



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

VÄLITTÄVÄ KASVATUS JA OPETUS PERUSKOULUN YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN KOKEMANA

Maarit Hosio

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Työn ohjaajat

Professori Jukka Husu
Turun Yliopisto

Professori (emerita) Arja Virta
Dosentti, Teija Koskela
Turun Yliopisto

Tarkastajat

Eero Ropo
Professori emeritus,
Tampereen Yliopisto

Tanja Äärelä
Dosentti,
Lapin Yliopisto

Vastaväittäjä

Eero Ropo
Professori emeritus
Tampereen Yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-8682-8 (PRINT)
ISBN 978-951-29-8683-5 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama, Turku, Suomi, 2021

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

MAARIT HOSIO: Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kokemana

Väitöskirja, 183 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Marraskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Välittäminen nähdään ihmisen perustarpeena. Tarvitsemme heitä, jotka välittävät samoin kuin heitä, joista välitämme. Kun puhumme välittämisestä koulussa, puhumme paljolti opettajan välittävästä asenteesta oppilaita tai kouluyhteisöä kohtaan. Tämä väitöstutkimus osallistuu välittämisen käsitteen ja ilmiön määrittelyyn laajentaen tarkastelua koulun arkeen. Yhdenvertaisuus ja tasapuolisuus, kaikkien lasten mahdollisuudet opiskeluun ovat suomalaisen koulun keskeisiä arvoja. Oppilaiden lisääntynyt tuen tarve ja huoli oppilaiden hyvinvoinnista ovat nostaneet välittämisen ajankohtaiseksi ja tärkeäksi aiheeksi. Tämä tutkimus osallistuu keskusteluun oppilaiden hyvinvoinnista, oppilaan hyväksymisestä taustasta tai oppilaan erityispiirteistä huolimatta sekä turvallisuudesta ja oppilaita kunnioittavasta oppimisympäristöstä. Tutkimus kuvaa, miten oppilaita kohdataan välittävästi, ja miten opettaja voi luoda välittävää suhdetta oppilaisiin ja rakentaa koko kouluyhteisön välittävää ilmapiiriä.

Tutkimuksen teoreettinen perusta rakentuu koulussa ilmenevän välittämisen eettiselle tarkastelulle (Noddings, 2002, 2012), sosiaalisissa tilanteissa ilmenevän vuorovaikutuksen tarkastelulle (Jordan, 2000, 2001; Lave, 2009; Wenger, 2009) ja opetustilanteissa luokkahuoneilmapiirin (Caldwell & Sholtis, 2008; O'Connor, 2008) ja oppilaan oppimisesta huolehtivan opettamisen (Carr, 2005; Richardson & Fallona, 2001) tarkastelulle. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella haastattelulla 51 yhdeksäsluokkalaista koululaista pääkaupunkiseudun kolmessa yläkoulussa. Aineiston hankintamenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka mahdollisti haastateltavan vapaan kerronnan ja oppilaan äänen kuulumisen välittämisen kokemuksista.

Teemahaastatteluista analysoidut, välittämistä kuvaavat merkitysyksiköt (1335 kpl) luokiteltiin kahteen pääsisältöluokkaan, jotka kuvasivat välittämistä koulun kasvatus- ja kohtaamistilanteissa ja välittämistä opetustilanteessa. Pääsisältöluokat jaettiin pienempiin alaluokkiin, joiden avulla saatiin tarkempia kuvauksia opettajan

välittävästä toiminnasta. Tutkimuksen tulokset paljastavat opettajan vaikutuksen monimuotoisuuden koulun kasvatus- ja opetustilanteissa.

Tutkimuksen tulosten mukaan välittävän opettaja–oppilas-suhteen perusta on toista huomioivissa kohtaamisistilanteissa ja luottamusta herättävissä henkilösuhteissa. Oppilaat korostavat, että välittävä suhde syntyy oppilasta huomioivassa ja hyvässä ilmapiirissä. Välittävää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaavat kokemus tasapuolisesta, oikeudenmukaisesta ja oppilasta arvostavasta kohtelusta. Välittävän opetuksen pääsisältöluokan tulokset sisältävät oppilaan mielenkiintoa herättävän ja ylläpitävän opetuksen, opiskelun ohjaamisen ja oppimisen seuraamisen kuvauksia. Myös opettajan kannustavasti antama palaute ja joustavuus arviointikäytännöissä vahvistavat kokemusta välittämisestä. Monipuolinen ja tasokas opettaminen antaa oppilaille mahdollisuuden opiskella turvallisessa ja kannustavassa luokkahuoneilmapiirissä.

Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset, joiden avulla opettaja ilmentää välittävää asennettaan oppilaita kohtaan ovat välittävän kasvatuksen sisältöalueessa oppilaan kohtaaminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja luottamusta herättävän suhteen luominen oppilaaseen. Välittävän opetuksen sisältöalueessa keskeiset opettajan välittävää asennetta ilmentävät tulokset ovat oppilaan tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen opetustilanteissa ja opettajan kiinnostuksen osoittaminen oppilaan oppimista ja opettamista kohtaan, jotka onnistuessaan vaikuttavat luokassa ja kouluyhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin ja oppilaiden opiskelumotivaatioon. Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat koulutyön arkea, jossa välittämisen kokemuksia tuottaneet asiat ovat helposti toteutettavissa. Tutkimuksen tulokset auttavat opettajia huomioimaan toimintaansa ja tiedostamaan paremmin oppilaiden kokemusten merkityksen välittämisessä. Välittävän kasvatuksen ja -opetuksen seikkoja tulisi huomioida paremmin myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa.

ASIASANAT: välittäminen, läsnäolo, opettaja–oppilas vuorovaikutus, kokemus, opettamisen tapa, tapaustutkimus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

Education

MAARIT HOSIO: Personal caring and caring teaching in basic education experienced by 9th grade students

Doctoral Dissertation, 183 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments Research (OPPI)

November 2021

ABSTRACT

Caring is a basic human need. We need someone to care of us, just as much as we need to care for others. When we speak about caring in schools, we speak mostly about teachers' caring attitude towards students or the school community. This thesis participates in defining a theory and a phenomenon of caring in schools and extends the discourse to everyday life in schools. Equity in access to education and equitable education are core values in Finnish schools. However, concerns about the growing population of multicultural students and students in need of extra support has made the topic of caring in schools an important and current issue. This study takes part in discussion about students' well-being in schools, accepting every student as him/herself regardless of the students' background or special needs, as well as about learning atmosphere, acceptance and trust in a classroom. The study describes how to meet students in a caring manner, how to build caring relationships and develop school's caring atmosphere.

Theoretical background is based on ethical examination of caring in schools (Noddings, 2002, 2012), interaction between a teacher and a student in social situations (Jordan, 2000, 2001; Lave, 2009; Wenger, 2009), good classroom atmosphere (Caldwell & Sholtis, 2008; O'Connor, 2008) and teaching in a caring manner (Carr, 2005; Richardson & Fallona, 2001). The study was undertaken using a qualitative approach and the participants were comprised of 51 ninth grade students, 15-16 years of age, in three upper comprehensive schools located in the metropolitan area. A semi-structured interview was used as a research method, because it gave the student an opportunity to speak freely about his/her perceptions and the voice of a student was heard.

The units of caring (1335 pcs) were first grouped into two main dimensions concerning personal caring and caring teaching. In the analyses process the two dimensions were divided further into smaller subgroups to reveal the critical elements of

perceived caring. The results of this study reveal the complexity of teachers' work with regards to both personal interactions between student and teacher, and teaching.

According to the findings, the basis for caring relationship is in communicative situations, attentive in encounters, and building trusting relationships. The students stress that a caring relationship arises in recognition and safe atmosphere. A caring relationship between teacher and student is described by student participants as being fair, just and appreciative. Caring teaching consists of teaching in a way that evokes and maintains students' interest and giving support and extra help if needed. The teachers' supportive feedback and flexibility in manner of evaluation practices strengthen the experience of being cared for. A differentiated and high-class teaching gives all students a possibility to study in a safe and supportive classroom environment.

The main results of this study are related to the importance of how teachers express and communicate their caring attitudes to students, and that this communication can be used to build a student-teacher relationship which is based on trust and appreciation. With regards to caring teaching, the main issues identified to students' experience of being cared for are recognizing and meeting students' needs, and showing interest in learning and teaching. These elements, when implemented in a successful way, have an impact on the classroom atmosphere, on the school atmosphere as a whole, as well as on the student motivation. The results of this study describe and relate to everyday life in schools and the elements and practices identified in this study which lead to students feeling cared for are easy to implement in schools. The results help teachers to pay attention to their actions and be more aware of students' experiences concerning caring. The issues of personal caring and caring teaching should be taken into account more in teachers' basic- and in-service education.

KEYWORDS: caring, presence, teacher-student interaction, experience, the manner in teaching, case study

Kiitokset

Kiinnostukseni opettajien välittämistä ja sen kokemista kohtaan heräsi työskennellessäni 2000-luvun alussa suuressa yhtenäiskoulussa. Oppilaat saattoivat silloin sanoa, että eiväthän opettajat välitä heistä tai heidän oppimisestaan. En kuitenkaan epäillyt opettajien välittämistä. Sitä vastoin kiinnostuin välittämisen kokemuksen syntymisestä, tunteesta, että tulee välitetyksi. Olen tutkimuksessani etsinyt vastauksia kysymykseen siitä, mitä sellaista opettaja voi sanoa tai tehdä, että oppilas tuntee olevansa välitetty oppilaana ja oppijana.

Kiitokset ohjaajilleni, professori Jukka Husulle, professori, emerita Arja Virralle ja dosentti Teija Koskelalle työni ohjaamisesta. Erityisesti kiitokset tämän väitöskirjan pitkäaikaisimmalle ohjaajalle, Professori Jukka Husulle, jonka kanssa yhteistyö venyi lopulta yli kymmenvuotiseksi. Jukan ohjauksessa löytyi tämän tutkimuksen eettinen tematiikka, josta tuli minulle tärkeämpi kuin alkuvaiheessa osasin edes kuvitella. Kiitokset myös loppuvaiheessa mukaan tulleille professori, emerita Arja Virralle ja dos. Teija Koskelalle, joiden kannustuksella ja ohjauksella oli suuri merkitys väitöskirjani valmistumiselle.

Kiitokset esitarkastajilleni rakentavasta ja kannustavasta palautteesta ja kriittisistä huomioista, jotka auttoivat näkemään työn kokonaisuutta. Kiitokset prof. emer. Eero Ropolle, joka ystävällisesti on lupautunut toimimaan työni vastaväittäjänä.

Kiitokset myös tutkimukseeni osallistuneille oppilaille, jotka avoimella suhtautumisellaan minuun ja tutkimusaiheeseeni tuottivat runsaan ja kattavan haastatteluaineiston.

Kiitos Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan OPPI-tohtoriohjelmalle. Kiitos myös siitä, että teos julkaistaan Turun yliopiston Annales Universitatis Turkuensis -sarjassa.

Henkilökohtaisen kiitokseni saavat myös vanhempani, Seija ja Pertti Flink, joiden mielestä pystyy, osaa ja voi, kunhan vaan ryhtyy tekemään ja sinnikkäästi saattaa aloittamansa loppuun. Isä ja äiti ovat aina kannustaneet opiskelemaan asettamatta kuitenkaan sellaisia tavoitteita, joita ei itse tuntisi omaksi. Oma ala ja kiinnostus on saanut heräillä rauhassa. Opiskeluun käytetty aika on nähty arvokkaaksi. Käytännön apua olen aina saanut esimerkiksi lasten hoidon muodossa, voidakseni tehdä nyt valmistunutta tutkimustyötä.

Kiitokset myös omalle perheelleni, jonka jäsenet ovat saaneet nähdä minut melko usein tietokoneen ääressä omissa ajatuksissani. Toivon kaikesta huolimatta, että esimerkkini ja sinnikkyuteni toimii kannustimena lasteni opinnoille ja muille mahdollisille hankkeille, joihin he haluavat elämässään tarttua.

Kiitokset aineiston keruuvaiheessa työskentelyapurahaa myöntäneille Suomen Kulttuurirahastolle (2012), Satakunnan Korkeakoulusäätiölle (2012) ja Alli Paasikiven säätiölle (2012, 2015).

Vantaalla 28.10.2021

Maarit Hosio

Sisällys

Kiitokset	8
I JOHDANTO	
1 Tutkimuksen lähtökohta, tavoitteet ja tutkimustehtävät	14
II TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	
2 Välittäminen ja huolenpito pedagogisena lähtökohtana	18
2.1 Välittäminen ja huolenpito käytännön hyve-eettisenä toimintana	19
2.2 Välittävän koulukulttuurin eetos ja ilmapiiri	22
2.3 Välittäminen suhteessa olemisena	29
2.4 Oppimistilanne sosiokulttuurisena ilmiönä	30
2.5 Huoltapitävä kasvatusta ja opetus tunnetyönä	34
3 Välittävä kasvatusta	38
3.1 Välittäminen kasvatustyötä ohjaavana moraalisenä toimintana	39
3.2 Läsnäolo välittävän kasvatuksen vuorovaikutustilanteessa	44
3.3 Luottamus kouluyhteisössä	46
3.4 Neuvotteleva ote	48
3.5 Välittävä opettaja–oppilas-suhde luokkahuoneilmapiirin luojana	50
4 Välittävä opetus	55
4.1 Oppilaan tarpeet huomioiva opetus	57
4.2 Opettajan välittävä läsnäolo opetustilanteessa	63
4.3 Opettamisen hyveellinen tapa	65
5 Välittäminen koulutyön eettisenä arvona	69
III TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	
6 Tutkimusmenetelmä ja aineisto	72
6.1 Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt	72

6.2	Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi.....	76
-----	--	----

IV TULOKSET

7	Välittävä kasvatus oppilaiden kokemana.....	84
7.1	Oppilaan huomioiva läsnäolo	85
7.1.1	Oppilaan kohtaaminen.....	86
7.1.2	Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen.....	90
7.2	Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin.....	92
7.2.1	Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu	93
7.2.2	Oppilaan arvostaminen ja kunnioittaminen	99
7.3	Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito.....	102
7.3.1	Opettajan tunnettyö positiivisen tunneilmaston luomisen keinona	103
7.3.2	Opiskelua tukevan työrauhan edistäminen	106
8	Välittävä opetus oppilaiden kokemana	109
8.1	Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus	110
8.1.1	Opetuksen suunnittelu.....	112
8.1.2	Taito ja innostuneisuus opettaa	115
8.2	Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen.....	118
8.2.1	Tavoitteellisuus ja yritteliäisyys.....	119
8.2.2	Oppimisen tilannekohtainen varmistaminen	122
8.2.3	Tuen tarpeen huomioiminen.....	125
8.3	Palaute ja arviointi oppimisen tukena	127
8.3.1	Positiivisen ja kannustavan palautteen antaminen.....	129
8.3.2	Arviointikäytäntöjen joustavuus	135

V JOHTOPÄÄTÖKSET

9	Pohdinta.....	140
9.1	Tulosten tarkastelu	141
9.1.1	Välittävän kasvatuksen sisältöalue	141
9.1.2	Välittävän opetuksen sisältöalue	145
9.2	Välittäminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen.....	150
9.3	Välittävää koulukulttuuria tukeva johtajuus	153
9.4	Tutkimusprosessin tarkastelu	155
9.4.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	157
9.4.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset	160
9.5	Jatkotutkimuslinjoja	163
	Lähteet.....	166
	Liitteet.....	178

Kuviot

KUVIO 1: Välittämisen teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävät.	71
KUVIO 2: Tutkimusaineiston analyysin vaiheet.	78

Taulukot

Taulukko 1.	Välittävän kasvatuksen ja opetuksen sisältöalueiden teemat haastattelukysymyksissä.....	74
Taulukko 2.	Välittävän opetuksen ja välittävän kasvatuksen analyysiyksiköiden jakautuminen pääluokkiin.	83
Taulukko 3.	Välittävän kasvatuksen tulkinnalliset pääluokat.....	85
Taulukko 4.	Oppilaan huomioiva läsnäolo välittävän kasvatuksen tekijänä.	86
Taulukko 5.	Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin välittävän kasvatuksen tekijänä.	93
Taulukko 6.	Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito välittävän kasvatuksen tekijänä.....	103
Taulukko 7.	Välittävän opetuksen tulkinnalliset pääluokat.	109
Taulukko 8.	Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus välittävän opetuksen tekijänä.....	111
Taulukko 9.	Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen välittävän opetuksen tekijänä.....	119
Taulukko 10.	Palaute ja arviointi oppimisen tukena välittävän opetuksen tekijänä.....	128

I JOHDANTO

1 Tutkimuksen lähtökohta, tavoitteet ja tutkimustehtävät

Välitetyksi tulemista voi pitää ihmisen perustarpeisiin kuuluvana kokemuksena, joka ilmenee toisista ihmisistä välittämisenä, kokemuksena johonkin yhteisöön kuulumisesta ja yhteisössä aktiivisesta toimimisesta. Välittämistä voidaan kuvata vastuullisuutena, empaattisuutena tai epäitsekkytenä. Ammatillista välittämistä voidaan kuvata myös työhön sitoutuneisuutena. Kiinnostuksen osoittaminen oppilaan kuulumisia ja opintomenestystä kohtaan tulkitaan usein kouluarjessa välittämiseksi. Vaikka opettajien välittävä toiminta näkyikin sekä opinnoissa menestymisen tukemisessa että henkilökohtaisen suhteen luomisessa oppilaaseen, saatetaan hyvät oppimistulokset ja välittäminen silti yhä mieltää toisensa poissulkeviksi. Välittävän koulun eetos ja ilmapiiri muodostuvat henkilökunnan eettisestä asenteesta ja kyvystä soveltaa omia arvoja, uskomuksia, sääntöjä ja ohjeita oppilaita ja toisiaan kohtaan sekä kyvystä ratkaista eettisiä ristiriitoja (ks. Husu, 2003). Noddingsin (2005) mukaan kouluihin tulisikin luoda näkyvä, välittävää eettistä asennetta ilmentävä ja tiedostettu toimintakulttuuri, jossa erilaiset näkemykset ovat arvostettuja. Välittäminen kertoo henkilön kyvykkyydestä luoda välittämistilanteita ja vastavuoroisia välittämissuhteita, joiden syntymistä koulun henkilökunnan ja oppilaiden yhteisellä toimintakulttuurilla voidaan tukea. Välittämisen pitäisi olla myös oppilaiden tiedostamaa ja vastaanottamaa. ”Se, että pelkästään sanoo välittävänsä, ei riitä” (Noddings, 2005, ss. xiv, xv).

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa painotetaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämistä, minkä avulla luodaan parhaat mahdolliset edellytykset oppimiselle. Hyvinvointi ja turvallisuuden tunne lisääntyvät toimintakulttuurissa, jossa opettajat toimivat oikeudenmukaisesti ja oppilaita kannustaen (ks. Halinen, 2008) sekä kunnioittavasti kohdellen (ks. Schussler & Collins, 2006). Välittävällä eettisellä ilmapiirillä voidaan luoda hyvät edellytykset turvallisenä koetun ja oppilaiden hyvinvointia lisäävän toimintakulttuurin syntymiseen. Myös oppilaiden tasapuolinen kohtelu edistää turvallisuuden ja hyvinvoinnin kokemuksen syntymistä koulussa (ks. Schussler & Collins, 2006). Yhdenvertaisuus ja tasapuolisuus ovat suomalaisessa koulutuspolitiikassa keskeisiä välittämiseen liitettyjä arvoja. Koulujen tulisi tarjota yhdenvertaiset

mahdollisuudet opiskeluun niin resurssien kuin opetussuunnitelmankin osalta. Oppivan yhteisön tulee myös edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Vaikka Suomessa käytävässä koulutuspoliittisessa keskustelussa on voitu havaita median esiin nostamina teemoina säästöt, koulutuksen kustannukset, koulujen välisen kilpailun, oppimistulosten vertailun, koulutuksen asiakkaat ja koulun arjen (ks. Oravakangas, 2005), halutaan Suomessa tarjota lapsille koulutuksellista tasa-arvoa. Koulutuksen Arviointikeskuksen tutkimusraportissa todetaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutuvankin, vaikka opettajat kokivat suurimmaksi esteeksi pedagogisten ajatustensa toteuttamiselle suuret ja heterogeeniset ryhmät sekä koulujen arkikäytänteiden tuomat esteet (Atjonen et. al., 2008, ss. 5, 94).

Suomalainen koulukulttuuri on muuttumassa aiempaa monikulttuurisemmaksi. Suomessa vuosille 2007–2012 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa puhuttiin globalisaatiosta ja monikulttuurisuuden lisääntymisestä kouluissa. Yhteisöllisyys ja erilaisuuden arvostaminen nostettiin erityisesti esiin. Samalla todettiin maahanmuuton lisääntyneen merkittävästi. Yhteisöllisyys nähtiin voimavarana ja keinona puuttua eriytyvään kulttuuriin. ”*Sellaisissa yhteisöissä, joissa erilaiset ihmiset kohtaavat toisiaan, ja joissa eri ryhmien välillä vallitsee luottamus, syntyy uusia tapoja toimia ja uudenlaisia innovaatioita. Vapaa ja luottamukseen perustuva ilmapiiri edesauttaa monenlaisesta osaamisesta koostuvien yhteisöjen syntyä ja rohkaisee luovaan toimintaan.*” Koululla nähtiin olevan tässä työssä suuri merkitys. (Kehittämissuunnitelma, 2008.) Kouluissamme tulee tulevaisuudessa opiskelemaan oppilaita yhä heterogeenisemmissä oppilasryhmissä vasta maahan muuttaneiden lasten määrän kasvun myötä. Vaikka Rissasen, Kuusiston ja Tirrin (2015) tutkimuksen mukaan opettajien omakohtaiset kokemukset muista kulttuureista olevien oppilaiden kanssa työskentelystä korreloivatkin opettajien positiivisen asenteen kanssa, vuoden 2019 hallitusohjelmassa tunnustetaan, että kaikesta huolimatta maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset nuoret jäävät koulutuksessa muita jälkeen (VN Hallitusohjelma 2019).

Yhdysvalloissa on koulupoliittisissa keskusteluissa noussut esiin kysymys, miten vastataan polarisaatiokehityksen tuomiin haasteisiin ja voivatko kaikki lapset oppia opetussuunnitelmassa määritellyt asiat (ks. Noddings, 2012, 2018). Huoli opetussuunnitelmien sopivuudesta alkaa jo päiväkodista (ks. Cross & Conn-Powers, 2014). Noddings (2012) vastaa kysymykseen kaikille sopivasta opetussuunnitelmasta seuraavasti:

Kaikki lapset voivat oppia, mutta jos määritellään lisäksi yksi asia, joka kaikkien tulee oppia, huomaamme, että ...pakottaessamme kaikki lapset samoille kursseille, tulemme todennäköisesti lisäämään eroja oppimisessa, emme vähentämään niitä. Ne oppilaat, joilla on tarvittavaa lahjakkuutta, jotka ovat kiinnostuneita opetettavista asioista ja joilla on sopivat resurssit opiskelun tukena, pärjäävät todennäköisesti hyvin. Ne, joilta puuttuu kiinnostus, lahjakkuus ja

resurssit (kotoa), tulevat kaksinkertaisesti huijatuiksi. He kokevat epäonnistumisen (opinnoissa), joita he eivät itse valinneet, eivätkä he voi myöskään suorittaa sellaisia opintoja, joissa he olisivat voineet menestyä hyvin. (ss. 201–202)

Yhtenä ratkaisuna opetussuunnitelmien kehittämiseksi ovat Smith ja Lopez (2016) esittäneet välittämisen ja oppilaiden mielen hyvinvoinnin taitojen (SEL, *Social and emotional programs*) liittämistä osaksi opetussuunnitelmia. Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa velvoitetaan jokainen opettaja vastuuseen oppilaiden oppimisen, työskentelyn sekä hyvinvoinnin seuraamisesta ja näihin vaikuttamisesta pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Tällä tutkimuksella halutaan osallistua suomalaiseen keskusteluun oppilaiden kohtaamisesta, huomioimisesta, tukemisesta ja opetussuunnitelmassammekin vaaditun turvallisen ja oppilaita kunnioittavan oppimisympäristön luomisesta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kansainvälistyvässä Suomessa opetusryhmien oppilaiden heterogeenisuus aiheuttaa tulevaisuudessa yhä useammin tarvetta henkilökohtaisen ohjaamisen lisäksi ennen kaikkea oppilaiden henkilökohtaiseen huomioimiseen ja kohtaamiseen. Myös suomalaista koulua koetellut COVID-19 -viruksen aiheuttama poikkeustilanne etäopetusjärjestelyineen on lisännyt tarvetta oppilaiden henkilökohtaisen tuen tarpeen huomioimiseen (ks. Opetusministeriön tiedote Kuntakyselyn tuloksista 2.7.2020 sekä Opetushallituksen ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ohjeet perusopetuksen järjestämiseksi 2020). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen myötä oppilaiden kohtaamisen merkitys on korostunut ja opettajan välittävä eettinen asenne on aiempaa merkityksellisempää.

Välittämisen monitahoisesta käsitteestä tarvitaan lisää tutkimustietoa ja käsitettä tulee selkeyttää, jotta opetustyön kehittäminen on mahdollista. Välittäminen käsitteenä ja ilmiönä tulee määrittellä siten, että sillä olisi sekä käytännön merkitystä opetustyössä että teoreettisessa mielessä tutkimustyössä. Tällä tutkimuksella osallistutaan välittämisen käsitteen ja ilmiön määrittelyyn tarkastelemalla välittämisen kokemuksia oppilaiden näkökulmasta ja selvittämällä mistä opettajan konkreettisista toimista välittämisen kokemus oppilaalle voi syntyä. Tämän tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastellaan välittämistä teoreettisena käsitteenä eri näkökulmista ja kootaan kansainvälisissä tutkimuksissa havaittuja välittämisen kokemuksen syntymiseen liittyviä tekijöitä kokonaisuudeksi, joka kuvaa koulussa sekä opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa että opetustilanteessa koettua välittämistä. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa pidetään sitä, että opettajat välittävät oppilaistaan ja heidän oppimisestaan, eikä tätä pyritä kyseenalaistamaan tai todistamaan. Välittämisen käsitteellä on yhtymäkohtia joihinkin sitä lähellä oleviin käsitteisiin, kuten esimerkiksi empatia, sympatia tai myötätunto, jotka myös kuvaavat joitain puolia tai osia välittämisen käsitteestä. Tässä tutkimuksessa ei pyritä välittämistä sivuavien käsitteiden analyysiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata oppilaiden kokemaa välittämistä koulussa ja selvittää, miten opettajan toiminnasta välittyy oppilaalle kokemus välittämisestä. Tähän pyritään kahden tutkimustehtävän avulla

1. Mistä opettajan kasvatuksellisissa tilanteissa ilmenneestä toiminnasta on oppilaalle syntynyt kokemus välittämisestä?
2. Mistä opettajan opetustilanteessa ilmenneestä toiminnasta on oppilaalle syntynyt kokemus välittämisestä?

Kokemus on aina jonkun henkilön oma, tutkimuksen kohteelle omakohtainen, joten kokemuksen tutkimuksessa olennaista on pyrkiä säilyttämään tämä subjektiivisuus, eli yksilön näkökulma tutkittavaan asiaan tutkimusprosessin eri vaiheissa (Suorsa, 2011). Tässäkin tutkimuksessa halutaan saada nuorten ääni kuuluviin kokemusten kuvaajina. Välittämisen käsitteen määrittelemiseksi tutkimuksen teoreettisessa osassa pyritään kokoamaan yhteen tutkimuksissa esitellyt välittävän opettajuuden ja opettamisen, välittävän oppilaisiin suhtautumisen sekä välittävän kasvatusteen näkökulmat. Näin tehden rakennetaan ajatuspohjaa omalle empirialle. Tavoitteena on kuvata välittämistä koulussa kokonaisuutena, joka koostuu monista yksinäänkin hyivistä ja tärkeistä elementeistä. Tällä tutkimuksella halutaankin paitsi selvittää oppilaiden kokemuksia opettajien toiminnasta, myös vahvistaa opettajien ammatillista osaamista. Välittävän kasvatuksen ja opetuksen käsitteet tuodaan opetustyön ja koulukulttuurin kehittämisen keskeisiksi teemoiksi.

Välittämistä pidetään tässä tutkimuksessa arvona, joka näkyy opettajan toiminnassa ja tiedollisen opettamisen lisäksi myös kasvatustyössä. Välittäminen ilmenee myös luokkayhteisössä, koulun toiminnassa sekä luokkien ja koko koulun ilmapiirissä. Onnistuminen opetuksessa ja kasvattamisessa edellyttää hyvää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tässä tutkimuksessa pohditaan välittävänä koetun opettajan ja oppilaan välisen suhteen elementtejä. Välittämistä tarkastellaan sosiokulttuurisesta lähtökohdasta, jolloin välitetyksi tuleminen kokemus nähdään opettajan ja oppilaan välittävän vuorovaikutuksen ja kohtaamisen seurauksena. Välittäminen ilmenee vuorovaikutustilanteissa opettajan ja oppilaan välillä, koulun ja luokan ilmapiirissä sekä oppilaiden ja suhtautumisessa toisiinsa ja opettajaan. Ilmapiiri ja vuorovaikutus näkyvät luottamussuhteessa, oppilaiden ohjaamisessa, opetustilanteiden suunnittelussa ja ohjaamisessa sekä oppilaan kannustamisessa ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen laadussa. Nämä tekijät voivat onnistuessaan vaikuttaa positiivisesti luokan ja koulun ilmapiiriin edesauttaen koulun tasa-arvoisuutta ja oppilasta kunnioittavien käytänteiden syntymistä. Välittäminen on moni monimuotoinen ilmiö, joka näkyy kouluissa monin eri tavoin. Välittämisen toivotaan piirtyvän tämän tutkimuksen avulla käsitteelliseksi kokonaisuudeksi, jossa kuvataan jokapäiväistä välittävänä koetun opettajan asennetta ja toimintaa suomalaisissa kouluissa.

II TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2 Välittäminen ja huolenpito pedagogisena lähtökohtana

Ihmisen perustarpeisiin kuuluvat toisista välittäminen (*care*), kokemus välitetyksi tulemisesta samoin kuin kokemus johonkin kuulumisesta. Ihminen haluaa tuntea saavansa aikaan jotakin yhteisössä, johon kuuluu, ja käyttää omaa kapasiteettiaan yhteisön hyväksi. (Ryan & Deci, 2002.) Välittäminen perustuu luottamukseen, hyväksymiseen, kiinnittymiseen ja avoimuuteen (Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Välittämistä kuvataan myös vastuullisuutena, empaattisuutena, epäitsekkyytenä, ammatillisuutena ja tehokkuutena (Chaskin & Rauner, 1995; Gilligan, 1982).

Välittäminen on mahdollista silloin, kun ihminen on valmis vastaamaan toisen tarpeisiin. Lasten kohdalla tämä tarkoittaa jatkuvaa huomiointia aikuisilta, jotka ovat valmiita kuuntelemaan, ohjaamaan ja tukemaan lasta. (Noddings, 1999, 2005b.) Välittäminen on sen ymmärtämistä, miten toiset ihmiset nähdään ja miten heidän kanssaan toimitaan. Näin ajatellen välittämistä voi pitää tärkeänä lähtökohtana koulutuksen tarkastelussa. (Noblit et. al., 1995; Starratt, 2014.) Opettajan välittämisen voi nähdä kuvainnollisesti siltana koulun ja yksilön välillä. Opettajan on helpompi olla välittävän toiminnan mallina, jos hän ymmärtää, mitä nuoret pitävät välittävänä. Ymmärryksen syntymisen edellytyksenä on nuorten äänen kuuleminen. (Bosworth, 1995.) Välittämistä tarkastellaan tässä luvussa lähemmin tarpeisiin vastaamisen (ks. Noddings, 1999), koulukulttuurisen eetoksen (ks. Caldwell & Sholtis, 2008, 2012b; Louis et. al., 2016; Noddings, 2010; Tirri, 2008) ja vuorovaikutuksellisten suhteiden (ks. Chen & Brown, 2016; Korthagen et. al., 2014; Smith & Strahan, 2004) näkökulmista. Lisäksi kiinnitetään huomiota oppimistilanteen sosiokulttuuriseen luonteeseen, joka muodostaa taustan välittävän oppimisilmapiirin kuvaukselle sekä opettajilta ja välittävilta kasvattajilta vaadittuun tunnetyöhön. Tässä luvussa luodaan perusta lukujen 3 ja 4 konkreettisten kasvatuksellisten ja opetuksellisten tilanteiden välittävälle tarkastelulle.

2.1 Välittäminen ja huolenpito käytännön hyveettisenä toimintana

Välittävän etiikan ja moraalisen opetuksen perustana ovat ajatukset Aristoteleen hyveistä (*virtues*), jotka perustuivat ympäröivästä yhteiskunnasta saatuihin havaintoihin (Fenstermacher, 2001; Noddings, 2002). Aristoteleen mukaan on olemassa intellektuaalisia ja luonteen hyveitä. ”Intellektuaalisen hyveen syntyminen ja kehittyminen perustuu pääasiassa opetukseen ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyve syntyy puolestaan tavoista (*’ethos’*). Luonteen hyveet eivät siten synny luonnostaan, mutta eivät myöskään vastoin luontoa,” (Aristoteles, Nik. Et. II Kirja). Hyveet, kuten muutkin elämässä tarvittavat taidot, voi Aristoteleen mukaan oppia harjoittelemalla ja tekemällä, sillä ihminen on kuitenkin luonnostaan kykenevä vastaanottamaan ja harjoittamaan hyveitä. Hyveet edellyttävät valintoja. Hyveellisesti toimiva ihminen valitsee, miten toimii sen sijaan, että toimisi esimerkiksi tunteiden tai halujen ohjaamana. Hyveellinen toiminta on myös äärimmäisyyksiä välttelevää ja muita huomioivaa. Sosiaalisesti opitut tunneilmaisun paradigmat ovat keskeisiä Aristoteleen moraalisen opetuksen teoriassa. Aristoteles pitää pääkysymyksenä sitä, miten nuorta voi ohjata kulttuuriin sopivaan tunneilmaisuuksiin, siten, että tunteet ja niiden ilmaiseminen edistävät pyrkimystä hyveelliseen elämään. (Knuutila, 2004.)

Fronesiksen, tulkinnallisen viisauden, perustana on ajatus ihmisen olemisesta maailmassa ja toimimisesta tiedostamattaan hyveellisesti (Värri, 2002). Kasvatuksen eettiset kysymykset ovat aina suhteessa hyvään ja arvokkaaseen. Ydinkysymyksiä ovat mikä ja mistä peräisin hyvä on, millä perusteilla se saa pätevyytensä ja oikeutuksensa ja kenellä on oikeus hyvän määrittämiseen? ”Kasvatussuhteen hyvän määrittely ei tapahdu ideologisessa tyhjiössä, sillä kasvatussuhde saa alkunsa yhteisöllisessä kontekstissa ... jossa vallitsevat arvoperusteet ovat tiivistyneet yhteisön ... käsitteiksi.” (Värri, 1994.) Taneli (2012) pohtii kasvatuksen eettistä perustaa ja sen moninaisuutta: ”Nykyaikana klassisten hyveiden merkitys ei ole yksiselitteinen. Informaatiota tulvii monista eri lähteistä, eikä niiden sisältö ole yhtenevää. Kenen tahansa on mahdollista päästä tiedon lähteille.”s. 234.) Fronesis vaatii lähtökohdakseen vallitsevan tilanteen ymmärtämistä, tilannetietoisuutta (*circumspection*) (Florian & Graham, 2014; Värri, 2002).

Opettajat kohtaavat päivittäin työssään moraalisia ongelmia ja tilanteita, jotka vaativat ratkaisua. Lisäksi opettajien omatkin käsitykset hyvästä opettajuudesta voivat vaihdella tilanteista riippuen. (Carr, 2006.) Opettajan tietäminen ja osaaminen ovat sidoksissa tilanteeseen. Koska oppilaiden oppiminenkin sitoutuu heidän omiin kokemuksiinsa, tulee välittävän opettajan rakentaa siltoja, joiden avulla oppilas voi yhdistää oppimaansa omiin aiempiin kokemuksiinsa. (Thayer-Bacon & Bacon, 1996.) Bergman kuvaa fronesikseen liittyvää prosessia Nel Noddingsin käsitteitä käyttäen kaiken huomion vievänä (*engrossment*) keskittymisen siirtämisenä (*motivational displacement*) toiseen henkilöön. Fronesis merkitsee yhteistä ajattelua

toisen kanssa ja toisen puolesta. (Bergman, 2004.) Emme voi ymmärtää ympäröivää todellisuutta objektiivisesti, vaan tulkitsemme sitä omasta tilanteestamme ja kokemusmaailmastamme käsin tehden havaintoja ja ollen samalla tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Fronesiksella on siten dialoginen luonne. Havainnoistamme muodostunut totuus perustuu esikäsitteelliseen kokemukseemme maailmasta, koemme havainnoissamme maailman jo jotenkin. Tämän vuoksi mikä tahansa tilanne on mahdollista havaita tai tulkita usealla tavalla. Opettajat, samoin kuin vanhemmatkin, noudattavat kasvattajina dialogisuutta silloin, kun eivät ajattele tietoisesti kasvatustarkoituksiaan tai ylipäättään kasvattamista. ”He noudattavat silti auttamis- ja kasvatustavustusta ja punnitsevat tilanteita käytännöllisellä järjellään (fronesis).” (Väri, 2002, ss. 57–59.)

Fronesis merkitsee siis sitä, että voimme ymmärtää toimintaamme paremmin sitä refleктоimalla (Florian & Graham, 2014). ”Fronesis merkitsee moraalisten arvojen heijastumista hyveellisten päämäärien saavuttamisessa, kuten ihmisen, oppilaan, kukoistamisen tavoittelemisessa.” (Carr, 2006, s. 172). Värin (2002) mukaan fronesiksen oikea käyttö vaatii nykytilanteessa olevien tulkintaperiaatteiden löytämistä ja soveltamista tilanteen edellyttämällä tavalla. ”...yleisten periaatteiden ymmärtäminen ei ole yksittäisten tilanteiden ymmärtämisen ehto. Päinvastoin yksittäisen [tilanteen] ymmärtäminen voi johtaa ymmärtämään yleistä. ”Fronesis edellyttää itsetietoisuutta ja itseymmärrystä ja siihen sisältyy käsitys päämääristä. ”Fronesis on moraalista ja käytännöllistä tietoa, jonka olemme saaneet kasvatuksemme ja kasvattavien kokemustemme myötä.” (Väri, 2002, ss. 59–60.) Väri (2002) pitääkin kasvatusta ensisijaisesti kohtaamisen taitona, nykyhetkisen tilanteen mukaista järjen käyttönä, eli fronesiksena.

Koulun tulee Tanelin (2012) mukaan olla eettinen instituutio, joka ”omalla panoksellaan vaikuttaa siihen, millaisia ihmisiä tulevaisuuden yhteiskuntaa kasvatetaan.” De Ruyterin ja Steutelin (2013) mielestä kouluissa tulisi rohkaista oppilaita paitsi toimimaan moraalisesti oikein myös pohtimaan moraalisia kysymyksiä ja ymmärtämään toisten näkemyksiä moraalisisista asioista. Koulussa ei voida määrittellä yksittäistä arvoa kaikkein tärkeimmäksi, vaan oppilaiden tulisi ”oppia hyväksymään ja kunnioittamaan toisia yhteiskunnassa, jossa kaikki jäsenet voivat kukoistaa.” (De Ruyter & Steutel, 2013.) Eettisyyteen kasvattaminen on ensisijaisesti kasvatettavan oman ajattelun herättämistä, joskaan opettaja ei voi välttyä esikuvana ja mallina toimimiselta. Koulun ja opettajan tärkeimmät moraaliset viestit ovat epäsuoria ja ne omaksutaan esimerkiksi sanattomissa viesteissä. (Atjonen, 2004.) Kasvatustilafilosofi Paulo Freiren kirjoituksia kääntäneen Waltonin (2020) mukaan Freire kuvasi opettajan roolia ”kärsivällisesti kärsimättömäksi”, opettajan tulee siis olla valmis edistämään tarvittavia muutoksia moraalisten päämäärien saavuttamiseksi (Walton, 2020). Fronesis voi olla myös näkemistä vallitsevien sosiaalisten normien, vanhojen käytänteiden ja sääntöjen taakse kyseenalaisten niitä. Opettajalla on mahdollisuus

muuttaa vallitsevia olosuhteita, mikäli fronesiksen täyttämät sanomattomat säännöt, piilossa olevat merkitykset, tarkoitukset, oletukset tai ennakkoluulot voidaan nostaa yhteiseen tarkasteluun. Fronesiksen näkeminen sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta mahdollistaa uuden kulttuurin luomisen ja yhteisen todellisuuden jakamisen. (Florian & Graham, 2014.)

Hyveellinen kasvatusajattelu sopii hyvin opettajan etiikan käsittelyyn (Martikainen, 2005), vaikkakin nykyaikamme arvostukset saattavat etenkin aikuiskasvatuksessa korostaa työelämään sopeutumista ja omaan menestymiseen pyrkimistä (ks. Friman, 2004). Eettisen välittämisen perustana tulee olla näkemys luonnollisesta välittämisestä (Noddings, 2013). Fenstermacherin (2001) mukaan opettajien tulee olla hyveellisiä ihmisiä, mikäli he aikovat kasvattaa oppilaitaan hyveelliseen elämäntapaan. Hyveellisen elämäntavan omaksuminen voidaan nähdä seurauksena hyveellisten ihmisten ympäröimänä olemisesta, ei niinkään tietoisien oppimisen tuloksena (Fenstermacher, 2001). Samoin kuin Noddings ja Fenstermacher, näkee Hugmankin (2005) etiikan toiminnan ohjaajana sen sijaan, että pyrkisi löytämään hyveiden listaa. Hän pitää välittämisen etiikan vahvuutena sitä, että se soveltuu usean alan ammattietiikkaan nostaen tärkeitä teemoja juuri niiden arjesta. Näin etiikkaa voi soveltaa suoraan toiminnassa. (Hugman, 2005.) Moraalisten kysymysten ratkaisemiseksi tarvitaan Alexanderin (2013) mukaan vahvoja arvoja, jotka syntyvät yhteisön ajan saatossa koeteltujen arvojen ja traditioiden varaan. Moraaliset päätökset perustuvat usein myös kulttuurisiin arvoihin. Moraaliset arvovalinnat eroavat muista valinnoista. Niihin ollaan valmiita sitoutumaan ja niiden vuoksi ollaan valmiita uhrautumaan. Alexander näkee välittämisen tietoisena valintana, jossa henkilö valitsee, haluaako mukaan relationaaliseen vuorovaikutukseen ja antautuu välitettäväksi. Siksi Alexander muista poiketen pohtiikin, onko välittämisen etiikkaan perustuva käsitys riittävän vahva, jotta sitä voi pitää koulutuksen ydintavoitteena. (ks. Alexander, 2013, ss. 491–493.)

Yleisesti tärkeinä pidetyt arvot, kuten rehellisyys ja oikeudenmukaisuus, kuvaavat opettajuutta ammattina, samalla tavoin kuin hyveellisyyden vaatimus kuvaa esimerkiksi lääkärin ammattia (Carr, 2006). Antiikin ajan ihmisyyden keskeisistä hyveistä viisauts, oikeudenmukaisuus, itsehillintä ja rohkeus yhdistyvät kunnioitukseen, kärsivällisyyteen ja anteliaisuuteen. Carrin mielestä myös huumorintaju on ominaisuus, joka olisi luonteva johdannainen alkuperäisistä hyveistä. (Carr, 2005.) Richardson ja Fallona (2001) ovat tutkineet opettajien moraalikäsitteitä. Heidän mukaansa opettajat osoittivat moraalisisina hyveinään ystävällisyyttä, nokkeluutta, totuudellisuutta, lempeyttä, oikeudenmukaisuutta ja käytännöllistä viisautta sekä totuudellisuutta, jalomielisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja kunniaa, jota esiintyi oppilaiden hyvien suoritusten yhteydessä. Fenstermacher (2001, s. 640) mainitsee hyveistä rehellisyyden, myötätunnon, totuudenmukaisuuden, oikeudenmukaisuuden, rohkeuden, kohtuullisuuden ja anteliaisuuden. Noddings (2002, ss. 9–10) nostaa

etenkin sympatian välittävän etiikan päämääräksi. Välittävä etiikka ei hänen mukaansa kuitenkaan korosta yhtä tai useampaa hyvettä yli muiden. Sitä vastoin lasten tulisi kasvaa siten, että ”...heillä on mahdollista vastata hyveellisesti elämän vaatimuksiin”. Erilaiset tilanteet ja tarpeet ovat ihmisillä muuttuvia ja uudet tilanteet luovat uusia tarpeita ja uusia intressejä. Niinpä henkilön täytyy pohtia tekonsa seurauksia ja olla valmis kantamaan niistä vastuu. (Noddings, 2007, ss. 152, 155–158.)

Välittäminen [toisesta] (*caring about*) koskee enemmänkin opettajan henkilökohtaisia arvoja ja sitoutumista kuin ympäristön välittämiseen tuomia vaatimuksia (Noddings, 2010). Siitä huolimatta opettajien on toisinaan havaittu toimivan vastoin eettisiä periaatteita esimerkiksi vanhempien tai koulun johdon tuottaman paineen alaisina tai esimerkiksi opettajien välisissä keskusteluissa (Barrett et. al., 2006). Välittävässä etiikassa myönnetään, että ihminen saattaa pettää hyveellisen minänsä tullessaan kohdelluksi riittävän huonosti ja toimia toisin, kuin mitä itse pitää parhaana. Ihminen voi myös katua toimintaansa jälkeensä. (Knuutila, 1999; Noddings, 2002.) Kelchtermans (1996) on havainnut tutkimuksessaan, että monet opettajat tuntevat haavoittuvuutta työssään. Usein tämä on seurausta yksittäisistä tapahtumista, kuten opettajan ammattitaidon kyseenalaistamisesta esimerkiksi oppilaan vanhemman taholta, hallinnollisten muutosten tuomasta vaikuttamisen mahdollisuuksien vähenemisestä tai pettymyksestä oppilaan oppimisvaikeuksien vuoksi. Mitä suurempi on opettajan sitoutuminen koulun kehittämiseen tai oppilaan tukemiseen ja mitä välittävämpi asenne opettajalla on, sitä todennäköisempää on kokea haavoittuvuuden tunnetta. Koulun johdon tuki, kollegojen sympatia ja asioista puhuminen auttaa opettajaa pääsemään yli negatiivisista tunnelatauksista. (Kelchtermans, 1996.)

Carr (2005) pohtii opettajuuden etiikassa olevia tasoja todeten opettajan ammattiin liittyvän absoluuttisia sääntöjä ja periaatteita, joita yksikään opettaja ei voi sivuuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaan koskemattomuuden kunnioittaminen tai tiedollisten opetettavien sisältöjen opettaminen oikein. Opettajuuteen kuuluu kuitenkin toinen eettinen taso, mikä merkitsee opettajan persoonan kasvamista eettisesti kohti hyvää ja arvokasta opettajuutta. (Carr, 2005.) Opettaja pyrkii empaattisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja välittämiseen oppilaita ja kollegojaan kohtaan, on luotettava, vastuuntuntoinen ja rehellinen. Opettajan roolissaan hän ymmärtää ja ilmentää rohkeasti arvojaan osana jokapäiväistä toimintaansa (Campbell, 2003). Kasvatustyö on siten eettistä sekä kasvatustoiminnan, jokapäiväisen kasvatustyön että kasvatuksen päämäärien osalta (Värri, 1994).

2.2 Välittävän koulukulttuurin eetos ja ilmapiiri

Koulukulttuurin eetoksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajien eettistä katsomustapaa, joka yhdessä toisten opettajien katsomustapojen ja etiikan soveltamisen kanssa muodostaa koulussa vallitsevan eettisen toimintakulttuurin. Opettajien

eettinen ajattelu nähdään Husun (2003, 2003b) tavoin opettajien meta-eettisiin (*meta-ethics*), yleisiin arvoihin perustuvana käytännön eettisenä (*applied ethics*) toimintana. Opettajan meta-eettisiä arvoja, joihin eettinen päätöksenteko ja etiikan käytännön soveltaminen perustuvat, ovat opettajan omat arvot ja uskomukset, säännöt ja ohjeet sekä eettisten ristiriitojen ratkaisemisen kyky. Välittävän koulun eetos ja ilmapiiri muodostuu henkilökunnan eettisestä asenteesta ja kyvystä soveltaa meta-eettisiä arvoja oppilaita ja toisiaan kohtaan.

Opettajien välittävä eettinen asenne perustuu useiden tutkimusten mukaan opettajien pyrkimykselle toteuttaa oppilaan parasta (Husu, 2003; Noddings, 2005, 2005b; Schussler & Collins, 2006). Opettajien jaettuja arvoja ovat myös halu toimia oikeudenmukaisesti ja kannustavasti (ks. Halinan 2008) ja osoittaa kunnioittavaa suhtautumista toiseen henkilöön (ks. Schussler & Collins, 2006). Opettajien luomaan koulukulttuuriin ja koulun ilmapiiriin vaikuttavaa käytännön eettistä asennetta voi tarkastella opettajien kykynä tunnistaa eettisiä kysymyksiä (Husu, 2003.) Opettajan oma tausta, arvot ja käsitykset vaikuttavat opettajan usein tiedostamattakin tekemiin ratkaisuihin ja päätöksiin. Opettajien eettinen päätöksenteko voi perustua myös sääntöjen tai ohjeiden noudattamiseen. Eettistä koulukulttuuria tarkasteltaessa olisi hyvä, jos päätösten perustana olevat ohjeet ja säännöt olisivat koko kouluyhteisön hyväksymiä ja tiedostamia. Opettajan etiikan soveltaminen voi ilmetä myös päätöksen vaikutuksen arviointina. Opettaja saattaa joutua ristiriitaiseenkin tilanteeseen pohtiesaan, kenen paras toteutuu. Eettiset dilemmat ovat usein moniselitteisiä. Siksi eettisesti toimivassa koulussa tulisi lisätä avointa keskustelua eettisistä kysymyksistä. (Husu, 2003). Välittävän koulun eetos vaikuttaakin useiden tutkimusten mukaan koulun ilmapiiriin näkyen henkilökunnan avoimena ja luottamuksellisena vuorovaikutuksena ja yhteistyöhaluna (ks. Hamre et. al., 2012; Hargreaves, 1998b; Klechtermans, 1996; Noblit et. al., 1995; Noddings, 2005). Oppilaiden näkökulmasta välittävässä koulukulttuurissa kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja valintoihin (Noddings, 2012) sekä tasa-arvoiseen kohteluun (Schussler & Collins, 2006). Välittävää eetosta ilmentävässä koulussa ollaan myös sitoutuneita koulun toiminnan kehittämiseen (Smith & Strahan, 2004).

Koulussa voidaan luoda välittävää ilmapiiriä ja sellaisia rakenteita, jotka mahdollistavat välittämisen (Caldwell & Sholtis 2008; Louis et. al., 2016; Noddings, 2010, 2012b). Koulun arvot näkyvät koulun toiminnassa, siinä mitä arvostetaan, mistä palkitaan ja mistä rangaistaan (ks. Noblit et. al., 1995; Noddings, 1995; Starratt, 2014). Välittäminen on arvo, joka on monien koulussa tehtyjen päätösten taustalla määrittäen opettajan suhtautumista oppilaaseen, ohjeiden antamiseen, koulun linjaan rangaistuskäytännöissä, oppilaan koulupäivän rakentumiseen, opetusryhmien kokoon ja luokan työskentelytapoihin. (Tirri, 2008.) Koulun johdolla on myös merkitystä koulussa vallitsevaan ilmapiiriin ja opettajien asenteeseen (ks. Kuusilehto-Awale, 2011; Louis et. al., 2016; Ryu et. al., 2020). Oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen tulee

kouluissa nähdä tärkeimpänä asiana, mikä saattaa vaikuttaa koulun toimintaan ja opettajan rooliin. (Noddings, 2005.) Schusslerin ja Collinsin (2006) mukaan välittäminen ja hyvien oppimistulosten saavuttaminen mielletään helposti toisensa poissulkeviksi ja vaikka välittämistä arvostettaisiin, ajatellaan opettajien ja koulun jo osaa- van toimia välittävästi. Opettajan vastuu opettamisesta näkyy ajatuksena, että opettaja jatkuvasti edistää oppilaittensa parasta. Tosin vastuu testeistä mitattavista oppimistuloksista saattaa johtaa jopa siihen, että opettaja onkin kiinnostunut oppilaiden pärjäämisestä testissä, mutta ei välttämättä muuten ajattele esimerkiksi oppilaiden hyvinvointia. Jotta saamme opettajien ja oppilaiden suhteisiin lisättyä oikeaa vastuullisuutta, tulee opettajia kannustaa välittävään suhteeseen oppilaittensa kanssa. (Noddings, 2012.)

Hallinan (2008) pitää välittävästi toimivaa opettajaa tärkeimpänä tekijänä, joka sitouttaa oppilaan kouluun. Opettajan oppilaista välittämällä, opettajan pyrkimyksellä reiluuteen ja oikeudenmukaisuuteen oppilaita kohtaan sekä opettajien kannustuksella ja hyvästä työskentelystä kiittämällä oli oppilaiden koulussa viihtymistä lisäävää vaikutusta. Näillä opettajan tukemista kuvaavilla muuttujilla oli tutkimuksessa useammin vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen kuin turvallisuudella, akateemisten taitojen saavuttamisodotuksilla tai opettajien odotuksilla. Roordan Koomanin ja Splitin (2011) mukaan hyvän opettaja–oppilas-suhteen näkyminen kouluun sitoutumisena ja oppimisena ilmeni selvemmin vanhemmilla oppilailla kuin alakouluikäisillä. Tämä saattaa johtua siitä, että yläkouluissa oppilailla on monia opettajia ja oppilaille mahdollisesti muodostuvalle kokemukselle tuen puuttumisesta oltaisiin herkempiä kuin alakouluikäisissä. Hyvän opettaja–oppilas-suhteen ja oppilaan koulutyöhön sitoutumisen välinen yhteys oli vahvin sellaisilla oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia. (Roorda et. al., 2011.)

Smithin ja Strahanin (2004) mukaan opettajat, jotka ilmensivät välittävää ja oppilaskeskeistä työtapaa, olivat sitoutuneita koulun kehittämiseen ja omaan ammatilliseen kehittämiseensä ja työhyvinvointiinsa. Myös Bullough (2014) mainitsee oppilaiden ja opettajan hyvinvoinnin olevan yhteydessä toisiinsa. Oppilaat eivät voi voida hyvin koulussa, jos opettajatkaan eivät voi. Hän huomauttaa ulkoisen säätelyn voivan vaikuttaa opettajan autonomian ja kompetenssin tunteeseen niitä heikentävästi. Opettajien välinen keskinäinen, positiivinen tunneide ja suhtautuminen kouluun saattaa Hargreavesin (1998b) mukaan mahdollistaa koulun kehittämisen jopa mahdollisten ulkoisten uhkien, kuten talousvaikeuksien, vallitessa. Sen sijaan esimerkiksi oppilaiden koe- ja testitulosten korostaminen voi lisätä myös opettajien keskuudessa negatiivisuutta ja tehdä opetuksesta sirpaleisempaa (ks. Bradford & Braaten, 2018). Koulun johdon välittävä asenne vaikuttaa opettajien käsitykseen informaalisesta tunnetyöstä, jota oppilaiden kanssa tulee tehdä (Louis et. al., 2016; Oplatka, 2007).

Välittäminen voidaan nähdä vastuullisen koulun johtamisen ytimenä (Ryu et. al., 2020). Louisin et. al. (2016) mukaan koulun johtajalla on merkittävä vaikutus koulun ilmapiiriin ja opettajien asenteeseen oppilaiden tukemista kohtaan. Koulun eetosta voi kehittää ottamalla henkilöstö mukaan eettisen vision luomiseen, yhteisön oman toiminnan arviointiin ja yhteisön arvojen mukaisten toiminnallisten rakenteiden suunnittelemiseen. (Louis et. al., 2016; Ryu et. al., 2020.) Kuusilehto-Awalen (2011) mukaan vastuullisessa johtamisessa kyse on siitä, miten luodaan ja ylläpidetään sellaista oppimisympäristöä, jossa opiskelijat voivat olla vakuuttuneita vastuullisesta johtamisesta ja opiskelun mielekkyydestä. Välittävässä koulussa johtajan tulee olla sitoutunut jakamaan osaamistaan ja tietämystään. Siten johtaja voi kasvattaa yhteisönsä osaamista ja pitää jokaista oppilasta merkityksellisenä. Jokaisen oppilaan arvo näkyy toiminnan ja oppimisen seuraamisen tärkeytenä, oppilasjoukon moninaisuuden hyväksymisenä ja siitä iloitsemisena. Välittävä koulu tähtää jaettuun johtajuuteen ja yhteistyöhön korostaen myös oppilaiden osallisuutta. (Kuusilehto-Awale, 2011) Caldwell ja Sholtis (2008) sekä Hargreaves (1998b) puhuvat koulun johtamisesta tunnetyön yhteydessä. Opettajien ja oppilaiden, opettajien ja vanhempien sekä opettajien ja opettajakollegojen keskinäisen tunnetyön parantaminen tulisi olla keskeisessä asemassa koulun kehittämässä. Ellei tunteita huomioida koulun johtamistyössä, voidaan uudistuksilla tai johtamisen strategialla lamaannuttaa tai jopa haitata koulun kehittämistyötä. Tunteita muokkaavat moraaliset päämäärät, joihin pyrkimisen intensiteetti ja laajuus määrittävät koulu yhteisössä vallitsevan tunnelmaston. Jos päämääriä ei saavuteta, seuraa turhautumista, ahdistumista, vihaa, syllisyyttä ja muita negatiivisina pidettyjä tunteita. Samoin käy, mikäli ulkoisista syistä, kuten koulupolitiikasta, rahoituksen niukkuudesta tai vastaavasta syystä päämäärien saavuttaminen on mahdotonta. Tunnetyö (*emotional labour*) tekee kouluista niin opettajille kuin opiskelijoillekin viihtyisämpiä paikkoja ja tässä välittäminen nousee keskeiseksi asiaksi. (Caldwell & Sholtis, 2008; Hargreaves, 1998b.)

Schussler ja Collins (2006) selvittivät, kuka koulussa välittää, saa osakseen välittämistä ja miltä välittäminen näyttää. Tutkimus toteutettiin yläkoulussa, jossa välittäminen mainitaan kaikille yhteisenä arvona, ei pelkästään yksittäisten opettajien tai oppilaiden tapana toimia. Tämä arvo näkyi myös oppilaiden keskinäisessä toiminnassa. Käytännössä välittäminen näkyi esimerkiksi siinä, miten sääntöihin ja niiden rikkomiseen tai rangaistuksiin suhtauduttiin. Koulussa oli myös välittämistä konkreettisesti tukevia elementtejä, kuten koulun pieni koko ja pienet luokkakoot, joustavuus, oppilaiden kunnioittaminen, kodinomainen tunnelma ja yhteenkuuluvuuden tunne. Oppilaat kokivat, että koulussa on mahdollisuus menestymiseen. Myös Noddings (2001, 2002, 2005) on pitänyt koulun pientä kokoa välittävää etiikkaa oppilaantuntemuksen paranemisen näkökulmasta tukevana elementtinä. Tosin myös suuremmissa kouluissa voidaan toteuttaa välittämisen etiikkaan perustuvaa oppilaiden kohtaamista, kunhan oppilaat pysyvät samassa oppilaitoksessa kyllin kauan,

mielellään enemmän kuin kolme vuotta. Paikan pysyvyys saisi aikaan vastuuntuntoa ja välittämistä omasta ympäristöstä. Jatkuvuus on yksi välittämisen etiikan peruselementeistä ja se on tärkeää vielä yläkouluikässäkin.

Schusslerin ja Collinsin (2006) tutkimuksen tulosten mukaan koulussa välitettiin oppilaista yleisesti, opettajat välittivät oppilaistaan ja oppilaat välittivät toisistaan. Havaittiin myös, että oppilaat välittivät koulustaan samoin kuin opettajistaan. Opettajien oppilaista välittäminen ilmeni siten, että opettajat pyrkivät kaikin tavoin tukemaan oppilasta eri oppiaineiden opiskelussa. Välittäminen ilmeni myös henkilökohtaisella tasolla. Opettajat olivat kiinnostuneita oppilaidensa hyvinvoinnista ja pärjäämisestä koulussa muutenkin kuin oppiaineissa sekä sosiaalisesti, jolloin opettajat olivat kiinnostuneita oppilaitensa välisistä kaverisuhteista ja niissä mahdollisesti ilmenevistä ongelmista. Schussler ja Collins näkevätkin opettajien toiminnan tukevan Noddingsin (ks. Noddings, 2005) ajatuksia opettajan kahdenlaisesta välittämisestä, toisaalta opiskelussa tukevana opettajana, toisaalta henkilökohtaista suhdetta oppilaaseen luovana opettajana. (Schussler & Collins, 2006.)

