittivät kehonkieleen kuuluvan esimerkiksi kasvojen ilmeet ja kehon liikkeit. Opettajat pitivät kehonkielen käyttöä tärkeänä muun muassa kommunikaation tukemisessa, oppilaiden huomion herättämisessä sekä luottamuksen rakentamisessa. Suuri osa opettajista mainitsi myös saavansa tietoa oppilaan persoonasta lukemalla tämän kehonkieltä. Kaikki opettajat ajattelivat, että myös pelkällä kehonkielellä oli mahdollista saada oppilaan huomio. Opettajien käyttämiä keinoja huomion herättämiseen olivat katsekontakti, kulmakarvojen kohottaminen, käsimerkki, ilmeet, koskettaminen, oppilaan lähestyminen ja pään pudistelu. (Benzer 2012, 468–469.) Kehonkielellä on siis monia käyttötarkoituksia ja opettajat ovat kokeneet niiden käyttämisen hyödyllisenä.

Katseella ilmaistaan sosiaalista hyväksyntää sekä ryhmän ulkopuolelle sulkemista. (Syrjämäki 2019, 38–39). Nuoret koulupudokkaat ovat maininneet opettajan hyväksyvien elkeiden, katseiden, hymyjen ja nyökkäysten olleen tärkeitä heille (Äärelä 2012, 142). Sanaton viestintä onkin yksi huomaamisen ja huomioimisen keino opettajien ja oppilaiden mielestä. Erityisesti katseella opettajan on mahdollista osoittaa oppilaalle, että oppilas on huomattu.

Sanattoman viestinnän lisäksi myös sanallinen viestintä on nähty merkittävänä osana oppilaiden kohtaamista. Oppilaat ovat kertoneet arvostavansa opettajia, jotka kuuntelevat heitä ja järjestävät aikaa oppilaiden huolista keskustelemiselle (Johnson 2008, 391–392). Lisäksi on noussut esiin opettajien antamien kehujen merkitys nuorille. Positiivinen ja hyväksyvä huomiointi oli erityisen merkityksellistä niille oppilaille, jotka muuten harvoin saivat koulussa myönteistä huomiota. Myönteiset sanat ja jopa ohimennenkin annetut kehut koettiin mieleenpainuvina. (Äärelä 2012, 142.) Sanallinen viestintä huomioimisen keinona voikin olla oppilaiden mielestä pieniä kehuja tai pidempiä keskusteluita oppilaiden huolista.

Aineenopettajat ovat kertoneet ujon oppilaan kohtaamisen edellytyksiksi, tavoitteiksi ja opettajien pedagogisiksi teoksi opetustilanteiden tarkkailun, johon liittyy ujon oppilaan kehonkielen lukeminen ja tulkinta. Lisäksi kohtaamisen edellytyksenä opettajat näkevät ennakkoinnin ja kokemuksen, jolloin riskialttiit tilanteet voidaan minimoida ja opettajien on mahdollista antaa tilanteissa oppilaalle tukea ja turvaa. Tämä mahdollistaa opettajien mukaan turvallisen ja myönteisen oppimisympäristön luomisen. (Kukkoaho 2017, 119.) Myös reflektointi kuuluu kohtaamiseen. Sen avulla opettajan on mahdollista soveltaa pedagogisia toimintatapojaan tilanteeseen sopivalla tavalla. (Kukkoaho 2017, 120.) Lisäksi pienryhmässä opettajan on mahdollista kohdata oppilas paremmin, mikä helpottaa luottamuksellisen suhteen syntymistä (Äärelä 2012, 218). Oppimisympäristöllä voidaan näin ollen vaikuttaa siihen, että oppilaat tulevat kohdatuksi ja pienempi oppilasryhmä mahdollistaa opettajille oppilaiden yksilöllisemmän huomioinnin.

Oppilaat ovat liittäneet opettajan ja oppilaan väliseen luottamussuhteen muodostumiseen sekä opettajan ominaisuuksien että oppilastuntemuksen merkitys. Nuoret koulupudokkaat ovat nähneet myönteisen vuorovaikutussuhteen opettajan kanssa merkittävänä ja tärkeäksi on koettu välittävä kohtaaminen ja suhtautuminen, jotka perustuvat opettajan myönteisiin ajatuksiin oppilaasta. Lisäksi nuoret ovat kertoneet odottavansa opettajalta inhimillisyyttä, aikuisuutta, johdonmukaisia sääntöjä ja rajoja

sekä tunnetta huolehtimisesta, välittämisestä ja yhteenkuuluvuudesta. (Äärelä 2012, 189, 237.) Oppilaiden mukaan opettajien tärkeitä ominaisuuksia ovat myös läsnäolo, helposti lähestyttävyyys, empaattisuus ja ymmärrys (Johnson 2008, 391–392). Opettajan suhtautumisen oppilaisiin tulisikin olla luottamuksellista, kunnioittavaa ja huolehtivaa (Saloviita 2007, 37). Opettajat ovat maininneet omien henkilökohtaisten eettisten periaatteidensa ohjaavan ujoa oppilasta tukevien koulukäytänteiden järjestämisestä, vaikka käytänteet poikkeaisivat koulun normeista (Kukkoaho 2017, 120). Opettajan luonteella ja ominaisuuksilla on siis vaikutusta oppilaiden kohtaamisessa.

Yläkouluikäiset oppilaat ovat pitäneet luottamusta itsestäänselvyytensä ja oppilaan oikeutena. Oppilaiden luottamuskokemukset liittyvät muun muassa opettajan arvostavaan kohtamiseen. Opettaja-oppilassuhteessa oppilaat ovat kertoneet odottavansa opettajalta läheistä ja luottamuksellista kasvattajana ja esimerkkinä olemista sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Oppilaat ovat nähneet luottamuksen rakentuvan yhteisöllisesti ja olevan koulukohtaista. Keskeisiä tekijöitä luottamuksen syntymiseen kouluyhteisössä on koettu olevan koulun rakenteellinen ja pedagoginen tausta sekä opettajan ammattitaito ja opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen suhde. (Raatikainen 2011, 152, 154–155, 159–160.) Oppilaat kokevat näin ollen opettajan tehtäväksi luottamuksellisen suhteen luomisen oppilaisiin. Myös kouluyhteisöllä nähdään olevan merkitystä, joten sekä opettajan oma toiminta että kouluyhteisön yleinen ilmapiiri voivat näin vaikuttaa oppilaaseen ja sen vuoksi luottamuksellisen suhteen luomiseen on opettajana käytettävä aikaa.

Oppilaat ovat liittäneet hyvään suhteeseen myös sen, että opettaja tuntee oppilaan ja osoittaa kiinnostusta ja arvostusta oppilasta kohtaan (Johnson 2008, 391). Nuoret ovat myös kokeneet oppilaantuntemuksen merkitykselliseksi siksi, että silloin opettajien on mahdollista huomioida oppilaiden elämäntilanteet toiminnassaan (Äärelä 2012, 194). Myös opettajat ovat kokeneet oppilaan yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden tunnustamisella olevan merkitystä, sillä tällöin he pystyivät suhtautumaan oppilaaseen huomioivasti ja sensitiivisesti ja näin lievittämään kiusallisia tilanteita (Kukkoaho 2017, 119).

Huomaamisen ja huomioisen keinoina voidaan näin ollen nähdä se, että opettajat tietoisesti kiinnittävät huomiota oppilaaseen sekä luovat turvallisen oppimisympäristön. Sanaton ja sanallinen viestintä ovat merkittäviä keinoja oppilaiden kohtaamiseen. Myös oppilaantuntemus voidaan nähdä huomaamisen keinona, sillä tällöin opettaja pystyy tukemaan oppilasta hänelle sopivalla ja sensitiivisellä tavalla.



### 3 YKSIÄISEN OPPILAAN TUKEMINEN

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme **yksinäisyydellä** sellaista oppilaan subjektiivista kokemusta yksinäisyydestä, joka ei perustu vapaaehtoisuuteen ja joka aiheuttaa haittoja oppilaalle. Tällöin oppilas voi kokea olevansa yksinäinen, vaikka ei fyysisesti olisikaan yksin (ks. Weiss 1973 & Junttila 2016). Ensin määrittelemme yksinäisyyden käsitteen ja kerromme, miten yksinäisyys ilmenee. Sen jälkeen kerromme yksinäisen oppilaan tukemisen keinoista.

#### 3.1 Yksinäisyyden ilmeneminen

Weiss (1973) määrittelee yksinäisyyden olevan ongelma ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Hänen mukaansa ihmisille on ominaista perustarve toisen ihmisen kanssa olevaan läheiseen kiintymykseen ja sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistamaan kavereiden tai vertaisten muodostamaan verkostoon. Weiss tuo esiin yksinäisyyden kaksi erillistä ulottuvuutta, jotka ovat sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys. Luottamuksellisten, merkityksellisten ja läheisten ihmissuhteiden puuttuminen voi johtaa emotionaaliseen yksinäisyyteen. Emotionaaliseen yksinäisyyteen liittyy usein ahdistuneisuutta ja levottomuutta. Sosiaalisten tarpeiden täyttävien verkostojen puute sen sijaan voi synnyttää sosiaalista yksinäisyyttä. Sosiaalista yksinäisyyttä kokeva voi tuntea itsensä poissuljetuksi, ulkopuoliseksi ja jopa toisille näkymättömäksi. Pitkällä tähtäimellä haitallisempaa on emotionaalinen yksinäisyys ja se on useammin yhteydessä mielenterveysongelmiin. (Weiss 1973, 145–146, 148.) Yksinäisyyttä voivat ennustaa heikko itsetunto, alhainen luottamus muita ihmisiä kohtaan, vertaisten seurassa hyväksytyksi tulemisen puute, passiivisuus leikeissä ja ongelmat kiintymyssuhteissa (Qualter ym. 2013, 1285–1286).

Kokemuksena yksinäisyys on subjektiivinen, mikä tarkoittaa, että vain yksilö itse voi kertoa olevansa yksinäinen. Lasten kokema yksinäisyys sisältää samat peruskokemukset yksinäisyydestä kuin aikuisten. Näitä peruskokemuksia ovat ikävystyminen, vieraantuminen, ahdistavat mielipahan tunteet sekä syrjäytetyksi tulemisen tunnetta seuraava itsearvostuksen väheneminen. Lapset ja nuoret kuvailevat yksinäisyyttä voimakkaaksi, lamaannuttavaksi, kokonaisvaltaiseksi ja pelottavaksi kokemukseksi. He kokevat, että yksinäisyyden vaikutukset ulottuvat sosiaalisia suhteita ja verkostoja syvemmälle. Moni lapsi ja nuori kokee yksinäisyyden olevan yhteydessä

heidän koko elämäänsä. Kotoa saadut sosiaalisen käyttäytymisen mallit ovat olennaisia, mutta vertaisten tarjoama verkosto on tärkeää taitojen harjoittelemisessa ja vahvistamisessa. (Junttila 2016, 56, 149, 153.)

Koska yksinäisyyteen liittyy ulkopuolelle jäämisen tunne (esim. Weiss 1973), on olennaista ottaa myös se tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi. Ulkopuolelle jäämisestä käytetään käsitettä **ostrakismi**, joka tarkoittaa sitä, että yksilö tai ryhmä jättää huomiotta tai sulkee ulkopuolelle jonkun yksilön tai ryhmän. Ostrakismi esiintyy yleensä ilman erityistä selitystä ja ilman erityistä negatiivista huomiota. Ostrakismin käsitteen yhteydessä puhutaan myös usein torjumisesta ja sosiaalisesta hyljeksinnästä. Torjuminen ja sosiaalinen hyljeksintä eroavat ostrakismista siinä, että niissä kohteelle ilmaistaan, ettei hän ole toivottua seuraan. (Williams 2007, 427, 429.) Käsitteenä ostrakismi on liitetty osaksi koulumaailmaa ja esimerkiksi koulukiusaamiseen liittyen sitä on käytetty kuvaamaan luokkakaverin syrjimistä. Ostrakismi voi olla yksi kiusaamisen muoto, joka voi jatkua pitkäänkin ilman, että sitä huomataan, koska se on epäsuoraa kiusaamista (Juvonen & Graham 2014, 117). Pitkäaikainen ulkopuolelle jääminen voi johtaa yksinäisyyteen (Smart Richman & Leary 2009), joten nämä asiat ovat yhteydessä toisiinsa.

Lasten mukaan yksinäisyys tulee esiin välitunneilla eikä se liity luokkahuoneen tapahtumiin. Lapset ovat sisällyttäneet yksinäisyyden kuvaukseen parhaan ystävän menettämisen, leikistä ja ihmissuhteista ulkopuolelle jättämisen, passiivisuuden ja omien ajatusten kanssa yksin olemisen. Osan kohdalla yksinäisyyttä on seurannut kiusatuksi tuleminen. Lapset ovat kuvailleet, että pitkäkestoinen yksinäisyys aiheuttaa uusia ihmissuhdevaikeuksia ja joissain tapauksissa ulkopuolelle eristäminen tekee heidät herkiksi kiusaamisen kohteiksi. (Berguno, Leroux, McAinsh & Shaikh 2004, 486–487, 490–491.) Lasten mukaan yksinäisyys tulee siis useammin esiin välitunneilla kuin luokkahuonetilanteissa. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia myös opettajien kokemuksia luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvista vapaista tilanteista.

### **3.2 Yksinäisten oppilaiden tukeminen erilaisin menetelmin**

Opettajan velvollisuutena on puuttua häiritsemistapauksiin ja siihen, jos joku oppilas esimerkiksi jätetään ulkopuolelle tai oppilas jää yksinäiseksi (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013; POPS 2014). Myös oppilaat ovat kokeneet, että opettajan

tehtävä on aikuisena ja opettajan ammatissa tunnistaa ja puuttua häiritsemistapauksiin, kuten kiusaamistilanteisiin (Johnson 2008, 394–396).

Yksinäisyyteen on kehitetty erilaisia interventio- eli puuttumismenetelmiä. Sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmissa, jotka tähtäävät esimerkiksi yksinäisyyden ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn, pyritään tukemaan lasten ja nuorten kehitystä yhtäaikaaisesti eri osaamisen alueilla. Näitä alueita ovat esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaidot, empatia, asenne itseä ja muita kohtaan sekä vastuullinen päätöksenteko. Sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat voivat kohdistua yksilöön, tilanne- ja ympäristötekijöihin, näiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja koko kehitys- ja oppimisympäristöön. Interventiomallien lisäksi on erilaisia listoja ja vinkkejä siihen, miten yksinäisyyden kanssa voi pärjätä tai miten sitä voi vähentää. Näissä tuodaan esiin esimerkiksi uuden harrastuksen hankkiminen ja terveydestä huolehtiminen. Tarkoituksena on, että yksinäinen saisi lisää sosiaalisia verkostoja ja ympäristöjä, tuntisi olevansa ihmisenä tärkeä ja kokisi onnistumisen tunteita. (Junttila 2015, 150, 156–157.)

Yksinäistä on mahdollista tukea siis erilaisin keinoin. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden rohkaiseminen yksinäisyyden muodon tunnistamiseen ja sen sanoittamiseen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun, oppimisympäristön järjestäminen sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistavaksi, itsetunnon kohottaminen, kognitiivisten ajatusmallien ja -rakenteiden muuttaminen, selviytymiskeinojen kehittäminen yksinäisyyden käsittelyyn sekä yksin olemisen taitojen kehittäminen. (Galanaki & Vassilopoulou 2007, 467–468.) Opettajan on myös mahdollista tukea yksinäisiä oppilaita auttamalla kehittämään heidän sosiaalisia taitojaan sekä luomalla luokkaan turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, joka tukee oppilaiden myönteisen minäkäsityksen rakentamista (Laine 1989, 117).

Passiivisilla oppilailla koulussa on tutkittu olevan usein huono itsetunto, minkä lisäksi oppimisympäristön järjestämisellä on ollut vaikutusta passiivisiin oppilaisiin. Oppilaita voidaan tukea järjestämällä heille mahdollisuuksia saada parempia kokemuksia sosiaalisista tilanteista. Passiiviset oppilaat ovat myös hyötynet pienemmässä ryhmässä toimimisesta, sillä tällöin he ovat kertoneet kokevansa tilanteet vähemmän uhkaavina ja näin ollen turvallisempina. (Murberg 2010, 518–519.) Sosiaalisten taitojen harjoittelu näyttäytyykin olennaisena keinona yksinäisten tukemisessa. Myös itsetunnon vahvistaminen voi olla tukemisen keino, sillä kun oppilas alkaa arvostaa itseään, sosiaalisissa tilanteissa toimiminen voi helpottua.

Peruskouluissa käytössä olevien oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja mielenterveyden edistämisen menetelmien ja käytäntöjen yleisyyttä on selvitetty syksyllä 2013 Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2013 -tiedonkeruun avulla. Yleisimmin käytössä olivat KiVa-koulu (87 %) ja Lions Quest (42 %). Myös Friends-ohjelma (15 %) ja Yhteispeli-ohjelma (7 %) saivat mainintoja tiedonkeruussa. Näiden yleisten ohjelmien lisäksi kouluista 29 % mainitsi käyttävänsä jotain koulun tai kunnan omaa menetelmää. Koulujen omia ja muita käytössä olevia menetelmiä käytettiin vahvistamaan joko kouluyhteisön ja luokan tai tiettyjen tukea tarvitsevien oppilasryhmien ja oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja mielenterveyttä. 24 % ilmoitti koulullaan olevan käytössä tietyille oppilasryhmille suunnattuja tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja mielenterveyden edistämisen ryhmiä, kuten ART, Malti ja ryhmät yksinäisille ja syrjäänvetäytyville. (Huurre ym. 2015.)

Erilaisia valmiita menetelmiä ja materiaaleja on siis opettajilla paljon hyödynnettävissä. Kuten Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2013 -tiedonkeruussa selvisi, opettajilla on myös omia ja koulun yhteisiä menetelmiä käytössä (Huurre ym. 2015). Näitä opettajien omia ja valmiita menetelmiä ja niiden kokemista hyödylliseksi selvitämme tässä tutkimuksessa.

## 4 HUOMAAMISEN JA TUKEMISEN MERKITYKSELLISYYS JA HAASTEELLISUUS

Huomaamisella ja tukemisella on nähty olevan useissa tutkimuksissa (ks. mm. Ellerbrock, Kiefer & Alley 2014; Hovila 2014; Qualter 2013) merkitystä moniin oppilasta koskeviin asioihin. Opettajan ja oppilaan välistä sensitiivistä vuorovaikutussuhdetta on oppilaiden mukaan edistänyt opettajien välittävä suhtautuminen oppilaisiin ja vastaaminen oppilaiden tarpeeseen. Näiden tekijöiden on nähty olevan yhteydessä positiivisesti oppilaiden kokemukseen kuulumisesta kouluun. (Ellerbrock ym. 2014, 8.) Myös opettajat ovat kokeneet tärkeäksi esimerkiksi oppilaan huomioimisen, oppilaaseen syntyvän pitkäaikaisen ihmissuhteen, oppilaan huolien kuuntelemisen sekä oppilaan tarpeen kuulemisen ja tukemisen, keskustelemisen jokaisen oppilaan kanssa ja lisäksi lapsen kohtaamisen arkisissa askareissa, jotta kasvattaja tutustuu lapseen. (Hovila 2004, 165.)

Oppilaille koulun kokeminen turvallisena paikkana ja tunne siitä, että opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista on tärkeää oppilaiden emotionaalisten tarpeiden kannalta. Luokanopettajana tämä on usein helpompaa, koska hän on samojen oppilaiden kanssa koko kouluvuoden, kun taas aineenopettajalla oppilasmäärät ovat huomattavasti suurempia. (Saloviita 2007, 37.) Näin ollen luokanopettajalla saattaa olla luontevampia keinoja oppilaiden huomioimiseen, kun taas aineenopettajalla kiinnostuksen osoittaminen oppilaiden hyvinvointia kohtaan voi olla haastavampaa.

Koulupudokkaiden nuorten kertomuksista on käynyt ilmi, että välittävä opettaja on ollut merkittävin yksittäinen hyvinvointia lisäävä tekijä koulussa. Opettajasuhteilla on ollut nuorten mukaan vaikutusta sekä hyvässä että pahassa, niin kouluun kiinnittymisessä kuin koulusta vieraantumisessakin. Nuorten kertomuksissa on tullut esiin, että opettajat koettiin ala- ja yläkoulussa erilaisina. Alakoulussa opettajat ovat olleet vielä erilaisia persoonia, kun taas yläkoulun opettajat kuvattiin etäisinä virkamiehinä, jotka suorittavat työtään. Resursseihin liittyen nuoret kokivat, että opettajilla pitäisi olla enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen. (Äärelä 2012, 203, 217, 227–228.) Oppilaiden mukaan koulun ihmissuhteilla on ollut merkitystä koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen sekä hyvinvointiin (Raatikainen 2011, 154–155). Näin ollen edellä mainitut tutkimukset tuovat esiin opettajien ja oppilaiden ajatusta siitä, että oppilaiden huomioiminen on tärkeää ja olennaista, jotta oppilaat kokevat kuuluvansa kouluyhteisöön, viihtyvät koulussa, eivätkä jäisi näkymättömiksi ja ulkopuolelle.

Ystävättä olemisella oli Kouluterveyskyselyn (2015) mukaan yhteyksiä oppilaiden koulunkäynnin vaikeuksiin. Ilman ystävää olevat nuoret muun muassa pitivät koulunkäynnistä vähemmän, heillä oli vaikeuksia tulla toimeen koulukavereiden ja opettajan kanssa ja heitä kiusattiin useammin. Lisäksi heillä oli useammin koulu-uupumusta ja oppimisvaikeuksia, ja he olivat enemmän luvatta pois koulusta. (Halme ym. 2015, 3.) Yksinäisyys voi myös olla yhteydessä koulutus- ja työuran katkeamiseen. (Junttila 2016, 68.) Yksinäisyys voi näin ollen johtaa vaikeuksiin koulunkäynnissä ja poissaolojen lisääntymiseen, minkä lisäksi sillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan tulevaisuuteen, jos oppilas esimerkiksi keskeyttää koulutuksen.

Oppilaat ovat myös kertoneet opettajasuhteella olevan positiivisia vaikutuksia heidän hyvinvoinnilleen ja psyykkisen itsesäätelyn keinoille (coping capacity) (Johnson 2008, 391–392). Vastaavasti taas yksinäisyyden kokemuksilla on huomattu olevan pitkäaikaisia ja vakavia seurauksia terveydelle ja hyvinvoinnille, minkä vuoksi oppilaiden yksinäisyyteen on tärkeää puuttua. Yksinäisyys aiheuttaa muun muassa psyykkisiä sairauksia kuten masennusta, ahdistuneisuutta ja itsetuhoisuutta sekä fyysisen terveyden ongelmia. (Junttila 2016, 68.)

Aikaisemman Kouluterveyskyselyn (2015) tuloksia tarkasteltaessa havaittiin, että ystävättä olemisella oli merkittävä vaikutus oppilaiden koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Ne nuoret, joilla ei ollut yhtään läheistä ystävää, kertoivat terveydentilansa olevan muita useammin keskinkertainen tai heikko tai kokivat ahdistuneisuutta. Läheisen ystävän puuttuminen oli yhteydessä myös päivittäiseen oireiluun, kuten ärtyneisyyteen, väsymykseen ja päänsärkyyn. Nämä nuoret myös harrastivat liikuntaa harvemmin hengästymiseen asti ja olivat useammin ylipainoisia. Yksinäisyyttä kokeville nuorille kasaantui näin ollen monia riskitekijöitä myöhempää hyvinvointia ja terveyttä ajatellen. Terveyteen liittyvät tekijät olivat siis vahvasti yhteydessä toisiinsa. (Halme, Santalahti, Marttunen & Perälä 2015, 1–2.) Yksinäisyys on ennustanut erilaisia terveydellisiä ongelmia, kuten masennusta, heikompaa yleistä terveydentilaa, useampia lääkärikäyntejä sekä enemmän alkoholin käyttöä (Qualter ym. 2013, 1290–1291). Ystävättä olevilla nuorilla on myös ollut enemmän huumeiden kokeilua tai käyttöä (Halme ym. 2015, 3). Yksinäisyys voi siis olla yhteydessä oppilaiden fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen monin eri tavoin.

Opettajat ovat kokeneet sisäänpäin oireilevien oppilaiden tunnistamisen haastavaksi ja heitä kuvailtiin vähemmän kuin ulospäin oireilevia oppilaita. Opettajat ovat kokeneet sisäänpäin kääntyneiden oppilaiden muutosten olevien huomaamattomia

ja nämä oppilaat jäävät heidän mukaansa usein koulussa huomaamatta. Opettajat ovat pohtineet myös sitä, että hiljaiset oppilaat saattavat jäädä koulussa liian vähälle aikuisen huomiolle. Psykkisesti oireileviin oppilaisiin liittyen opettajat ovat nostaneet huolenaiheiksi heidän kokemansa epävarmuuden oppilaan kohtaamisessa ja toimenpiteitä vaativan psyykkisen oireilun tunnistamisen. Huolta koettiin siitä, huomioidaanko ja tuetaanko psyykkisesti oireilevaa oppilasta tarpeeksi, jotta oireileva oppilas tulee nähdyksi, kuulluksi ja autetuksi. (Ojala 2017, 57, 66–67.) Tutkimuksen perusteella opettajien mukaan juuri hiljaiset oppilaat voivat siis jäädä opettajilta huomaamatta, mikä on huolestuttavaa, koska juuri sellaiset oppilaat voisivat tarvita huomiota ja kokemusta nähdyksi tulemisesta.

Opettajat ovat kokeneet huolta myös oireilevien oppilaiden vaikutuksista luokan muihin oppilaisiin ja heidän huomioimiseensa. Kun suuressa opetusryhmässä on psyykkisesti oireileva tai oireilevia oppilaita, opettajat ovat kokeneet, ettei heidän aikansa riittänyt tasapuolisesti kaikille. Paineita opettajille on aiheuttanut myös selkeiden ja yhtenäisten toimintamallien puuttuminen. Opettajat ovat kokeneet, että he eivät olleet saaneet psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen ja auttamiseen riittävää osaamista opettajaopinnoissa ja toivovat aiheesta täydennyskoulusta. (Ojala 2017, 68, 71.) Tämän perusteella psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen tarvittaisiin lisää keinoja ja koulutusta. Psykkisesti oireilevilla oppilailta voi olla myös vaikutusta koko luokkaan, joten koko ryhmän hyvinvoinnin kannalta olisi olennaista huomioida ja tukea oireilevia oppilaita.

Opettajien työolobarometrin (2017) mukaan opettajat kokivat työssä kuormittavimmiksi työn liiallisen määrän työaikaan nähden, lisääntyneet työtehtävät ja suuret ryhmäkoot. Opettajista 66 % mainitsi nämä tekijät kuormittaviksi. Lisäksi esiin nousi myös oppilaiden lisääntyneiden ongelmien käsittely. (Opetusalan työolobarometri 2017, 11.) Näin ollen opettajien työssä on paljon kuormittavia tekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa esimerkiksi jokaisen oppilaan kohtaamista.

Yksinäisyydellä, ostrakismilla ja näkymättömyydellä on näin ollen paljon fyysisiä ja psyykkisiä terveysvaikutuksia oppilaan hyvinvoinnille. Pahimmallaan nämä tekijät voivat vaikuttaa myöhempään yhteiskuntaan sijoittumiseen ja johtaa syrjäytymiseen. Yksinäiset, näkymättömät ja ulkopuolelle jäävät on tärkeää tunnistaa luokassa, jotta heidän avuntarpeensa huomataan mahdollisimman varhain ja heitä voidaan tukea. Opettajat ovat kuitenkin kokeneet huomaamisen, huomioimisen ja tukemisen osittain

haastavaksi, joten niihin kaivattaisiin tueksi lisää keinoja esimerkiksi täydennyskoulutusta.

## **5 TUTKIMUSONGELMAT**

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ja aineenopettajien keinoja huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas, sekä keinoja tukea yksinäistä oppilasta. Lisäksi tarkastelemme opettajien mainitsemia syitä huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle sekä sitä, millaiset tekijät vaikuttavat opettajien mukaan jokaisen oppilaan huomaamiseen ja yksinäisen oppilaan tukemiseen. Tutkimusongelmamme ovat:

### **1. Millaisia keinoja opettajilla on huomata ja huomioida jokainen luokan oppilas?**

Aikaisempien tutkimusten (mm. Benzer 2012; Johnson 2008; Kukkoaho 2017; Äärelä 2012) perusteella opettajien on mahdollista huomata ja huomioida oppilaita sanattoman ja sanallisen viestinnän keinoin ja nämä keinot voivat olla pieniä arkipäiväisiä tekoja. Opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde on nähty olennaisena osana kohtaamista (mm. Äärelä 2012; Raatikainen 2011). Myös opettajan ominaisuuksilla, kuten empaattisuudella ja helposti lähestyttävyydellä, on nähty olevan merkitystä oppilaan kohtaamisessa (mm. Äärelä 2012; Saloviita 2007). Näiden perusteella oletamme, että myös tässä tutkimuksessa opettajat mainitsevat vastaavanlaisia pieniä keinoja kohtaamiseen.

### **2. Millaisia keinoja opettajilla on tukea yksinäistä oppilasta?**

Aikaisempien tutkimusten, kyselyjen ja tiedonkeruiden (mm. Huurre ym. 2015; Laine 1989; Junttila 2015; Galanaki & Vassilopoulou 2007) perusteella oletamme, että opettajat nostavat esiin joitain yleisesti käytössä olevia menetelmiä ja interventioita, sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen liittyviä harjoituksia. Esimerkiksi KiVa Koulu, Lions Quest ja Friends –menetelmien oletamme nousevan opettajien vastauksissa esiin.

### **3. Millaisia syitä opettajat antavat huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle?**

Aikaisempien tutkimusten (mm. Ellerbrock ym. 2014; Hovila 2004; Äärelä 2012; Raatikainen 2011) perusteella oletamme, että opettajat näkevät huomaamisen ja tukemisen olevan tärkeää, jotta oppilas kokisi kuuluvansa kouluyhteisöön ja viihtyisi

koulussa. Tutkimuksissa (mm. Junttila 2016; Ojala 2017; Johnson 2008) on myös selvinnyt, että yksinäisyydellä voi olla monia fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia terveyteen, joten oletamme, että opettajat näkevät yksinäisten tukemisen tärkeänä ongelmien ennaltaehkäisyssä. Yksinäisyydellä on nähty olevan myös vaikutusta oppilaan tulevaisuuteen ja myöhemmin yhteiskuntaan sijoittumiseen (Junttila 2016). Oletamme tämän perusteella opettajien mainitsevan myös tässä tutkimuksessa oppilaiden tukemisen heidän tulevaisuutensa kannalta.

#### **4. Millaiset tekijät vaikuttavat opettajien mielestä huomaamiseen ja tukemiseen?**

Aikaisemman tutkimuksen (Ojala 2017) perusteella opettajat kokevat, että heidän aikansa ei riitä kaikille oppilaille tasapuolisesti ja sisäänpäin kääntyneiden oppilaiden ongelmien tunnistaminen on hankalaa. Opettajat ovat myös nostaneet esiin oman epävarmuutensa oppilaiden kohtaamiseen, ja he ovat kaivanneet täydennyskoulutusta aiheesta. Lisäksi Opettajien työolobarometrin (2017) mukaan opettajat kokevat esimerkiksi suurien ryhmäkokojen ja oppilaiden lisääntyneiden ongelmien käsittelyn kuormittavan opettajan työtä. Oletamme tämän perusteella, että myös tässä tutkimuksessa opettajat nostavat esiin samanlaisia haasteita.

Huomaamista ja tukemista mahdollistavina tekijöinä oletamme opettajien mainitsevan toimivan opettaja-oppilassuhteen, joka on tullut esiin aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Ellerbrock ym. 2014; Hovila 2004; Äärelä 2012). Lisäksi oletamme, että opettajien mainitsemat haasteet ovat vastakohtia huomaamista ja tukemista mahdollistaville tekijöille, joten esimerkiksi pienemmät ryhmäkoot helpottaisivat huomaamista.

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä luvussa esittelemme tutkimusmenetelmää. Aluksi kerromme tutkittavista ja siitä, miten he ovat valikoituneet tutkimukseen. Seuraavaksi esittelemme teemahaastattelun toteuttamista. Lopuksi käsittelemme analyysiprosessiamme, jonka toteutimme teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

### 6.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa ja 11 aineenopettajaa. Halusimme edustajia molemmista ammattiryhmistä sen vuoksi, että saisimme erilaisia keinoja huomaamiseen ja tukemiseen eri-ikäisille lapsille ja nuorille. Tutkittavia lähestyttiin sähköpostitse ja haastattelut järjestettiin kasvokkain lukuun ottamatta kahta puhelinhaastattelua. Yhden koulun rehtori antoi meille muutaman opettajan sähköpostiosoitteen, toisen koulun rehtori välitti viestin suoraan kiinnostuneille opettajille ja muiden haastateltavien sähköpostiosoitteet poimimme koulujen nettisivuilta.

Sekä sähköpostissa että haastattelun alussa kerroimme tutkittaville tutkimuksen tavoitteen ja kerroimme takaavamme heidän anonymiteetin säilymisen. Taustatietoina kysyttiin opettajilta heidän opetuskokemusvuosiaan, luokkakokoaan ja sitä, onko heidän luokallaan ulkopuolelle jääviä, yksinäisiä tai näkymättömiä oppilaita. Opettajien kokemusvuodet vaihtelivat 2 ja 26 vuoden välillä. Oppilasmäärät luokilla vaihtelivat 12 oppilaasta 28 oppilaaseen. Jokainen opettaja mainitsi, että hänen opettamallaan tai opettamallaan luokilla oli yksinäisiä, ulkopuolelle jääviä tai näkymättömiä oppilaita. Tutkittavina oli sekä naisia että miehiä, mutta sukupuolta ei tässä tutkimuksessa pidetty olennaisena taustatietona, koska emme tutkineet naisten ja miesten eroavaisuuksia.

Tutkittavat olivat eri puolilta Suomea: Keski-Suomesta, Pirkanmaalta, Satakunnasta ja Varsinais-Suomesta. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat noin 360 oppilaasta 700 oppilaaseen. Näistä kouluista kolme oli yhteiskouluja, yksi oli yläkoulu ja yksi oli alakoulu. Tutkittavat valikoimme haastatteluihin sen perusteella, että meidän oli mahdollista päästä haastattelemaan suurinta osaa kasvotusten. Tämän vuoksi tutkittavia pyrittiin saamaan sellaisista kouluista, joihin me haastattelijoina pääsimme kulkemaan asuinpaikkamme huomioon ottaen. Haastateltavat valikoituvat heidän oman

kiinnostuksensa perusteella tutkimukseen ja kahdessa koulussa myös koulun rehtori toi esiin kiinnostuksen aiheeseen.

## 6.2 Teemahaastattelu

Tutkimus on kvalitatiivinen, joten tarkoituksena ei ole tehdä päätelmiä yleistäen, vaan tarkoitus on ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181–182). Tietoa kerättiin haastattelemalla puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tyypillistä teemahaastattelulle on, että haastattelun aihepiirit on asetettu ennalta. Kysymysten järjestykset ja muodot voivat kuitenkin muuttua haastattelun aikana. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Teemahaastattelu mahdollistaa sen, että haastattelussa voidaan syventää ja tarkentaa kysymyksiä sen mukaan, miten haastateltavat vastaavat kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Teemahaastattelun valitsimme siksi, että haluamme tietoa tietyistä teemoista ja myös mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä haastattelun edetessä. Teemoiksi muodostuivat huomaamisen keinot, tukemisen keinot sekä näiden molempien tärkeys ja niihin vaikuttavat tekijät.

Teemahaastattelun runko (Liite 1) jakautui kahteen osaan, jotka olivat huomaamisen keinot ja tukemisen keinot. Molemmissa osioissa kysyttiin huomaamisen ja tukemisen tärkeyttä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Kummassakin osassa oli seitsemän pääkysymystä, joiden lisäksi esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Yhden kysymyksen liitteenä oli listaus erilaisista interventio-ohjelmista (Liite 2), jonka perusteella opettajat kertoivat, minkälaisia ohjelmia ja menetelmiä opettajat ovat itse käyttäneet työssään. Interventio-listaus oli muodostettu sen pohjalta, mitkä menetelmät olivat nousseet aikaisemmissa kyselyissä ja tutkimuksissa esiin (esim. Huurre ym. 2015).

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelukysymykset esitettiin kahdella luokanopettajaopiskelijalla ja yhdellä aineenopettajaopiskelijalla. Esitestauksen perusteella kysymyksiä muokattiin. Haastattelun etuna on esimerkiksi se, että kysymykset on mahdollista toistaa, ilmausten sanamuodot on mahdollista selventää ja väärinkäsitykset voidaan oikaista. Haastateltaessa tutkija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin katsoo tarpeelliseksi. Ennen haastattelua on eettisesti perusteltua kertoa vastaajalle haastattelun aiheesta. Haastattelun etu on myös se, että siihen voidaan valikoida vastaajat, joilla on kokemusta tai tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63–64.)

Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse ja ennen haastattelua tutkittaville kerrottiin haastattelun aiheesta ja sen suoritustavasta. Haastateltaville kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan ja toteutetaan anonymisti ja että haastattelunauhat tuhotaan asianmukaisesti tutkimuksen teon jälkeen. Yksi haastateltava pyysi haastattelukysymykset etukäteen itselleen luettaviksi, mikä mahdollisti sen, että hän pystyi miettimään jo valmiiksi etukäteen omia vastauksiaan. Tutkimuksemme luotettavuutta olisi ehkä voinut parantaa se, että kaikki haastateltavat olisivat saaneet kysymykset etukäteen luettaviksi ja pohdittaviksi.

Haastatteluista suurin osa (12) tehtiin siten, että tilanteessa oli yksi haastattelija ja yksi haastateltava. Neljä haastattelua suoritettiin niin, että paikalla oli kaksi haastattelijaa ja yksi haastateltava. Lisäksi kaksi puhelinhaastattelua tehtiin siten, että molemmat haastattelijat olivat puhelimen toisessa päässä, mutta vain toinen esitti kysymyksiä ja toisen rooli oli enemmän tarkkailla haastattelun etenemistä. Haastattelujen toteuttaminen siten, että haastattelutilanteissa oli paikalla yksi haastattelija ja yksi haastateltava, ajateltiin tekevän haastattelutilanteista luontevampia. Toisaalta niiden haastattelujen, joissa paikalla oli molemmat haastattelijat, etuna voidaan pitää sitä, että toisen oli mahdollista esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tutkittaville. Kasvokkain tehdyt haastattelut toteutettiin haastateltavien kouluilla heidän valitsemissaan rauhallisissa tiloissa ja yksi haastattelu tehtiin haastateltavan kotona. Näiden paikkojen ajateltiin lisäävän luottamuksellisuutta haastatteluun. Haastattelut kestivät 20 minuutista 40 minuuttiin ja olivat keskimäärin noin puolen tunnin mittaisia.

### **6.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Ennen varsinaista aineiston analyysiä nauhoitetut haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan ja vastaajille annettiin koodinimet. Litteroinnin jälkeen äänitteet tuhottiin, mikä takasi haastateltavien anonymiteetin. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 82 sivua. Tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi perustuu aineistoon, mutta lisäksi analyysissä on tukena aikaisempi tieto ja teoriat. Aluksi analyysivaiheessa toimitaan aineistolähtöisesti, mutta lopussa mukaan tuodaan myös aikaisemman teorian merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.) Aineistolähtöinen analyysi aloitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan alkuperäisilmaisujen pelkistämällä ja sen jälkeen nämä ilmaisut ryhmitellään. Kategorioita muodostetaan yhdistämällä samaa tarkoittavia ilmaisuja ja näille

kategorioille annetaan sisältöä vastaavat nimet. Alakategorioista muodostetaan yläkategorioita, jotka myöhemmin vielä yhdistetään kaikkia kuvaaviksi kategorioiksi. Teoriaohjaavassa analyysissä yläkategoriat kuitenkin tuodaan valmiina teorioista. Kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79, 91–92, 99.) Tässä tutkimuksessa käytimme kategoria-termin tilalla luokka-käsitettä. Näin ollen tutkimuksessa muodostimme ala-, ylä- ja pääluokkia.

Aluksi luimme litteroidut haastattelut läpi useaan kertaan. Sen jälkeen aloimme etsiä ensimmäiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas?” liittyviä vastauksia. Nämä vastaukset pelkistimme ja listasimme ne ranskalaisinviihvoin jokaisen haastattelun kohdalla. Näistä pelkistetyistä ilmaisuista etsimme toistuvia ilmaisuja ja värikoodasimme samankaltaiset ilmaukset. Yhdistimme toistuvia ilmauksia ja ryhmittelimme samankaltaisia yhteen. Käytimme analyysiyksikkönä ideatasoa. Esimerkiksi yhdistimme hymyn, katseen, nyökkäyksen ja eleet yhdeksi yläluokaksi, jolle annoimme nimen sanaton viestintä. Näin saimme viisi erilaista yläluokkaa, joita olivat sanattoman viestinnän lisäksi sanallinen viestintä, opetusjärjestelyt ja suunnittelu, opettajan ominaisuudet sekä oppilaantuntemus (Liite 5). Näille yläluokille pääluokaksi muodostimme huomaamisen keinot, joka oli teoriaan pohjautuva. Luokittelu olisi voinut perustua myös siihen, missä huomaamista tapahtuu, eli esimerkiksi luokkahuoneessa tai luokkahuoneen ulkopuolella, mutta halusimme keskittyä nimenomaan siihen, millaisia keinoja opettajilla on käytössä.

Samalla tavalla menettelimme muiden tutkimusongelmien kohdalla. Toiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on tukea yksinäistä oppilasta?” muodostimme aineistosta kuusi yläluokkaa, jotka olivat interventiot ja muut valmiit materiaalit, opetuksen järjestäminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, tunnetaitojen harjoittelu, yhteistyö ja opettaja-oppilassuhde (Liite 6). Nämä yläluokat sijoittuvat tukemisen keinojen pääluokan alle.

Kolmanteen tutkimusongelmaan “Millaisia syitä opettajat antavat huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle?” muodostimme kolme yläluokkaa, jotka olivat tulevaisuus, koulun merkitys sosiaalisena ympäristönä ja oppilaan perustarpeet (Liite 7). Nämä yläluokat sijoittuivat tärkeyden pääluokan alle. Neljänteen tutkimusongelmaan “Millaiset tekijät vaikuttavat opettajien mielestä huomaamiseen ja tukemiseen?” muodostimme neljä yläluokkaa, jotka olivat resurssit, opettaja-oppilassuhde, opetusryhmä ja opettajan ominaisuudet (Liite 8). Neljännen tutkimusongelman pääluokka oli huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavat tekijät.



## 7 TULOKSET

Käsitlemme tuloksia tutkimusongelmittain etenemällä ensimmäisestä tutkimusongelmasta neljanteen. Tuloksissa tuomme esiin lainauksia haastateltavien kommenteista ja havainnollistamme muutamia tuloksia taulukoiden ja kuvioiden avulla.

### 7.1 Opettajien keinot huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas?” muodostimme aineistosta viisi yläluokkaa, jotka olivat sanaton viestintä, sanallinen viestintä, opetusjärjestelyt ja suunnittelu, opettajan ominaisuudet ja oppilastuntemus (kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien keinot huomata ja huomioida oppilaita.

Ensimmäiseen yläluokkaan, eli sanattomaan viestintään, kuuluivat katse, ilmeet ja eleet. Haastatelluista suurin osa mainitsi jonkun sanattoman viestinnän huomioimiskeinon. Erityisesti katse tuli vastauksissa esiin usein.

*Mulle se on ehkä semmonen jotenki semmonen hetki että niinku oppilas myös tuntee tullessa huomatuks et me ollaan jotenki keskenään vuorovaikutuksessa ja yleensä siihen liittyy **katsekontakti** ja se voi olla ihan siis semmonen et ei välttämättä sanota mitään vaan jotenki semmonen yhteinen hetki. (LO1)*

Muutamalla opettajalla oli myös tapana käydä tunnin alussa tai muussa kohdassa tuntia katseella läpi kaikki oppilaat. Yksi opettaja mainitsi, että silmäily on hänelle tapa heti tunnin alussa saada selville, että millaisilla fiiliksillä oppilaat ovat.

*No mää yleensä tota jos mä tuun vaikka oppitunnille niin mä ihan oikeesti vaan **silmäilen** sen koko ryhmän ensin läpi, katon vähä kuulostelen sitä että minkälainen fiilis on ja erottuuks sieltä joku että nyt näyttää siltä että on erityisen huono tai hyvä päivä. (AO10)*

Katseen lisäksi hymy ja nyökkäys nousivat vastauksissa esiin. Näitä käytettiin viestimään oppilaalle hyväksyntää. Myös fyysisiä tekoja käytettiin oppilaan huomioimiseen. Näitä olivat esimerkiksi taputus olkapäälle tai oppilaan viereen meneminen. Vaikka sanaton viestintä koettiin hyödylliseksi tavaksi huomioida, osa opettajista nosti esiin ajatuksen siitä, että kaikille oppilaille sanaton huomioiminen ei ole välttämättä tarpeeksi.

*No mun mielestä huomaaminen voi olla ihan pelkkä sekin et sä katsot oppilasta ja sillai niinku hyväksyvästi tiedäksää nyökkäät tai elehdit sillä lailla että sekin on joskus jo ihan riittävä jollekin **mut se ei riitä kaikille et sitten on niitä oppilaita jotka tarvis selkeesti enemmän** ja on niitä tietysti jotka myöskin hakee sen huomionsa erilaisilla keinoilla. (LO6)*

Toiseen yläluokkaan, eli sanalliseen viestintään, kuului oppilaiden ja opettajan väliset lyhyet ja pidemmät keskustelut. Lyhyitä sanallisia huomioita olivat esimerkiksi kehuessa nimien käyttö, tervehtiminen ja auttaminen, pidempiä taas olivat jutteleminen oppilaiden kuulumisista ja erikseen järjestetyt keskusteluhetket, kuten arviointikeskustelu. Opettajat toivat vastauksissa esiin positiivista lähestymistapaa ja esimerkiksi huumorin avulla opettajat kokivat voivansa saada kontaktin oppilaisiin. Lisäksi muutama toi esiin sen, että opettajalta saadun huomion ei pitäisi aina olla kiinni siitä, että on tehnyt jotain väärin tai huonosti, vaan huomiota olisi tärkeä antaa myös positiivista asioista.

*- - se että ku opettaja kohtaa nii **se ei oo aina mistään negatiivisesta kii et saa sitä omaa aikaa opettajan kanssa** et ei tarvi jäädä puhutteluun tai mitään sellasta, (LO1)*

Sanallista viestintää käytettiin luokahuoneessa ja sen ulkopuolella esimerkiksi välitunneilla ja ruokailussa. Opettajat kokivat, että vapaat tilanteet olivat hyviä hetkiä huomion osoittamiseen oppilaille ja esimerkiksi välitunneilla opettajat kertoivat

hakeutuvansa hiljaisempien tai yksinäisten oppilaiden luokse kyselemään kuulumisia. Keskustelun aiheet oppilaiden kanssa olivat erilaisia tilanteen mukaan. Keskustelut liittyivät esimerkiksi oppiaineeseen, oppilaan kiinnostuksen kohteisiin ja harrastuksiin, oppilaan kuulumisiin ja yleisempiin aiheisiin, kuten säähän tai oppilaan sen hetkiseen tekemiseen. Opettajat kokivat, että huomioimista on mahdollista toteuttaa kaikkialla ja sitä voi osoittaa jatkuvasti. Yksi opettaja esimerkiksi kertoi tavastaan ottaa kontaktia oppilaisiin joka paikassa.

- - ***välituntivalvonnat ja ruokailut on hyviä paikkoja jutella ja jutustella oppilaiden kanssa. Ja se on minusta hirmu arvokasta koska silloin se sosiaalinen kontakti on neutraalimpi, siinä ei oo niin semmosta vahvaa opettaja-oppilas-asetelmaa ja voi jutella, kysellä mitä teit viikonloppuna.*** (AO6)

- - ***mä koko ajan pidän semmosta pientä, et jos mä kävelen ruokalaan niin en mä kävele sinne tälle et sit jos mä nään siel jotain oppilaisryhmän ni mä kysyn et mikä meininki tääl on - -.*** (AO5)

Kolmantena yläluokkana aineistosta nousi opetusjärjestelyt. Niihin kuului opetuksen suunnittelu siten, että tunneilla huomioimiseen jää aikaa ja huomaaminen on mahdollista. Tähän liittyi esimerkiksi se, että lähes jokainen opettaja mainitsi kiertelevänsä luokassa ja pyrkivänsä käymään jokaisen luona huomioimassa tunnin aikana. Moni opettaja ajatteli, että ryhmätyöt mahdollistavat sen, että oppilaita pystyi huomioimaan osana ryhmää.

- - ***ainaku mä teen tuntisuunnitelmia et tää ryhmä on tää ja ketäs siellä on semmosia joihinka pitää kiinnittää sitä huomioo et mun tarvi käyttää siihen aikaa.*** (AO10)

*Jos ajattelee sitä mun opetusta, niin mä luennoin hyvin vähän. Hyvin lyhyesti pyrin selittämään asiat, niin silloin **jää aikaa olla siellä oppilaiden kanssa jutella ja kierrellä.*** (AO9)

- - ***ku on ryhmiin jakanu porukkaa ni sit tavallaan niinko yritän että sais niinku jokaiselle ryhmälle sen huomion annettua et he ehkä kokis enemmän että heijät tulee kaikki huomioitua siinä vaikka ei nyt juuri sanois niinku tälle yksinäiselle, hiljaiselle sit siinä mitään erityisesti.*** (LO3)

Oppilaita pyrittiin myös osallistamaan erilaisin oppimisen kontrolloinnin keinoin. Tämän ajateltiin aktivoivan myös hiljaisempia oppilaita vastaamaan ja siten osallistumaan oppitunnilla.