Oppilaiden keskinäinen välittäminen ilmeni Schusslerin ja Collinsin (2006, ss. 1477–1480) tutkimuksessa yhteytenä (*unity*), hyväksyntänä (*acceptance*) ja tukena (*support*). Koulussa vallitsi ilmapiiri, jossa oli vertaisten kesken arvostettua ja hyväksytyä toimia välittävästi muita opiskelijoita kohtaan. Oppilaat kertoivat koulun hyvän me-hengestä, hyväksytyksi tulemisesta kaveripiireihin sellaisina kuin ovat ja opiskelutoverien auttavaisuudesta. Oppilaat kertoivat myös sosiaalisen ympäristön luovan paremman oppimisympäristön. Schussler ja Collins (2006) näkevät oppilaiden välittämisessä koulua kohtaan kaksi keskeistä piirrettä: oppilaat välittivät koulustaan ja opettajistaan. Kaikki haastatellut oppilaat pitivät kouluaan aiempia koulujaan parempana ja toivoivat koululle menestystä. He kertoivat opettajien kunnioittavan heitä ja olevan kiinnostuneita siitä, mitä heille kuului ja miten he menestyivät. Jotkut oppilaat olivat tutkimuksessa myös suojelevia opettajiaan kohtaan. He halusivat olla tuottamatta vaivaa opettajilleen ja vastata heihin kohdistettuun vaivannäköön. Suurin osa oppilaista ilmaisi samalla huolensa koulun tulevaisuudesta. Schussler ja Collins pitävät tuloksia erityisen tärkeinä siksi, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat aiemmin olleet vaarassa lopettaa koulunkäyntinsä kesken erilaisten ongelmien vuoksi. (Schussler & Collins, 2006.)

Schusslerin ja Collinsin tutkimuksessa oppilaat pitivät yleensä hyvänä sitä, että opettaja osoitti opetuksessaan ja henkilökohtaisessa suhteessaan oppilaisiin välittämistä. Ainoastaan yksi oppilas koki henkilökohtaisen välittämisen tunkeilevana, eikä arvostanut tätä piirrettä opettajassaan. Muutama oppilas oli myös sitä mieltä, että liiallinen ajankäyttäminen henkilökohtaisten tai sosiaalisten asioiden tukemiseen voi vaarantaa oppimistuloksia, mikäli aika otetaan opetusajasta. (Schussler & Collins, 2006.) Välittävä eetos vaikutti Schusslerin ja Collinsin tutkimassa koulussa monella tasolla. Välittävän etiikan ajatusta voikin heidän mukaansa soveltaa koulussa

kaikissa kohtaamistilanteissa, ei pelkästään kasvatettavien kanssa. Myös opettajan ja vanhempien sekä kollegoiden keskinäisissä tapaamisissa on hyvä vuorovaikutus tärkeää, sillä kodin ja koulun yhteistyössä luodaan perusta oppilaantuntemukselle ja ymmärrykselle oppilaan parhaasta. (Schussler & Collins, 2006.)

Välittäminen merkitsee myös yhdenvertaisia mahdollisuuksia opiskella ja tehdä opintoihin liittyviä valintoja. Myös oppimistulosten arvostamisen taustalla on kysymys yhdenvertaisuuden tavoittelusta, siis siitä, tuleeko kaikilla oppilailla olla samanlainen oppimissuunnitelma ja oppimissisällöt. (Noddings, 2012.) Noddings näkee tässä ajattelussa ongelmana sen, että koska lapset ja opiskelijat ovat taustoiltaan joka tapauksessa erilaisia, aiheuttaa yhdenmukaisuuden nimissä tarjottu kaikille yhtenäisen opetus ja yhtenäiset vaatimukset eriarvoisuuden lisääntymistä. Kotien tuki ja asenne koulua kohtaan saattaa olla erilainen, oppilaat ovat eri tavoin lahjakkaita ja lisäksi he ovat kiinnostuneita erilaisista asioista. Noddingsin (2012) mielestä yksittäisten oppiaineiden sisällöissä ei sinänsä ole mitään ajattelun kehittymiselle ehdottoman tärkeää. ”Ihmisen mieli on dynaaminen ja älykkyys kehittyy tekemisen avulla. Näin ollen...lasten tulisi voida opiskella asioita ja oppiaineita, jotka heitä erityisesti kiinnostavat”. Aikuisten tulee viisaasti ohjailta oppilaan valintojen tekemistä. ”Näiden (valittujen) opintojen kautta voi lapsi kasvaa täyteen mittaansa sekä ihmisenä että kansalaisena.” (Noddings, 2012, s. 194.) Noddings korostaa, että oppilaan opiskelunsa kuluessa tekemien valintojen tulisi olla arvostukseltaan samanarvoisia. Opetuksen järjestäjän tulee siis tarjota oppilaille sisällöiltään rikas ja houkutteleva opetussuunnitelma, joka perustuu hyvän tietämyksen pohjalta tehtyihin valintoihin. Haasteena on, että lasten valinnat voivat rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa, esimerkiksi mahdollisuutta opiskella haluamaansa ammattiin. Noddings myöntää, että tämä dilemma jää ratkaistavaksi tulevaisuudessa. ”Opetussuunnitelman sisältöjen yhdenvertaisuuden toteutuminen on kysymys, jonka vaikutuksia oppimiseen tulee seurata riittävän pitkän aikaa välttääksemme lyhytnäköistä reagointia...Oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus turvalliseen, terveelliseen ja älyllisesti rikkaaseen ympäristöön. Valmistamme oppilaita vapaaseen demokratiaan ja heillä tulisi olla mahdollisuus mielekkäisiin valintoihin.” (Noddings, 2012, ss. 184, 200, 204.)

Opetus- ja kasvatustyössä ja siihen liittyvässä ajattelussa opetussuunnitelmalla on ja sillä tuleekin olla, tärkeä merkitys. Opettajien opetustyön tulee perustua opetussuunnitelman tavoitteisiin ja tähdätä niiden saavuttamiseen. (ks. Kansanen, 2006.) Opettajien toiminnan tarkoitus muuntuu näin ollen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseksi. Opettajien välisen yhteistyön avulla voitaisiin Noddingsin mielestä luoda välittävän etiikan mukaista opetusta osaksi oppiaineiden sisältöjä. Yhteisellä suunnittelulla saataisiin yhtenäisyyttä myös oppiainesisältöihin. (Noddings, 1995, 2002.) Opettajien yhteinen ongelmanratkaisu, suunnittelu ja koulun toimintakulttuurista keskustelu on muidenkin tutkijoiden mielestä suositeltavaa (ks. Hamre et. al.,

2012; Noblit et. al., 1995). Välittämisen kulttuuria edistäisi kouluissa se, että opettajien ja oppilaiden yhteistyö jatkuisi lukuvuodesta toiseen. Näin tutustuttaisiin paremmin, mikä auttaisi välittävän suhteen syntymisessä ja myös mahdollistaisi täydentävän palautteen kokemuksen. Kasvatussuhteessa palaute ja välittämisen vahvistuminen voi viedä aikaa. (Noddings, 2005, 2012.)

Opettajien yhteistyön merkitys korostuu välittävässä hengessä toimivassa koulussa, jossa opettajien tiimimäinen yhteistyö antaa mahdollisuuden oppiaineisiin erikoistuneeseen opettamiseen. Samalla myös oppilaan on mahdollista löytää opettajien joukosta itselleen luotettava opettaja. (Noddings, 2005.) Tanelikin korostaa ilmapiirin ja vuorovaikutuksen merkitystä tulevaisuuden eettisesti toimivassa koulussa: ”Koulussa pitäisi vallita rakkauden, kunnioituksen pedagogiikan ja myötätunnon ilmapiiri” (Taneli, 2012, s. 238). Oppilaitoksessa vallitseva fyysinen ja psyykinen turvallisuus sekä moraalinen koskemattomuus, varmuus siitä, että on pidetty, yhteisölle tärkeä ja tarpeellinen, tuottaa tunnetasolla iloa. Noddings näkee, että oppilaiden tulee tuntea koulu paikaksi, jossa heistä välitetään ja jossa heitä kannustetaan välittämään toisista oppilaista. Kaikkien tulee myös tuntea olonsa koulussa turvalliseksi: koulussa saa erehtyä, olla hämmentynyt tai olla pitämättä siitä aiheesta, jota opetetaan. Oppilaiden tulee kuitenkin oppia kantamaan vastuuta omien tarpeidensa kertomisesta opettajilleen. (Noddings, 2005.)

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustana on oppilaan ainutlaatuisuuden kunnioittamisessa ja jokaisen oppilaan oikeudessa saada hyvää opetusta ja tukea kasvussa sivistyneeseen ihmisyyteen. Tähän pyrkimykseen kuuluu taito käsitellä kasvuprosessiin väistämättä kuuluvia ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Oppilasta tulee tukea eettiseen pohdintaan ohjaamalla häntä toisen asemaan asettumiseen sekä toisen ihmisten ja ympäristön arvostamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15–16).

Tässä luvussa esitetyt Noddingsin (2005) ja muiden tutkijoiden ajatukset yhteistyöstä lienevät jo nyt arkipäivää suomalaisissa alakouluissa, mutta aineenopettajien keskinäinen yhteistyökulttuuri ei välttämättä vielä ole yhtä pitkällä. Opettajien kannattaisi myös suunnata huomiotaan yhteiseen tunnetyöhön ja yhteiseen keskusteluun, jotta kouluyhteisö alkaisi toimia yhteisten päämäärien suuntaisesti tilannesidonnaisen toiminnan sijaan. Toisilta työyhteisön jäseniltä oppiminen aiheuttaa myös tilapäistä epävarmuutta, sillä opettaja joutuu haastamaan itseään. Etenkin nuorten, opettajaidentiteetiltään vielä epävarmojen opettajien yhteistyön haasteena on toisen opettajan päästäminen lähelle. Kokemattomampi opettaja voi kokea toisen ajatuksen uhkana tai arvosteluna, jolloin opettaja saattaa vetäytyä yhteistyöstä. Kokeneemman opettajan vaarana on ajautua tilanteeseen, jossa omaa tunnetyötä ei enää ole, vaan opettaja myötäilee toisten arvomaailmaa. Koulun kehittäminen vaatiikin toisia tukevan ja luottamukseen perustuvan ilmapiirin, jossa opettaja uskaltaa ja haluaa ottaa riskejä kokeilemalla uusia toimintatapoja. (Hargreaves, 1998b.) Tässä

tutkimuksessa edellä kuvatun lainen työskentelyilmapiiri ymmärretään välittäväksi toimintakulttuuriksi.

2.3 Välittäminen suhteessa olemisena

Oppimis- tai kasvatustilanne nähdään sosiaalisena tapahtumana, johon vaikuttavat kaikkien siihen liittyvien ihmisten väliset suhteet. Keskeisenä tarkasteltavana asiana on henkilöiden välinen vuorovaikutus. Suhteilla on merkitystä ihmisen itsetunnolle ja käsitykselle itsestään oppijana. Jordan (2000b, 2001) Townsend ja McWhirter (2005) sekä Comstock, Hammer, Strentzsch, Cannon, Parsons ja Salazar (2008) ovat tuoneet näitä näkökulmia esiin käsitellessään relationaalisuuden (Relational-Cultural Theoryn, RCT) avulla vuorovaikutusta. Vuorovaikutteisen tilanteen tarkastelu nähdään tässä tutkimuksessa osana välittävän kasvatuksellisen tai opetuksellisen vuorovaikutussuhteen tarkastelua.

Relationaalisuuden keskeinen teema on henkilön käsitys itsestä. Itsen (*the ethical self*) kehittyminen tarvitsee relationaalisen suhteen toisiin. Prosessin päämääränä on kasvaminen, ei se, että saavuttaa ideaalisen käsityksen mukaisen hyvän minuuden. (Noddings, 2002b, s. 153.) Townsend ja McWhirter (2005) pitävät yhteyttä olennaisena relationaalisuuden elementtinä. Henkilö kasvaa yhdessä toisten kanssa, relationaalisesti. Kasvua tukevat suhteet luodaan empaattisessa ja vuorovaikutteisessa suhteessa. (Jordan & Hartling, 2020.) Relationaalisuus laajentaa yhdensuuntaista mentori–oppilas-suhdetta vuorovaikutussuhteeksi, jolla on vaikutusta molempien osapuolten oppimiseen. Näin ollen relationaalisuuden avulla pohditaan myös opettajan (mentori) ja oppilaan välistä suhdetta. Vuorovaikutusprosessi voi johtaa sekä monitasoiseen riippumattomuuteen että yhteyteen toisten kanssa. Yhteys mahdollistuu silloin, kun olosuhteet, henkilön taidot ja vuorovaikutuksen seuraukset tukevat vastavuoroista kasvua ja tulevaa vuorovaikutusta. (Fletcher & Ragins, 2007; Jordan, 2000, 2001.)

Jordanin (2000b) kuvaaman kehittymisen tavoitteena on ihmissuhdetaitojen osaamisen paraneminen koko elämän ajan. Kykenevyys ihmisten väliseen keskinäiseen toimimiseen kuvaa siten henkilön kypsyyttä. Ihmisen kyvykkyys osallistua kompleksisiin ja monipuolisiin verkostoihin kuvastaa psyykkistä kasvua ja kykenevyyttä relationaaliin suhteisiin, joissa molemminpuolinen empaattisuus ja voimaannuttaminen ovat kasvua edistäviä asioita. Myös aitous on tärkeää kasvua tukevaan suhteeseen sitoutumisessa. Myös Millerin (1986) mukaan ihmisen energisyys ja innostuneisuus lisääntyy ja hän tuntee voivansa toimia ympäristössään ja toimiikin osana yhteisöään. Hänellä on hyvä kuva itsestään ja toisista ihmisistä, tunne omasta arvostaan. Hän tuntee yhteyttä toisiin ihmisiin ja osoittaa halukkuutta pitää yhteyttä yllä sekä luoda uusia yhteyksiä. Jordan ja Dooley (2000) näkevät myös nämä piirteet osana empaattista ja kasvua edistävää vuorovaikutussuhdetta. Comstockin, et. al.,

(2008) mukaan relationaalisuus on ihmisten väliseen yhteyteen johdettava prosessi, josta voi myös kulkea yhteyden katkeamisen jälkeen kohti uutta, muuttunutta suhdetta. Ensimmäinen askel tässä prosessissa on olla tietoinen siihen liittyvistä vaiheista, jotta voidaan tunnistaa ja siten välttää yhteyden katkeaminen ja uutta, empaattista suhdetta haittaavien esteiden muodostuminen.

Jordan (2000b) pitää eristyneisyyttä vastakohtana keskinäisessä yhteydessä toimiselle. Relationaalisuudessa eristäytymistä pidetään yleisenä ihmisen ahdistuksen syynä. Yhteyden tunteen puuttumisen seurauksia ovat ihmisen kokeman energian vähentyminen, toiminnallisuuden heikkeneminen monilla elämän osa-alueilla, rakentavan toimintakyvyn puuttuminen, hämmennys omasta itsestä ja toisista ja lopulta myös oman arvon tunteen heikkeneminen, mikä saattaa johtaa pahenevaan eristäytymisen tilanteeseen. Tunteita, joita eristäytynyt ihminen voi tuntea ovat esimerkiksi häpeä, pelko, turhautuminen, nöyryytys ja itsesyytökset. Eristäytymiskokemukset syntyvät, kun ihminen ei pääse empaattiseen yhteyteen toisen kanssa, hän ei tule ymmärretyksi tai tuntee olleensa pettymyksen aiheena toiselle. (Jordan & Doolley, 2000.) Jordan (2000b) ottaa esimerkiksi vanhemman ja lapsen suhteen, jota tässä yhteydessä peilataan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Lapsen pahanmielen ilmaisu, joka saa vastauksena vanhemman empaattisen reaktion synnyttää lapsessa tunteen siitä, että hän on kyennyt ilmaisemaan itsensä vanhemmalle haluamallaan tavalla, jolloin lapsi kokee tullessa kuulluksi ja ymmärretyksi. Mikäli lapsi kuitenkin saisi vanhemmalta osakseen esimerkiksi vihaisuutta, hyljeksintää tai vetäytymistä, josta lapsi saisi käsityksen, että vanhempi ei halua huomioida hänen pahaa mieltään, lapsi oppisi kokemuksesta peittelemään tunteitaan ja yhteys vanhempaan heikkenisi. Lapsi saattaa ajatella, että jotain on vialla hänessä itsessään ja alkaa pelätä yhteyden menettämistä tähän tärkeään ihmiseen. Tuloksena on varmistelua, vähemmän huomatuksi tulemisen vaatimuksia, vähemmän ymmärrystä, mutta myös kyvyttömyyttä solmia yhteyttä toisiin ihmisiin. (Jordan, 2001.) Eristäytymisestä toipuminen voi kuitenkin olla mahdollista kasvua tukevassa yhteydessä. Jos henkilö pystyy yhteyden katketessa toisiin tuomaan esiin tunteensa ja kokemuksensa, voi alkuperäinen yhteys parantua entisestään yhteisen ymmärryksen lisääntymisen myötä. Ellei tunteita pystytä käsittelemään, seuraa välttelyä ja henkilö alkaa vetäytyä yhteisöstä. (Jordan & Hartling, 2002.)

2.4 Oppimistilanne sosiokulttuurisena ilmiönä

Oppimistilanteiden tarkastelussa lähtökohtana on pidettävä sitä, että ihminen on luonnostaan halukas oppimaan. Oppimisen sosiokulttuurisessa tarkastelussa fokus luodaan kuitenkin yksilön oppimisen sijasta sosiaaliseen ympäristöön, joka joko tukee tai estää oppimista. (Ryan & Deci, 2009.) Oppimistilanteiden sosiaalista luonnetta kuvataan sosiaalisen oppimisen teorian (*Situated Learning Theory*) avulla (ks.

Lave & Wenger 1991; Lave 2009; Wenger, 2009). Oppiminen on monimutkainen, usein yksilön näkökulmasta ja muista tapahtumista tai ympäristöstä erillisenä tarkasteltu prosessi. Oppimisen tulosta on tällöin totuttu mittaamaan kokeiden avulla, jolloin suoritus on ollut yksilön oma suoritus, kun taas yhteistyö toisen oppijan kanssa on nähty vilppinä. (Wenger, 2009.) Kuten luvussa 2.3. kuvattu relationaalisuus (*Relational-Cultural Theory*, RCT) käsitteli ihmisten välistä ja siten myös opettajan (mentorin) ja oppilaan vuorovaikutteista suhdetta (Fletcher & Ragins, 2007; Jordan, 2000, 2001), voidaan välittämisen vuorovaikutteista suhdetta oppimistilanteissa tarkastella myös sosiokulttuurisen näkökulman avulla.

Oppiminen liittyy sosiokulttuurisesti tarkasteltuna erottamattomasti käytännön tilanteisiin (*situated learning*). Näkökulma korostaa ihmisen olevan aina yhteisön tai ryhmän jäsen, joka oppii sosiaalisissa tilanteissa. Oppiminen koskee koko ihmisen persoonaa, ei pelkästään tiedollisen aineksen lisääntymistä. Opitaan myös toimimaan uusissa tilanteissa, uusissa tehtävissä, opitaan ymmärtämään uusia näkökulmia ja kokonaisuuksia. Laven mukaan jokapäiväinen osallistuminen muokkaa henkilön ymmärrystä ollen siis myös oppimista. Sosiaalisen oppimisen teoria huomioi myös henkilön ajattelun, toiminnan, tunteiden ja arvojen merkityksen oppimistilanteen osana. (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2009; Wenger, 2009.)

Laven ja Wengerin (Lave & Wenger 1991; Lave 2009; Wenger, 2009) mukaan yhteisössä oppiminen merkitsee koko persoonan toimimista ympäröivässä maailmassa. Se tarkoittaa uudistumista, koko ajan muuttuvia suhteita toisiin toimijoihin ihmisten, toiminnan ja ympäristön muodostaman maailman avulla. Yhteisöön kuuluvat henkilöt osallistuvat aktiivisesti toimintaan ja jakavat yhteisön käsityksen toiminnan tarkoituksesta ja päämäärästä. Sosiaaliseen kontekstiin sitoutuminen edellyttää henkilöltä sitoutumista suoraan keskusteluun, pohdintaan ja muihin sosiaaliseen elämään kuuluviin osallistumisen tapoihin. Samalla tuotamme fyysisiä ja käsitteellisiä artefakteja, kuten sanoja, työkaluja, käsitteitä, menetelmiä, tarinoita, dokumentteja, linkkejä lähteisiin ynnä muilla tavoin tuotettua konkreettista materiaalia oppimisprosessista. Haluamme jakaa kokemustamme ja samalla jäsenämme osallistumistamme. Mielekäs, sosiaalisessa kontekstissa tapahtuva oppiminen (*situated learning*), vaatii sekä osallistumista että konkretisointia, jotta se olisi vuorovaikutteista. (Wenger, 2010.) Ryan ja Deci (2009) kuvaavat oppimista yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi. Oppimisprosessin myötä tulee myös tyydytettyä tarve pystyvyyden tunteeseen, sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen tarve ja tarve autonomiaan, jotka ovat henkilön hyvinvoinnin perustana olevia keskeisiä tarpeita. Erityisesti opiskelijan aktiivisuus, toiminnallisuus, lapsen leikkimällä tai tekemällä oppiminen, tuottaa motivaatiota uusia oppimistilanteita ajatellen. Aktiivisuus omassa toiminnassa tuo iloa oppimiseen, mikä edistää kasvua, oppimista ja luovuutta. Sen lisäksi, että oppiminen tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa (*socially situated*), liittyvät siihen siis myös tunne-elämän kokemukset (Hargreaves, 1998a).

Lave ja Wenger (1991) näkevät siis henkilön aktiivisena osallistujana, jolla on motivaatio kehittyä ryhmän uudesta tulokkaasta (*new-comer*) vanhaksi tekijäksi (*old-timer*), jonka tietämys, taidot ja diskurssi ovat osa henkilön kehittyvää identiteettiä. Ajatus identiteetistä ja ryhmään kuulumisesta liittyy läheisesti kysymykseen henkilön motivaatiosta. Kouluyhteisössä voidaan oppilaat nähdä sosiaalisen ryhmän tulokkaina (*new-comers*), kun taas opettajat muodostavat pitkäaikaisten jäsenten joukon (*old-timers*). Kysymys oppimisesta ei Laven ja Wengerin (1991) mukaan olekaan pedagoginen, vaan kyse on siitä, miten aikuisten yhteisö toimii, millaisen paikan uudet tulokkaat saavat yhteisössä ja millainen suhde muodostuu tulokkaiden ja yhteisössä vallitsevan toimintakulttuurin välille. (Lave & Wenger, 1991.) Yksilön identiteetin kehittymisen näkökulma lisää yhteisön toimintaan inhimillisen ulottuvuuden. Identiteetin kehittyminen aiheuttaa jännitteen kompetenssin ja kokemuksen välille lisäten dynaamisuuden ja ennalta aavistamattomuuden ulottuvuuden oppimisprosessiin samalla kun yhteisön jäsenet yrittävät löytää paikkansa yhteisössä (Wenger, 2010).

Sosiaaliseen oppimisteoriaan (*situated learning*) liittyy Wengerin (2010) mukaan neljä keskeistä käsitettä, merkityksellisyyden, toiminnan, yhteisön ja identiteetin, joita voi kutakin tarkastella keskeisenä oppimistilanteen elementtinä. Merkityksellisyys (*meaning*) kuvaa sitä, miten puhumme elämästämme ja ympäröivästä maailmasta sekä yksilöinä toisille ihmisille että ryhmässä. Merkityksellisyys tuottaa ryhmälle tai muille ihmisille oppimista kokemuksen avulla. Merkityksellisyys liittyy oppimistilanteen myötä sosiaalisissa tilanteissa muodostuvaan yhteisön tunnustamaan kompetenssiin, henkilön kokemuksista saatuun arvostukseen ja valtaan. Oppimistilanteella on siis merkitystä henkilön asemalle ja yhteisön käsitykselle yksilön kompetenssista jatkossa. Vallan ja kompetenssin ilmeneminen yhteisössä on usein hienovaraista ja epämuodollista. Muutos tässä sosiaalisessa asetelmassa voi aiheuttaa yhteisössä konfliktin valta-asemien muuttuessa henkilöiden välillä. Toiminta (*action*) kuvaa sitä, miten puhumme yhteisestä historiastamme, sosiaalisista resursseista, toiminnan suuntautumisesta ja rajoituksista sekä miten ylläpidämme yhteistä sitoutumista. Toiminnan kautta saavutetaan tekemällä oppimisen kokemus.

Yhteisö (*community*) kuvaa sitä, miten puhumme sosiaalisista suhteista ja osallistumme ryhmän kompetenssin lisäämiseen. Yhteisöllisyys tuottaa oppimiskokemuksen yhteenkuuluvuuden avulla. Wengerin (2010) mukaan on olemassa kolme kriteeriä, joiden täytyessä henkilö voi tunnistaa yhteisöön kuulumisen. Kriteerit ovat 1) ymmärtää yhteisön merkityksen ja mitä yhteisö merkitsee ympäröivälle maailmalle, 2) yksilön pystyvyys ja yhteisöön antama mahdollisuus toimia tuottavasti toisten yhteisöön kuuluvien kanssa sekä 3) resurssien, joita yhteisöllä on ja joita on saavutettu yhteisön oppimishistorian aikana, asianmukainen käyttäminen. Ajan myötä oppimishistoria muuttuu epämuodolliseksi ja dynaamiseksi yhteisön jäsenten väliseksi rakenteeksi. Vaikka yhteisön ulkopuolelta yritettäisiin tukea tai muovata

yhteisön käytänteitä, ne muotoutuvat lopulta prosessiin osallistuvien henkilöiden arvoja ja merkityksiä kuvaaviksi. Jopa silloin, kun yhteisöllä on ulkopuolelta annettu tehtävä, se tuottaa käytännön, joka kuvastaa yhteisön jäsenten sitoutumista tilanteeseen. Yhteisön käytänteet saavat vaikutteita jokaisesta toimijasta, joka luo merkityksiä ja jolle sosiaalinen tilanne merkitsee identiteetin (*identity*) rakentumisen mahdollisuutta. Merkitystä luova henkilö hyödyntää koko kokemusmaailmaansa merkityksen luomisessa. Henkilön kokemukset ovat kaikissa näissä aspekteissa aktiivisesti rakentuvia ja niitä tulkitaan oppimisprosessin osina. Oppiminen ei siis ole pelkästään tiedollisten asioiden oppimista, vaan se on tietynlaiseksi persoonaksi kasvamista.

Oppiminen yhteisön aikaansaamana tuotoksena luo kuitenkin myös rajoja ihmisten välille. Yhteisön jäsenten pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole toistensa sulkeminen ulos yhteisöstä, vaan yhteinen oppimiskokemus. Oppimishistoria erottelee lopulta oppimistapahtumaan osallistuneet henkilöt niistä, jotka eivät siihen tuolloin osallistuneet. Henkilöt jakavat yhteisen kokemuksen ja ymmärryksen prosessista ja he ovat luoneet henkilökohtaisen suhteen toisiinsa. He myös tuntevat resurssit, joita heidän historiansa tuotti. Näin syntyneet rajat eivät ole maantieteellisiä, eivätkä ne myöskään ole näkyviä tai täsmällisiä. Laven ja Wengerin (1991) mielestä oppivaa yhteisöä ei kuitenkaan ole olemassa itsestään, vaan se on olemassa sosiaalisissa suhteissa, oppimisen kautta. Tämän näkemyksen mukaan oppiminen tarvitsee suhteen muihin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Kun oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana, tukevat yksilö ja yhteisö toinen toistaan. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2010.) ”Oppiminen seuraa meidän omien tekojemme suhteesta toisten ihmisten tekoihin. Siten oppimistulokset ovat sosiaalisissa suhteissa rakentuvia”. Yhteisöllä on oma historiansa, kehityskaarensa ja ne muuttuvat jäsentensä muuttumisen myötä. (Lave & Wenger, 1991.)

Wenger (2010) luonnehtii oppimista matkaksi läpi käytänteiden maiseman. Sitoutumisen avulla, mutta samalla mielikuvitustamme käyttämällä ja mielenkiintoamme kohdistamalla identiteettimme havainnoi ja arvioi ympäristöä tai maisemaa, jossa elämme ja kokemuksiamme siinä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna henkilön identiteetti sisältää Wengerin (2010) mielestä seuraavat piirteet:

Kehittyvä identiteetti. Ajan myötä identiteetti heijastaa matkojamme yhteisöissä ja yhteisöjen välisiä siirtymiä yhdistäen menneitä tapahtumia ja tulevia toiveita nykyhetken kokemukseen. Ajan myötä se kartuttaa muistoja, kykyjä, merkityksellisiä tapahtumia, tarinoita ja ihmissuhteita sekä paikkoja. Se tuottaa suuntia, toiveita ja mielikuvia omasta itsestä, jotka ohjaavat kehittymistä edelleen.

Identiteetti monien osallisuuksien yhdistymänä. Identiteetti heijastaa myös yhteisöjen ja paikkojen moninaisuutta. Se muodostuu peräkkäisistä tilanteista ja samanaikaisista yhteisöistä, joihin kuulumme. Kaikki nämä yhtäaikaiset kokemukset voivat joko täydentää toisiaan tai aiheuttaa konfliktia toisten kokemusten kanssa.

Identiteetin määrittelyminen useilla mittareilla. Identiteettiä voi mitata samaan aikaan useilla erilaisilla asteikoilla, opettaja voi esimerkiksi identifioitua muiden saman koulun opettajien kanssa, alueellisesti, kunnan opettajien suhteen, kurinpitokysymysten suhteen, koko valtakunnallisesti tai jopa maailman kaikkien muiden opettajien suhteen. Toisinaan identifioitumisen taso voi vaihdella. Sitoutumisen, mielikuvituksen ja kohdentamisen tasot vaikuttavat identiteetin rakentumiseen.

Myös Gee (2000) kuvaa nykyihmisen identiteetin muotoutumisen olevan seurausta itselle tärkeissä ryhmissä saaduista kokemuksista. Identiteetti voidaan määrittellä henkilön perustyyliksi, jollaisena hänet nähdään osana tiettyä kontekstia. Ihmisellä voidaan näin ollen ajatella olevan useita tilannesidonnaisia identiteettejä, vaikkakin jokaisella henkilöllä on olemassa myös luonteenomainen identiteetti (*core identity*). Identiteetti kuvaa myös sitä, miten puhumme oppimisen tuomasta muutoksesta itseemme ja yhteisön yhteisen historian muuttumiseen. Identiteetin tarkastelunäkökulmassa oppimiskokemus tuottaa muutoksen henkilön minässä, identiteetissä. (Wenger, 2009.)

Oppimisen tarkastelukulman muuttamisella yksilön tiedollisen oppimisen näkökulmasta osallistumisen näkökulmaan on Wengerin (2009) pohdinnan mukaan laajoja seurauksia. Henkilölle itselleen se merkitsee oppimiseen sitoutumista, osallistumista ympäröiviin yhteisöihin ja niiden toimintaan. Yhteisöille osallistuminen merkitsee oppimisen kehittämistä ja takaa yhteisön jäsenistön tulevaisuudessa. Organisaatioille se merkitsee organisaatioon kuuluvien yhteisöjen pysyvyyttä, tiedon säilyvyyttä organisaatiossa ja siten organisaation kehittymistä tehokkaammaksi ja arvokkaammaksi. Lave ja Wenger ovat saaneet näkökulmastaan (ks. 1991) sekä kiitosta että kritiikkiä. Kritiikki on kohdistunut lähinnä oppimisen kognitiivisen näkökulman ja oppijoiden oppimistilanteissa ilmenevien roolien kuvaamisen puuttumiseen. Yakhlef (2010) yrittää löytää vuoropuhelua kognitiivisen oppimiskäsityksen ja sosio-kulttuurisen oppimistapahtuman välille nähdessä, kuten Korthagenkin (2010) näiden kahden näkökulman yhdistämisen mahdolliseksi. Cobb ja Bowers (1999) ovat edellisten tavoin sitä mieltä, että oppimisesta puhuttaessa ei voi tehdä valintaa näiden kahden teorian välillä. He näkevät oppilaan sosiaalisen oppimisen tilanteena, jossa oppilas aktiivisesti muuttaa osallistumistaan oppimistilanteeseen. Kognitiivista oppimista ensisijaisempaa olisi huolehtia siitä, että kaikki oppilaat pysyvät mukana oppimistilanteessa.

2.5 Huoltapitävä kasvatus ja opetus tunnetyönä

Välittämisen etiikka ja huoltapitävä asenne vaatii opettajia kiinnittämään huomiota oman tunneilmiasunsa vaikutuksiin oppilaisissaan. Opettajan tunnetyötä pidetään erottamattomana osana opettajan arvoja ja asenteita, eikä tunteita voi erottaa sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Tunteet sekä vaikuttavat ympäristöön, että

muodostuvat ympäristön ja vuorovaikutussuhteiden vaikutuksesta. (Nias, 1996; Zembylas, 2003.) Opettajan tunteiden tutkimiseen on tartuttu vasta viime vuosikymmeninä, sillä tunteita on aiemmin pidetty vaikeasti mitattavina, jopa harhaanjohtavina tai kuuluvina pelkästään feministiseen näkökulmaan (Zembylas, 2003). Noddings (1996), samoin kuin Nias (1996), arvelevat, että koulussa on saatettu jättää tunteiden huomioiminen ja kiintymys taka-alalle tiedollisten päämäärien noustua keskeisiksi tavoitteiksi. Jenningsin ja Greenbergin mukaan opettajat, joilla on korkea sosio-emotionaalinen kompetenssi jaksavat työssään muita paremmin. Hyvät tunnetyötaidot siis voivat edistää opettajan työssä viihtymistä. (Jennings & Greenberg, 2009.) Palkitsevimpana asiana opettajan työssä koetaan Yinin (2015) mukaan luontainen tunnetyö. Opettajat, joilla on vahva tunneälykyys, hyvät tunnesäätelyn taidot ja jotka myös kokevat opettajan tunnetyön vaativana, kokevat myös opettajan työhön kuuluvan pinnallisen tunnetyön raskaimpana, eikä se tuota luontaisen tunnetyön kaltaista tyydytystä. (Yin, 2015.) Hargreavesin (2000) mukaan välittäminen alakoulussa on fyysisempää, opettajat ovat läheisempiä oppilailleen, mikä luo tunnetason intensiteettiä. Tosin intensiteetti voi tuoda luokkayhteisön ristiriitailanteissa haasteita. Yläkouluikäisten opettajat ovat ammatillisempia ja fyysisesti etäisempiä. Tämä tuo haastetta oppilaiden tunne-elämän ymmärtämiseen, mikä taas olisi välittävän opettamisen kannalta tärkeää.

Isenbarger ja Zembylas (2006) puhuvat opettajuuteen liittyvästä tunnetyöstä kahdella tasolla. Opettajan empaattisuuteen ja oppilaan tunnetilojen ymmärtämiseen pyrkivä työ (*emotional work*) vaatii oppilaan ongelmien ja murheiden kuuntelemista, neuvomista ja ohjaamista sekä läheisyyden ja lämpimyyden osoittamista oppilaalle. Tähän välittävä opettaminen usein perustuu. Opettaja joutuu kuitenkin tekemään omien tunteittensa hallitsemisessa tunnetyötä (*emotional labour*) voidakseen toimia välittävästi. Opettaja toimii näin ilmaistakseen kussakin tilanteessa tarpeellisia tunteita, peittääkseen omia, ehkä negatiivisia tunteita tai tuottaakseen sellaista tunneilmaisua, joka on tarpeen esimerkiksi oppilaan kannustamiseksi, mutta joka ei ole opettajan sen hetkinen tunnetila. Opettajat uskovat omien negatiivisten tunteiden esiintuomisen olevan jopa haitallista (Sutton, 2004). Smithin ja Strahanin (2004) mukaan keskeinen piirre opettajan työssä on tunne omasta osaamisesta, itsevarmuus. Myös Hargreaves (1998a, 1998b) sanoo tunteiden olevan opettamisen ydin, opettaja ei ole pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija. Hyvä opettaja on myös tunteva ihminen ja hyvä opettaminen on ladattu positiivisin tuntein. Opettajat ovat sitoutuneita ja he haluavat luoda yhteyden oppilaisiinsa. Hyvän opettajan luokkahuoneessa on oppimisen iloa, luovuutta ja haasteita. Opettajan tunteita ei voi erottaa opettajan moraalisisista pyrkimyksistä tai opettajan kyvykkyydestä saavuttaa noita pyrkimyksiä. Opettaja tekee tunnetyötä iloitessaan näkyvästi oppilaan saavutuksesta, osoittaessaan myötätuntoa oppilasta kohtaan, ollessaan kärsivällinen ja kiinnostunut vanhemman kanssa keskustellessaan. Nämä tunteet eivät välttämättä ole opettajan aitoja ja

spontaaneja tunteita, vaan niiden esiintuomisella halutaan saavuttaa hyväksi katsottuja päämääriä, kuten välittämisen kokemus tunteen vastaanottajassa. (Hargreaves, 2000.) Tunneälykkyys (*emotional intelligence*) merkitsee Hargreavesille opettajan omien tunteiden hallintaa. Huomattavaa on, että tunneälykkyuden ilmeneminen on kulttuurisidonnaista, erilaiset kulttuurit odottavat toiset pidettyväisempää, toiset sallivampaa tunneilmaisua opettajalta. Tunnetyö (*emotional labour*) merkitsee tunteiden esilletuomista siten, että ne ovat tilanteeseen sopivia. (Hargreaves, 1998b, 2000.)

Tunteiden ymmärtäminen (*emotional understanding*) voi näkyä kulttuurisena kysymyksenä myös työpaikoilla. Kouluissa vallitsee tunneasioissa tietynlainen kulttuuri, johon henkilö sopeutuu peilaten aiempaa kokemustaan tunteiden näyttämisestä ja lukien yhteisön viestejä siitä, mikä on sopivaa käyttäytymistä. Myös henkilön kasvatus ja lapsuuden kokemukset tunteiden esiintuomisesta vaikuttavat hänen kykynsä sopeutua uusien yhteisöjen kulttuureihin. Opettajat pyrkivät ymmärtämään jatkuvasti luokkayhteisön tunneilmastoa ja oppilaiden tunteita. Tämä johtaa joskus Hargreavesin (1998b, 2000) mukaan myös tunteiden väärään tulkintaan. Opettaja saattaa tulkita, että luokassa ahkeroidaan keskittyneesti, vaikka oppilaat ovat kyllästyneitä tai oppilaat tulkitaan ärtyneiksi, vaikka he ovat hämmentyneitä. Väärät tulkinnot voivat heikentää oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Hargreaves onkin sitä mieltä, että hyvät opettajan ja oppilaan väliset suhteet auttavat opettajaa myös tunnetason ymmärtämisessä. (Hargreaves, 1998b, 2000.) Lisäksi Hargreaves puhuu piirteistä, joiden määrittelyn onnistumisella on suuri merkitys opettajan, oppilaan ja huoltajien välisen tunneilmaston syntymiselle. Tällaisia piirteitä ovat sosiokulttuuriset erot opettajan ja oppilaiden välillä, moraaliset näkemyserot, opettajan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden tuoma välimatka opettajan ja oppilaan välille, poliittisten näkemysten tuomat erot sekä fyysiset esteet, jotka syntyvät yksittäisistä erimielisyyksistä tai yhteenotoista oppilaan ja opettajan välillä. (Hargreaves, 2000.)

Oplatkan (2007) mukaan opettajat itse pitävät tunnetyötä omaan rooliinsa sulautuneena, luonnollisena osana. Tunnetyössä löydettiin kaksi tasoa, joilla opettajat toimivat tunnetyössä. Tarkkaavaisesti ja kuunnellen toimiva opettaja on avoin, läsnä oleva ja käytettävissä oppilaiden kuuntelijana. Opettaja toimii samalla tiedustelevasti ja ennakoiden pyrkien aktiivisesti tulkitsemaan ja kysymään oppilaiden tunteuksia ja ajatuksia. Näin toimien opettaja pystyy vastaamaan oppilaiden emotionaalisiin, fyysisiin ja tiedollisiin tarpeisiin. Samansuuntainen käsitys on myös Carrilla (2005), joka pitää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tärkeänä, luottamuksellisena ja oikeudenmukaisena. Nias (1996), Zembylas (2003) ja Jennings ja Greenberg (2009) pitävät opettajan tunnetyötä keinona parantaa luokkahuoneen ilmapiiriä ja hallintaa, sillä tunteet sekä syntyvät opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa että ilmentävät opettajan ja oppilaiden välisiä käyttäytymiskoodeja. Myös Williams-Johnson, Cross, Hong, Osbon ja Aultman (2008) selvittivät tutkimuksessaan opettajien käsityksiä oppilaiden tunteiden käsitlemisestä osana oppimisilmapiiriin

ja henkilökohtaisen oppilassuhteen luomista. Hyvien suhteiden luomiseksi opettajat käyttivät huumoria, keskustelivat oppilaille tärkeistä asioista, pitivät yllä hoivaavaa kulttuuria ja osallistuivat luokkahuoneen ulkopuolisiin aktiviteetteihin. Oppilaiden tunteiden vaatima työ ei välttämättä ole helppoa. Jotkut Williams-Johnsonin et. al. (2008) tutkimukseen osallistuneista opettajista kokivat, että oppilaiden tunteiden käsittelyyn ei ole riittävästi aikaa. Lisäksi he kokivat epävarmuutta negatiivisten tunteiden esiintyessä luokassa. Oppimistilanteeseen liittyy oppilailla paljon tyytyväisyyttä tuottavia asioita, mutta myös mielipahaa aiheuttavia asioita, kuten esimerkiksi huonojen arvosanojen ja oman riittämättömyyden kokemukset. Välittämisen ja osallistumisen piirre, on esimerkiksi se, että välittävä henkilö tuntee koskettavuutta ja voi liikuttua toisen henkilön tunteista ja tarpeista. Opettajan kohdatessa valittamista ja epäoikeudenmukaisuuden tunteiden ilmaisua oppilaittensa taholta, välittävä opettaja yrittää nähdä valittamisen sijaan syitä ja taustoja sekä auttaa oppilasta ymmärtämään omaa ja opettajan asennetta. (Noddings, 2001.)

Opettajan tunteet voidaan nähdä myös opetustyön kompetenssina, joka tukee ymmärrystä omasta opettajaidentiteetistä ja toiminnasta (Tickle, 1996). Opettaja voi paitsi ymmärtää omia tunteitaan myös modifioida niitä tarvittaessa kasvatuksellisten päämäärien saavuttamiseksi. Tunnetyö ja välittävä, empaattinen suhtautuminen oppilaisiin ja oppilaiden tilanteisiin johtaa opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen suhteen syvenemiseen. (Jennings & Greenberg, 2009.) Opettajat pohtivat, mikä on sopiva määrä henkilökohtaisten asioiden jakamista, toisaalta riittävää luottamuksen syntymiseksi, mutta ei liikaa, jotta oppilaat eivät käyttäisi tilannetta jollain tavoin hyväkseen. Myös luokkahuoneen järjestyksen pitäminen voi olla opettajalle valintatilanne, palauttaako työrauha vai antaako oppilaiden toimia kuten haluavat? Liian läheisten, kaverisuhteiden kaltaisten opettaja–oppilas-suhteiden koettiin heikentävän mahdollisuutta kontrolloida luokkahuoneen tapahtumia. (Aultman et. al., 2009.) Opettajan tunnetyöhön liittyvää stressiä saattaa aiheuttaa myös ulkoisten paineiden, esimerkiksi arvioinnin ja kasvatuksellisten päämäärien tuottama arvostiriita (Colnerud, 2015). Luokassa tehtävää tunnetyötä voi kutsua Aholan, Lanaksen ja Hämäläisen (2017) mukaan tunteiden navigoinniksi. Tunteiden navigointi tarkoittaa käytännössä tunteiden ennakoimista ja ohjaamista luokan viihtyvyyden kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Opettajan tulee huomioida tunteisiin vaikuttavia asioita ja samalla neuvotella tilanteen tarkoituksenmukaisuudesta. Tunteiden navigoinnissa tunnustetaan siis tunteita ja pyritään vaikuttamaan opettajan ja oppilaiden tilanteessa kokemiin tunteisiin. Opettajan rooli luokkayhteisön hyvinvointia edistävän tunneilmaston luojana ja ylläpitäjänä on keskeinen. (Ahola et.al., 2017.)

3 Välittävä kasvat

Välittävällä kasvatuksella tarkoitetaan opettajan eettistä ja moraalista toimintaa (ks. Cambell, 2003; Husu & Toom, 2008; Tirri, 2007), jonka päämääränä on auttaa lapsen kasvamista välittäväksi ja välittämistä vastaanottamaan kykeneväksi henkilöksi (Noddings, 2012). Erityisesti opettajan mallina toimiminen (Tirri, 2007), oppilaan toisia huomioivan kohtelun vahvistaminen sekä kunnioittavan ja kuuntelevan dialogin arvostaminen osana vuorovaikutusta (Noddings, 2012), muodostavat välittävän kohtaamisen ja välittävän kasvatuksen perustan. Välittämistä on kuvattu myös sitoutumiseksi (*commitment*), oppilaan ja opettajan väliseksi suhteeksi (*relatedness*), oppilaan fyysiseksi huomioimiseksi (*physical attention*) esimerkiksi halauksin, äidillisyydeksi (*mothering*) tai kasvattamiseksi (*parenting*) (Vogt, 2002). Nias (1999) kuvaa tutkimuksessaan opettajan identiteettiä. Välittävä opettajuus merkitsee hänen mukaansa välittävää kiintymystä, tehtävään ja koulun ihmissuhteisiin liittyvää vastuullisuutta, uhrautuvuutta ja ylikorostunutta tietoisuutta opettajan tehtävän tarkoituksesta. Välittävä kasvat

on kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen suhde, jossa kasvattaja ja kasvatettava, opettaja ja oppilas, kohtaavat kunnioittavassa ja rehellisessä, antimanipulatiivisessa hengessä. Pedagogisessa suhteessa kasvatettava nähdään ainutlaatuisena ja sellaisenaan hyväksyttävänä osapuolena, vaikkakin pedagogisen suhteen intentiona on auttaa kasvatettavaa tulemaan siksi, mihin hänellä on potentiaalia tulla. Pedagoginen suhde perustuu luottamukseen. (Hämäläinen, 2017.) Vaikka pedagoginen suhde voi syntyä spontaanisti lapsen ja aikuisen välille, tulee aikuisen kuitenkin kyetä tarkastelemaan vuorovaikutustilanteista nousevia eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Pedagogisessa suhteessa aikuisen tulee olla läsnä, ottaa lapsi huomioon ja huolehtia hyvästä vuorovaikutuksesta. (Syrjäläinen et. al., 2014.)

Välittävä kasvat

ilmenee vuorovaikutustilanteissa, joissa korostuu läsnäolo ja toiseen henkilöön vastavuoroinen reagointi (ks. Rogers & Raider-Roth, 2006) ja opettajan ja oppilaan välille syntyvä lämmin (ks. Chea & Brown, 2016) ja luottamuksellinen suhde (ks. Forsyth et. al., 2011; Gobbard et. al., 2009; Hargreaves, 1998b; Mitra, 2009; Smith & Strahan, 2004). Korthagen (2004) kuvaa opettajan työtä sipulimallilla, jossa sipulin sisimmät osat ovat opettajan kutsumus (*mission*), identiteetti (*identity*) ja arvot (*beliefs*) uloimpien kerrosten ollessa kyvykkyys

(*competencies*), käyttäytyminen (*behaviour*) ja ympäristö (*environment*). Korthagen (2004) pitää huomionarvoisena asiana sitä, että opettaja saa vaikutteita toimintaansa myös ulommista kerroksista sisempiin, ympäristö vaikuttaa esimerkiksi opettajan käyttäytymiseen, vaikka sisimmässään hän haluaisikin käyttäytyä toisin. Levoton luokka saa esiin tiukemman opettajan kuin mitä opettaja toivoisi olevansa. Toisaalta vaikutusta on myös toiseen suuntaan, opettajan arvot vaikuttavat käyttäytymisen kautta ympäristöön. Korthagen (2004) korostaa vielä kerrosten olevan riippuvaisia toisistaan. Esimerkiksi arvot vaikuttavat kyvykkyyteen siten, että mikäli opettaja pitää oppilaan erityistä huomioimista hempeilynä, hän tuskin kehittää kykyään lapsen empaattiseen lähestymiseen. Opettajan arvot vaikuttavat siis opettajan toimintaan. Arvojen taustalla voivat myös vaikuttaa opettajan omat kokemukset kouluaikaisista opettajistaan. (Korthagen, 2004; Meijer et. al., 2009.)

Välittävän kasvatuksen näkökulmasta tarkastellaan opettajan ja oppilaiden välisiä opetustilanteen ulkopuolella tapahtuvia kasvatuksellisessa tarkoituksessa olleita vuorovaikutustilanteita sekä opettajan ja oppilaan välisiä muita luokkahuonetilanteen ulkopuolisia kohtaamisia. Myös näennäisesti ilman opetus- tai kasvatustarkoitusta olevilla spontaaneilla kohtaamisilla saattaa olla kasvatuksellinen tai opettajan ja oppilaan suhteeseen vaikuttava vaikutus. Opettajan välittävä kasvatuksellinen suhtautuminen näkyy luokkahuoneissa opettajan ja oppilaan välisenä positiivisena vuorovaikutuksena ja oppilaiden tukemisena (McAllister & Irvine, 2002). Välittävä kasvatuksellinen ote vaikuttaa luokassa vallitsevaan ilmapiiriin (Sherblom et. al., 2006; Sterbinsky et. al., 2006; Stewart 2008). Välittävä kasvatuksellinen ote tukee oppilasta itseensä ja omiin kykyihinsä luottamisessa, millä on vaikutusta oppimiseen (Ryan & Deci, 2009). Tässä luvussa tarkastellaan välittämisen käsitettä kasvatuksellisten tilanteiden näkökulmasta.

3.1 Välittäminen kasvatustyötä ohjaavana moraalisenä toimintana

Eettisesti toimivaa opettajaa kuvataan sekä moraaliseksi toimijaksi, jota opettajan professio velvoittaa toimimaan moraalisesti oikein, että malliksi moraaliselle toiminnalle. Opettaja on esimerkkinä oppilaille, hänestä otetaan mallia (Sanger & Osguthorpe, 2013). Eettinen tietoisuus, jota opettajalla tulee olla, perustuu opettajan omaan ymmärrykseen moraalisesti oikeasta ja väärästä sekä moraalisen toiminnan vaatimusten ja dilemموjen hyväksymiseen. Eettinen tieto ja ymmärrys määrittävät opettajan toimintaa, eivät pelkät moraaliset koodit tai rajoitukset. Opettajan moraalinen toiminta kuuluu sisäänrakennettuna opetussuunnitelmaan ja voi ilmetä virallisen opetussuunnitelman määritelmän ulkopuolella muissakin kuin opetustilanteissa. (Campbell, 2003; Husu & Toom, 2008.) Opettaja työn tilannesidonnaisuuden vuoksi on mahdotonta vetää selvää rajaa siihen, mikä on omaa ja mikä toisen hyvää (Carr,

2006). Tirri (2007) näkee opettajalla mahdollisuuden pohtia moraalikysymyksiä jokapäiväisiin, moraalisiin, ongelmiin puuttuessaan. Lisäksi opettaja tarjoaa oppilailleen esimerkin ihmisestä, joka pohtii hyvän elämän edellytyksiä yhdessä oppilaiden kanssa. Myös Shapiro ja Gross (2017) kehottavat avoimeen keskusteluun eettisissä ja moraalisisissa kysymyksissä.

Opettajat tarkoittavat moraalikysymyksistä puhuessaan hieman erilaisia asioita, riippuen opettajan näkökulmasta ja tilanteesta. Opettajien esittämät käsitykset moraalisisista asioista eivät useinkaan vastaa moraaliteoreettisia näkemyksiä (Sanger, 2001.) Sanger ja Osguthorpe (2013) pitävät opettajan moraalista toimintaa (*moral work of teaching*) keskeisenä asiana opetuksessa, sillä puhuttaessa opettajan moraalisisesta toiminnasta puhutaan samalla käsityksistä oikeasta ja väärästä ja toimimisesta niiden perusteella. Moraalisen toiminnan tarkasteluun kuuluu myös toisten ihmisten välisen toiminnan tarkastelu. Moraalinen toiminta tarjoaa Sangerin ja Osguthorpen (2013) mukaan elementtejä, joiden avulla käsityksemme moraalisisesti hyvästä opettajasta voi muotoutua. Voimme myös tarkastella sitä, minkälainen vaikutus oppilaiden moraaliseen kasvuun on moraalisisesti toimivan opettajan toiminnalla. (Sanger & Osguthorpe, 2011, 2013.)

Sanger ja Osguthorpe (2011) määrittelevät moraalisisesti toimivan opettamisen tutkimuksessaan neljä kategoriaa, joiden avulla opettajan moraalista toimintaa voidaan tarkastella.

1. Psykologiset olettamukset, joihin he lukevat moraaliset psykologiset piirteet, miten toimimme ja kehityimme moraalisisina henkilöinä sekä psykologisten piirteiden vastaamisen erilaisten ympäristöjen tarpeisiin. Tällaisia olettamuksia vahvistavat uraansa aloittelevien opettajien näkemykset siitä, että opettajan moraalisisella toiminnalla on vaikutusta oppilaiden moraaliseen kehittymiseen.
2. Moraaliset olettamukset sisältävät moraalisisuuden luonteenomaisia seikkoja, kuten peruskysymyksen siitä, mikä on arvokasta ja miksi sitä pidetään arvokkaana, mutta etenkin mitä merkitsee väittää erilaisissa olosuhteissa, että joku asia on oikein tai väärin. Sangerin ja Osguthorpen (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajaksi opiskelevat opettajat olivat näkemyksissään oikeasta ja väärästä usein subjektiivisia ja hieman naiivejakin, mistä syystä olosuhteita tarkastelevaa näkemystä tulisi myös käsitellä opettajankoulutuksessa.
3. Opetukseen liittyvillä olettamuksilla tarkastellaan opetuksen luonnetta ja tarkoitusta sekä opetuksen tavoitteita. Sanger ja Osguthorpe (2011) näkevät koulun roolin opettajien työn muovaajana esimerkiksi peruskoulutuksen merkityksellisyyttä ja tarkoitusta tarkasteltaessa.

4. Muut tekijät, kuten opettajan persoonallisuus, historia, sosiaaliset suhteet tai poliittiset näkemykset auttavat selittämään opettajan uskomuksia valitsevina taustatekijöinä.

Noddingsin (2012) mukaan välittävän etiikan mukaisen moraalikasvatuksen päähuomio on lapsen kasvussa välittäväksi ja välittämistä vastaanottamaan kykeneväksi henkilöksi. Oma käyttäytymisemme toimii mallina oppilaille ja muille ihmisille (Carr, 2005; Fenstermacher, 2001; Noddings, 2010, 2012; Sanger & Osguthorpe, 2013). Mallina oleminen (*modeling*) on Noddingsin (2010, 2012) mielestä tärkeää, sillä jo ennen kuin lapsi kykenee toimimaan itse välittäjänä (*carer*), hän toimii usein välitettävänä (*cared-for*) saaden siinä tärkeää kokemusta välittämisen etiikan mukaisesta toiminnasta. Mallina toimimme myös yrittäessämme kasvattajana selittää, miksi olemme toimineet jollakin tavalla. Perimmäinen syy välittämiseen on, että oma moraalikäsitteemme johtaa siihen. (Noddings, 2002, 2005, 2007, 2010.) Myös opettaja on mallina oppilailleen. ”Opettaja ei pelkästään kerro heille (oppilaille), mitä välittäminen tarkoittaa, vaan hän demonstroii välittämistä omassa suhteessaan oppilaaseen.” (Noddings, 2012, s. 237.) Fenstermacher (2001) pitää mallia kuitenkin vain yhtenä, joskaan ei vaikuttavimpana tapana kasvattaa oppilaita hyveelliseen elämään. Suurempi vaikutus on opettajan tietoisilla toimilla, joiden avulla oppilaita ohjataan kohti moraalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä. Malli on olemisen ja opettamisen tapa, joka ilmentää opettajan arvostamia moraalisia ja älyllisiä piirteitä. Toisaalta tapa voi ilmentää myös ei-arvostettuja asioita, kuten esimerkiksi epärehellisyttä. Mallina oleminen ei kuitenkaan Fenstermacherin mukaan toimi moraalisisessa kasvatuksessa, ellei oppilas kiinnitä siihen erityisesti huomiota (Fenstermacher, 2001).

Toinen Noddingsin (2012) esiin nostama elementti välittämisen etiikan mukaisen moraalin oppimisessa on dialogi (*dialogue*). Opettaja kytkee oppilaansa dialogiin kanssaan, sillä ilman dialogia ei pysty mallintamaan välittämistä. Dialogi auttaa oppilasta myös tulkitsemaan välittämisen käsitteitä ja aikuisen (välittävää) käyttäytymistä. Aidossa dialogissa lopputulos on avoin. Kumpikaan keskustelijoista ei tiedä dialogin alkaessa, mihin päätökseen tai tulokseen päädytään. ”Dialogissa on kyse ymmärryksen, empatian ja kunnioituksen yhteisestä etsimisestä. Se voi olla leikkisää tai vakavaa, loogista tai mielikuvituksellista, päämäärä- tai prosessorientoitunutta, mutta aina aitoa alussa määrittelemättömän tuloksen etsintää.” (Noddings, 2012, s. 238). Dialogilla on myös toinen tarkoitus moraalisisessa kasvatuksessa. Se yhdistää osapuolet toisiinsa ja pitää toisen osapuolen tuntemisen avulla yllä välittämissuhdetta. Dialogi edellyttää myös toisen henkilön huomioimista, ei pelkästään puheenaiheeseen keskittymistä. (Noddings, 2002, 2005, 2007.) ”Dialogin avulla opimme toisesta asioita, joita tarvitsemme voidaksemme toimia välittävästi” (Noddings, 2012, s. 238).

Värri (2002) käsittelee dialogisuutta tuomalla mukaan filosofisen näkemyksen. Dialogisuutta ei pidetä keinona tai metodina, vaan eettisenä asenteena. Dialogissa Minä–Sinä-suhde on maailmansuhteemme eettinen perusta (Buber, 1995). Kaikki inhimilliset merkitykset, kuten käytännön elämämme ja sosiaaliset suhteemme, ovat Minä–Sinä-suhteesta peräisin. Buber korostaa meidän olevan aina yksilöitä, kun ha-
vaitsemme, tunnemme tai koemme jotain. Dialogiin pyrkiminen on ihmiselle luon-
taista. Ihminen on dialogissa sekä vastaaja että vastaanottaja. Persoonan kasvaminen
ja toisen kohtaaminen edellyttää dialogisuutta. Omaa dialogista asennetta voi tietoi-
sesti vaalia ja kehittää toisen kuuntelemisen taidoksi. Dialoginen suhde toiseen ei
myöskään edellytä molempien osapuolten aktiivisuutta, vaan riittää, että toinen ko-
kee yhteisen tapahtuman toisen näkökulmasta. Suhde voi olla dialoginen jo oman
asentoitumisen kautta. (Värri, 2002, 2008.)

Dialogisuus merkitsee siis kasvattajalle osallistumista kasvatettavansa elämään
ja tämän osallistumisen vapaaehtoista hyväksymistä. Siinä, että hänellä on joko van-
hemmuuden tai ammatin tuoma oikeutus kasvattamiseen, piilee myös kasvattamisen
tuoma vastuu. Kasvattaja, hänen persoonansa ja hänen tekonsa seurauksineen, ovat
merkittävä osa kasvatettavan elämää. Dialogisuuden tarkastelun avulla voi päästä
lähelle kasvatussuhteen etiikkaa, sitä, mikä kasvatuksessa olisi hyvää. Buberin (ks.
Buber, 1995; Värri, 2002, 2008) mukaan kasvattajan suhde kasvatettavan kanssa ei
ole puhdas dialogisuhde, sillä kasvatussuhteessa pyritään aina toteuttamaan myös
kasvatustarkoituksia. Buber varoittaaakin kasvattajia käyttämästä valtaa mielivaltai-
sesti. Kasvattajan olisi vaalittava tietoisesti dialogisuutta kasvatustilanteissa ja suh-
tauduttava kasvatettavaansa hyväksyvästi ja kunnioittavasti. (Värri, 2002, 2008.) At-
josenkaan (2004, s. 39) mukaan asymmetria dialogissa ei sinällään estä tasa-arvoista
vuorovaikutusta, mutta eettisesti arveluttavan vallankäytön ja auktoriteettiuden har-
joittamisen riski kasvaa. Lehtovaaran (1994) mukaan dialogi merkitsee ihmisen ta-
paa olla maailmassa. Dialogi on monitasoinen, tutkiva vuoropuhelu, jota henkilö käy
muiden dialogiin kuuluvien ja samalla itsensä kanssa reflektoiden myös omia näke-
myksiä. Tavoitteena dialogissa on kaikkien osapuolten itseymmärryksen ja sitä
kautta todellisuuden ymmärtämisen lisääntyminen. Kasvatustilanteessa dialogin ta-
voitteena on, että osallistujat voivat tuoda esiin ja puolustaa ajatuksiaan ja näkökul-
miaan. ”Oppilaan merkitykset rakentuvat dialogissa maailmaan.” (Lehtovaara, 1994,
s. 104.)

Jotta kasvatusta olisi eettisesti perusteltua, tulee dialogisuuden kasvatussuhteessa
toteutua Värriin (1994, 2002) mukaan suhteen yleisenä dialogisuutena sekä välittö-
mien kasvatustekojen että tulevaisuuteen suuntautuvien valintojen ja päätösten dia-
logisuutena. Kasvatussuhde vaatii luottamuksellista ja turvallista ilmapiiriä kasvat-
tajan ja kasvatettavan välillä. Kasvattajan on Värriin (1994, 2002) mukaan tiedostet-
tava tehtävänsä vastuullisuus ja pyrittävä itse kasvamaan ihmisenä ja kasvattajana.
Kasvatussuhteen dialogisuuden ehtona on kasvattajan oma itsetutkiskelu.