- - ***ykkösellä ja kakkosella niin tosi paljon käytän sellasia tavallaan oppimisen tai oppimisen kontrolloimisen keinoja että esimerkiks että jokaisen pitää vastata jollakin tavalla numerolapulla tai peukuttamalla ylös tai alas tai jotaki siltä***

*väliltä tai et tavallaan niinku jokainen pääsee kertomaan jotakin niinku aina tunnin aikana. (LO3)*

Opetusjärjestelyihin kuuluivat myös sellaiset opetuksen rakenteet, jotka helpottavat huomioimista. Näitä olivat työrauhan ylläpitäminen, luokan tavat ja opetussuunnitelman muutokset. Opettajat ajattelivat huomioimiseen olevan enemmän aikaa silloin, kun luokassa oli hyvä työrauha. Osa opettajista mainitsi luokassaan olevan sellaisia tapoja, joiden avulla jokainen oppilas tuli nähdyksi ja kuulluksi. Esimerkiksi kaksi luokanopettajaa kertoi käyttävänsä luokassa aamupiiriä. Toinen opettajista toi ilmi, että hän oli ottanut idean Yhteispeli-menetelmästä. Yksi aineenopettaja näki opetussuunnitelman muutosten olevan hyväksi, koska kurssimuotoisuuden poistuminen vähensi oppiaineen sisältöihin liittyvää kiirettä, ja näin ollen aikaa jäi paremmin oppilaiden huomaamiseen ja huomioimiseen.

*Jos se **työrauha** tavallaan et sen pystyy säilyttään sillalaila suhteellisen helposti et siihen ei mee kauheesti aikaa niin sillon, sillon se tottakai jää enemmän aikaa sille hiljaselle oppilaalle. (LO3)*

*Mä teen tosi paljon duunii sen eteen et ihan käytännön juttuja niinku meidän **luokan tapoja** ja muita mitä tehdään jotta mä huomaisin. (LO4)*

*Nää **uudet opsit helpottaa et enää ysit on kurssimuotosessa** ja sit seiskat ja kasit on, nii niillä ei oo enää kurssimuotosuutta nii se tarkoittaa et enää ei tarvii kiirehtiä tiettyjen etappien mukaan. (AO9)*

Opetusjärjestelyihin kuuluvaksi liitettiin myös useasti mainittu opettajien reflektointi omasta toiminnastaan. Opettajat kertoivat esimerkiksi pohtivansa päivän jälkeen, että olivatko he huomioineet kaikkia, oliko joku jäänyt vähemmälle huomiolle tai olisiko omassa toiminnassa jotain, mitä voisi tehdä toisin, jotta oppilaat tulisi huomioitua paremmin.

*Pyrin siihen et en väitä et aina onnistun siinä mut **tietosesti yritän sitte aina muistella** et ketkä ehkä on jääny viime kerralla vähemmälle huomiolle tai ei ehkä itse hae sitä huomiota niin aktiivisesti kun muut. (AO2)*

Neljäntenä yläluokkana aineistosta muodostimme opettajan ominaisuudet. Siihen liitimme kuuluvaksi opettajan luonteen ja persoonan sekä kokemuksen. Moni opettaja koki olevansa luonteeltaan helposti lähestyttävä ja empaattinen, minkä he ajattelivat vaikuttavan siihen, että oppilaat voisivat kokea heidät turvallisina aikuisina. Muutama opettajista koki omaavansa sellaisia ominaisuuksia ja kykyjä, joiden avulla he automaattisesti huomasivat helposti oppilaan tuntemukset. Yksi opettaja mainitsi myös,

että huomaaminen on helpompaa lomien jälkeen kuin esimerkiksi ennen joulua, jolloin opettajalla on muutenkin stressiä. Muutama sellainen opettaja, jolla oli paljon työkokemusta opettajana, koki että kokemus oli tuonut heille “*taidon aistia*” (AO3).

*Mä yritän aina olla se **turvallinen aikuinen** sinä päivänä kelle pystyy kertoon asioita ja kenen kanssa on hyvä olla.* (AO11)

*Mä oon ite aika sellanen tai koen olevani aika **herkillä sensoreilla varustettu**. Et ihan esimerkiks vaikka tälläses normaalissa ryhmätilanteessa niin jotenki aika helposti koen huomaavani jos joku ei oo ihan omassa vireessään.* (LO4)

Viides yläluokka koski oppilastuntemusta. Siihen kuuluviksi liitimme oppilaaseen tutustumisen sekä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteessa että keskusteluissa oppilaan vanhempien, muiden opettajien ja kavereiden kanssa. Moni opettaja kertoi pyrkivänsä muodostamaan oppilaisiin hyvän vuorovaikutussuhteen ja saamaan yhteyden oppilaisiin esimerkiksi oppilaan mielenkiinnonkohteiden kautta. Muutama opettaja mainitsi, että heillä on tapana uusien oppilaiden kanssa käyttää aikaa tutustumiseen ja positiivisen kautta huomaamiseen. Opettajat pyrkivät parempaan oppilastuntemukseen oppilaiden taustojen selvittämisellä ja yhteistyöllä kodin ja kollegoiden kanssa. Lisäksi yksi opettaja kertoi kyselevänsä myös huolta herättäneen oppilaan kavereilta yleisesti oppilaan kuulumisia.

*- - mä pyrin aina **luomaan hyvät suhteet** niinku jokaseen oppilaaseen- -.* (AO10)

*- - mä vedän niinku ensimmäiset pari tuntii, me vaan **höpötellään ja tutustutaan**.* (AO5)

*Mut sitte yleensä **tulee juteltua kollegoiden kanssa** että oletko huomannu samasta oppilaasta tai onko sulla ollu joku samantyyppinen että miten oot toiminu ja näin.* (AO7)

Opettajilla oli näin ollen monenlaisia keinoja oppilaiden huomioimiseen. Keinot vaihtelivat pienistä spontaaneista eleistä pidempiin ennalta sovittuihin keskusteluihin ja opetusjärjestelyjen ratkaisuihin. Opettajat huomioivat oppilaita sekä luokkahuoneessa että vapaammassa tilanteissa.

## 7.2 Opettajien keinot tukea yksinäisiä oppilaita

Toiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on tukea yksinäistä oppilasta?” muodostimme aineistosta kuusi yläluokkaa, jotka olivat interventiot ja muut valmiit

materiaalit, opetuksen järjestäminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, tunnetaitojen harjoittelu, yhteistyö ja opettaja-oppilassuhde. Interventiot ja muut valmiit materiaalit – luokka sisälsi erilaisia tutkittuja ja yleisesti käytössä olevia menetelmiä sekä lisäksi erilaisia netissä olevia valmiita materiaaleja. Muihin luokkiin kuuluvat keinot olivat opettajien ja koulujen omia toimintamalleja.

Opettajien tukemisen keinoista käsittelemme ensimmäisessä alaluvussa opettajien käyttämiä interventiota ja muita valmiita materiaaleja sekä opetusjärjestelyjä. Toisessa alaluvussa kerromme tukemisessa käytetyistä sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen harjoituksista. Kolmannessa alaluvussa keskitymme kuvaamaan tukemisessa hyödynnettyä yhteistyötä ja opettaja-oppilas-suhteen merkitystä.

### ***7.2.1 Opettajien käyttämät interventiot ja muut valmiit materiaalit sekä opetusjärjestelyt***

Suurin osa mainitsi, että heidän koulullaan on ollut käytössä KiVa Koulu –materiaalit, mutta ne eivät enää ole aktiivisesti käytössä. Kuitenkin muutama vastaaja sanoi, että käytössä on vastaavan tyylistä ja KiVa Koulun periaatteiden mukaista materiaalia.

*No toi **KiVa Koulu on ollu täällä**, nykyään sitä ei enää oo täällä sitä varsinaista lisenssiä, mutta sen periaatteitten mukaan kiusaamiseen puututaan. (A07)*

KiVa Koulun lisäksi interventioista mainittiin Cico, Friends, Koulun hyvinvointiprofiili, Lions Quest, sosiogrammi, Tunne- ja turvataitoja lapsille, Verso ja Yhteispeli (taulukko 1). Friends oli käytössä osalla vastaajista luokan ryhmyttämiseen. Koulun hyvinvointiprofiilia käytettiin yksinäisten tunnistamiseen ja sen tulosten pohjalta voitiin kehittää tukemisstrategioita. Muutama vastaaja toi esiin Lions Questin, joka ei kuitenkaan ollut enää kouluilla aktiivisesti käytössä. Sosiogrammin käytön mainitsi yksi vastaaja, jonka koulussa käytettiin sosiogrammia 7. luokan alussa oppilaiden sosiaalisten suhteiden selvittämiseen. Suurella osalla vastaajien kouluista oli käytössä Vertaissovittelu eli Verso. Usein sitä käytettiin kuitenkin lähinnä riitatilanteiden sovitteluun. Yksi vastaaja mainitsi käyttävänsä säännöllisesti Yhteispeli-materiaalissa olevaa aamupiiriä. Lisäksi vastaajista moni kertoi hyödyntävänsä netissä olevia materiaaleja, kuten Mielin ja MLL:n sivuja (taulukko 1).

- - *ihan näitä tämmösiä kaikkia kaveritaitoharjoituksia, mitä löytyy esimerkiksi MLL:n sivuilta nii sieki on tosi kivoja juttuja ja monta monta muuta mut niitähän on netti pullollaan kun alkaa sieltä kaiveleen. (LO2)*

TAULUKKO 1. Opettajien hyödyntämät valmiit materiaalit ja opetuksen järjestämisen keinot yksinäisen oppilaan tukemisessa.

Interventiot ja muut valmiit materiaalit	Opetuksen järjestäminen
KiVa-koulu	Pari- ja ryhmätyöt
Cico	Ryhmittelyt
Friends	Istumajärjestys
Koulun hyvinvointiprofiili	Tunnin ajankäyttö
Lions Quest	Valinnaisaineiden ryhmät
Sosiogrammi	Käytävillä työskentely
Tunne- ja turvataitoja lapsille	Luokan käytänteet
Verso	
Yhteispeli	
Mieli ry:n verkkomateriaalit	
MLL:n verkkomateriaalit	

Opetuksen järjestämiseen sisältyi opettajan luokassa käyttämät keinot, joilla pyrittiin luomaan tilanteita ja harjoitusmahdollisuuksia vuorovaikutukseen (taulukko 1). Moni opettaja mainitsi käyttävänsä vuorovaikutusta tukevia työskentelytapoja, kuten pari- ja ryhmätöitä. Näissä tilanteissa voitiin tukea sekä yksinäistä että muuta ryhmää. Yksinäisille oppilaille järjestettiin näiden kautta mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustilanteita ja muulle ryhmälle tarjottiin tilaisuuksia harjoitella ulkopuolelle jäävien ottamista mukaan. Pari- ja ryhmätöihin liittyen moni opettajista mainitsi päättävänsä ryhmät ja parit itse etukäteen, jotta kukaan ei jäisi yksin. Yksi opettaja kertoi myös olevansa yksinäisen pari, jos tälle ei paria löytynyt.

- - *tehdään ryhmätöitä ja totutellaan luokan väkee tekemän ryhmätöitä ja paritöitä kaikkien kanssa et tehdään niitä tilanteita et he oppivat ottamaan myös itse mukaan niitä jotka normaalisti jää vähän syrjemmälle. (LO5)*

- - *jos on vaikka ryhmätöitä, niin ei anna oppilaiden ainakaan ihan täysin valikoida ite ryhmiä vaan vähän avittaa siinä tai ainaki osittain järjestää oppilaita eri ryhmiin, että ne yksinäiset ei jäis sitten yksin vaan ne olis sitten vähän vaihtelevissa ryhmissä jollonka ne pääsis tutustumaan muihin, eri porukoihin. (AO9)*

- - *ryhmittelyllä, laittaa tiettyjä henkilöitä istumaan vierekkäin tai arpoo, no arpoo ja arpoo, tekee ryhmät niin että tietyt henkilöt joilla on jotaki yhteyttä keskenään nii laittaa samoihin ryhmiin, jolloin se vahvistuis ehkä. Tai välttää*

*tietyjä asioita, jos on tiettyjä porukoita joihin se henkilö ei koe kuuluvansa tai siellä on vahvoja henkilöitä jotka ottaa sen tilan kaiken nii välttää siihen laittamista. (AO6)*

Opetuksen järjestämiseen liittyen opettajat kertoivat käyttävänsä istumajärjestystä ehkäisemään ulkopuolisuuden tunnetta luokassa. Opettajat esimerkiksi järjestivät pulpetit pareittain, sijoittivat sosiaalisesti taitavia oppilaita yksinäisten viereen tai yhdistivät kaksi yksinäistä yhteen.

*- - koska siinä sitte varmasti aika usein sattuu sellanen **kiva vieruskaveri** jonka kanssa on sit helpompi tehdä töitä, et ainaki siihen ulkopuolisuuden tunteeseen luokassa. Mut siitä en tiedä et onko siitä yhtään hyötyä siihen välituntiolemiseen. (AO8)*

*- - mä oon yrittäny just ettiä semmosia tyyppejä sieltä luokasta jotka ois semmosia **sosiaalisilta taidoiltaan semmosia että pystyy toimimaan kenen tahansa kanssa** ja et heille se ei oo kuitenkaa niin sanotusti rangaistus et he joutuis toimimaan sellasen oppilaan kanssa joka on jotenki, jota ei mielellään oteta johonki ryhmään. (AO7)*

Opettajat kertoivat myös järjestävänsä aikaa opetuksessaan kohtaamiselle ja tukemiselle. Yksi opettaja mainitsi, että koittaa opettamisessaan huomioida kohtaamisen keinot. Osa opettajista kertoi myös kysyvänsä oppitunneilla niiltä oppilailta, jotka eivät viittaa. Tämän he ajattelivat tukevan sitä, että yksinäinen oppilas saisi onnistumisen kokemuksia ja rohkaisua. Tässä he olivat kuitenkin tarkkana siitä, etteivät omalla toiminnallaan kuitenkaan pahentaisi tilannetta tekemällä oppilasta silmätikuksi.

*- - **pyrkii arjesta irrottaan sille aikaa ja hetkiä ja että välillä jonku muun jutun kustannuksella sitte.** (LO1)*

*- - mä oon vaan miettiny et millä mä voisin saada tiedäksää jonkun niinku enemmän esille ja tuleen ulos sieltä omasta kuorestansa että ja kyllä mä niinkun tunneillakin paljon käytän sitä et koska nää usein tämmöset oppilaat ei välttämättä viittaa esimerkiksi ku kysytään ja mä tiedän että heillä sitä tietoo kuitenkin on nin kyllä mää silti saatan kysyä, et **mä annan niinku mahdollisuuden heille niinku kuitenkin osottaa sen et ne tietää asioita ja silläkin tavalla saada sitä itsetunnon rohkasua vähän siinä.** (LO6)*

Opetuksen järjestämisen keinona nähtiin myös se, että kavereita oli mahdollista etsiä myös muualta kuin omalta luokalta. Esimerkiksi valinnaisaineiden ryhmät toivat tällaisen mahdollisuuden. Lisäksi voitiin selvittää mahdollisuuksia ryhmänvaihtoon. Yhdessä koulussa oppilaat saivat myös työskennellä käytävillä, mikä mahdollisti sen, että oppilaat pystyivät työskentelemään myös eri ryhmien oppilaiden kanssa. Opetuksen

järjestämisellä pyrittiin myös luomaan luokkaan sellaisia käytänteitä, jotka tukivat vuorovaikutusta ja vastuuttivat oppilaita omasta käytöksestään.

*Valinnaisaineet rakenteellisesti et jos ei omasta luokasta löydy hyviä ystäviä tai kokee jäävänsä ulkopuolelle nii saattaa olla jossain valinnaisaineessa että sieltä löytyy. (AO6)*

*Toisaalta oppilaita pitäis pyrkiä vastuuttamaan et he ite yrittäis ottaa vastuuta omasta käyttäytymisestä, omasta opiskelusta. (AO9)*

Oppilaiden tukemiseen hyödynnetyistä keinoista osa on siis poimittu valmiista menetelmistä ja materiaaleista ja osa taas on opettajien itse kehittämiä opetusjärjestelyin mahdollistettuja keinoja. Valmiista menetelmistä KiVa Koulu sai eniten mainintoja, vaikkakaan se ei enää ole monellakaan koululla käytössä. Muita menetelmiä ja interventioita mainittiin vähemmän. Opetuksenjärjestämiseen liittyen opettajat kertoivat käyttävänsä eniten ryhmä- ja paritöitä sekä istumajärjestystä.

### 7.2.2 Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu

Kolmantena yläluokkana oli sosiaalisten taitojen harjoittelu (taulukko 2). Siihen kuului ryhmäyttäminen sekä kaveri- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen erilaisin keinoin. Ryhmäyttämisellä pyrittiin luomaan luokkaan rakentava ilmapiiri, jotta ketään ei paineta alas. Yksi opettaja mainitsi heidän koulussaan olevan käytössä väriryhmät, joiden avulla ryhmäytetään oppilaita. Ryhmäyttämiseen liitettiin erilaisia pelejä ja leikkejä, joilla pyrittiin tutustuttamaan oppilaita toisiinsa erityisesti nivelvaiheissa, kuten yläkouluun siirryttäessä. Ryhmäyttäminen koettiin sellaiseksi toimintamalliksi, jolla yksinäisyyteen voitiin kiinnittää huomiota ja sen pohjalta voitiin muokata ryhmiä uudelleen.

*- - se on hirveen tärkeätä että siihen ryhmäytymiseen käytettäis niinku tarpeeksi paljon aikaa et on se sit **pelejä, leikkejä**, mitä vaan sit mikä voi auttaa sitä yhdessä tekemistä muutakin kun sitä opiskelua ja koulua niin kaikkee sellasta. (LO3)*

*Meil on niinku seiskaluokalla jaettu ryhmä eri väreihin ja siinä on mietitty just vähän sitä et kukaan ei kokis itseään aluks ulkopuoliseks että **jokainen kuuluu johonkin väriin** ikään kuin kun ne tulee seiskaluokalle eli tämmönen meillä on meidän koulussa keino ikäänkun ryhmäyttää,(AO3)*

Sosiaalisten taitojen harjoitteluun kuuluivat myös erilaiset projektit, välituntitoiminta, koulun toimintakulttuuri, erilaiset kerhot sekä kaveri- ja vuorovaikutustaidoista puhuminen ja niiden harjoittelu. Erilaisista projekteista mainittiin Wanted hyvä kaveri,

kiusaamisen vastainen kampanja, Misaka eli miten saan kaverin ja taitoteemat. Kiusaamisen vastaiselle kampanjalle oli pohjana kiusaamiskysely.

*- - meil on tämmönen **misaka** eli miten saan kaverin kehitteillä, se on prototyyppi viel mutta siis me ollaan tehty erilaisia asioita mitkä liittyy siihen niinku ystävyys- ja kaverisuhteiden luomiseen esimerkiksi. (LO7)*

Välituntitoimintaan kuului salainen ystävä -välituntileikki, välituntiarpajaiset, välituntipenkki, kaverivälkkä ja liikuntavälitunti. Salainen ystävä -leikissä tarkoituksena on, että jokaiselle määrätään salainen ystävä, jolle on tarkoitus tehdä jotain hyvää välitunnilla. Välituntiarpajaisissa jokaiselle arvotaan leikkipari yhden päivän ajaksi ja kyseisen kaverin kanssa leikitään ja keksitään yhteisiä juttuja, ja näin on mahdollista tutustua muihinkin luokan oppilaisiin kuin omiin kavereihin. Tätä keinoa yksi opettaja kertoi hyödyntävänsä samalla kaverisuhteiden “junailuun”.

Välituntipenkki toimi niin, että välitunnille oli nimetty penkki, johon voi mennä istumaan merkiksi siitä, että on yksin ja haluaisi leikkiä jonkun kanssa. Tästä opettaja kuitenkin pohti sitä, että todella yksinäiselle ja syrjäänvetäytyvälle lapselle tämä ei välttämättä ole toimiva keino, sillä tällainen lapsi ei uskalla näin näkyvästi osoittaa olevansa yksinäinen. Yhdessä koulussa käytössä oli kaverivälkkä kerran päivässä, jolloin välitunnilla oli ohjaaja järjestämässä pelejä ja muuta tekemistä ja sinne tarkoituksena oli ohjata niitä, jotka vaikuttivat yksinäiseltä välituntien aikana. Liikuntavälitunnit sisälsivät ohjattua yhteistä tekemistä ja myös niiden yhtenä tarkoituksena oli yksinäisten saaminen mukaan toimintaan.

*Meil on täällä koulussa tämmönen **kaverivälkkä systeemi** kehitetty eli yks välitunti päivässä jollon sitte ohjaaja on tuolla sillä tavalla et siellä on pelejä ja muuta tekemistä jonne sitte yritetään ohjata niitä jotka muuten vaikuttaa yksinäisiltä välituntien aikana. (AO2.)*

Sosiaalisia taitoja tuettiin myös koko koulun toimintakulttuurin avulla. Tähän liittyivät koulun säännöt, jotka tukevat sitä, että kaikki kaverit otetaan leikkiin ja myös yksinäiset haetaan mukaan. Koulun toimintakulttuuriin kuului myös tukioppilastoiminta ja oppilaskunnan järjestämä yhteisöllinen toiminta. Tukioppilastoiminnassa voitiin pohtia yksinäisen oppilaan tukemista ja keksiä keinoja tähän. Yksi opettaja mietti, että eräs keino yksinäisten ja ulkopuolelle jäävien tukemiseen voisi olla sellainen, että kouluun palkattaisiin “isosiskoja ja -isoveljiä”, joiden tehtävänä olisi olla kavereita yksinäisille oppilaille. Tällaisia voisi löytää esimerkiksi välivuotta viettävistä nuorista.

- - tietysti sillon **tukioppilastoiminnassahan** keino oli se että puhuttiin siellä tukioppilaitten porukassa ihan vaikka nimelläkin jopa joskus että ootte huomannu että meillä on se ja se ja se yksinäinen meidän koulussa ja että mitä me voitais tehdä ja sitte porukalla mietittii ja se oli suht helppoo se miettiminen. (AO8)

Lisäksi osa opettajista mainitsi koulussa olevan käytössä erilaisia kerhoja tukemisen keinona. Kerhojen lähtökohtana oli yksinäisten tukeminen sillä tavalla, että heille järjestettiin ryhmä, jonka jäseniä he voisivat olla ja tällöin kokea kuuluvansa johonkin. Ryhmissä oli tilaisuus myös harjoitella sosiaalisia taitoja. Ryhmien ei kuitenkaan ollut tarkoitus leimata ketään ja sen vuoksi ryhmät oli nimetty jonkin aihepiirin ympärille. Tähän liittyen eräs opettaja mainitsi juuri ryhmään kuulumisen oikeuden.

*Joo et just on nää kaveritaidot, sosiaaliset taidot et niinku yritetään opettaa sitä että me ollaan kaikki yhtä arvokkaita ja **kaikilla on oikeus kuulua johonkin ryhmään** ja että ketään ei jätetä yksin. (LO2)*

Kaveri- ja vuorovaikutustaidoista opettajat kertoivat puhuttavan paljon luokassa ja niihin liittyviä harjoituksia tehtiin oppitunneilla. Moni opettaja kertoi järjestävänsä tilanteita, joissa oppilaiden tulee harjoiteltua vuorovaikutustaitoja ja näissä tilanteissa opettajat pyrkivät ohjaamaan keskustelua ja toimintaa. Oppilaat pääsivät näin pohtimaan toisen huomioon ottamista sekä yksinäisen tilanteeseen eläytymistä. Harjoitukset ja neuvot oli suunnattu koko luokalle, vaikka niiden pääasiallinen tarkoitus olikin juuri tukea yksinäisiä oppilaita. Toisaalta joissain opettajien mainitsemissa harjoituksissa ideana oli ryhmän tukeminen, jotta he pystyvät vastaanottamaan ulkopuolisen. Kaveritaitoharjoituksia hyödynnettiin muun muassa MLL:n sivulta ja muualta netistä. Lisäksi erilaiset pelit ja leikit olivat taitojen harjoittelussa käytössä, ja näillä voitiin opettajien mukaan vaikuttaa myös koko luokan vuorovaikutussuhteisiin. Näistä mainittiin esimerkiksi luokan oma turvaverkko.

- - vaik se olis oikeesti rakennettu kokonaan vaan yhden oppilaan ulkopuolelle jäämisen vuoksi, nii sitä ei tietenkää tarvii eikä sanota kenellekkään vaan että tehtävän ja toimintojen ja rutiinien ja tommosten kautta tavallaan **rakennetaan tilanteita missä tämmönen tyyppi tavallaan joutuu ja pääsee, varmaan välillä kumpaakin, nii tulee onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin** - -. (LO4)

TAULUKKO 2. Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelun alaluokat.

Sosiaalisten taitojen harjoittelu	Tunnetaitojen harjoittelu
Ryhmäyttäminen	Itsetunto ja -tuntemusharjoitukset
Kaveri- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen	Vahvuuksien kautta
Luokan ilmapiiri	Tilanteiden sanoittaminen
Pelit ja leikit	Tunnetaitokortit
Projektit	
Välituntitoiminta	
Koulun toimintakulttuuri	
Kerhot	

Sosiaalisten taitojen harjoittelemisen lisäksi opettajat kertoivat tekevänsä tunnetaitoihin liittyviä harjoituksia (taulukko 2). Neljänneksi yläluokaksi muodostimme siis tunnetaitojen harjoittelun. Tunnetaitoihin liittyi esimerkiksi itsetuntemukseen ja –tuntoon liittyvät harjoitukset. Lisäksi vahvuuksien kautta opettajat pyrkivät tukemaan oppilaita ja erityisesti kannustaminen ja positiiviset hetket nähtiin tärkeinä. Yksi opettaja mainitsi, että paras tukitoimi olisi se, että oppilas alkaisi tykätä enemmän itsestään. Eräs opettaja kertoi vahvistavansa oppilaiden itsetuntoa antamalla vastausvuoron, vaikka oppilas ei viittäisi, ja sillä tavalla luovan onnistumisen kokemuksen mahdollisuuksia. Tunnetaitojen harjoitteluun liittyen yksi opettaja mainitsi tilanteiden sanoittamisen. Tunnetaitoihin liittyviä harjoituksia opettajat löysivät netistä ja esimerkiksi tunnetaitokortit mainittiin. Tunnetaidot olivat yhdessä koulussa monialaisen kokonaisuuden aiheena ja toisessa koulussa tunnetaidot olivat olleet luokanvalvojan tunnin aiheena.

*- - nyt kun nää **tunnetaidot** liittyy tähän uuteen opsiin niin tota niitä hyvinki paljon käydään läpi, ihan melkein vois sanoo että päivittäin kun tulee kaikenmaailman tilanteita että taikka sitten ihan jollain oppitunnilla ni tehdään jotain harjoituksia sitte. (LO2)*

Sosiaalisten taitojen harjoittelu korostui opettajien vastauksissa paljon verrattuna tunnetaitojen harjoitteluun. Erityisesti ryhmäyttämisen merkitystä korostettiin ja kaveritaitoja kerrottiin harjoiteltavan sekä oppitunneilla että välitunneilla. Tunnetaitojen koettiin liittyvän oppilaan tukemiseen siksi, että niiden avulla pyrittiin vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa.

### 7.2.3 *Yhteistyön hyödyntäminen ja opettaja-oppilassuhteen merkitys*

Viidenneksi yläluokaksi muodostimme yhteistyön. Tähän luokkaan kuului yhteistyö **opettajakollegoiden, erityisopettajan, terveydenhoitajan, koulukuraattorin, koulupsykologin, opinto-ohjaajan, rehtorin, nuorisotyöntekijän ja kodin** kanssa.

Lähes jokainen opettaja mainitsi tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Tähän yhteistyöhön kuului keskustelu huolta herättävistä oppilaista ja yhteisesti keinojen pohtiminen. Esimerkiksi osa aineenopettajista mainitsi, että he ovat keskustelleet muiden oppilasta opettavien opettajien kanssa siitä, millaiset ryhmät ovat toimivia, jotta näitä ryhmiä voi hyödyntää ja vahvistaa myös muilla oppitunneilla. Erityisopettajilta opettajat saivat konsultaatioapua ja he saattoivat pitää erillisiä ryhmiä, kuten sosiaalisen taidon ryhmiä. Lisäksi yksi vastaaja mainitsi erityisopettajan kierrättävän lomakkeita, joissa kysytään muun muassa sitä, onko opettajilla herännyt huolta jostain oppilaasta. Yhteistyötä tehtiin myös oppilashuollon henkilöstön kanssa. Opettajat saattoivat ohjata oppilaita terveydenhoitajalle, kuraattorille ja psykologille. Kuraattorin kanssa yhteistyössä osa opettajista oli myös pitänyt yhteisiä oppitunteja.

*- -meillä on ihan mahtavat **kollegat** täällä pitkää uraa tehneitä opettajia ja **erityisopettajia**, joiden kanssa sit konsultoi ja yhteistyö **kuraattorin ja psykologin** kanssa ja sit tietysti **kodin** kanssa mikä on tosi tärkeitä. että he ovat kuitenkin oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. (LO4)*

*- -varmaan semmonen ensimmäinen lähtökohta on et **luokanvalvoja** juttelee joissakin tilanteissa luokan kanssa ja sitte ja tietysti **opinto-ohjaaja** voi käydä samaa keskustelua, **kuraattori** tarpeen mukaan, **terveydenhoitaja** käy varmaan tän tyyppisiä keskusteluja kans näissä terveystarkastuksissa sitte. (AO2)*

Kuudentena yläluokkana aineistosta nostimme opettaja-oppilassuhteen. Siihen liittyivät oppilaan tuntemus, opettajan ominaisuudet ja persoona sekä luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen oppilaaseen. Oppilaan tuntemukseen opettajat mainitsivat, että käytettävien keinojen tulee olla aina tarkoituksenmukaiset tietyn oppilaan mukaan ja on olennaista huomioida aika ja kasvun vaihe. Tämän vuoksi oppilaaseen tutustuminen nähtiin tärkeäksi. Yksi opettaja mainitsikin, että voi olla hankala miettiä, millaista tukea oppilas oikeasti tarvitsee: laitetaanko oppilas ryhmään mukaan vai tarvitseeko löytää oppilaita, jotka ottavat hänet mukaan, vai onko olemassa jokin muu sopivampi tukikeino. Tukemisen kerrottiin siis olevan oppilaskohtaista ja tärkeää oli, että oppilaita ei määriteltäisi ulkopuolelta yksinäisiksi vaan kuunneltaisiin oppilaan omia tuntemuksia.

*Ei oo mitään sellasta, se on hirveen **oppilaskohtasta** ja hirveen semmosta niinko yksilöllistä et mikä toimii niinku kelläkin, että ei oo mitään sellasta että vois ässän vetästä hihasta et tää toimii aina. (LO3)*

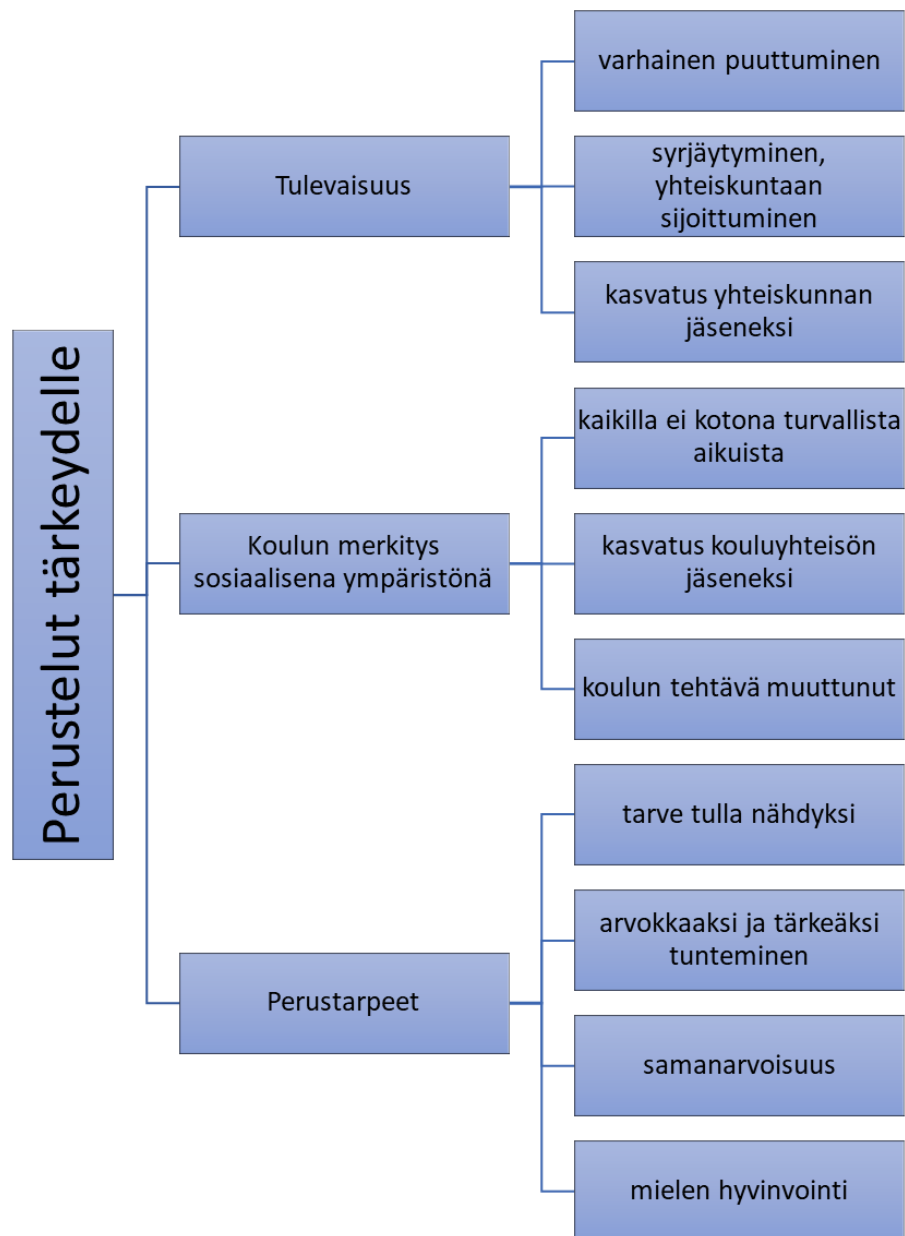
Opettajan ominaisuudet ja oma persoona liittyivät opettaja-oppilassuhteeseen niin, että opettajan tulee olla turvallinen aikuinen ja opettajan itsensä likoon laittaminen voi hyödyttää oppilasta. Osa opettajista mainitsi, että aikuisten tehtävänä on tarjota tukea oppilaille ja olennaista on, ettei käännä selkäänsä oppilaille eikä jätä oppilasta yksin. Lisäksi läsnäolon taito ja jatkuva kohtaaminen nähtiin tärkeäksi. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luomiseen mainittiin liittyväksi se, että tilanteissa tulee olla ymmärtäväinen sekä empaattinen ja keskustelu rauhallisessa paikassa on avainasemassa. Osa aineenopettajista kertoi ajattelevansa, että luokanvalvojana oppilaaseen syntyy erilainen suhde ja oppilaaseen on mahdollista tutustua paremmin ja tällöin tapaa myös oppilaiden vanhemmat.

*- - siihen pitää myös **laittaa aika paljon itseään likoon** siihen oppilaan kohtaamiseen, koska sitte taas pitää myös tavallaa antaa itsestään jotain et myös se oppilas uskaltuu ite antamaan itsestään jotain. (LO1)*

Opettajien mainitsemat keinot kohdistuvat siis sekä ryhmään että yksilöön, niitä voidaan käyttää vapaissa tilanteissa ja oppitunneilla ja ne ovat usein tapauskohtaisia keinoja. Opettajilla on käytössä paljon erilaisia keinoja, jotka ovat valmiita materiaaleja, projekteja ja opettajien omia keinoja. Oppilaan tukemiseen liittyy erilaisten taitojen harjoittelua niin sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen kuin itsetuntemukseen liittyvissä asioissa. Oppilaiden tukemisessa myös moniammatillinen yhteistyö ja opettaja-oppilassuhde ovat merkittävässä roolissa.

### **7.3 Opettajien antamat syyt huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle**

Aineistosta muodostimme kolmanteen tutkimusongelmaan “Millaisia syitä opettajat antavat huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle?” kolme yläluokkaa, jotka olivat oppilaan tulevaisuus, koulun merkitys sosiaalisena ympäristönä ja oppilaan perustarpeet (kuvio 2). Kaikki opettajat kokivat sekä huomaamisen että tukemisen tärkeäksi. Myös ryhmän kannalta suurin osa mainitsi tukemisen olevan tärkeää.



KUVIO 2. Opettajien antamat syyt huomioimisen ja tukemisen tärkeydelle.

Ensimmäiseen yläluokkaan oppilaan tulevaisuuteen liittyen opettajat mainitsivat varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyyn olevan tärkeää, jottei oppilaan tilanne pahenisi ja etenisi syrjäytymiseen asti. Tämän nähtiin olevan yhteydessä yhteiskuntaan sijoittumiseen tulevaisuudessa. Sen vuoksi koulun tehtäväksi nähtiin oppilaan kasvattaminen yhteiskunnan jäseneksi ja sitä varten sosiaalisten taitojen harjoittelu koettiin tärkeäksi. Koulun tehtävän ajateltiin muuttuneen ja yksi opettaja mainitsi opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa esiin tulevan vuorovaikutustaitojen harjoittelun. Koulun tehtävä ei hänen mukaansa ollut enää vain tiedollisen sisällön opettamista, vaan myös turvallisen kasvukokemuksen luomista osana nuoruutta.

- - **mitä aikasemmin** tai mitä nuoremmalla oppilaalla se saadaan niinku huomattuu ja tuettu ja autettu et niitä yksinäisiä ei olis tai syrjään jäävii ei olis nii aina parempi. (LO5)

- - olis kiva kun olis aikaa enemmän siihen kohtaamiseen ja et sitä arvostettais et niinku enemmänkin Suomessa mietittäis sitä että miten niinku oikeesti **estetään syrjäytymistä** ja sit et sillä on tosi paljon merkitystä että kohdataan toisiamme eikä vaan aina mietitä suorittamista - -. (AO3)

No kyllä nyt nää mitä mulla on niin heillä on pulmat tosi isoja ja ajattelen et se vaikuttaa siis tulevaisuuteen aina niinkun **opiskeluihin ja elämässä sijottumiseen saakka** niin tota mä aattelen et nykykoulun yks tärkeimmistä tehtävistä on nimenomaan et hekin voi löytää sen paikkansa ja se sama huoli tulee siis vanhemmiltaki jo pienillä oppilailla että **miten sitten pärjää tulevaisuudes** niin kyl mä haluan opettajana olla yhdessä ajattelemas muutaki ku tätä omaa tätä työviikkoo tai tätä vuosiluokkaa. (LO7)

- - se nyt on **laaja-alaisissa tavoitteissa on paljon vuorovaikutusta** ja muuta, johon tässä nyt sitte vetoan, että jotenkin sillä tavalla yleismaailmallisesti ajatellen nykyään, että eihän me enää tiedetä että mihinkä me noita kasvatetaan, ku ne on aikuisia nii ei tiedetä maailmasta et sillosesta maailmasta tarpeeks mitään. **mä haluan että mun luokalta lähtee itseensä uskovia rohkeita tyyppejä, jotka on hereillä toistensa ajatuksille ja kokemuksille ja ahkeria yrittämään parhaansa** - -. (LO4)

Toisena yläluokkana oli koulun merkitys sosiaalisena ympäristönä. Suurin osa opettajista vertasi koulua oppilaiden työpaikkaan, sillä oppilaat viettävät siellä suuren osan päivästänsä. Lisäksi kaikilla oppilailla ei ole välttämättä turvallista aikuista kotona, jolloin koulussa työskentelevien aikuiskontaktien merkitys korostuu. Opettajat toivat esiin myös kouluyhteisön jäseneksi kasvattamisen. Tähän liittyen he mainitsivat ryhmään kuulumisen tunteen ja samalla motivaation opiskelua kohtaan.

No tosi tärkeeks, niinku tää on **oppilaille heidän niinku työtään tietyllä lailla ja heidän sosiaalinen se piiri pitkälti missä he pyörii** et jos mieltii omalle kohdalle et mä tulisin töihin ja mua ei nähtäis ja mä en kokis tulevani kuulluksi tai nähdyksi tai hyväksytyksi niin ei se mä en sinne töihin kauheen mielelläni varmaan seuraavana päivänä menis- - (LO11)

- - kaikilla lapsilla **ei välttämättä oo sellasta ihmistä joka kohtaa** ja niinku tuo sellasta mallia elämään nii myös se että ainaki täällä koulussa olis joku semmonen ihminen nii se on mun mielestä tosi tärkeetä. (LO1)

Se ehkä tuo semmosta **joukkoon kuuluvuutta** sille oppilaalle et se kokee et tää on minun koulu ja minusta välitetään tai huolehditaan tai nämä henkilökunta tai kaverit on täällä minua varten ja sitte myös oppilas **saa harjotella niitä sosiaalisia suhteita, sosiaalisia taitoja** siinä yhteydessä. (AO6)

No olishan se tosi tärkeetä, koska kuitenkin et jos hän kokee olevansa ulkopuolinen myöskin se **opiskelu heikentyy usein ja motivaatio ja**

*kaikennäkönen suoriutuminen ja muutenkin niinku elämänlaatu heikkenee jos ei koe olevansa ryhmässä mukana. (AO3)*

Kolmas yläluokka oli oppilaiden perustarpeet, jotka kuuluivat monen opettajan mielestä ihmisyyteen. Oppilaiden perustarpeiksi opettajat luettelivat tarpeen tulla nähdyksi, itsensä tuntemisen arvokkaaksi ja tärkeäksi, samanarvoisuuden sekä mielen hyvinvoinnin. Näiden ajateltiin olevan sellaisia asioita, joihin jokaisella on oikeus. Lisäksi muutama opettaja mainitsi, että jos nämä tarpeet eivät täyty, niin sillä voi olla esimerkiksi negatiivisia mielenterveydellisiä vaikutuksia.

*Kyl mä haluan ajatella kaikki on kuitenkin samanarvosia ja ansaitsee sen huomion ja välittämisen ja paljon muita tärkeitä asioita ku se pelkästään se aineen oppiminen tietyksi kans. (AO2)*

*- - no kyl mun mielestä se on mielenterveydellinen asia. Että jos sua ei huomata, jos sä et saa huomioita nii sit sitä haetaan, tai tulee paha mieli ja voi aiheuttaa vakaviaki asioita. (AO7)*

Opettajat antoivat erilaisia syitä huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle. Huomaaminen ja tukeminen olivat opettajien mukaan tärkeitä, koska sillä on vaikutusta oppilaisiin sekä tässä hetkessä että tulevaisuudessa. Opettajat kokivat, että huomaaminen ja tukeminen kuuluvat opettajan tehtäviin ja ovat oppilaiden oikeus.

## 7.4 Huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavat tekijät

Neljänteen tutkimusongelmaan “Millaiset tekijät vaikuttavat opettajien mielestä huomaamiseen ja tukemiseen?” muodostimme neljä yläluokkaa, jotka olivat resurssit, opettaja-oppilassuhde, opetusryhmä ja opettajan ominaisuudet (taulukko 3). Lähes jokainen opettaja mainitsi sekä huomioimisen että tukemisen olevan joiltain osin vaikeaa. Lisäksi he kuitenkin toivat esiin huomaamista ja tukemista mahdollistavia tekijöitä, jotka olivat osittain vastakohtia vaikeuttaville tekijöille.

TAULUKKO 3. Huomaamista ja tukemista vaikeuttavat ja mahdollistavat tekijät.

	Vaikeuttavat tekijät	Mahdollistavat tekijät
Resurssit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vähäinen henkilökunta</li> <li>- kiire</li> <li>- rakenteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tarvittava määrä henkilökuntaa</li> </ul>
Opettaja-oppilas-suhde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppilaan tausta</li> <li>- oppilaiden yksilöllisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppilastuntemus</li> <li>- luottamus</li> <li>- opettajan ja oppilaan persoonien yhteensopivuus</li> </ul>
Opetusryhmä	<ul style="list-style-type: none"> <li>- suuri oppilasryhmä</li> <li>- äänekkäät oppilaat</li> <li>- tuen tarpeen oppilaat</li> <li>- oppilaiden väliset suhteet</li> <li>- oppilaiden ikä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pieni oppilasryhmä</li> <li>- ryhmän jakaminen puoliksi</li> </ul>
Opettajan ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kokemuksen puute</li> <li>- oma jaksaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työkokemus</li> <li>- herkkyyys, empaattisuus</li> <li>- helposti lähestyttävä</li> <li>- hyvät vuorovaikutustaidot</li> <li>- itsereflektointi</li> <li>- päätös panostaa</li> </ul>

Ensimmäiseen yläluokkaan, eli resursseihin, opettajat liittivät ajan puutteen ja kiireen, liian vähäisen henkilökunnan sekä rakenteet. Opettajat yhdistävät ajan puutteen ja kiireen siihen, että aikaa meni paljon opetustyön ulkopuolisiin asioihin, kuten toiminnan kirjaamiseen Wilmaan ja muihin työtehtäviin. Erityisesti aineenopettajat mainitsivat sen, että heillä on useita opetusryhmiä, joiden oppilaita he näkevät vain lyhyen aikaa viikosta. Osa opettajista myös kertoi lyhyen tunnin (45 minuuttia) olevan liian lyhyt aika kaikkien tasapuoliseen huomioimiseen. Vastaavasti huomaamista ja tukemista helpotti se, jos ryhmässä oli tuen tarvitsijoihin nähden tarpeeksi henkilökuntaa, kuten erityisopettaja, avustaja tai koulunkäynninohjaaja.

*Yks on tieteenki se että on itsellä liian **kiire**, yrittää tehdä ne pakolliset asiat, jollon ei ehi huomioida kaikkia. (AO6)*

*- - varmaan kaikessa on yhteinen tekijä se että **ei sais vähentää sitä henkilökuntaa** niinkun nyt on tehty et säästetään mukamas, se ei oo todellakaan säästämistä jos se sit kostautuu myöhemmin paljon paljon hankalammin ihmisen elämässä - -. (AO1)*

*- - vaikka luokka jossa on hyvin paljon tuen tarvitsijoita, niin sitte, mutta onneks meillä on sellaseen luokkaan toi **koulunkäynninohjaaja** käytettävissä apuna. (AO8)*

Toiseksi yläluokaksi muodostimme opettaja-oppilassuhteen. Siihen liittyen opettajat mainitsivat oppilaiden taustan ja yksilöllisyyden vaikeuttavina tekijöinä. Oppilaiden taustan opettajat kertoivat vaikuttavan siten, että opettaja ei välttämättä ollut tietoinen

esimerkiksi kodin tilanteesta, mikä hankaloitti tukemista. Lisäksi yksi opettaja pohti sitä, että vaikka oppilas tunnettaisiin hyvin koulussa, niin silti ei tiedetä, mitä hänen vapaa-ajallaan tapahtuu, mikä vaikuttaa myös kouluun. Opettajien mukaan oppilaiden yksilöllisyys saattaa vaikeuttaa keinojen löytämistä, koska eri oppilailla toimivat eri keinot. Yksilöllisyyteen liittyen myös oppilaan persoonan koettiin vaikeuttavan huomaamista ja tukemista, koska osa oppilaista voi olla luonteeltaan hiljaisia tai he eivät tuo itseään esiin ja näin voivat olla huomaamattomampia. Lisäksi persoonien eroavaisuus opettajien ja oppilaan välillä vaikeutti yhden opettajan mukaan yhteyden muodostamista.

*- - me tiedämme ja tunnemme, jotkin me tunnemme oppilaat hyvin mut kuitenkin **me tunnetaan heidät tietyssä roolissa ja tietyllä tavalla, ihan oppilaat on kun opettajat et vapaa-aika ja perhe ja kaverisuhteet ja harrastukset ne vaikuttaa ja näkyy sitte täällä myöskin.** (AO4)*

*- - jonkun **lapsen temperamentti tai persoonallisuus on sellanen että hän vaan on sitten syystä tai toisesta jotenkin semmonen hiljanen.** (LO2)*

*Ja sitte myös jossain määrissä **persoonakysymykset, että jotkut toiset oppilaat on toisten opettajien kanssa, niillä kohtaa, löytyy joku yhteys.** (AO6)*

Vastaavasti taas toimivan opettaja-oppilassuhteen nähtiin mahdollistavan huomaamista ja tukemista. Siihen kuuluivat luottamuksen saaminen, oppilaantuntemus sekä opettajan ja oppilaan persoonien yhteensopivuus. Hyvän suhteen muodostumiseen liittyi opettajien mukaan oppilaan luottamuksen saaminen, jonka nähtiin mahdollistavan asioista keskustelun. Luottamussuhteen saaminen vei opettajien mukaan aikaa ja liittyi samalla myös oppilastuntemukseen. Moni luokanopettaja koki tuntevansa oman luokkansa oppilaat parhaiten ja osa aineenopettajista mainitsi, että valvontaluokka oli heille tutuin. Osa opettajista kertoi myös opettajan ja oppilaan persoonien yhteensopivuudella olevan merkitystä huomaamiseen ja tukemiseen, sillä toisten oppilaiden kanssa luonteet olivat samankaltaisempia, ja tätä kautta pystyi saamaan paremmin kontaktin oppilaaseen.