Kasvattajan on reflektoitava omaa toimintaansa kasvatettavalta saadun palautteen avulla ja mukautettava sitä tarpeen vaatiessa. Tämä edellyttää valmiutta kuunnella ja tulkita kasvatettavaa sekä hänen näkemistään yksilönä, omana persoonanaan. (Törmä, 1994; Värrä, 2002.) Buber (1995, s. 163) kutsuu oppilaan näkökulmasta käsin näkemistä kattavuudeksi. Dialogisuuden vastakohtana voi pitää monologisuutta, joka ilmenee kasvattajan välinpitämättömyytenä, egoismina ja päämääräkeskeisyytenä. Kyvyttömyys dialogiseen kasvatussuhteeseen voi olla seurausta kasvattajan omista tunteista. Dialogisuus kasvatuksessa jää toteutumatta myös silloin, kun kasvattaja tekee autoritäärisesti ratkaisuja näkemättä lapsen näkökulmaa. Lapsi voi myös olla paitsi pakotettu, myös suostuvainen kasvattajansa tahtoon manipuloinnin tai lojaalisuuden seurauksena. (Värrä, 2002.)

Kolmas välittävän etiikan mukaisen moraalikasvatuksen elementti on Noddingsin (2010) jaottelussa käytäntö (*practice*). Käytännöllä tarkoitetaan tilanteita, joissa käyttäytyminen muokkautuu tilanteen vaatimusten mukaisesti. Myös puhe- tai ajattelutyyli voi muuttua. Jos henkilö haluaa oppia toimimaan välittävän etiikan mukaisesti, on hänenkin saatava siihen oppia ja mahdollisuuksia. Noddingsin (2010) mukaan kaikkien oppilaiden olisi opittava välittämään, aivan samoin kuin nykyään ajatteleamme, että poikien ja tyttöjen olisi opittava matemaattista ajattelua. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään vaan vaatii suunnittelua. Nykykoulussa tämän toteuttaminen on kuitenkin jossain määrin ongelmallista. Välittämisen opiskelemisen järjestäminen erillisenä kurssina tai oppiaineena vaatisi aidosti välittävän asenteen omaavat opettajat. Samoin se, että eettistä kurssia ei voitaisi arvioida arvosanoilla, asettaisi ohjelman sivuosaan arvosteluorientoituneessa koulussa. Jos taas arvosanoja välittämisen kurssista alettaisiin antaa, tulisi niiden saamisesta päämäärä ja pääasia, välittäminen, jäisi sivuun. Lopputuloksena Noddings toteaa, että niin kauan kuin koulumme ovat järjestäytyneet palkkioiden ja rangaistusten avulla, on kyseisenlainen opiskelu erittäin hankalaa. (Noddings, 2005, 2007.) Noddings näkee yhteistoiminnallisen oppimisen yhtenä tapana harjoitella välittämistä etenkin, jos opiskelun kulessa on tarkoituksena pyrkiä auttamaan toisia, jakamaan tietoa toisille ja tukea toisia opiskelijoita. Yhteistyötä tehtäessä tulisi välttää oppilaiden välisiä kilpailuasetelmia. (Noddings, 2010, 2012.)

Neljäs Noddingsin (2010) mainitsema moraalikasvatuksen osa-alue on vahvistaminen (*confirmation*). Käsitteellä tarkoitetaan toisessa henkilössä olevan hyvän näkemistä ja tämän piirteen näkymisen vahvistamista. Tämä vaatii toisen tuntemista kyllin hyvin tietääksemme, miksi hän haluaa tulla. Tarkoitus ei ole liittää odotuksia jokaiseen henkilöön, jonka tapaamme, vaan huomata hyvä, joka toisessa on. Vahvistamisen keinona on henkilökohtainen kiittäminen tai henkilökohtainen huomiointi jossain sellaisessa asiassa, mitä henkilö yritti saavuttaa. Toista henkilöä ei vahvisteta sellaisessa asiassa, joka mielestämme on moraalisesti väärin. (Noddings, 2012.) Dialogi on keino, jolla toisen ajatuksia voi avoimesti kuunnella. Vahvistaminen perustuu

luottamukseen kahden henkilön väliseen luottamukselliseen suhteeseen. Henkilöiden on tunnettava toisensa riittävän hyvin, jotta teon motiiveja voi tuntea. Jatkuvuus on tärkeää kaikissa kasvatuksellisissa tilanteissa, joten opettajien olisi hyvä opettaa samoja oppilaita kauemmin kuin vuoden kerrallaan. (Noddings, 2002, 2005, 2007, 2012.)

3.2 Läsnaolo välittävän kasvatuksen vuorovaikutustilanteessa

Läsnaolo (*presence*) merkitsee Buberin sanoin kohtaamisessa ilmenevän suhteen olemassaoloa (Buber, 1995, ss. 34–35). Rogers ja Raider-Roth (2006, s. 265) määrittelevät läsnaolon käsitteen valppaan tietoisuuden (*alert awareness*) tilaksi, vastaanottavuudeksi (*receptivity*) ja yhteydeksi mielen (*mental*), tunteiden (*emotions*) ja fyysisen (*physical*) toiminnan välillä. Läsnaolo näkyy yksilön ja ryhmän toiminnassa. Läsnaolemiseen liittyy kyky reagoida toisen henkilön sanomisiin tai toimintaan harkitusti ja myötätuntoisesti. Tevenin (2001), Davisin (2003), Gestin, Welshin ja Domitrovichin (2005) sekä Roordan, Koomanin ja Splitin (2011) mukaan opettajan ja oppilaan hyvä suhde ennustaa usein oppilaan menestymistä ja lisää oppilaan positiivista suhtautumista kouluun. Myös opettajat pitävät lämpimän suhteen luomista oppilaisiin (Chen & Brown, 2016), opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä, oppilaan tuntemusta sekä hyvää yhteistyötä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa (Smith & Strahan, 2004) tärkeänä. Yhteydenpito koteihin esimerkiksi häiritsevän käyttäytymisen tai oppilaan ongelmien vuoksi koettiin välittämisen merkinä, samoin tunne siitä, että opettaja oli kiinnostunut oppilaasta kokonaisuudessaan (Alder, 2002). Monissa tutkimuksissa on myös todettu, että hyvä opettaja–oppilas-suhde vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja oppimistuloksiin (Jia et al., 2009; Kim & Schallert, 2011; Thapa et al., 2013) ja korreloi myös oppilaan hyvän käyttäytymisen kanssa (Gest et al., 2005).

Hyvä kohtaaminen (*good contact*) vaatii opettajalta tietoisuutta omista ja oppilaansa ajatuksista, tunteista ja toiveista sekä toiminnasta, jolla opettaja osoittaa oppilaalle tämän olevan nähty, kuultu ja hyväksytty ajatuksineen, tunteineen ja toiveineen. Hyvä kohtaaminen merkitsee jakamatonta kahdenvälistä toimintaa (*unitary interfunctioning*), jossa molempien kohtaamisen osapuolien jakamaton huomio ja läsnaolo (*presence*) kohdentuu toiseen henkilöön. Hyvillä kohtaamisilla näytti olevan vaikutusta oppilaiden opiskelukäyttäytymiseen, etenkin itsetuntoon, itsenäisyyteen ja sitoutumiseen. (Korthagen et al., 2014.) Caldwell ja Sholtis (2008) korostavat sitä, että välittävä opettaja kohtelee oppilaita kunnioittavasti. Kunnioittavasti oppilaita kohteleva opettaja kuuntelee oppilaitaan ja myös osoittaa kuuntelevansa. Opettaja pyrkii järjestämään keskustelua varten häiriöttömiä hetkiä tarvittaessa, uskoo oppilaaseen, ei hermostu, rohkaisee ja kehuu sekä antaa tarvittaessa aikaansa

oppilaalle. Henkilökohtainen keskustelu oppilaan kanssa koetaan välittävänä (Alder, 2002).

Välittämisen kokemus on vahvistanut oppilaiden käsitystä opettajan kompetenssista ja sitoutumisesta. Välittämisen kokemuksen syntymisessä korostui nonverbaalisen kommunikation merkitys. Opettajan tuleekin kiinnittää huomiota ilmeisiinsä, eleisiinsä ja rentoutuneeseen olemukseen, jotta voisi antaa oppilaille kuvan välittävästä opettajasta. (Teven 2001; Teven & Hanson, 2004; Teven, 2007.) Oppilaiden käsityksen mukaan välittävä opettaja nähdään empaattisena, ymmärtäväisenä ja hänellä on kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin (Teven 2001; Teven & Hanson, 2004). Opettajan empaattisuus merkitsee kykyä asettua oppilaan asemaan. Välittävän opettajan asenne näkyy henkilökohtaisissa kohtaamisissa, opettaja mainitsee oppilasta nimeltä ja kohtelee oppilaita kunnioittavasti. (Teven, 2007.) Välitöntä asennetta ilmaisevana koettu opettaja koettiin positiivisempana kuin etäisenä koettu opettaja, vaikka olisikin joskus koettu ärsyttävänä. Välittävä opettaja koettiin myös vakuuttavana. Oppilaat kuvasivat opettajan kyvykkyyttä pitää yllä keskustelua oppilaiden kanssa, kysymyksiin vastaamishalukkuutena, mielipiteiden kunnioittamisena ja palautteen antamiskykynä. Lisäksi välittävällä opettajalla oli positiivinen sävy hänen puhuessaan oppilaille. (Teven, 2001; Teven & Hanson, 2004.) Bosworthin (1995) tutkimuksen oppilaat ovat myös kuvanneet opettajia pääasiassa auttavaisiksi. He suhtautuvat oppilaisiin kunnioittavasti ja ovat oppilaita kohtaan kilttejä ja huolehtivaisia. Välittäminen liittyy henkilökohtaiseen kanssakäymiseen oppilaiden kanssa, ei niinkään yksittäisiin välittämistä osoittaviin tekoihin. Samanlaisen luonnehdintaan päädyttiin Noblittin, Rodgersin ja McCaddenin (1995) tutkimuksessa, jonka mukaan välittäviä opettajia kuvattiin auttavaisiksi ja oppilaiden kanssa keskusteleviksi sekä Baksin et. al. (2015) tutkimuksessa, jossa opettajaa on kuvattu lempeäksi, ystävälliseksi ja auttamisen haluiseksi. Laletasin ja Reupertin (2015) mukaan opettajauraansa aloittelevat opettajat pitivät välittävän opettajan keskeisenä pyrkimyksenä vaalia opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta osoittamalla kiinnostusta oppilaan asioihin, sitoutumalla oppilaan kuuntelemiseen, sitoutumalla dialogiin ja henkilökohtaisesti tutustumalla jokaiseen oppilaaseen. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja tuntee oppilaidensa vahvuudet ja heikkoudet sekä oppimistyylit voidakseen ottaa ne ja oppilaiden toiveet huomioon opetuksen suunnittelussa. Lisäksi välittävä opettaja antaa oppilaalle riittävästi aikaa tehtävien suorittamiseen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja on reilu oppilaita kohtaan ja siten kasvatata molemminpuolista kunnioitusta. Valienten, Lemery-Chalfantin, Swansonin ja Reiserin (2008) tutkimuksessa opettaja–oppilas-suhde koettiin läheisemmäksi työllä kuin pojilla, niin oppilaiden kuin opettajienkin taholta.

3.3 Luottamus koulu yhteisössä

Luottamusta (*trust*) kuvataan kollektiivisuutena, luottamuksena toisiin ihmisiin ja uskona siihen, että muut toimivat ryhmän parasta ajatellen. Koulu yhteisössä luottamus kohdistuu useisiin ryhmiin, kuten koulun johtoon, opettajakollegoihin ja kouluorganisaatioon. Näiden eri ryhmien ja toimijoiden uskotaan toimivan opettajien ja työ yhteisön parhaaksi. (Forsyth et. al., 2011.) Luottamus merkitsee hyväntahtoisuutta toisia kohtaan, omien tarpeiden siirtämistä toisen tarpeiden edeltä, rehellisyyttä, vilpittömyyttä ja totuudellisuutta sekä avoimuutta niin teoissa kuin tarkoituksiperissä. Luottamus syntyy myös luotettavuudesta, sovittujen asioiden hoitamisesta, sopimusten pitämisestä. (Gobbard et. al., 2009.) Delhey, Newton ja Welzel (2011) määrittelevät luottamukselle taksit tasoa, läheinen ja yleinen taso. Läheiseen tasoon kuuluu luottamus perheeseen, läheisiin ystäviin ja sukulaisiin. Yleiselle tasolle kuuluu luottamus muihin ihmisiin, ympäristöön, kulttuuriin sekä sitoutuminen ja yhteys ympäröivään maailmaan. (ks. myös Putnam, 2000.) Forsyth, et. al. (2011) kutsuvat tasoja henkilöiden väliseksi luottamukseksi (*interpersonal trust*) ja kollektiiviseksi luottamukseksi (*collective trust*). Kollektiivinen luottamus merkitsee sosiaalista pääomaa, joka syntyy työ yhteisöissä jokapäiväisten kohtaamisten ja tapahtumien myötä. Koulussa kollektiivisen luottamuksen tasot ovat luottamus johtajaan, kollegoihin, oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin, huoltajien luottamus kouluun ja johtajaan sekä oppilaiden luottamus kouluun oppilaitoksena ja koulun johtajaan. Luottamukselliset suhteet ovat olennainen osa koulun sosiaalista järjestelmää ja ne nähdään erittäin tärkeinä koulun kaikissa ihmissuhteissa, niin hallinnon, opettajien, oppilaiden kuin huoltajienkin kesken kaikilla opetuksen asteilla (Gobbard et. al., 2009; Toom & Husu, 2012). Murphy-Graham ja Lample (2014) pitävät tunnetta luottamuksesta sekä toisiin ihmisiin että ympäröivään kulttuuriin ihmisten välisen yhteyden perustana. Nykykoulua tarkastellessaan ovat he, kuten Sahlbergkin (2010), sitä mieltä, että arviointiin ja testaamiseen perustuva järjestelmä ajaa oppilaat keskinäiseen kilpailuasetelmaan ja on siten itse asiassa omiaan vähentämään luottamusta. Luottamus instituutioihin on kuitenkin erilaista, kuin ihmisten välinen luottamus (Putnam, 2000), jota tässä tutkimuksessa lähemmin tarkastellaan.

Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tarvitaan keskinäistä luottamusta Hargreaves (1998b). Forsyth, Adams ja Hoy (2011) lisäävät luottamukseen liittyvien yleisten piirteiden kuvaukseen haavoittuvuuden, riskin ja riippumattomuuden, joita tarvitaan luottamuksen syntymiseksi. Haavoittuvuus merkitsee sitä, että luottavainen henkilö ottaa haavoittumisen riskin luottaessaan siihen, että toinen henkilö tahtoo hänelle hyvää. Ilman haavoittuvuuden mahdollisuutta ja riskinottoa, ei voi syntyä luottamusta. Luottamuksen syntyminen vaatii henkilöltä myös riippumattomuutta, ilman sitä ei voi syntyä tarvetta luottamukseen. Osberg ja Biesta (2008) ottavat esiin oppilaan haavoittuvuudelle altistumisen ryhmässä oppimisen yhteydessä. Sen sijaan, että opetuksen avulla pyrittäisiin yhtenäistämään kaikkien oppilaiden ajattelua, tulee

opetuksen avulla tukea jokaisen oppilaan kasvua omaksi itsekseen, omaksi persoonakseen. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee ilmapiirin sallia oppilaan heittäytyminen mukaan oppimistilanteeseen ja samalla oppilaan tulee voida luottaa tilanteeseen, sillä hän ottaa samalla riskin haavoittumisesta. Ilman oppilaan oman persoonan osallistumista, ei ihmisenä kasvaminen voi kuitenkaan onnistua.

Luottamusta pidetään useissa tutkimuksissa hyvän opettaja–oppilas-suhteen indikaattorina, joka tuottaa positiivisia vaikutuksia oppimiseen ja opettajien toimintaan koulussa (Gobbar et al., 2009; Mitra, 2009). Gobbarin et al. (2009) mukaan opettajan luottamuksella oppilaita kohtaan on vahva yhteys alakoulun oppilaiden opinnoissa suoriutumiseen. Luottamuksen perustana on hyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä (Murphy-Graham & Lample, 2014). Tärkeimpinä luottamuksen ylläpitämisen tai herättämisen keinoina on oppilaille suotu mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi antamalla mahdollisuus katsekontaktiin ja keskusteluun sekä mielipiteiden ilmaisuun. Opettajalla ei myöskään pidä olla valmiita vastauksia, vaan oppilaiden on hyvä voida etsiä vastauksia opettajan kanssa samanaikaisesti. Luokkahuoneessa toisen oppilaan auttamisen kulttuuri lisää luottamusta ilmapiiriin ja luo turvallisuuden tunnetta, oppilaiden pelko noloista tilanteista tai nauruksi tulemisesta vähenee. (Murphy-Graham & Lample, 2014.)

Merkittävä vaikutus vastavuoroisen eli välittävänä koetun suhteen syntymiseen on ollut opettajalta saadun luottamuksen kokemuksella (Kim & Schallert, 2011). Leen ja Schallertin (2008) mukaan opettajan ja oppilaan välinen välittämisen vastavuoroinen kokemus perustuu nimenomaan luottamukseen. Oppilas luottaa opettajan kykyyn opettaa kyseistä oppiainetta, opetusmenetelmiin ja häneltä saatuun palautteeseen. Opettajan luottaa puolestaan oppilaan kykyyn suoriutua hänelle annetuista tehtävistä. Merkittävin tekijä opettajan luottamuksen syntymiseen on hänen omat odotuksensa siitä, onko oppilailla mahdollisuus saavuttaa opetuksen tavoitteet (Van Maele & Van Houtte, 2011). Positiiviset odotukset tuottavat luottamusta oppilaisiin. Siwatu (2007) on tutkinut opettajaksi opiskelevien käsityksiä omasta kyvykkyydestä opettaa heikosti englantia osaavia oppilaita. Hänen tulosensa mukaan opettajaksi opiskelevat pitävät luottamusta oppilaan ja opettajan välillä tärkeimpänä hyvän opettaja–oppilas-suhteen elementtinä ja kokevat olevansa kyvykkäämpiä luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyvää henkilökohtaista suhdetta heikollakin kielitaidolla opiskeleviin oppilaisiin kuin kommunikoidaan heidän kanssaan. Luottamuksen syntymistä haittaavina tekijöinä Van Maele ja Van Houtte (2011) ovat havainneet oppilaitoksen suuren koon (ks. myös Noddings, 2005) ja sosio-ekonomisen rakenteen. Opettajien luottamus oppilaiden kykyihin oli heikompi, kun oppilaiden sosio-ekonominen tausta oli heikko. Myös luottamus tyttöihin oli suurempi kuin poikiin. Tutkijat arvelevat, että opintosuoritusten painottuessa kouluissa tilanne saattaa näyttytyä edullisempänä tytöille kuin pojille. (Van Maele & Van Houtte, 2011.)

3.4 Neuvotteleva ote

Vuorovaikutteisella neuvottelulla tarkoitetaan oppituntien aikaisia, opetustuokioiden väliin jääviä hetkiä, jotka opettaja ja oppilaat täyttävät epämuodollisella keskinäisellä vuorovaikutuksella (Frelin & Grannäs, 2010). Tässä tutkimuksessa neuvotteleva ote nähdään toimintatapana, jonka avulla on mahdollista vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Yleisen käsityksen mukaan oppiminen saadaan aikaan opetus suunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävällä pedagogiikalla. Tämä käsitys jättää kuitenkin huomiotta koulun ja luokkien käytänteet, ryhmien moninaisuuden sekä opettajan persoonallisuuden. Epämuodollista luokkahuonetilanteisiin kuuluvaa vuorovaikutusta ei pysty ennakoimaan tai suunnittelemaan. Neuvotteleva ote vaatii opettajalta avointa suhtautumista ja halua antaa oppilaalle mahdollisuus mielipiteiden esiin tuomiseen. Onnistuessaan neuvottelu luo turvallista ilmapiiriä omien näkemysten esiin tuomiselle ja saattaa edesauttaa ryhmässä oppimista (Frelin & Grannäs, 2010; Osberg & Biesta, 2008). Neuvottelevaa otetta on käytetty myös esimerkiksi luokkayhteisön yhteisten sääntöjen (ks. Méard et. al., 2008) ja siten ilmapiiriin parantamiseen. Wentzelin (1997) mukaan yläkouluikäisten välittävänä kokemalla opettajalla on demokraattisen asioihin puuttumisen tyyli. Opettajilla oli myös suuria odotuksia oppilaiden käyttäytymisen suhteen, mutta he huomioivat kuitenkin oppilaiden yksilöllisiä eroja. Välittävät opettajat toimivat itse välittämisen malleina ja he antoivat oppilaille rakentavaa palautetta. Tilannetta voi kutsua vuorovaikutteiseksi neuvotteluksi, jossa on kyse demokraattisesta kommunikaatiosta (ks. myös Wentzel, 2002). Osberg ja Biesta (2008) herättävät myös keskustelua siitä, mitä luokkahuoneympäristössä ja luokkayhteisöissä oikeastaan opitaan. Heidän mielestään luokista tulisi tehdä paikkoja, joissa tietoa voisi syntyä ryhmän ja siihen kuuluvien yksilöiden toiminnan tuloksena.

Oppitunneilla käytävä epämuodollinen keskustelu sisältää usein oppimistuloksillekin positiivista vuorovaikutusta, jota tuntuvat niin opettajat kuin oppilaatkin arvostavan. Opettajilta vapaa vuorovaikutus vaatii avoimuutta keskustelulle, jolla ei ole ennalta määrättyä suuntaa tai sisältöä. Tämä mahdollistaa oppilaan osallistumisen aktiivisena osapuolena myös opetusprosessissa. (Frelin & Grannäs, 2010; Osberg & Biesta, 2008.) Oppimista voi kohdistua mihin tahansa haluttuun päämäärään, tähdäten haluttuun hyvään ja tärkeään pidettyyn lopputulokseen. Opetuksen avulla luodaan ympäristöjä, joissa epätasemmallisestikin määritellyjä tavoitteita on mahdollista saavuttaa. (Osberg & Biesta, 2008.) Myös Conklinin (2018) kokemuksen mukaan nuoret ovat usein hyvin kiinnostuneita kouluopetuksen sisältöjen ulkopuolisista asioista. Hänen mukaansa tätä luontaista kiinnostusta tulisi hyödyntää myös opetuksen suunnittelussa ja oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittämisessä. (Conklin, 2018.) Biesta (2009) on kuitenkin Noddingsin (2005b) kanssa samaa mieltä siitä, että luokissa voidaan ja siellä tuleekin antaa tilaa oppilaiden tuottaman tiedon

kehittymiselle esimerkiksi antamalla oppilaiden keskustelulle tilaa ja vaalimalla luokissa vallitsevaa erilaisuutta ja tukemalla erilaisia näkemyksiä.

Frelin ja Grannäs (2010) totesivat, että vapaisiin neuvotteluihin liittyi säännöllisesti pieniä erimielisyyksiä opettajan ja oppilaan välillä. Nämä erimielisyydet oli tarpeen ratkaista, jotta työskentely pääsi taas jatkumaan suunnitellusti. Vaikka neuvottelut ovatkin osa jokapäiväistä kanssakäymistä koulussa, ei kaikki silti ole neuvoteltavissa. Opettajan tulee piirtää rajat luokkahuoneen toiminnalle ja pitää huolta työskentelyn sujuvuudesta ja luokkahuoneen ilmapiiristä siitäkin huolimatta, että he joutuvat sulkemaan toisinaan oppilaan vuorovaikutustilanteesta. Myös Méard, Bertone ja Flavier (2008) puhuvat neuvottelusta, jotka liittyvät luokkahuoneiden sääntöihin. Opettajat käyvät säännöistä pieniä neuvotteluja perustellessaan, miksi pitää toimia halutulla tavalla (*shared reasoning*).

Frelinin ja Grannäsin (2010) mukaan sekä opettajat että oppilaat ovat pitäneet opetussuunnitelman sisältöjä sellaisina asioina, joista ei käydä neuvotteluja. Tutkimuksen opettajat antoivat virallisesti vain muutamiin oppitunnin sisältöihin liittyviin asioihin neuvottelutilaa. Kaikki tällaiset tilanteet liittyivät siihen, oliko aikaa käytettävissä vai ei. Toinen syy opettajien neuvotteluhaluttomuuteen oli opetussuunnitelman sisältöjen laajuuden ja oppimissuoritusten aiheuttama paine. Tutkimuksessa havaittiin oppilaille olevan itse asiassa varsin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin neuvottelemalla. Oppilaille voi pikemminkin olla mahdollisuus tuoda mielipiteitään esiin, mikäli opettaja lähtee mukaan neuvottelutilanteeseen, toisin sanoen kuuntelee. Neuvotteluja käydään luonnollisesti erilaisissa paikoissa, useimmiten luokkahuoneiden sisällä, mutta myös käytävillä, ruokalassa ja välituntialueilla oppituntien ulkopuolella. Neuvottelut vievät myös aikaa, mistä syystä opettajat ovat joskus haluttomia käymään näitä keskusteluja. Niinpä opettajat saattavat hyödyntää välitunteja keskustelujen käymiseen. Opettaja saattaa pitää tätä tärkeänä tapana tutustua oppilaaseen, etenkin kun opettajan on usein vaikea löytää aikaa hyvän opettaja–oppilas-suhteen luomiseen. Myös oppilaat arvostivat oppitunnin ulkopuolista keskustelua opettajan kanssa.

Opettajan ja oppilaan välisissä käytäväkeskusteluissa pyritään usein luomaan luottamuksellista suhdetta oppilaan ja opettajan välille (Frelin & Grannäs, 2010). Opettaja pyrkii osoittamaan, että on kiinnostunut oppilaasta kokonaisena ihmisenä, ei esimerkiksi vain matematiikan osaamisesta. Näin toimiessaan opettaja ajattelee tuottavansa positiivista vaikutusta myös oppimiseen. Opettajat osoittavat näin vastuullisuutta oppilaitaan kohtaan ja pyrkivät luomaan hyvää opettaja–oppilas-suhdetta. Oppilaiden tarve opettajan vuorovaikutukselliseen suhteeseen on kuitenkin erilainen, todetaan Frelinin ja Grannäsin (2010) tutkimuksessa. Opettajan aloitteesta käydyt keskustelut, jotka koskevat oppilaan käyttäytymistä antoivat oppilaalle mahdollisuuden korjata omaa toimintaansa halutunlaiseksi. Oppilaat tosin kuvasivat keskusteluja ”tyhmiksi” tai ”tylsiksi”. Frelin ja Grannäs (2010) arvioivat näiden

reaktioiden syntyvän vastustuksesta ja opetustilanteesta. Tässä mielessä opettajan persoonallisuus ja opetettava aine yhdistyvät oppilaan tunnetasolla. Kun esimerkiksi oppilas reagoi negatiivisesti opettajan keskusteluyritykseen ja opettaja saattaa tuntea negatiivisia tunteita oppilaan avatessa keskustelua, on koko vuorovaikutus vaarassa romahtaa ja sitä saatetaan joutua korjaamaan, ennen kuin oppimista voi jälleen olla mahdollista. (Frelin & Grannäs, 2010.)

3.5 Välittävä opettaja–oppilas-suhde luokahuoneilmapiirin luoja

Luokahuoneissa vallitsevaan ilmapiiriin liittyviä käsityksiä ja ilmapiirin vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin on tutkittu monista näkökulmista. Suomessa julkaisussa Koulutuksen Arviointikeskuksen raportissa 10 % alakoulun ja 7 % yläkoulun opettajista piti työrauhaa ja oppimisympäristöä tärkeimpänä pedagogisena tavoitteenaan. Kuvauksissa toivottiin oppimisympäristön luomista ja säilymistä iloisena, virikkeellisenä, turvallisenä, avoimena tai miellyttävänä sekä korostettiin oppilaan oikeutta työrauhaan. (Atjonen et. al., 2008, ss. 89, 92.) Suomalaisia oppilaita käsittelevässä tutkimuksessa on todettu oppilaiden keskinäisen huumorin ja yhteistyöhön kannustavan luokahuoneilmapiirin lisäävän kouluhyvinvointia (Kuurme & Carlsson, 2011.) Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu luokahuone- ja koulun ilmapiiriin olevan merkittävä oppimiseen vaikuttava tekijä (Ryan & Deci, 2009; Sherblom et. al., 2006; Sterbinsky et. al., 2006; Stewart 2008). OECD-maissa toteutetussa tutkimuksessa (Teaching and Learning International Survey, TALIS) todettiin, että työrauhan ylläpitäminen nousee merkittäväksi oppimisympäristöön vaikuttavaksi asiaksi (OECD, 2009). Luokahuoneissa vallitsevalla ilmapiirillä on merkitystä paitsi oppilaiden oppimiseen, myös opettajien työssäjaksamiseen (Jennings & Greenberg, 2009).

Tässä luvussa tarkastellaan luokahuoneilmapiiriä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen näkökulmasta. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nähdään turvallisen oppimisilmapiirin syntymisen lähtökohtana (ks. Frymier & Hauser, 2000; Määttä & Uusiautti, 2012; Thapa et. al., 2013). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde ilmenee luokissa myös oppimiseen liittyvissä tilanteissa, joissa oppilailla aktiivinen rooli. Tutkimuksissa on todettu, että oppilaat sitoutuvat työskentelyyn paremmin oppilaskeskeisesti toimivissa luokissa (Cornelius-White, 2007; McAllister & Irvine, 2002). Kun opettaja onnistuu Frymierin ja Hauserin (2000) mukaan luomaan luottamuksellisen suhteen oppilaisiin, voidaan saavuttaa turvallinen opiskeluympäristö, mikä mahdollistaa vaativampien, opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä edellyttävien oppimistulosten saavuttamisen. Waltonin (2020) mukaan Freire piti kysymistä ihmisen perustarpeena. Hänen mielestään opettajien tulisikin kaikin tavoin tukea uteliaisuutta ja kysymysten tekoa luokissa. (Walton, 2020.)

Mahdollisuus kysyä ja saada kunnioittava vastaus voidaan jopa nähdä oppilaan opiskeluun liittyvänä perustarpeena, jonka täytyminen lisää turvallisuudentunnetta (Noddings, 2005b). Frymierin ja Hauserin (2000) mukaan oppilaat saattavat vältellä kysymysten kysymistä siinä pelossa, että tulevat nähdäksi typerinä tai hassuina. Koulun ilmapiiri koostuu turvallisuudesta, ihmissuhteista, opetuksesta ja oppimisesta, institutionaalisesta ympäristöstä ja koulun kehittämisen prosesseista. Turvallisuuden tunnetta lisäävät koulun välittävä ilmapiiri ja välittävien aikuisten määrä koulussa. Koulun oikeudenmukaisesti käytetyt säännöt lisäävät myös osaltaan turvallisuuden tunnetta. Ihmissuhteissa kyse on siitä, miten sitoutuneita koulussa toimivat henkilöt, niin opettajat kuin oppilaatkin tuntevat olevansa toisiinsa. Turvallisessa, välittävässä, vastuullisessa ja osallistavassa kouluilmapiirissä ruokitaan kouluun sitoutumista ja siten luodaan perustaa emotionaaliselle ja oppiaineiden sisällölliselle oppimiselle. (Thapa et. al., 2013.)

Hamre (2014) pitää luokkahuonetilannetta sosiaalisesti kompleksisena tilanteena, jossa opettajan ja oppilaan välinen suhde on tärkeä. Hän painottaa, että luokkahuonetilanteissa tulisi satsata erityisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Cooper (2003, 2004) ja Teven (2007) näkevät opettajan empaattisuuden edesauttavan positiivisen ilmapiirin syntymistä luokkaan. Samaan tulokseen on tutkimuksessaan tullut aiemmin Wentzel (1998, 2009) ja Williams, Cross, Hong, Osbon ja Aultman, (2008), joiden mukaan opettajalta saatu tuki vaikuttaa oppimisilmapiiriin ja opiskelumotivaation kehittymiseen. Keskeisiä keinoja hyvän ilmapiirin luomiseksi ovat oppilaiden työskentelyyn motivointi ja innostaminen sekä hyvien suhteiden luominen jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisesti. Saloviita (2009) kuvaa opettajan ja oppilaiden hyviä ja lämpimiä välejä opettajan karismaattisen auktoriteetin tuotteeksi. Kun oppilaat kokevat, että opettaja arvostaa heitä ja on heistä kiinnostunut, he palkitsevat opettajan vastavuoroisesti opettajaan kohdistuvalla kunnioituksella. Työrauha ja oppimisilmapiiri luokassa paranevat. Jennings ja Greenberg toteavatkin, että opettajilla, joilla on korkea sosio-emotionaalinen kompetenssi, on kyky ymmärtää oppilaiden tunneilmaisua ja työskennellä siten, että oma tunneilmaisuu tukee luokan ilmapiirin paranemista (Jennings & Greenberg, 2009). Hattie ja Timperley puolestaan korostavat luokkahuoneilmapiirin merkitystä myös koulutyöhön välittelevästi suhtautuville oppilaalle, etenkin oppilaan toimintaa korjaavaa palautteen antamisen yhteydessä (Hattie & Timperley 2007). Myös Määtän ja Uusiautinin (2012) mukaan oppimisilmapiiri syntyy opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Määtä ja Uusiautti (2012) käyttävät pedagogisen rakkauden käsitettä kuvatessaan ilmapiirin syntymiseen ja ylläpitoon vaikuttavaa opettajan asennetta. Opettajalla, jolla ilmenee vahvana sekä pedagoginen rakkaus että pedagoginen, asiantuntijuuteen perustuva, auktoriteetti, on oppimisilmapiiri lämmin ja kannustava. Oppilaat kunnioittavat opettajaa hänen asiantuntijuutensa vuoksi. Opettaja puolestaan luottaa ja

uskoo oppilaiden kykyihin, kunnioittaa heidän yksilöllisyyttään ja pyrkii auttamaan heidän tasapainoista kehittymistään sekä löytämään heidän omat vahvuutensa.

Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan opettajan pedagogiseen rakkauteen voi liittyä myös valta-asemaan perustuva auktoriteetti. Tällöin oppilaat oppivat ilmapiirissä, jossa vallitsevat tiukat säännöt, työskentely on kurinalaista ja opettajan määräämällä tavalla etenevää. Oppimisilmapiiri voi olla siitä huolimatta turvallinen, vaikkakaan ei yhteistoiminnallinen. Tiukkojen sääntöjen tarkoitus on edistää oppimista. Koska opetus-oppimistyötä ohjaa myönteinen pedagoginen rakkaus, oppilaat voivat luottaa oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. ”Jos sitä vastoin opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus, mutta hänellä on arvostetun auktoriteetin asema, opetusilmapiiri muodostuu viralliseksi ja mahdollisesti etäiseksi.” (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 10.) Opettaja ei tee työtään niinkään oppilaasta kiinnostuneena ja hänen oppimistaan innostavana. Kyse voi olla myös siitä, ettei persoonallisuudeltaan pysty kohtaamaan oppilaita niin palkitsevasti tai kannustavasti, jota pedagoginen rakkaus merkitsee. Kyky asettaa lapsen asemaan ja kyky tunnistaa oppilaan viestit ja tarpeet voi olla puutteellinen. Vakava uhka Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan oppilaiden oppimisen etenemiselle on sellainen oppimisilmapiiri, jossa ”opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta leimaa sekä pedagogisen rakkauden puute että opettajan valta-aseman myötä tuleva auktoriteetti. Oppimisilmasto on tällöin turvaton ja lannistava.” (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 10.) Turvattomana koetussa ilmapiirissä eivät oppilaat tule kuulluiksi. Myös konflikteja tai vastustusta saattaa myös ilmetä. Tilanne pakottaa opettajan korostamaan valta-asemaansa pitääkseen luokan kurissa, jolloin opetukselle ja oppimiselle jää yhä vähemmän aikaa. ”Vallankäyttö vähentää opettajan todellista vaikutusta oppilaisiin, hän menettää mahdollisuutensa luoda lämpimiä ja läheisiä suhteita oppilaisiinsa ja joutuu tekemään työtään vihamielisessä ja kylmässä ilmapiirissä.” (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 10.)

Wentzel (2002) on tutkinut opettajan toimintaa yläkoululuokissa arvioiden kontrollin, välittämisen ja korkeiden odotusten, kypsyiden vaatimisen lisäksi myös demokraattista kommunikaatiota. Wentzelin (2002) mukaan nämä viisi opettamisen dimensiota selittivät merkittävän osan oppilaiden motivaatioiden, sosiaalisen käyttäytymisen ja suoriutumisen eroista. Korkeiden odotusten selittäessä eniten oppilaan korkeaa motivaatiota, oli oppilaan saama negatiivinen palaute pysyvin huonon opinnoissa suoriutumisen ja sosiaalisen käyttäytymisen ennustaja. Myös Hattie ja Timperley (2007) kiinnittävät huomiota palautteeseen (*feedback*), jolla he tarkoittavat toiminnan seurausta. Opettaja tai vanhempi voi antaa oikeaa tietoa ja vahvistaa oikeellisuutta, toinen oppilas voi palautteena tarjota toista toimintatapaa tai kirjoista voi saada palautteena tietoa, jolla omia ajatuksia voi jäsentää. Vanhemman palaute voi olla oppilaan rohkaisua. Vaikuttava palaute vaatii toimiakseen tavoitteen ymmärtämisen, tavoitteen saavuttamiseksi tehtyjen toimien tarkastelun ja pohdinnan siitä, mitä tulee tehdä seuraavaksi. Palaute käsittelee siten tavoitteen savuttamista

tehtävätasolla ja prosessin tasolla. Palaute sisältää myös itsearvioinnin ja henkilökohtaisen sitoutumisen arvioinnin tavoitteen saavuttamiseksi. Palautteen antamisen malli luo Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan myös painetta opettajalle, mikäli hän haluaa opettaa tehokkaasti. Opettajan negatiivinen palaute ja opettajan antama yrittämiseen, työskentelyyn (*effort feedback*) tai kykyihin liittyvä palaute (*ability feedback*) vaikuttavat opettajan ja oppilaan suhteeseen. Kiittäminen tai kehuminen ei Burnettin tutkimuksen mukaan ole vaikuttanut vastaavalla tavalla (Burnett, 2002). Burnettin tutkimuksessa löydettiin merkittäviä eroja eri-ikäisiä oppilaita ja sukupuolieroja tarkasteltaessa. Erityisesti 9–11-vuotiaat saivat eniten negatiivista palautetta nuorempien ja vanhempien oppilaiden saaman palautteen ollessa enimmäkseen positiivista. Lisäksi eroja löytyi, kun otettiin huomioon se, oliko oppilas tyytyväinen vai tyytymätön luokkaansa. Tyytyväiset oppilaat saivat yleisesti ottaen enemmän kiitosta, yleistä taitoihin ja työskentelyyn liittyvää positiivista palautetta ja vähemmän negatiivista palautetta kuin tyytymättömät oppilaat. Aiempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että työskentelyyn kohdistuva palaute lisää oppilaiden yrittämishalua parhaiten. Guon (2020) mukaan opettajien oppilailleen antama palaute on vahvistavaa, jolloin opettaja sanoo esimerkiksi vastauksen olevan oikein tai korjaavaa, jolloin opettaja kertoo itse oikean vastauksen. Palaute voi olla myös rakentavaa, jolloin opettaja johdattelee oppilasta tehden lisäkysymyksiä tai antamalla vihjeitä, auttaen näin oppilasta oikeaan vastaukseen. Opettajat antavat myös negatiivista tai kiittävää palautetta, jotka liittyvät yleensä oppilaan asenteeseen työskentelyä kohtaan, käyttäytymiseen tai muuhun esiintymiseen. (Guo, 2020). Burnettin (2002) mukaan oppilaan kiittäminen on joillekin opettajille luontaisempaa kuin toisille. Kaikki oppilaat eivät myöskään pidä julkisista kiitoksista, jopa lähes 70 % Burnettin tutkimukseen osallistuneista amerikkalaisista lapsista oli tätä mieltä. Burnett arvelee julkisten kehujen voivan aiheuttaa epämiellyttävän tunteen oppilaassa, sillä seurauksena saattaa olla kiusaamista tai muuta vastaavaa muiden oppilaiden taholta. Englantilaisista oppilaista useampi piti opettajan kiitoksista, joten eri maissa voi nähdä tässä asiassa koulukulttuurisia eroja. (Burnett, 2002.)

Opettajaksi opiskelevien käsitykset luokkahuoneen järjestyksenpidosta ja välittämisestä kuvaavat Weinsteinin (1998) mukaan dikotomista ajattelua järjestyksenpidon ja oppilaasta välittävän suhtautumisen välillä. Järjestyksenpitoon vaadittiin määräävää otetta, kuten sääntöjen laatimista ja niiden noudattamisen valvontaa. Välittäminen nähtiin opettajan ja oppilaan välisen suhteena, opettajan valmiutena kuunnella oppilasta, auttaa häntä, ottaa hänen tarpeensa huomioon, kunnioittaa oppilasta ja pitää hänestä huolta. Määräävän otteen sijaan Fenstermacherin (2001) tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä, että luokkahuoneessa vallitsee toisia kunnioittava, toisille jakava, suvaitsevainen, järjestykseen pyrkivä ja aikaansaava ilmapiiri. Richardsonin ja Fallonin (2001) tutkimuksessa opettajilla oli selvät käsitykset luokkahuoneesta sallitusta ja odotetusta käyttäytymisestä. Opettajien käsitykset kuvastivat opettajien

arvoja ja hyveellistä opettamisen tapaa (*manner in teaching*). Oppilaiden ystävällinen käyttäytyminen toisiaan kohtaan, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus olivat tutkittujen opettajien yhteisiä arvoja ja odotuksia luokkahuonekäyttäytymisessä. Myös Smithin ja Strahanin (2004) tutkimuksessa opettajat puhuivat luokasta luokkayhteisönä korostaen yhteisöllisyyttä ja oppilaan vastuuta luokkahuoneilmapiiristä opettajan toimiessa toiminnan ja opiskelun ohjaajana.

Myös Noddings (2003) kehottaa pohtimaan, millainen oppimisilmapiiri luokassa on ja minkälaista osaamista kulloinkin arvostetaan. Oppilaiden olisi myös oltava oppimiselle asetetuista vaatimuksista tietoisia. Opetuksen järjestäminen taidoiltaan ja motivaatitasoltaan homogeenisissä ryhmissä ja opetusmetodien valitseminen sopiviksi voivat Noddingsin mukaan olla konkreettisia tapoja järjestää opetus tyytyväisyyttä ja oppimisen iloa tuottavaksi. Hamren, Piantan ja Allenin (2012) mielestä opettajien tulee puuttua käyttäytymisen ongelmiin selkeän toimintamallin mukaisesti, jolloin oppilaille muodostuu kokemus siitä, että opettajat toimivat selkeiden ja tasapuolisten mukaisesti. Käyttäytymiselle asetetut rajat ovat tiedossa ja käyttäytymisestä saa palautetta oppilaita arvostavalla ja kunnioittavalla tavalla. Hamre et. al. (2012) ehdottavat useita tapoja oppilaan käyttäytymiseen ohjaamiseksi toivottuun suuntaan. Rangaistuskäytäntöjen sijaan kouluissa voisi kehittää sellaisia toimintatapoja, joissa oppilas kantaisi suuremman vastuun omasta käyttäytymisestään. Tähän päästäisiin opettajien, vanhempien ja oppilaan tukena toimivien muiden tahojen kanssa tehtävällä yhteistyöllä, säännöllisillä tapaamisilla, jolloin keskusteltaisiin ongelmista sekä hyvästä käyttäytymisestä palkitsemisella tai jopa meditaatiolla. Myös opettajien osallistumisella oppilaiden vapaa-aikaan ja lounasruokailuun oppilaiden kanssa voisi olla positiivista vaikutusta. Oppimisilmapiiri parani, kun opettajat ja oppilaat viettäisivät enemmän aikaa keskenään akateemisen opiskelun ulkopuolella. (Hamre et. al., 2012.) Rangaistuskäytäntöjen tulisi siis olla sellaisia, jotka tukevat opettajan ja oppilaan positiivista suhdetta. Tällaisia tapoja on esimerkiksi hyvän käyttäytymisen tukeminen ja palkitseminen, rauhallinen kahdenkeskinen oppilasta ohjaava keskustelu ja oppilaan oman vastuullisuuden lisääminen ryhmän toiminnasta sekä toisten oppilaiden hyvinvoinnista. (Roache & Lewis, 2011.)

4 Välittävä opetus

Välittävä opetus on opettajan arvoihin ja kokemuksiin perustuvaa (ks. Korthagen, 2004) läsnä olevaa, reagoivaa (Rogers & Raider-Roth, 2006) ja oppilaan taustaa ja tarpeita huomioivaa opetusta (ks. Carr, 2005). Opettajan ohjaava rooli (ks. Fenstermacher, 2001) ja toiminta oppimistilanteen aikana (ks. Caldwell & Sholtis, 2008; Garza et al., 2014) ovat ydinkysymyksiä tarkasteltaessa välittävää opetusta. Opetustilanteissa ilmenevät eettiset kysymykset ovat usein ennakoimattomia ja siten vaikeasti kontrolloitavissa. Opetustilanteissa ilmeneviä eettisiä kysymyksiä tulisikin lähestyä tarkastellen, mitä on mahdollista tehdä kulloinkin vallitsevassa tilanteessa. Opettajan eettinen ajattelu vaikuttaa täten käytettävissä olevien resurssien ja koulussa vallitsevan kulttuurin ohella myös opetuksen käytäntöön. (Husu, 2003). Välittävä opetus sisältää opettajan ja oppilaan välille syntyvän didaktisen suhteen, jossa intentio kohdistuu opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Didaktinen suhde näkyy luokkahuoneissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Didaktisessa suhteessa opettaja myös muokkaa opetettavia sisältöjä oppilaalle sopivaan muotoon (transformaatio), jotta oppilaan on mahdollista suunnata mielenkiintonsa keskeisiin asioihin. Tämä vaatii opettajalta tiedon tilannekohtaista soveltamiskykyä. (Syrjäläinen et al., 2014.) Opetus ja pedagogiikka merkitsevät koululle ja opettajalle määrättyjen velvollisuuksien ja vastuiden noudattamista sekä oppilaiden oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin pyrkimistä. Pedagogiikka merkitsee myös valintojen tekemistä. Opettajan tekemät valinnat perustuvat arvoihin ja vallitsevaan koulukulttuuriin. Eettinen päätöksenteko liittyy näin ollen opettajan jokapäiväiseen opetustyöhön. (Husu, 2003).

Hyvän opettajuuden tutkimusta on paljon, mutta sen sijaan keskustelua siitä, mitä on hyvä oppiminen, on Biestan (2009) mielestä käyty vähän. Opetuksen ja mitattavien tai vertailtavissa olevien oppimistulosten yhdistämistä voidaan hänen mielestään pitää nykypäivän ilmiönä, mutta opettamisen ja muiden opetukseen liittyvien toimintojen kokonaisuuden tarkastelu voisi lisätä opetuksen merkitystä (Biesta, 2009). Kuurmen ja Carlssonin (2011) mukaan hierarkkinen ja rutiininomainen opetustyyli heikentää oppilaiden kouluhyvinvointia. Toisaalta yhteistyöhön kannustavassa ilmapiirissä opiskelu koetaan mielekkääksi ja hyvinvointi koulussa paranee. Fenstermacherin (2001) mukaan opettaja on yhtä oman opettajan roolinsa kanssa.

Opettaja opettaa ja käyttäytyy ilmentäen moraalista arvomaailmaansa ja sitä, mitä pitää tärkeänä. Richardson ja Fallona (2001) ja heitä aiemmin myös Freire (ks. Walton, 2020) puhuvat opettajan opetustilanteissa ilmenevistä hyveistä kiinnittäen huomiota, samoin kuin Ferreira ja Bosworth (Ferreira, 2001; Ferreira & Bosworth, 2001) välittävän opetuksen yhteydessä myös luokanhallintaan.

O'Connorin (2008) mukaan opettajan oma, opettajan omiin kokemuksiin perustuva tarve ja käsitykset opettajuudesta ylläpitävät positiivista suhdetta oppilaaseen. Opettajan välittäminen sisältää tunteita, tekoja ja pohdintaa, jotka ovat seurausta opettajan halusta motivoida, auttaa ja inspiroida oppilasta. Opettajan toiminta opetustilanteen suunnittelussa, oppilaiden tarpeiden huomioimisessa (ks. Carr, 2005; Noddings, 2005b) samoin kuin opetustilanteen aikaisessa oppilaiden kannustamisessa ja tukemisessa (ks. Osterman, 2000; Walton, 2020) vaikuttaa oppilaiden kokemukseen siitä, koetaanko opettaja kiinnostuneeksi oppilaiden oppimisesta, oppimisesta välittäväksi opettajaksi. Suomalaisten oppilaiden keskuudessa opettaja nähdään usein tiedon välittäjänä ja opiskeluun liittyvät vaatimukset ja opiskelun ilottomuus koetaan heikentävän kouluviihtyvyyttä. (Kuurme & Carlsson, 2011.) Freiren (ks. Walton, 2020) mukaan opettajan tulee lunastaa oppilaiden luottamus, jotta saa heidän kiinnostuksensa kohdistumaan opetukseen ja pysymään siinä. Luottamus ansaitaan uskottavalla ja johdonmukaisella opetuksella, josta opettaja on itsekin kiinnostunut. (Walton, 2020.) Opettajan välittäminen lisää siten oppilaiden oppimismahdollisuuksia, koska se tukee oppilaan käsitystä omista vahvuuksista, kohottaa itse-tuntoa ja käsitystä itsestä oppijana sekä tukee toisten oppilaiden kanssa työskentelyssä (Noblit et. al., 1995).

Opetustilanteen aikaiseen vuorovaikutukseen sisältyy kohtaamista niin opettajien ja oppilaiden välillä kuin myös oppilaiden kesken (ks. Noblit et. al., 1995). Välittävän opetuksen luvussa huomio kiinnittyy vapaamuotoisen vuorovaikutustilanteen sijasta oppimiseen liittyvään vuorovaikutukseen, kuten palautteen antamiseen tai oppimisessa kannustamiseen. Opetustilanteen vuorovaikutteisuus vaatii läsnäolotaitoa (*precens*) ja sen onnistuminen näkyy opetustilanteessa käytetyssä pedagogiikassa, sillä läsnäolo liittyy myös opettajan suhteeseen opetettavaan aineeseen, aineenhallintaan (Rogers & Raider-Roth, 2006). Myös oppilailla on odotuksia opetusta kohtaan. He toivovat pystyvänsä mahdollisimman hyvin suorituksiin ja odottavat opettajan kykenevän vastaamaan tähän toiveeseen (ks. Wentzel, 2009). Opettajalla tuleekin olla laaja kompetenssi opettaa omaa oppiainettaan voidakseen vastata oppilaiden ilmaisemiin tarpeisiin (Noddings, 2012b). Opettajan tulee ottaa huomioon myös heikommin motivoituneiden oppilaiden tarpeet ja järjestää opetustilanne sellaiseksi, että jokaisella on mahdollisuus oppimiseen. Reflektoiva oppimisprosessi vaatii opettajalta itsetuntemusta ja oppimistilanteen arviointikykyä. Lisäksi opettaja toimii mallina oppilailleen tuoden opetustilanteeseen myös omat arvonsa ja persoonansa mukaan (Fenstermacher, 2001). Hyvä oppimisympäristö voi muuttaa oppilaiden

opiskeluun liittyvät epämielekkyuden kokemukset opiskeluun haastaviksi ja sitouttaviksi kokemuksiksi (Kuurme & Carlsson, 2011). Seuraavissa luvuissa tarkastellaan opetusta ohjaavana toimintana (*caring teaching, nurturing teaching*), välittävää läsnäoloa (*precons*) opetustilanteessa ja opettajan tapaa toimia (*manner in teaching*).

4.1 Oppilaan tarpeet huomioiva opetus

Välittäminen liittyy opettamiseen kysymyksen ”Miten opettaja opettaa?” kautta. Vastaus tähän kysymykseen löytyy Ferreiran (2001) mukaan opettajan halusta tutustua oppilaan taustaan ja hänen oppimistyyliinsä sekä ottaa nämä asiat opetuksessa huomioon. Opetuksen suunnittelun lähtökohdana tulee pitää opetus suunnitelman sisällöllisten tavoitteiden, opiskeluun liittyvien tavoitteiden lisäksi myös oppilaiden esiintuomat tarpeet. Myös luonnollisten perustarpeiden, kuten nälkä tai jano, täyttyväisyys voi aiheuttaa oppimisen ja keskittymisen vaikeutta. Näin ollen perustarpeetkin tulee huomioida, vaikka oppilas ei niitä ilmaisikaan. Opetuksen näkökulmasta oppilaan tarpeena nähdään tarve saada mielenkiinnonkohteitaan huomioivaa ja oppimisen tarpeitaan vastaavaa opetusta. (Noddings, 2005b.)

Biesta (2009) erottaa oppimisen ja opettamisen toisistaan nähdessä oppimisen yksilöllisenä tapahtumana, kun taas opettaminen vaatii vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä. Hän jakaa opettamisen kolmeen osa-alueeseen. Pätevyittämisellä (*qualification*) tarkoitetaan oppilaan tietojen ja taitojen kartuttamista sekä päämäärän saavutettua saatua lupaa toimia esimerkiksi tietyn ammatin harjoittajana tai kelpoisuutta jatkaa opintoja seuraavalla asteella. Sosiaaliseen kulttuuriin kasvattaminen (*socialisation*) merkitsee Biestan (2009) mukaan oppimista sosiaalisena tapahtumana, jonka avulla voidaan tietoisestikin siirtää omaa kulttuuriperintöä oppilaille. Sosialisatio ymmärretään kuitenkin yleisesti prosessina, jossa yksilö kasvaa yhteiskunnan jäseneksi ja jossa yksilöllä on aktiivinen rooli kulttuuriperinnön omaksujana. Kolmas osa-alue on subjektiksi, tekijäksi kasvattaminen (*subjectification*), jossa oppilas kasvaa omaksi yksilökseen. Kaikki oppimisprosessit ovat käynnissä samanaikaisesti ja vaikuttavat oppilaassa toisiinsa. (Biesta, 2009.)

Beishuizen, Hof, Putten, Bouwmeester ja Asscher (2001) puolestaan kuvaavat opettajuutta kahden dimension avulla. Ensimmäinen dimensio kuvaa opettajan persoonallisuuteen, opettamiskykyyn ja luonteenpiirteisiin liittyviä ominaisuuksia. Opettajia kuvataan taitavina opettamaan kaikkia oppiaineita, luokasta huolehtivina, hyviä asioita tekevinä, välittävinä, rauhallisina ja positiivisesti asioihin suhtautuvina. Beishuizenin et. al. (2009) tutkimuksessa kuvatut opettajat myös vaativat opettajan kunnioitusta oppilailtaan. Toinen dimensio kuvaa opettajan sitoutumiseen ja kiinnittymiseen liittyviä seikkoja. Tällaisia ovat esimerkiksi kiinnostuksen osoittaminen, mukavien tilanteiden organisointi ja hyvien suhteiden ylläpitäminen oppilaiden vanhempiin. Opettajat myös laittavat oppilaat tekemään yhteistyötä, eivät anna liikaa

rangaistuksia eivätkä suutu liian pikaisesti. Beishuizenin et. al. (2009) tutkimusjoukko koostui sekä alakouluikäisistä että yläkoululaisista oppilaista. Alakouluikäisten oppilaiden vastauksissa kuvattiin enemmän hyvää opettajaa tiedollisen opettamisen osajana, kun taas vanhemmat oppilaat painottivat opettajan kykyyn luoda oppilaisiin hyvä suhde. Alderin (2002) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat välittäviksi kokemiaan opettajia opettajiksi, jotka tuntevat oppilaansa hyvin, tarjoavat henkilökohtaista tukea oppilaille, opettavat oppilaita ymmärtämään asioita ja auttavat opiskeltavissa asioissa ja vastaavat oppilaiden heille esittämiin kysymyksiin. Heillä on lisäksi korkeat odotukset oppilaiden käyttäytymisestä ja suorituksista kohtaan. Välittävä opettaja oli myös tiukka, piti yllä järjestystä luokassa ja piti huolta, että työt tulivat tehdyksi. Baks et. al. (2015) puhuvat välittävän opettajan sijasta hyvästä opettajasta. Hyvä opettaja on myös opettamistaitoinen ja samanaikaisesti auktoriteettia omaava. Freire on kuvannut oppilaiden tarpeiden huomiointia kuuntelemisella, valmiudella vastata oppilaiden tekemiin kysymyksiin kunnioittavasti ja kunnioittavalla asenteella oppilasta kohtaan. Opettajan on ymmärrettävä, että oppilaalla saattaa olla kokemuksia sellaisesta, mistä opettajalla ei ole. (Walton, 2020.)

Monet tutkijat ovat todenneet, että oppilaan sitoutuminen opiskeluun (McAllister & Irvine, 2002) ja opiskelutulosten paraneminen ovat yhteydessä opettajan demokraattiseen ja oppilaan kokonaisuuden huomioivaan opetustyyliin (Caldwell & Sholtis, 2008; O'Connor, 2008; Valiente et. al., 2008). Myös Freire on korostanut demokraattisen tyylin tarvetta opetuksessa, kuitenkin siten, että opettaja kantaa vastuun opettamisesta (ks. Walton, 2020). Luokissa, joissa opettaja tukee oppilaiden autonomiaa opiskelussa, antaa oppilaille aikaa ja mahdollisuuksia omaan tiedonhakuun sekä asettaa rajoja toiminnalle huomioiden oppilaiden tilanteen, vallitsee parempi opiskeluilmapiiri, kuin luokissa, joissa opettaja pyrkii määrittelemään oppilaiden tapoja ajatella, toimia ja jopa tuntea. Autonomisissa luokissa oppilaiden itsetunto ja usko omiin kykyihin opiskelijoina kasvaa. (Ryan & Deci, 2009.) Oppilaiden itsekunnioituksen ja arvostuksen tukeminen lisää ryhmän yhteisöllisen työskentelyn tehokkuutta (Putney & Broughton, 2011). Noddings (2005b) pitää tärkeänä oppilaan osallistumista opetuksen tavoitteiden saavuttamista ja opintojen suunnittelua koskevaan keskusteluun. Oppilaan tulee sitoutua opiskeluunsa ja se tapahtuu Noddingsin (2005b) mielestä parhaiten pohtimalla oppilaan kanssa, mitä arvosanojen saavuttamiseksi tarvitaan, mitä oppilas on valmis tekemään saavutustensa eteen ja mihin hän sitoutuu. Näin oppilas tavoittelee arvosanoja opettajan kanssa yhdessä määritellyissä olosuhteissa sen sijaan, että pyrkisi saavuttamaan tavoitteet pelkästään opettajan sanelemissa olosuhteissa. (Noddings, 2005b, s. 150.) Myös Thayer-Bacon ja Bacon (1996) ja McAllister ja Irvine (2002) pitävät tärkeänä, että oppilas voi osallistua aktiivisesti omaan opiskeluunsa ja että opetussuunnitelma olisi oppilaskeskeinen.

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden tulee voida osallistua oppimisympäristöjen kehittämiseen ja työtapojen valintaan.

Työtapojen tulee olla vaihtelevia, kokemuksellisia ja toiminnallisia. Opetussuunnitelman mukaan työtavat, jotka tukevat oppilaiden itseohjautuvuutta ja ryhmään kuuluminen tunnetta lisäävät opiskelumotivaatiota. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Noddings (2005b) näkee opetussuunnitelmien perustuvan kasvattajien ja päätöksentekijöiden luomien tavoitteiden saavuttamiselle, jolloin oppilaiden mahdollisesti osoittamat tarpeet saattavat tulla jopa laiminlyödyiksi. Opetussuunnitelmien oppiainetavoitteiden lisäksi muitakin tavoitteita, kuten esimerkiksi tavoitetta huolellisuuteen tulisikin edistää. Tällöin tarve voi olla todellinen, vaikka ei olekaan oppilaan esiintuoma. Opettajan tuleekin löytää tasapaino opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppilaiden tarpeisiin vastaamisen välillä tarkoituksenmukaisesti, mutta kuitenkin siten, että välittävä suhde oppilaaseen pyritään säilyttämään. (Noddings, 2005b.) Laven ja Wengerin (1991) näkemys opetussuunnitelmista on, että koska oppiminen on tilannesidonnaista ja sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa, ei opetuksen toteuttamiseen voi antaa tarkkoja ohjeita. Opetussuunnitelmia ei voi tarkastella erillään ympäröivästä maailmasta. Yhteisöjen jäsenillä on erilaisia mielenkiinnon kohteita ja mielipiteitä, ja he osallistuvat eri tavoin ryhmänsä toimintaan ja siten oppimistilanteeseen. Noddings (2005b) pitää yksilön mahdollisuutta toteuttaa jotain kiinnostuksen kohdettaan ainakin demokraattisissa kulttuureissa elävien henkilöiden perustarpeena.