*- - mulla on uus luokka jonka oon saanu siis syksyllä niin kyllä se aina melkein menee se **tutustuminen** siihen jouluun asti et sit alkaa niinku sujua et nyt menee jo tosi hyvin, et se vaan vaatii sen ajan että ja että **saa sen luottamuksen oppilailta ja sitte taas toisinpäin että oppilaat luottaa opettajaan, on semmonen turvallinen ilmapiiri** - -. (LO2)*

*- - sanoisin vähän samaa ehkä että tota vaihtelevasti, että **joihinkin jostain syystä tulee sellanen hyvä sellanen suhde ja kontakti ja sitten toisiin on vaikee minun luoda kontaktia.** (AO6)*

*- - jos tunnen **oppilaan taustan** esimerkiks niin mä voin kysyä että mitä sulle kuuluu et onks jostain paha mieli tai että mä nään että sulla on nyt paha mieli ja*

*siitä päästään jotenkin sitte niinku siihen alkuun - - että ensin täytyy vähä selvittää sitä tilannetta et mikä siinä on. Ja itselläni on esimerkiks sellanen oppilas, että mä tiedän et hänellä voi olla tosi ikäviä päiviä ihan vaan kotitaustasta johtuen - - . (LO2)*

Kolmas yläluokka oli opetusryhmä, johon kuuluviksi opettajat mainitsivat liian suuren ryhmäkoon, äänekkäät ja tuen tarpeen oppilaat, oppilaiden väliset suhteet sekä oppilaiden iän. Moni opettaja mainitsi, että äänekkäät ja tuen tarpeen oppilaat vetivät usein huomiota puoleensa, mikä taas vähensi hiljaisempien huomion saantia. Osa opettajista kertoi luokan sisäisten suhteiden vaikeuttavan huomaamista, koska oppilaiden väliset jännitteet eivät välttämättä näy opettajalle ulospäin. Opettajat kertoivat myös iällä ja kasvuvaiheella olevan merkitystä tukemista vaikeuttavana tekijänä. Esimerkiksi muutama aineenopettaja oli sitä mieltä, että oppilaiden kaverisuhteisiin on vaikea puuttua mitä vanhemmiksi oppilaat tulevat.

*No tota sanotaan niin että toi **luokkakoko on aika haastava**, siellä on **erityisen tuen oppilaita ja tehostetun tuen oppilaita** ja kyllä se aika rajallista tiedäksää et sä joudut ponnisteleen et pystyy tollasessa luokkakoossa niinku jokasen aina huomaamaan- - .(LO6)*

*- - sit on niitä **huomiorosvoja** jotka sitten säätää jotain omiaan nii sitte opettajan huomio niinku vaikka kuinka yrittää välillä sit niinku olla huomaamatta tai noteeraamatta nii kyllä se silti on että jos joku **kovaan ääneen jotain touhuu** nii väkisinki huomio sinne menee. (AO7)*

*- - vaikeuttaa sitte kanssa jos on hyvin **monimutkaset oppilaiden väliset ja keskinäiset kuviot**, et sitte niihin saattaa piiloutuu erityisesti vaikka tytöillä, et se näyttää ulospäin tosi yhtenäiseltä porukalta mut sit porukan sisällä on kuitenkin semmosii viritteitä ja jännitteitä, mitkä ei kerta kaikkiaan siis oikein näy ulospäin eikä kysellenkään tuu ilmi. (LO4)*

*- - **mitä vanhemmaks oppilaat tulee niin sitä vaikeempaa** tietysti koulun aikuisten on niinku mahdollisuuksia vaikuttaa heidän sosiaalisiin suhteisiinsa et ketkä on niinku kenenkäki kanssa kaveria tai sellasia. (AO4)*

Vastaavasti opetusryhmään liittyen opettajat mainitsivat, että huomaaminen on helpompaa, jos ryhmäkoko on sopivan pieni tai ryhmä on jaettu joillain oppitunneilla puoliksi. Tällöin aikaa jää enemmän jokaista oppilasta kohden.

*No mulla on **aika pieni luokka**, että musta tuntuu että mä huomaan kyllä ja että jokaiseen tulee kiinnitettyä jollain tavalla huomiota. (LO1)*

*- - tuntikehyksen antama keino se että on nää **jakotunnit** jollon ihan selvästi on niinkun aikaa enemmän yhdelle - -. (LO6)*

Opettajan ominaisuudet oli neljäs yläluokka, johon liitettiin kuuluvaksi kokemuksen puute sekä opettajan oma jaksaminen. Osa opettajista koki, että kokemuksen puutteen vuoksi heillä ei ole tarpeeksi keinoja yksinäisten oppilaiden tukemiseen eikä esimerkiksi opettajankoulutuksessa ole tarpeeksi opetettu kohtaamista. Kokemuksen puute yhdistettiin siihen, että nuori opettaja saattaa keskittyä enemmän oppitunnin rakenteeseen ja pitämiseen, jolloin ei jää niin paljon aikaa huomaamiselle. Yksi opettaja mainitsi, että oma jaksaminen vaikuttaa siihen, kuinka paljon hänellä on voimavaroja keskittyä oppilaiden huomioimiseen ja yksinäisten tukemiseen.

*Joo koska mun mielestä nuorena, kun on nuori opettaja hirveen paljon **panostaa just siihen oppituntiin ja siihen opettamiseen ja meillähän ei juurikaan opeteta missään opettajankoulutuslaitoksella sitä kohtaamista ja sellasta et se mennään se oppitunnin rakenne edellä - - .** (AO3)*

*- - ja tietysti semmoset **stressiajat**, ennen joulua tai millon nyt sattuukaan olemaan sellanen aika, vaikka sellanen että opettaja sattuu olemaan tosi väsynyt ja ärtynyt ja kaikkee sellasta nii sehän ei oo yhtään oivallinen tilaisuus tai aika siihen että lempeästi huomais kaikki.* (AO8)

Toisaalta taas työkokemuksen koettiin mahdollistavan huomaamista ja tukemista. Huomioimista ja tukemista mahdollistaviin opettajan ominaisuuksiin kuului opettajan työkokemuksen lisäksi persoona, vuorovaikutustaidot sekä tapa järjestää opetusta. Osa opettajista mainitsi, että kokemus oli tuonut heille keinoja huomata ja tukea oppilaita. Muutama oli myös sitä mieltä, että omat valmiudet kehittyvät sitä mukaa, kun kokemusta tulee lisää. Osa vastaajista kertoi kokemuksen myös tuoneen mahdollisuuden siihen, että aikaa jää huomaamiselle enemmän, kun ei tarvitse keskittyä niin paljon oppituntien rakenteeseen. Osa opettajista kuitenkin mainitsi, että huomaaminen ja tukeminen olivat sellaisia asioita, joita pystyi jatkuvasti kehittämään eikä niissä koskaan voinut tulla täydelliseksi.

*- - tietysti kokemusta tästä työstä on paljon jo että mä oon 15 vuotta ollu opettajana että kyllä on **oppinu tietyllä tavalla oppilaita sillä tavalla niinkun havainnoimaan ja tulkitsemaan ja menemään sillai tilanteisiin.** (AO4)*

*- - no vaikea itse arvioida. tietysti sitä olettaa et ne on ihan kohtalaisen hyvät ja **varmaan se kehittyy sitä myöten ku tulee kokemusta alalta.** et varmaan sitä menee keskittymiskyky erilaisiin asioihin kun sit taas kun on sitä jonki aikaa tehny ja ne asiat on hallussa.* (LO5)

Opettajan persoonaan liittyen opettajat kertoivat herkkyyden, eläytymiskyvyn, empaattisuuden ja helposti lähestyttävyyden helpottavan huomaamista ja tukemista. Osa haastateltavista kertoi itsellään olevan näitä ominaisuuksia ja sen vuoksi huomaamisen ja

tukemisen koettiin olevan luontevaa. Lisäksi opettajan omat hyvät vuorovaikutustaidot tukevat opettajien mukaan huomaamista ja tukemista.

*No ihan hyvinä. Mä oon ite aika semmonen **herkkä** ja tunteva tosi vahvasti **eläydyn** niinku oppilaan asemaan. (LO4)*

*- - yleensäki mä oon ehkä luonteeltani semmonen että mä huomaan sellaset niinku, mä oon hyvin **empaattinen**. (AO8)*

*- - osa niistä keinoista tulee ihan perus vuorovaikutuksesta ihmisten kanssa, et **jos ite osaa olla vuorovaikutuksessa muitten ihmisten kanssa** nii sieltä on paljon hyviä keinoja oppilaiden kohtaamiseen. (LO1)*

Opettajan tapaan järjestää opetusta kuuluivat huomaamisen ja tukemisen tiedostaminen sekä niihin panostaminen. Tähän liittyi myös se, että osa opettajista kertoi tekevänsä paljon töitä sen eteen, että todella pystyy huomaamaan ja tukemaan jokaista. Tiedostamisen lisäksi myös oman toiminnan reflektointi nähtiin tärkeänä, koska sen avulla pystyy pohtimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä.

*Kyllä sitä pitää **tiedostaa** että sen tekee jos vaan niinkun jos ei ajattele sitä niin se menee hirveen helposti se tunti niitten äänekkäitten ehdoilla mut et kun tiedostaa jokaisen oppilaan et ja tekee sen niinku tiedostaen sen jokaisen oppilaan huomioon niin sillon. (AO11)*

*No kyllä se mun mielestä on myös aika paljon opettajasta kiinni että esimerkiks mä ite oon **päättäny panostaa** siihen. (LO1)*

*No mä **teen tosi paljon duunii sen eteen** et ihan käytännön juttuja niinku meidän luokan tapoja ja muita mitä tehdään, jotta mä huomaisin. (LO4)*

Suurin osa opettajista mainitsi, että huolimatta huomaamisen ja tukemisen haastavuudesta heillä on silti melko hyvät valmiudet huomata ja tukea oppilaita. Vastaajien välillä oli kuitenkin eroa siinä, että osa koki huomaamisen olevan luontevaa ja osa taas koki yksinäisten tukemisen helpommaksi. Suurin osa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että huomaaminen ja tukeminen vaati tietoista panostamista. Nämä mahdollistavat tekijät olivat usein vastakohtia vaikeuttaville tekijöille. Opettajat kokivat huomaamisen ja tukemisen liittyvän vahvasti siihen, että täytyy tehdä tietoinen päätös asian eteen. Moni haastateltavista myös koki omaavansa sellaisia ominaisuuksia, jotka tekivät huomaamisesta ja tukemisestä luontevaa. Kokemuksella nähtiin myös olevan vaikutusta huomaamiseen ja tukemiseen.

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksesta saatuja tuloksia tutkimusongelma kerrallaan ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Lopuksi tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja esitämme jatkotutkimusehdotuksia.

### 8.1 Opettajat huomaavat ja huomioivat oppilaita monin pienin keinoin oppitunneilla ja vapaissa tilanteissa

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on huomata ja huomioida luokan jokainen oppilas?” oletuksena oli, että opettajien keinot huomata ja huomioida ovat pieniä arkipäiväisiä tekoja ja ne voivat olla sekä sanallista että sanatonta viestintää (ks. Benzer 2012; Johnson 2008; Kukkoaho 2017; Äärelä 2012). Tutkimustulokset olivat odotusten mukaisia ja kahdeksi yläluokaksi muodostuivatkin juuri sanattoman ja sanallisen viestinnän keinot. Opettajien mainitsemat keinot olivat pieniä tekoja, joita he toteuttavat sekä oppitunneilla että vapaammissa tilanteissa. Opettajat toivat esiin ajan rajallisuuden, minkä vuoksi voi olla, että opettajat kokivat juuri pienet eleet hyödyllisinä, koska niihin ei tarvitse käyttää niin paljon aikaa. Esimerkiksi muutama opettaja mainitsi tunnin alussa käyvänsä katseella läpi jokaisen oppilaan, mihin ei kulu paljon aikaa, mutta joka on kuitenkin huomionosoitus oppilaalle. Katseen merkitys kohtaamisessa onkin tullut myös aikaisemmissa tutkimuksissa esiin (ks. Syrjämäki 2019).

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleet opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde (ks. Äärelä 2012; Raatikainen 2011) sekä opettajan ominaisuudet (ks. Äärelä 2012; Saloviita 2007) nousivat esiin tämän tutkimuksen haastateltavien vastauksissa ja niistä muodostui kaksi yläluokkaa, jotka olivat opettajan ominaisuudet ja oppilaantuntemus. Tämän vuoksi merkittävänä huomaamisen keinona näyttäytyy oppilaaseen tutustuminen ja siihen ajan käyttäminen. Kun opettaja tietää oppilaan taustoja ja esimerkiksi mielenkiinnon kohteita ja harrastuksia, niin opettajan on mahdollista osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Opettajan tuntiessa oppilaan hänen on myös helpompi huomata, jos oppilaalla ei ole kaikki hyvin. Hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen liittyy myös haastateltavien mukaan opettajan ominaisuudet. Kun opettaja on empaattinen ja helposti lähestyttävä, oppilaiden on helpompaa myös kertoa huolistaan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleiden keinojen lisäksi meidän tutkimuksessamme uutena asiana nousi esiin opetusjärjestelyt ja suunnittelu. Opettajat kertoivat käyttävänsä aikaa sen suunnitteluun, että jokainen oppilas tuli luokassa nähdyksi. He mainitsivat asian tiedostamisen olevan tärkeää, jotta siihen pystyy kiinnittämään huomiota. Huomioimisen keinona koettiin myös hiljaisten oppilaiden osallistaminen opetukseen, vaikka he eivät viittäisi ja oppilaita otettiin esimerkiksi kielten tunneilla esimerkkeihin mukaan, jolloin oppilaat tehtiin näkyviksi. Tähän liittyi myös oppilaantuntemuksen tärkeys, jotta oppilaan huomioiminen ei aiheuttaisi oppilaalle haittaa, kuten nolatuksi tulemista.

Moni opettaja mainitsi, että opetuksen järjestäminen sellaiseksi, että opettajalla on aikaa kierrellä luokassa esimerkiksi oppilaiden tehdessä tehtäviä, mahdollistaa yksilölliset huomioimisen hetket. Oppilaita voitiin jakaa myös pareihin ja ryhmiin, jolloin huomio voitiin osoittaa samalla useammalle oppilaalle. Opettajat siis kokivat, että myös tällainen oppilaan huomioiminen osana ryhmää voi luoda oppilaille tunteen, että heidät on huomioitu. Tämä on kuitenkin opettajien näkökulma ja kaikille oppilaille tällainen huomiointi ei välttämättä ole riittävää, vaan he tarvitsisivat yksilönä huomiointia. Opettajat toivat myös paljon esiin sitä, että vaikka tunnilla kaikkia oppilaita ei ehtisi huomioimaan, niin vapaat tilanteet, kuten välitunnit ja ruokailut, ovat luontevia hetkiä osoittaa oppilaille huomiota. Opettajan onkin hyvä tiedostaa, että vaikka tunnilla jokaista oppilasta ei ehtisi huomioimaan, niin vapaat tilanteet luovat tähän mahdollisuuden, joka kannattaa hyödyntää.

Opettajilla on näin ollen paljon pieniä ja suurempia keinoja huomaamiseen ja huomioimiseen. Keinot eivät välttämättä vaadi paljon aikaa, vaan olennaisinta on, että asian tiedostaa ja siihen kiinnittää huomiota. Lisäksi hyvä vuorovaikutussuhde oppilaisiin tekee huomaamisesta ja huomion osoittamisesta luontevaa ja siihen olisikin opettajan tärkeä käyttää aikaa. Tulokset ovat kuitenkin opettajien omia kokemuksia eikä tämän tutkimuksen perusteella pystytä sanomaan, että miten oppilaat kokevat asian. Kouluterveyskyselyn (2019) tulosten mukaan suuri osa oppilaista ei kokenut opettajien olevien siitä, mitä heille kuuluu. Voikin olla niin, että opettajat kokevat huomioivansa oppilaita, mutta oppilaat eivät koe opettajien käyttämiä keinoja riittävinä huomion ja kiinnostuksen osoittamisessa.

## 8.2 Opettajat tukevat yksinäisiä oppilaita tapauskohtaisesti sosiaalisten taitojen harjoittelun avulla

Toiseen tutkimusongelmaan “Millaisia keinoja opettajilla on tukea yksinäistä oppilasta?” oletuksena oli, että opettajat hyödyntävät yleisesti käytössä olevia interventioita ja menetelmiä, kuten KiVa Koulua, Lions Questiä ja Friendsiä (ks. Huurre ym. 2015) sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen liittyviä harjoituksia. Oletukset pitivät osittain paikkansa, sillä muutama opettaja mainitsi heidän koulullaan olevan käytössä esimerkiksi juuri KiVa Koulu, Lions Quest ja Friends, mutta nämä tulivat usein esiin vasta siinä vaiheessa, kun näytimme listaa yleisesti tunnetuista ohjelmista. Kaikki opettajien mainitsemat menetelmät eivät kuitenkaan olleet aktiivisesti käytössä ja esimerkiksi KiVa Koulu oli ollut lähes jokaisella koululla aikaisemmin käytössä, mutta haastatteluhetkellä kyseisen ohjelman lisenssiä ei enää ollut. Tästä huolimatta opettajat kertoivat hyödyntävänsä KiVa Koulun periaatteita toiminnassaan.

Vaikka menetelmien käytöstä puhuttiin, opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin menetelmien toimivuutta lukuun ottamatta muutaman opettajan vastauksia esimerkiksi Yhteispeli-menetelmän hyödyllisyydestä. Saattaa olla, että menetelmien vähäiseen käyttöön liittyi se, että opettajat eivät kokeneet menetelmien liittyvän juuri yksinäisen oppilaan tukemiseen, vaikka esimerkiksi Friends-menetelmää on mahdollista käyttää ryhmäyttämiseen, jonka tarkoituksena on luoda ryhmästä toimiva kokonaisuus, jossa kukaan ei jää yksin. Tässä kohtaa myös kysymyksenasettelulla on haastattelutilanteessa voinut olla merkitystä. Olemme kysyneet keinoja yksinäisen oppilaan tukemiseen, jolloin vastaajien huomioi on kiinnittynyt mahdolliseen yksinäiseen oppilaaseen. Jos kysymyksen olisi asetellut niin, että miten opettajat huolehtivat siitä, että kukaan ei jää yksin, niin vastaukset olisivat voineet koskea enemmän koko ryhmän tukemista.

Kuten aikaisemmat tutkimukset (ks. Laine 1989; Junttila 2015; Galanaki & Vassilopoulou 2007) osoittivat, opettajat näkevät yksinäisten tukemisessa tärkeänä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelun. Tässä tutkimuksessa erityisesti sosiaalisten taitojen harjoittelun mainitsi lähes jokainen haastateltava. Sosiaalisten taitojen harjoittelun avulla oli mahdollista tukea sekä yksinäisen oppilaan taitoja että koko ryhmän sosiaalisia taitoja. Merkittävää oli, että opettajat nostivat esiin sen, että koko ryhmää on tuettava, jotta muut oppilaat osaavat ottaa yksinäisen oppilaan mukaansa. Tämä on opettajien tärkeä oivaltaa, sillä silloin tukemisen keinot voidaan valita mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti, kun opettaja ei näe yksinäisyyttä vain yksinäisen oppilaan asiana.

Opettajat mainitsivat paljon erilaisia keinoja, joista osa oli valmiita materiaaleja esimerkiksi netistä ja osa opettajien itsekehittämiä keinoja. Opettajan itsekehittämät keinot liittyivät esimerkiksi opetuksen järjestämiseen, ja niitä olivat muun muassa pari- ja ryhmätyöt sekä istumajärjestys. Näillä pyrittiin kiinnittämään huomiota siihen, ettei kukaan ainakaan oppitunneilla jäisi yksin ja samalla oppilas saisi kokemuksia vuorovaikutuksesta muiden oppilaiden kanssa. Opettajilla on näin ollen paljon pieniä keinoja luokassa tukemiseen, mutta he eivät tiedä, kuinka toimivia ne loppujen lopuksi ovat ja, että onko niistä hyötyä muualla kuin luokassa. Nämä keinot toimivat siihen, ettei oppilas ole luokassa fyysisesti yksin, mutta ne eivät poista välttämättä oppilaan omaa subjektiivista kokemusta yksinäisyydestään (ks. Weiss 1973; Juntila 2016). Ryhmässä toimiminen voi mahdollisesti auttaa sosiaalista yksinäisyyttä kokevaa oppilasta, koska ryhmässä toimimisen kautta oppilas voi saada kokemuksia ryhmään kuulumisesta. Sen sijaan emotionaaliseen yksinäisyyteen tämä ei välttämättä auta, koska ryhmätöitä tehdessä ihmissuhteet eivät välttämättä muodostu merkityksellisiksi ja läheisiksi. (Ks. Weiss 1973.)

Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukemiseen opettajat mainitsivat esimerkiksi ryhmäyttämisen, kaveri- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen, välituntitoiminnan sekä itsetunto ja –tuntemusharjoitukset, vahvuuksien huomioimisen ja tunnetaitokortit. Vapaisiin välituntitilanteisiin opettajat liittivät paljon erilaisia keinoja ja opettajat kertoivat yksinäisyyden näkyvän selkeämmin vapaissa tilanteissa kuin oppitunneilla. Sen vuoksi onkin hyvä, että yksinäisiä oppilaita voidaan tukea myös näissä vapaissa tilanteissa, jos oppitunnilla ei aikaa jää tukemiseen.

Tutkimuksessa tuli esiin paljon yksittäisten opettajien käyttämiä keinoja, joita myös muut opetusalaalla työskentelevät voisivat hyödyntää omassa koulussaan ja toiminnassaan. Näiden toimivuus on kuitenkin vain opettajien kokemuksen varassa. Yhden opettajan ehdottama kouluisosiskot ja –veljet voisi olla kokeilemisen arvoinen idea. Tutkimuksessa ei tullut esiin vapaaehtoisten koulusenioreiden hyödyntäminen lisäresurssina, mutta siinä idea on samankaltainen. Vastaava ryhmä nuoria voisi myös olla toimiva, koska oppilaat voisivat saada toverillisemmän yhteyden heihin.

Tukemisen keinona lähes jokainen opettaja mainitsi yhteistyön tekemisen eri tahojen kanssa. Erityisesti aineenopettajille yhteistyö opettajakollegoiden kanssa näyttäytyi tärkeänä, sillä heidän oli mahdollista keskustella esimerkiksi oppilaalle sopivista pareista ja ryhmistä, ja näin lisätä oppilaantuntemusta. Tämä herättää ajatuksen siitä, että oppilaan kannalta voi olla jopa hyödyllistä se, että hänellä on eri aineissa eri

opettajat, koska silloin hänellä on monta aikuista, jotka voivat häntä tukea. Erittäin hedelmälliseksi tilanteen tekee se, jos opettajat keskustelevat keskenään ja jakavat toisilleen huomioita. Yhteistyötä tehtiin myös oppilashuollon henkilöstön kanssa, mikä mahdollisti esimerkiksi samanaikaisopetuksen kuraattorin kanssa. Tällöin luokassa oli enemmän aikuisia, jotka pystyivät tukemaan oppilaita. Moniammatillinen yhteistyö onkin tukemisen keino, mutta siinäkin tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei vastuuta oppilaan tukemisesta kuitenkaan pallorella eri toimijoiden kesken.

Tutkimuksessa esiin nousi myös opettaja-oppilassuhteen merkitys, jossa olennaisena osana oli oppilaantuntemus. Oppilaantuntemuksen nähtiin olevan tärkeää, jotta yksinäistä oppilasta pystyttiin tukemaan juuri hänelle sopivalla tavalla. Moni opettaja näki, että tukeminen on aina oppilaskohtaista eikä ole olemassa sellaisia yleisiä keinoja, joita voitaisiin jokaisen kohdalla hyödyntää. Sen vuoksi on tärkeää, että opettajilla on tiedossa mahdollisimman paljon erilaisia keinoja, joita he voivat soveltaa aina tilanteen ja oppilaan mukaan.

Opettajilla on siis kaiken kaikkiaan runsaasti keinoja käytettävissä yksinäisten tukemiseen. Opettajan rooli on koulussa sellainen, että hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa erilaisten opetusjärjestelyjen avulla siihen, ettei kukaan jäisi ainakaan oppitunneilla yksin. Koska opettajalla on mahdollisuus tällaiseen, voi sen ajatella olevan myös opettajan velvollisuus samalla tavalla kuin opettaja on velvollinen puuttumaan myös esimerkiksi kiusaamistapauksiin ja muutenkin oppilaiden hyvinvointiin. Velvollisuutta ja vastuuta tukee myös mainita Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 2 §:ssä siitä, että jokaisen opiskelijan hyvinvointia ja osallisuutta tulee edistää ja ongelmia ennaltaehkäistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013).

### **8.3 Oppilaan hyvinvointi ja kouluyhteisöön kuulumisen nähdään tärkeinä syrjäytymisen ehkäisijöinä**

Kolmanteen tutkimusongelmaan “Millaisia syitä opettajat antavat huomaamisen ja tukemisen tärkeydelle?” oletuksena oli aikaisempien tutkimusten (ks. Ellerbrock ym 2014; Hovila 2004; Äärelä 2012; Raatikainen 2011) perusteella, että opettajat ajattelevat huomaamisen ja tukemisen olevan tärkeää oppilaiden koulussa viihtymisen ja kouluyhteisöön kuulumisen vuoksi. Tulokset olivat näiltä osin oletusten mukaisia. Opettajat mainitsivat oppilaiden viettävän koulussa suuren osan päivästä ja koulua verrattiin työpaikkaan, minkä vuoksi koulussa viihtymisellä ja nähdyksi tulemisella

nähtiin olevan suurta merkitystä. Opettajat myös kokivat koulussa viihtymisellä olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon opiskelua kohtaan. Aikuiskontaktin merkitys korostui opettajien mukaan erityisesti niiden kohdalla, joilla ei välttämättä ole kotona turvallista aikuista. Tämän perusteella opettajien olisikin erittäin tärkeää tiedostaa oman roolinsa merkitys oppilaan arjessa. Vaikka vertaissuhteet ovat kohtaamisen ja nähdyksi tulemisen kannalta merkittäviä oppilaille, on myös opettajan rooli turvallisena aikuisena ja luokan ilmapiiriin vaikuttajana tärkeä.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. Junttila 2016; Ojala 2017; Johnson 2008) ovat myös osoittaneet yksinäisyyden fyysisiä ja psyykkisiä haittavaikutuksia, jotka tulivat tässä tutkimuksessa esiin mielenterveydellisinä asioina. Tässä tutkimuksessa opettajat painottivat oppilaan perustarpeiden, kuten nähdyksi tulemisen, merkitystä siksi, että jos oppilaan perustarpeet eivät täyty, niin se voi vaikuttaa negatiivisesti mielenterveyteen. Jos oppilaan ongelmat kasvavat näin suuriksi, on opettajan velvollisuus välittää huoli eteenpäin esimerkiksi oppilashuollon työntekijöille ja oppilaan kotiin. Tässä tutkimuksessa fyysiset haittavaikutukset eivät tulleet opettajien vastauksissa esiin, vaan opettajat mainitsivat enemmänkin kouluun ja tulevaisuuteen liittyviä vaikutuksia. Tämä voi johtua siitä, että opettajat kiinnittävät ammattiroolinsa takia eniten huomiota oppilaan ongelmien vaikutuksiin koulutyössä.

Eniten opettajat painottivat siis oppilaiden tulevaisuutta, joka oli myös oletuksena aikaisemman tutkimuksen (ks. Junttila 2016) perusteella. Opettajat mainitsivat varhaisen puuttumisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn olevan tärkeää. Lisäksi he näkivät, että koulun tehtävä on kasvattaa oppilaita yhteiskunnan jäseneksi ja sen vuoksi esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelu nähtiin olennaisena. Opettajan työllä voikin olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan myöhäisempään elämään ja tämä on opettajana työskennellessä tiedostettava.

Yksi opettaja nosti esiin koulun muuttuneen tehtävän ja vuorovaikutustaitojen painottamisen. Hän koki, ettei koulun tehtävä ole pelkästään tiedollisen sisällön opettaminen, vaan myös luoda nuorille turvallinen kasvukokemus. Yhteiskunta vaatii nykyään erilaisia taitoja ja koulun tehtävänä on vastata sen tarpeisiin. Sen vuoksi opettajien on tärkeä tiedostaa kohtaamisen merkitys osana työtään.

## 8.4 Huomaamisen ja tukemisen reunaehdot

Neljänteen tutkimusongelmaan “Millaiset tekijät vaikuttavat opettajien mielestä huomaamiseen ja tukemiseen?” oletuksena oli aikaisempien tutkimusten (ks. Ojala 2017) mukaan, että rajallinen aika vaikeuttaa tasapuolista huomaamista ja lisäksi voi olla hankalaa tunnistaa sisäänpäin kääntyneiden oppilaiden ongelmia. Kiire nousikin opettajien vastauksissa esiin moneen kertaan. Lisäksi suuret ryhmäkoot ja tuen tarpeen oppilaat nousivat oletusten mukaisesti (ks. Opettajien työolobarometri 2017) opettajien vastauksissa esiin sekä huomaamista että tukemista vaikeuttavina tekijöinä. Tässä tutkimuksessa resursseihin liitettiin kuuluvaksi myös henkilökunnan rajallinen määrä.

Ylipäättään resurssien rajallisuus tuli lähes kaikissa vastauksissa esiin. Resurssien puute voikin olla sellainen asia, mikä opettajien on helppo mainita kaikkea vaikeuttavana tekijänä, koska varmasti lisäresurssi helpottaisi työtä. Toisaalta resurssien puutteen merkitystä voi pohtia tässä tutkimuksessa siltä kannalta, että opettajat kokivat oppilaiden huomaamisen ja tukemisen olevan pienistä teoista kiinni, joten sen perusteella huomaaminen ja tukeminen eivät välttämättä vaatisi lisäresursseja. Sen sijaan olennaista olisikin, että opettajat kiinnittäisivät tietoisesti huomiota huomaamiseen ja tukemiseen.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Ellerbrock ym. 2014; Hovila 2004; Äärelä 2012) myös tässä tutkimuksessa nousi esiin, että toimiva opettaja-oppilassuhde helpottaa huomaamista ja tukemista. Opettaja-oppilassuhteeseen liittyen opettajat mainitsivat, että huomaamista ja tukemista helpottaa luottamuksellisen suhteen muodostuminen, oppilaan tuntemus ja opettajan ja oppilaan persoonien yhteensopivuus. Vastaavasti taas taustojen puutteellinen tunteminen ja oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet vaikeuttivat oppilaan tukemista. Näin ollen vaikuttaisi siltä, että luottamuksellisen suhteen rakentaminen oppilaaseen edistää oppilaantuntemusta, jolloin oppilasta on mahdollista tukea juuri hänelle sopivalla yksilöllisellä tavalla.

Oletusten mukaisesti huomaamista ja tukemista vaikeuttavat tekijät olivat suurimmaksi osaksi vastakohtia huomaamisen ja tukemisen mahdollistaville tekijöille. Tämä vaikuttaa luonnolliselta, koska jos vaikeuttavat tekijät ovat kunnossa, niin silloin huomaaminen on helpompaa. Nämä tekijät näyttävätkin näin ollen huomaamisen ja tukemisen reunaehtoina, eli jos nämä ovat kunnossa, ei huomaamiselle ja tukemiselle pitäisi olla suurta estettä koulun puolesta.

Opettajien ominaisuuksilla ja kokemuksella nähtiinkin olevan paljon merkitystä. Kuten tuloksissa tuli ilmi, opettajan ominaisuudet koettiin huomaamisen keinona, mutta

lisäksi opettajien tietynlaisten ominaisuuksien tai luonteenpiirteiden nähtiin helpottavan huomaamista ja tukemista. Useat opettajat mainitsivat kokemuksen tuoneen heille taitoa nähdä oppilaat luokassa ja aistia heidän tuntemuksiaan. Opettajien vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että kohtaamiseen ei ole opittavissa teoreettisia keinoja, vaan keinot tulevat suurimmaksi osaksi käytännön kokemuksen kautta. Vaikka osa opettajista kertoi kaipaavansa jonkinlaista täydennyskoulutusta, saattaa käytännön kokemuksella olla suurempi merkitys oppilaiden yksilöllisten ja tapauskohtausten ongelmien vuoksi.

Tutkimukseen osallistuneilla oli heidän omien sanojensa mukaan melko hyvät valmiudet oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen, mikä saattoi johtua siitä, että he ovat tietoisesti päättäneet panostaa siihen ja asia on heille tärkeä. Vaikka haastattelupyynnö lähetettiinkin koulujen kaikille opettajille, niin siihen tarttuivat vain aiheesta kiinnostuneet. Tutkimukseen luultavasti valikoitui sellaisia haastateltavia, jotka pitävät aihetta tärkeänä. Sen vuoksi heidän kokemuksensa omista valmiuksistaan olivat mahdollisesti myönteisempiä, kuin jos olisimme tehneet haastattelut täysin sattumanvaraiselle tutkimusjoukolle.

## **8.5 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset**

Yleisesti hyvän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät reliabelius ja validius. Mittaustulosten toistettavuutta kuvataan reliabeliudella. Tutkimus on reliabeli, kun tulokset eivät ole sattumanvaraisia. Validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Laadullisessa tutkimuksessa selitysten ja kuvausten yhteensopivuus on osa tutkimuksen validiutta. Lisäksi tutkimuksen tarkka selostaminen parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232.) Olemme kertoneet jokaisesta tutkimusvaiheesta tarkasti ja lisäksi olemme muodostaneet analyysivaihetta kuvaavat kuviot, joista selviää, millä perusteella luokittelut on tehty (Liite 5, Liite 6, Liite 7, Liite 8).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuteen liitetään sisäinen johdonmukaisuus, koska tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena eikä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ole yksiselitteisiä ohjeita. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan kuitenkin hyödyntää tutkimuksen kulun tarkkaa selostamista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121.) Olemmekin tutkimuksessamme kertoneet tarkasti tutkimuksen tarkoituksesta ja kohteesta, omasta sitoutumisestamme ja kiinnostuksestamme, aineiston keruusta menetelmänä ja tekniikkana sekä siihen

liittyvistä erityispiirteistä, tutkimuksen tiedonantajista, tutkimuksen kestosta, aineiston analyysistä, tutkimuksen luotettavuudesta ja raportoinnista.

Laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksena on pidetty sitä, että tutkimuksen tekemiseen on riittävästi aikaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Aloitimme tutkimuksen teon jo syksyllä 2018, keräsimme aineiston keväällä 2019 ja analysoimme aineiston syksyllä 2019. Näin ollen meillä oli runsaasti aikaa syventyä tutkimuksen aiheeseen ja tutkimuksen teon prosesseihin. Myös tutkimusprosessin julkisuutta on pidetty luotettavuutta parantavana tekijänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Olemmekin tutkimuksen yksityiskohtaisen raportoinnin lisäksi esitelleet tutkimuksemme eri vaiheita useaan otteeseen seminaariryhmämme tapaamisissa. Tällöin olemme saaneet tutkijakollegoilta vertaiskommentteja ja kehitysehdotuksia ja tutkimusprosessi on ollut julkinen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa myös tutkijoilla on merkitystä. Tutkimuksen validiteettikriteerinä on nähty triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet tutkijatriangulaatiota, eli jokaiseen tutkimusvaiheeseen on osallistunut kaksi tutkijaa. Tämä on parantanut tutkimuksemme luotettavuutta, koska tutkimuksen tulokset eivät olleet vain yhden tutkijan näkemyksiä, vaan kaksi tutkijaa päätyi keskustelujen kautta samanlaiseen tulokseen. Analyysivaiheessa luimme litteroituja aineistoja omilta koneiltamme samassa tilassa, mikä mahdollisti sen, että toinen tutkija saattoi huomata jotain, joka toiselta jäi huomaamatta ja lisäksi pystyimme keskustelemaan yhdessä siitä, mihin luokkiin mitkäkin poiminnat kuuluivat. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on ymmärrettävä tutkijan subjektiviteetti, eli se että tutkija on olennainen osa tutkimusta (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tutkijoina tiedostamme sen, että omat lähtökohtamme voivat olla yhteydessä analyysiin, emmekä voi täysin objektiivisesti tarkastella tutkimusta.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy eettinen kestävyys ja tutkimuksen uskottavuus, joka perustuu siihen, että noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusetiikkaan liittyy tutkittavien ihmisoikeudet ja suoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110, 116.) Tutkimuksessamme olemme kertoneet tutkittaville tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät, osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä tutkimuksen aiheen. Lisäksi olemme huomioineet tutkittavien oikeudet ja hyvinvoinnin, luottamuksellisuuden, nimettömyyden ja tutkijoina olemme pyrkineet avoimuuteen ja rehellisyyteen. Tutkittavien anonymiteetistä olemme huolehtineet niin, että olemme käyttäneet tutkittavista koodinimiä (esim. LO1, AO1) jo litterointivaiheessa, emme ole kertoneet

haastateltavista tarkkoja tietoja kuten koulun sijaintia ja lisäksi olemme tuhonneet haastattelujen äänitteet ja sähköpostit, jotka koskevat haastattelujen järjestämistä.

Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat opettajat, niin jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten he tulevat nähdyksi ja kohdatuksi koulussa, ja millaiset opettajien käyttämät keinot he kokevat toimiviksi. Keinojen toimivuutta olisi myös hyödyllistä tutkia jatkossa, jotta opettajat voisivat hyödyntää juuri toimiviksi havaittuja keinoja. Jatkossa voisi myös tutkia lisää valmiiden interventioiden toimivuutta esimerkiksi tapaustutkimuksen avulla. Lisäksi luokanopettajien ja aineenopettajien välisten erojen tutkiminen voisi olla hyödyllistä.

Olisi mielenkiintoista tutkia myös kodin näkemyksiä huomaamisesta ja tukemisesta. Erityisesti kiinnostavaa olisi selvittää, millaisia vaikutuksia yksinäisyydellä on oppilaan elämään koulun ulkopuolella, koska tässä tutkimuksessa vaikutukset liittyivät lähinnä kouluun. Lisäksi kodin näkökulmaa olisi kiinnostavaa selvittää sellaisissa tapauksissa, joissa vanhemmat tai huoltajat eivät halua opettajan puuttuvan oppilaiden välisiin kaverisuhteisiin. Tässäkin tutkimuksessa pari opettajaa mainitsi, että joskus vanhemmat ovat kieltäneet oppilaiden kaverisuhteisiin puuttumisen, joten olisi mielenkiintoista saada kuulla, millaisena huoltajat näkevät opettajan roolin yksinäisyyteen puuttumisessa. Aiheesta riittää siis vielä tutkittavaa eri näkökulmista. Aiheen kattavat lisätutkimukset voisivat tulevaisuudessa lisätä oppilaiden hyvinvointia, jos yksinäisyyteen ja huomaamatta jäämiseen pystyttäisiin puuttumaan entistäkin paremmin.

## LÄHTEET

- Benzer, A. 2012. Teachers' Opinions About The Use of Body Language. *Education*, 3, 467–473.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. 2004. Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483–499.
- Ellerbrock, C., Kiefer, S. M. & Alley, K. M. 2014. School-based Interpersonal relationships: Setting the Foundation for Young Adolescents' Belonging in Middle School. *Middle Grades Research Journal*. 9 (2), 2014, 1–17. Viitattu 19.10.2019. <http://search.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=99385845&site=ehost-live>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Galanaki, E. P. & Vassilopoulou, H. T. 2007. Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education* 22 (4): 455–475. Viitattu 12.10.2019. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=325d85ea-a646-4caa-9f60-e0634b34f39e%40sessionmgr101>.
- Halme N., Santalahti P., Marttunen M. & Perälä M-L. 2015. ”Ettei kenenkään tarvitsisi olla ilman ystävää...” Ystävättä olemisen yhteys nuorten hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Tutkimuksesta tiiviisti 30, syyskuu 2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. Viitattu 6.10.2019. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126930/URN\\_ISBN\\_978-952-302-524-0.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126930/URN_ISBN_978-952-302-524-0.pdf?sequence=1).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huurre T., Santalahti P., Anttila N. & Björklund K. 2015. Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa. Tutkimuksesta tiiviisti 5, maaliskuu 2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. Viitattu 7.10.2019. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125821/URN\\_ISBN\\_978-952-302-038-2.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125821/URN_ISBN_978-952-302-038-2.pdf?sequence=1).
- Honka, N. 2018. "Opettajien pitäisi huomata paremmin surulliset ja yksinäiset oppilaat" – Uutislukan kyselyssä joka viides nuori koki olevansa näkymätön. Yle uutislukka. Päivitetty 24.4.2018. Viitattu 19.12.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10166795>.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 19.10.2019. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67420/951-44-6073-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Johnson, B. 2008. Teacher-student relationship which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Junttila, N. 2016. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 149–163.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla: lasten ja nuorten yksinäisyys. Tammi.
- Junttila, N. 2016. Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 52–69.
- Juvonen, J. & Graham, S. 2014. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. Viitattu 12.10.2019. [http://adventurestoawesome.com/wp-content/uploads/2015/08/Juvonen-and-Graham\\_Bullying-in-SchoolsThe-Power-of-Bullies-and-the-Plight-of-Victims.pdf](http://adventurestoawesome.com/wp-content/uploads/2015/08/Juvonen-and-Graham_Bullying-in-SchoolsThe-Power-of-Bullies-and-the-Plight-of-Victims.pdf).
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kouluterveyskysely. 2019. Terveys- ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 5.10.2019. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>.
- Kukkoaho, S. 2017. Näkymätöntä näkyväksi - Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa. Helsingin yliopisto, kasvatustiede. Väitöskirja. Viitattu 7.12.2019. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186574/Nakymato.pdf?sequence=1>.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. *Kasvatustieteiden julkaisusarja A: 137*. Turku: Turun yliopisto.
- van Manen, M. 1994. *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching*. Verkkojulkaisu. Viitattu 12.12.2019. <http://www.maxvanmanen.com/pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-2/>.
- van Manen, M. 2008. *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Verkkojulkaisu. Viitattu 12.12.2019. <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>.
- Murberg, T. 2010. The role of personal attributes and social supportfactors on passive behaviour in classroom amongsecondary school students: a prospective study. *Social Psychology Education* 13, 511–522. doi:10.1007/s11218-010-9123-1.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikka. Väitöskirja. Viitattu 18.10.2019. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3\\_vaitos\\_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y).
- Opetusalan työolobarometri. 2017. OAJ. Julkaistu 17.5.2018. Viitattu 20.1.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>.
- POPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opinto-opas 2018–2020. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. 2018. Turku: Turun yliopisto.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. Viitattu 22.10.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.

Qualter P., Brown SL., Rotenberg KJ., Vanhalst J., Harris RA., Goossens L., Bangee M. & Munn P. 2013. Trajectories of loneliness during childhood and adolescence: predictors and health outcomes. *J Adolsec.* 36(6):1283–93. Viitattu 8.10.2019. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0140197113000122?token=40F2162B4820D56A80BBA53CED7DC18C25858E3F4F4397A33FFDA94FCA799F713CF76434CED4E56F035DEF9EB43A2AA1>.

Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa: tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus-epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2019.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Smart Richman, L., & Leary, M. R. 2009. Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological review*, 116(2), 365–383. Viitattu 12.10.2019. doi:10.1037/a0015250.

Syrjämäki, A. 2019. Social Exclusion and Responses to Eye Gaze. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 22.10.2019. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116515>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Helsinki: Tammi.

Weiss, R. 1973. Loneliness. Social and emotional isolation. Massachusetts: MITpress.

Williams, K. D. 2007. Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452. Viitattu 12.10.2019. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641.

Äärelä, T. 2012. “Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” - Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 10.12.2019. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%C3%84%C3%A4rel%C3%A4\\_actaE\\_105pdfA.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%C3%84%C3%A4rel%C3%A4_actaE_105pdfA.pdf?sequence=5&isAllowed=y).

## LIITTEET

### Liite 1 Haastattelulomake

#### Haastattelulomake

- Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien mahdollisuuksia ja keinoja huomioida jokainen luokan oppilas.
- Haastattelut nauhoitetaan ja toteutetaan anonymisti, eli ketään ei ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella. Äänitteet hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen teon jälkeen.

#### Keinot huomata:

1. Vastasit kyselylomakkeessa, että luokallasi on ulkopuolelle jääviä, yksinäisiä tai näkymättömiä oppilaita. Millaisista asioista se käy ilmi?
2. Tuntuuko sinusta, että huomaat jokaisen oppilaan päivän aikana?
  - 2a. Jos et huomaa, niin mistä luulet sen johtuvan?
3. Millaisia keinoja sinulla on huomata jokainen oppilas?
  - 3a. Miten määrittelet huomaamisen?
4. Millaisiksi koet omat valmiutesi huomata näkymättömät oppilaat?
5. Mistä asioista voit päätellä/tietää, että oppilas kokee tulleen huomatuksi?
6. Mitkä asiat vaikeuttavat jokaisen oppilaan huomaamista?
  - 6a. Voisiko näille asioille tehdä jotain?
7. Kuinka tärkeäksi koet sen, että jokainen oppilas tulee koulupäivän aikana nähdyksi?
  - 7a. Minkä takia tärkeää/ei tärkeää?

#### Keinot tukea:

1. Kuinka tärkeäksi koet ulkopuolelle jäävän tai yksinäisen oppilaan tukemisen?
  - 1a. Minkä takia tärkeää/ei tärkeää?
  - 1b. Kuinka tärkeäksi koet tämän koko ryhmän kannalta?
2. Millaisia keinoja sinulla on tukea ulkopuolelle jäävää tai yksinäistä oppilasta?
  - 2a. Minkä keinoon olet huomannut toimivan erityisen hyvin?
  - 2b. Millaiselle oppilaalle se toimii?
  - 2c. Millaisissa tilanteissa on toiminut?

2d. Mitä luulet oppilaan ajattelevan tästä keinosta?

3. Mistä olet oppinut käyttämään näitä keinoja?

4. Millaisiksi koet omat valmiutesi kohdata ulkopuolelle jäävän tai yksinäisen oppilaan?

5. Onko teidän koulullanne toimintamallia, jonka perusteella toimitaan tilanteissa, joissa oppilas jää ulkopuolelle tai näkymättömäksi tai on yksinäinen?

6. Oletko käyttänyt jotain interventio-ohjelmaa (Lista ohjelmista)?

6a. Miten toimivaksi olet kokenut sen?

7. Onko sinulla vielä jotain sanottavaa tai kysyttävää aiheesta?

## Liite 2 Interventiolista

### Interventioita:

Mielen hyvinvointi  
Hyvää mieltä yhdessä  
KiVa Koulu  
Koulun hyvinvointiprofiili  
Oma valinta  
Toivo- oma- apuohjelma  
Lions quest  
Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan  
Arvokas-ohjelma  
Terve oppiva mieli  
ART  
Yhteispeli-menetelmä  
Prokoulu  
Cico  
Opintokamu  
Mun mieli –sovellus  
Lapset puheeksi  
Jotain rajaa!  
Treenaa mieli vahvaksi  
Tunteesta tunteeseen  
Älyä tunteet  
Verso, vertaissovittelu

### **Liite 3 Sähköpostiviesti rehtoreille, vararehtoreille ja opettajille**

Aihe: Haastateltavia pro gradu -tutkielmaan opettajien keinoista huomioida jokainen oppilas

Hei,

Olemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta 4. vuosikurssin opiskelijoita ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien ja aineenopettajien mahdollisuuksista huomioida jokaista oppilasta. Olemme kiinnostuneita selvittämään erityisesti sitä, millaisia keinoja opettajilla on tukea ja huomata luokan ulkopuolelle jääviä, yksinäisiä ja näkymättömiä oppilaita.

Haastateltaviksi pyrimme saamaan viisi yläkoulun aineenopettajaa ja viisi alakoulun luokanopettajaa. Haastatteluun olisi hyvä varata aikaa noin puoli tuntia. Voisiko teidän koulusta löytyä kiinnostusta aiheitamme kohtaan ja vastaajia haastatteluunne? Meistä olisi kiinnostavaa, jos vastaajat löytyisivät yhdestä samasta koulusta, jolloin tuloksia olisi mahdollista hyödyntää teidän koululla.

Olisimme kiitollisia, jos teiltä löytyisi aikaa haastatteluihin kevätkiireidenkin keskellä.