Carr (2005) korostaa opettajan opettavaan asiaan kuuluvan tietämyksen lisäksi opettajan kykyä keskustella oppilaiden kanssa opittavista teemoista ja kykyä ottaa huomioon oppilaiden aiemman osaamisen, kyvyt, mielenkiinnon sekä luottamuksen tason. Esimerkiksi opettajalla tulee olla kykyä huomioida oppilaan itseluottamuksen puuttumista antamalla positiivista palautetta vähäisemmästäkin suorituksesta. Richardsonin ja Fallonin (2001) mainitsevat opettajien hyveet kuvaavat opettajan käyttäytymistä opetustilanteessa. Ystävällisten ja lempeiden (*friendliness*) ja samalla nokkelien (*wit*) ja oikeudenmukaisten (*justice*) opettajien on todettu opettavan muita useammin oppilaskeskeisiä työtapoja käyttäen. Kunniata (*honour*) ja jalomielisyyttä (*magnanimity*) arvostaneet opettajat sen sijaan käyttivät enemmän opettajakeskeisiä työtapoja. Opettajakeskeisiä opetustyyliä enemmän käyttäneiden opettajien oppilaat saivat kuitenkin opetustilanteissa muita enemmän kiitosta hyvistä suorituksista. Putney ja Broughton (2011) puhuvat yhteisöllisestä tehokkuudesta (*collective efficacy*), jolla he pyrkivät osoittamaan, miten ryhmän jäsenet sitoutuivat toisiinsa ja ponnistelevat yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja mitä opettaja tekee tukiessaan yhteisön toimintaa. Putney ja Broughtonin (2011) tutkimuksessa havaittiin, että opettaja tuki työskentelyä rohkaisemalla oppilaita ottamaan älyllisiä riskejä työskentelyn aikana ja pitämällä yllä luokkayhteisön hyvää ilmapiiriä korostamalla oppilaiden itsekunnioitusta ja arvon tunnetta.

Tynjälän (2002) mielestä oppimisessa olennaista on opiskelijan opiskelutaitojen kehittyminen, mutta niiden suoranainen opettaminen ei näytä tutkimusten

perusteella olleen kovin tehokasta. Oppilaita aktivoimaan pyrkivässä opetuksessa on keskeistä tukea oppilaan omaa oppimisprosessia, aktiivisuutta ja metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Opiskeluilmapiirillä on merkitystä siihen, miten oppilaat oppivat. Hyvin jäsenneily ja kokonaisuuksista muodostuva opiskelu tuottaa opiskelijoille mielihyvän tunteen oppimisesta, kun taas huonosti jäsenneily ja strukturoimaton opetus saattaa herättää negatiivisia tunteita ja laskea opiskelumotivaatiota. Positiivisen tunneilmaston luominen edistää syväsuuntautunutta oppimista, kun taas negatiiviset oppimiseen liittyvät tunteet voivat johtaa oppimisen pinnallisuuteen. Lisäksi oppilaiden kokemukset oppimisesta kehittyvät oppimistilanteissa saatujen kokemusten perusteella. Kun opetus järjestetään oppilaan oppimisprosessia tukeväksi ja sellaiseksi, että opiskelijalta edellytetään omaa aktiivisuutta, alkavat hänen käsityksensä omasta oppimisesta muuttua todennäköisesti kohti aktiivista tiedon konstruointia. Myös Cornelius-White (2007) kuvaa oppilaskeskeisestä mallia (*the learner centered model*), joka sisältää monia opettajan toiminnan ja olemuksen kuvauksia, kuten opettajan empaattisuuden (*understanding*), lämpimyyden ja lähestyttävyyden (*warmth*), tietoisuuden omasta itsestä (*self-awareness*), oppilaan itsemääräämisoikeuden (*nondirectivity*) ja aloitteellisuuden työskentelyssä, (*student-initiated and student-regulated activities*) sekä oppilaan kannustamisen kriittiseen ajatteluun.

Opiskelun tulisi sisältää kansalaiseksi kasvamiselle tärkeitä teemoja, joita käsiteltäisiin eri oppiaineiden näkökulmasta. Yhteiskuntaoppi voisi toimia opetussuunnitelman kokoavana oppiaineena. Tällöin oppilaat pääsisivät keskustelemaan heitä kiinnostavista ajankohtaisista aiheista. (Noddings, 2018.) Myös Helgevol (2016) korostaa luokkahuoneessa käydyn keskustelun merkitystä. Opettajan tulee antaa tilaa oppilaiden ajatuksille ja hyödyntää heidän tuomiaan asioita ja kysymyksiä opetuksessa. Oppilaskeskeisessä opetuksessa keskeistä on opettajan suhtautuminen oppilaisiin (McCombs, 2003). McCombsin mukaan opettajat muuttavat opetustyyliään nähdessään oppilaat opiskelukumppaneina, joita ohjaavat välittävä ja asioista perillä oleva opettaja. Opiskelun tavoitteena ovat mahdollisimman hyvät suoritukset ja oppilaan opiskelumotivaatio. Tällainen suhde opettajan ja oppilaan välillä synnyttää sekä opiskelun mielekkyyttä että välittävän opiskeluyhteisön, jossa opettajan ja oppilaan roolit vaihtelevat joustavasti oppijasta opettajaan. Oppilaskeskeisellä työskentelytavalla on todettu olevan positiivista vaikutusta päättöarvosanoihin, kognitiiviseen sitoutumiseen ja oppimistuloksiin (Meece, 2003). Vaikka koulumyönteiset oppilaat ovat Hattienkin ja Timperleyn (2007) mukaan tyytyväisiä ja motivoituneita, ei oppilaille, joilla on erittäin matala motivaatio tai välittelevä suhtautuminen koulua kohtaan, ole oppilaskeskeisellä opetustyyllillä kuitenkaan merkitystä. Välittelevä tyyli näyttäisi jatkuvan edelleen.

Arvioinnilla ja testaamisella on Ryanin ja Decin (2009) mukaan negatiivinen vaikutus oppilaan sisäiseen opiskelumotivaatioon. Välittävästi opiskeluun asennoitunut opettaja suhtautuu oppilaiden arviointiin joustavasti, esimerkiksi oppilaille tulee olla

mahdollisuus kirjoittaa tekstejä uudelleen, tai voida jatkaa työskentelyä myöhemmin, mikäli aika loppuu kesken (Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Stipek (2006) pohdii, onko koetulosten korostaminen oikeastaan oppimisen aliarviointia. Hänen mielestään opettaja kohdistaa tällöin huomionsa testin vaatimiin tietoihin ja taitoihin ja oppilaan kanssa kommunikointi, jonka tarkoituksena olisi lisätä arvostuksen ja tuen tunnetta, jää vähemmälle. Opettaminen lähestyvän testauksen tuoman paineen alla vaikuttaa erityisesti niiden oppilaiden kohtaamiseen, joiden tulokset eivät ole kovin hyviä. Oppilaiden testaamiseen perustuva järjestelmä, jonka tavoitteena on lähtökohdaisesti varmistaa opetuksen laatua ja yhdenvertaisten tavoitteiden toteutumista, on Noddingsin (2012, s. 210) mielestä arvostuksen näkökulmasta heikentänyt tilannetta, sillä arvostus on suurempaa sellaisissa opinnoissa, jotka tähtäävät parempaan suoriutumiseen testeissä. Suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa oma opettaja laatii oppilailleen kokeen nähdäkseen, miten hyvin oppilas on asian oppinut, on tilanne kuitenkin erilainen. ”Oppilaiden testaaminen on tämän ajattelun vaara ja voi tuottaa todellista vahinkoa sellaiselle oppilaalle, jolla lähtökohdat ovat heikot. Oppilaan vahvuudet ja tarpeet huomioivalla opiskelusuunnitelmalla on parhaat mahdollisuudet onnistua” (Noddings, 2012, s. 196).

Caldwellin ja Sholtisin (2008) mukaan välittävä opettaja on opiskeluorientoitunut. Tämä merkitsee sitä, että oppilaiden saamat arvosanat perustuvat muuhunkin, kuin pelkkiin koetuloksiin. Opiskeluorientoitunut opettaja käyttää monipuolisesti erilaisia tehtäviä opetuksessaan, tarjoaa oppilailleen mahdollisuuksia onnistumiseen ja miettii tehtävien määrää. Opettaja myös näkee oppilaan kokonaistilanteen ja kohdustellista esimerkiksi kotitehtävien määrää, antaa oppilaille lisäaikaa tehtävien tekemiseen. Huomioimalla oppilaan tilannetta, hän osoittaa reiluuutta. Oppilaiden vastauksissa opettaja hyväksyy useamman kuin yhden ratkaisun ja antaa tilaa oppilaan mielipiteille. Välittävä opettaja myös sitouttaa oppilaat opiskeluun. Tällä Caldwellin ja Sholtisin (2008) tutkimuksen oppilaat tarkoittavat sitä, että opettaja hallitsee opettamansa aineksen, mutta opettaa oppilaita itsenäisyyteen, ongelmanratkaisuun ja luovaan ajatteluun, antaa oppilaille aikaa tehtävien ratkaisemiseksi, antaa mahdollisuuden tehtävistä keskustelemiseen ja toisilta oppimiseen sekä antaa sellaisia tehtäviä, joiden avulla oppilas voi osoittaa osaamistaan. Välittävä opettaja on itse aktiivinen. Hän osoittaa intohimoa oppimiseen, osallistuu oppilaiden työskentelyyn, on huumorintajuinen, kertoo tarinoita ja esimerkkejä, keksii kiinnostavia tehtäviä pitääkseen motivaatiota ja kiinnostusta yllä sekä huomioi arvioinnissa muutakin osaa mista kuin kirjalliset tehtävät, esimerkiksi koko opiskelutilannetta tai portfolioita. (Caldwell & Sholtis, 2008.)

Ferreiran ja Bosworthin (Ferreira, 2001; Ferreira & Bosworth, 2001) tutkimuksessa oppilaat määrittivät kuusi oppitunnilla näkyvää opettajan toimintatapaa. Opettajat auttoivat oppilaita annetuissa tehtävissä ja työskentelyn aloittamisessa. Opettajat myös tarkistivat, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävänannon ja

työskentelytavat. Oppitunnin kuluessa opettajat rohkaisivat oppilaita sekä ylläpitivät hyvää ilmapiiriä ja järjestystä luokassa. Oppituntien ulkopuolella opettajat järjestivät yhteenkuuluvuuden tunnetta lisääviä, hauskoja aktiviteetteja. Garza, Armandina, Tucker ja Fite (2014) ovat myös tutkineet opettajan toimintatapoja päätyen samantyyppisiin tuloksiin Ferreiran ja Bosworthin kanssa. Garzan et. al. (2014) mukaan opettajat vaalivat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja pyrkivät tutustumaan oppilaisiin henkilökohtaisesti. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaita akateemisten, oppiaineiden suorittamiseen liittyvissä saavutuksissa ja vastaamaan oppilaan mahdollisiin fyysisiin tarpeisiin.

Myös Osterman (2000) on tutkinut yhteenkuuluvuuden tunnetta ja havainnut sen lisäävän oppilaiden opiskelumotivaatiota. Erityisesti opettajilta saatu tuki lisää oppilaan kiinnostusta koulutyöhön. Oppilaiden tulee kokea olevansa arvostettuja ja että heistä välitetään, jotta he kokisivat yhteenkuuluvuutta. Heidän käsityksensä itsestään kehittyy vuorovaikutussuhteessa, joten jos vuorovaikutus on vahvistavaa ja positiivista, yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuu. Välittäminen toteutuukin erityisesti oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa (Noblit et. al., 1995). Opettaja, jolta puuttuu välittävä suhtautuminen oppilaisiin, voi toki opettaa tukeutuen pedagogisiin ohjeisiin, opetussuunnitelmaan tai tehokkaisiin menetelmiin, mutta oppimisen kannalta välittämisen kokemuksen puuttuminen heikentää oppimistuloksia. Oppilailta, jotka olivat kokeneet opettajan kuuntelevan aktiivisesti oppilaitaan, osoittavan kiinnostusta ja rohkaisevan oppilaitaan, on todettu olevan muita parempi menestys koulussa opiskeltavissa, ns. akateemisissa aineissa (Muller, 2001) sekä koulumotivaatiossa ja yleisessä koulussa suoriutumisessa. (Hallinan, 2008; Wentzel, 1997, 2009.) Kunnioittavalla ja oppilaisiin luottavalla välittävällä ilmapiirillä voidaan myös Smythin (2006a, 2006b) mukaan ehkäistä koulusta putoamista. Oppilaiden käsitys itsestä oppijana ja omiin kykyihin luottamisen lisääntyminen vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen koulussa vahvistaen edelleen oppilaan itsetuntoa (Skinner et. al., 1990). Gomezin, Allenin ja Clintonin (2004) tutkimuksessa opettaja kuvasi välittämistään haluksi auttaa oppilaita ottamaan vastuuta itsestään ja opiskelustaan. Keinoina mainittiin oppilaiden tukeminen, kunnioittaminen ja valinnanmahdollisuuksien antaminen oppilaille.

Wentzelin (2009) mukaan opettajilla on odotuksia oppilaiden sosiaalisia taitoja kohtaan. Oppilaiden odotetaan olevan auttavaisia ja ystävällisiä toisia oppilaita kohtaan ja pitävän kiinni säännöistä. Opettajilla on myös oppilaiden motivoitumiseen liittyviä odotuksia, oppilaiden tulisi työskennellä pitkäjänteisesti ja sinnikkäästi, mielellään sisäisen motivaation innostamina. Lisäksi opettajat odottavat oppilaiden saavan tehtävänsä suoritettua ja yltävän mahdollisimman hyvin arvosanoihin. Oppilaiden ja opettajan välinen suhde voi tukea oppilaan oppimista, mikäli opettaja kertoo odotuksistaan oppilaille. Oppilaalla on Wentzelin mukaan tarve ja oikeus saada tietää opiskeluun liittyvistä tavoitteista, saada tukea ja positiivista kannustusta

opiskeluunsa, apua ja neuvoja opiskelun aikana sekä emotionaalista tukea turvallisessa ja arvostavassa opiskeluympäristössä. Muista tutkimuksista poiketen toteaa Hallinan (2008) kuitenkin omassa tutkimuksessaan, että opettajien oppilaisiin kohdistuvilla oppimisen odotuksilla ei ollut merkitystä tutkittaessa oppilaiden kouluun sitoutumiselle ja koulusta pitämiselle. Oppilaan epäonnistuminen saattaa itsetunnon heikentymisen sijaan vaikuttaakin oppilaan yrittämisen haluun ja saada hänet opiskelemaan entistä enemmän. Oppilas voi reagoida myös opettajan alhaisiin odotuksiin siten, että hän tuntiessaan opettajan aliarvioivan häntä opiskelumotivaatio nousee tarpeesta osoittaa opettajan arvio vääräksi.

4.2 Opettajan välittävä läsnäolo opetustilanteessa

Välittävän opettajan työskentelytapaan kuuluu läsnäolo (*presence*) opetustilanteessa, joka merkitsee opettajan tiedostettua huomion kiinnittämistä opetustilanteeseen sekä opettajan oppiaineen osaamista: aineenhallintaa ja pedagogista tietoisuutta. Opettajan työssä läsnäolon näkyvin aspekti on pedagogiikka. Siihen kuuluu opettajan toiminta oppilaiden kanssa, oppilaiden toiminta keskenään ja oppilaiden sitoutuminen opiskeltavaan asiaan. Opettaja osallistuu oppimisprosessiin, havainnoi oppilaiden työskentelyä, analysoi näkemäänsä ja vastaa tilanteen vaatimuksiin parhaaksi katsomallaan tavalla. Oppimisprosessia voidaan kutsua refleктоivaksi. Riittävän hyvä aineenhallinta, oppilaantuntemus ja hyvät pedagogiset taidot vapauttavat opettajan olemaan opetustilanteissa läsnä. (Rogers & Raider-Roth, 2006.)

Opettajan omaa kokemusta läsnäolosta kuvaa huomion täydellinen suuntaaminen kyseessä olevaan tapahtumaan. Läsnäoloon ja opetustilanteen ulkopuolisten asioiden sulkemiseen pois mielestä tarvitaan opettajalta itsetuntemusta, luottamusta, suhde oppilaisiin ja myötätuntoa oppilaita kohtaan, oppilaan varauksetonta, avointa ja innostunutta suhtautumista. Läsnäoloa ei voi kuvata listaamalla toimintatapoja tai keräämällä suorituksia. Oppilaan näkökulmasta turvallisuus merkitsee sitä, että uskalltaa yrittää uutta ja tulla ymmärretyksi. Läsnä oleminen opetustilanteessa vaatii yhteyden saamista oppilaisiin. Se vaatii opettajalta asioiden näkemistä oppilaan näkökulmasta, hänen ajatustensa ja näkemystensä ymmärtämistä. Opettajalta vaaditaan myös luottamusta oppilaan kykyyn ajatella, oppia ja luoda uutta. (Rogers & Raider-Roth, 2006.) Noddingsin (2001, 2005, 2005b) mukaan välittämisen kokemus on mahdollinen vasta sitten, kun välittämisen kohde (*cared-for*) vastaanottaa välittämisen. Vaikka välittämisestä joskus puhutaan myös esimerkiksi oppiaineiden yhteydessä, ei välittämisen etiikan tarkoittamalla tavalla voi välittää vaikkapa matematiikasta. Oppiaine ei anna [vuorovaikutteista] tunnetta välittäjälleen takaisin, eikä kahdensuuntaista välittämistä voi syntyä. Välittämistilanteessa palkitseva vastareaktio, yleensä kiitos, nyökkäys, hymy tai muu sellainen näkyvä ele, on tärkeä välittäjän toiminnan toistumisen kannalta. Noddingsin kuvaava välittämistapahtumaa oman mielen

tyhjentämiseksi. Oman mielen tyhjentämisessä, omien ajatusten syrjään työntämisessä, on kysymys läsnä olemisesta. Välittäminen ei Noddingsin mielestä ole mahdollista ilman läsnäoloa. (Noddings, 2005.)

Läsnäolon onnistumista edesauttaa opettamisen suunnittelemisen käytettävissä olevan ajan, tavoitteiden ja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Opetussuunnitelmassa määriteltyjen, työskentelyyn liittyvien ja oppilaiden esiintuomien tarpeiden välillä tasapainoilu onkin Noddingsin (2005b) mielestä opettajan tärkein tehtävä. Tehtävässä onnistuminen lisää luottamusta opettajaan. Oppilaiden tarpeiden tunnistaminen, esimerkiksi sen suhteen, miten kauan he todennäköisesti käyttävät aikaa tehtävien tekemiseen, vaatii oppilaan tuntemusta. Oppilaan tuntemisella tarkoitetaan paitsi oppilaan vahvuuksien ja mahdollisten oppimisen vaikeuksien tuntemista, myös hänen maailmansa tuntemista. Opettajan on ymmärrettävä oppilaan ajatusmaailmaa. Opetustilanteessa läsnäolon keskeiset tekijät ovat tarkkailu, diagnoosi ja vastaaminen. Opettajan on seurattava oppilaiden läsnäoloa oppimistilanteessa ja, mikäli läsnäolo heikentyy, tehtävä diagnoosi siihen johtaneista syistä. Läsnä oleva opettaja pystyy myötätuntoiseen tilanteen korjaamiseen ja siten palauttamaan oppimistilanteen läsnä olevaksi. (Rogers & Raider-Roth, 2006.) Jotta opettaja voi olla vapaasti opetustilanteessa läsnä, hänen tulee, paitsi järjestää tilanne siten, että voi keskittyä oppilaisiin, myös olla erillään omista tunnelatauksistaan ja henkilökohtaisista asioistaan. Kokemus lisää opettajan läsnäolon kapasiteettia. Opettajan tulisi myös olla samanaikaisesti läsnä yhden oppilaan oppimistapahtumassa ja kuunnella ja aistia koko ryhmän toimintaa. Näin ollen läsnäolo vaatii joustavuutta ja luottamusta siihen, että opettaja osaa toimia läsnäolon mahdollistavalla tavalla. (Rogers & Raider-Roth, 2006.)

Tilanteessa toimimista ja opetustilanteessa läsnä olevaa reagoimista voi tietoisesti harjoitella ja se on osa hyviä opetustaitoja (Lampert & Graziani, 2009). Samaa mieltä on Noddings (2005, ss. 63–64) korostaessaan, että koulu ei voi keskittyä vain suoriin perustuvien tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajien tulee huomioida oppilaan lahjakkuus, kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet, mikä vaatii läsnäolemista ja reagoimista oppilaan tarpeisiin opetustilanteissa. Pelkkä suoriin keskittyminen voi Noddingsin (2005) mukaan saada oppilaassa tunteen siitä, että hänestä ei koulussa kukaan välitä. Oppilaan esittämä kysymys opeteltavan sisällön tarpeellisuudesta saattaa Noddingsin (2005b, s. 155) mielestä kertoa joko opettajan omasta vastentahtoisesta asenteesta opeteltavaa asiaa kohtaan tai huonosti suunnitellusta opetuksesta, jossa oppilaan tarpeita ei ole huomioitu riittävästi. Oppilaan tarpeiden tunnistaminen ja huomioiminen on tällaisessakin tilanteessa välittävän opetuksen ydin.

Meijer, Korthagen ja Vasalos (2009) ovat tutkineet opettajan ammatillista kehittymistä tietoisien vahvuuksien hyödyntämisen ja päämäärätietoisien opettamisen näkökulmista. Tietoisuus omista vahvuuksista ja omasta päämäärästä on tukenut opettajan kyvykkyyttä toimia luokkahuoneessa läsnä olevana opettajana. Myös Rogersin

ja Raider-Rothin (2006) mielestä opettajalle on läsnäolossa tärkeintä olla läsnä ensin itselleen, tietoisuus omasta itsestä. Jos opettaja ei luota itseensä, eivät oppilaatkaan voi luottaa opettajaan. Opettaja, joka saavuttaa oppilaiden luottamuksen, on heille myös auktoriteetti ja vastuussa oppilaiden pyrkimysten suuntaamisesta kohti hyviä päämääriä. Jos opettajalla on hyvä itseluottamus, hänellä on mahdollisuus osallistua koko persoonallaan oppimistilanteeseen ja olla siinä läsnä. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ei Noddingsin (2001, 2005) mukaan kuitenkaan opettajan suhtautuminen oppilaaseen yksin riitä. Oppilaan on myös tunnettava opettajan asennoituminen ja ilmaistava, että on kokenut opettajan välittävän suhtautumisen.

4.3 Opettamisen hyveellinen tapa

Richardson ja Fenstermacher (2001) ovat tutkineet opettajan opettamisen tapaa (*manner in teaching*) hyveiden näkökulmasta. He määrittelevät opettamisen tavan toiminnaksi, joka on johdonmukaista, vaikka ilmentääkin opettajan luonteenpiirteitä. Tutkimuksen lähtökohdiana oli tutkijoiden halu ymmärtää, kuinka opettajan oma käyttäytyminen näkyi luokkahuonetilanteissa ja hyveellisten tapojen opettamisessa. Perusajatuksena Richardsonin ja Fenstermacherin (2001) tutkimuksessa oli, että saadakseen aikaan hyveellistä käyttäytymistä oppilaissa, tulee opettajan itsekkin olla hyveellinen tai ainakin käyttäytyä siten (ks. myös Atjonen, 2004). Tämä perustuu filosofiseen näkemykseen, jonka mukaan vain hyveellisessä ympäristössä voidaan omaksua hyveellinen olemisen tapa. Opettajien eettinen asenne näkyykin koulujen toimintaympäristöissä. (ks. Noddings, 2005, 2005b; Schussler & Collins, 2006.) Opettajan hyveellisyys siis välittyy käyttäytymisen muodossa myös nuoriin. Opettaja on oppilailleen hyveellinen roolimalli (Fenstermacher, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001).

Opettajan hyveellisyys merkitsee oppilaille kunnollisuutta. Oppilaat jäljittelevät opettajiaan ja hyväksyvät opettajan esimerkin standardiksi sille, miten asioiden tulisi olla. Opettajien välittäminen näkyi yläkoulun opettajien ollessa kyseessä koko ryhmälle yleisellä tasolla ja samalla myös yksilöille. Alakoulun opettajan tapauksessa näkyviä välittämisen piirteitä olivat halaukset, keuhut, oppilaitten tarkkaavainen kuunteleminen sekä halu löytää ja toteuttaa oppilaan parasta. Hänen kohdallaan välittäminen ilmeni eniten yksilötasolla, opettajan ja oppilaan välillä. (Richardson & Fenstermacher, 2001.) Opettajan hyveellisyys vaikuttaa hänen valitsemiinsa opetusmenetelmiin ja käyttäytymiseen ja siten myös oppilaiden hyveellisen tavan omaksumiseen. Richardson ja Fenstermacher (2001) näkevät luokanhallinnan olevan sisään kudottuna (*interwoven*) opettajan päämääriin ja uskomuksiin sekä hänen opettamisen tapansa (*manner*). Ymmärrys luokan hallinnasta liittyy kiinteästi opettajan kykyyn ilmentää omia ajatuksiaan, päämääriään, tapansa ja keinojaan. Näin ollen, jotta opettaja tulisi taitavaksi luokanhallinnassa, hänen tulisi tietoisesti kehittää

edellä kuvattujen asioiden ilmentämistä. (Richardson & Fenstermacher, 2001, ss. 724–725.) Myös Hansen (2001) korostaa samaa näkökulmaa.

Fenstermacherin (2001) tutkimuksen tuloksena oli kuitenkin useita muita tapoja ohjata oppilaita hyveellisen elämän ja käyttäytymisen suuntaan, kuin alussa ajateltu opettajan oma hyveellinen opettamisen tapa. Opettajan tarjoama malli jäi näin ollen vain yhdeksi tekijäksi, joka vaikutti kaikissa muissa tavoissa. Tutkimukseen tuli tämän havainnon myötä suunnan muutos. Tarkastelu kohdentuikin siihen, miten opettaja toimii hyveitä opettaakseen. Kysyttäessä opettajilla näyttää tutkimuksen mukaan olevan rikas ja monipuolinen käsitys luokkahuoneessa vallitsevasta moraalista tilasta ja sen kehittymisestä. Opettajan toiminnan tarkastelun tuloksena tutkijat saattoivat nimetä kuusi toisistaan poikkeavaa toimintatapaa, joista opettajan tapa toimia (*manner in teaching*) Fenstermacherin (2001) mukaan koostuu seuraavista tekijöistä: 1. luokkayhteisön rakentaminen (*construction of the classroom community*), 2. oppilaiden ohjaaminen (*didactic instruction*), 3. tehtävien suunnittelu ja toteutus (*design and execution of academic task-structures*), 4. halutun käyttäytymisen vaatiminen (*calling out for conduct of a particular kind*), 5. kahdenkeskinen keskustelu (*private conversations*) ja 6. esimerkkien osoittaminen (*showcasing specific students*). (Fenstermacher, 2001, s. 642.)

Ensimmäinen ja yleisin Fenstermacherin (2001) tutkimuksessa nimetyistä opettajien toimintatavoista on luokkayhteisön rakentaminen, joka onkin laajasti tiedossa oleva oppimiseen positiivisesti vaikuttava tekijä (ks. Ryan & Deci, 2009; Sherblom et al., 2006; Sterbinsky et al., 2006; Stewart 2008). Opettajilla oli paljon odotuksia luokassa vallitsevan hengen suhteen. Oppilaille lähteneet viestit sisälsivät kahdenlaista vaatimusta. Oppilaiden tuli käyttäytyä opettajan odotusten mukaisesti luodakseen hyvän suhteen opettajaan tai siksi, että opiskelu voisi ylipäättään jatkua. Jälkimmäinen vaatimuksista painottui vanhempien oppilaiden opettamisessa. Luokkahuoneen sääntöjen tai kirjattujen tapojen lisäksi opettajat antoivat signaaleja toivotusta käyttäytymisestä myös istumajärjestyksen ja opettamiseen liittyvän materiaalin avulla. (Fenstermacher, 2001.)

Toinen, Fenstermacherin (2001) mukaan myös yleisesti käytössä ollut tapa oli oppilaiden ohjaaminen (*didactic instruction*), jolla tarkoitetaan opettajan suoraa puhetta siitä, mikä on moraalisesti oikein ja toivottavaa käytöstä. Tällaista suoraa opetusta edusti tutkimuksessa esimerkiksi elämönhallinnan kurssi, jota järjestettiin yläkoululaisille. Moraalinen opettaminen kohdistui oppilaan tulevaisuuden näkymien tarkasteluun, opiskelusta suoriutumiseen, jatko-opintoihin pääsemiseen ja moraaliseen elämään. Sekä opettajat että oppilaat suhtautuivat vakavasti tämän tyypiseen ohjaamiseen sekä tutkimuksen ylä- että alakoulussa. Ohjaamisella näyttikin olleen suurta vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. (Fenstermacher, 2001.) Tutkimuksen opettajat toimivat siis rohkaisten ja ohjaten oppilaita pohtimaan moraalisia

kysymyksiä, kuten myös Noddingsin (2007) sekä De Ruyterin ja Steutelin (2013) mielestä kouluissa opettajien tulisikin tehdä.

Fenstermacherin (2001) tutkimuksen opettajilla oli laaja valikoima keinoja, joilla oppilaat saatiin sitoutumaan työskentelyyn. Tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa näkyy myös opetustilanteen dialogisuus opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajat johdattelevat, kyselevät, kohdistavat kysymyksiään tietyille oppilaille, herättävät ajattelua ja keskustelua monilla tavoilla. Opetustilanteessa moraalinen opetus sisältyy opettajan hyväksyntään, lisäkysymyksiin ja sanattomaan viestintään. (Fenstermacher, 2001.) Myös Guon tutkimuksen opettajat käyttivät oppilaiden johdattelua menetelmänä, jolla he pyrkivät auttamaan oppilasta löytämään oikean vastauksen kysymykseen. Johdatteluun käytettiin lisäkysymyksiä tai vihjeitä. (Guo, 2020.) Dialogisuutta voi pitää kasvattajalle tai opettajille luontaisena hyveellisenä toimintatapana (ks. Värri, 2002). Vuorovaikutteinen oppiminen vaatii sosiokulttuurisestikin tarkasteltuna opettajien toteuttamaa oppilaita aktivoivaa työtappaa ja konkretisointia (ks. Wenger, 2010).

Oppilaiden näkemysten esiintuomiseksi ja ryhmässä oppimisen edistämiseksi tarvitaan turvallista luokkahuoneilmapiiriä, jota luodessaan tai ylläpitäessään voi opettaja käyttää vuorovaikutteista neuvottelua. Aiheena voi olla esimerkiksi luokkahuoneen sääntöjen ja käytänteiden noudattaminen. (ks. Frelin & Grannäs, 2010; Osberg & Biesta, 2008; Wentzel, 2002). Tämän jälkeen oppilaan turvallista oppimisympäristöä voi ylläpitää opettajan ja oppilaan hyvän vuorovaikutussuhteen keinoin (ks. Hamre, 2014). Fenstermacherin (2001) tutkimuksessa nimetty halutun käyttäytymisen vaatiminen merkitsee tilannetta, jossa opettaja sanoo oppilalle antaen myös muiden kuuloetäisyydellä olevien oppilaiden kuulla, kuinka tulee käyttäytyä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi ystävällistä huomautusta tai sopivasti asetettua kysymystä. Nämä ääneen tehdyt huomautukset (*call-outs*) olivat yleisin ja näkyvin tutkimuksessa esiintyneistä tavoista, joilla opettajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen. Niiden pääasiallinen sisältö oli muistuttaa oppilaita luokan säännöistä ja hyvästä käytöksestä. Näin ollen vaatimukset kuuluivat osaksi järjestyksen pitoa ja toisaalta myös oppilaitten hyveelliseen käytökseen rohkaisemista. (Fenstermacher, 2001.)

Fenstermacherin (2001) havaitsemat ja muidenkin tutkimusten mukaan oppilaiden arvostamat (ks. Frelin ja Grannäs, 2010) opettajan ja oppilaan väliset kahdenkeskiset keskustelut käytiin useimmiten varsinaisen oppitunnin ulkopuolella, joko ennen tunnin alkamista, sen päätteeksi tai välitunnin aikana. Yksityisiä keskusteluja käytiin myös tunnin aikana, kun opettaja siirtyi oppilaan kanssa sivummalle. Luokkahuoneiden ahtaus tosin rajoitti yksityisen keskustelun mahdollisuutta joissakin tapauksissa. Vaikka keskustelut olivat usein oppilaan käytöstä korjaavia, olivat monet niistä myös erittäin hyväksyviä ja jopa hoivaavia luonteeltaan. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa keskusteluja käytiin lukumääräisesti muita oppilaita

enemmän ja heidän luokkatilansakin oli järjestetty tällaisia keskusteluja tukemaan. (Fenstermacher, 2001.)

Esimerkkien osoittaminen tarkoittaa sitä, että opettaja esittelee muulle ryhmälle oppilaan toimintaa, esimerkiksi kiittämällä häntä ääneen. Tällöin viesti toivotusta käyttäytymisestä välittyy kaikille kuulijoille. Tällaisessa tilanteessa opettaja siirtää mallin itsestään oppilaaseen. Positiivisessa tilanteessa oppilaan status luokassa voi nousta, mutta esimerkkien osoittamiseen liittyy myös riski. Mallin voima saattaa heiketä ja oppilas voi muuttua muiden silmissä opettajan lellikiksi. Oppilaan nostaminen esimerkiksi vaatii siis opettajalta taitoa ja harkitsevaisuutta. (Fenstermacher, 2001.) Myös Burnett (2002), Hattie ja Timperley (2007) sekä Guo (2020) ovat tutkineet opettajan kiittämistä ja todenneet, että kiittämiseen suhtautumisessa voi olla myös kulttuurisia eroja. Fenstermacherin tutkimuksen opettajien käyttämät toimintatavat kuvaavat ja yhdistävät monipuolisesti opettajan eettistä kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa.

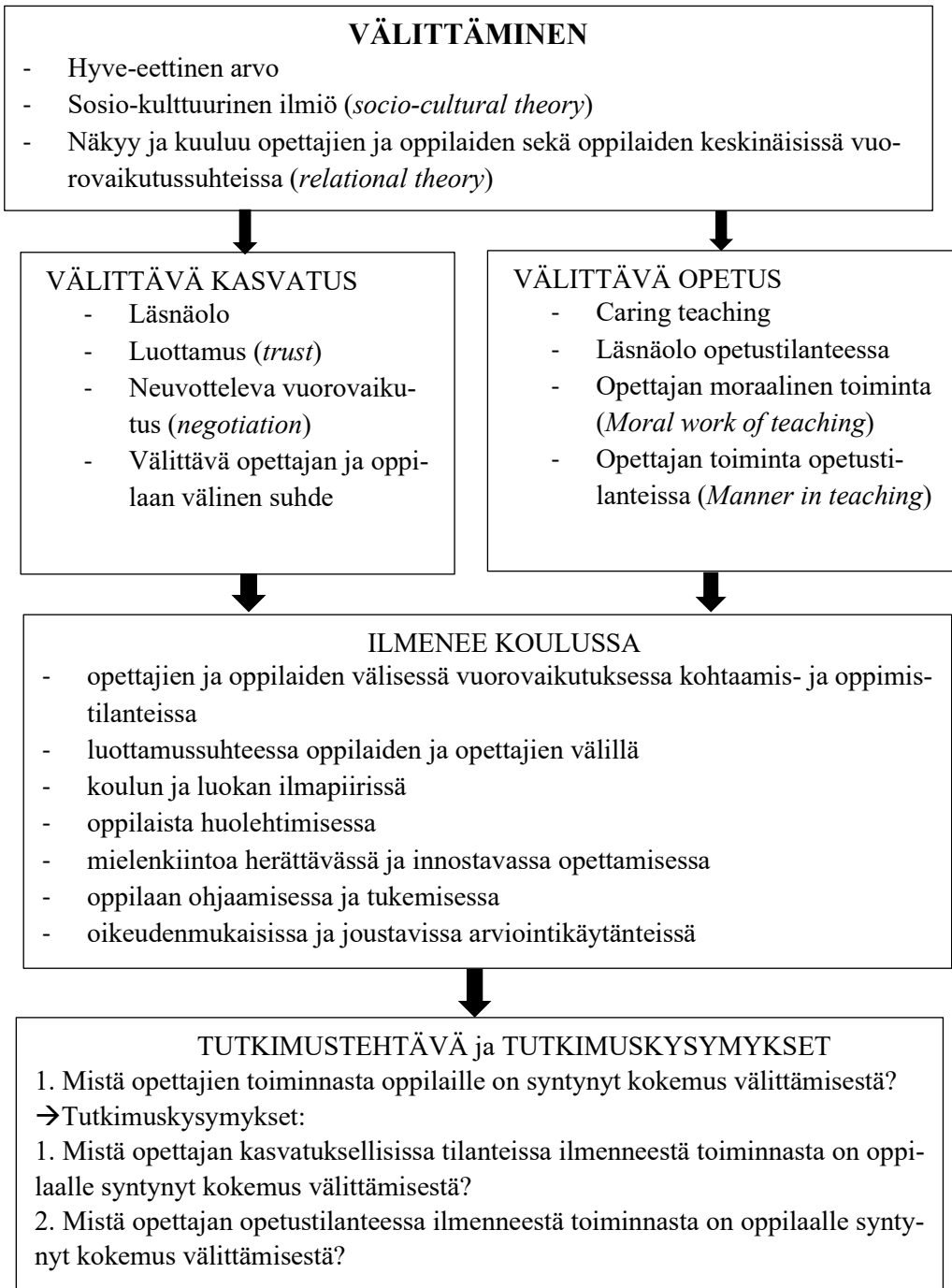
5 Välittäminen koulutyön eettisenä arvona

Tämän tutkimuksen aiemmissa luvuissa on tarkasteltu välittämisen käsitettä erilaisista näkökulmista. Tässä luvussa näkökulmat kootaan ja liitetään koulukulttuuriin kuvaamalla välittävän kasvatuksen ja opetuksen ilmenemistä koulussa. Luvussa luodaan pohja tutkimuksessa käytettävälle haastattelulle tarkastelemalla välittämisen ilmenemistä koulussa. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on välittämisen kokemuksen pitäminen ihmisen ja lapsen perustarpeena (Ryan & Deci, 2002) ja sen vuoksi arvona, jonka tulee näkyä koulukulttuurissa. Opettajan ammatissa toimivan henkilön odotetaan välittävän oppilaistaan, sillä oppilaasta välittäminen nähdään myös opettajan eettiseen professioon kuuluvana arvona (ks. Nias, 1999; Noddings, 2012b; Tirri, 2008). Näin ollen välittäminen voidaan nähdä koulutyötä ohjaavana eettisenä arvona, joka ilmenee välittävässä koulukulttuurissa vallitsevana asenteena, toimintaympäristönä ja tekoina.

Välittämisen etiikassa on kyse kahden ihmisen välisestä kohtaamisesta (Noddings, 2005) ja heidän välisestään vuorovaikutuksesta (Schussler & Collins, 2006) sekä henkilöiden välille syntyvästä luottamussuhteesta (Forsyth et. al., 2011). Välittämistä onkin teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltu niin sosiokulttuurisesta näkökulmasta (ks. Jordan, 2000, 2001; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2009; Wenger, 2009) kuin koulun johtamisenkin näkökulmasta (Louis et. al., 2016). Kun välittämisen etiikka nähdään näin laajasti, voidaan sitä pitää perustavana koulukulttuuria määrittävänä arvona (ks. Tirri, 2008). Oppilaista välittäminen näkyy esimerkiksi opettajien oppimiseen liittyvänä (akateemisena) tai henkilökohtaisena kiinnostuksena oppilaista (Noddings, 2005; Schussler & Collins, 2006) ja opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen sitoutumisena (Teven 2001; Teven & Hanson, 2004; Teven, 2007). Välittävä asenne näkyy luokkien ilmapiirissä, oppilaiden suhtautumisessa opettajiin ja toisiinsa sekä henkilökunnan välisessä yhteistyössä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Hamre et. al., 2012; Noblit et. al., 1995; Noddings, 1995, 2002). Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu välittämisen erilaisia ilmenemistapoja teoreettisesti sekä välittävinä pidettyjen kasvatuksellisten tilanteiden että välittävinä pidettyjen opetustilanteiden näkökulmista.

Välittävän kasvatuksen keskeiset näkökulmat ovat olleet läsnäoleva (*presence*) ja sitoutunut (*commitment*) vuorovaikutus (Korthagen et. al., 2014; Teven, 2001; Vogt, 2002), luottamuksellinen oppilaan ja opettajan välinen suhde (Forsyth, et. al, 2011; Hargreaves, 1998b; Lee & Schallert, 2008), opettajan neuvotteleva ote oppilaan kanssa keskustellessa (Frelin & Grannäs, 2010; Osberg & Biesta, 2008) ja luokkahuoneissa vallitseva välittävä ja oppimista tukeva ilmapiiri (Fenstermacher, 2001; Määttä & Uusiautti, 2012; Noddings, 2003; Richardson & Fallona, 2001). Välittävän opetuksen näkökulmina tarkasteltiin opettajan opetustilanteessa ilmenevää välittävää opetustapaa (Carr, 2005; Ferreira, 2001; Ferreira & Bosworth, 2001; Wentzel, 2009), läsnäoloa opetustilanteessa (Noddings, 2001, 2005; Rogers & Raider-Roth, 2006) ja hyveelliseksi opetustavaksi tässä kutsuttua opetustyyliä (*virtuous manner in teaching*) (Fenstermacher, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001). Erilaisten elementtien tarkastelun avulla voidaan todeta, että välittäminen voi näkyä kouluissa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja luottamussuhteessa, oppilaista huolehtimisessa sekä ilmapiirin turvallisuudessa ja opiskeluun innostavuudessa, opetuksen tyyliässä, oppilaiden ohjaamisessa ja arviointikäytänteissä. Teoreettisen viitekehyksen elementtien kokoava tarkastelu, välittävän kasvatuksen ja opetuksen ilmeneminen koulun arjessa ja tutkimustehtävät esitetään kuviossa 1.

Tässä tutkimuksessa halutaan teoreettisen käsitteen määrittelyn lisäksi selvittää, mistä oppilaille syntyy välittämisen kokemus. Kokemuksen syntyminen välittävässä koulukulttuurissa on tärkeää, sillä ilman kokemuksen syntymistä ei opettajan välittävä asenne välity oppilaalle (ks. Noddings, 2005). Tutkimuskysymysten avulla pyritään selvittämään oppilaiden kokemuksia sekä välittävän kasvatuksen että välittävän opetuksen näkökulmia hyödyntäen. Oppilaiden oma ääni saa kuitenkin tulla kuuluviin, mikä huomioidaan tutkimusmenetelmän valinnassa ja suunnittelussa.



KUVIO 1: Välittämisen teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävät.

III TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tässä tutkimuksessa kuvataan oppilaille välittämisen kokemuksia synnyttänyttä opettajien toimintaa. Kokemus syntyy havainnoista ja niiden tulkinnasta. Kokemukseen vaikuttavat myös henkilön aiemmat kokemukset, joten syntyneitä kokemuksia tulee pitää subjektiivisina tilannekuvauksina (ks. Värrö, 2002, ss. 57–59). Laadullinen lähestymistapa valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska se soveltuu vaikeasti ennakoitavien ja havainnoitavien kokemusten ja kokemuksen syntymiseen liittyvien kuvausten tutkimiseen. (Flick, 2014; Mason, 2002; Patton, 2015.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää tunnistaa oma, aktiivinen roolinsa tiedonhankinnassa ja aineiston analysoinnissa (Mason, 2002). Tutkija tuo tutkimustilanteeseen esiyymmärryksenä oman taustansa, kokemuksensa, koulutuksensa, taitonsa ja empatiakykynsä (Patton, 2015) ja tutkimuskontekstin tuntemus vahvistaa tutkimuksen validiteettia suunnittelu- ja toteuttamisvaiheiden lisäksi myös analyysivaiheessa (Seltzer & Rose, 2006). Teoreettisen viitekehyksen avulla tutkija osoittaa tutkimusalueensa tuntemusta ja tutkimuksen asemointia osaksi laajempaa kokonaisuutta. Teoreettinen viitekehys validoi myös laadullisen tutkimuksen menetelmää mahdollistaen tutkimuskysymysten liittämisen aiempaan tutkimukseen. (Collins & Stockton, 2018.) Laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan kyettävä toimimaan joustavasti ja tekemään tutkimuksen tavoitteita tukevia ratkaisuja tutkimusprosessin aikana (Mason, 2002).

6.1 Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teema-haastattelu, joka mahdollistaa keskustelunomaisen vuorovaikutuksen ja antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa käsitellä tutkittavaa ilmiötä haluamallaan tavalla (Brinkmann, 2018; Ercikan & Roth, 2006; Mason, 2002). Rubin ja Rubin (2012) korostavat haastattelutilanteen vastavuoroisuutta ja haastattelijan mahdollisuutta esittää vastauksia tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastattelijan tuleekin reflektoida saatua informaatiota, tehdä tarvittavia muutoksia haastattelun kuluessa ja pyrkiä ymmärtämään haastateltavan esiintuomaa sanomaa. (Kvale, 2007; Mason, 2002.)

Kokemusten tutkimuksessa tutkimushenkilöitä rohkaistaan mahdollisimman yksityiskohtaiseen tutkimuskohteena olevien tilanteiden kuvailuun. Haastateltavaa ei kuitenkaan pyydetä analysoimaan tai määrittelemään tutkittavaa ilmiötä (Perttula, 1996). Ederin ja Fingersonin (2001) mukaan lasten tai nuorten tulee antaa itse kertoa ajatuksistaan sen sijaan, että aikuinen, haastattelija tai tutkija, tekee tulkintoja hänen elämästään tai maailmastaan. Tällöin onnistunut haastattelutilanne edellyttää avointa ja luottamuksellista vuorovaikutusta (Kvale, 2007) ja tutkijan aiempi kokemus lasten ja nuorten kanssa työskentelystä voi osoittautua tärkeäksi. Tutkijan roolin tulee kuitenkin olla tutkimustilanteessa neutraali, sillä tutkijan epätasa-arvoinen asema tutkimushenkilöön nähden saattaa vaikuttaa siihen, miten he vastaavat haastattelussa esitettyihin kysymyksiin (Ercikan & Roth, 2006; Kuula 2011; Miller & Glassner, 2004).

Teemahaastattelulla on etukäteen suunniteltu ja tutkimustarkoitusta palveleva rakenne. Tutkijan tehtävänä on pitää haastattelu tutkimusaiheessa ja varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käsitellään. (Kvale, 2007; Brinkmann, 2018.) Teemahaastattelun rakenteen suunnittelussa haastatteluteemat muodostuivat välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen sisällöistä. Haastattelun runko sisälsi seitsemän teemaa. Haastattelurunko laadittiin siten, että vastatessaan oppilas saattoi kuvata joko välittävään kasvatukseen tai välittävään opetukseen liittyviä asioita. Kysymykset ja teemat haluttiin pitää oppilaan arkikokemuksiin perustuvina ja riittävän avoimina, jotta esimerkiksi luottamukseen liittyviä kuvauksia saataisiin spontaanisti oppilailta asiasta erikseen kysymättä. Näin haluttiin välttää haastateltavan puheen tulkittamista ja johdattelua (ks. Eder & Fingerson, 2001). Haastattelukysymyksiä kehitettiin ennen tutkimusaineiston hankintaa, minkä perusteella haastattelukysymyksiä tarkennettiin. Haastattelurunkoon suunniteltiin myös apukysymyksiä siltä varalta, että haastateltava tarvitsisi tarkempia kysymyksiä. Turvallisuuteen, hyvään vuorovaikutukseen, huolenpitoon ja luottamukselliseen suhteeseen liittyviä kuvauksia odotettiin saatavan erityisesti välittävän opettajan kuvausten yhteydessä (haastattelurungon kysymys 9). Tutkija suoritti kaikki haastattelut. Haastattelurunko on liitteenä 1. Haastattelurungon teemat haastattelukysymyksineen on esitetty kahteen tutkimuksen pääluokkaan jaoteltuina taulukossa 1.

Taulukko 1. Välittävän kasvatuksen ja opetuksen sisältöalueiden teemat haastattelukysymyksissä.

Teemat	Välittävä kasvat	Välittävä opetus
	Haastattelukysymykset	Haastattelukysymykset
Koulutyö	"Miten koulussa on mennyt...?"	"Onko ollut tarvetta tukiopetukseen tai erityisopetukseen?" "Jos on ollut, onko tukiopetus auttanut tai muuttanut oppilaan suhtautumista oppiaineeseen?"
Opettajien suhtautuminen oppilaaseen, opettajan tekemä tunnettyö ja oppilaiden tuntemus	"Miten opettaja kannustavat oppilaita? Oletko saanut opettajilta jotain palkkioita joko käyttäytymisestä tai oppimisesta?"	"Miten opettaja kannustavat oppilaita? Oletko saanut opettajilta jotain palkkioita joko käyttäytymisestä tai oppimisesta?"
	"Miten opettajat suhtautuvat yrittämiseen?"	"Miten opettajat auttavat oppilaita?"
	"Miten opettajat auttavat oppilaita?"	"Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä jotain omia opetusjärjestelyjä, vaikka kokeiden suhteen? Minkälaisia järjestelyjä tiedät?"
	Isenbarger & Zembylas, (2006): neuvominen, ohjaaminen, oppilaan kuunteleminen	Laletas & Reupert, (2015): oppilaantuntemus, opetuksen suunnittelu, ajankäyttö
	Hargreaves, (2000): ilo, myötätunnon osoittaminen	McCombs, (2003): oppilaiden välinen yhteistyö, opiskelun mielekkyys
	Hattie ja Timperley, (2007): kiittäminen	Ryan & Deci (2000, 2009): Oppilaiden testaaminen
		Thayer-Bacon & Bacon, (1996): oppilaiden suoritusten arviointi
		Fenstermacher, (2001), Richardson & Fallona, (2001), Noddings, (2003): oppilaiden auttaminen, tukeminen ja kannustaminen
	Määttä & Uusiautti, (2012), Hamre, (2014): vuorovaikutus, oppimisilmapiiri	
Välittävänä koetun opettajan toiminnan kuvailu	"Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä opettajaa, josta voi sanoa, että hän välittää sinusta tai sinun oppimisestasi? Millainen tuo opettaja on? Jos ei ole, niin miksi, millaisia ovat ei-välittävät opettajat?"	"Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä opettajaa, josta voi sanoa, että hän välittää sinusta tai sinun oppimisestasi? Millainen tuo opettaja on? Jos ei ole, niin miksi, millaisia ovat ei-välittävät opettajat?"
	Noddings, (2005): vastavuoroinen vuorovaikutus, kuunteleminen, dialogisuus	McCombs, (2003): oppilaisiin suhtautuminen, oppilaskeskeisyys, motivaatio
	Schussler & Collins, (2006): tukeminen, kannustaminen	Noddings, (2005), Schussler & Collins, (2006): kiinnostus, tukeminen
	Oplatka, (2007): avoimuus, läsnäolo, oppilaan tarpeisiin vastaaminen	Ferreira, (2000), Ferreira & Bosworth, (2001), Carr, (2005), Wentzel, (2009): oppilaan auttaminen, tukeminen, kannustaminen ja ohjaaminen
	Williams-Johnson et. al., (2008): huomori, keskustelu, vuorovaikutus, hoiavaa kulttuuri	
Opettajien tasapuolisuus, oikeudenmukaisuus	"Kohtelevatko opettajat oppilaita mielestäsi tasapuolisesti? Miksi olet tuota mieltä? Minkälainen tilanne sinulle tuli mieleen?"	
	Carr, (2005): luottamus, oikeudenmukaisuus	
Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja palautteen antamisessa	"Millaista palautetta tai kiitosta olet saanut opettajalta? Entä palaute oppilaan epäonnistuksessa?"	
	Hattie & Timperley, (2007): palautteen antaminen, kiittäminen	
Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja luottamuksellinen suhde opettajaan	"Mikä olisi mielestäsi tärkeintä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa?"	
	Laletas & Reupert, (2015): vuorovaikutussuhde, kuunteleminen, dialogi, oppilaan tunteminen	
	Korthagen et. al., (2014): oppilaan hyväksyminen, huomioiminen	
	Murphy-Graham & Lample, (2014): vuorovaikutus, luottamus	

Haastattelun alussa kysyttiin haastateltavalta yleinen kysymys koulunkäynnin sujumisesta, tukiopetus- tai erityisopetustarpeesta ja tuen saamisesta syntyneistä kokemuksista. Kysymyksen tarkoitus oli olla haastateltavalle helppo ja auttaa häntä pääsemään alkuun. Useimmissa haastatteluissa jatkettiin opettajan oppilaisiin suhtautumiseen liittyvällä teemalla, mutta tämän jälkeen haastattelut etenivät teemasta toiseen haastateltavan esiin tuomia asioita hyödyntäen. Haastattelujen kuluessa pyrittiin myös saamaan selville oppilaan tunnekokemuksia välittämisen kokemuksesta synnyttäneistä tilanteista kysymällä sopivissa kohdissa, miltä kuvattu kokemus oli tuntunut. Haastattelujen lopuksi esitettiin kysymys, jossa haastateltavalle annettiin mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan tai lisätä sellaista, mikä oli tullut myöhemmin mieleen (haastattelurungon kysymys 10).

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin peruskouluun päättämässä olevat nuoret, sillä heiltä oli luontevinta kysyä koko peruskoulun aikaisista välittämisen kokemuksista. Tutkimukseen valittiin kolme koulua, jotka olivat samalta, sosioekonomisesti heterogeeniseltä alueelta. Samalla alueella sijaitsevista kouluista kerättyä aineistoa saatettiin näin ollen käsitellä yhtenäisenä aineistona ilman mahdollisia alueellisia eroavaisuuksia. Kussakin tutkimuskoulussa oli noin 350–400 oppilasta. Yksi tutkimukseen osallistuneista kouluista oli 7–9-luokkien yläkoulu. Kahdessa kouluista opiskeli myös alakoulun luokkia toisen koulun ollessa 1–9-luokkien yhtenäinen peruskoulu. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa tarjotaan opinnoissaan tukea tarvitseville oppilaille erilaisia erityisen tuen ja suomen kielen opiskelun järjestelyitä.

Opetuksenjärjestäjä ja valittujen koulujen rehtorit antoivat luvan tutkimukseen. Haastatteluaineiston hankkimiseksi lähetettiin valittujen koulujen rehtorien avulla pyyntö tutkimukseen osallistumisesta Wilma-viestinä yhdeksättä luokkaa käyvien oppilaiden huoltajille. Viestissä kerrottiin tutkimuksen sisällöstä ja tarkoituksesta sekä pyydettiin huoltajalta suostumusta alaikäisen nuoren tutkimukseen osallistumiseen. Suostumus oppilaan tutkimukseen osallistumiseen saatiin 52 huoltajalta (ks. Tutkimuseettinen Neuvottelukunta [TENK], 2019; Kuula, 2011).

Oppilaiden haastattelut tehtiin vuosien 2012 ja 2014 välisenä aikana. Haastattelutavat kutsuttiin luokasta vuorollaan haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanteen aluksi kerrottiin jokaiselle nuorelle tutkimussuunnitelmasta, tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, että haastateltavaa tai haastattelun aikana mahdollisesti nimeltä mainittua opettajaa ei tulaisi mainitsemaan tutkimusraportissa. Selitettiin myös, että oppilasta osattiin pyytää luokasta nimeltä siksi, että hänen huoltajansa oli antanut suostumuksen haastatteluun osallistumiseen. Lisäksi varmistettiin, että nuori halusi itsekin osallistua (ks. TENK, 2019; Kuula, 2011). Yksi oppilas kieltäytyi haastattelusta, joten tämän tutkimukseen osallistui yhteensä 51 nuorta. Haastateltavista oppilaista 27 oli tyttöjä ja 24 poikia. Haastattelut toteutettiin kahdenkeskinä haastatteluina oppilaiden omilla kouluilla koulupäivien aikana. Koulu osoitti haastattelua varten

rauhallisen tilan, useimmiten tyhjän luokkahuoneen, neuvotteluhuoneen tai oppilaskunnan tilan. Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavan suostumuksella. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat puhuivat erittäin hyvin suomea, vaikka osalla olikin kaksikielinen perhe.

Haastatteluissa oppilaat kuvasivat kokemuksiaan sen hetkisessä tunnetilassa ja ilman aiempaa valmistautumista haastatteluun. Haastateltavien tavat kertoa asioista olivat hyvin erilaisia. Osa haastateltavista kertoi kokemuksistaan monipuolisesti, osa tarvitsi tuekseen lisäkysymyksiä. Haastattelutilanteissa vallitsi vapautunut ilmapiiri ja haastattelut toteutuivat hyvässä vuorovaikutuksessa. Haastattelun viimeisissä vastauksissa tiivistyi usein käydyn keskustelun tematiikka ja haastateltava halusi vielä korostaa jotain tärkeänä pitämäänsä asiaa. Joissakin haastatteluissa nousi lopuksi esiin vielä sellaisiakin asioita, joita ei ollut haastattelun aikana tullut puheeksi. Lopuksi kiitettiin haastateltavaa haastatteluun osallistumisesta ja arvokkaista näkemyksistä. Haastattelun kestoksi tuli keskimäärin 20–30 minuuttia.

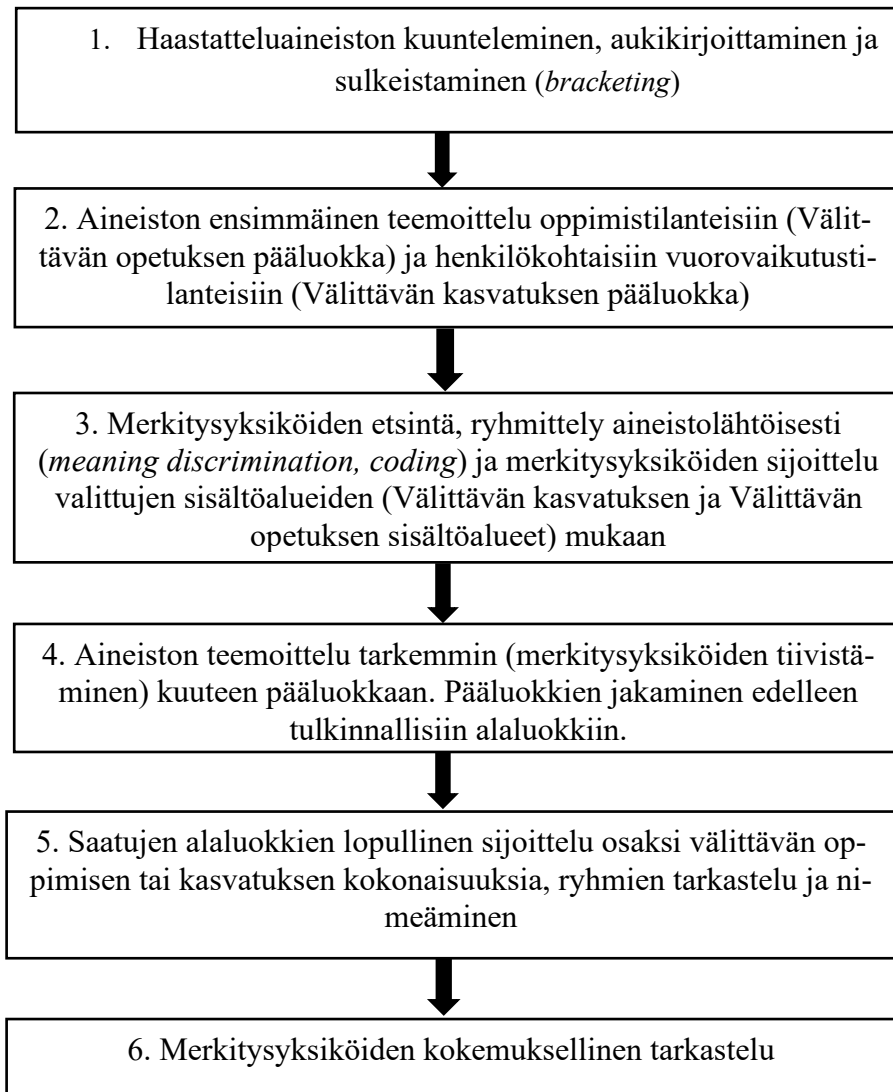
6.2 Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi

Laadullisen tutkimuksen aineiston selkeyttämiseksi, tiivistämiseksi ja analysoimiseksi käytetään usein mallia, joka perustuu materiaalin luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn (Flick, 2007; Kvale, 2007). Etsimällä aineistolle tyypillisiä, normaa-leja ja yleisesti esiintyviä piirteitä, voidaan tutkittavaa ilmiötä kuvata tekemättä tulkintoja tai yleistyksiä (Patton, 2015). Aineiston analyysissä (*coding*) pyritään siis löytämään tulkinnan kannalta merkityksellisiä yksiköitä (Cohen et. al., 2018). Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kuvaavat analyysin vaiheita aineistoon tutustumisena, aineiston luokitteluna sekä ilmiöiden löytämisenä, analyysinä, teemojen ja ilmiöiden vertailuna. Analyysin edetessä muodostetaan tulkintasääntö ja lopulta tulokset kootaan, tulkitaan ja punnitaan suhteessa aineistoon. (Ruusuvoori et. al., 2010.) Miles ja Huberman (1994) puhuvat aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta.