Keväisin terveisin,

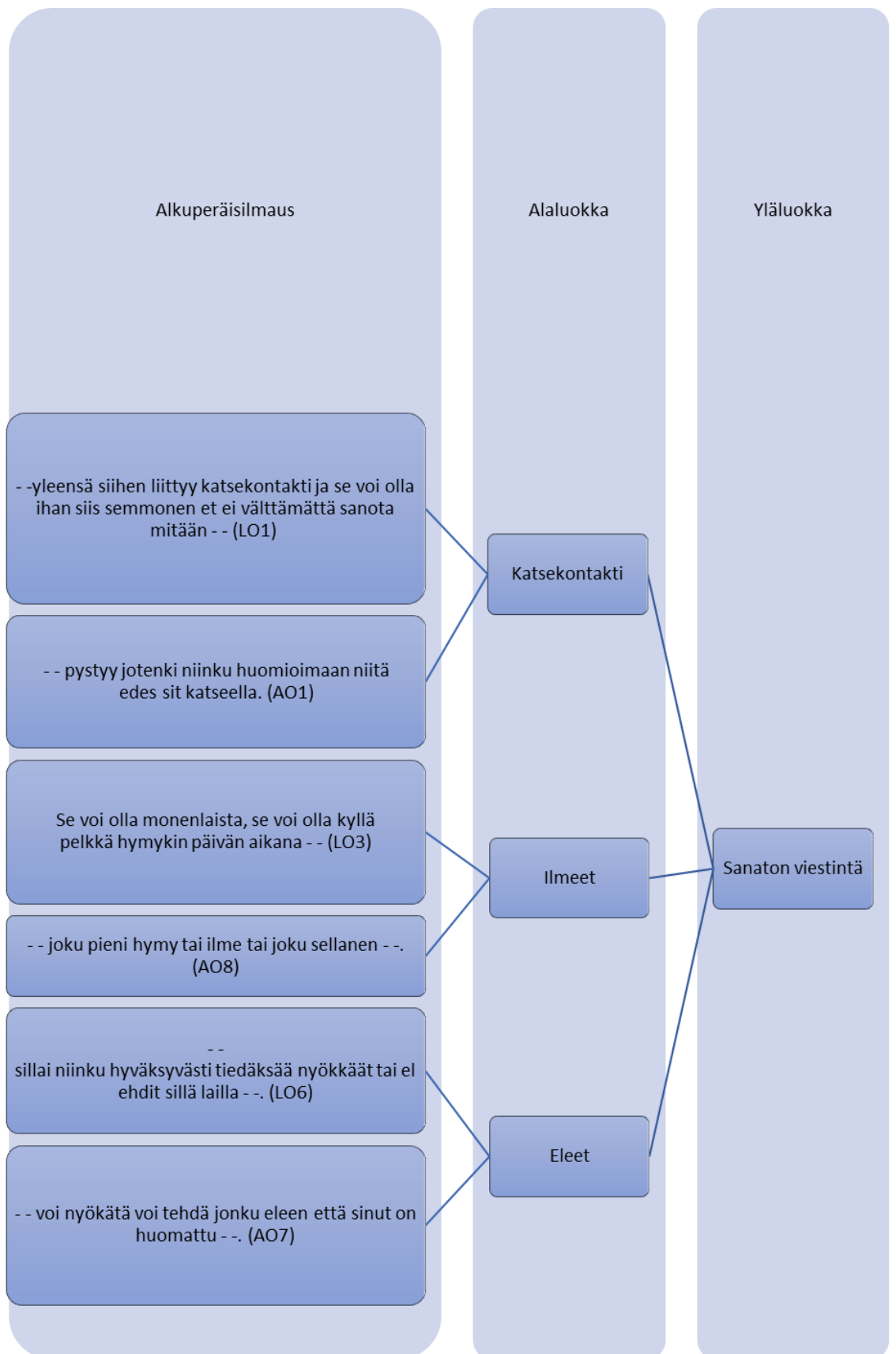
Sofia Tarkka ja Anna Rauva

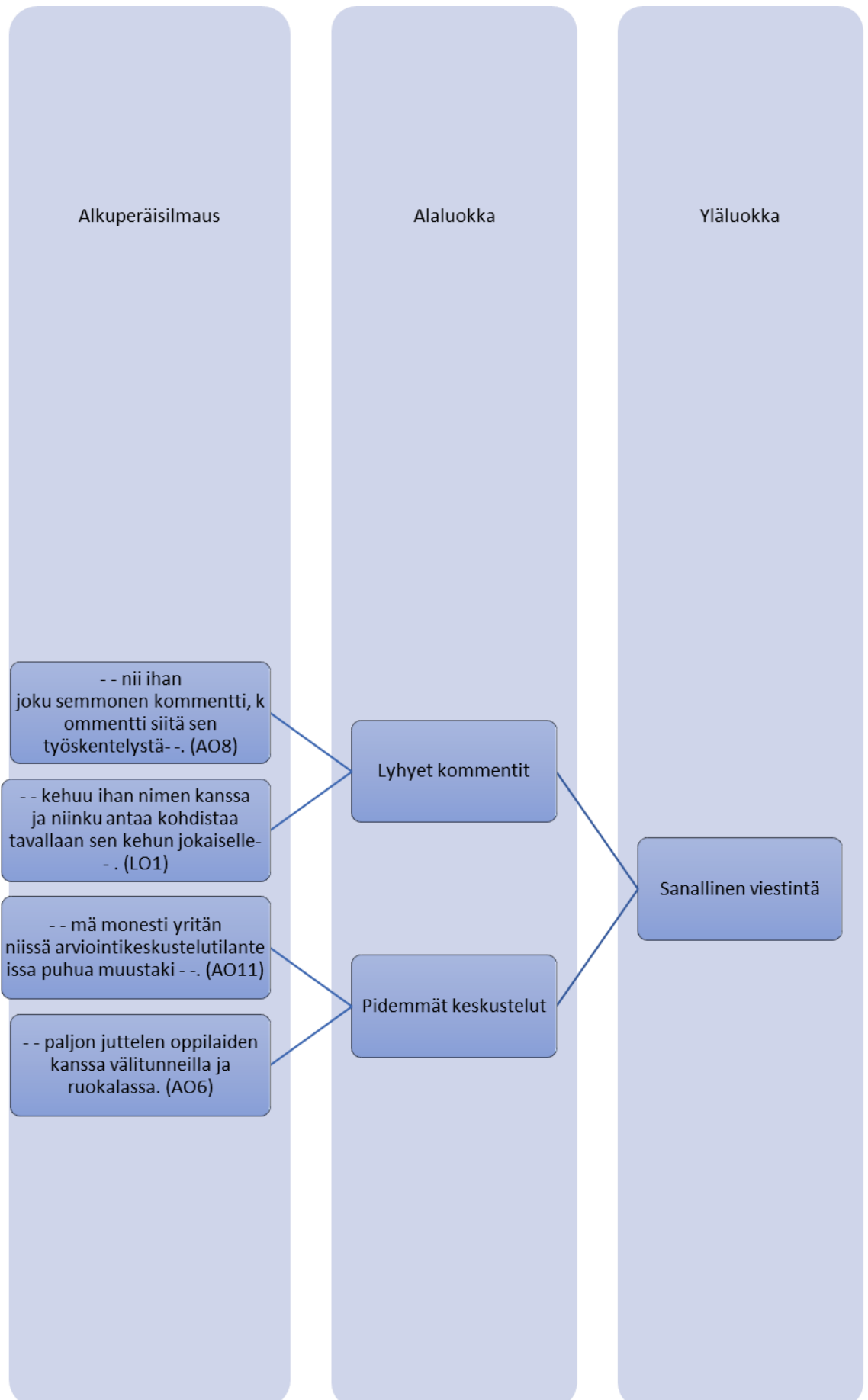
## Liite 4 Taustatietolomake

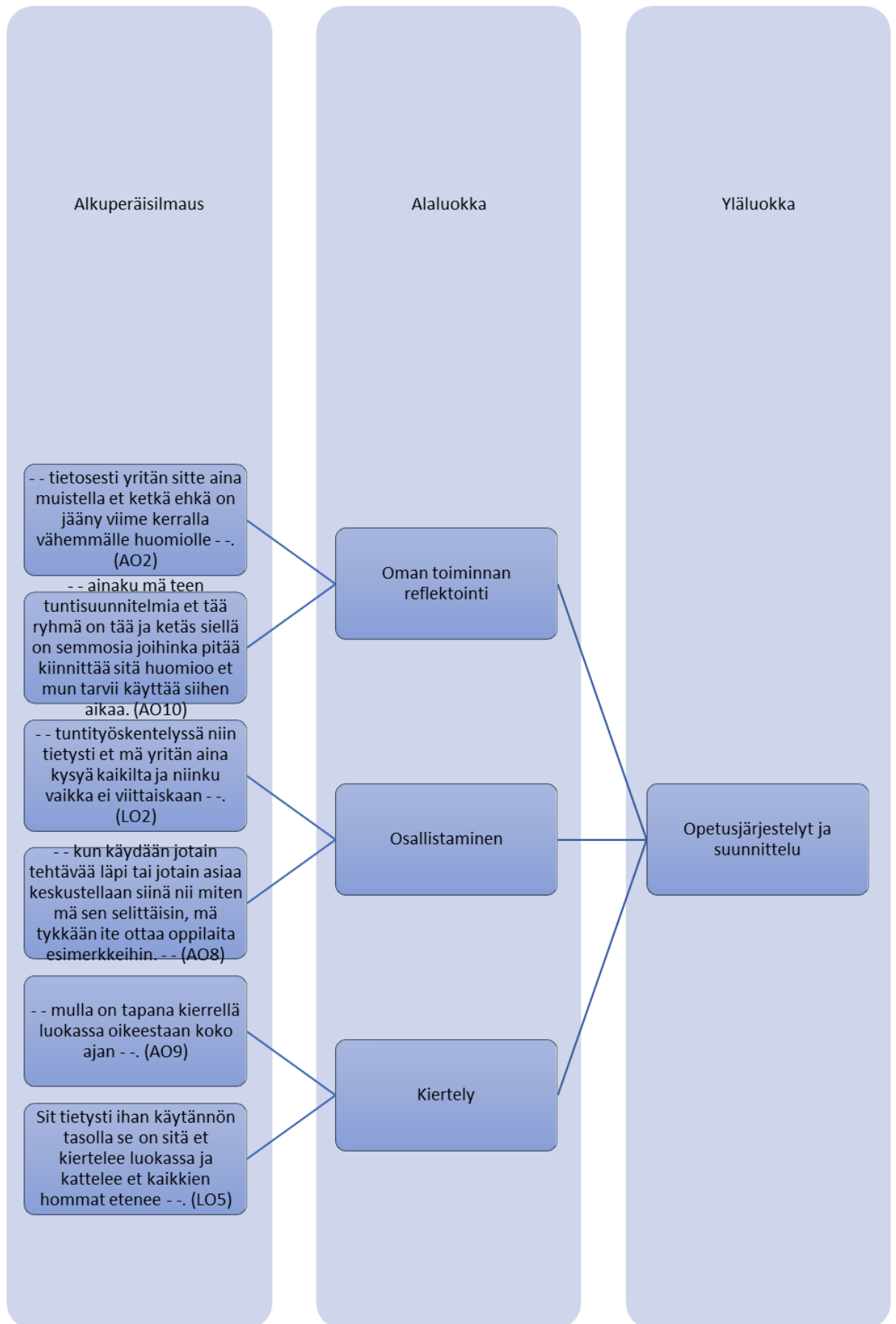
### Taustatietolomake

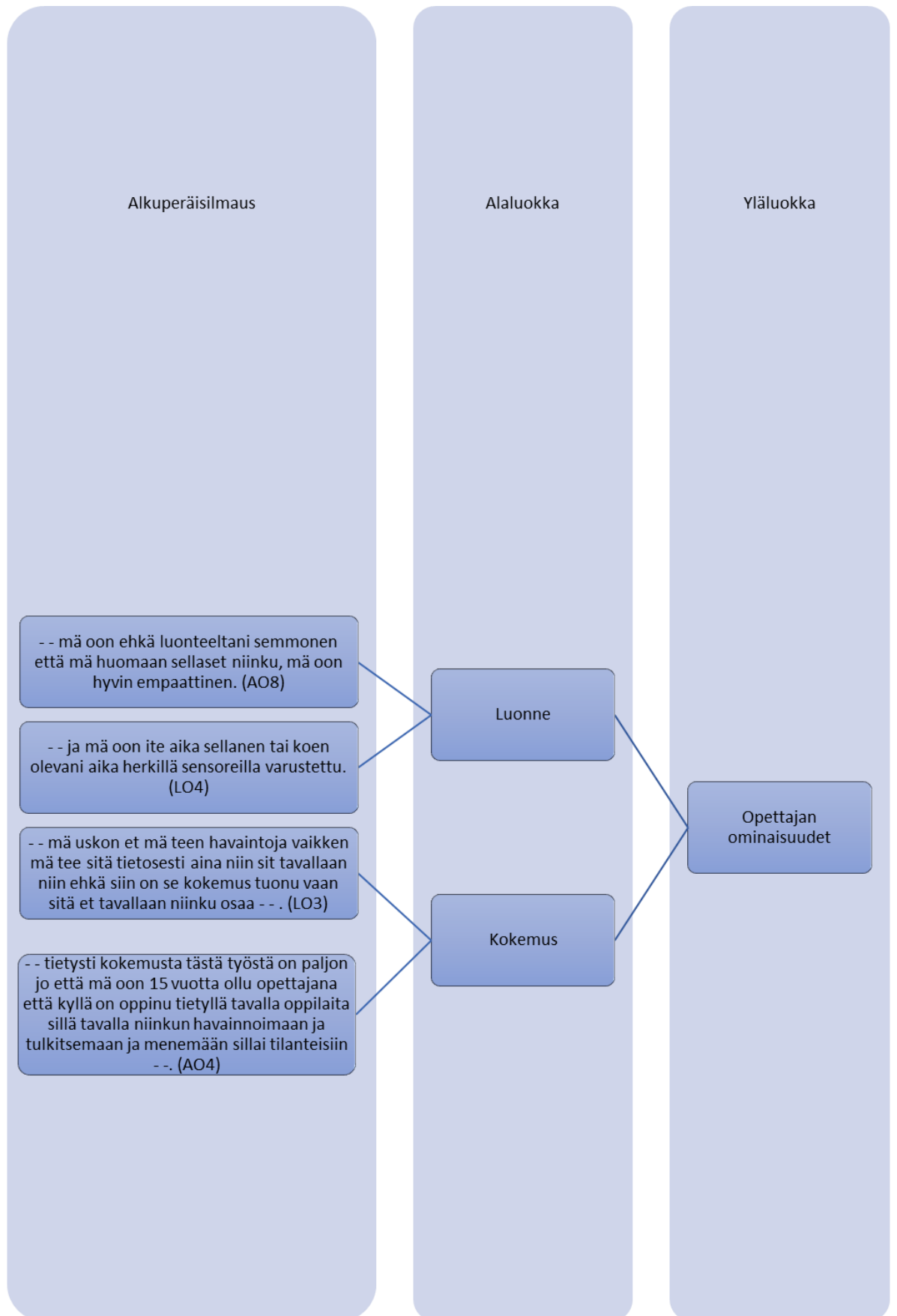
1. Oletko
  - Luokanopettaja
  - Aineenopettaja
2. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?  
\_\_\_\_\_
3. Kuinka monta oppilasta opettamallasi/opettamillasi luokalla/luokilla on?  
\_\_\_\_\_
4. Onko opettamallasi/opettamillasi luokalla/luokilla ulkopuolelle jääviä, yksinäisiä tai näkymättömiä oppilaita?
  - Kyllä
  - Ei

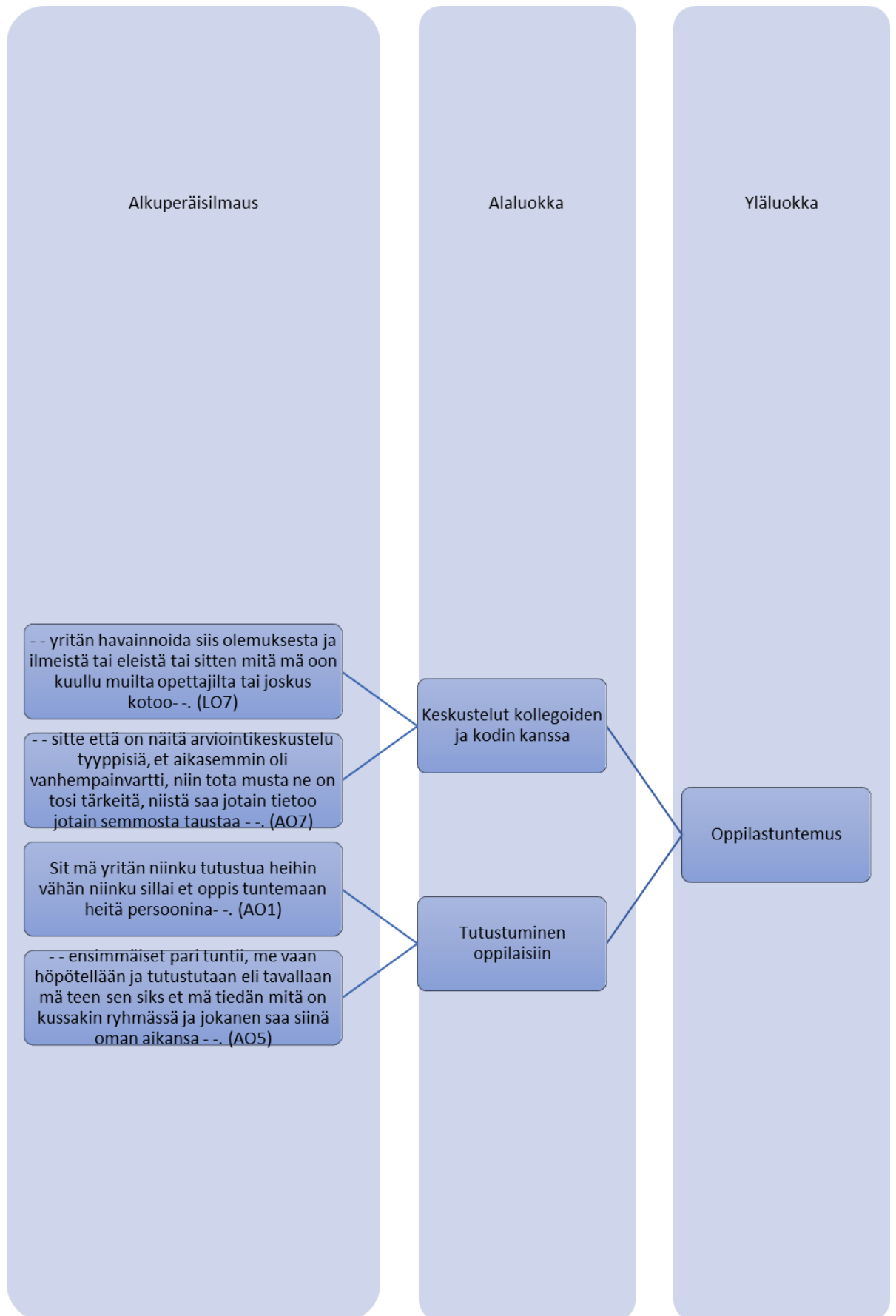
## Liite 5 Huomaamisen keinojen yläluokkien syntyminen



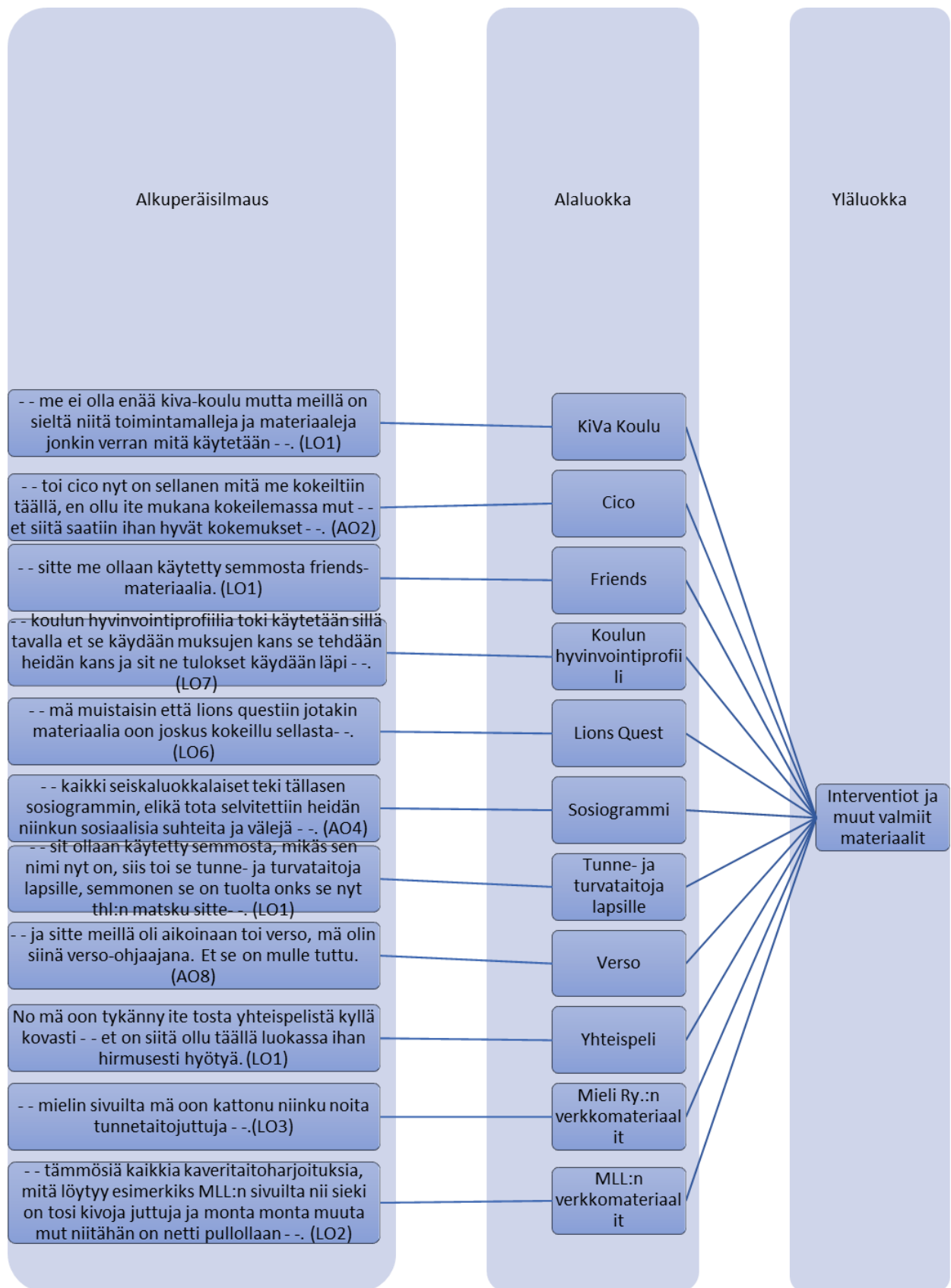


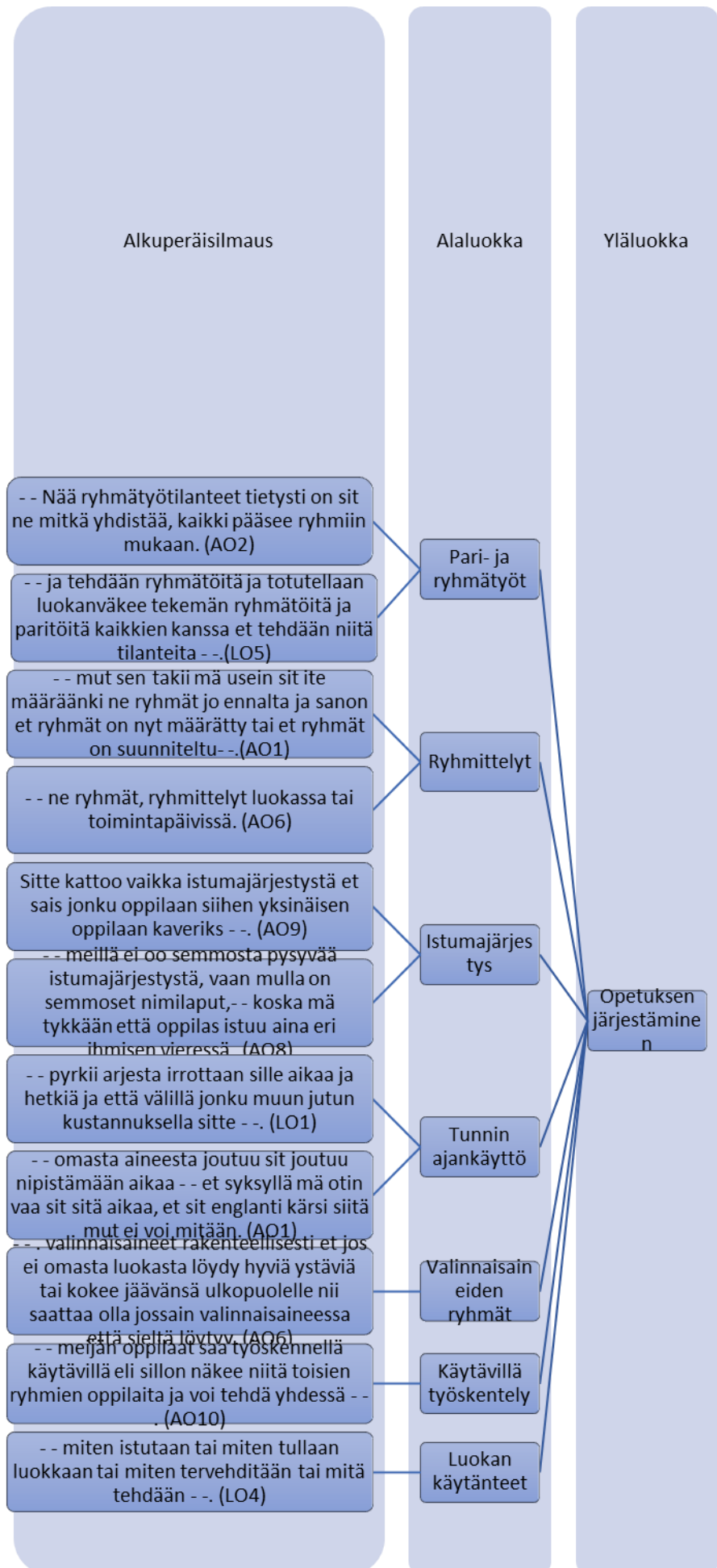


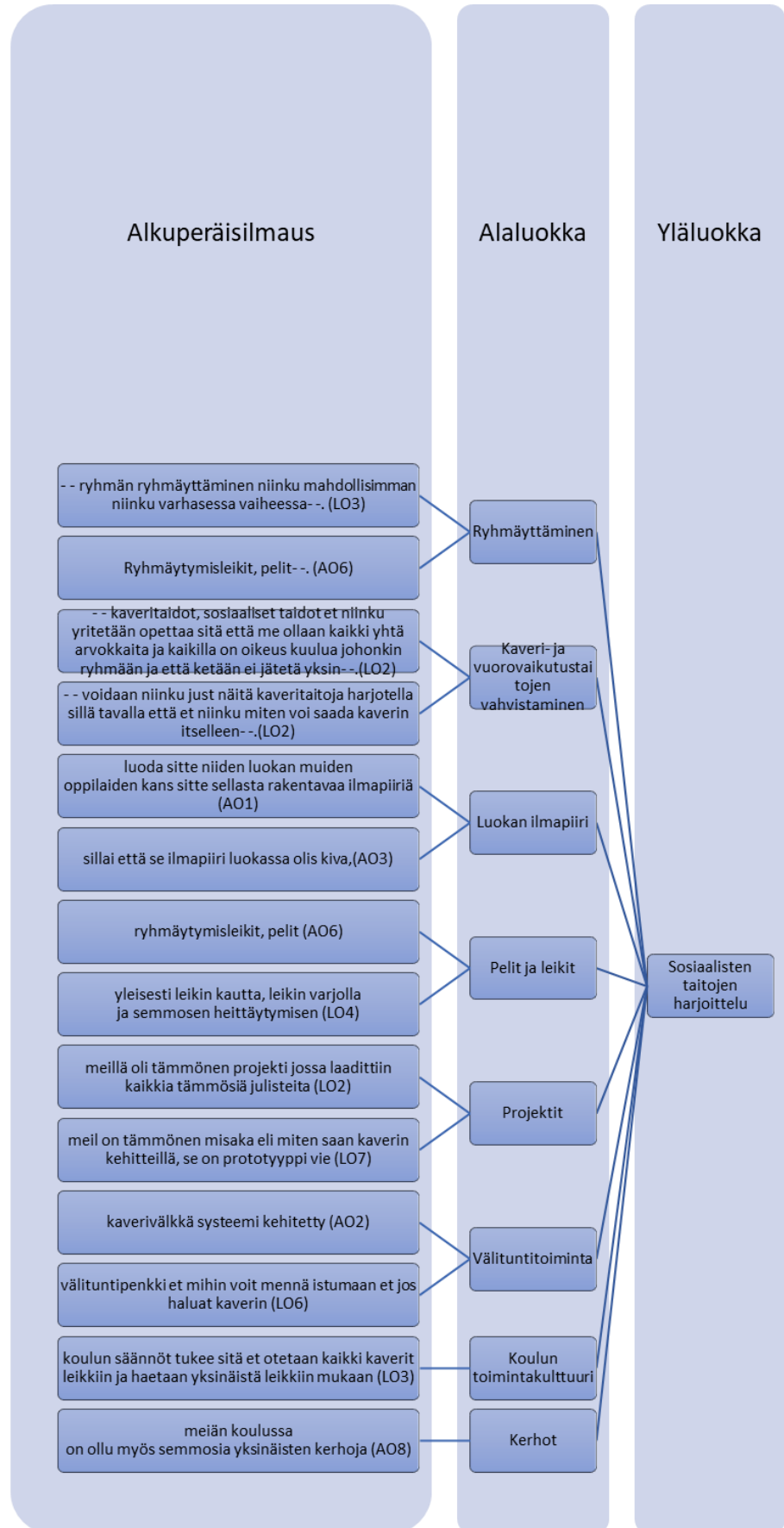


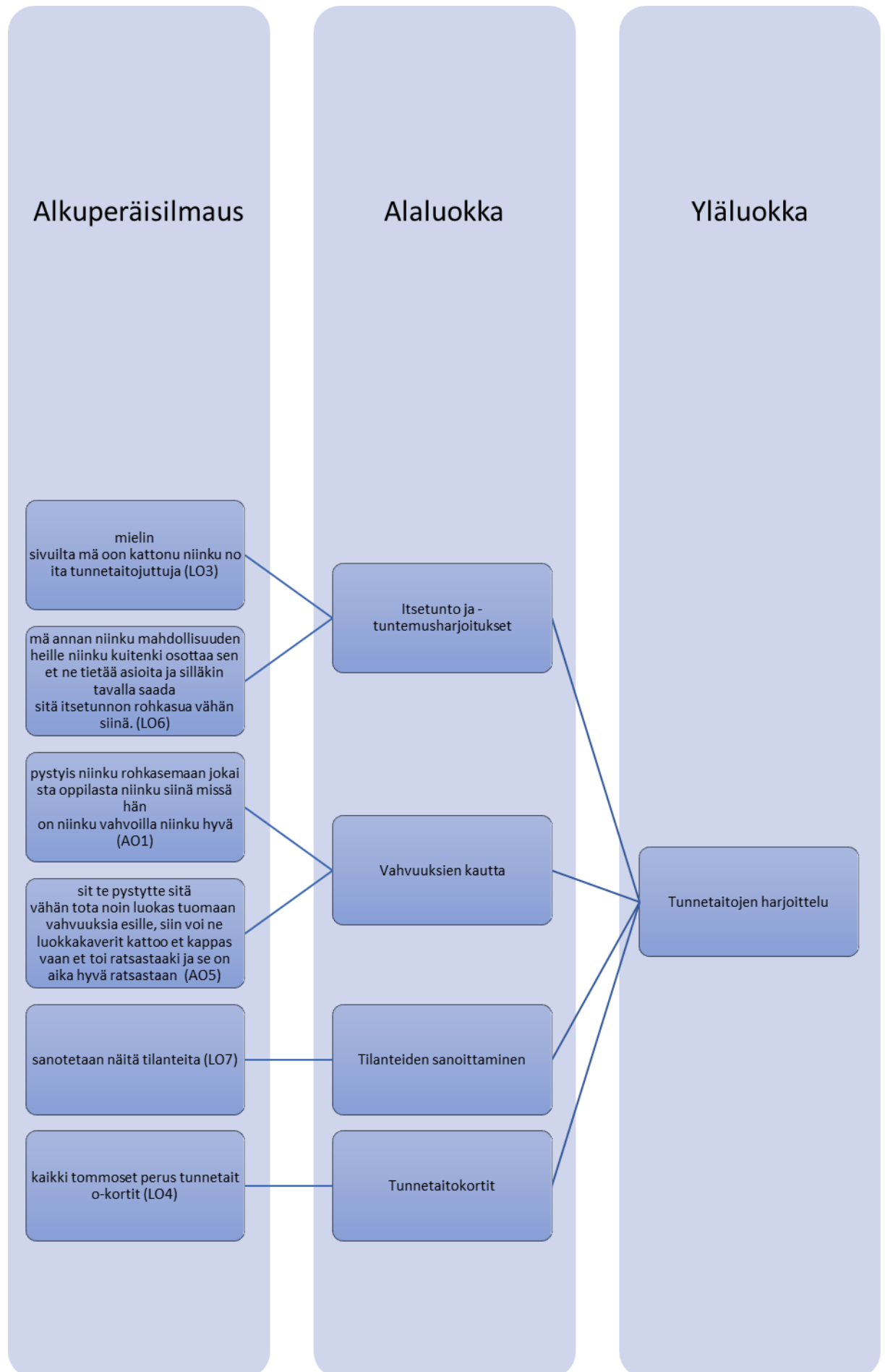


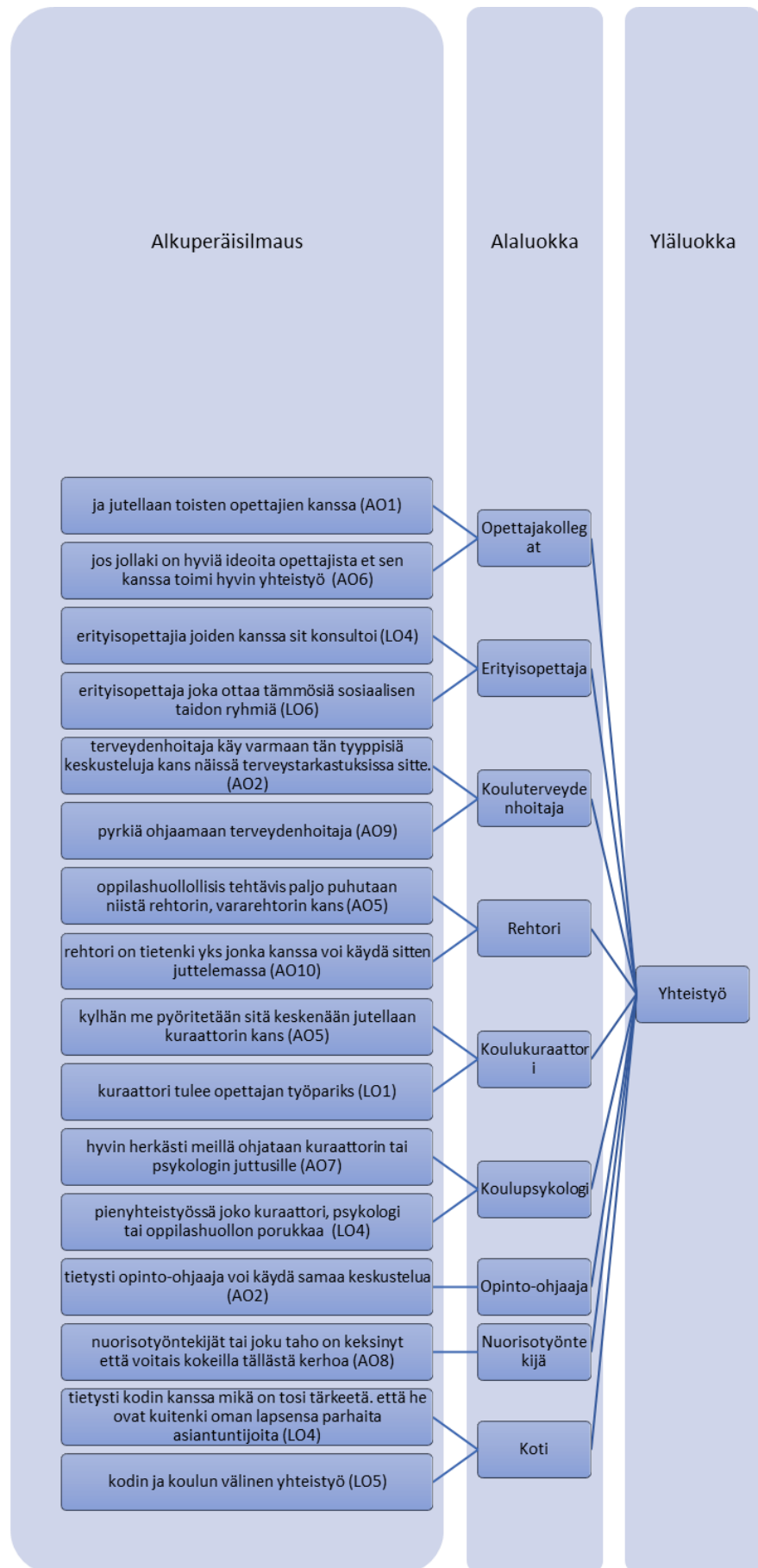
## Liite 6 Tukemisen keinojen yläluokkien muodostuminen

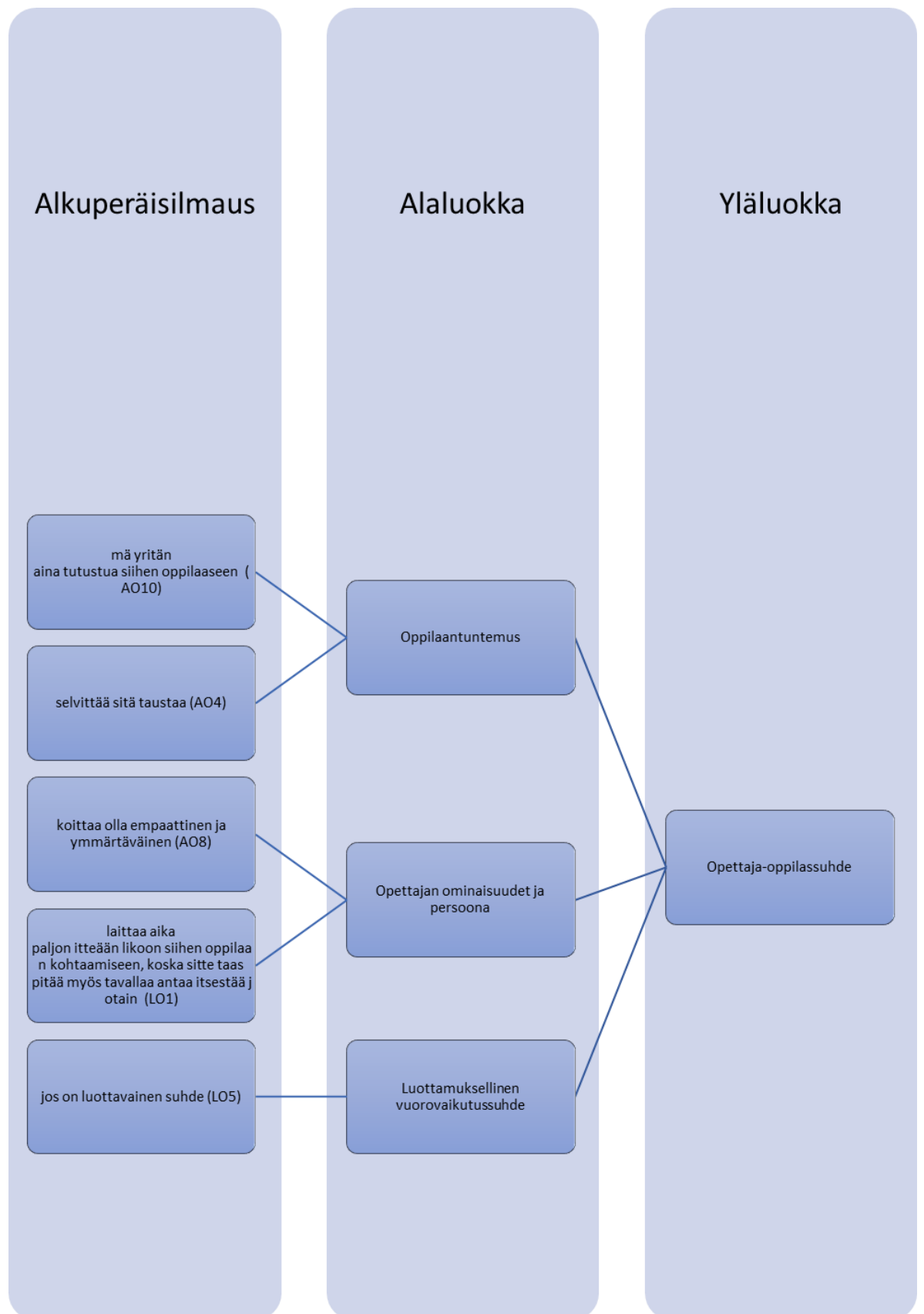




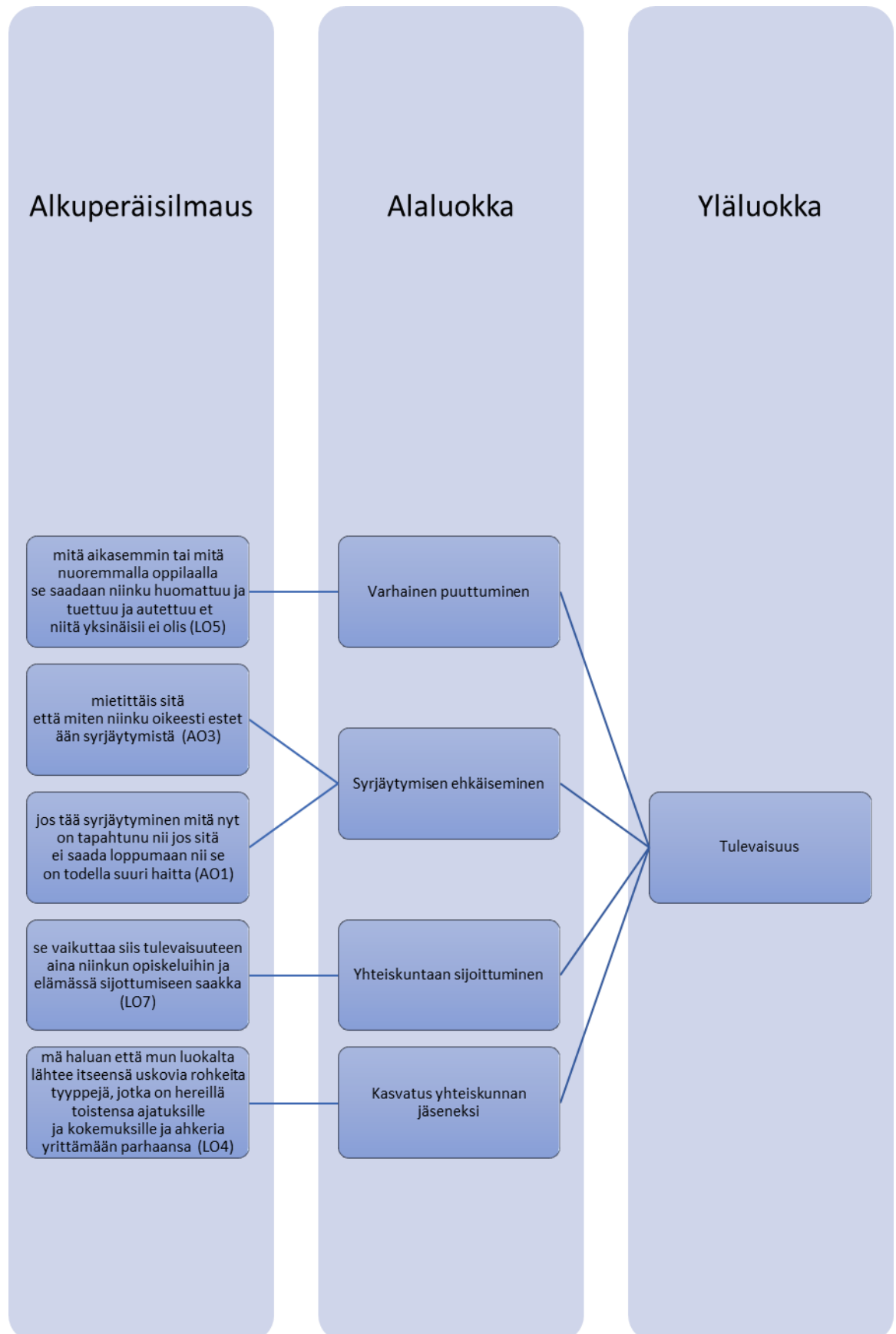


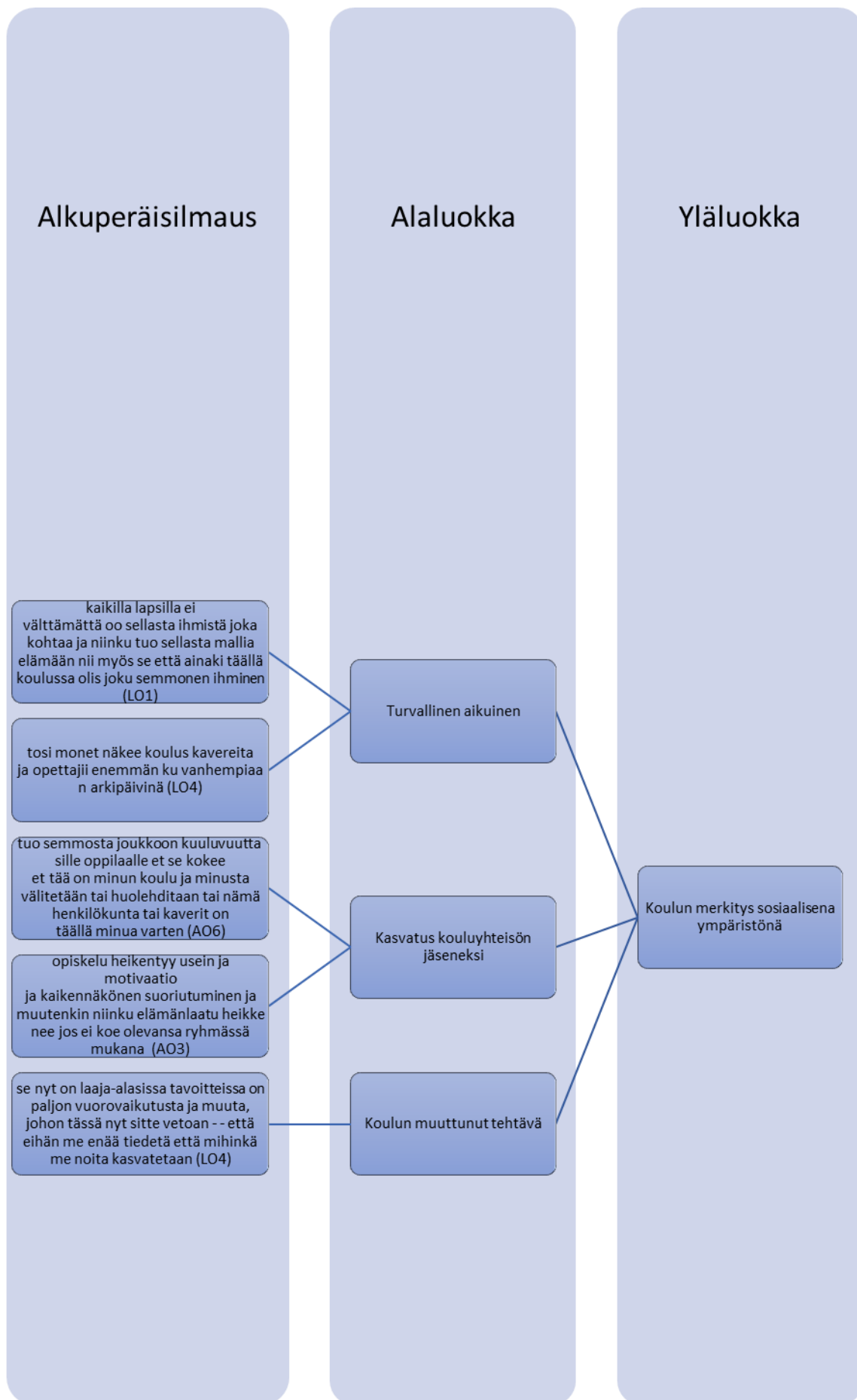


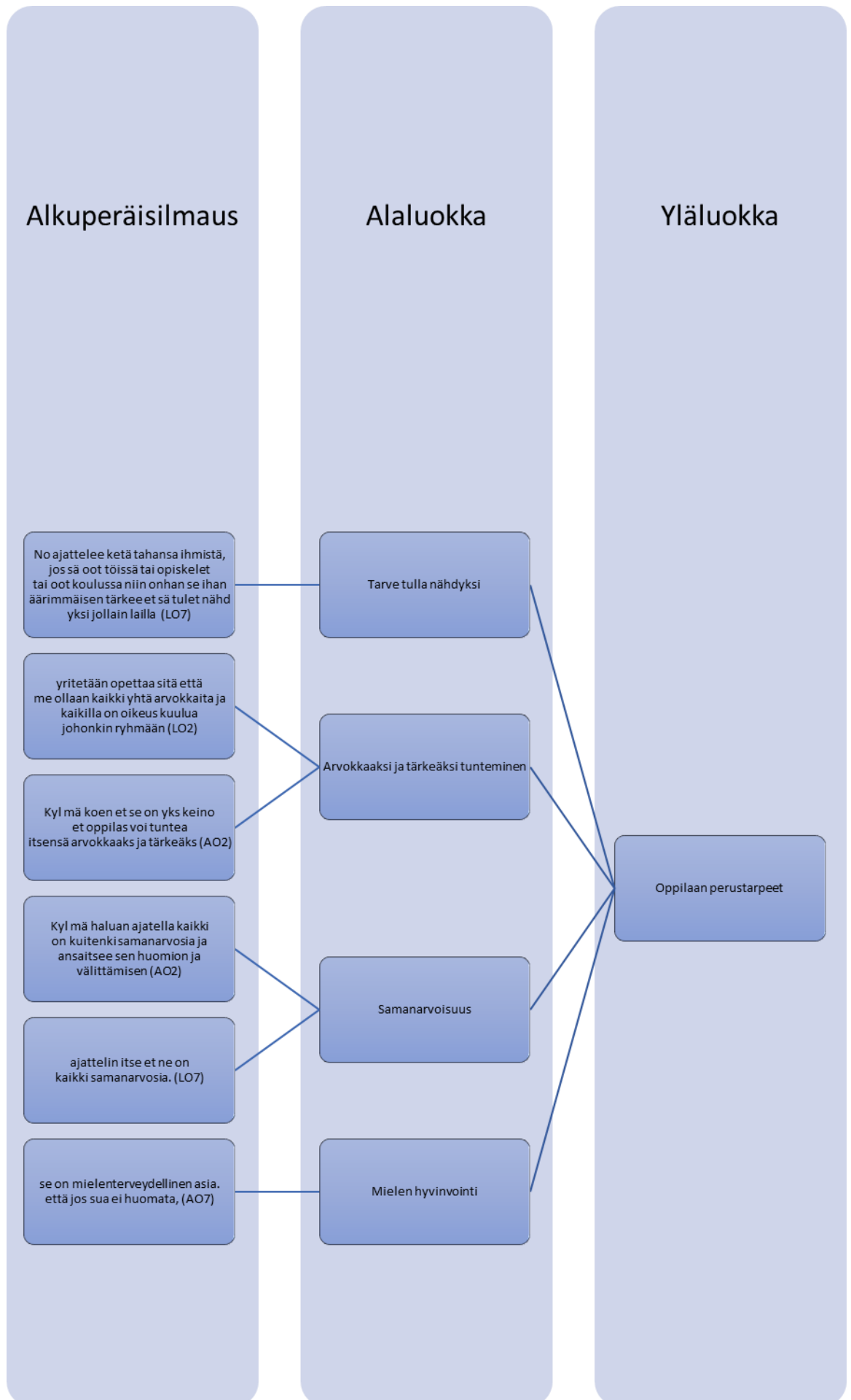




## Liite 7 Huomaamisen ja tukemisen tärkeyden yläluokkien muodostuminen







## Liite 8 Huomaamiseen ja tukemiseen vaikuttavien tekijöiden yläluokkien muodostuminen