Seltzerin ja Rosen (2006) mielestä monimutkaisen analyysimenetelmän käyttäminen heti tutkimuksen alkuvaiheesta lähtien ei paranna tutkimuksen validiteettia. Parempaan tulokseen tutkija pääsee, mikäli hän onnistuu etsimään aineistosta yhteyksiä ryhmittelemällä aineistoa eri tavoin sen sijaan, että sijoittelisi vastaukset valmiiseen malliin. Valmiin mallin käyttäminen saattaa aiheuttaa jopa tilanteen, jossa tärkeää informaatiota jää huomaamatta. (Seltzer & Rose, 2006.) Myös Vilkkö varoittaa tekemästä johtopäätöksiä pelkästään verbaalisiin ilmaisuihin perustuen. Ilmaisujen pätevyys analyysissä on luonteeltaan sosiaalista, lukijan on kyettävä tulkitsemaan tekstiä kirjoittajan tarkoitus vastavasti. Kirjoittajan esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on tärkeä analyysin onnistumiseksi. (Vilkkö, 1997.) Aineistoa, kuten

litteroituja tai aukikirjoitettuja haastatteluja, tulee lukea kieleen ja sanomaan keskittyen, tutkimushenkilön antamiin merkityksiin keskittyen ja reflektoiden (Mason, 1996). Tässä tutkimuksessa tutkijan esiyymmärrys koulumaailmasta ja kokemus nuorten kanssa käydyistä keskusteluista tuki verbaalisten ilmaisujen tulkitsemista. Kuviossa 2 on esitetty tämän tutkimuksen analyysin vaiheet.

Tämän tutkimusaineiston analyysiprosessi aloitettiin kuuntelemalla aineistoa jo haastattelujen keruuvaiheessa. Kuuntelulla pyrittiin mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan saamiseen, säilyttäen objektiivinen tutkimusasenne (Kiviranta, 1995; Lehtoranta, 2006; Perttula, 1996). Tavoitteena oli oppia jo tehdyistä haastatteluista (ks. Hyvärinen, 2017). Seuraavissa haastatteluissa kyettiin varmistumaan siitä, että tutkimuskysymyksiin saadaan riittävästi informaatiota esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Tutkija pohti aineiston riittävyyden varmistamiseksi jo tässä vaiheessa alustavasti aineistosta löytyneitä merkityssisältöjä, mutta pyrki samalla tietoisesti välttämään niiden aktiivista ajattelua (*bracketing*, sulkeistaminen). Merkityssisältöjen alustavan pohdinnan ei siten annettu vaikuttaa johdattelevasti jäljellä olevien haastattelujen sisältöön. (Giorgi, 1997; Lehtomaa, 2006; Metsämuuronen, 2006.) Tässä tutkimuksessa tutkijan oma opettajatausta tuki sulkeistamisvaiheen työskentelyä. Tässä analyysivaiheessa tunnistettiin tutkijan ennakko-oletus opettajan hoivaavan asenteen merkityksestä välittämisen kokemuksen syntymisessä. Toinen ennakko-oletus liittyi välittämisen kokemuksen syntymiseen pääosin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkija hämmästyti opettajan hoivaavan oppilaasta huolehtimisen kuvausten vähyydestä ja opetukseen tai opetustilanteeseen liittyvien kuvausten esiintymisestä useissa haastatteluissa. Haastattelujen keräämisen jälkeen aineisto kirjoitettiin sanatarkasti auki noudattaen Perttulan (1996) ja Ruusuvuoren et al. (2010) ohjeita.



KUVIO 2: Tutkimusaineiston analyysin vaiheet.

Toisessa analyysivaiheessa aukikirjoitettua aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena ja pyrittiin Perttulan (1996) ohjeen mukaiseen aineiston jakamiseen laajoihin sisältöalueisiin, jotka eivät kuitenkaan liiaka spesifioisi niihin liittyvien merkitysten sisältöä. Tässä vaiheessa huomattiin, että haastatteluaineisto kuvaa hyvin sekä opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamistilanteissa että opetustilanteissa syntyneitä välittämisen kokemuksia. Tutkimusaineistossa oli kaksi haastattelua, jotka poikkesivat sisällöltään muista. Molemmat oppilaat kertoivat kokeneensa kouluaikansa sellaisena,

ettei kukaan opettajista ollut heistä välittänyt. Toinen oppilaista kertoi, ettei ollut ajatellut enää ollessaan yhdeksännellä luokalla asiaa. Kokemus ei herättänyt myöskään mitään tunteita hänessä, sillä hänen tavoitteenaan oli vain saada päättötodistus yhdeksännen luokan keväällä. Toisellakaan oppilaista ei ollut mitään mielipidettä, mistä välittämisen tunnetta voisi syntyä, mutta haastattelun lopussa hän kuitenkin pohti välittämistä haastattelijan kysyessä, mitä olisi pitänyt tapahtua, että asiat olisivat hänen kouluaikanaan menneet toisin. *”No ehkä silloin ihan pienenä ni ois..ennen ku mä tipuin kärryiltä kokonaan, ni jotenki siin ois voinu huomata sitä tilannetta...et meni liian pitkään se kuitenkin...ei sitä nyt enää voi paikata, enkä mä sitä nyt silleen mietikään, mut...ois tärkeetä seurata niit et kukaan ei tipu ihan kokoaan, koitetaan, et kaikki pysyisi mukana.”* Toisen analyysivaiheen lopputuloksena oli kahden pääteeman, välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen sisältöalueiden vahvistuminen tulevan analyysin tarkasteluteemoiksi. Tämä noudatteli myös Noddingsin (2005) ajatuksia oppimisessa tukevasta ja henkilökohtaista suhdetta oppilaaseen luovasta opettajasta. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analysoinnin toisessa vaiheessa teoreettinen kehys siis ohjasi analyysin rakenteen muotoutumista.

Analyysin kolmannessa vaiheessa etsittiin merkitysyksiköitä (*meaning discrimination* tai *coding*) kirjoitetusta haastattelumateriaalista (Cohen et. al., 2018; Giorgi, 1997; Perttula, 1996). Tämä analyysivaihe tehtiin erottamalla yksiköitä suoraan materiaaliin ja pohtimatta lainkaan sitä, ovatko erotellut yksiköt merkityksellisiä vai eivät. Näin toimittiin, jotta liian varhaisella teoretisoinnilla ei olisi kavennettu alkuperäistä kokemusta (Kiviranta, 1995; Metsämuuronen, 2006). Vaihe oli vastaava Milesin ja Hubermanin (1994) pelkistämisen kanssa. Merkitysyksiköiden pituus tässä tutkimuksessa vaihteli yksittäisestä sanasta muutaman lauseen mittaiseen ajatukseen. Merkitysyksiköiden käsittelemiseksi käytettiin Excel-taulukointia, jossa yksiköiden sisältöä oli helppo ryhmitellä värikoodeja apuna käyttäen ja niiden lukumääriä saattoi laskea. Kolmannen tutkimusvaiheen tuloksena saatiin yhteensä 1335 merkitysyksikköä. Esimerkkeinä helposti löytyneistä merkitysyksiköistä voi mainita kiittämisen, kuulumisten kyselemisen, oppilaalle vastaamisen, lupausten pitämisen, reiluuden, mahdollisuuden arvosanan korottamiseen ja työrauhan vaatimisen. Vaikeasti tunnistettavia merkitysyksiköitä olivat monimerkitykselliset ilmaisut, esimerkiksi ”(opettaja) auttaa”, josta ei välittömästi näe, missä tilanteessa opettaja auttaa oppilasta. Vaikeasti sijoitettavia olivat myös oppilaan myöntävät vastaukset. Näissä tilanteissa merkitysyksikkö tunnistettiin tarkastamalla aukikirjoitetusta haastattelusta, mistä haastateltava oli puhunut.

Merkitysyksiköiden tarkastelussa huomattiin, että yksiköistä muodostetut ryhmät sisältävät teemalle tyypillisiä, toistuvia kuvauksia. Analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköitä ryhmiteltiin toistuvien ja tyypillisten kuvausten mukaisesti. Näin saaduista ryhmistä muodostettiin edelleen alaryhmiä (abstrahointi, merkitysyksiköiden vertailu), joita kutsutaan tässä tutkimuksessa tulkinnalliksi ala-

luokiksi. (ks. Cohen et.al, 2018; Giorgi, 1997; Miles & Huberman, 1994.) Merkitysyksiköistä muodostetut ryhmät koottiin alaryhmittäin (*open coding*) tulkinnallisten alaluokkien tarkastelemiseksi uuteen Excel-taulukkoon (ks. Cohen et.al., 2018). Taulukon avulla saatettiin tarkastella ryhmien kokoa ja vertailla sisältöjä. Tulkinnallisen alaluokat sisälsivät konkreettista kuvausta opettajan käyttäytymisestä tai toiminnasta. Luokat nimettiin ja sijoitettiin aiheensa mukaisesti välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen sisältöalueisiin.

Analyysin neljäs vaihe sisälsi merkitysyksiköiden vertailua ja niiden yhteisten piirteiden etsimistä. Näin pyrittiin löytämään tutkimukselle tyypillisiä rakenteita ja teemoittelemaan aineisto. Tässä tutkimusvaiheessa on vaarana tulkita merkityksiä irrallaan kokonaisuudesta, erillisinä yksikköinä ja siten muodostaa ainoastaan pinnallinen kuva tutkittavasta ilmiöstä (Giorgi, 1997; Kiviranta, 1995; Metsämuuronen, 2006), joten analyysin apuna käytettiin aluksi Fenstermacherin (2001) tutkimuksen tulosten teemoittelua. Merkitysyksiköt käännettiin siis tutkimushenkilön omasta kielestä tieteellisempään kieleen (tiivistäminen, nimeäminen, abstrahointi) (Eskola ja Suoranta, 2001; Miles & Huberman, 1994). Tämä vaihe noudatteli Perttulan kuvaamaa analyysivaihetta merkitysyksiköiden liittämisenä aineistoa jäsentäviin sisältöalueisiin, jolloin muodostuu merkitysverkosto. Lopuksi merkitysverkostot kootaan yhteen kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja kiinnitetään osaksi yleistä kuvausta. (Perttula, 1996.)

Merkitysyksiköt ryhmiteltiin Fenstermacherin (2001, s. 642) tutkimuksen tuloksen mukaisesti kuutta opettajan toimintatapaa kuvaaviin luokkiin: 1. luokkayhteisön rakentaminen, 2. oppilaiden ohjaaminen, 3. tehtävien suunnittelu ja toteutus, 4. halutun käyttäytymisen vaatiminen, 5. kahdenkeskinen keskustelu ja 6. esimerkkien osoittaminen. Fenstermacherin (2001) luokittelun toinen ja kuudes ryhmä yhdistyvät tämän tutkimuksen aineistossa jakautuen edelleen kahteen konkreettiseen tulkinnalliseen alaluokkaan, opiskelutaidoissa ohjaamiseen ja tuen tarpeen huomaamisen ja tarjoamisen alaluokkiin. Sama huomio tehtiin myös ensimmäisen ja neljännen Fenstermacherin (2001) luokan kohdalla. Kolmas luokista, tehtävien suunnittelu ja toteutus, nimettiin tätä tutkimusta varten oppilaan mielenkiintoa herättäväksi ja ylläpitäväksi opetuksiksi. Nimitys kuvaa paremmin päälukon sisältöä kuin opettajan tekniistä opetussuoritusta kuvaava alkuperäinen nimitys. Luokkayhteisön rakentamisen luokka, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan oppimisilmapiirin luomisen ja ylläpidon tulkinnalliseksi alaluokaksi, sijoitettiin tässä tutkimuksessa välittävän kasvatuksen sisältöalueeseen.

Muut tulkinnalliset alaluokat kuuluivat luontevasti joko välittävän kasvatuksen tai välittävän opetuksen sisältöalueisiin, mutta erityisesti oppilalle kohdistettua huomiointia kuvaavan alaluokan sijoittaminen jompaankumpaan kahdesta sisältöalueesta oli vaikeaa. Analyysin edetessä kirkastui kuitenkin ajatus siitä, että koska oppilaita huomioidaan sekä henkilökohtaisissa kohtaamistilanteissa että opetus-

tilanteissa, tulee huomioimisen myös näkyä molemmissa sisältöalueissa. Välittävän kasvatuksen sisältöalueeseen sijoitetuissa merkitysyksiköissä kuvattiin oppilaisiin kohdistuvan luottamusta herättävän suhtautumisen teemoja kahdella ja vuorovaikutuksen erilaisia muotoja kahdella tavalla. Vuorovaikutuksen erilaisia muotoja käsittelevät teemat nimettiin oppilaan kohtaamiseksi ja oppilaan hyvinvoinnista huolehtimiseksi. Pääluokka nimettiin Oppilaan huomioivan läsnäolon pääluokaksi. Luottamusta herättävän suhteen pääluokka muodostuu oppilaiden kunnioittamista ja arvostamista sekä tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua kuvaavista tulkinnallisista alaluokista. Lisäksi välittävän kasvatuksen sisältöalueeseen sisällytettiin merkitysyksiköt, joissa kuvattiin opettajan toimia hyvän oppimisilmapiirin luomiseksi luokkaan ja sen ylläpitämiseksi. Myönteisen oppimisilmapiirin luomisen pääluokka koostuu siten opettajan tunnettyötä positiivisen tunneilmaston keinona kuvaavasta tulkinnallisesta alaluokasta, opiskelua tukevaa vuorovaikutusta sekä työrauhan edistämisen keinoja kuvaavasta alaluokasta ja hyvästä käyttäytymisestä tai opiskelusta palkitsemista kuvaavasta alaluokasta.

Välittävän kasvatuksen sisältöalueen analyysin edetessä viidenteen vaiheeseen, jossa tarkasteltiin tulkinnallisten alaluokkien sijoittumista sisältöalueisiin (merkitysyksiköiden vertailu), löydettiin teoreettista viitekehystä hyödyntäen kolme keskeistä teemaa eli yläluokkaa (Giorgi, 1997; Miles & Huberman, 1994). Nämä teemat olivat välittävän kasvatuksen sisältöalueessa 1. oppilaan huomioiva läsnäolo, johon sisältyvät oppilaan kohtaamiseksi ja vuorovaikutukseksi sekä oppilaan hyvinvoinnista huolehtimiseksi nimetyt alaluokat, 2. luottamuksellisten suhteiden teema, johon kuuluivat oppilaiden kunnioittamista ja arvostamista sekä tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua kuvaavat alaluokat ja 3. myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpidon teema, joka sisälsi opettajan tunnettyöhön, työrauhaan, käyttäytymiseen ja oppimistilanteessa toisiin oppilaisiin suhtautumisen alaluokat. Välittävän opetuksen sisältöalueen pääluokiksi muodostuivat 1. oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus, johon sisältyivät oppituntien sisällön ja ajankäytön suunnittelu vaihtelevine opetusmenetelmineen sekä opetustaito ja oman kiinnostuksen osoittaminen, 2. opiskelun ohjaaminen ja tukeminen, johon sisältyivät tavoitteellisuuden ja yritteliäisyyden, oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen sekä tuen tarpeen huomaamisen ja tarjoamisen alaluokat ja 3. palautteen antamisen ja arvioinnin teema, johon sisältyi arviointikäytäntöjen joustavuuden sekä palautteen antamisen ja yrittämisen ja aktiivisuuden huomioimisen alaluokat. Lopuksi laskettiin kustakin pää- ja alaluokasta merkitysyksiköiden määrät (N) ja prosenttiosuudet luokkien havainnollista kuvaamista varten. Joissakin alkuvaiheen haastatteluissa oppilaat kertoivat, miltä opettajan toiminta oli tuntunut ja haastattelukierroksen edetessä tätä alettiin myös haastateltavilta kysyä. Näin ollen jokaisen merkitysyksikön kohdalla etsittiin haastatteluissa esiin tulleita kuvauksia välittämisen tunteen sisällöstä. Tämä tunnepitoisten

kokemusten etsintä analyysin lopuksi muodosti analyysityöskentelyn kuudennen vaiheen.

Analyysin edetessä tulkinalliset alaluokat muotoutuivat hyvin vastaamaan tutkimuksen kahden sisältöalueen teemoja kuuden pääluokan rungon täydentyessä analyysin loppuun saakka. Yhtään aineistosta erotettua merkitysyksikköä ei hylätty, vaikka jotkut niistä näyttivät jäävän yksittäisiksi tai samankaltaisia merkitysyksiköitä oli vain muutamia. Säilyttämisen perusteena nähtiin yksittäisenkin kokemuksen arvo, olihan tutkimuksen tavoitteena kuvata oppilaiden kokemuksia, eikä pääasiassa etsiä merkittävintä välittämisen keinoa. Sisällönanalyysin avulla ryhmiteltiin lopulta kaikki merkitysyksiköt kuuden löydetyn pääluokan alaluokkiin. Näin päästiin kuvaamaan välittävänä koetun opettajan konkreettisia tekoja ja toimia. Näyte teemoittelusta aineistosta on esitetty liitteenä 2. Aineistosta muodostetut pää- ja alaluokat esitellään yksityiskohtaisesti seuraavissa luvuissa.

IV TULOKSET

Tämän tutkimuksen tulokset esitetään kahdessa pääluvussa, luvuissa 7. ja 8., tutkimuskysymysten mukaisesti välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen sisältöalueina. Välittävän kasvatuksen sisältöalueessa tarkasteltujen tilanteiden kasvatuksellinen arvo on opettajan ja oppilaan välisen suhteen luomisessa, kun taas välittävän opetuksen sisältöalueen keskeinen arvo on opettajan halu mahdollistaa oppilaan oppiminen parhaalla mahdollisella tavalla. Välittävän opetuksen pääluokka käsittää lähes kaksi kolmasosaa aineistosta, välittävän kasvatuksen pääluokan jäädessä noin kolmannekseen. Taulukko 2 esittää analyysiyksiköiden jakautumisen pääluokkiin.

Taulukko 2. Välittävän opetuksen ja välittävän kasvatuksen analyysiyksiköiden jakautuminen pääluokkiin.

	<i>f</i>	%
Välittävä kasvat	448	33,6
Välittävä opetus	887	66,4
Σ	1335	100,0

Välittävän kasvatuksen sisältöalueessa tarkastellaan oppilaille oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa syntyneitä välittämisen kokemuksia. Oppilaan ja opettajan kahdenkeskinen vuorovaikutus ilmenee yleensä kohtaamistilanteissa tai kahdenkeskisissä keskusteluissa. Ryhmätasolla vuorovaikutus näkyy oppilaiden huomioimisessa osana opetettavaa ryhmää ja oppimisilmapiirin luomisessa. Myös opettajan oppilasta kohtaan osoittama huolenpito ja oppilaan kokemukset oikeudenmukaisesta kohtelusta kuvataan välittävän kasvatuksen sisältöalueessa.

Välittävän opetuksen sisältöalueessa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia opettajan opetuksellisessa toiminnassa syntyneestä välittämisestä. Välittämisen kokemuksia tarkastellaan opetuksen suunnittelun, opetustilanteiden ja opinnoissa ohjaamisen näkökulmista. Sisältöalue sisältää oppilaiden kuvauksia oppituntien suunnittelusta ja toteutuksesta sekä opiskelun aikaisesta opettajan välittävänä koetusta toiminnasta, kuten kannustamisesta, ohjaamisesta ja oppilaiden tukemisesta. Sisältöalue päättyy oppilaille annetun palautteen antamisen ja arvioinnin tarkasteluun.

7 Välittävä kasvatus oppilaiden kokemana

Välittävän kasvatuksen sisältöaluetta käsittelevän pääluvun tulokset kuvaavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta sekä yksilö- että ryhmätasolla. Välittävä kasvatus rakentuu opettajan ja oppilaan väliselle arvostavalle ja kunnioittavalle suhteelle sekä vuorovaikutuksen toimivuudelle kohtaamistilanteissa. Yksilötasolla oppilasta huomioivaa läsnäoloa kuvaa opettajan vuorovaikutuksellisuus ja oppilaan huomioiminen kohtaamistilanteissa. Myös opettajan oppilaasta huolehtiva asenne ilmentää kokemusta opettajan huomioivasta läsnäolosta. Luottamuksellinen suhde voi syntyä oppilasta kunnioittavan ja kaikkia oppilaita tasapuolisesti kohtelevan opettajan ja oppilaan välille. Ryhmätasolla välittävä kasvatus rakentaa luokan positiivista ja turvallisuuden tunnetta luovaa ilmapiiriä.

Välittävä läsnäolo onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa on aiempien tutkimusten mukaan molemmin puolin palkitsevaa ja voi vaikuttaa oppilaan itsetunnon lisääntymiseen, itsenäisyyden kokemukseen ja koulutyöhön sitoutumiseen. Huomioiva läsnäolo merkitsee myös opettajan tapaa osoittaa oppilaalle tämän olevan nähty, kuultu ja hyväksytty ajatuksineen, tunteineen ja toiveineen. Vastavuoroisuus kohtaamisessa tukee oppilaan tunteen syntymistä. (Korthagen et. al., 2014.) Opettajien käyttäminä huumori ja keskustelutaidot ovat keinoja, joilla opettaja voi luoda hyviä henkilökohtaisia suhteita oppilaisiin. Opettajien on tärkeää myös osata pitää keskustelua yllä positiivisessa sävyssä. (Teven, 2001; Teven & Hanson, 2004; Williams-Johnson et. al., 2008.) Oppilaiden käsitys itsestään oppijoina ja luottamus omiin kykyihin vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen koulussa vahvistaen edelleen oppilaan käsitystä omasta kompetenssista. Positiivisen kierteen käynnistäminen ja ylläpitäminen rohkaisemalla ja tukemalla oppilaita on opettajan tärkeä tehtävä. Hyvä ja lämmin suhde opettajaan voi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja siten myös oppimistuloksiin. (Chen & Brown, 2016; Jia et. al., 2009; Kim & Schallert, 2011; Smith ja Strahan, 2004; Thapa et. al., 2013.) Aihepiirin tutkimuksissa on nähty keskeisenä opettajan valmius kuunnella oppilasta ja ottaa hänen tarpeensa huomioon (Määttä & Uusiautti, 2012; Noddings, 2005; Teven, 2007; Weinstein, 1998).

Välittävänä koettu tilanne edellyttää oppilaan ja opettajan välille syntyvää luottamusta ja tekoja, joilla opettaja luo läheisyyden ja yhteyden tunteen oppilaan

kanssa. Kasvatussuhde vaatii luottamuksellista ja turvallista ilmapiiriä kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Jotta kasvattaja voi onnistua tässä tehtävässä, hänen on pystyttävä muokkaamaan omaa toimintaansa kasvatettavalta saadun palautteen avulla. Tämä edellyttää valmiutta kuunnella ja tulkita kasvatettavaa sekä hänen näkemistään yksilönä, omana persoonanaan. (Törmä, 1994; Värri, 2002.) Luottamus merkitsee rehellisyyttä, vilpittömyyttä ja totuudellisuutta sekä avoimuutta niin teoissa kuin tarkoituksessa (Putnam, 2000). Oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden kokemukset lisäävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja lisäävät koulussa viihtymistä (Hallinan, 2008). Taulukossa 3 esitetään välittävän kasvatuksen tulkitut pääluokat.

Taulukko 3. Välittävän kasvatuksen tulkinalliset pääluokat.

PÄÄLUOKKA	<i>f</i>	%
Oppilaan huomioiva läsnäolo	145	32,4
Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin	148	33,0
Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito	155	34,6
Σ	448	100

Oppilaan huomioivan läsnäolon pääluokka sisältää kuvaukset opettajan ja oppilaan välittävän koetusta vuorovaikutuksesta ja kohtaamistilanteista. Pääluokka sisältää myös huolenpitoa ilmentävät kuvaukset.

Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin on pääluokka, jossa kuvataan opettajan luottamusta herättävää suhtautumista oppilaaseen osana ryhmää ja oppilaan huomioimista ryhmätilanteissa. Pääluokassa tarkastellaan oppilaille syntyneitä tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun kokemuksia. Luottamuksellista suhdetta opettajaan tarkastellaan myös opettajan oppilasta kunnioittavan asenteen tarkastelun avulla.

Myönteisen ilmapiirin luomisen ja ylläpidon pääluokassa kuvataan opettajan työrauhaa ylläpitävää toimintaa ja oppilaiden oppimisilmapiiriä parantavan käyttäytymisen ohjaamista. Työrauhan ja hyvän oppimisilmapiirin luomista ja ylläpitoa tarkastellaan vuorovaikutuksellisten tai kasvatuksellisten oppilaan ohjaamistilanteiden avulla.

7.1 Oppilaan huomioiva läsnäolo

Oppilaan huomioivan läsnäolon pääluokka kuvaa opettajan ja oppilaan välistä välittävää vuorovaikutusta kohtaamistilanteissa sekä oppilaan fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin huomioimista. Huomioiva läsnäolo merkitsee kykyä reagoida toisen henkilön puheeseen tai toimintaan harkitusti ja myötätuntoisesti. Hyvä kohtaaminen vaatii opettajalta tietoisuutta omista ja oppilaansa ajatuksista, tunteista ja toiveista.

Omien tunteiden säätely ja näyttäminen tukevat hyvää ja läsnäolevaa kohtaamista. Henkisen hyvinvoinnin huomioimiseen liittyvät mielipahan tunnistamisen ja siihen reagoimisen lisäksi kiusaamisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen. Oppilaan huomioivan läsnäolon pääluokka käsittää 32,4% (f 145/448) välittävän kasvatuksen pääluokan merkitysyksikköjen kokonaismäärästä. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin oppilaan kohtaaminen ja oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen.

Oppilaan kohtaamiseksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamistilanteita ja kohtaamisessa ilmenevää vuorovaikutusta. Oppilaan huomioiminen kohtaamistilanteissa voi saada aikaan kokemuksen välittävästä opettajasta. Oppilaan hyvinvoinnista huolehtimiseksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan keinoja huolehtia oppilaan fyysisistä tai psyykkisistä tarpeista. Myös oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen voi tuottaa oppilaalle kokemuksen opettajan välittämisestä.

Taulukko 4. Oppilaan huomioiva läsnäolo välittävän kasvatuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	<i>f</i>	Tulkinnallinen alaluokka	<i>f</i>	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	<i>f</i>		
Oppilaan huomioiva läsnäolo	145	Oppilaan kohtaaminen	106	Opettaja			
				• on ystävällinen ja läheinen	45		
				• on kiinnostunut oppilaista	41		
						• on oppilaan toimintaa arvostava	20
		Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen	39			Opettaja	
						• osoittaa huolehtivaa asennetta	19
						• seuraa oppilaiden mielialaa	13
• huolehtii oppilaiden fyysisestä hyvinvoinnista	7						

7.1.1 Oppilaan kohtaaminen

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan ja oppilaan kohtaamistilanteessa tapahtuvaa oppilaan huomioivaa vuorovaikutusta (f 106/145). Oppilaan huomioiminen kohtaamistilanteessa tuottaa kokemuksen yhteydestä opettajan ja oppilaan välillä. Taulukon 4 mukaan tämä alaluokka jakautuu kolmeen tekijään: opettajan ystävällisyyteen ja läheisyyteen (f 45), opettajan yleiseen oppilasta kiinnostumiseen (f 41) ja oppilaan toiminnan arvostamiseen (f 20), joiden avulla yhteyden kokemus voi syntyä.

Ensimmäinen oppilaan kohtaamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan ystävällisyys ja läheisyys, joka syntyy opettajan huomioivasta läsnäolosta kohtaamistilanteissa. Opettaja huomaa oppilaan ja reagoi oppilaaseen tervehtimällä tai osoittamalla huomaamisen muulla tavalla.

Ystävällisyyden ja läheisyyden kokemusta saa aikaan kohtaamistilanteisiin liittyvä tunne, joka voi syntyä oppilaan välittävistä huomaamisesta opettajan eleistä ilman sen suurempaa keskusteluakaan. Ystävällisinä koetut opettajat ilmensivät välitöntä ja ystävällistä asennetta oppilaita kohtaan tervehtimällä oppilaita myös oppituntien ulkopuolella tai vapaa-ajalla kohdattaessa.

O: No ne (opettajat) tulee puhumaan...eikä vaan kävele ohi...välittää... just toi et kiinnostaa, et on hyvä fiilis siitä kun nähdään. (nro 6)

O: Vapaa-aikana tervehtii ja moikkaa ni se tuntuu kivalta, et ei olla niinku liian ylpeit. (nro 22)

Oppilaista tervehtiminen ja opettajien tunteminen henkilökohtaisesti tuntui oppilaista useimmiten mukavalta. Opettajien oppilaille antamat vastaukset ovat ystävällisesti esitettyjä. Oppilaat kokivat, että oppilaat huomaavia oppilaita opettajia oli helppompi lähestyä, vaikka kaikilta opettajilta ei kuitenkaan odoteta kohtaamistilanteissa tapahtuvaa rupattelua. Ystävällisyys antaa oppilaalle kuitenkin tunteen siitä, että keskustelu on tarvittaessa mahdollista ja opettajaa on helppo lähestyä. Joillekin oppilaille riittää läheisyyden kokemuksen syntymiseen tunne siitä, että opettaja on valmis keskustelemaan oppilaan kanssa, opettajaa kuvataan ihmisläheisenä. Koulussa viihtyminen ja hyvä luokkahenki voi oppilaan arvion mukaan myös parantua, kun opettajien ja oppilaiden välillä on positiivista vuorovaikutusta.

O: Enmä nyt silleen haluu et kaikki opettajat tulee hirveesti juttelemaan jostain asiasta, mut sellanen asenne, et vois jutella... jos kysyy jotain ni vastaa silleen nätisti. (nro 9)

O: (opettajalle) saattaa puhuu joskus muutenki, vaik käytävällä ku tapaa ni voi vaik jotain jutella...Musta siitä tulee hyvä fiilis, että tunnetaan. Sellaselta (opettajalta) on helpompaa pyytää apuakin. (nro 13).

O: ...keskustellaan jotain ja puhutaan ystävällisesti eikä mitään jatkuvaa saarnaa tulis... (nro 42)

Toinen oppilaan kohtaamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan kiinnostuksen osoittaminen. Oppilaasta kiinnostuneina koetut opettajat kyselevät kuulumisia oppilailta ja jäävät juttelemaan hetkeksi oppilaan kanssa. Kohtaamisessa tapahtuu kahdenvälistä ajatusten vaihtoa, dialogia. Keskustelun aiheella ei oppilaiden mielestä ole merkitystä. Se, että opettaja juttelee heidän

kanssaan tasavertaisena, on aihetta tärkeämpää, kunhan julkisessa tilanteessa keskustellessa pysytään yleisissä aiheissa.

O: ...onhan se ihan kiva, et mitäs teette tänään on ok, mut sit ei liian niinku...esim. mitäs vanhemmat tekee työkseen tai jotain lempiväriä tai jotain liian henkilökohtasta... tai riippuu tietysti jos mä itse kerron, mutta jos alkaa liikaa kyseleen, mut en mä ala omia ongelmia tai muuta kertoileen...on se kuitenkin mukava et jotain käytävällä jutteleen, voi jopa piristää vähän sitä päivää.
(nro 14)

O: ...vaihdetaan kuulumisia ja mitä tehtiin lomalla ja mitä suunnitelmia on ja muuta, kyl me aina silleen niinku jutellaan. (nro 17)

O: ...juttelee, osaa keskustella, on kiinnostunu meistä eikä vaan siitä omasta aiheestaan. Haluu käyttää vähän aikaa, esim. sellaseen jutusteluun. (nro 36)

Kokemus opettajan kiinnostuneisuudesta syntyy siitä, että opettajat osoittavat halukkuuttaan olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja keskusteluja käydään positii-visessa sävyssä. Opettajat voivat olla kiinnostuneita esimerkiksi oppilaan vapaa-ajan asioista. Opettajan kiinnostuneisuuden kokemus syntyy erityisesti siitä, että opettaja muistaa, mitä oppilas harrastaa ja osoittaa kiinnostuksensa kysymällä jotain harrastukseen liittyvää asiaa. Kiinnostuneisuuden kokemuksen syntymistä tukee se, että opettaja kertoo jotain itsestään ja omasta yksityiselämästään yhteisiksi kiinnostuksen kohteiksi. Kokemus voi oppilaille syntyä, kun hän huomaa jakavansa yhteisen kiinnostuksen kohteen opettajan kanssa. Jotkut oppilaat pitävät tämän tyyppistä vapaata keskustelua tavallisena opettajien tapana kommunikoida oppilaiden kanssa ja kokevat sen parantavan ilmapiiriä.

O: Kissoista! Kun sil on kissa ja meilläkin on, niin niistä me aina jutellaan. (nro 26)

O: Liikkamaikka kyselee kaikkee, et mitä harrastetaan ja kuinka on menny jos on jotain matseja kun meitä on monta kun pelataan futista niin niitä (jutellaan)...
(nro 44)

Välittävissä kohtaamistilanteissa oppilaasta kiinnostuneena koettu opettaja kiinnittää huomionsa oppilaaseen ja omaan käyttäytymiseensä tilanteessa. Opettaja on läsnäoleva ja tietoinen omasta tunnetyöstään välttäen esimerkiksi osoittamasta ärtymistään, vaikka oppilas olisikin keskeyttänyt jotain. Näin toimien opettaja osoittaa halunsa kuunnella oppilasta kiinnittämällä huomionsa oppilaaseen. Tilanteen

rauhallisuus ja kiireettömyys lisäävät tunnetta kuulluksi tulemisesta. Opettaja ilmentää läsnäoloaan katsomalla oppilaaseen päin ja antamalla näin oppilaalle mahdollisuuden puhumiseen.

O: Se on ärsyttävää, kun joku ei kuule sua, et jos samalla tekee vielä jotain muuta tai käytävässä, et jos ois asiaa, ni toinen vaan viipottaa menemään...et niinku pysähtyis siks sekunniks. (nro 23)

O: Ne (opettajat) niinku kuuntelee oppilaita, et huomaa ne, eikä vaan mee siit ohi. (nro 39)

O: ...et onko se välinpitämätön vai kattooko se sua kun sä puhut sille vai tekeekö se samalla jotain muuta, vaik täyttää sitä Wilmaa. (nro 49)

Välittävissä kasvatus- ja kohtaamistilanteissa oppilaasta kiinnostunut ja tilanteessa läsnä oleva opettaja pyrkii kuuntelemaan oppilaan käsityksiä ja ymmärtämään oppilaan näkökulmaa. Oppilas huomaa opettajan halukkuuden tämän tarkasta ja keskittyneestä oppilaan kuuntelemisesta. Opettaja osoittaa näin toimiessaan halukkuutta oppilaan tarpeiden huomioimiseen ja kykyä neuvottelevaan keskusteluun. Jos opettaja keskittyneen kuuntelemisen sijaan keskeyttää oppilaan puhetta tai pyrkii lopettamaan keskustelun liian nopeasti, saattaa oppilaalle syntyä kokemus opettajan välinpitämättömyydestä oppilasta kohtaan. Kuulluksi tulemisen ja yhteisen ymmärryksen löytämisen kokemus vahvistavat kokemusta yhteydestä opettajan ja oppilaan välillä.

O: Jos kysyy jotain, ni sit puhuu päälle tai ei saa puheenvuoroo, ei halua kuunnella sua siin ollenkaan tai ei halua et sä puhut sille...se on sellanen et ei välitä oppilaasta. (nro 2)

O: ...molemmat yrittää ymmärtää toisiaan...ainakin mä yritän ymmärtää opettajankin kantaa, mut mä toivon et sekin ymmärtäis mun näkökulman... (nro 14)

Kolmas oppilaan kohtaamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaan toiminnan arvostaminen. Välittävänä koettu opettaja osoittaa oppilaan toiminnan arvostamista esittäessään oppilaalle ansaitun kiitoksen. Opettaja vahvistaa kiittämällä oppilaassa näkemäänsä hyvää. Opettaja on useimmiten kiittänyt oppilasta tilanteessa, jossa oppilas on tehnyt jotain muiden auttamiseksi. Aineistossa kuvatut tilanteet ovat liittyneet useimmiten johonkin erikseen suoritettuun tehtävään tai auttamiseen. Oppilaalle annettu kiitos saa aikaan myös oppilaassa

kokemuksen siitä, että opettaja arvostaa oppilaan toimintaa. Saatu kiitos on koettu ystävällisenä eleenä.

O: Kiitos tuntuu kyl hyvältä, kyllähän se on mukava, kun kiitetään.... ei ystävällisyydelle ole rajaa! (nro 17)

O: Ala-asteella ainaki, jos oli puolustanu jotain, jota oli kiusattu, ja oli mennyt sinne väliin, ni sit opettaja kyl kiitti... (kiitos tuntui) hyvältä...ku tiesi et teki jotain niinku oikein. (nro 18)

O: Kun me siivottiin salia, ni siit kiitettiin...kyllähän kiitos on aina kiva. (nro 31)

7.1.2 Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa oppilaan hyvinvoinnista kiinnostunutta asennetta ja sen ilmaisemista (f 39/145). Huolehtiva asenne näkyy niin henkisen kuin fyysisenkin hyvinvoinnin tarkkailuna ja hyvinvoinnista huolehtimisena. Taulukon 4 mukaan tämä alaluokka jakautuu kolmeen tekijään: opettajan huolehtivaan asenteeseen (f 19), oppilaan mielialan seuraamiseen (f 13) ja oppilaan fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen (f 7). Opettaja koetaan kaikilla näillä osa-alueilla toimiessaan myös turvallisuuden tunnetta herättävänä.

Ensimmäinen oppilaan hyvinvoinnista huolehtimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan huolehtivan asenteen osoittamisen luokka. Opettajan välittämisen kokemus on syntynyt oppilaille erityisesti alakoulussa, alkuopetuksessa. Erityisesti alkuopetuksen opettajia kuvataan äidillisiksi, mukaviksi tai lempeiksi. Koulu on koettu turvallisenä ja mukavana paikkana. Yläkoulun aineopettajajärjestelmässä huolenpidosta johtuvaa välittämisen kokemusta ei enää yhtä helposti synny.

O: ...sellanen fiilis, että koulu on mukava paikka, että kun aikuisetkin on turvallisia, niin se tulee siitä. (nro 48)

O: Jotkut (yläkoulun) opettajat saattaa vaikuttaa, ettei ne välittäis, koska ne ei ole niin oppilasta lähellä enää, yläasteel ku kaikki ainees on eri opettajat ni ei se sinänsä niin vaikuta sitte enää. (nro 48).

Välittävänä koettu opettaja osoittaa kykyä huomioida oppilaan tarpeita seuraamalla oppilaiden hyvinvointia, tekemällä huomioita ja kysymällä, mitä voisi tehdä hyvinvoinnin parantamiseksi. Tässä tulkintaluokan kokemusten mukaan oppilaita huomioiva opettaja myös kysynee luontevasti, onko oppilaalla kaikki hyvin, jopa ilman

mitään erityistä syytäkään. Huolehtivalla opettajalla on oppilaiden kokemuksen mukaan tahto auttaa oppilasta tarpeen vaatiessa. Oppilaat kuvaavat opettajan asennetta huolehtimiseksi, empatiaksi ja hyväsydämyydeksi.

O: (opettaja) halusi, että meillä on kaikki hyvin, se piti huolta ja katto, että kaikilla on asiat kunnossa. (nro 1)

O: Kyllähän ne aina kysyy, että onko kaikki ok, jos näyttää siltä, että vois olla jotenkin huono päivä, vaikka väsyttää tai muuten. (nro 51)

Toinen oppilaan hyvinvoinnista huolehtimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaiden mielialan seuraamisen luokka. Opettajan huolenpito oppilaista ilmenee mielialan seuraamisena ja mielipahaan reagoimisena. Joskus oppilaan alakuloinen yleismieliala on herättänyt opettajan huomion, ja hän on tullut kysymään oppilaan alakuloisuuden syytä. Oppilaan mielipaha on voinut johtua kodin tapahtumiin, koulussa tapahtuneeseen tilanteeseen tai kaverisuhteisiin. Aina ei oppilas ole osannut kertoa mielialansa syytä, joskus on kyseessä ollut vain väsymys. Mielipahaan tai oppilaan huoleen reagoi opettaja koettiin huomioivana, empaattisena ja hyvää tarkoittavana.

O: ...meillä on ollu perheeseen liittyviä asioita ja silloin opettaja kyseli, että tarvitseeko apua...ja siinä huomaa et opettaja on hyväsydäminen. (nro 47)

Oppilaan mielialaan liittyvästä hyvinvoinnista kiinnostunut opettaja osoitti huolenpitoaan myös puuttumalla kiusaamistilanteisiin ja sovittelemalla oppilaiden välisiä riitatilanteita. Konfliktien selvittämistä oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti pidettiin tärkeänä, samoin sitä, että kiusaamiseen tai syrjään jättämiseen puututtiin nopeasti. Riitatilanteiden selvittely lisäsi oppilaan turvallisuuden tunnetta.

O: Tuntui ihan hyvältä, ei jääny sit vaivaamaan se asia ja saatiin sovittua sen toisen kanssa. (nro 9)

O: ...että onko kiusaamista tai syrjintää, ...(opettaja) aina heti koitti selvittää niitä asioita, eikä sellasta (kiusaamista) sallittu. (nro 11)

O: ...välittäisi oppilaasta, että mitä sille kuuluu...että jos vaikka kiusataan tai tulee jotain ongelmia, voisi kysyä, että mitä kuuluu... (nro 26)

Kolmas oppilaan hyvinvoinnista huolehtimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaiden fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen.

Fyysisen hyvinvoinnin huomiointi liittyi yleisimmin koulutarvikkeisiin tai oppilaan vaatteisiin, joskus myös ruokailuun tai aamupaloihin. Erityisesti alakoulun opettajien kerrotaan ilmentäneen huolenpitoaan tällä tavalla. Välittävänä koettuun huolehtimisessa vaaditaan opettajan tunnettyötä, huolenpito oppilaistakin on välittävänä koetuilta opettajilta onnistunut hermostumatta. Etenkin pienillä oppilaille huolenpito lisää turvallisuuden tunnetta ja parantaa myös oppilaan mielialaa.

O: ...aamulla kun oli jäänyt aamupala syömättä, opettaja antoi mulle siinä maitoa ja näkkäriä....se ainakin välitti. (nro 12)

O: ...autteli kaikenmaailman...niinku vetoketjuja laitto...eikä se ikinä suuttunu mistään et sellanen pitkäpinnanen. (nro 41)

O: Opettaja koitti huolehtia meistä aina, että oli kaikki läksykirjat repuissa... (nro 44)

Oppilaan hyvinvoinnista huolehtiva opettaja voi oppilaiden kokemusten mukaan toiminnallaan lisätä oppilaan turvallisuuden tunnetta koulussa, mikä vaikuttaa koulussa viihtymisen ja mahdollisesti koulumenestykseenkin.

7.2 Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin

Luottamusta herättävien suhteiden pääluokka on toinen välittävän kasvatuksen sisältöalueen pääluokista. Tämä pääluokka kuvaa opettajan suhtautumista oppilaaseen osana ryhmää ja oppilaan huomioimista ryhmätilanteissa, kollektiivisen luottamuksen syntymistä. Luottamuksen syntyminen voi olla mahdollista oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun myötä. Opettajan tulee myös ilmentää kunnioitettavaa asennetta kasvatettavaan. Oppilaisiin luottamusta herättävän suhteen pääluokan koko on 33,0% (f 148/448) välittävän kasvatuksen pääluokan kokonaismäärästä. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu sekä oppilaiden kunnioittaminen ja arvostaminen.

Oppilaan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi kohteluksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa oppilaiden keskinäisen yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisen kohtelun kokemusta tuottavia opettajan tekoja. Teot liittyvät oppilaiden huomioivan kohtelun lisäksi oppilaiden arviointiin sekä oppilaille esitettyihin vaatimuksiin ja odotuksiin. Opettaja, jonka teot on koettu epäoikeudenmukaisiksi tai epätasapuoliksi, on koettu välinpitämättömänä eikä oppilaasta välittävänä.

Taulukko 5. Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin välittävän kasvatuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	f	Tulkinnallinen alaluokka	f	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	f	
Luottamusta herättävät suhteet oppilaisiin	148	Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu	105	Opettaja		
				• käyttäytyy kohdellen oppilaita oikeudenmukaisesti huomioiden jokaisen oppilaan	31	
				• arvioi oppilaiden suorituksia oikeudenmukaisesti	29	
				• on oikeudenmukainen sääntöjen rikkomiseen puuttumisessa	21	
				• on tasapuolinen työrauhan vaatimisessa	12	
		• on tasapuolinen tehtäviin liittyvissä vaatimuksissa	12			
		Oppilaan kunnioittaminen ja arvostaminen	45	Opettaja		
					• ei omaksu ennakkoasenteita tai suosi oppilaita	22
					• käyttäytyy luottamuksellisesti, oppilasta arvostaen	11
					kunnioittaa oppilaan yksityisyyttä	10

Oppilaan kunnioittamiseksi ja arvostamiseksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppilasta yksilönä kunnioittavaa ja arvostavaa käyttäytymistä, joka ilmenee oppilaan kohtelemisen lisäksi yksityisyyden ja luottamuksen kunnioittamisena. Tässä alaluokassa kuvatut teot voivat johtaa luottamuksellisen ja välittävän suhteen syntymiseen opettajan ja oppilaan välillä.

7.2.1 Oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa oppilaiden kokemaa tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua (f 105/148). Taulukon 5 mukaan tämä alaluokka jakautuu kuuteen sisältöluokkaan: opettaja käyttäytyy kohdellen oppilaita oikeudenmukaisesti huomioiden jokaisen oppilaan (f 31), arvioi oppilaiden suorituksia oikeudenmukaisesti (f 29), on oikeudenmukainen sääntöjen rikkomiseen puuttumisessa (f 21), on tasapuolinen työrauhan vaatimisessa (f 12) ja tehtäviin liittyvissä vaatimuksissa (f 12). Oppilaan kokemus opettajan oikeudenmukaisuudesta ja tasapuolisuudesta oppilaita kohtaan vaikuttaa oppilaan ja opettajan luottamuksellisen suhteen syntyyn vaikuttaa. Lähes puolet kaikista tämän tulkinnallisen alaluokan merkitysyksiköistä kuvaavat opettajien epätasapuolisena tai epäoikeudenmukaisena koettuun toimintaa. Epätasapuolisuus koetaan ärsyttävänä. Tasapuolinen kohtelu voi johtaa kokemukseen

henkilöiden välisestä luottamuksesta, joka luo koko kouluyhteisöön kollektiivista luottamuksen kokemusta.

Ensimmäinen oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan oikeudenmukaisen ja jokaisen oppilaan huomioivan käyttäytymisen luokka. Opettajien oikeudenmukaisuus oppilaiden kohtelemisessa ilmenee siten, että oppilailta vaaditaan samanlaisia asioita ja heitä huomioidaan yhdenvertaisina. Oppilaat pitävät oppilaiden oikeudenmukaista kohtelemista ja tasapuolista huomioimista tärkeänä ja toivottavana. Puolet tähän tulkintaluokkaan luetun aineiston merkitysyksiköistä kuvaavatkin yleisesti opettajien reilua ja oikeudenmukaista toimintaa oppilaita kohtaan. Reiluuden ja oikeudenmukaisen kohtelun tunnetta herättävät kokemukset koetaan turvallisuuden tunnetta lisääviksi.

O: Ne ei ainakaan tee silleen et aina niinku olis tai niinku juttelis vaan tiettyjen oppilaitten kanssa... tai anneta mitään etuoikeuksii. Et kyl ne on reiluja. (nro 9)

O: Ei niinku pitäis suosikkei...et olis niinku reilu just kaikille ja silleen...et vaatis kaikilta niinku ne samat (asiat). (nro 25)

O: ...kaikkia kohdeltais samalla tavalla, jos joku saa tehdä jotain, niin sitten kaikkien pitäisi voida. (nro 26)

Oppilaiden tasapuolisen kohtelemisen tärkeydestä ja yleisyydestä huolimatta monet oppilaat kuvasivat kokemuksia, joissa opettaja ei ole huomioinut kaikki oppilaita tasapuolisesti. Kuvausten mukaan epätasapuolinen kohtelu näkyy siten, että taitavat oppilaat saavat muita enemmän huomiota, eteviltä oppilailta kysytään ensin tai he saavat enemmän apua opettajalta. Opettajien myös kuvataan antavan huomiotaan enimmäkseen opettajaa lähellä oleville tai motivoituneille oppilaille. Oppilaat kokivat tilanteen epätasapuolisena ja valikoivana kohteluna.

O: Se näkyy suhtautumisessa, et ketä ne halua auttaa ja ketä ei halua...ne aattelee et noit ei kuitenkaan, ne ei kuuntele tai ymmärrä ni ei sitä kannata auttaa ja jos on sellanen ahkera oppilas, ni sitä mennään ilosesti auttamaan...mutta jos on sellanen oppilas, joka juttelee paljon ni sitä ei sit kannata auttaakaan. Et aika valikoivaa. (nro 13)

O: ...et jos joku (tyttö) on tosi hyvä jossain vaik kielissä ni ne saa vastata sitte enemmän. (nro 51)

Jotkut oppilaista olivat kokeneet tai havainneet epätasapuolista kohtelua sukupuolen vuoksi. Naisopettajien on koettu suosivan tyttöjä ja antavan heille enemmän vapauksia kuin pojille, joita kohtaan he ovat saattaneet olla oppilaiden kokemuksen mukaan melko ankaria. Kuvausten mukaan tytöiltä ei vaadita työrauhaa yhtä tiukasti kuin pojilta eikä tyttöjen tehtävien laiminlyöntiin reagoida samalla tavalla kuin poikien. Opettajat eivät oppilaiden kokemuksen mukaan laita Wilma-merkintöjä yhtä helposti tytöille kuin pojille, lisäksi tytöille annetaan enemmän vapauksia kuin pojille. Oppilaat ovat kokeneet joutuneensa jopa opettajan erityisen tarkkailun kohteeksi.

O: Mulle on tosi usein huomautettu, vaik mun vieres istunu tyttöki puhuu ihan yhtä paljon ja sit se näkyy kyl käytösnumerossaki. Tommoseen pitäis niinku ehkä kiinnittää huomioo ihan oikeesti et musta tuntuu et mä oon ollu jotenki silmätikkku. (nro 5)

O: ...läksyjen unohtamiset, poikien unohdukset (merkitään) samatien Wilmaan, ehkä tyttöjä vähän suositaan, et saa anteeks... (nro 11)

O: Naisopettajat antaa joskus tyttöjen pölistä kauheesti siel tunnilla tai tytöt saa pelata kännykällä siel tunnilla, jos pojat tekee samaa, ni heti sanotaan siitä. (nro 22)

Kolmas oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan suoritusten oikeudenmukaisen arvioinnin luokka. Opettajien arvioinnin oikeudenmukaisuutta pidettiin tärkeänä, eivätkä oppilaat useimmiten kyseenalaistaneet opettajien toimintaa.

O: ...ainakin arviointi menee kaikilla samalla tavalla, ettei joku saa ihan älyttömän helpolla (arvosanaa). (nro 50).

Oikeudenmukaisuuden tärkeydestä huolimatta tässä tulkintaluokassa esiintyi myös useita kuvauksia, joissa oppilaiden suoritusten arvioinnin arveltiin olevan epäoikeudenmukaista. Lähes yhtä moni oppilas koki opettajien suorittaman arvioinnin oikeudenmukaisena kuin epäoikeudenmukaisena. Epäoikeudenmukaisuuden kokemus syntyy siitä, että joidenkin oppilaiden tulee mielestään työskennellä enemmän kuin muiden oppilaiden saadakseen vastaavan arvosanan tai omaa arvosanaa on ollut vaikeaa korottaa muista suorituksista huolimatta. Tällainen kokemus on vaikuttanut oppilaan opiskelumotivaatioon.

O: Meni kyllä motivaatio ku ei se näkynytään siinä numerossa... (nro 46)

O: Toiset saa arvosanoja helpommin kuin toiset. Joistakin huomaa et se on ihan selkeesti saanut suosion perusteella numeron... että hyvän oppilaan maineessa olevat saa. (nro 47)

Oppilaat saattavat aineiston mukaan myös epäillä opettajan suosineen joitakin oppilaita arvioimalla oppilasta aiempien suoritusten tai aiemman arvosanan perusteella. Joidenkin oppilaiden arvioidaan jopa vaikuttaneen opettajaan erityisen hyvällä ja opettajaa miellyttämään pyrkineellä käyttäytymisellä. Arvioinnin epäoikeudenmukaisuuden kokemus saattaa heikentää oppilaan kokemaa luottamusta opettajaa kohtaan.

O: Joitain pidetään parempina oppilaina. Joistain (opettajista) huomaa, et jos ei tykkää toisesta ni antaa huonompaa numeroa. Lisäks numeron nostaminen ja laskeminenkin on aika vaikeeta, helposti pysyy se sama numero ku ennenkin. (nro 15)

O: Siinä vaiheessa jos oppilas jotenkin mielistelee, niin se rupee ärsyttää ja sen näkee siitä sivusta...mitä tapahtuu ja sitten opettaja menee siihen mukaan.... ja sitten tuloksena siitä on kiitettävä. (nro 47)

Neljäs oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan oikeudenmukaisen sääntöjen rikkomiseen puuttumisen luokka. Tämän tulkintaluokan kuvaukset keskittyvät pääasiassa välituntitapahtumiin, kuten koulun alueelta poistumiseen, jolloin rangaistuksena olisi harkittava kasvatust keskustelua tai jälki-istuntoa. Oppilaat kuvaavat opettajien toimintaa rangaistusten määräämisessä sekä oikeudenmukaiseksi että epäoikeudenmukaiseksi. Oppilaat pitävät opettajan oikeudenmukaisuutta tärkeänä asiana ja monet myös uskovat, että opettajilla on yhtenäinen toimintatapa rangaistusten antamisessa.

O: No on (reiluja)...et emmä usko mihinkään näihin juttuihin et tukarit pääsisi vähemmällä rangaistuksilla...et kyllä ne saa ihan sen saman (rangaistuksen)...ei mulla oo ainakaan mitään havaintoo mistään (epätasa-arvoisuudesta). (nro 43)

O: Kyllä (opettajat) mun mielestä on tasapuolisia meitä kohtaan...kaikilla on samat säännöt ja tulee samat rangaistukset, vaikka jostain, että käy kiskalla ni siit saa kaikki sen saman jälkän, et ei oo sellasta suosikkia. (nro 45)

Osa oppilaista myös kokee tukioppilaiden tai koulun vanhimpien oppilaiden saavan rikkeitä enemmän anteeksi kuin muiden. Näissä kuvauksissa opettaja kohtelee

oppilaita keskenään epätasapuolisesti suosien jotain tiettyä oppilasryhmää. Erityisesti tukioppilaiden ja vasta maahan muuttaneiden oppilaiden on joskus koettu saavan osakseen sallivampaa kohtelua kuin muiden.

O: Jos joku oppilas on tuolla mukana tupakalla, jos siellä on joku tukioppilas niin sille ei anneta sitä lappua tai jos siellä on kasiluokkalainen kaksi minuuttia ja ysiluokkalaiset kaksyht minuuttia, niin se kasiluokkalainen saa sen lapun... säännöt ei ole samat kaikille...se ei ole reilua. (nro 5)

O: Joskus ulkomaalaistaustaisille puhutaan vähän niinku selkokielellä...ne ei saa ehkä ihan samaa rangaistusta kuin suomalaiset jostain samat jutusta. (nro 21).

Opettajien epäoikeudenmukaisuudesta rangaistuksien määräämisessä kertovat oppilaat näyttävät aineiston perusteella hyvin tietävän, ketkä koulun opettajista antavat rangaistuksia ja ketkä eivät. Tämän perusteella koulun kaikki opettajat eivät toimi yhtenäisen toimintamallin mukaisesti sääntöjen rikkomistilanteissa, vaan joidenkin opettajien linjana näyttää olevan rankaisematta jättäminen. Kaikki opettajat eivät myöskään ilmoita tapahtumista huoltajille. Tieto vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen.

O: Ei kaikki opettajat oo (tasapuolisia rangaistuksen antamisessa), et kyl ne (oppilaat) tietää et keneltä ei sitä (jälki-istuntoa) saa ja keltä se tulee varmasti. (nro 44)

Viides oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan tasapuolisuus työrauhan vaatimisessa. Myös tässä tulkintaluokassa opettajien tasapuolisuutta kaikkia oppilaita kohtaan pidettiin tärkeänä. Siitä huolimatta useissa kuvauksissa kerrotaan kokemuksista ja havainnoista, joissa oli epätasapuolisuutta työrauhan vaatimisessa. Oppilaat arvelevat, että opettajat eivät aina itsekään huomaa toimivansa epätasa-arvoisesti. Epätasapuolisuus ryhmässä näkyi oppilaille siten, että toisille puheliaisuutta sallittiin muita enemmän. Oppilaat kertoivat havainneensa menestyneiden oppilaiden tai tyttöjen suosimista. Toisaalta on koettu myös esimerkiksi tukioppilaiden käyttäytymiseen kohdistuvia, muita oppilaita tiukempia vaatimuksia.

O: Jos on tukioppilaskin, niinku mä oon, niin sit heti huomautetaan, vaikka toisetkin pulisee ihan yhtä paljon ja vielä enemmän. (nro 5)

O: Ehkä se ope ei itekkään tajunnut, mutta se oli sillai, että jos joku oppilas meluaa tunnilla ja jos se on se, josta se ope tykkää, niin sitten se ei sano mitään, mutta jos joku toinen hölöttää, niin sitten sille sanotaan heti ja (opettaja) valittaa vaikka vanhemmille. (nro 17)

O: (tasapuolisuus) riippuu henkilöstä, jotkut (opettajat) suosii. Sen huomaa esimerkiksi käytöshäiriöihin puuttumisesta tai että joku oikeesti yrittää miellyttää opettajaa, niin se saa paljon enemmän kehuja. (nro 47)

Työrauhan oikeudenmukaisessa vaatimisessa oli nähtävissä, samoin kuin rangaistustenkin oikeudenmukaisessa määräämisessä se, että oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen puuttuminen riippui opettajasta. Opettajilla ei ollut oppilaiden kuvausten mukaan keskenään yhtenäistä linjaa, vaan jotkut opettajat puuttuivat oppilaiden työrauhan rikkomiseen herkemmin kuin toiset. Tässäkin kuvattiin opettajien sukupuoleen liittyviä eroja.

O: Ei aina oo (oikeudenmukaista), yleensä, naisopettajat antaa joskus tyttöjen pölistä kauheesti siel tunnilla tai tytöt saa pelata kännykällä siel tunnilla, jos pojat tekee samaa, ni heti sanotaan siitä. (nro 22)

Kuudes oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan tasapuolisuus tehtäviin liittyvissä vaatimuksissa. Tässäkin tulkintaluokassa osa kuvauksista kertoo vaatimusten epätasapuolisuudesta. Epätasapuolisen kohtelun kokemuksia kuvattiin erityistä tukea joko oppimisen vaikeuden tai puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi tarvitsevien oppilaiden tehtävien suorittamistapoihin liittyen. Myös tehtäviin vaadittavan vastauksen laajuuteen liittyi kokemuksia opettajan epätasapuolisuudesta. Tukea tarvitsevilta oppilaita vaaditaan aineiston mukaan vähemmän ja kokeiden suullinen tai helpotettu suoritustapa koetaan joskus epätasapuolisena.

O: Kyl se (kokeiden suorittaminen suullisesti) voi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan, onhan puhuminen tosi paljon helpompaa kuin joku esseen kirjoittaminen. Et ei se nyt heti ihan reilultakaan kuulosta! (nro 37)

Osa oppilaista näkee kuitenkin tasapuolisuuden eri asiana kuin samojen tehtävien tekemisen: Erilaiset tehtävät ymmärretään oppilaan oppimisen tukena, eivätkä ne aiheuta kaikissa oppilaissa kokemusta epätasa-arvoisesta kohtelusta. Toisaalta joidenkin oppilaiden mielestä helpommat tehtävät tuntuvat epäreiluilta, vaikka niiden merkitys oppimisen kannalta ymmärretäänkin.

O: On ne (erilaiset tehtävät) tavallaan reiluu ja tavallaan ei... pitäähän sen nyt ensin oppii sitä suomeeki. (nro 9)

O: Suhtaudutaanko tasa-arvoisesti, on eri asia kuin pitääkö tehdä kaikki ihan samat tehtävät. (nro 18)

7.2.2 Oppilaan arvostaminen ja kunnioittaminen

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa luottamuksellisuuden tunnetta lisäävää toimintaa opettajan ja oppilaan välisessä henkilökohtaisessa suhteessa (f45/148). Taulukon 5 mukaan tämä tulkinnallinen luokka jakaantuu kolmeen tekijään: opettaja ei omaksu ennakoasenteita tai suosi oppilaita (f 22), käyttäytyy luottamuksellisesti ja oppilasta arvostavasti (f 11) ja kunnioittaa oppilaan yksityisyyttä (f 10). Opettajan oppilasta arvostava asenne näkyy empaattisuutena ja oppilaan tunnetilojen ymmärtämisenä ja saa aikaan luottamusta oppilaan ja opettajan välille.

Ensimmäinen oppilaan arvostamisen ja kunnioittamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan ennakoasenteita tai suosikkeja kuvaava luokka. Tässä tulkintaluokassa vain pieni osa oppilasta kuvaa opettajia oppilaita tasapuolisesti arvostaviksi, eivätkä ole huomanneet, että opettajilla olisi suosikkioppilaita.

O: Ei täs yläkoulus oo ainakaan ollu mitään et joku ois suosikki tai sellasta. (nro 17)

Suurimassa osassa tämän tulkinnallisen alaluokan merkitysyksiköistä kuvataan tilanteita, joissa on havaittu opettajan pitävän jostain oppilaasta muita enemmän. Oppilaat kuvaavat opettajien pitävän oppilaista, joilla on jotain yhteistä opettajan kanssa, esimerkiksi harrastus tai lemmikki. Yhteiset mielenkiinnon kohteet näkyvät yhteisenä jutteluna ja tällöin opettajan ja oppilaan suhde näyttää läheiseltä. Osa oppilaista on kokenut, että opettaja myös suosii oppilasta. Joidenkin oppilaiden suosimisesta tai erityisen pitämisen osoittamisesta voi syntyä oppilaille kokemus epätasapuolisesta kohtelusta, vaikkakaan kaikki oppilaita tilanne ei haittaa ollenkaan.

O: Varmaan joku tykkää jostain oppilaasta enemmän ku toisesta ni voi se näkyy. (nro 6)

O: Ei se nyt ihan reiluu oo, et ottaa se vähän aivoon, mut eihän sille mitään voi. (nro 13)

O: Se tykkää tietenkin niistä ku osaa, et harrastaa vaik just lätkää...se on pelannu itekki... (nro 23)

Oppilaat kertovat, että opettajalla on koettu olevan ennakko-odotuksia, jotka näkyvät jo varhaisessa vaiheessa oppilaan kohtelussa. Oppilas on voinut kokea tilanteen siten, että häntä ei arvosteta, eikä hänelle anneta tilaisuutta aloittaa esimerkiksi uudessa luokassa tai ryhmässä ilman ennakkokäsitystä. Ennakko-odotuksia on havaittu sekä taitavien oppilaiden maineessa olevien oppilaiden että käyttäytymisen haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden kohtelussa.

O: Sellaset, jotka on kaikessa hyviä ni pääsee vähemmällä ja saa kaikkee anteeks ku ne on niin tunnollisii mut sit jos sul on vaikeeta koulunkäynnin kanssa ni sit kaikki on sua vastaan. (nro 35)

O: Se et miten kohtelee ni siin voi kyl olla....vähän et jos opettaja on saanut aluks sellasen käsityksen et (oppilas) on häirikkö ni sit saattaa olla et opettaja kohtelee sitä niinku häirikkönä ja opettaja katsoo enemmän sormien läpi... (nro 48)

Toinen oppilaan arvostamisen ja kunnioittamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan luottamuksellisen ja oppilasta arvostavan käyttäytymisen luokka. Luottamuksen tunne opettajia kohtaan syntyy siitä, että oppilaalla on ainakin joitakin opettajia, joille voi uskoutua henkilökohtaisissa asioissa. Luottamus merkitsee opettajan vaitioloa oppilaan asioissa ja sitä pidetään tärkeänä. Opettaja ei kerro hänelle luottamuksella uskottuja asioita toisille opettajille, ellei kertomisesta ole oppilaan kanssa sovittu. Opettajan epäluotettavana koettu toiminta on herättänyt oppilaissa negatiivisia tunteita, kuten turhautuneisuuden, ärsyyntymisen ja jopa ahdistuneisuuden tunnetta.

O: No ei ensinnäkään ihan jokaisen opettajan kanssa tietenkään tuu (juteltua), eikä tarviikkaan, mut jotenki, et jos luottaa siihen, et asiat voi puhuu, ni se on hyvä. (nro 31)

O: ...luottamus, et kun jotain puhutaan, niin ne jää sen opettajan tietoon. (nro 43)

Oppilasta arvostava suhtautuminen näkyy myös opettajan luotettavuutena, jota kuvattiin opettajan tekemien lupausten pitämisenä. Tämän tulkinnallisen analyysiluokan merkitysyksiköissä kuvatut lupaukset liittyvät arkisiin asioihin, kuten tehtävien tai kokeiden tarkistamiseen tai siihen, mitä oppitunnit tulevat sisältämään. Asioiden arkisuudesta huolimatta lupausten unohtaminen tai pitämättä jättäminen koettiin

luotettavuutta heikentävänä. Oppilaan motivaatio opiskella opettajan tunneilla saattaa kuvausten mukaan heikentyä, jos lupaukset osoittautuvat turhiksi.

O: Opettajan ois aluks pitäny pitää ne lupaukset mitä se kerto vuoden alus, koska ensivaikutelma oli tosi hyvä. Alku meni ihan hyvin ja nyt on ollu tosi turhaa... (nro 7)

O: Tärkeintä on et on sellanen tavallaan luottamus...että sovitut asiat saa tehtyä, et ope luottaa siihen et oppilas tekee tehtävät ajallaan ja oppilas luottaa siihen et opettajat saa omat jutut kans. (nro 48)

Oppilasta arvostavan ja luotettavan opettajan asenne näkyy myös oppilasta kohtaan osoitettuna kohteliaana käyttäytymisenä. Oppilasta arvostava opettaja ei arvostele tai moiti oppilasta julkisesti esimerkiksi tehtävien suorittamisen perusteella, vaan suhtautuu oppilaaseen rikkeistä huolimatta oppilasta kunnioittavasti. Myös tässä tulkintaluokassa oppilaille oli kokemuksia oppilasta epäkunnioittavasti kohdelleista opettajista ja tilanteista, joissa oppilas oli kokenut tullessa julkisesti moitituksi, eikä näin ollen arvostetuksi.

O: Kerran se (opettaja) kohdisti sen kaiken yhteen ihmiseen, että ope laittoi oppilaan kirjoittamaan paperille, että mitä susta tulee isona, että mihin sä luulet tarvitsevas englantia... se keräs sen huonon energian yhteen oppilaaseen ja nolasi sen ihan täysin siinä. (nro 46)

Kunnioituksen opettajan ja oppilaan välillä pitäisi oppilaiden käsityksen mukaan olla molemminpuolista. Oppilasta kunnioittava opettaja voi antaa ohjeita tai neuvoja oppilaalle huolehtien kuitenkin omasta tunneilmaisustaan. Esimerkiksi turhautumista, ärtymystä ja pettymystä ei pidä oppilaalle ilmaista, vaan oppilaan tilanteeseen tulisi suhtautua asiallisesti. Tällöin suhtautuminen voi tukea oppilaan kokemusta kunnioitetuksi tulemisesta. Myöskään opettaja, jota oppilas kuvaa ylemmydentuntoiseksi (nro 28), ei osoita omaavansa oppilasta arvostavaa asennetta.

O: Kunnioitus, molemmin puolin... et sä et oo ite huono ihminen, vaan et sul on vaan ne läksyt tekemättä. Et kunnioittaa niinku oppilasta. (nro 9)

O: Tuntuu että opettajalle voi kertoa kaikki huolet niinku opiskelust ja se (ei) ala niinku saarnaa siinä vaan se antaa niinku hyvii neuvoja kaikes. (nro 17)

Kolmas oppilaan arvostamisen ja kunnioittamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaan yksityisyyden kunnioittamisen luokka.

Luottamusta herättävä opettaja ei kysele liiaksi oppilaan yksityisasiota, kuten kotitilanteeseen tai kaverisuhteisiin liittyviä asioita, vaikka seuraisikin oppilaan mielialaa tai koulunkäynnin sujumista. Opettaja myös tyytyy oppilaalta saamansa vastaukseen, eikä jatka kyselemistä, jos oppilas on haluton vastaamaan. Myös kovin henkilökohtaisten tai oppilaasta merkityksettömiltä vaikuttavien yksityisasioiden kysely ei herätä luottamusta, vaan voidaan kokea vaivaannuttavana ja tunkeilevana.

O: ...esimerkiksi mitäs vanhemmat tekee työkseen tai jotain lempiväriä tai jotain...liian niinku henkilökohtaista... (nro 14)

O: Turha ylihuolehtivaisuus on ärsyttävää ja jos vastaus on, et menee (hyvin), ni senkin pitää riittää. Periaatteessa sun yksityisasiat ei kuulu viranomaisille, joka ei niinku aja sitä asiaa, eli niillä ei oo oikeutta tunkea nenäänsä kaikkiin asioihin, mut sit jos huomaa et oppilas haluaa puhua itse, ni sit vois jutella. Mut muuten ni ei ne asiat kuulu kenellekään. (nro 47)

Kun opettaja onnistuu luomaan luottamuksellisen suhteen oppilaaseen ja ymmärtää oppilaan tarpeen olla kertomatta jotain asioita, syntyy oppilaalle kokemus siitä, että opettaja kunnioittaa oppilaan yksityisyyttä ja oppilas kokee olevansa arvostettu. Oppilaat toivovat, että opettaja säilyttää aikuisen roolin, vaikka ovatkin oppilaalle läheisiä ja välittävät oppilaan hyvinvoinnista.

O: Opettajan roolissa ei periaatteessa haittaa olla vähän lähempänä oppilasta, mutta pitää sen rajan... (nro 47)

7.3 Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito

Myönteisen oppimisilmapiirin luomisen ja ylläpidon pääluokka on kolmas välittävän kasvatuksen sisältöalueen pääluokista. Pääluokka kuvaa opettajan työrauhaa ylläpitävää toimintaa ja oppilaiden oppimisilmapiiriä parantavan käyttäytymisen ohjauksesta. Tämän pääluokan luonne on välittävän kasvatuksen sisältöalueeseen kuuluvista pääluokista julkisin, sillä tähän luokkaan luetut vuorovaikutustilanteet ja kasvatukselliset tai oppilaita ohjaavat tilanteet tapahtuvat luokahuoneissa ja ovat siten monen henkilön kuultavissa. Myönteisen oppimisilmapiirin luomisen ja ylläpidon pääluokan koko on 34,6 % (*f* 155/448) välittävän kasvatuksen pääluokan kokonaisuudesta. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin opettajan tunnettyö, opiskelua tukevan työrauhan edistäminen ja hyvästä käyttäytymisestä tai opiskelusta paljitseminen.

Taulukko 6. Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito välittävän kasvatuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	f	Tulkinnallinen alaluokka	f	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	f	
Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito	155	Opettajan tunnetyö positiivisen tunneilmaston luomisen keinona	91	Opettaja		
				• viihtyy oppilaiden seurassa	60	
				• pitää työstään	19	
		Opiskelua tukevan työrauhan edistäminen	64	Opettaja	• arvostaa hyvää oppimisilmapiiriä	20
					• on turvallisuuden tunnetta herättävä	22
					• arvostaa oppilaan työskentelyä	11

Opettajan tunnetyö positiivisen tunneilmaston luomisen keinona on tulkinnallinen alaluokka, joka sisältää oppilaiden kuvaukset opettajien hyvästä asenteesta oppilaita ja opettamista kohtaan. Oppilaiden aistima viihtyminen täydentyy opettajan sanoilla ja teoilla, joilla hän osoittaa arvostavansa hyvää oppimisilmapiiriä luokassa pyrkien siten ylläpitämään hyvää tunneilmastoa.

Opiskelua tukevan työrauhan edistämisen tulkinnalliseen alaluokkaan kuuluvat kuvaukset, joissa opettaja vaatii tai aktiivisesti ylläpitää saavutettua työrauhaa. Oppilaat kokevat tuntien häirintään puuttumisen ja työrauhan vaatimisen keinoja turvallisuutta lisäävänä ja oppilaiden työrauhaa arvostavana.

7.3.1 Opettajan tunnetyö positiivisen tunneilmaston luomisen keinona

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppilaita kohtaan näyttämien tunteiden käyttöä hyvän ilmapiirin ja positiivisen vuorovaikutuksen luomisen keinona (f 91/155). Taulukon 6 mukaan tämä tulkinnallinen luokka jakaantuu kolmeen tekijään: opettaja osoittaa viihtyvänsä oppilaiden seurassa (f 60), pitää työstään (f 19) ja arvostaa luokassa vallitsevaa hyvää ilmapiiriä (f 12).

Ensimmäinen tähän alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan oppilaiden seurassa viihtymisen osoittamisen luokka. Positiivinen tunneilmaisuus ja työssä sekä oppilaiden parissa viihtyminen näkyy hyväntuulisuutena ja yleisenä luokassa vallitsevana positiivisena ilmapiirinä. Opettajaa kuvataan mukavana ja kivana. Opettaja ilmentää olemuksellaan tulevaisuutta luokkaan mielellään. Oppilaat tunnistavat tunnetilan jo opettajan tullessa luokkaan ja mahdollinen ärtymys näkyy. Opettaja osoittaa tunnin aikana positiivista suhtautumista oppilaisiin esimerkiksi hymyillen. Opettajan positiivisella tunneilmaisulla koetaan olevan vaikutusta oppilaan

omaan motivaatioon ja asenteeseen oppiainetta kohtaan. Tunnilla, jossa on hyvä ilmapiiri, jaksaa oppilaiden mukaan paremmin keskittyä.

O: Ilmeestä huomaa ja äänensävyistä ja käytöksestä, jotenki koko olemus, miten sä teet kaiken, oot sä niinku jännittynyt ja ärsyyntynyt vai tuutsä silleen rennosti (luokkaan). (nro 15)

O: Olemalla positiivinen, et ei sellanen et koko ajan tulee jotain moitetta ja valitusta... (nro 46)

Positiivista tunneilmaisua kuvaa myös opettajan iloisuus ja huumorintaju. Opettaja ei näytä jatkuvasti vakavalta ja voi vastata oppilaidenkin huumoriin hymyllä tai naurulla. Hyvää ilmapiiriä ylläpitäessään opettaja ei loukkaannu oppilaidenkaan sopivassa tilanteessa ja muut oppilaat huomioiden esitetystä huumorista. Luokan ilmapiiri rentoutuu ja opettaja koetaan helposti lähestyttäväksi.

O: Opettajan ei pidä olla ehkä niin vakava (nro 14)

O: Sellanen opettaja on kiva, joka heittää välillä läppää eikä sit ota itteensä, jos vähän heittää läppää takas. Et huumorintajunen. (nro 22)

Toinen positiivisen tunneilmaston luomisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan työstä pitämisen osoittamisen luokka. Opettajan työstään pitäminen ja opettamisesta nauttiminen näkyy opettajan innostuneessa tunneilmaisussa ja opetettavaan asiaan uppoutumisessa. Opettajat näyttävät opettaessaan iloisilta tai tyytyväisiltä. Oppilaan kuvauksen mukaan positiivisesta tunneilmaisusta huolehtiva opettaja ei ainakaan näytä oppilaille, mikäli on kyllästynyt työhönsä. Oppilaat kuvaavat innostuneen opettajan tartuttavan innostusta tunnilla oppilaisiinkin.

O: Sen näkee siitä, et toiset nauttii siitä työstään ja saa oppilaat mukaan. Se on persoonallisuuskysymys. (nro 47).

O: Opettajasta näkee, että (hän) haluaa tulla pitämään niitä tunteja, että se tykkää siitä (opettamisesta). (nro 51)

Tässäkin tulkintaluokassa on myös kuvauksia opettajista, jotka eivät vaikuta työstään innostuneilta. Kuvausten opettajat näyttävät oppilaista pettyneiltä, väsyneiltä, innottomilta. Opettajan ilmentäessä negatiivista suhtautumista työtä kohtaan ei innostavaa yhteyttä oppilaisiin oppitunnin aikana synny. Opettajan tunneilmaisuus voi

tuottaa oppilaalle kokemuksen opettajan välinpitämättömyydestä, kyllästyneisyydestä ja jopa siitä, että opettaja ei pidä oppilaista. Oppitunnit koetaan usein myös tylsinä, mikä voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon opiskella kyseistä ainetta.

O: Siit (opettajasta) näkee et se olis mieluummin jossain ihan muualla. (nro 11)

O: Ne (opettajat) on täällä jotenki pakosta töissä. Et ei niitä silleen kiinnosta, et miten tylsää siel tunnil on. (nro 51)

Kolmas positiivisen tunneilmaston luomista käsittelevään alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan hyvän oppimisilmapiirin arvostamisen luokka. Opettajan oma tunneilmaisuu vaikuttaa luokassa vallitsevaan ilmapiiriin oppilaiden kokemusten mukaan positiivisen vaikutuksen lisäksi myös negatiivisesti. Opettajan tiukkuus tai ärtyneisyys ei oppilaiden mukaan paranna luokassa vallitsevaa ilmapiiriä. Hyvän oppimisilmapiirin arvostaminen näkyy oppilaille siinä, millaisia tunteita opettaja antaa tulla esiin oppitunnin aikana. Opettaja osoittaa hyvän oppimisilmapiirin arvostustaan hillitsemällä mahdollisen ärtymyksen näkymistä oppilaille ja olemalla hyväntuulinen myös vastatessaan oppilaiden kysymyksiin.

O: ... (opettaja on) ...huonolla päällä tunnillakin, ni sit se ainekin tuntuu tosi.. ei niinku yhtään kiinnosta opiskella. (nro 2)

O: (ei-välittävä opettaja on) äkänen, ei yhtään viihdy meidän kanssa ...jyrkkä, ei anna mitään niinku perään, vaan on aina tosi tiukka. Ankara. Sellanen vanhanaikainen. (nro 32)

O: (Opettaja) ei saa suuttuu siitä et joku kysyy tai ei heti ymmärrä, et omien tunteiden purkaminen oppilaisiin, ni se ei luo hyvää ilmapiiriä. (nro 46)

Opettaja osoittaa hyvän oppimisilmapiirin arvostustaan myös reagoimalla luokassa tapahtuvaan häiriökäyttäytymiseen. Tässä tulkintaluokassa häiriökäyttäytymiseen reagointi merkitsee opettajalle itselleen tilanteessa syntyvien tunteiden näyttämistä. Aineiston kuvauksissa kerrotaan opettajan suuttumisesta tai ärtymyksestä, kun vakavaa tuntia häiritsevää käyttäytymistä on ilmennyt. Opettajan negatiivisten tunteiden näyttämistä pidetään hyvänä ja aiheellisena silloin, kun se merkitsee oppilaiden tuntikäyttäytymiseen puuttumista oppimisilmapiirin parantamiseksi ja työrauhan palauttamiseksi. Tunteensa ilmaiseva opettaja koetaan tällöin ilmapiiristä välittävänä.

O: (opettaja) välillä suuttu, et huomaa, et sille ei oo ihan sama et miten me ollaan. (nro 1)

Jotkut oppilaat pitävät positiivisina pidettyjä tunteiden ilmauksia opettajan persoonallisuuden piirteinä. Tunteiden aitoutta pidettiin myös tärkeänä. Tunteiden esiintuomisessa onkin tärkeää niiden hallitseminen ja sopivuus tilanteeseen.

7.3.2 Opiskelua tukevan työrauhan edistäminen

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan toimintaa, jonka avulla hän pyrkii edistämään luokan positiivista ja turvallista oppimisilmapiiriä ja työskentelyn edellyttämää työrauhaa (f 64/155). Taulukon 6 mukaan tämä tulkinnallinen luokka jakaantuu kahteen tekijään: opettaja koetaan turvallisuuden tunnetta herättävänä (f 17) ja oppilaan työskentelyä arvostavana (f 47). Työrauhan ja positiivisen ilmapiirin luomiseksi opettajat käyttävät tunnetyötaitojaan sekä ilmapiirissä tapahtuvien muutosten ja oppilaiden tunteiden havaitsemiseen että omien tunteidensa esilletuomiseen.

Ensimmäinen opiskelua tukevan työrauhan edistämisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on turvallisuuden tunteen herättämisen luokka. Oppilaalle voi syntyä kokemus välittämisestä, kun hänellä on luokassa turvallinen ja rento olo. Turvallinen olo muuttuu jännittämiseksi, mikäli ilmapiiri ei ole hyväksyvä. Turvallisen ja luotettavan oppimisilmapiirin luomiseen ja ylläpitoon kuuluu toista vähättelevään, vertailevaan tai kiusaavaan käyttäytymiseen puuttuminen. Opiskelutilanteeseen heittäytyminen altistaa oppilaan haavoittuvuuden tunteelle, oppilaan tulee voida luottaa siihen, että hän ei joudu naurunalaiseksi luokassa. Oppilas voi tällöin erehtyä, tuntea olonsa silti rennoksi ja kysyä. Hyvä oppimisilmapiiri vaikuttaa oppilaiden rohkeuteen pyytää tunnilla neuvoja tai apua tehtäviinsä.

*O: Jos ne kaikki nauraa siinä tai sanoo silleen, et et sä nyt tota tajunnu...niin ni sit ei silleen viitti (vastata). Ku kaikki (opettajat) ei osaa pitää siellä luokassa sellasta...et olis niin hyvä tunnelma, et vois kysyy. Jotkut osaa ja siel ei kyl nau-
reta ikinä. (nro 2)*

O: Jos on hyvä ilmapiiri, niin on helpompi pyytää sitä apuakin. (nro 3)

O: ...tulis sellanen rento ja hyvä fiilis, että ei jotenki pelota sanoo asioita...et jotenki kehtaa paremmin. (nro 42).

Turvallinen ja hyväksyvä oppimisilmapiiri vaatii toteutuakseen myös oppilaiden keskinäistä tuntemista. Välittävänä koettu opettaja voi auttaa uuden ryhmän jäseniä toisiinsa tutustumisessa, kannustaa jutteluun ja toisten hyväksymiseen ja siten parantaa hyväksyvän oppimisilmapiirin syntymistä. Ihmissuhteet vaikuttavat ryhmässä koettuun turvallisuuden tunteeseen. Oppilaiden välisissä suhteissa tukeminen ja toisiin tutustuttaminen koettiin välittävänä ja ilmapiiriä parantavana.

O: Oli (opettajasta) suuri apu, kun ...ei me tiedetty toisia ja sit ois voinut tulla enemmän just jotain kiusaamista ja ... et ois oltu vanhojen kavereiden kanssa vaan. Oli siitä hyötyä ilmapiirille. (nro 10)

Toinen opiskelua tukevan työrauhan edistämisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaan työskentelyn arvostamisen luokka. Oppilaat arvostavat työrauhaa vaativia opettajia. Työrauha merkitsee oppilaille sitä, että tunnilla pystyy keskittymään työskentelyyn. Yhdessä aineiston kuvauksista ei toivota täydellistä hiljaisuutta, ellei kyseessä ole koetilanne. Hyvässä oppimisilmapiirissä voidaan sallia keskustelu ja sen koetaan parantavan oppimisilmapiiriä. Opettajan liiallinen tiukkuus ja esimerkiksi täydellisen hiljaisuuden vaatiminen koetaan vanhanaikaisena kurinpitona, eikä sen koeta parantavan oppimisilmapiiriä. Toisaalta työrauhan puuttuminen tunnilta koetaan jopa pelottavana ja ahdistavana ja opettajan odotetaan puuttuvan tilanteeseen.

O: kai se (huono työrauha) vähän sillon pelottiki, ...et mitä tästä seuraa ja jotenki toivo et niit tuntei vaan ei olis ku se oli niin ahistavaa. (nro 8)

O: (opettaja on) aika rento, mut osaa kuitenkin pitää kuria ja et luokassa pysyy sellanen työrauha et pystyy opiskelemaan...huono opettaja on vanhanaikainen tiukkapiipo ja vaatii täydellistä hiljaisuutta. (nro 18)

O: (ei-välittävänä koettu opettaja) tulee luokkaan ja saman tien alkaa se et pitää olla hiljaa, vaikka ei oo edes istuttu alas vielä. (nro 32)

O: se (juttelu) vaikuttaa just siihen et minkälainen ilmapiiri siel luokassa on, et ollaanko vaan ihan ryppy ottassa vai vähän rennommin. (nro 46)

Opiskelua ja työrauhaa tukevaan vuorovaikutukseen kuuluu myös opettajan ohjeiden mukainen toiminta tunnilla. Tämä ilmenee siten, että opettaja varmistaa, että tunnilla työskennellään ja tarvittaessa puuttuu oppilaan toimintaan. Varmistaminen vaatii opettajalta aktiivista oppilaiden työskentelyn seuraamista. Välittävänä koettu opettaja ei voi keskittyä muihin asioihin, jos ryhmä tarvitsee tukea työskentelyn vaatiman työrauhan ylläpidossa. Opettaja osoittaa odottavansa, että oppilaat kuuntelevat opetuksen tai ohjeiden antamisen aikana. Opettaja ei myöskään salli opiskeltavan aiheen ulkopuolista keskustelua, vaan pyrkii palauttamaan työskentelyrauhan luokkaan.

O: Opet sanoo mitä tehdään ja pitää huolen työrauhasta ja toimitaan, niinku on sovittu. (nro 5)

O: Vaikka et odottaa et jengi kuuntelee, et ei aloittais sitä puhettansa siihen. Pitää vaan vaatii se työrauha. (nro 11)

O: Se vaan ei sovi, et me juteltas siellä mitään omia. (nro 16)

Työrauhan ylläpitämiseen kuuluu oppilaiden keskustelujen ja työskentelyyn keskittymisen seuraaminen. Tässäkin tulkintaluokassa kuvataan usein tilanteita, joissa opettaja ei ole onnistunut työrauhan ylläpitämisessä. Oppilaille syntyy tällöin kokemus siitä, että opettaja ei ole kiinnostunut oppilaiden oppimisesta. Opettaja, joka seurattessaan luokan työskentelyä havaitsee oppilaiden työskentelyn herpaantumista, pystyy ennakoimaan työrauhan rikkoutumisen ja reagoimaan tilanteeseen vähäeleisestikin. Oppilaiden mukaan opettajan tulisi siitä syystä seurata tuntityöskentelyä aktiivisesti tunnin aikana.

O: ...ei (opettaja) yhtään kato et kuunteleeko kukaan ja sit jotkut (oppilaat) tekee siel tunnilla vaan jotain omia asioitaan. (nro 5)

O: (ei-välittävää opettajaa) ei kiinnosta et mitä siel tunnilla on meneillään... vaikka ei oo työrauhaa ku jutellaan vaan jotain omii, ni ei puutu siihen. (nro 14)

Välittävän kasvatuksellisen sisältöluokan tuloksissa korostuivat hyvä ja oppilasta kunnioittava vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä turvallinen, kaikki oppilaat hyväksyvä, opiskeluorientoitunut ilmapiiri ja työskentelyyn soveltuva työrauha. Oppilaat toivoivat opettajan pitävän huolta siitä, että luokissa keskityttäisiin opiskeluun ja toimittaisiin opettajan ohjeiden mukaisesti. Oppilaiden tulee voida luottaa siihen, että kysymyksiä ja mielipiteiden esittämistä sallitaan ja heihin suhtaudutaan kunnioittavasti, myös toisten oppilaiden taholta. Kiusaamista ei opettajan tulisi sallia. Opettajan oma suhtautuminen oppilaisiin näkyy hänen olemuksessaan, puhetyylissään ja oppilaille antamissa vastauksissa. Opettaja ilmentää omassa vuorovaikutuksessaan välittävää asennetta kohdelle oppilaita tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti ja pyrkii luomaan luottamuksellisen suhteen oppilaaseen.

8 Välittävä opetus oppilaiden kokemana

Välittävä opetus oppilaiden kokemana on toinen tämän tutkimuksen sisältöalueista. Välittävän opetuksen sisältöalueen tulokset kuvaavat opettajan välittävänä koettua oppimista edistävää toimintaa. Tämän sisältöluokan kuvauksissa on opettajan tavoitteena antaa oppilaalle mahdollisuus opinnoissa menestymiseen. Opettajan opetustilanteessa näkyvä välittäminen sisältää tunteita, tekoja ja pohdintaa, jotka ovat seurausta opettajan halusta motivoida, auttaa ja inspiroida oppilasta (O'Connor, 2008). Monissa tutkimuksissa (Chen & Brown, 2016; Jia et. al., 2009; Kim & Schallert, 2011; Smith & Strahan, 2004; Thapa et. al., 2013) on todettu hyvän ja lämpimän opettaja–oppilas-suhteen vaikuttavan positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja oppimistuloksiin. Oppilaan ja opettajan kohtaaminen opetustilanteessa on tutkimusten mukaan merkittävä tekijä oppimistulosten paranemisessa. Demokraattisen ja oppilaan kokonaisuuden huomioiva opetustyyli vaikuttavat oppilaan opiskeluun sitoutumiseen ja opiskelutulosten paranemiseen. (Caldwell & Sholtis, 2008; Ferreira, 2001; O'Connor, 2008; Valiente et. al., 2008.) Arvioinnilla ja testaamisella on aihepiirin tutkimuksissa todettu olevan negatiivista vaikutusta opiskelumotivaatioon (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2009). Sen sijaan arviointikäytänteiden joustavuudella ja esimerkiksi uuden mahdollisuuden antamisella tai korjaamisen hyväksymisellä on todettu olevan myönteistä vaikutusta oppilaiden motivaatioon (Stipek, 2006; Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Välittävä kokemus syntyy opettajan kannustavan ja rohkaisevan palautteen antamisen ja oppilaaseen suhtautumisen avulla. Oppilaan työskentelyyn kohdistuva palaute lisää oppilaiden yrittämishalua pelkkää kiittämistä tai kehumista paremmin (Burnett, 2002). Taulukossa 7 esitetään välittävän opetuksen tulkitut pääluokat.

Taulukko 7. Välittävän opetuksen tulkinalliset pääluokat.

PÄÄLUOKKA	f	%
Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus	249	28,0
Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen	373	42,0
Palaute ja arviointi oppimisen tukena	265	29,9
	Σ	887
		100,0

Oppilaan mielenkiintoa herättävän ja ylläpitävän opetuksen pääluokassa kuvataan opettajien käyttämiä keinoja, jotka oppilaat ovat kokeneet kiinnostusta herättävinä ja ylläpitävinä. Pääluokassa tarkastellaan opettamisen keinoja ja erilaisten opetus-tyylien vaikutusta välittämisen kokemuksen syntymiseen. Tässä pääluokassa kuvataan myös opettajan omaa asennetta opettamiseen, työhön ja oppilaiden oppimiseen.

Oppiskelun ohjaamisen ja tukemisen pääluokassa kuvataan opettajien opetustilanteissa käyttämiä keinoja, joiden avulla opettaja tukee oppilaita opiskelussa. Pääluokassa tarkastellaan oppilaiden tukemista auttamisen, oppimisen ja työskentelyn seuraamisen sekä tuen tarpeen huomioinnin näkökulmista. Pääluokka sisältää myös oppinnoissa ohjaamisen kokemusten kuvaukset.

Palaute ja arviointi oppimisen tukena käsittelee opettajan kannustavaa suhtautumista oppilaiden työskentelyyn. Pääluokka sisältää myös opettajan joustavia, oppilaan tarpeet ja erilaiset tilanteet huomioivia arvioinnin tapojen kuvauksia. Lisäksi pääluokassa tarkastellaan positiivisen palautteen ja eri tavoin annetun negatiivisen palautteen vaikutusta välittämisen kokemuksen syntymiseen.

8.1 Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus

Oppilaan mielenkiintoa herättävän ja ylläpitävän opetuksen pääluokka kuvaa opettajan käyttämiä keinoja, joilla opettaja pyrkii ylläpitämään oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota sekä saamaan oppilaat sitoutumaan opiskeluun. Opettajan hyvin suunnitellut oppitunnit ja innostava opettaminen osoittavat opettajan asennetta oppilaiden oppimiseen. Oppilaan mielenkiintoa herättävän ja ylläpitävän opetuksen pääluokan koko on 28,0 % (*f*249/887) välittävän opetuksen sisältöalueen kokonaismäärästä. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin opetuksen suunnittelu sekä opetustaito sekä taito ja innostuneisuus opettaa.

Taulukko 8. Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus välittävän opetuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	f	Tulkinnallinen alaluokka	f	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	f	
Oppilaan mielenkiintoa herättävä ja ylläpitävä opetus	249	Opetuksen suunnittelu	106	Opettaja		
				• on kiinnostunut oppilaan oppimisesta	42	
				• suunnittelee monipuolisia työtapoja ja oppimista edistäviä tehtäviä	31	
				• suunnittelee tavoitteiden saavuttamista tukevan ajankäytön	21	
		• tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä oppimisedellytyksiä	12			
		Taito ja innostuneisuus opettaa	146	Opettaja	Opettaja	
					• opettaa ymmärrettävästi ja havainnollistaen	52
					• ilmaisee pitävänsä oppilaiden työskentelyä tärkeänä	43
	• herättää ja ylläpitää oppilaiden kiinnostusta				19	
	• vaatii sinnikkyyttä ja huolellisuutta työskentelyssä				17	
• on kiinnostunut omasta aineestaan ja työstään	12					

Opetuksen suunnitteluksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppitunnin suunnittelua ja valmistelua, jossa huomioidaan oppilaiden aiempi osaaminen. Oppitunnin suunnittelun tarkoituksena on myös mahdollistaa tavoitteena oleva oppiminen käytettävissä olevana aikana. Tulkinnallinen alaluokka sisältää kuvauksia oppituntien monipuolisten työtapojen, oppimista edistävien harjoitusten ja tehtävien sekä oppitunnin ajankäytön suunnittelusta. Opettajan oppilaskohtaisten tarpeiden huomioimen yhdistettynä hyvää suunnitteluun tuottaa oppilaalle kokemuksen siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden oppimisesta.

Taito ja innostuneisuus opettaa -niminen tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppitunnin aikaista toimintaa, jonka tarkoituksena on herättää ja ylläpitää oppilaiden mielenkiintoa opiskeltavaan asiaan. Opettaja koetaan omasta aineestaan ja työstään kiinnostuneena. Kokemus on syntynyt oppilaille havainnollisen opettamisen ja ymmärrettävän opettamisen sekä annettujen tehtävien ja työskentelyn arvos-taminen kautta.

8.1.1 Opetuksen suunnittelu

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppilaan mahdollisimman hyvään oppimiseen tähtäävää oppitunnin suunnittelua (f106/249). Taulukon 8 mukaan tämä tulkinnallinen alaluokka jakautuu neljään tekijään: opettaja on kiinnostunut oppilaiden oppimisesta (f 42), suunnittelee monipuolisia työtapoja ja oppimista edistäviä tehtäviä (31), huolehtii tavoitteiden saavuttamista tukevan ajankäytön suunnittelusta (f21) ja tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä oppimisedellytyksiä (f 12).

Ensimmäinen opetuksen suunnittelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan kiinnostuneisuutta oppilaiden oppimisesta kuvaava luokka. Oppituntien suunnittelu ja suunnitelmasta ja tavoitteista kertominen herättävät oppilaissa luottamusta opettajan haluun ja kykyyn huolehtia siitä, että tarvittavat sisällöt opitaan oppimiselle annetun ajan puitteissa. Opettajan toiminta edellyttää opettajalta opittavan kokonaisuuden tuntemista, oppilaiden opiskeluvalmiuksien tuntemista ja oppimisen seuraamista, jotta tuntien suunnittelun avulla saavutetaan halutut oppimistavoitteet. Oppilaiden oppimisesta kiinnostunut opettaja pyrkii myös pysymään suunnitelmassa. Kiinnostuneina koetut opettajat muistavat myös, mitä oppilaat jo osaavat ja mitä tunteilla on tehty. Mikäli opettaja ei kiinnitä huomiota valmisteluun, kokevat oppilaat hänet välinpitämättömänä.

O: (Opettaja ei ole kiinnostunut oppimisesta) koska se ei suunnittele niitä tunteja ollenkaan, se vaan heittää niitä tehtäviä, että lukekaa nämä kappaleet, vaikka kolme kappaletta samaa kyyti... (nro 7)

O: Kyllä se näkyy siinä, et toiset haluaa tehdä kaikkensa, että me opittais, siis mieltii kaikkia ohjeita ja tehtäviä ja harjoituksia ja vaikka mitä. (nro 44)

O: (Opettaja on) on luottamuksen arvoinen, siis opettaja, et se opettaa sitä mitä pitää eikä niinku mee muiden pyytelyihin mukaan. (nro 50)

Toinen opetuksen suunnittelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan monipuolisten ja oppimista edistävien tehtävien suunnittelun luokka. Oppitunnin suunnitteleminen näkyy oppilaille oppitunnin aikana tehtävien harjoitusten ja työskentelyn valmisteleminen ja monipuolisuutena. Oppitunnin työtapojen tulisi olla oppilaita aktivoivia ja kaavamaisuutta tulisi välttää. Opettajan kiinnostuneisuus näkyy myös opiskeltavien asioiden syventämisessä, kiinnostuneena koettu opettaja saattaa etsiä lisää tietoa asioihin käytössä olevan oppimateriaalin lisäksi. Oppilaat kokevat vaihtelevia työtapoja ja syventävää tai oppilaita kiinnostavaa tietoa sisältäneet oppitunnit mieleenpainuvampina ja alkavat kuvausten mukaan odottaa seuraavaa tuntia. Monipuolisia työtapoja käyttävän opettajan opetus koetaan kiinnostavavana. Oppilaat ovat myös tietoisia siitä, että oppilaat oppivat eri

tavoin, jolloin vaihtelevien opetusmenetelmien käytöllä voisi olla hyötyä oppimisessa.

O: Voi olla, että joku muistaa paremmin, kun on vaikka nähnyt jonkun jutun ja siksi ne kyllä yrittää käyttää (monipuolisia tapoja). (nro 11)

O: ...kaikkia lauluja ja loruja ja leikkejä tehtiin ja ihan jokaisessa aineessa oli, matikkalauluja oli ja kaikkea...muistan vieläkin aakkoslaulun ulkoa! (nro 48)

O: Ne (opettajat) kertoo jotain ylimäärästäkin, sellaista et se tekee siitä kiinnostavaa, jotain juttuja tai näyttää jotain, vaikka netistä tai sitten ne antaa meidän itse etsiä tietoa tai jutella yhdessä. Että monenlaista, tunnit ei ole aina samaa. (nro 51)

Oppilaiden oppimisesta kiinnostuneisuutta osoittavat opettajat ovat kiinnittäneet huomiota opetusmateriaalin ja työtapojen lisäksi tunnilla tehtäviin muistiinpanoihin, oppitunnin aikana tehtävien harjoitusten valintaan ja kotitehtäviksi annettuihin. Luotettavana ja oppimista suunnittelevana koetun opettajan tunnilla tehtävät muistiinpanot, harjoitukset ja kotitehtävät palvelevat oppimista eikä niitä ole liikaa. Oppilaille syntyy kokemus siitä, että tehtävät tukevat oppimista. Monien oppilaiden mielestä tunnilla on hyvä keskittyä keskeisiin opittaviin asioihin ja niiden esiintuomiseen harjoitusten tai muistiinpanojen avulla. Osa oppilaista kokee muiden oppilaiden kanssa ratkaistavat tehtävät tai ryhmätyöt hyödyllisinä, toisten taas suosiessa yksilötyöskentelyä. Mekaaniset tai ulkoa oppimista vaativat tehtävät eivät innosta oppilaita.

O: Jos on hyvät muistiinpanot (opettaja) tehnyt, niin se selkiyttää usein, et mikä on tärkeää. (nro 16)

O: (Opettaja) on miettinyt, että mitä tehdään ja kuinka ne asiat opitaan ... että löytyy niitä tärkeitä asioita, joihin sitten keskitytään. (nro 22)

O: Jos saa pinon papereita ja palautuspäivämäärän tai jonkun soveltavan tehtävän, niin totta kai se soveltavampi kiinnostaa enemmän. (nro 47)

Kolmas opetuksen suunnittelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on tavoitteiden saavuttamista tukevan ajankäytön suunnittelun luokka. Opetuksen suunnittelusta ja suunnitelmissa pysymisestä syntyy kokemus opettajan luotettavuudesta. Erityisesti oppituntien ajankäyttö on tärkeää luotettavan ja opiskelusta huolehtivan kokemuksen syntymisessä. Opettajan tulisi oppilaiden mielestä suunnitella oppituntien sisältö siten, että aika riittää annettujen tehtävien tekemiseen ja

opittavan asian rauhalliseen käsittelyyn. Oppitunneilla käytetään liikaa aikaa myös läksyjen tarkistamiseen tai siihen, että kotitehtävänsä laiminlyöneet oppilaat saavat työnsä tehtyä. Ajankäytöstä huolehtiminen voi vaatia opiskeltavan aineksen valikointia, mikäli materiaalia on tarjolla paljon.

O: (Opettaja) huolehtii siitä et siellä tunnilla ehditään opiskella kaikki se...että aika ei mene läksyjen tarkistamiseen ja sitten ei ehditä muuta. Tai et jos aina aloitetaan kertaamalla niitä vanhoja...kun yleensä aina joku ei ole ollut (paikalla) tai ei ole tehnyt niitä (tehtäviä), niin sitten ei aika riitä siihen varsinaiseen asiaan. (nro 29)

O: ...miten opettaja käyttää sen ajan siinä tunnilla, että mitä siellä tehdään, opitaanko vai ei. Tunnillahan ollaan sitä varten, että ne opittais, että ei se voi olla oikein, että kotona joutuu opiskelemaan itsenäisesti kaikkea, mihin tunnilla ei ole olleenkaan ehditty tai mitä ei ole opetettu. Kyllä se on tosi tärkeää, että opettaja osaa poimia... ne tärkeät asiat...että niihin riittää aika. (nro 42)

Opetuksen suunnitelmallisuus ja ajankäytöstä huolehtiminen näkyy oppilaille myös siinä, että opettaja ennakoi tulevaa ja esimerkiksi ilmoittaa tulossa olevista kokeista ja niiden sisällöstä riittävän hyvissä ajoin. Oppilaille jää riittävästi aikaa valmistautumiseen. Luotettavuuden kokemus syntyy aineiston valossa siitä, että määrättyä koetta ei tarvitse siirtää esimerkiksi siksi, että sitä ei ole ilmoitettu ajoissa oppilaille.

O: (opettaja) ei pidä kunnolla mitään, vaikka sanakokeita tai sitten ilmoittaa edellisenä päivänä, että teillä on huomenna viiden kappaleen sanakoe...että ei mitenkään ehdi lukea. (nro 7)

Neljäs opetuksen suunnittelun alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaiden oppimisedellytysten tunnistamisen luokka. Opetuksessa voidaan tarvita eri laisia tehtäviä tai materiaaleja, joissa huomioidaan oppilaan tuen tarve tai kielitaito. Liian vaativien tai helppojen harjoitusten tekeminen voi vähentää oppilaan opiskelumotivaatiota. Opetuksen suunnitteluun kuuluu oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen ja niiden huomioiminen. Opettaja voi olla tietoinen esimerkiksi oppilaan harrastuksista ja siten kiinnostuksen kohteista. Oppilaiden aiemman osaamisen ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen vahvistaa oppilaan kokemusta siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden oppimisesta. Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen saattaa lisätä oppilaiden motivaatiota opiskeluun.

O: Opettaja ottaa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon... Oppilaat on kuitenkin eri tasoilla. Jotkut opettajat on tosi kiinnostuneita ja jotkut sitten ehkä ei niin (kiinnostuneita)... (nro 4)

O: Opettaja on huomionnut jokaisen jotenkin, että missä on hyvä ja missä tarvitsee enemmän harjoitusta ja että mitä voi vaatia. (nro 14)

8.1.2 Taito ja innostuneisuus opettaa

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan opettamistaitoa ja innostuneisuutta opetustilanteen aikana (f 143/249). Tämä alaluokka jakautuu taulukon 8 mukaan viiteen tekijään: opettaja opettaa ymmärrettävästi ja havainnollistaen (f 52), ilmaiseksi pitävänsä oppilaiden motivaatiota tärkeänä (f 43), herättää ja ylläpitää oppilaiden kiinnostusta opetettavaan asiaan (f 19), vaatii sinnikkyyttä ja huolellisuutta työskentelyssä (f 17) ja on kiinnostunut omasta aineestaan tai työstään (f 12).

Ensimmäinen opettamisen taidon ja innostuneisuuden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan ymmärrettävän ja havainnollisen opetustyylin luokka. Useimmiten oppilas kuvaa opettajan välittävää suhtautumista ilmentävää opettamista sanomalla, että opettaja opettaa oppilaita ”hyvin”. Hyvä opettaminen ilmentää opettajan halua ja kykyä huomioida oppilaan lähtökohta, kiinnostuksen kohteet ja mahdollisesti oppimistyyli opetuksessaan. Opettaja koetaan oppilaiden oppimisesta kiinnostuneena ja oppilaidenkin kiinnostus voi hyvässä opetuksessa lisääntyä.

O: (Opettaja) selittää kunnolla, niinku et on aikaa kuunnella... (nro 7)

O: Selittää jotenkin tosi yksinkertaisesti ja silleen että kaikki sen tajuais, selkeesti opettaa sen jutun ja ehkä vaikka vähän vähemmän kerrallaan ja katsoo et kaikki tajuu ennen kuin menee eteenpäin. (nro 19)

O: Jos on sellainen opettaja joka opettaa tosi huonosti, niin motivaatio hiipuu. Että vaikka selittää jotenkin, että painuu mieleen ne asiat, kiinnostus lisääntyy tietenkin. Ja sitten joku huonompi opettaja voi lässäyttää koko mielenkiinnon totaalisesti. (nro 36)

Oppimisesta kiinnostuneena ja opetustaidossaan hyvänä koettu opettaja on läsnä opetustilanteessa osallistuen aktiivisesti vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Opettaja keskittyy opettamiseen ja opetustilanteen loogiseen etenemiseen, eikä pelkäästään antaa tehtäviä tai näytä valmista esitystä. Oppilaiden oppimisesta

kiinnostunut opettaja huomioi kuulijansa puhuessaan ja tarkkailee, että oppilaat ymmärtävät sanoman.

O: Opetus pitää olla asiallista ja sit opettajan pitää keskittyä siihen mitä se tekee. (nro 7)

O: Hyvä opettaja opettaa aktiivisesti, jotkut vaan näyttää Pover Point -dioja, niin ei niiden tarvitse opettaa, kun näyttää vaan niitä. Ja sitten itse joutuu opiskella, kun ei ne opeta. (nro 22)

O: (Oppimisesta kiinnostunut opettaja) opettaa hyvin.... ei vaan puhu itseksensä siellä. (nro 40)

Opettaja myös havainnollistaa opetustaan ja pysyy asiassa. Opetus etenee selkeästi etukäteen mietityllä tavalla eikä poukkoile asiasta toiseen. Opettaja pyrkii selkeyteen ja ymmärretyksi tulemiseen. Opettaja, joka ei huomioi oppilaita opetustilanteessa koetaan välinpitämättömänä. Hyvästä, havainnollisesta ja läsnäolevasta opettamisesta syntyy oppilaalle kokemus siitä, että opettaja on hänen oppimisestaan kiinnostunut ja pitää opettamisesta. Oppilaiden motivaatio voi tällöin lisääntyä.

O: Se (opettaja) voi olla kyllä viisas ja tietää asioista, mutta se ei osaa opettaa silleen järjestyksessä tai selittää kunnolla, pitää vaan jotain monologia. (nro 5)

O: fysiikas on ollut hyviä (opettajia), ku on ollu sellaisii et joku meni niinku jakkaralle ja pudotti siitä vaikka...no jonku jutun ja sit siin tuli niinku maan veto-voima esiin, et se esine ei niinku lähteny leijuun niinku jossain avaruudes olis tapahtunu. Sen niinku muistaa siit paremmin ku selittämisestä. (nro 10)

Toinen opettamisen taidon ja innostuneisuuden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan omasta aineestaan tai työstään kiinnostumisen osoittamisen luokka. Aiheesta kiinnostunut opettaja elävöittää aihetta oppilaita kiinnostavilla asioilla ja siten lisää oppilaidenkin kiinnostusta. Oppilaat kuvasivat innostavan opettajan olevan kiinnostunut omasta aiheestaan tai työstään.

O: Se nauttii sen työstä eikä vaan tule siksi, että on pakko tehdä työtä, vaan että näyttää että haluaa edistyä jotenkin täällä ja panostaa siihen opettamiseen ja kaikkeen, tietojen hakuun...että tekee työnsä sydämellä. (nro 17)

O: (Opettajaa) kiinnostaa se opetus, haluaa kertoa meille jotain lisää, se näyttää että on kiinnostunut aiheesta ja meistä... pitää silleen opettamisesta ja on

kiinnostunut ottamaan itsekin selvää asiasta. Haluaa, että kaikki oppii hyvin.
(nro 39)

Innostunut opettaja koettiin opettajana, joka haluaa myös oppilaidensa oppivan ja saavan mahdollisimman hyvät oppimistuloksia. Omasta aiheestaan innostunut opettaja lisää oppilaiden motivaatiota opiskella ainetta.

Kolmas opettamisen taidon ja innostuneisuuden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaiden motivaation tärkeänä pitämisen luokka. Suurin osa tähän luokkaan luetuista merkitysyksiköistä sisältää toteamuksen, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden oppimisesta. Monet oppilaat pitävät tätä itseltään selvänä, opettajan professioon kuuluvana asian. Oppilaat myös huomaavat kiinnostuksen opettajassa, sillä opettaja ilmaisee asenteensa oppilaille elein tai sanoin. Opettajalle osoittaa asian tärkeyttä tarkistamalla tehtäviä ja pitämällä oppilaiden työskentelyä tärkeänä. Myös oppilaiden onnistuminen näkyy sellaisen opettajan tunnelmaisissa, jolle oppilaiden oppiminen on erityisen tärkeää. Toisaalta oppilaat tunnistavat myös opettajia, joiden ilmaisussa oppimisesta kiinnostuneisuuden asenne ei näy. Tällöin oppilaat kokevat, että opettaja ei ole kiinnostunut siitä, onko asia ymmärretty tai opittu. Tämä heikentää oppilaiden motivaatiota.

O: On se (opettaja) kiinnostunu meistä silleen, että jos me ei ymmärretä ni se on heti vähän huolestunu, et jotenki, mieltii, et miten me se opittais paremmin. Ja sille on tärkeä se et oppilaat ymmärtää. (nro 16)

O: Ne haluu jakaa omaa tietoo eteenpäin. et sitte ku joku oppilas on saanu hyvän arvosanan ni sit opettaja voi olla niinku ylpee et se on ollu osana niinku sitä oppilaan oppimista...vähän niin ammattilypeyttä. (nro 16)

O: Tarkistetaan ne tehtävät ja varmistetaan et kaikki on tenhy oikein ettei jää väärää (vastauksia).... jostain sellasesta se (tunne) tulee, et sitä kiinnostaa sit se et onko sen asian oppinu. (nro 16)

O: On niinku tärkeä et opitaan ja siin ehkä itekkin yrittää sit parhaansa ku ei se oo sillee opettajallekaan vaan niinku hällävälii. (nro 20)

Neljäs opettamisen taidon ja innostuneisuuden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaiden kiinnostusta herättävä ja ylläpitävä luokka. Oppilaat kuvaavat joidenkin opettajien opetustyyliä tylsäksi, jolloin kiinnostusta opiskeltavaan oppiaineeseen ei oikein synny. Kiinnostusta herättävä opetus herättää kiinnostuksen koko oppiainetta kohtaan. Kiinnostusta voisi oppilaiden mukaan lisätä

huomioimalla oppilaiden tunteihin liittyviä toiveita. Opettajien toivotaan panostavan innostavampaan opetukseen.

O: ...et (opettaja) ois innostava siin opetuksessa, et ei vaan junnais sellasta peruslinjaa läpi. (nro 32)

O: Yleensä ne keksii (kiinnostavia tehtäviä)...kyl tehtävän laatu vaikuttaa siihen kiinnostavuuteen. (nro 42)

Viides opettamisen taidon ja innostuneisuuden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on sinnikkyuden ja huolellisen työskentelyn vaatimisen luokka. Tässä tulkintaluokassa kaikki merkitysyksiköt kuvaavat opettajaa tai opetus-tilannetta, josta ei välity kokemusta opettajan välittävästä asenteesta. Oppilaiden opettamisesta välittävänä koetaan opettaja, joka varmistaa, että oppilaat tekevät annetut tehtävät, tarkistaa niiden oikeellisuutta ja on kiinnostunut siitä, onko asia opittu tai ymmärretty oikein. Opettaja, joka määrää tehtävät tai kotitehtävät olematta niistä seuraavalla oppitunnilla kiinnostunut, ei innosta opiskeluun. Opettaja koetaan välinpitämättömäksi.

O: tuntu siltä et sil (opettajalla) oli vaan tärkeätä et sai jotenki ite pätee niis projekteissa, et ei sitä kiinnostanu mitä meidän olis pitäny tehdä. (nro 31)

O: jotkut (opettajat) vaan teettää niit tehtävii, mut se ei oo oikein hyvä. Et jos vaan antaa ne tehtävät eikä yhtään kiinnosta, et miten se oppilas osas ne tehdä, ni ei sitä varmaan kiinnosta, et kuka sen asian on oppinu. (nro 50)

8.2 Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen

Opiskelun ohjaamisen ja tukemisen pääluokka kuvaa opettajan oppilailleen kohdentamaa kannustavaa ja opiskelua ohjaavaa palautetta. Palaute on voinut olla sanallisen palautteen lisäksi myös kirjallisesti annettua. Tämä pääluokka kuvaa myös opintojen etenemisen seuraamista ja opettajan tuen tarjoamista. Opiskelun ohjaamisen ja tukemisen pääluokan koko on 42,0 % ($f 373/887$) välittävän opetuksen pääluokan kokonaismäärästä. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin tavoitteellisuus ja yritteliäisyys, oppimisen tilannekohtainen varmistaminen sekä tuen tarpeen huomioiminen.

Tavoitteellisuuden ja yritteliäisyyden tulkinnallinen alaluokka kuvaa oppilaille syntyneitä kokemuksia opettajan kannustavasta ja rohkaisevasta asenteesta sekä siitä, että opettaja toivoo oppilailleen mahdollisimman hyvää tulevaisuutta

useimmiten jatko-opintojen muodossa. Tässä tukintaluokassa kuvataan myös keinoja, joilla opettaja on opettanut oppilasta vastuuseen tehtävistään ja suoriutumises-taan.

Oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen luokassa kuvataan opettajan oppitun-nin aikaista toimintaa, jonka tarkoituksena on varmistaa oppimisen eteneminen. Tul-kintaluokassa kuvataan myös välittävänä koetun opettajan toimintaa tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee apua edistyäkseen opiskelussa tai tehtävässä.

Tuen tarpeen huomioimisen tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan asennetta ja toimintaa tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee oppitunnilla annettavaa tukea enem-män apua opintoihinsa. Tulkinnallisessa alaluokassa kuvataan opettajan keinoja ker-rata opittua ja tarjota tukiovetusta.

Taulukko 9. Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen välittävän opetuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	f	Tulkinnallinen alaluokka	f	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	f		
Opiskelun ohjaaminen ja tukeminen	373	Tavoitteellisuus ja yritteliäisyys	138	Opettaja			
				• on kannustava ja rohkaiseva	96		
				• ilmaisee toivovansa oppilaalle hyvää tulevaisuutta	28		
						• opettaa ottamaan vastuuta	10
		Oppimisen tilannekohtainen varmistaminen	161	Opettaja			
					• auttaa tarvittaessa	82	
					• on läsnäoleva ja seuraa aktiivisesti oppilaan työskentelyä	49	
				• eriyttää tehtäviä	30		
		Tuen tarpeen huomioiminen	74	Opettaja			
					• tukee kokeeseen valmistautumisessa	45	
• antaa tai järjestää oppilaalle tukiovetusta	25						
		• osoittaa huolestumista oppilaan oppimisesta	9				

8.2.1 Tavoitteellisuus ja yritteliäisyys

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan kannustavaa ja yrittämiseen innosta-vaa toimintaa sekä tavoitteiden asettamista opintoihin (f 138/373). Kannustava ja yrittämään innostavaa toimintaa on tulkittu opettajan oppilaille osoittamasta pu-heesta ja palautteesta. Opettajan kannustavasta ja ohjaavasta palautteesta syntyy op-pilaalle kokemus siitä, että opettaja on oppilaan oppimisesta kiinnostunut ja toivoo hänelle hyvää tulevaisuutta. Opettajan päämääränä on opettaa myös opiskeluun

tarvittavia taitoja. Opettajan välittävä suhtautuminen oppilaisiin jakautuu taulukon 9 mukaan kolmeen tekijään: opettajan kannustavaan ja rohkaisevaan asenteeseen oppilaiden opiskelua kohtaan (*f* 96), opettajan hyvää tulevaisuutta toivovaan asenteeseen (*f* 28) ja opettajan vastuuseen opettamisesta (*f* 10).

Ensimmäinen tavoitteellisuuden ja yritteliäisyyden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opettajan kannustavan ja rohkaisevan asenteen luokka. Suurin osa tähän tulkinnalliseen alaluokkaan luetuista merkitysyksiköistä oli toteavia, opettajien kerrotaan kannustavan opiskelussa ja ”tsemppaavan” oppilaita. Kannustaminen koetaan rohkaisevana. Kannustavaa ja yrittämään rohkaisevan asennetta ilmentävät opettajat koetaan oppilaille hyviä oppimistuloksia toivoviksi. Opettajat myös huomaavat oppilaan yrittämisen ja pyrkivät rohkaisemalla lisäämään oppilaan uskoa omaan kykyihinkin ja mahdollisuuksiin.

O: Kyllä se (kannustaminen) on enemmän sellasta patistamista, kyllä jotkut yrittävät kannustaa. Se riippuu siitä opettajasta. Hyvää kannustamista on se, että jos onnistuu, niin siitä saa kiitosta, mutta sitten jos ei onnistu, niin ei kauheata haukkua tule...että koittaa seuraavalla kerralla paremmin, että sanoo vaikka että mehän täällä ollaan just oppimassa. (nro 1)

O: Kannustaminen (tuntuu siltä) että ei vaipuisi sellaiseen tilaan, että ei luota siihen omaan (oppimiseen), että tuntisi, että ei osaa mitään eikä sitten viitsi yrittää. (nro 29)

O: Kannustavaa, että koitat vaan parhaasi ja niin edelleen. Usein tulee se, että kokeita on vielä tulossa, että älä huolestu, että on sulla mahdollisuus vielä vaikka kiitettäväänkin. (nro 50)

Toinen tavoitteellisuuden ja yritteliäisyyden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista luokka, joka kuvaa opettajan hyvää tulevaisuutta oppilaille toivovaa asennetta. Välittävänä koetut opettajat toivovat oppilaille mahdollisimman hyviä suorituksia ja perusopetuksen jälkeistä tulevaisuutta. Tämä kokemus syntyy oppilaiden opinnoissa ohjaamisesta. Opiskelussa ohjaavaan kannustamiseen on sisällytynyt tavoitteiden asettamista tuntityöskentelyn parantamiseksi tai oppilaan tavoittelemien arvosanojen saamiseksi. Oppilaiden kanssa on keskusteltu siitä, mitä tavoitteen saavuttaminen oppilaalta vaatii. Oppilaille voidaan antaa myös mahdollisuus tehdä opiskeluun liittyviä valintoja sen mukaan, miten paljon aikaa tai vaivaa oppilas haluaa opiskeluun käyttää.

O: Joskus ollaan juteltu sitten vähän pidempään siitä, että miten tunnilla voisi osallistua paremmin, jos haluaa korottaa (arvosanaa), että ainahan sekin on itsestä kiinni et miten aktiivinen haluaa olla. (nro 38).

O: Ajattelen tota köksän maikkaa, kun sillä on sellanen, että saa valita, että mitä arvosanaa tavoittelee, että miten paljon haluaa panostaa siihen ruokaan. Se (arvosana) voi nousta sillä, että esimerkiks meillä voi valita, että tekeekö helpon vai vaikean ruoan. Että jos tekee jotain yksinkertaista, niin se on seiska, mutta sitten jos tekeekin vähän suurempitöisen ruoan, niin voi saada sitten paremman numeron siitä tai arvostelun. Että oppilas saa itse päättää, että mitä arvosanaa tavoittelee. (nro 42)

Tavoitteiden tai haluttujen arvosanojen saavuttamisessa kannustaminen, päättövaiheen kokeiden merkityksen korostaminen ja peruskoulun päättymisestä muistuttaminen ovat keinoja, joilla opettajat ovat halunneet kannustaa yhdeksäsluokkalaisia opiskelussa. Tulevaisuusorientoitunut kannustaminen ja puhe jatko-opinnoista on oppilaiden mielestä näkynyt koko yläkoulun ajan ja lisääntynyt viimeisen kouluvuoden aikana.

O: Ne sanoo, että kantsii oikeesti yrittää vikan jakson ajan, et pitää saada oikeesti hyvä päättötodistus et pääsee sinne, minne haluaa...Ihan ekasta jaksosta lähtien on ollut tämä, että kuinka tärkeä tää on tää ysiluokka. (nro 18)

Oppilaille on myös kerrottu toisen asteen oppilaitosten päättötodistuksen keskiarvotai arvosanavaatimuksista ja annettu neuvoja omien arvosanojen korottamiseen. Oppilaat ovat pitäneet hyvänä sitä, että on tietoinen tavoitteista ja voi keskittyä tavoitteiden saavuttamiseen. Jatko-opintosuunnitelmista keskusteleminen oppilaan kanssa ja jatko-opintoihin pääsemiseksi tarvittavien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamiseen kannustaminen ilmentävät opettajan hyvää tulevaisuutta oppilaalle toivovaa asennetta. Ohjaaminen voi kuitenkin merkitä jollekin oppilaalle kehottamista tulemaan kouluun päivittäin ja kannustuspuhetta, jotta oppilas pystyisi yrittämään parhaansa ja saisi päättötodistuksen. Oppilaan tavoite voi tällöin olla jatko-opintoihin pääseminen.

O: Silleen et kouluun pitää tulla joka päivä ja et mun pitää tulla vaikka miten paljo ois myöhässä ni kouluun, et muuten ei saa sitä todistusta sitte ja et vaikka mitään ei olis kotona tehny, läksyjä tai lukuun, niin silti pitää tulla kouluun, että opiskellaan täällä ne sitten. (nro 35)

Kolmas tavoitteellisuuden ja yritteliäisyyden alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on vastuuseen opettamisen luokka. Oppilaiden itsesääätelykyvyn ohjaamisen tavoitteena on kasvattaa oppilasta kantamaan vastuuta koulunkäyntitaidoista, kuten huolehtimaan työskentelystä ja tehtävistä. Vastuuseen on opetettu kouluaikana vähitellen ja tukien oppimista seuraamalla taidon kehittymistä. Alakouluissa vastuuseen opettaminen on näkynyt läksyjen tekemisen tarkistamisena ja koikeista muistuttamisena. Oppilaiden taitojen kasvaessa vastuun opettaminen on näkynyt annetuista aikatauluista muistutteleminen lisäksi kokeisiin opiskelemisen tukemisessa, laajojen tehtäväkokonaisuuksien tekemisen tukemisessa ja vastausten jäsentämisessä ohjaamisessa. Ohjaaminen on koettu positiivisesti, opettajan on koettu kannustavan oppilaita ja haluavan auttaa oppilasta hyvään suoritukseen. Opiskelu on oppilaan mielestä selkeytynyt ja vastuun saaminen tuntuu arvostavalta.

O: Läksyjä kun annetaan (yläkoulussa), ei esimerkiksi kytätä, että onko ne varmasti tehty, vaan sanotaan, että ne kannattaa tehdä, että se on teille hyväksi ja se auttaa teitä... ja että on pieni vapaus, mutta kuitenkin annetaan tavoitteita ja kannustetaan niiden tekemiseen että (saa) omaa vastuuta siitä tehtävästä, niin se kannustaa. (nro 4)

O: Jotku maikat on antanut tehtäviä, vaikka kirja-arvostelun, niin se helpottaa, jos opet antaa jotain valmiita pohjia mitä voi lähtee tekemään, niin sitten on helpompi näyttää, että olen yrittänyt. Silleen kannustaa siihen tekemiseen. (nro 8)

O: Tärkeää olisi se, että mikä on se tärkeä asia, ei kysymyksiä saisi etukäteen, vaan se, että osaa itse opiskella ne (keskeiset asiat). (nro 43)

8.2.2 Oppimisen tilannekohtainen varmistaminen

Tämä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opetustilanteen aikaisen työskentelyn seuraamista, auttamista ja opetetun asian kertaamista (f 161/373). Oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen tulkinnalliseen alaluokkaan luettiin myös merkitysyksiköt, joissa oppilas kuvasi opettajan eriyttävää opetustapaa. Tämä alaluokka jakautuu taulukon 9 mukaan kolmeen tekijään: opettaja auttaa tarvittaessa (f 82), on läsnäoleva ja seuraa aktiivisesti oppilaan työskentelyä (f 49) ja eriyttää opetusta (f 30).

Ensimmäinen oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaan auttamisen luokka. Myötätuntoisesti suhtautuva opettaja auttaa, jos apua tarvitaan ja oppilas sitä pyytää. Oppilaan auttaminen tai neuvominen voi tapahtua oppitunnin aikana ja se voi kohdentua koko ryhmälle yhteisesti asiaa kertaamalla. Opettaja on voinut jäädä auttamaan yksittäistä

oppilasta myös välittömästi oppitunnin jälkeen. Opettaja on myös kerrannut opetetun sisältöaineksen koko luokalle uudelleen huomattessaan avun tarvetta useammalla oppilaalla. Oppilaita auttavan opettajan koetaan toivovan oppilaille mahdollisimman hyviä tuloksia.

O: Se on tullut neuvomaan tarkemmin viereen tai vaikka välitunnilla on jääty kattomaan jotain. Et kyllä ne auttaa niin kauan et tajuaa, ainakin pari kierrosta on voitu käydä! (nro 6)

O: Voihan se siinä hetkessä tuntua ikävältä, kun ei pääse välitunnille, mutta jälkikäteen ajatellen se (avun saaminen tunnin jälkeen) tuntui kyllä hyvältä. (nro 37)

O: Ne voi ottaa tietysti silleen yleisesti sen asian uudestaan, että jos se on monella...tai kysyy et onko moni pulassa tämän kanssa ja sitten moni sanoo, että joo, niin ottaa uudestaan ja sitten sen jälkeen jollekin voi vielä pyytää henkilökohtaisesti. Kyllä ne... aina ne tulee auttamaan. (nro 44)

Opettaja ei ole läsnäoleva eikä seuraa tunnilla tapahtuvaa työskentelyä aktiivisesti, ei anna itsestään oppimisesta välittävää kuvaa oppilaalle. Välinpitämättömäksi koetaan myös opettaja, joka ei tule neuvomaan oppilasta, vaikka hän pyytää apua. Opettajan tulisi oppilaan mielestä reagoida oppilaan avun tarpeeseen, vaikka luokassa olisi useitakin avun tarvitsijoita samanaikaisesti.

O: Joku opettaja sanoo, että tulen kohta ja sitten ei se tule, niin se kyllä tuntuu aika välinpitämättömältä. (nro 1)

O: Pitäis tietää siitä, että ne ei tee siellä (tunnilla) mitään. Suurin osa ihmisistä, jotka ei osaa, jättää tekemättä, että pitäis huomioida ne jotka ei tee mitään, eikä kävellä ohi...opettaja näkee sen yleensä laiskuutena, kun joku ei tee mitään. Henkilökohtainen ohjaus on tosi hyvä, että voi selittää asiat tarkemmin ja katsoa... (nro 47)

Toinen oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on läsnäolevan ja oppilaan työskentelyä aktiivisesti seuraavan opettamisen luokka. Välittävänä ja läsnäolevana koettu opettaja seuraa oppilaidensa työskentelyä tunnilla ja tehtävien edistymistä. Opetustilanteessa tärkeitä läsnäolon elementtejä ovat tarkkailu, diagnoosi ja vastaaminen. Opettajan kuvataan usein kiertelevän luokassa työskentelyn aikana. Opettaja on näin valmiina auttamaan, vaikka oppilas ei apua vielä itse olisi pyytänytäkään. Oppilaat ovat

kokeneet välittömän auttamisen ja oppimisen seuraamisen hyvänä, vaikkakaan ei aina mukavana.

O: Ne huomaa, että jos ei tajua, niin sitten vaan ei tee mitään siinä ja sitten ope tulee siihen yleensä ja sitten kysyy, että tarvitsä apua. (nro 2)

O: Kyllähän jotkut kiertää luokassa ja seuraa... ja sitten jos siinä sattuu silmään että on joku lauseke vaikka ihan väärin niin sitten siinä heti neuvo. (nro 44)

O: Eihän se silleen ole kivaa, mutta onhan hyödyllistä et saa apua, ei siinä mitään. (nro 44)

Kolmas oppimisen tilannekohtaisen varmistamisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on opetuksen eriyttämisen luokka. Opettajan eriyttäessä opetusta oppilaalle sopivalle tasolle välittyy oppilaalle opettajan myötätuntoinen suhtautuminen oppilaaseen. Opettajan asenne tukee oppilaan opiskelua, eikä eriyttäviä tehtäviä vaativa oppilaan avun tarve ole oppilaalle opiskeluintoa tai motivaatiota vähentävä asia. Opettaja voi myös eriyttää opetusta nähdessään oppilaan edistymisen. Eriyttäminen kertoo oppilaalle siitä, että opettaja toivoo kaikkien oppivan ja että hän toimii myötätuntoisesti osoittaessaan halua löytää tehtäviä ja tapoja, joiden avulla oppilaan oppiminen etenee. Opetuksen eriyttäminen koetaan oppilaan auttamiseksi, eikä sitä koeta epäoikeudenmukaisena.

O: ...et miten (opettaja) suhtautuu niinku siihen, et jos joku pyytää apua, et sehän (oppilas pyytää apua) kertoo siitä, et oppilas on ite kiinnostunut ja haluaa oppia...et suhtautuu silleen jotenki niin hyväksyvästi. (nro 30)

O: Ei kaikilla voi olla aina samat tehtävät, että vaikka kielitaito on joillain heikompi, jos on vasta asunut Suomessa vähän aikaa, niin ei sitten voi osata lukea kaikkea ja ymmärtää siitä. Mulla oli aluksi silleen, että oli omia tehtäviä suomessa (suomi toisena kielenä), kun mä en osannut vielä suomea... En mä olis kyllä pärjännyt aluksi ilman sitä (eriyttämistä). (nro 38)

Oppilaat kuvaavat myös opettajia, joista ei välity myötätuntoista asennetta oppilasta kohtaan. Tällainen kokemus voi oppilaalle syntyä, jos opettaja ei reagoi oppilaan tilanteeseen tai kehottaa opiskelemaan itsenäisesti enemmän.

O: (Opettaja) ei varmaan välitä ollenkaan, ne suhtautuu silleen, että jos se huomaa, että sä tarviit apua, niin sitten sanoo vaan, että kyllähän sun pitäis tämä jo osata, että ei tule sitten auttamaan. (nro 1)

O: *(ei-välittävä opettaja) on kehottanut vaan, että lue kotona enemmän.* (nro 10)

8.2.3 Tuen tarpeen huomioiminen

Tuen tarpeen huomioimista käsittelevä tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan tekemiä havaintoja oppilaan tuen tarpeesta ja tukiopetukseen tai erityisopettajan antamaan tukeen liittyviä oppilaiden kokemuksia (*f* 74/373). Tämä alaluokka jakautuu taulukon 9 mukaan kolmeen tekijään: opettaja tukee kokeeseen valmistautumisessa (*f* 45), antaa tai järjestää oppilaalle tukiopetusta (*f* 25) ja osoittaa huolestumista oppilaan oppimisesta (*f* 9).

Ensimmäinen tuen tarpeen huomioimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on kokeeseen valmistautumisessa tukemisen luokka. Opettaja on useimmiten tarjonnut oppilaille vapaaehtoista mahdollisuutta jäädä kertaamaan koealuetta. Toimintatapaa voi kutsua myös ennakoivaksi tukiopetuksiksi. Opettajan kanssa tehty kertaaminen on koettu hyödyllisenä ja rauhallisena tilanteena, jossa voi kysyä epäselviä asioita. Kokeeseen valmistautuminen opettajan kanssa asioita kertaamalla on myös koettu hyödyllisenä tilanteessa, jossa oppilas on joutunut olemaan poissa opetuksesta esimerkiksi sairauden vuoksi. Koetta edeltävässä tukiopetuksessa on oppilaalla mahdollisuus korjata ajatteluaan jo ennen koesuoritusta ja se on koettu etenkin yhdeksännellä luokalla tarpeellisenä.

O: *Olihan se kauhean kiva, tuntuu siis ihan hyvältä, kun on tässä vähän painetta kun on vika vuosi niin että voi käydä harjoittelemassa vielä siellä (tukiopetuksessa)...* (nro 1)

O: *Yksittäisiä (kertoja), että kokeeseen on harjoiteltu siellä... se on hyvä ennen koetta kerrata asioita ja vähän varmistua, että ei tee virheitä, ainakaan sellaisia mitä tunnilla ei ole osannut oikein, niin niissä.* (nro 16)

Toinen tuen tarpeen huomioimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on tukiopetuksen antamisen tai järjestämisen luokka. Tukiopetusta antaneen opettajan on koettu toivovan mahdollisimman hyviä arvosanoja oppilaalle. Yleensä tukiopetusta on saatu matematiikassa, kielissä tai lukemaan oppimisessa. Tukiopetus on sisältänyt pääasiassa asioiden kertaamista ja uusintakokeeseen harjoittelemista. Aivan ensimmäisinä kouluvuosina tukiopetus on kohdistunut usein lukemaan oppimiseen. Tukiopetusta on voinut antaa myös erityisopettaja. Opettaja on useimmiten ehdottanut tukiopetusta oppilaalle tekemiensä huomioiden perusteella. Jotkut oppilaat kertovat itse pyytäneensä tukiopetusta ja kahden oppilaan kertoman mukaan tukiopetusta on toivonut huoltaja.

O: Ne haluaa, että me päästäis johonkin kouluun ja saatais hyviä arvosanoja. Kyllä ne varmaan pitää (tukiopetusta)...että ei esimerkiksi tartte itse pyytää. Ne haluaa, että me pärjätään. (nro 6)

O: Alakoulussa mä kävin sillä... niin...erityisopettajalla kun mä olin jotenkin hidas lukemisessa... (nro 48)

Tukiopetuksen saaminen ja asiasisältöjen kertaaminen on tuntunut oppilaista hyödylliseltä, sillä tilanne tukiopetuksessa koetaan kiirettömämmäksi ja rauhallisemmaksi kuin oppitunnilla. Pienemmässä ryhmässä opiskelu koetaan helpoksi. Kiirettömän kertaaminen auttaa oppilasta tunnistamaan virheellisiä ajattelumalleja. Oppilaan opiskelumotivaatio ja luottamus omaan oppimiskykyyn on kasvanut tukiopetuksessa saatujen oppimiskokemuksien myötä. Varmuus oppitunneilla tehtävistä suoriutumisessa on kasvanut ja oppiaine on alkanut tuntua oppilaasta mukavammalta. Joidenkin oppilaiden mielestä tukiopetukseen jääminen koulupäivän jälkeen on hyödyllisyydestä huolimatta tuntunut ikävältä.

O: Englannissa niinku valo sytty siel tukkarissa päähän ...ja kyl kävi sama ruot-sissa ni sit alko niinku kiinnostaa enemmän...Ehkä se on sillä lailla, että jos ei tajua, niin ajattelee, että mä en varmaan opi ollenkaan ja sitten ei jaksu yrittää, mutta sitten kun alkaa oppia, niin alkaa taas haluta...että yrittääkin opiskella. (nro 7)

O: (Tukiopetus) auttoi tosi paljon. Siellä (erityisopettajan luona) kerrattiin oikeastaan koko seiskan kurssi siinä syksyllä ja sitten mä jo sain ihan tunnilla-kin...tai että osasi taas niitä asioita. (nro 10)

O: Se tuntui rangaistukselta, että kun piti jäädä kouluun vielä, vaikka muut pääsi kotiin, että oli se silleen rankkaa. En oikein tykänny jäädä. (nro 42)

Myös tavanomaisen, kompleksisen oppimisympäristön mahdollisesti tuomat paineet helpottavat tukiopetuksessa tai erityisopettajan luona. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi olla tukiopetusryhmässä tavanomaista luokkatilannetta ohjaavampi ja luottamuksellisempi. Myös opettajan opetustyyli voi olla toisenlainen kuin luokkatilanteessa, mikä saattaa auttaa asioiden ymmärtämisessä. Opiskelun tavoitteena ovat tällöin mahdollisimman hyvät suoritukset ja opiskelumotivaation löytyminen. Oppilaat saavat henkilökohtaista opetusta ja apua ja kokevat, että pienemmässä ryhmässä on helpompi kysyä neuvoja. Luokkatilanteessa oppilas saattaa vältellä kysymistä, jotta muu ryhmä pääsee etenemään, eikä kysyjään aleta kiinnittää negatiivista huomiota. Pienempi ryhmä sen sijaan kannustaa yrittämään.

O: Kyllä se auttoi...selvensi kun siinä oli eri opettaja, niin se selitti eri tavalla, niin sitten pääs taas perille. (nro 17)

O: Kyllähän se (tukiopetus) auttaa. Kun tunnilla sulla on siinä niin paljo muitakin ja sitten siinä ei ehkä ehdi edes kysyä mitään tai ei sitä ehkä viitsi, ku ajattelee että jos ne muut kaikki ymmärsi tämän, niin sitten vaan jäädään mun takia siihen junnaan....niin en mä silleen ole viitsinyt paljon kysyä. (nro 50)

O: Eikä siinä (pienessä ryhmässä) oikeen kehtaa olla opiskelamattakaan. (nro 51)

Kolmas tuen tarpeen huomioimisen alaluokkaan kuuluvista kokemuksellisista tulkintaluokista on oppilaan oppimisesta huolestumisen osoittamisen luokka. Opettaja on voinut havaita oppimisen tuen tarpeen oppilaan arvosanojen tai suoritusten heikkenemisestä. Arvosanojen lasku voi liittyä oppilaan jaksamiseen ja ongelmat voivat ilmetä esimerkiksi runsaina poissaoloina tai huolimattomuutena. Välittävänä koettu opettaja on ottanut asian puheeksi oppilaan ja tarjonnut tukiopetusta. Oppilaan oppimiseen liittyviä havaintoja ja kysymyksiä tekevä opettaja on koettu kiinnostuneeksi oppilaan oppimisesta. Opettajalta voikin oppilaiden mukaan odottaa arvosanojen laskemisen huomaamista ja jos opettaja ei ole ottanut asiaa puheeksi, on hänen toimintansa koettu välinpitämättömänä.

O: Jos esimerkiksi arvosanat lähtee rajusti laskuun tai tulee paljon poissaoloja, niin...

O: Ennen kuin mä tipuin kärryiltä kokonaan, niin siinä olis voinut huomata sitä tilannetta...että meni liian pitkään se kuitenkin...ei sitä nyt enää voi paikata...mutta olisi tärkeetä seurata (arvosanoja), että kukaan ei tipu ihan kokonaan...koitetaan, että kaikki pysyisi mukana. (nro 33)

...silloin on ok, että kysyy oppilaalta. (nro 47)

8.3 Palaute ja arviointi oppimisen tukena

Palautteen antamisen ja arvioinnin pääluokka kuvaa oppilaan oppimista tukevia arviointikäytäntöjä, yrittämisen tai aktiivisuuden huomaamista ja opettajan palautteen antamista oppilaalle. Palautteen antamista tarkastellaan tässä pääluokassa arvosanojen antamista laajemmin. Arviointiin ja oppilaiden suoritusten testaamiseen perustuvaa ja oppilaiden keskinäiseen kilpailuasetelmaan johtavaa pidetään koulujärjestelmää ihmisten ja kouluympäristöön kohdistuvaa luottamuksen tunnetta vähentävänä. Arviointikäytänteisiin tuleekin suhtautua joustavasti. (Thayer-Bacon & Bacon,

1996.) Oppilaat tarvitsevat testaamisen sijaan palautetta suoriutumisestaan. Vaikuttava palaute vaatii Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan tavoitteen ymmärtämistä, jotta tavoitteen saavuttamiseksi tehtyjä tekoja voi tarkastella, sekä pohdintaa siitä, mitä tulee tehdä seuraavaksi. Opettajan antamaa palautetta ovat oppilaan suoritusten arviointiin kuuluvien asioiden lisäksi suullinen tai kirjallinen tilannekohtainen palaute. Palaute ja arviointi oppimisen tukena -pääluokan koko on 29,9 % (f 265/887) välittävän opetuksen sisältöalueen merkitysyksiköiden kokonaisuudesta. Pääluokka jakautuu tulkinnallisiin alaluokkiin positiivisen ja kannustavan palautteen antaminen ja arviointikäytäntöjen joustavuus.

Positiivisen ja kannustavan palautteen antamiseksi nimetty tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan kannustavaa ja yrittämiseen rohkaisevaa asennetta sekä onnistumisen palkitsemisen keinoja. Negatiivisen palautteen antamisessa opettaja kohtelee oppilasta kunnioittavasti ja palaute annetaan rakentavasti, rohkaisevassa ja kannustavassa hengessä.

Arviointikäytäntöjen joustavuus on tulkinnallinen alaluokka, jossa kuvataan opettajan asennetta oppilaiden suoritusten arviointiin. Arviointikäytänteitä tarkastellaan sekä formatiivisen että summatiivisen arvioinnin osalta. Opettaja huomioi oppilaiden työkuormaa ja antaa monipuolisia mahdollisuuksia osoittaa osaamista. Oppilaan kokemus on, että opettaja toimii osoittaen myötätuntoista ja joustavaa asennetta.

Taulukko 10. Palaute ja arviointi oppimisen tukena välittävän opetuksen tekijänä.

Tulkinnallinen pääluokka	<i>f</i>	Tulkinnallinen alaluokka	<i>f</i>	Analyysiyksiköstä tulkittu oppilaan kokemus	<i>f</i>	
Palaute ja arviointi oppimisen tukena	265	Positiivisen ja kannustavan palautteen antaminen	197	Opettaja		
				• on kannustava ja rohkaiseva	68	
				• arvostaa yrittämistä	33	
				• palkitsee saavutuksista	27	
				• kohtelee oppilasta kunnioittavasti	22	
				• luottaa oppilaan kykyihin	21	
		• antaa negatiivisen palautteen rakentavasti	26			
		Arviointikäytäntöjen joustavuus	68		Opettaja	
					• osoittaa myötätuntoista asennetta	25
					• antaa oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan	33
• osasuoritusten ja aktiivisuuden huomioiminen	10					

8.3.1 Positiivisen ja kannustavan palautteen antaminen

Palaute ja arviointi oppimisen tukena -pääluokan ensimmäinen alaluokka kuvaa opettajan tapoja antaa opiskelun aikaista positiivista tai kannustavaa palautetta oppilaalle (f 197/265). Alaluokka jakautuu taulukon 10 mukaan kuuteen tekijään: opettajan kannustamiseen ja rohkaisemiseen (f 68), yrittämisen arvostamiseen (f 33), saavutuksista palkitsemiseen (f 27), oppilaiden kunnioittavaan kohtelemiseen (f 22), oppilaan kykyihin luottamiseen (f 21) ja negatiivisen palautteen rakentavaan antamiseen (f 26).

Ensimmäinen positiivisen ja kannustavan palautteen antamisen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on opettajan kannustamisen ja rohkaisemisen tulkintaluokka. Suuri osa positiiviseen palautteeseen liittyvistä kuvauksista oli toteavia, opettajan kerrotaan kehuneen tai vain antaneen positiivista palautetta sanomalla, että meni hyvin. Opiskelusta ja yrittämisestä saatu positiivinen palaute koetaan motivoivana, kannustavana ja hyvää mieltä tuottavana. Negatiivinen palaute ei oppilaiden mukaan motivoi opiskelussa, etenkin enää yläkoulussa, ellei se ole rakentavasti annettua työhön liittyvää palautetta. Oppilaan epäonnistumisen hetkellä välittävänä koetut opettajat eivät anna negatiivista palautetta, vaan pyrkivät kannustamaan ja ohjaamaan oppilaita

O: Positiivinen palaute on muutenkin parempi, kannustaa paremmin. Jos tulee paljon negatiivista palautetta, sitten ei ehkä viitsi edes yrittää, tulee (tunne), että mä olen huono, että palautetta voi kyllä antaa positiivisemmälläkin tavalla. (nro 1)

O: Hyvä olo tietysti ja sitten kun palaute on itse ansaittua, niin siitä tulee hyvä olo, voi olla tyytyväinen itseensä. (nro 23)

O: Positiivinen palaute toimii ehkä jotenki kannustavasti, mut ei sit silleen liikaa...kyllähän se et jos joku joskus kehuu ni voi luoda vaikka vähän paineita et on pakko onnistua sit seuraavallakin kerralla...mutta kyllä se positiivinen palaute kai paremmin toimii. (nro 45)

Työskentely positiivista palautetta antavan opettajan kanssa koetaan helpoksi. Positiivista palautetta antavan opettajan tunnit ovat oppilaille mieluisampia ja tunneille mennään mielellään. Oppilaat haluaisivat saada positiivista palautetta enemmänkin, sillä sen koetaan parantavan ilmapiiriä ja olevan kannustavaa. Positiivisen palautteen antamisen tulee olla aitoa ja rehellistä, opettajan tulee olla vilpitön palautetta antaessaan. Toisaalta palautteen tulee olla myös ansaittua. Oppilaat osaavat erottaa ilman ansiota annetun palautteen ansaitusta. Oppilaiden kokemuksen mukaan jatkuva positiivinenkin palaute menettää merkityksensä, mikäli se ei ole aitoa.

O: Positiivinen palaute toimii (kannustimena) paremmin, mutta sitten, jos sitä on liikaa, niin sitten se menee sillä tavalla turhaksi, et pitää olla oikeesti ansainnu sen palautteen, et se pitää olla aitoo. (nro 11)

O: (ei-välittävä opettaja) yrittää kehua turhaan, ei oo niinku rehellinen...sanoo vaikka että ootte tosi kivoja, vaikka ei me sen tunneilla olla... (nro 11)

O: Ihan kannustavaa ja sellaista positiivista (palautetta), vähän hengennostatusta. Positiivista palautetta voisi kyllä saada enemmän! (nro 31)

Yleinen keino antaa positiivista palautetta on kirjallisesti tai pienenä reunahuomautuksena annettu palaute. Opettaja on saattanut kirjoittaa esimerkiksi aineen loppuun tai koearvosanan viereen lyhyen kommentin tai merkinnän. Myös Wilman tuntimerkinnot ovat opettajien käytössä. Joissakin oppiaineissa opettajilta saadut pidemmätkin positiiviset kommentit ovat auttaneet oppilaita seuraavien tehtävien tekemisessä. Oppilaat ovat kokeneet saaneensa kehujen lisäksi myös ohjausta.

O: just jonkun aineen perään opettaja oli kirjottanut kauniita sanoja ja sitten kun koe menee hyvin, niin lukeehan sielläkin usein, että hienoa tai jotain. (nro 16)

O: Rakentavasti annettu kriittinen palaute kyllä lisää sitä motivaatiota lukea, toisaalta positiivinen palautekin lisää motivaatiota. Että ei halua tehdä enää huonommin. Oma rima nousee. (nro 34)

O: no Wilmassa on tietty välillä merkintöjä, että siellä nyt on joskus jotain ahkeraa työskentelyä ja sellaistaakin. (nro 45)

O: Hyvää palautetta on kiva kuunnella, esimerkiksi aineesta sain palautteen, että ajatusmaailma oli hyvä, ni siitä tuli tosi hyvä mieli. Ja kyl opettaja voi mun mielestä näyttää et mistä se pitää, niin oppilas tietää, että mistä opettaja piti...et esim mitä olisi voinut lisätä ja mikä oli hyvää, ni siitä oppii... (nro 46)

Positiivinen palaute, jonka opettaja antaa luokassa julkisesti, vaikkakin hyvässä ja kannustavassa tarkoituksessa, koettiin kuitenkin epäkunnioittavana ja kiusallisena. Myös oppilas, joka on hyvin menestyvä, kiusaantui saadessaan kerta toisensa jälkeen suosion osoituksia. Menetelmä ei toiminut oppilasta kannustavana, vaan heikensi luokan ilmapiiriä ja aiheutti jännitettä oppilaiden ja opettajan välille.

O: ...oli se (luokassa tulosten kertominen ja tuloksille taputtaminen) varmaan tarkoitettu kiitokseksi, mutta ei me siitä hirveästi tykätty, siitä tavasta, että aina ihan pelotti, että mitä saa. (nro 49)

Toinen positiivisen ja kannustavan palautteen antamisen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on yrittämisen arvostamisen tulkintaluokka. Oppilaat pitävät yrittämisen huomioimista tärkeänä, työskentelyä ohjavana ja motivaatiota lisäävänä. Yrittämistä arvostava opettaja on pienellä merkinnällä tehtävään tai Wilmaan saattanut kertoa oppilaalle huomanneensa tämän tekemän työn. Joskus palaute on annettu koko ryhmälle esimerkiksi tunnilla suullisesti. Oppilaan yrittäminen näkyy usein aktiivisuutena tunnilla tai opiskelemalla sellaisen aineen kokeeseen, jossa opintomenestys on ollut aiemmin heikko. Näissä tilanteissa oppilaat toivoisivat saavansa palautetta voidakseen varmistua siitä, että opettaja on kiinnittänyt yrittämiseen huomiota. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan oppilaiden kokemuksen mukaan anna palautetta yrittämisestä, eivätkä oppilaat siten ole varmoja, onko opettaja yrittämistä huomannut.

O: Jotkut opettajat...huomaa positiivisesti...jos sä oot aktiivinen...siit vois saada niinku plussaa ja se menee tuntiaktiivisuuteen. Sit se voi näkyy arvossassakin. Kyllä niitä (merkintöjä) voi saada sinne Wilmaankin, jos oikein koittaa just olla aktiivinen...kaikki eivät huomaa. (nro 14)

O: ei siitä (yrittämisestä) sitten (opettaja) sanonut mitään niin en mä tiedä, että huomasiko (opettaja) edes et me (kotona) luettiin... (nro 37)

O: ...vaikka siihen kokeen numeron viereen joku hymiö... tai että siinä lukee vaikka hyvä tai jotain...että joku mistä näkee, et se (opettaja) huomaa sen (yrittämisen). (nro 46)

Kolmas positiivisen ja kannustavan palautteen antamisen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on saavutuksista palkitsemisen tulkintaluokka. Palkitseminen tai palkkiojärjestelmän luominen on opettajan keino, jonka tarkoituksena on antaa positiivista palautetta oppilaille tai oppilasryhmälle. Kannustavana koettu opettaja on voinut tukea oppilaiden työskentelyä tai käyttäytymistä luomalla luokkaan palkkiojärjestelmän, jossa huomioidaan oppilaiden suoriutuminen esimerkiksi kokeisiin harjoittelun muistamisessa tai kotitehtävistä huolehtimisessa. Palkkiot ovat voineet kuulua myös asiakokonaisuuksien, kuten esimerkiksi kertotaulujen oppimiseen. Etenkin alakoulun opettajat ovat käyttäneet palkkioita oppilaiden kannustamisen välineenä. Oppilaat ovatkin kokeneet palkkiot kannustavina ja osaavat jälkikäteen kuvata erilaisia alakoulussa käytettyjä palkitsemisen keinoja.

O: Alakoulussa meillä oli niitä et saatiin karkkia tuoda ja kertotaulussa oli semmonen iso taulu ja ne hepat kulki siinä taulussa ja sit pääsi aina seuraavalle tasolle, ku niinku oli osannut sen yhen kertotaulun tai saanu siit kokeesta hyvän tai et siis osas ne. (nro 1)

O: ...kuulapurkki mis oli niinku sellasii kultahippuja et sit ku me käyttäydyttiin ja tehtiin hyvin tehtävii ni sinne purkkiin sai sellasen hippusen ja sit ku purkki oli täynnä ni saatiin leffa. (nro 2)

O: se et päästiin vähän aikasemmin pihalle välillä, kun siel oli niinku tärkeetä että sai ne maalit ku me tykättiin pelata futista... (nro 6)

O: Alaluokilla meil oli ne leimat! Nalleja ja niitä muita olioita oli aapisesta ja sit niitä leimoja sai vihkoon. Siitä oltiin tosi ylpeitä! (nro 12)

Yläkoulussa systemaattisia palkkiojärjestelmiä ei enää ole oppilaiden mukaan ollut käytössä, vaikka pieniä huomion osoituksia ovat oppilaat yläkoulussakin saattaneet opettajilta saada. Huomioimisesta tulee hyvä mieli. Yläkoulussa saadut palkkiot, kuten esimerkiksi mahdollisuus katsoa elokuvaa opintojakson päättyessä, eivät oppilaiden kokemuksen mukaan kuitenkaan lisää opiskelumotivaatiota.

O: Ei nyt sit yläkouluus oo enää ollu sellasii, niiten (opettajien) mielestä se arvosana on se palkkio. Paitsi joo, fysiikan maikka kyllä antaa joskus, kun tekee pöytäryhmä hyvin, esimerkiksi jouluna se anto piparit! (nro 1)

Koulussa perinteinen palkitsemisen tapa on jakaa stipendejä keväällä ansioituneille tai yritteliäille oppilaille. Stipendit mainittiin palkkioina myös tämän tutkimuksen aineistossa. Osa oppilasta oli myös sitä mieltä, että varsinainen palkkio hyvästä koulutyöstä on hyvä arvosana, eikä muita palkkioita tarvita.

O: Oon mä saanut stipendin pienenä, et se nyt on kai jonkinlainen kiitos. (nro 32)

O: Numero on niinku se palkinto siit yrittämisestä, et ei sitä muuta tartte... (nro 43)

Neljäs positiivisen ja kannustavan palautteen antamisen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on negatiivisen palautteen henkilökohtaisen antamisen tulkintaluokka. Välittävänä koettu opettaja antaa negatiivisen palautteen oppilaille kahden kesken. Epäonnistumisen hetkellä opettajan kanssa käyty henkilökohtainen keskustelu

koetaan tärkeäksi, tosin oppilaan oma-aloitteisuuskin opettajan palautteen saamiseksi voi olla välillä tarpeen. Oppilaiden kokemuksen mukaan henkilökohtainen palaute lisäsi opiskelumotivaatiota julkisesti saadun palautteen antamisen tuntuessa jopa ahdistavalta. Julkisesti, muiden kuullen annettu palaute koettiin huonona tapana, vaikka sellaistaikin kerrottiin tapahtuneen. Palautteen kohteena olleita oppilaita kohtaan tunnettiin sääliä ja julkisesti oppilasta puhutelleen opettajan ei koettu välittävän oppilaan tunteista. Palautteen saaminen huoltajan tai luokanvalvojan kautta koettiin myös epäkunnioittavana, kun taas kahdenkeskinen palautteen antaminen oppilaalle koettiin oppilasta kunnioittavana ja kannustavana tapana.

O: Antaisi henkilökohtaisesti sitä palautetta, että ei aina valittaisi sille (luokanvalvojalle) tai merkkaisi (Wilmaan). (nro 3)

O: Jotkut antaa palautetta vaikka tunnin jälkeen, niin kahden kesken, niin jos opettajalta saa kommentteja silleen kahden kesken, niin se kyllä auttaa tsemppaamaan. Et pakko yrittää vielä enemmän. (nro 31)

O: Eikä siis tietenkään mitään julkista nolaamista siihen, että mielellään siis henkilökohtaisesti, jos on pakko jotain siitä mainita. (nro 49)

O: On se tärkeää saada henkilökohtaisesti juteltua, vaikka vaatiihan se oppilaan omaa aktiivisuuttakin. Mä olen itse käynyt kysymässä, että mitä mä voisin tehdä, että mun arvosanat ei laskisi ja se on ollut oikein hyvä. (nro 50)

Osana negatiivisen palautteen antamiseen oppilasta kannustavasti ja rohkaisevasti kuuluu opettajan oma tunneilmaisuus. Rohkaisevana ja kannustavana koettu opettaja ei suutu epäonnistumisesta tai osoita turhautumistaan, vaan pyrkii kohottamaan oppilaan itsetuntoa ja yrittämisen halua antamalla emotionaalista tukea oppilaalle. Opettaja on pyrkinyt kääntämään oppilaan katseen tulevaan ja kertonut luottavansa oppilaan kykyihin oppia asioita. Opettaja on myös saattanut miettiä oppilaan kanssa syitä epäonnistumiseen.

O: Jos on mennyt huonosti niin valaa uskoa, että seuraavassa kokeessa menee paremmin. (nro 7)

O: ...et katsotaanko tunnin jälkeen, että miten tämä meni. Ei ne mitään negatiivista ole siinä tilanteessa sanonut... korkeintaan kysynyt, että onko ollut monia kokeita samalla viikolla, jos on mennyt yleisesti huonommin. (nro 14)

O: et tuleehan näit kokeita tässä vielä ja että seuraavaan sitten luet...ja että ei se yksi numero niin haittaa, että seuraavasta sitten parempi niin ei ole hätää. (nro 29)

O: Ei se mitenkään ole mollannut tai sellaista, että ihan on vaan todennut, että pystyt parempaan. (nro 50)

Palautetta antanut opettaja on usein käynyt kannustavan palautteen yhteydessä ohjaavaa keskustelua oppilaan kanssa. Yhdessä on voitu pohtia mitä olisi syytä parantaa, mihin pitäisi kiinnittää huomiota ja miten oppilas voisi saada parhaan mahdollisen tuloksen seuraavalla kerralla. Tällä tavoin annettua palautetta arvostetaan, sillä sen avulla oppilas voi asettaa omia tavoitteita opiskelulle ja saada realistisen käsityksen omasta osaamisesta. Opettaja on myös kertonut, mistä osasuorituksista arvosana muodostuu.

O: Kyllähän negatiivista palautettakin on saatava, että ymmärtää missä mennään, mutta kannustimena. (nro 17)

O: Ne (opettajat, jotka antavat palautteen hyvin) kertoo silloin, että mitä kaikkia tulee siihen arvosanaan, mitkä asiat vaikuttaa ja jos esimerkiksi on pärjännyt sanakokeissa hyvin, niin ei yksi kielioppikoe vielä sitä arvosanaa tiputa. (nro 49)

Opettajien käyttämä Wilma-viestintäjärjestelmä nousee tässä alaluokassa esiin myös negatiivisen palautteen antamisen välineenä. Välittävänä koetun opettajan tulisi osata antaa negatiivista palautetta rakentavasti, mutta Wilma-merkinnät eivät useinkaan täytä odotusta. Oppilaiden kokemuksen mukaan suuri osa oppilaiden saamista merkinnöistä tai viesteistä liittyy epäonnistuneeseen tulokseen tai huonoon keskittymiseen tunnilla.

O: Jotkut laittaa sinne Wilmaan pelkästään sellaista negatiivista, niin sitten tuntuu, että eikö se huomaa mitään hyvää tässä? (nro 30)

Wilmaan laitettut negatiiviset merkinnät koetaan myös motivaatiota ja yrittämistä vähentävinä, kun taas positiiviset Wilma-merkinnät tuottivat iloa ja tuntuivat hyvältä oppilaista. Wilma-merkinnät sisältävät kuitenkin vain harvoin samanlaista kannustamista kuin suullisessa palautteessa on opettajilta kuultu. Viestien luonne on koteihin tiedoksi antavaa. Oppilaat myöntävät myös, että palautteen saaminen on riippuvaista oppilaan toiminnasta. Usein on oma valinta olla passiivinen oppitunnilla. Oppilaiden näkemyksen mukaan myös huoltajien olisi hyvä saada tietää onnistumisista.

O: Niiden hyvin juttujen laittaminen olisi tosi hyvä, et kyllähän vanhemmillekin tulee tosi negatiivinen kuva kaikesta, kun ei kukaan laita niitä positiivisia. (nro 15)

O: Joo, ja taas se on niin oppilaastakin kiinni, et ootko sä aktiivinen ite vai jäätkö sinne takariviin nukkumaan, ni se kyl vaikuttaa siihen, et huomaako se opettaja sua vai ei. Et jos ite on aktiivinen ni kyl opettajaki sit huomaa. (nro 41)

8.3.2 Arviointikäytäntöjen joustavuus

Arviointikäytäntöjen joustavuuden tulkinnallinen alaluokka kuvaa opettajan oppilaan mahdollisimman hyvään suoritukseen tähtääviä summatiivisena arviointina ymmärrettyjä koejärjestelyjä ja oppilaan muiden suoritusten huomioimista osana oppilasarviointia (f 68/265). Oppilaan arvioinnissa joustavasti toimiminen ilmentää opettajan pyrkimystä auttaa oppilasta mahdollisimman hyvään suoritukseen ja antaa oppilalle mahdollisuuksia näyttää osaamista. Tämä vaatii opettajalta oppilaan kokonaistilanteen arviointikykyä ja myötätuntoista asennetta oppilaita kohtaan sekä joustavaa asennetta arviointiin. Tämä tulkinnallinen alaluokka jakautuu taulukon 10 mukaan kolmeen tekijään: opettaja osoittaa myötätuntoista asennetta (f 25), halukkuutta antaa oppilalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan (f 33) sekä osasuoritusten ja aktiivisuuden huomioiminen (f 10).

Ensimmäinen joustavien arviointikäytäntöjen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on opettajan myötätuntoisen asenteen tulkintaluokka. Myötätuntoinen opettaja ymmärtää oppilaiden kokonaistilannetta ja huomioi tilanteen mahdollisen vaikutuksen koesuoritukseen. Kokonaistilanne saattaa koskea oppilaan poissaoloja tai kuormittumista tietynä ajanjaksona, esimerkiksi koeviikon aikana. Opettajan arviointikyky ilmeni aineistossa siten, että opettaja pyrki huomioimaan oppilaiden muiden kokeiden ajankohdat koetta määrätessään.

O: Se (opettaja) koittaa järkätä niin, että ei tulisi ihan hirveen isoja kokeita peräkkäin, se kysyy meiltä, että milloin sopisi...jos on joku iso palautus niin voi vaikka saada lisääaikaa jos on ollut muitakin kokeita just siinä... (nro 32)

Opettaja, joka huomioi oppilaan poissaolon kokeesta tai opetuksesta poissaolemisen vuoksi seuranneen epäonnistumisen, koettiin myötätuntoiseksi. Monilla oppilailta oli kokemus siitä, että kokeen oli voinut suorittaa muuta ryhmää myöhemmin, mikäli poissaolo kokeesta oli johtunut sairaudesta tai oppilalle anotusta vapaasta. Myös pitkät sairauspoissaolot olivat aiheuttaneet suunnittelun ja sopimisen tarvetta. Oppilaalla oli saattanut olla tällaisessa tilanteessa useita kokeita, joiden suoritusajankohdat ja suoritustapoja opettajan kanssa suunniteltu.

O: ...yleinen tollanen uusinta, et siellä tehdään (koe) jos on kokeesta pois...sinne voi kaikki (jotka ovat olleet luvallisesti pois) mennä. (nro 15)

O: Joskus matkan jälkeen on järjestelty et jos muilla on ollu koe sillä aikaa ni sit on järjestelty et koska mulla ois...kyllähän niit on joskus sit sattunu vähän päällekkäin, mut ei nyt ihan hirveesti kuitenkaan. (nro 17)

O: Jos on ollut kipeä niin siten...oli mulla sellainen (tilanne), että mä olin sairaana pitkään ja sen jälkeen sain tehdä sillä lailla, että...opiskelin kotona ja tein sitten kokeet vaan koulussa...Se oli kyllä kivaa, koska sai sitten ne kurssit suoritettua. (nro 14)

Yleinen tapa tukea oppilasta koesuorituksen epäonnistuttua on antaa mahdollisuus suorittaa koe uudelleen. Joskus mahdollisuus on annettu koko luokalle. Tavallinen tapa joustaa oppilaan kokeen arvioinnissa, on sopia heikon arvosanan saaneen oppilaan kanssa kokeen uudelleen tekemisestä, joskaan tämä toimintatapa ei ole kaikilla opettajilla käytössä. Uusi mahdollisuus oli oppilaiden mielestä hyvä mahdollisuus arvosanan korottamiseen tai jopa välttämätöntä hyväksytyin arvosanan saamiseksi, vaikka hylätyn arvosanan saaminen saattaakin aiheuttaa oppilaalle tunnetta epäonnistumisesta. Tieto uudelleen yrittämisen mahdollisuudesta voi myös lievittää ahdistusta.

O: Kokeita saa kyllä joillain opeilla uusia, jos tulee hylsyjä. (nro 13)

O: ... jos sä et muuten pääse läpi, ni kyllähän sun on pakko voida yrittää uudelleen. (nro 31)

O: Uusien mahdollisuuksien saaminen ja kokeiden uusiminen muistuttaa siitä, että sä olet epäonnistunut, et tulee aika sellainen masentunut fiilis itselle...mutta olen mä tyytyväinen siihen, että ei ole suoraan laitettu nelosta paperiin, että olen päässyt eteenpäin. (nro 47)

Toinen joustavien arviointikäytäntöjen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on opettajan halukkuutta antaa oppilaalle mahdollisuuksia näyttää osaamista kuvaava tulkintaluokka. Opettajan oppilaalle antamat mahdollisuudet näyttää osaamista eri tavoin koetaan joustavuutena ja opettajan koetaan haluavan oppilaalle parhaita mahdollisia suorituksia. Koetilanteessa voidaan erilaisia oppilaan suoriutumista tukevia keinoja. Erityisistä syistä, kuten puutteellisen kielitaidon vuoksi, on mahdollista saada esimerkiksi lisäaikaa kokeen tekemiseen. Tarvittaessa kokeen voi suorittaa osittain tai kokonaan suullisesti. Suullinen kokeen suorittaminen tai pidemmän ajan

käyttäminen on onnistunut yleensä erityisopettajan tai suomea toisena kielenä opettavan opettajan valvonnassa. Erityisopettajan luona on koetta voinut tehdä omassa rauhassa ja käyttää siihen kenties muita enemmän aikaa vailla muun opetusryhmän tuomaa painetta. Opettajilta toivottiin kuitenkin oikeudenmukaisuutta vaatimusten suhteen, vaikka erilaiset koejärjestelyt ymmärrettiinkin tarpeellisiksi ja oppilaan parhaaseen mahdolliseen suoritukseen tähtääviksi toimenpiteiksi. Monet oppilaat ovat sitä mieltä, että järjestely ei ole epäreilu vaan on tarkoitettu tukemaan oppilasta, osa kokee oppilaille asetetut vaatimukset eritasoisina.

O: *kyllä siitä (lisäajasta) oli niille apua, ne ainaki sai paremmat numerot.* (nro 6)

O: *Ihan samahan se on, miten tekee, kunhan tekee jollain tavalla, ei se mua haittaa. Mun mielestä on ihan hyvä, et voi tehdä omalla tavalla, mutta että kaikilla pitäisi olla yhtä vaikeat (kokeet) kuitenkin, että ei helpompaa, että muuten ei ole reilua, että voi tehdä eri tavalla mutta samat asiat. Että halutaan tietää, että osaako se ne jutut, että jos vaikka ei osaa kirjoittaa niin kysellään.* (nro 19)

O: *...jotain tehtäviihän ne tekee suomi kakkosen tunnilla...siit kokeesta siis.* (nro 23)

O: *Ehkä siinä (erityisopettajan luona) on ollut rauhallista...että ei silleen ole kiire ja jos ei tajua, voi kysyy...ainakin menee paremmin!* (nro 25)

Arvioinnin joustaviin, oppilaan osaamisen esiin tuomiseen tähtääviin käytäntöihin luettiin myös opettajien suomat mahdollisuudet korottaa arvosanoja oppitunneilla annetuilla ylimääräisillä tai kotona suoritettavilla tehtävillä. Tehtävät ovat hyödyttäneet oppilaita, jotka eivät ole olleet tyytyväisiä arvosanoihinsa ja haluavat korottaa niitä lisäsuoritusten avulla. Oppilaita, jotka tähtäävät kiitettäviin arvosanoihin, saattoi opettaja tukea ja kannustaa antamalla valittavaksi haastavia tehtäviä helppojen sijaan. Oppilas voi näin osoittaa osaamistaan koesuorituksen lisäksi.

O: *Köksäs on ollut sellainen lisäsuorituslappu ja voi tehdä kotona ja se voi vaikuttaa, että jos tekee kotonakin...jos on halunnut korottaa, että jos tekee helpot teelevät ja muffinssit aina, sillä saa jonkun numeron ja sitten jos tekee jotain vaikeampaa ruokaa ja vaikka kakkuja niin sitten saa paremman arvosanan...on mahdollisuus siis itse vaikuttaa siihen.* (nro 8)

O: ...annetaan aihealue ja sitten siinä on sellaisia otsikkoja ja voi tehdä oman esityksen viikon aikana, niin siinä voi (tehdä) videon tai seinälehteä tai jotain ja siinä voi nostaa numeroa. (nro 8)

O: Mä en halua niinku niin huonoo numeroo niin kyl se (lisätehtävien tekeminen) on tuntunu ihan hyvältä. (nro 9)

Kolmas joustavien arviointikäytäntöjen alaluokkaan kuuluvista tulkintaluokista on formatiiviseen arviointiin painottuva osasuoritusten ja aktiivisuuden huomioimisen tulkintaluokka. Opettajat, joiden on koettu toimivan joustavasti oppilaan parhaaseen suoriutumiseen tähdäten, ovat huomioineet arvioinnissa myös oppilaiden aktiivisuutta ja osasuorituksia. Oppilaiden kokemuksen mukaan omalla yrittämisellä kerrottiinkin olevan vaikutusta saatuun arvosanaan. Oppilaan yrittäminen voi näkyä koesuorituksessa siten, että osa annetusta tehtävästä on oikein ja se arvostellaan. Myös tuntiaktiivisuus voi korottaa oppiaineen arvosanaa. Yrittämisen huomioiminen arvioinnissa koetaan kannustavana ja oppilaiden mielestä olisi toivottavaa, että opettaja huomaisi ja että huomaaminen näkyisi arvosanoissa. Jos yrittämistä ei huomioida arvioinnissa tai oppilas kokee arvosanan nostamiseen vaadittavan työmäärän kohtuuttomaksi, voi oppilaan opiskelumotivaatiokin laskea.

O: (Opettaja) antaa kokeessa yrittämisestä jotain pisteitä, se sanoo niitä kannustuspisteiksi. Eli sen tehtävän ei tarvii olla edes loppuun asti tehty, vaan että jos on yrittänyt laskea johonkin, vaikka puoliväliin, niin sitten voi saada (pisteitä). (nro 12)

O: Voihan se vaikuttaa arvosanaankin korottavasti, että jos on tuntiaktiivisuutta, niin nostaa (arvosanaa). (nro 41)

O: ...samalla se koulun into laskee niinku heti...et jos oikein ensi tsemppaa eikä se näykään missään ni eihän siinä kauaa jaksa niitä töitä tehdä. (nro 46)

O: (Yrittämisen huomioimisesta) tuli kiva tunne! Että se huomasi sen yrittämisen ihan niin konkreettisesti, että kun sai niitä pisteitä, että ei mennyt hukkaan se työ. (nro 49)

Välittävän opetuksen sisältöluokan nousivat tuloksissa esiin oppilaisiin tutustuminen, heidän kiinnostuksen kohteidensa ja aiemman osaamisensa huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opiskelutilanteen monipuolisuus. Opettajan auttavaisuus sekä työskentelyn ja oppimisen aktiivinen seuraaminen ilmensivät opettajan oppilaan oppimisesta välittävää asennetta. Myös opinnoissa etenemisen

seuraaminen ja tuen tarjoaminen tarvittaessa ilmensivät opettajan välittämistä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus näkyi myös opetustilanteissa. Oppilaat kuvasivat hyvää vuorovaikutusta kannustavaksi, myötätuntoiseksi ja oppilaan oppimisesta kiinnostuneeksi suhtautumiseksi. Opettajalta vaadittiin läsnäolevaa ja aktiivista otetta tunnin pitämiseen. Vastakohtana oppimisesta kiinnostuneelle opettajalle oppilaat pitivät välinpitämätöntä opettajaa. Tulokset tukevat välittävän kasvatuksen pääluokassa tehtyjä havaintoja oppitunnin ilmapiirin vaikutuksesta oppilaan viihtymiseen ja oppimismahdollisuuksiin.

V JOHTOPÄÄTÖKSET

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten valossa koulussa koettua välittämistä kuvaavat vuorovaikutteinen ja luottamusta herättävä kasvatuksellinen suhde oppilaan ja opettajan välisissä kohtaamis- ja opetustilanteissa sekä oppilaan opetuksellisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen. Välittävän kasvatuksen sisältöalueen pääluokista luottamusta herättävä suhde oppilaaseen ja oppilaan huomioiva läsnäolo ovat tulkinnallisia alaluokkia, joiden odotettiin muodostuvan välittämisen kokemuksen suurimmiksi luokiksi. Oppilaiden kuvaukset koulussa ilmenevästä välittämisestä näyttävät tukevan sitä käsitystä, että perusopetuksessa oppilaat kokevat opettajien välittävän heistä ja tukevat oppilaiden kasvua ja oppimista niin kasvatuksellisissa kuin opetuksellisissakin tilanteissa. Koulussa lasten käsitys itsestä oppijana muotoutuu vuorovaikutustilanteiden ja hänen saamansa palautteen perusteella koulun alusta alkaen. Opettajien käsityksillä lapsen kyvykkyydestä ja siten heidän suhtautumisellaan oppilaaseen on huomattu olevan vaikutusta lapsen minäkuvan kehittymiseen. Etenkin opinnoissaan heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla heidän saamansa palautteen laadulla on merkitystä. Oppilaan on sitä vaikeampaa ottaa vastaan saamaansa palautetta, mitä enemmän se on ristiriidassa hänen oman minäkäsityksensä kanssa. Opettajan käyttämillä vuorovaikutustavoilla on siten huomattu olevan merkitystä oppilaan suoriutumiseen kouluaineissa (ks. Pesu, 2017; Viljaranta et. al, 2017). Näin ollen välittämisen kokemukset voivat olla tukemassa oppilaiden oppijaminäkuvan muodostumista ja opinnoissa menestymistä.

Välittävän kasvatuksen sisältöalue on kooltaan puolet välittävän opettamisen sisältöalueen koosta, mikä ei ollut tutkijan ennakko-odotuksia vastaava tulos. Tutkimustuloksissa eniten merkitysyksiköitä on välittävän opetuksen sisältöluokassa, mihin saattoi vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikä ja tutkimuksen ajoittuminen yhdeksännen luokan syksyyn.

Tässä luvussa tarkastellaan välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen tutkimustuloksia teoreettisista ja menetelmällisistä näkökulmista sekä pohditaan tulosten soveltamismahdollisuuksia koulutyössä ja opettajien kouluttamisessa. Tuloksia peilataan tässä myös koulun johtamistehtävään. Lopuksi hahmotellaan jatkotutkimusaiheita.

9.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuvat tulokset, joiden avulla opettaja ilmentää välittävää asennettaan oppilaita kohtaan ovat välittävän kasvatuksen sisältöalueessa *oppilaan kohtaaminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja luottamusta herättävän suhteen luominen oppilaaseen*. Välittävän opetuksen sisältöalueessa keskeiset opettajan välittävää asennetta ilmentävät tulokset ovat *oppilaan tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen opetustilanteissa* ja opettajan *kiinnostuksen osoittaminen oppilaan oppimista ja opettamista kohtaan*. Onnistuessaan välittävän kasvatuksen ja opetuksen elementit vaikuttavat luokassa ja kouluyhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin ja opiskelumotivaatioon. Välittäminen voidaan nähdä tämän tutkimuksen tulosten valossa Louisin et. al. (2016) tavoin tilannesidonnaisena ja autenttisenä ilmiönä, joka näkyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevinä elementteinä: tarkkaavaisuutena, toisten huomioimisena, huomion kiinnittämisenä toiseen ja vastavuoroisuutena. Lisäksi välittämiseen on liitetty muissa tutkimuksissa valmius kuunnella ja auttaa oppilasta, ottaa hänen tarpeensa huomioon, kunnioittaa oppilasta ja pitää hänestä huolta (Bosworth, 1995; Noddings, 2005; Teven, 2007; Weinstein, 1998).

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa ja velvoittaa opettajia huolehtimaan oppilaan mahdollisuudesta ”kasvaa täyteen mittaansa.” Oppilaan kasvua tulee tukea kannustamalla ja tukemalla oppilasta sekä antamalla mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuutta ryhmän ja kouluyhteisön muiden jäsenten kanssa. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuuksia kokea, että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys korostaa niin oppilaiden keskinäistä kuin opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta oppimistilanteessa. Oppimisprosessin aikainen rohkaiseva ohjaus yhdessä kannustavan, monipuolisen ja realistisen palautteen kanssa tukevat oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, ss. 15, 17). Välittävän kasvatuksen ja opetuksen sisältöluokat tukevat suomalaisessa opetussuunnitelmassa esitettyjä näkemyksiä.

9.1.1 Välittävän kasvatuksen sisältöalue

Välittävä kasvatusta ilmenee tämän tutkimuksen tulosten mukaan *oppilaan kohtaamisena* erilaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Vapaiden kohtaamistilanteiden vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on lähtökohta kaikelle opettajan ja oppilaan väliselle kommunikoinnille. Tämän tutkimuksen mukaan välittävänä koettu opettaja on ystävällinen ja osoittaa kiinnostusta oppilaan asioista kuuntelemalla ja vuorovaikutustilanteeseen keskittymällä. Vuorovaikutuksen onnistuessa oppilas kokee opettajan oppilaista kiinnostuneena, läheisenä ja oppilasta arvostavana, millä on positiivinen vaikutus myös oppilaan ja opettajan välisen suhteen muotoutumiseen

luottamukselliseksi, oppimistilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen onnistumisella on myönteinen vaikutus myös luokassa vallitsevaan oppimisilmapiiriin. Korthagenin et al. (2014) mukaan huomioivan läsnäolon elementtejä ovat tietoisuus oppilaan toiveista ja ajatuksista vuorovaikutustilanteessa sekä hyväksyvä suhtautuminen. Onnistunut vuorovaikutus kohtaamistilanteissa on opettajan omiin arvoihin perustuvaa etiikan soveltamista. Vuorovaikutustilanteet voivat ilmentää myös opettajan tietoista eettistä toimintaa, jolloin opettaja toimii punniten toimintansa seurauksia. Onnistuneet kohtaamiset vaikuttavatkin oppilaiden opiskelumotivaatioon, itsetuntoon, itsenäisyyteen ja sitoutumiseen. Useat tutkijat ovat myös raportoineet tutkimustuloksissaan hyvän opettajan ja oppilaan välisen suhteen positiivisista vaikutuksista kouluun suhtautumiseen (ks. Kuurme & Carlsson, 2011; Sherblom et al., 2006; Sterbinsky et al., 2006; Stewart 2008). Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat hyvien suhteiden lisäävän opiskelumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Toisaalta tämän tutkimuksen tulosten valossa myös hyvin läheisiä suhteita opettajan ja oppilaan välillä saatettiin tulkita siten, että epäiltiin opettajien suosivan joitakin oppilaita. Oppilaiden luottamusta herättävä kohtelu nouseekin tärkeäksi välittävän suhteen elementiksi.

Välittävä kasvatus ilmenee tässä tutkimuksessa myös *luottamusta herättävänä suhteena* oppilaaseen. Luottamuksellista suhdetta on pidetty jo pitkään opettajan ja oppilaan välisen suhteen edellytyksenä, ja jota myös opettajat pitävät tärkeänä (ks. Laletas & Reupert, 2015; Törmä, 1994; Värri, 2002). Luottamuksen arvoinen opettaja kunnioittaa tämän tutkimuksen tulosten valossa oppilaiden yksityisyyttä ja oppilas voi luottaa opettajan pitävän esimerkiksi perheeseen liittyviä asioita omana tietonaan. Myös oppilaan luottamuksen arvoinen toiminta voi olla tiedostamatonta, opettajan omiin arvoihin ja käsityksiin perustuvaa etiikan soveltamista. Luottamuksellisia suhteita luova opettajan toiminta voi kuvata myös tilannetta, jossa opettaja arvioi toimintansa vaikutuksia ja päättää pitää oppilaan hänelle uskomat asiat omana tietonaan. Gobbard, Salloum ja Berebitsky (2009) ovat havainneet, että opettajan luottamuksella oppilaita kohtaan on vahva yhteys alakoulun oppilaiden opiskelussa suoriutumiseen.

Aiempien tutkimusten mukaan opettajat pitävät reilua ja kunnioittavaa suhtautumista oppilaisiin tärkeänä (Laletas & Reupert, 2015). Luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilaan välillä voi syntyä tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös oppilaalle syntyneen tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisen kohtelun kokemuksen myötä. Oikeudenmukainen ja tasapuolinen kohtelu voi opettajan etiikan soveltamisessa kuvata sääntöjen ja ohjeiden noudattamista yhtä hyvin kuin omiin arvoihin perustuvaa toimintaa. Oppilaat ymmärtävät, että opiskeluun liittyvät tarpeet voivat olla erilaisia, mutta oppilaiden ei-toivottuun toimintaan puuttumisen ja esimerkiksi rangaistusten antamisen tulee kuitenkin olla oikeudenmukaista. Oikeudenmukaisuuden tulee siten näkyä oppilaiden arvioinnissa ja sääntöjen noudattamisen vaatimisessa, tasapuolisen

kohtelun näkyessä oppitunneilla oppilaiden saamassa huomion määrässä ja oppilaille annetuissa vaatimuksissa tai tehtävissä. Oppilaiden kokemukset opettajien oikeudenmukaisuudesta ja oppilaiden tasapuolisesta kohtelusta lisäävät tämän tutkimuksen tulosten mukaan kokemusta opettajien välittämisestä lisäten oppilaiden kokemusta arvostettuna olemisesta. Thapan et al. (2013) tutkimustulosten mukaan oikeudenmukaisuus koulussa käytettyjen sääntöjen noudattamisen vaatimisessa ja seuraamuksissa lisää turvallisuuden tunnetta. Suomessa eivät oppilaat koe sääntöjä kuitenkaan rajoittaviksi tai kouluviihtyvyyttä heikentäviksi (ks. Kuurme & Carlsson, 2011). Välittämisen kokemus lisää myös tämän tutkimuksen tulosten valossa turvallisuuden tunnetta.

Oppilaiden ystävällinen ja kunnioittava käyttäytyminen toisiaan kohtaan, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus ovat opettajien yhteisiä arvoja ja odotuksia luokkahuonekäyttäytymisessä. Hyvässä ilmapiirissä jaetaan ajatuksia, pyritään pitämään yllä järjestystä ja keskitytään työskentelyyn. (Fenstermacher, 2001; Richardson & Fallona, 2001.) Määttä ja Uusiautti (2012) sekä Hamre (2014) näkevät oppimisilmapiirin syntyvän opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Smithin ja Strahanin (2004) tutkimuksessa opettajat puhuvat luokasta luokkayhteisönä korostaen yhteisöllisyyttä ja oppilaan vastuuta luokkahuoneilmapiiristä opettajan toimiessa toiminnan ja opiskelun ohjaajana. Myös Kuurmen ja Carlssonin (2011) mukaan opettajien suhtautumisella oppilaisiin on vaikutusta siihen, miten oppilaat koulun kokevat. Positiivisen ilmapiirin syntymiseen vaikuttaa myös opettajan tuki ja empaattisuus (Cooper, 2003, 2004; Teven, 2007; Wentzel, 1998, 2009). Luottamusta herättävät ja oppilasta arvostavat suhteet edesauttavat osaltaan myös oppimisilmapiirin syntymistä ja oppilaan henkisen hyvinvoinnin tukemista. Myönteisen oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito ja oppimisilmapiirin kehittyminen sellaiseksi, että oppilas kokee ilmapiirin oppilaita arvostavaksi, vaatii opettajalta paitsi taitavaa, oppilasta kuuntelevaa ja huomioivaa vuorovaikutusta, myös luottamuksellista ja turvallista suhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Opettajan suhtautumistapaa on kuvattu aiemmissa tutkimuksissa myös empaattiseksi ja lämpimäksi (ks. Cooper, 2003, 2004; Teven, 2007; Wentzel, 1998, 2009). Oppimisilmapiirin luominen ja ylläpito perustuvat opettajan omiin arvoihin ja käsityksiin hyvästä ilmapiiristä edustaen siten soveltavaa eettistä asennetta.

Opettajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen, välittävä suhde oppilaaseen on myös oppilaantuntemuksen perustana. Oppilaan tulee voida luottaa siihen, että luokassa voi pyytää apua tai kysyä neuvoa ilman pelkoa kasvojen menettämisestä tai naurunalaiseksi joutumisesta. Luokkatilanteessa ajatusten vaihtamista ja työskentelyn tukemista vahvistavat myös aiemmat tutkimukset (ks. Fenstermacher, 2001; Richardson & Fallona, 2001). Myös Williams-Johnsonin, Crossin, Hongin, Osbonin ja Aultmanin (2008) mukaan opettajalta saatu tuki vaikuttaa positiivisesti oppimisilmapiiriin ja opiskelumotivaation kehittymiseen. Vaatimus hyvästä vuorovaikutuksesta koskee myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta oppitunnilla. Hyvällä

oppimisilmapiirillä on todettu useissa tutkimuksissa olevan positiivista vaikutusta oppilaiden oppimiseen (ks. Sherblom, et. al., 2006; Sterbinsky et. al., 2006; Stewart 2008) ja koulutyöhön sitoutumiseen (McAllister & Irvine, 2002). Oppilaan itsetunnon ja omiin kykyihin luottamisen kasvamisen kautta myös oppimistulokset paranevat (Ryan & Deci, 2009). Myös tässä tutkimuksessa tulosten hyvänä koettu oppimisilmapiiri merkitsee työskentelyn mahdollistavaa, toisia opiskelijoita kunnioittavaa käyttäytymistä, työrauhaa. Opiskelua tukevassa, turvallisessa ilmapiirissä oppilaan ei tarvitse välittää siitä, miten muut luokassa olijat häneen suhtautuvat. Oppilaat myös tunnistavat ja havainnoivat opettajan omia tunnetiloja, joiden näkyminen voi vaikuttaa luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Tämän tutkimuksen tulosten valossa vuorovaikutustilanteissa epäonnistuminen vaikuttaa helposti oppilaiden käsitykseen opettajan suhtautumisesta oppilaisiin ja vaikutus voi olla nähtävissä vallitsevassa oppimisilmapiirissä. Havainto lisää tässä tutkimuksessa saatujen tutkimustulosten arvoa opettajan vuorovaikutuksellisten taitojen kehittämisessä.

Välittämisen käsitteeseen liitetään usein ajatus huolenpidosta etenkin, jos välittäväenä osapuolena on aikuinen ja välittämisen kohteena on lapsi. Huolenpitoon kuuluvasta fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimisesta on raportoitu aiemmissa tutkimuksissa osana välittävää kasvatusta, ja sen on ilmennyt erityisesti alakoulussa (ks. Hargreaves, 2000; Vogt, 2002). Oppilaat eivät tässä tutkimuksessa tuoneet merkittävässä määrin esiin opettajan huolehtivaa asennetta välittämisen kokemuksen synnyttäjänä, vaikka huolenpidon alaluokkaan sisällytettiin myös mielialasta huolehtiminen. Syitä kuvausten vähyyteen saattavat olla yhdeksäsluokkalaisten ajatusten suuntautuminen pian päättyvään peruskouluun ja jatko-opintojen aloittamiseen ja toisaalta myös alakouluaikojen kaukaisuuteen.

Tämän tutkimuksen välittävän kasvatuksen sisältöalueen tulokset kuvaavat henkilökohtaista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, joka onnistuessaan vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja siten saattaa vaikuttaa myös oppimistuloksiin. Myös opettajan reiluus ja oikeudenmukaisuus rakentavat oppilaan kokemusta välittävästä opettajasta. Opettajat ovat todenneet opettajan ja oppilaiden väliset luottamukselliset suhteet on todettu tärkeiksi jo useissa aiemmissa tutkimuksissa (ks. Laletas & Reupert, 2015; Törmä, 1994; Värrä, 2002). Sen sijaan opettajat saattavat kokea haasteellisempaan vuorovaikutustilanteisiin kuluneen, yhdelle oppilaalle kerrallaan kohdistettuun huomioon kuluneen ajan. Tässä eettisessä ristiriitatilanteessa opettaja joutuu pohtimaan, kenen paras toteutuu (ks. Husu, 2003.) Suomalaisen koulussa on tavallista, että sama opettaja jatkaa oppilaiden kanssa työskentelyä usean vuoden ajan, mikä edesauttaa välittävän kasvatuksellisen suhteen syntyä opettajan ja oppilaan välillä. Mikäli opettajan ja opettajan kouluttajan ammatillinen orientaatio on kovin oppiainekeskeinen (ks. Hökkä, 2012), voi myös henkilökohtaisen suhteen luominen oppilaaseen tuntua opettajasta vaikealta, etenkin, jos opetettavia oppilaita on useita kymmeniä. Välittävässä kasvatuksessa on tämän

tutkimuksen tulosten mukaan kyse opettajan asenteesta oppilasta kohtaan kohtaamistilanteessa, hetkistä, jolloin yhteyden on mahdollista muodostua. Noddings (2005) sanoo, että välittämistä on koettu vasta silloin, kun välittämisen kohde osoittaa vastaanottaneensa välittämisen. Vuorovaikutustilanteiden ei tämän tutkimuksen tulosten valossa tarkasteltuna tarvitse olla pitkäkestoisia. Pikemminkin niissä korostuu vuorovaikutukseen ryhtyminen, vuorovaikutukseen vastaaminen ystävällisellä ja hyväksyvällä tavalla, vuorovaikutuksen vastavuoroisuus. Välittävää kasvatuksellista otetta voi vahvistaa helposti huomioimalla ja hyödyntämällä vapaat kohtaamistilanteet, joita oppilaiden kanssa syntyy ja huolehtimalla oppilaiden reilusta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta.

Tämän tutkimuksen tulokset vastasivat hyvin tutkimuskysymykseen kuvaten yksityiskohtaisesti oppilaiden välitetyksi tuleminen kokemuksien syntymistä opettajan ja oppilaan henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Välittävän kasvatuksen sisältöalueen tulokset sisälsivät samoja elementtejä kasvattajan ja kasvatettavan välisen pedagogisena suhteen kanssa. Pedagogiseen suhteeseen kuuluva kasvatettavan kunnioittamisen periaate, kasvatettavan ainutkertaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen, vuorovaikutus, luottamuksellisuus ja tahdikkuus tulivat tämän tutkimuksen tuloksissa esiin. Opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde voi näin ollen toteutuessaan tuottaa kokemuksia opettajan välittämisestä. Tässä tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välisen kahdenkeskisen pedagogisen suhteen lisäksi välittävän kasvatuksen tulokset sisälsivät kokemuksia opettajan huolenpidosta, etenkin mielialasta huolehtimisen osalta. Myös koko oppilasryhmää koskevia tuloksia olivat oppilaiden keskinäiseen tasapuolisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja ryhmän arvostavaan ja toisia kunnioittavaan käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvät kuvaukset. Myös opettajan oma innostuneisuus ja tunnettyö kuuluivat välittävän kasvatuksen tuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat aiemmista tutkimustuloksista huoltapitävän asenteen ja hoivaamisen osalta (vrt. Vogt, 2002), mikä jättää tarpeen huoltapitävän asenteen lisätutkimukselle.

9.1.2 Välittävän opetuksen sisältöalue

Välittävä opetus näkyy tämän tutkimuksen tulosten valossa pääasiassa tilanteissa, joissa opettaja on osoittanut olevansa kiinnostunut oppilaan oppimisesta. Välittävänä koettu opettaja onnistui *tunnistamaan oppilaiden tarpeet ja vastaamaan niihin, sekä osoittamaan kiinnostusta opetettavaan asiaan ja oppilaan oppimiseen*. Kokemus syntyi oppituntien valmistelun, innostavan opetuksen, oppilaiden auttamisen, kannustamisen ja joustavien arviointikäytänteiden muodossa. Oppituntien suunnittelulla ja oppituntien toteuttamisella oppilaille mielekkäältä tuntuvalla tavalla opettaja lisäsi oppilaiden luottamusta siihen, että opiskelu sujuu tavoitteiden suuntaisesti annetussa ajassa ja oppilaiden opiskelumotivaatio kasvoi. Myös Mäki-Havulinna (2018) on

päätynyt tämän tutkimuksen kanssa samaan tulokseen. Opettajan oppilaantuntemus mahdollistaa oppimista edistävien käytänteiden luomista ja opetuksen suunnittelua siten, että oppimisen innon ja ilon myötä luokkaan saadaan hyvä ja vireä oppimisilmapiiri. Myös muissa aiemmissä tutkimuksissa on korostettu oppilaan lahjakkuuden, kiinnostuksen kohteiden ja oppimiseen liittyvien tarpeiden huomioimista opetuksen suunnittelussa (ks. Carr, 2005; Ferreira, 2001; Laletas & Reupert, 2015; Noddings, 2005).

Tämän tutkimuksen mukaan välittävä opettaja säätelee luokan tunneilmastoa ja ilmapiiriä omalla tunnetyöllään. Hyväntuulisudellaan ja oppilaiden seurassa viihtymisellään hän *osoittaa pitävänsä tilanteesta, opetettavasta asiasta* ja olevansa tyytyväinen oppilaiden toimintaan. Toisaalta negatiivisten tunteidenkin näyttämällä hän viestii siitä, että toiminta ei ole odotusten mukaista. Tämän ja aiempien tutkimusten mukaan välittävänä koettu opettaja arvostaa työrauhaa ja vaalii työskentelyn mahdollistavaa ilmapiiriä, annettuihin tehtäviin keskittymistä eikä salli huonoa käytöstä tai häiriökäyttäytymistä (ks. Fenstermacher, 2001; Hattie & Timperley, 2007; Richardson & Fallona, 2001; Smith & Strahan, 2004; Williams et. al., 2008). Opettaja voi muokata omaa tunneilmaisuuttaan saavuttaakseen kulloinkin olevia kasvatuksellisia päämääriä (Tickle, 1996). Saloviita (2009) kuvaa opettajan ja oppilaiden hyviä ja lämpimiä välejä opettajan karismaattisen auktoriteetin tuotteeksi. Kun oppilaat kokevat, että opettaja arvostaa heitä ja on heistä kiinnostunut, he palkitsevat Saloviidan (2009) mukaan opettajan vastavuoroisesti opettajaan kohdistuvalla kunnioituksella. Työrauha ja oppimisilmapiiri luokassa paranevat. Oppilaskeskeinen ja oppilaiden ajatuksia hyödyntävä ympäristö tuottaa välittävää kokemusta (Helgevd, 2016; McCombs, 2003). Opettajan tunnetyö ja tunteiden ilmaisu perustuvat opettajan omiin arvoihin ja käsityksiin ollen siten soveltavan etiikan usein tiedostamatonta, vaikkakin näkyvää toteutusta (ks. Husu, 2003). Opettaja voi myös huomioida tunteiden näyttämisen osana tiedostettua toimintaa. Myös tämän tutkimuksen mukaan välittävää asennetta ilmaistessaan opettajan tulee olla tietoinen omasta tunnetyöstään, kohdata oppilaat ystävällisesti ja hyväntuulisina sekä kuunnella oppilaita aktiivisesti voidakseen toimia oikeudenmukaisesti ja oppilaita arvostavasti. Luokkaan syntyvä yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa Ostermanin (2000) mukaan oppilaiden opiskelumotivaatiota, mikä lisää hyvästä oppimisilmapiiristä huolehtimisen merkitystä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettaja, joka *seuraa oppilaiden opiskelua ja auttaa* apua tarvitsevia oppilaita koetaan välittävänä. Opettajan tulee osata havainnoida luokassa vallitsevaa tilannetta ja havainnoida mahdollista avun tarvetta. Tämä vaatii läsnäolevaa keskittymistä opetustilanteeseen. Tulos saa tukea Rogersin ja Raider-Rothin (2006) tutkimuksesta, jonka mukaan pedagogisen tietoisuuden, oppilaan taitojen huomioimisen ja joustavuuden avulla voi opettaja saavuttaa oppilaidensa luottamuksen. Opetustilanteessa läsnä oleva opettaja pystyy ohjaamaan opetustilannetta myötätuntoisesti ja palauttamaan oppimistilanteen vuorovaikutteiseksi. Jotta

ohjaaminen olisi mahdollista, vaatii se opettajalta oppilaiden tuntemista. Dinham (2016) korostaa sisäinen motivaation ja oman ajattelun kehittymisen tärkeyttä opiskelumotivaation syntymisessä. Nämä taidot voivat kehittyä, kun oppilas saa tarvitsemaansa tukea sopivassa oppimisympäristössä (Fenstermacher, 2001). Mäki-Havulinna (2018) ja Männikkö (2019) ovat todenneet opettajien käyttävän monia lähestymistapoja varmistaakseen tehokkaan opetuksen huomioiden niin yksittäisen oppilaan kuin opetettavan ryhmänkin tarpeet. Männikön (2019) mukaan opetuksen kohdentaminen saattaa kuitenkin muodostua opetustyön rutiiniksi. Opettajalla on opetusta suunnitellessaan ennakkokäsitys tavoitteista, joihin hän pyrkii seuraamalla oppilaiden oppimista ja mukauttamalla opetusta tarvittaessa. Opettajan saattaa opetus tilanteen intensiivisyyden vuoksi olla vaikea reflektoida sitä, kenelle opetus tulisi erityisesti kohdentaa. Erityisesti oppilailla, jota eivät pyydä opettajan apua, on vaara jäädä vaille opettajan huomiota. (Männikkö, 2019.) Tämän tutkimuksenkin tuloksissa esiintyi kokemuksia, joissa opettaja ei ollut tarjonnut apua eikä tullut pyytämisestä huolimatta auttamaan oppilasta. Tällaisen opettajan opetustapaa eivät oppilaat ole kokeneet välittävänä.

Oppituntien aikainen oppilaiden ohjaaminen ja auttaminen sekä *oppimisessa kannustaminen* perustuu vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajan välillä. Tulos saa tukea Carrin (2005) tutkimuksesta, jonka mukaan opettajan tulee antaa positiivista palautetta aina kun siihen on vähänkin aihetta lisätäkseen oppilaiden itseluottamusta. Tukea tutkimustulos saa myös Hattien ja Timperleyn (2007) ja Wentzelin (2009) näkemyksistä, vaikkakaan palautteen antamisen kuvauksissa ei ollut nähtävissä Hattien ja Timperleyn (2007) esittelemää rakennetta. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet positiivisen palautteen antamisen kuvaukset olivat pikemminkin spontaaneja ja lyhyitä tilanteita, kuin suunniteltuja palautteen antamistilanteita. Negatiivisen palautteen antamisen kuvauksissa näkyi Hattien ja Timperleyn (2007) mallin mukaista tavoitteiden käsittelyä ja oppilasta sitouttavien henkilökohtaisten suunnitelmien tekemistä. Ostermanin (2000) mukaan positiivisen palautteen saamisella ja oppimisen tuella on havaittu olevan positiivista vaikutusta koulutyöhön. Tämä voitiin havaita tässäkin tutkimuksessa oppilaiden kokemuksista. Opettajan tulee kuitenkin pitää huolta luottamuksellisen suhteen säilymisestä oppilaaseen ja antaa etenkin negatiivinen palaute henkilökohtaisesti. Negatiivisen palautteen onkin aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan pysyvin huonon koulutyössä suoriutumisen ja sosiaalisen käyttäytymisen ennustaja (Wentzel, 2009).

Oppilas tarvitsee motivoituaakseen yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tuleminen tunnetta oppimisympäristössään (Dinham, 2016). Nämä kokemukset vahvistuvat hyvän vuorovaikutuksen myötä. Osterman (2000) on havainnut, että yhteenkuuluvuuden tunne, joka kasvaa arvostuksen ja välittämisen tunteiden myötä, lisäsi oppilaiden opiskelumotivaatiota. Myös Mäki-Havulinna (2018) mukaan hyvässä oppituntin aikaisessa vuorovaikutuksessa opettaja panostaa oppilaan ja opettajan

välisiin keskusteluihin ja kuuntelee oppilaitaan. Noddings (2005) sekä Laletas ja Rupert (2015) korostavat lisäksi, että koulussa tulee huomioida oppilaan lahjakkuus, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet pelkän suorituksiin keskittymisen sijasta siitäkkin huolimatta, että oppilaat eivät välttämättä ole itsekään tietoisia omista vahvuuksistaan (ks. Kuurme & Carlsson, 2011). Opettaja voi tehdä opetustilanteesta mielenkiintoisemman nostamalla yhteiseen keskusteluun oppilaiden kiinnostuksen kohteita (Mäki-Havulinna, 2018), kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista voi havaita.

Tämän tutkimuksen mukaan *opettaja huomioi oppilaan tilanteen ja joustaa arvioinnin käytänteissään*, jotta oppilas saavuttaa parhaan mahdollisen tuloksen (ks. Mäki-Havulinna, 2018, Thayer-Bacon & Bacon, 1996). Oppilaiden kunnioittaminen ja valinnanmahdollisuuksien antaminen oppilaille kuvaavat opettajien välittämisen keinoja (Gomez et. al., 2004). Mahdollisuus tehdä opintoihin liittyviä valintoja näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa arviointiin liittyvänä mahdollisuutena valita helpompia tai vaativampia tehtäviä tai valita tehtävien toteutustapoja. Tulos on luettu opinnoissa kannustamisen alaluokkaan ja saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa valintojen tekeminen on kuvannut välittävän opettajan keinoja (ks. Gomez et. al., 2004). Arviointikäytänteiden joustamisessa ei kuitenkaan ole kysymys oppilalle asetettujen tavoitteiden laskemisesta tai opetussuunnitelman noudattamatta jättämisestä. Harkitessaan sopivia tapoja, joilla oppilasta voi tukea arviointitilanteessa opettaja toimii eettisesti noudattaen arvioinnille asetettuja sääntöjä ja arvioi oppilalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista (ks. Husu, 2003).

Välittävänä koettu opetus haastaa opettajaa sekä ajankäytöllisesti että oppilaan tuntemuksen näkökulmasta. Opettajien tulisi, voidakseen vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin ja osoittaa luotettavuutta suunnitella oppitunnit siten, että erilaisten oppilaiden oppimisen taso tulee huomioitua heidän mielekkäinä kokemiensa tehtävien parissa. Opetusta tulisi tämän tutkimuksen tulosten valossa suunnitella siten, että se sisältää monipuolisia työtapoja, joista myös oppilas voisi valita mieleisensä. Oppilalle tulisi tarjota eri tasoisia tehtäviä, jotta oppilas saa tarvittavaa tukea oppimiseensa. Tehtävien eriyttämisen avulla voi oppilas myös pohtia omia tavoitteitaan ja tarvittaessa pyrkiä kohti toivomaansa arvosanaa. Opettajan tulisi myös pohtia arviointia jo opetusta suunnitellessaan ja varmistua, että opetus sisältää mahdollisuuksia riittävän monipuoliseen osaamisen näyttämiseen. Erilaisten tehtävien suunnittelu edellyttää hyvää oppilaantuntemusta. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan tulee tuntea oppilaansa, tietää heidän oppimisen tasonsa ja kiinnostuksen kohteitaan. Oppilaantuntemus paranee pitkäaikaisten opettaja–oppilas-suhteiden avulla, mutta välittävänä koettu mielekäs ja oppilaan tarpeet huomioiva opetus vaatii silloinkin opettajan halua eriyttää ja henkilökohtaistaa opetusta. Opettajalla voi olla opetettavanaan kymmeniä oppilaita, joiden henkilökohtaisten tarpeiden tunnistaminen saattaa olla vaikeaa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaisen välittävän asenteen omaksuva

opettaja kiinnittää huomionsa oppilaiden suoriutumiseen ja tarpeisiin, jolloin käsitys eriyttämisen tarpeesta muodostuu oppimista seuraamalla.

Jotta välittävän opetuksen oppilaantuntemuksen vaatimukset täytyisivät, tulisi opettajan ehtiä keskustella opiskelusta oppilaidensa kanssa. Välittävänä koettu opettaja keskustelee, kannustaa ja antaa palautetta oppitunninkin aikana huolehtien oppimisolmapiirin ja luokassa vallitsevan tunnelman säilymisestä hyvänä. Haasteeksi muodostuu oppilaiden kanssa käytävien keskusteluhetkien ajankohta: voiko opettaja käyttää keskusteluun oppitunteja vai tulisiko keskustelu käydä oppituntien ulkopuolella? Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat arvostavat opettajan keskusteluun ja opiskelussa kannustamiseen käyttämää aikaa. Valitettavasti oppituntien rytmittyminen tiiviisti koulupäivään ja toisaalta opettajien virkaehtosopimuksen rakentuminen pidetyille oppitunneille ei juurikaan kannusta opettajia käyttämään aikaa tuntien ulkopuolella oppilaiden kanssa käytyyn ohjauskeskusteluun. Virkaehtosopimusten tulisikin huomioida jokaisen opettajan työajaksi myös oppilaan ohjaamiseen käytetty aika. Myös sopimukseen kirjattu oppituntien valmistelu-aika on välittävän opetuksen näkökulmasta riittämätön. Ehkäpä tällä hetkellä käynnissä olevista vuosityöaikakokeiluista saadaan jotain apua opettajien työajan ja moninaisten työtehtävien ymmärtämisessä.

Tällä hetkellä käytössä oleva opetussuunnitelma ohjaa opettajia kannustamaan oppilaita itseohjautuvuuteen ja henkilökohtaistamaan opetusta niin käytettävän materiaalin kuin opinnoissa etenemisvauhdinkin suhteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan innostavia oppimisympäristöjä ja vaihtelevia, kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimistilanteita. Oppilaiden tulisi myös voida osallistua oppimisympäristöjen kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan työtävät, jotka tukevat oppilaiden itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta, lisäävät opiskelumotiivaatiota. Opetussuunnitelman perusteiden vaatimukset toteutuvat opettajan omaksuessa tämän tutkimustulosten mukaisen välittävän asenteen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opetus tulisi tämän tutkimuksen tulosten mukaan suunnitella kuitenkin siten, että käytettävissä oleva aika riittää opeteltavien sisältöjen omaksumiseen. Haasteeksi muodostuu tasapainoilu riittävien ja monipuolisten työtapojen ja tehtävien ja käytettävän ajan välillä. Myös ennakoivan tai opetuksen jälkeen annettavan tukiopetuksen järjestämisessä saattaa ajankäyttö muodostua haasteeksi. Oppilaille ja opettajalle sopivan ajankohdan löytäminen työjärjestyksistä voi olla vaikeaa. Ratkaisu aikataulujen epäsovivuuteen voi löytyä opettajien välisestä yhteistyöstä, jolloin tukiopetusta voi oppilaille tarjota joku toinenkin koulun opettajista.

Tämän tutkimuksen välittävän opetuksen sisältöalueen tulokset vastasivat hyvin tutkimuskysymykseen kuvaten yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti oppilaiden välitetyksi tuleminen kokemuksien syntymistä opetustilanteissa. Tämän tutkimuksen tulokset kuvasivat didaktista opettajan ja oppilaan välistä suhdetta luokkahuoneessa

tapahtuvan ohjaavan, tukevan ja kannustavan vuorovaikutuksen ja oppilaan tarpeet huomioivan opetuksen osalta. Myös didaktisen suhteen tarkoitus opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa näkyi suunnitelmallisena ja tarvittaessa eriyttävänä opetuksena. Didaktinen opettajan ja oppilaan välinen suhde voi siis toteutuaan tuottaa oppilaille kokemuksia välittävästä opettajasta. Välittävän kasvatuksen sisältöalueen tulokset sisälsivät opettajan ja oppilaan välisen didaktisen suhteen lisäksi opettajan oman innostumisen ja innostavan opetuksen vaikutuksen kuvauksia sekä kuvauksia opettajan arviointikäytännöissä joustamisessa. Tässä tutkimuksessa aiemmat tutkimustulokset yhdistyvät opetustilanteessa välittämisen kokemusta synnyttäneiden tekojen kokonaisuudeksi.

9.2 Välittäminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan pedagoginen ja kasvatuksellinen toiminta vaatii opettajalta jatkuvaa päätöksentekoa ja valintojen tekemistä, jotta haluttuun lopputulokseen päästään. Nämä päätökset ovat eettisiä, tiedostettuja tai tiedostamattomia omiin arvoihin nojaavia valintoja. Eettinen ulottuvuus on osa opettajan ammattitaitoa. (Noddings, 2012; Tirri, 2008.) Näin ollen välittävän eettisen asenteen herättely opettajienkoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa tukisi opettajan kyvykkyyttä kohdata oppilaat ja tukea heidän oppimistaan välittävällä tavalla. Opettajat ovat aiempien tutkimusten valossa kokeneet, että heitä ole osattu valmistella ammatin vaatimiin eettisiin haasteisiin. Eettisen ajattelun ja moraalisesti oikean toiminnan opettaminen opiskelijalle onkin opettajankoulutukselle haastava tehtävä eteen tulevien tilanteiden kontekstuaalisuuden vuoksi. Eettisten peruskysymysten omaksuminen voidaan kuitenkin nähdä taitona, joka kehittyy osana opettajien ammatillista kasvua. (Husu & Toom, 2008.) Välittävän etiikan mukaista asennetta voi kehittää läpi työuran, sillä vaikka opettajien koulutus on yleisesti nähty ammattiin valmistavana koulutuksena ja opettajien täydennyskoulutus siitä erillisenä, olisi näiden yhdistäminen ja kouluttautumisen näkeminen jatkumona kuitenkin tulevaisuuden opettajuutta ajatellen tärkeää (Beck & Kosnik, 2017). Opettajuus kehittyy kuitenkin läpi koko työuran ja siksi myös opettajien täydennyskoulutusta ja koulutuksen tutkimusta tarvitaan työelämän eri vaiheissa (Glandinin & Husu, 2017). Välittävä kasvatuksellinen aihealue sopisi myös osaksi eettisiä opintoja etenkin huomioiduksi tulemisen, tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun sekä luottamusta herättävän kohtaamisen teemojen osalta (ks. Laletas & Reupert, 2015). Aihealue täydentäisi Suomessa käytettyä pedagogisen suhteen näkökulmaa (ks. Syrjäläinen et. al., 2014).

Uraansa aloittavat opettajat pitivät opettajan keskeisinä tehtävinä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen kehittämistä ja oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien huomioista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Laletas &

Reupert, 2015). Myös Rabin (2008) pitää hyvän vuorovaikutuksellisen suhteen ylläpitämistä oppilaan kanssa opettajan keskeisenä taitona, jota tulisi opettaa myös opettajien koulutuksessa. Hökkä (2012) näkee monien muiden tutkijoiden tavoin oppiainejakoisuuden kehittämishaasteena, johon pitäisi tulevaisuudessa voida vastata löytämällä keinoja opettajakouluttajien kollektiivisen toimijuuden tukemiseksi (Beck & Kosnik, 2017; Hökkä, 2012; Vermunt et. al., 2017) kun taas Männikkö (2019) näkee opettajien jo yhdistävän ainesisällöllistä ja oppilaslähtöistä ajattelua opetuksessaan. Opetussuunnitelmamme edellyttää myös oppilaan lähtökohdat huomioivaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta, mitä Nevalainen, Kimonen ja Alsbury (2017) pitävät myös opettajan koulutuksen haasteena. Saatujen tutkimustulosten valossa välittävän kasvatuksellisen ja opetuksellisen asenteen huomioiminen opettajien koulutuksessa tukisi opettajan vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja näkökulman siirtämistä ainesisällöistä ja oppiainedidaktiikasta oppilaan lähtökohdista ja tilanteesta rakentuvaan opettamisen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppiainesisältöihin ja kurssimuotoiseen rakenteeseen perustuva opiskelu ei tue oppilaan kohtaamisen näkökulmaa, vaan saattaa siirtää ajattelutapaa työelämän aloittamisvaiheeseenkin, jolloin opettajan näkökulma muodostuu ainekeskeiseksi, eikä opettajalla ehkä ole kykyä tai rohkeutta avata opiskelun tukemiseksi tarpeellistakaan keskustelua nuoren kanssa. Etenkin yläkouluikäisten nuorten vaihtuessa jokaisella oppitunnilla voisi opettaja hyötyä jo koulutuksessaan välittävän ja läsnäolevan opettamisen sekä positiivisen ja kannustavan otteen omaksumisesta aineenhallintaan perustuvan osaamisen rinnalla. Opetusharjoittelujen yhtenä tavoitteena voisi yläkoulun lehtoreillakin olla oppilaan tukeminen ja kannustaminen siten, että harjoittelija reflektoisi omaa opetus- ja vuorovaikutustyyliään oppilaille tehtävän kyselyn tai palautekeskustelun avulla. Erityisesti ymmärrys siitä, kokivatko oppilaat, että harjoittelija oli heidän oppimisestaan kiinnostunut ja jos kokivat, mistä kokemus syntyi, olisi tärkeä tieto uraansa aloittelevalle, oppilaiden oppimisesta välittävälle opettajalle.

Nuorille opettajille työelämän aloittamiseen liittyvää haaste on kunnassa ja koulussa vallitsevaan toimintakulttuuriin tutustuminen ja siihen sopeutuminen (Fairbanks et. al., 2010; Tynjälä et. al., 2013). Opetussuunnitelmat ovat monilta osin kunta- tai koulukohtaisia. Kunnissa on myös toisistaan poikkeavia toimintatapoja ja käytänteitä monissa oppilaan tukemiseksi tarkoitettujen tukimuotojen toteuttamisessa ja niihin liittyvissä pedagogisissa linjauksissa. Tynjälän et. al. (2010) ja Fairbanksin et. al. (2010) tutkimusten mukaan nuoren opettajan haasteet näkyvät minäpystyvyyden heikkoutena, epävarmuutena omasta osaamisesta. Tässä tutkimuksessa esitettyihin välittävän kokemuksen tuloksiin tutustumisella ja opettajan roolin ollessa vielä kehittymässä vuorovaikutustilanteisiin keskittymisellä voitaisiin tukea opettajan minäpystyvyyden tunteen kasvua, kysehän on yksinkertaisimmillaan ystävällisestä ja oppilasta huomioivasta kohtaamisesta. Hyvä suhde oppilaisiin

kannattelisi uusia opettajia uran alkuvaiheessa ja voisi antaa positiivisen kokemuksen myötä itsevarmuutta.

Beijaardin ja Meijerin (2017) mukaan nuoren opettajan uran alkuun saattaa liittyä myös jännitteitä oman suoriutumisen, ajankäytön, oppilaille annettavan tuen riittävyyden ja oman roolin löytymisen suhteen. Opettajankoulutus koostuu monista elementeistä, kuten ainesisällöistä, didaktiikasta ja tutkimuksesta. Opinnot suoritetaan kuitenkin pääsääntöisesti kanssaopiskelijoiden ja ohjaajien kanssa, eivätkä opiskelijoiden ohjaajatkaan ole välttämättä tietoisia opiskelijaan kohdistuvista jännitteistä. Opettajien identiteettityötä tulisi kuitenkin vahvistaa. (Beijaard & Meijer, 2017.) Myös Tirri (2008) pitää opettajan työssä vaadittua tasapainottelua yksilöllisen suoriutumisen ja yhteisöllisyyden välillä opettajankoulutuksen haasteena. Vaikka harjoittelujaksoja sisältyykin opintoihin, ei harjoittelujaksojen irrallisuus mahdollista pitkäjänteistä työskentelyä oppilaiden ja koulu yhteisön kanssa. Opiskelijalle ei pääse syntymään kokemuksia luottamuksen syntymisestä oppilaiden eikä työtovereiden kanssa, mikä saattaa aiheuttaa epävarmuutta ryhmähallintataidoissa ja esimerkiksi oppilaiden välisten konfliktitilanteiden selvittelykyvykkyudessa. Välittävän opetuksen tuloksista näkyvät oppilaiden opettajan opetusta kohtaan luomat odotukset: opettajan pitää huolehtia siitä, että oppiminen etenee ja siitä, että luokassa on hyvä ja oppilaan tarpeet huomioiva oppimistilanne. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukee hyvän oppimisilmapiirin kautta oppilaiden motivaatiota ja siten auttaa opettajaa todennäköisesti myös ryhmänhallinnassa. Opettajan on hyvä tietää, että oppilaat kokevat välittämistä myös silloin, kun opettaja ei salli huonoa käytöstä tai sääntörikkomuksia. Turvallinen ympäristö muodostuu reilusta ja oikeudenmukaisesta kasvatuksellisesta otteesta.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa voi ymmärtää opettajan välittävän kasvatuksellisen otteen tärkeyden ~~olla tarvetta lisätä välittävää kasvatuksellista otetta opettajankoulutukseen.~~ Opettajankoulutuksessa onkin tärkeää tarjota mahdollisuuksia nuoren opettajan ja oppilaiden välisiin aitoihin kohtaamistilanteisiin ja vuorovaikutukseen lasten kanssa. Tärkeää olisi lisätä myös opiskelijan reflektointia omasta vuorovaikutuksesta niin kohtaamis- kuin opettamistilanteissakin unohtamatta kuitenkin välittämisen kokemuksen syntymistä myös hyvin suunnitelluissa ja oppilaat huomioivissa opetustilanteissa. Käytännössä välittävän asenteen omaksumista voisi edistää harjoittelujaksojen aikana ja hyödyntämällä esimerkiksi tutoropettajamallia. Opiskelijan tavoitteet voisivat kohdistua oppilaan kohtaamiseen, vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja reflektointiin. Välittävän kasvatuksellisen otteen lisääminen opettajankoulutukseen voisi siten tukea opettajan ammatillisen identiteetin kehityksessä. Opettajat eivät välttämättä tiedosta toimintansa seurauksia, eivätkä ehkä ole kiinnittäneet eettisen kasvatuksen ja opettamisen kysymyksiin riittävästi huomiota. Opettajan opetus- ja kasvatustaitoa sekä ammatillista kasvua voi kuitenkin tukea, vaikka eettisen ja moraalisen toiminnan opettaminen siten, että tieto siirtyisi

toimintaan olisikin vaikeaa. (ks. Husu & Toom, 2008.) Nuorten opettajien tai jo ammatissa toimivien opettajien tukeminen välittävän kasvattajan ja opettajan asenteen omaksumiseksi ja oman opettajuuden kehittämiseksi voisi tämän tutkimuksen teoreettisen tarkastelun ja tutkimustulosten valossa toteutua parhaiten mentor-mallin tai työpariopiskelun avulla, jolloin työpari tai toinen opettaja toimisi peilinä opiskelijalle ja mahdollistaisi omaa toimintaa reflektoivan työtavan.

9.3 Välittävää koulukulttuuria tukeva johtajuus

Koulun johtajalla on useiden tutkimusten mukaan merkittävä rooli olosuhteiden luoja (Dinham, 2016; Louis et. al., 2016; Ryu et. al., 2020). Välittävässä koulussa johtajan tulee olla sitoutunut johtajana kasvamiseen ja valmis jakamaan osaamistaan ja tietämystään. Siten johtaja voi kasvattaa yhteisönsä osaamista. (Kuusilehto-Awale, 2011.) Dinham (2016) korostaa koulun johtamisen olevan tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista vaikuttamista, jonka keskeisenä keinona on pedagoginen keskustelu opetuksesta ja oppimisesta. Välittävä johtaja rakentaa visioimaansa koulukulttuuria kasvattamalla koko yhteisön välittämiskapasiteettia. Johtaja tukee yhteisön jäsenten sosiaalisia suhteita ja luo sellaiset olosuhteet, että välittäminen on mahdollista. Koulun johtamisen etiikkaa voi tarkastella oikeudenmukaisuuden ja laillisuuden (*ethics of justice*), kriittisyyden (*ethics of critics*), välittämisen (*ethics of care*) sekä ammatillisuuden etiikan (*ethics of the profession*) näkökulmista (Shapiro & Gross, 2017). Oikeudenmukaisuuden ja laillisuuden näkökulma merkitsee henkilöstön toiveiden tasapuolista huomiointia, vastuukysymysten huomioimista tai virkaehtosopimusten noudattamista kriittisyyden etiikan merkittävässä eri näkökulmista käytävää avointa ja rakentavaa keskustelua. Välittämisen ja ammatillisuuden etiikan näkökulmien avulla voidaan pohtia kuinka vastata lasten ja nuorten tarpeisiin ja toiveisiin, miten ottaa jokainen huomioon siten, että yhteisössä muodostuu opettajien yksilöllinen ja yhteisöllinen eettinen asenne, jonka keskiössä on oppilas ja oppilaan paras (Shapiro & Gross, 2017).

Johtaja ilmentää välittämisen eetosta teoissaan ja vuorovaikutuksessaan yhteisön muiden jäsenten, myös oppilaiden, kanssa. Johtaja toimii mallina yhteisössään ilmentäen pedagogista näkemystään ja henkilökohtaisia arvojaan (Ryu et al., 2020). Välittävän asenteen tulee näkyä rehtorin toiminnassa, opettajien yhteistyössä ja oppilaiden välisessä yhteistyössä. Kouluyhteisön jäsenten yhteistyö ilmentää koulun johtajan tai rehtorin omaa asennetta oppilaisiin, henkilöstöön, huoltajiin ja muihin koulua ympäröiviin sidosryhmiin (Louis et al., 2016). Välittävällä tavalla johtavalla rehtorilla on positiivinen vaikutus opettajien yhteisöllisen vastuunkannon lisääntymiseen ja oppilaiden suoriutumisessa tukemiseen ja valmiuteen tukea oppilaiden opiskelua myös oppilaiden hyvinvointiin (Louis et al., 2016; Ryu et al., 2020). Välittävää oppilaiden kohtaamista vaalivassa ja välittävää koulukulttuuria kehittävässä

koulussa tulee Lahteron, Ahtiaisen ja Långin mielestä olla johtaja, joka on omalta koulutukseltaan itsekkin opettaja, kuten Suomessa onkin tilanne (Lahtero et. al., 2019), sillä rehtorin tehtäviin kuuluu jokaisen opettajan osaamisen kehittymisen tukeminen (Raasumaa, 2010). Johtaja voi siis lisätä opettajien hyvinvointia vähentämällä eettisten paineiden tuomaa taakkaa (Huhtala et. al., 2012). Johtajan omalla tunnetyöllä on kiistaton merkitys johtamisessa. Sen lisäksi, että yhteisöllinen jakaminen tuottaa iloa myös esimiehelle, voi tunnepitoisten ja voimakkaiden tunteiden toistuminen erilaisissa tilanteissa ja prosesseissa muodostua yhteisön rationaalisen toiminnan esteeksi. Esimiehiltä vaaditaan näin ollen kykyä ymmärtää tunteita ja olla tilanneherkkiä. (Hökkä et. al., 2014.)

Opetusta voi kouluissa kehittää oppilaiden aktiivista roolia lisäämällä, opettajien ammatillista yhteistyötä tukemalla ja koulun toimintakulttuuria kehittämällä (Nevalainen et. al., 2017). Dinham (2016) korostaa, että vaikuttavin tapa johtaa koulua, perustuu opettajien ja oppimisen johtamiseen. Kouluyhteisössä voi rehtori tukea ja kannustaa, jopa vaatia henkilöstöä yhteistyöhön laatimalla yhteistä työskentelyä tukevia rakenteita (Hirsh & Segolsson, 2019). Jaettu johtajuus, jossa kokouskäytänteet tukevat yhteistyötä, henkilöstö saa esittää toiveitaan ja suunnitella työtään ja työjärjestykset tukevat yhteistyön toteuttamista, tukee välittävän asenteen omaavan rehtorin työtä (ks. Mujis & Harris, 2006; Liljenberg, 2015). Välittävän asenteen omaavaa rehtoria kuvaa myös palveleva johtamistyyli, jossa johtaja kuvataan kuuntelevana, empaattisena, vaikeissa tilanteissa ratkaisujen löytämisessä auttavana, eettisesti tiedostavana, kaukonäköisenä, ihmisten kasvua edistävänä johtajana. (Juuti, 2013.) Myös Simström (2009) pitää esimiehen tunneällyn alueista tärkeimpinä ryhmä- ja yhteistyötaitoja, kannustavuutta, taitoa hallita konflikteja, itsekontrollia ja empaattisuutta.

Luottamukselliset suhteet ovat olennainen osa koulun sosiaalista järjestelmää ja ne nähdään erittäin tärkeinä koulun kaikissa ihmissuhteissa, niin hallinnon, opettajien, oppilaiden kuin huoltajienkin kesken kaikilla opetuksen asteilla (Dinham, 2016; Murphy-Graham & Lample, 2014; Toom & Husu, 2012). Työyhteisön luottamuksen saavuttaminen vaatii samoja asioita kuin oppilaiden luottamuksen syntyminen opettajaa kohtaan: vuorovaikutuksen toimivuutta, moninaisuuden hyväksymistä, työn merkityksellisyyden ja osallisuuden jatkuvaa etsimistä ja arvostamista, suunnitelmassa ja lupauksissa pitäytymistä sekä henkilöiden yksityisyyden kunnioittamista. Pitkäjänteinen työ opettajan, oppilaiden ja huoltajien välillä voi vaatia useampien lukuvuosien mittaista yhteistyötä, joten välittävää kulttuuria vaalivan rehtorin tulisi pyrkiä siihen, että opetustyössä koulussa monina peräkkäisinä vuosina työskentelevä opettaja voisi jatkaa opetettavien ryhmiensä kanssa useamman vuoden peräkkäin (ks. Noddings, 2001, 2002, 2005).

Tämän tutkimuksen tuloksiin peilaten välittävässä koulussa jokainen opettaja tekee yhteistyötä ja oppilaat koetaan yhteisiksi. Yhteisön moninaisuus nähdään

rikkautena ja mahdollisuutena. Välittävässä koulukulttuurissa opettaja ei voi valita työpariaan tai olla valitsematta jotakuta työparikseen, sillä jokaisella tulee olla oikeus hyväksytyksi tulemisen kokemukseen. Kunnioitava suhtautuminen toiseen yhteisössä toimivaan työntekijään tehtävästä riippumatta, on yhteistyön edellytys. Kuten oppilaidenkin kokemukset kertovat, on tärkeää, että yhteisössä on turvallinen olo, eikä pelkoa nolatuksi tulemisesta. Välittävän johtajan tulee tarkkailla ilmapiiriä ja rakentaa hyvää ja kommunikoivaa työyhteisöä käyttämällä omaa tunnetyötään hyväkseen samalla tavoin, kuin opettajatkin voivat vaikuttaa luokkien työskentelyilmapiiriin. Mahdolliset korjaavan palautteen keskustelut tulee käydä kahdenkeskisissä keskusteluissa. Henkilöstön yhteistyön ja yhteisen pedagogisen ja linjaavan keskustelun avulla tulee löytää oikeudenmukaisiksi koettavat toimintatavat esimerkiksi arvioinnin ja rikkomuksista annettavien rangaistusten suhteen. Yhteistyö opettajien välillä mahdollistaa myös oppilaskohtaisten järjestelyjen tekemisen oppilaiden tukemiseksi ja opetuksen eriyttämiseksi tarvittaessa. Avun saamisen kokemus lisää tämän tutkimuksen tulosten valossa oppilaiden kokemusta siitä, että heidän oppimisestaan ollaan kiinnostuneita. Oppilaiden opiskelussa tukeminen, kaverisuhteiden kehittämisen tukeminen ja henkilökohtaisen luottamussuhteen saavuttaminen opettajan ja oppilaan välille vaatii aikaa ja sitä voi välittävää koulukulttuuria kehittävä rehtori opetusjärjestelyjä laatiessaan järjestää huolehtimalla mahdollisimman pysyvistä opettaja–oppilas-suhteista.

Koulun tehtävä ja tarkoitus on edistää ja tukea oppilaiden kasvua ja oppimista myönteisessä ja hyväksyvässä oppimisilmapiirissä toimien toisten kanssa vuorovaiikutuksessa ja yhteistyössä. Koulun tulee toimia oppivana yhteisönä rohkaisten jäseniään yrittämiseen. Oppiva yhteisö edistää hyvinvointia ja turvallisuutta luoden siten parhaat mahdolliset edellytykset oppimiselle. Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Tämä kuvaus kiteyttää myös rehtorin ja koulun johtajan työn eettisen päämäärän ja merkityksen sisältäen myös tämän tutkimuksen keskeiset oppilaille välittämisen kokemuksia synnyttäneet tulokset.

9.4 Tutkimusprosessin tarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on valitun tutkimusmenetelmän ja tutkitavan ilmiön perusrakenteen vastaavuus (Metsämuuronen, 2006). Tutkijan tulee pohtia tutkimuksen luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan tehdessään tutkimukseen liittyviä valintoja tuoden kokemuksensa, osaamisensa ja taustansa mukaan tutkimuksen tulkintaan (Patton, 2015). Kokemuksen tutkimuksen haasteena on Latomaan (2012) mukaan tutkitavan ilmiön luonne. Kokemukset eivät ole mitattavissa eivätkä todennettavissa, vaikka ne ovat kuitenkin olemassa ihmisten mielissä ja muistissa. Kokemuksista voi puhua ja ne vaikuttavat toimintaamme. Kokemuksen

tutkimus on mahdollista ja mielekästä silloin, jos tutkimuksen avulla voidaan esittää kokemuksesta perusteltuja väitteitä. Tarvitaan kokemuksen käsitteellistä selkiyttämistä, menetelmien kehittämistä ja tapoja, joiden avulla voidaan tutkittavaa koke-
musta kuvata. (Latomaa, 2012.) Tämä tutkimuksen avulla on pyritty tuomaan vai-
keaselkaiseen kokemuksen tutkimisen kenttään jäsentynyttä, välittämisen ilmiötä
kuvailevaa ja analysoivaa tietoa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*), vahvistuvuuden tai vahvistettavuuden (*confirmability*) käsittein. Uskottavuus merkitsee sitä, että tutkijan käsitteellistykset vastaavat tutkittavien näkemyksiä. Tulosten siirrettävyys tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimuksen tulokset voisi olla mahdollista saada jotain toistakin tutkimusjoukkoa tai –tilannetta tutkimalla. Varmuutta tutkimukseen lisää tutkijan omien asenteiden, mielipiteiden tai ennakko-odotusten huomioiminen. Vahvistuvuudella tai vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus saa tukea toisista, samaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista. (Cohen et. al., 2018.) Perinteisesti tutkimuksen luotettavuuden kuvaamisessa on käytetty kahta käsitettä: reliabiliteettia, jolloin puhutaan tutkimuksen toistettavuudesta tai johdonmukaisuudesta, ja validiteettia, jonka avulla tarkastellaan sitä, mittaako tutkimus sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Sisäinen validiteetti kuvaa tarkemmin tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden johdonmukaisuutta (käsitevalidius) tai käytettyjen käsitteiden sopivuutta ja kattavuutta (sisällön validius). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten sekä niistä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten pätevyyttä, eli sitä, onko kyseinen tutkimustulos yleistettävissä ja jos on, mihin ryhmiin. (Cohen et. al., 2018; Eskola & Suoranta, 2001; Kvale, 2007; Mason, 2000; Metsämuuronen, 2003; Silverman, 2000, 2001.) Bassey (1999) puhuisi kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä mieluummin luotettavuudesta (*trustworthiness*) kuin reliabiliteetista tai validiteetista. Termi kuvaisi paremmin tilannetta, jossa tutkimustulosten luotettavuus ja tutkimuksen kuvaus ovat tutkijan raportoinnin ja sen uskottavuuden varassa. Ruusuvuoren et. al. (2010) mielestä laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä, millä tarkoitetaan sitä, että tulos on mahdollinen pikemminkin kuin yleistettävissä suureen ihmisjoukkoon (Ruusuvuori et. al., 2010). Myös Masonin (1996, 2002) mielestä laadullisen tutkimuksen tulokset siinä muodostettuine selityksineen voivat olla yleistettäviä. Tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan käytetyn aineistonkeruumenetelmän, tutkimusotoksen soveltuvuuden ja analyysimenetelmän soveltuvuuden avulla. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan uskottavuuden, siirrettävyyden ja varmuuden näkökulmista. Tämän tutkimuksen tulosten vahvistuvuutta on tarkasteltu aiemmin luvussa 9.1.

9.4.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus perustuu siinä käytetyn tutkimusmenetelmän ja aineistonkeruun luotettavuuteen (Cohen et. al., 2018). Tässä tutkimuksessa käytettyä puolistrukturoidun teemaahaastattelun runkoa suunniteltaessa otettiin lähtökohdaksi teoreettisen viitekehyksen välittävän opetuksen, välittävän kasvatuksen ja oppilaiden kohtaamisen aiheet. Koehaastatteluilla saatiin vielä kokemusta kysymysten ymmärrettävyydestä ja toimivuudesta. Niiden perusteella haastattelurunkoa muokattiin muuttamalla kysymysten esitystapaa avoimempaan suuntaan ja opittiin varomaan haastateltavan johdattelua ennen kysymyksen esittämistä. Haastattelukysymykset muokattiin siten, että haastateltava sai mahdollisuuden tuoda omia näkemyksiään esiin ja määritellä käsitteiden sisältöä. Haastattelija myös pystyi tarkistamaan saamiaan käsityksiä haastattelun kuluessa luontevasti. Lisäksi jokainen haastattelu lopetettiin kysymykseen, olisiko haastateltavalla ollut vielä jotain kerrottavaa tai lisättävää. Haastateltavat saivat siis mahdollisuuden lopuksi täydentää vastauksiinsa tai palata uudelleen johonkin aiheeseen. Haastatteluista saatu tutkimusaineisto osoittautui monipuoliseksi ja antoi luotettavasti tietoa tämän tutkimuksen aiheesta.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytetyn haastattelun suunnitteluvaiheessa haastattelurunkoa kokeiltiin ja sitä muokattiin tehtyjen huomioiden perusteella ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Muokkauksilla tavoiteltiin kysymysten mahdollisimman hyvää ymmärrettävyyttä ja ennalta suunniteltujen teemojen kattavuutta aiheen käsittelyssä (Kvale, 2007). Haastattelutilanteessa pysyttiin hyvin aiheessa ja noudateltiin teemaahaastattelun suunniteltuja aiheita. Haastattelun tukena ollut runko osoittautui jo ensimmäisten haastattelujen myötä turhan tarkaksi, sillä nuoret kertoivat melko vapautuneesti kokemuksistaan. Haastattelurungon tehtäväksi jäi ohjata keskustelua ja varmistaa, että teemat tulivat käsiteltyä haastattelun aikana. Käytetyn aineistonkeruumenetelmän avulla saatiin tutkimuksen tutkimuskysymyksiin monipuolisesti vastauksia.

Haastateltavat valikoituivat huoltajien ja haastateltavien antamien suostumusten mukaisesti. Näin ollen haastateltavien joukko koostui keskenään erilaisia taustoja omaavista henkilöistä. Haastateltavilta kysyttiin haastattelutilanteen alussa oma suostumus haastatteluun, olihan heidät pyydetty mukaan huoltajan antaman luvan perusteella. Haastateltaville kerrottiin samalla tutkimuksen toteutuksen sisällöstä ja anonymististä käsittelystä. Vain yksi nuorista kieltäytyi haastattelusta. Tutkijan työopettajana ja rehtorina oli antanut esiyymmärrystä tutkittavaan ilmiöön, joten haastattelun tekeminen tuntui luontevalta juttutuokiolta myös tutkijasta. Haastateltavat olivat kuitenkin tutkijalle tuntemattomia oppilaita, joten haastattelijan ja haastateltavan välille ei syntynyt tutkijan opettajataustasta huolimatta valta-asetelmaa. Haastattelutilanteisiin ei näin ollen liittynyt tutkimuksen luotettavuutta tai eettistä toteutusta heikentäviä elementtejä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen siirrettävyys merkitsee sitä, että tutkimuksen tuloksiin voisi päästä tutkimalla jotain toista tutkimusjoukkoa tai toisenlaista vastaavaa tilannetta. Tutkimuksen siirrettävyys paranee kuvaamalla tutkimusraportissa tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät huolellisesti. Tutkija voi parantaa tutkimuksensa validiteettia kuvaamalla tutkittavana ollutta tapausta mahdollisimman hyvin, perustelemalla tutkimuksen kuluessa tehtyjä ratkaisuja ja kuvaamalla tutkimuksen eteneminen mahdollisimman tarkasti (Talvio, 2002). Tällöin on mahdollista puhua luotettavuudesta käyttäen reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) ja validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu) käsitteitä (Cohen et. al., 2018; Miles & Huberman, 1994). Kvalen (2007) mukaan haastattelututkimuksen laadukkuus riippuu analyysin laadukkuudesta, totuudellisuudesta ja tulosten raportoinnista. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla saadun aineiston analyysi sisältää aina tutkijan tulkintaa, sillä analysoitaessa tehdään valintoja ja päätetään, mikä aineistossa on merkityksellistä tutkimuksen kannalta. (Patton, 2015.) Tässä tutkimuksessa on käytetty realistisen luotettavuuskäsityksen mukaista tapaa kuvata tutkimuksen tapahtumien kulkua (Cohen et. al., 2018; Miles & Huberman, 1994). Tutkimusraportti on laadittu huolehtien tutkimuseettisestä vaatimuksesta kuvata tutkimuksen kulku, aineisto ja saadut tulokset täydellisenä ja realistisena. Raportin luotettavuutta lisäävät tutkimuksen tulososassa käytetyt lainaukset sekä liitteinä esiteltyt haastattelukysymykset (liite 1) ja näytteet analyysiin käytetyistä taulukoista (liite 2).

Sisällöllisestä validiteetista huolehtimisessa oli tutkimuksen analyysivaiheessa jonkin verran haasteita, sillä joitakin tutkimuksessa esiintyvistä käsitteistä saatettiin arkipäiväisessä kielenkäytössä käyttää erilaisissa merkityksissä. Esimerkiksi empaattisuus, huolehtiminen tai asenne ovat tällaisia käsitteitä. Myös pääkaupunkiseudun nuorten tapa käyttää persoonapronominien yksikön toista persoonamuotoa viittamassa puhujaan itseensä vaati ymmärrystä puhujan tarkoituksesta. Tutkijan tottuneisuudesta kuuntelemaan seudun nuorten puhetta oli tässä hyötyä. Tutkimuksen analyysin avulla kyettiin kuitenkin kuvaamaan sekä välittävän kasvatuksen että välittävän opetuksen sisältöalueita kattavasti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tämä tutkimus on siirrettävissä tekemällä lisää haastatteluja ja tutkimustulosta voi vahvistaa edelleen valitsemalla tutkimukseen eri ikäisiä tai erilaisista taustoista olevia oppilaita kuin tässä tutkimuksessa oli. Oppilaiden kuvaukset liittyivät jokapäiväisiin tilanteisiin, joten kokemuksetkin voivat olla yleistettävissä muihinkin kouluihin ja muillekin oppilaille tapahtuviin tilanteisiin.

Tutkijan roolia tulosten tulkitsijana on tarkasteltava osana kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja varmuutta. Tutkijan asenteet ja ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa jo tutkimuksen laadintavaiheessa (Cohen et. al., 2018; Miles & Huberman, 1994). Tutkija tuo tutkimukseensa mukaan oma taustansa, osaamisensa ja kokemuksensa (Patton, 2015). Tutkijan on hyvä tiedostaa ennakkokäsityksen mahdollinen vaikuttavuus tutkimustulokseen (Cohen et. al., 2018). Tutkijan on tutkimuksen

alusta alkaen ymmärrettävä tutkittavana olevaa aihepiiriä sekä osattava tehdä haastattelu siten, että keskustelu kulkee positiivisessa hengessä haluttujen teemojen alueella. Haastattelijan on osattava kuunnella haastateltavia ja varmistaa jo haastattelun aikana, että on ymmärtänyt, mitä haastateltu on tarkoittanut. Tässäkin tutkimuksessa tiedostettiin haasteena oleva tutkittavien ja tutkijan toisiinsa nähden epä tasa-arvoisen asema. Tutkija edusti tutkittaville aikuisuutta, opettajuutta ja mahdollisesti erilaista sosiaalista taustaa. Haastattelutilanteissa kiinnitettiin huomiota välittömän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen. Tutkijan rooli tuntuikin luontevalta, eikä esiin tullut tilanteita, joissa tutkija olisi joutunut ponnistelemaan haastattelutilanteessa syntyneiden tunteiden tai epä tasa-arvoisen suhteen vuoksi. Tässä tutkimuksessa tutkijan pitkää työkokemusta koulussa voi pitää vahvuutena, joka mahdollisti vuorovaikutteiset haastattelutilanteet, nuorten luontevan kohtaamisen ja auttoi auki kirjoitettujen haastattelujen tulkinnessa. Tutkijan ennakkokäsitys välittämisestä näkyi odotuksena siitä, että haastatteluissa puhuttaisiin opettajan henkilökohtaisesta oppilaasta välittämisestä ja kiusaamiseen puuttumisesta. Tutkijan yllätykseksi oppilaat puhuivatkin runsaasti oppimisesta ja opettamisesta. Kohtuuttoman pitkäksi venyneet haastattelutilanteet voivat myös aiheuttaa ongelmia vastausten validiteetille. (Hyvärinen, 2017; Kvale, 2007.) Tässä tutkimuksessa haastattelut pysyivät kohtuullisen pituisina. Nuorten käyttämä kieli ja heidän ilmaisunsa oli kuvailevaa ja melko yleiskielistä. Haastattelujen äänittäminen saattoi vaikuttaa nuorten ilmaisuun. Yhtään haastattelua ei hylätty, vaan aineisto on kokonaisuudessaan mukana tutkimusraportissa.

Teemahaastattelun haastavuus ilmeni analyysivaiheessa. Merkitysyksiköiden löytäminen ja teemoittelun tekeminen keskenään hyvin erilaisista haastatteluista koostuvasta aineistosta vaati useita lukemis- ja kuuntelukertoja. Analyysivaiheessa luotettiin kuitenkin ymmärrykseen siitä, mitä oli puhuttu sen sijaan, että analyysiä olisi lähdetty toteuttamaan sanatasoisesti koodaamalla. Laadullista tutkimusaineistoa analysoivan tutkijan tuleekin tiivistää merkitysyksiköt huolellisesti pyrkien löytämään ilmiö juuri sellaisena kuin tutkimushenkilöt ovat sen kokeneet, mikä vaatii tutkijalta reflektiota ja hyvää esiyymmärrystä. Tutkimuksen ja aineiston analyysin luotettavuus riippuu paljolti siitä, miten tutkija pystyy säilyttämään luonnollisen asenteen aineistonsa ja silti luomaan systemaattisia merkitysyksiköitä. (Giorgi, 1997; Kiviranta, 1995; Metsämuuronen, 2006.) Luokittelu ja teemoittelu toteutettiin taulukoimalla aineisto siten, että merkitysyksiköt sijoitettiin sopiviin luokkiin ja luokkia yhdistelemällä ja päällekkäisyyksiä karsimalla saatiin teemoittelu valmiiksi. Lopulta analyysimenetelmänä käytetty luokittelu ja teemoittelu oli toimiva, sillä tavoitteena oli etsiä aineistossa esiintyvä aiheita ja niille tunnusomaisia piirteitä (Flick, 2007; Kvale, 2007; Patton, 2015). Analyysi antoi myös tilaa erilaisille ilmaisuille siten, että haastateltavien subjektiivisuus säilyi (Suorsa, 2011), joten valittu analyysitapa sopi hyvin kokemuksen tutkimukseen (Giorgi, 1997; Kiviranta, 1995).

Tutkijan vankka kokemus koulumaailmasta tuki analyysin tekemistä, mikä osaltaan lisää tutkimustulosten luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa ei asetettu tutkimuskysymykseksi erilaisten oppilaiden, kuten tyttöjen ja poikien tai erityistä tukea saavien ja muiden oppilaiden, käsitysten vertailua välittämisen kokemuksen syntymisestä. Haastattelujen määrä (51 haastattelua) ei olisi vertailua mahdollistanutkaan, mikä saatettiin myös analyysivaiheessa todeta. Toisen asteen opintojen ja tulevien päättöarvosanojen tuoma paine saattoi näkyä tutkimustuloksissa myös siten, että opettamisesta ja oppimiseen liittyvistä asioista saatiin kaksinkertainen määrä merkitysyksiköitä verrattuna välittävän kasvatuksen pääluokan merkitysyksiköiden määrään. Tutkimuksen tavoitteena oli kuitenkin kuvata välittämisen kokemusta tuottaneita tilanteita ja opettajan välittämisen kokemuksia herättänyttä toimintaa, joten epäsuhtaisuus pääluokkien kokojen välillä ei merkittävästi vähennä tutkimustuloksen arvoa. Joistakin luokista muodostui ilman vertailuakin hyvin pieniä, tosin teemoittelemalla huolellisesti pienetkin luokat löysivät paikkansa tuloksissa. Laajemman aineiston ja tarkemman oppilaiden taustatietojen keräämisen avulla olisi oppilasryhmien välistä vertailua voinut kuitenkin tehdä. Haastattelujen määrä tämän tutkimusten tutkimuskysymyksiin nähden tuntui kuitenkin riittävältä, sillä viimeisimmissä haastatteluissa ei enää noussut esiin kokonaan uusia teemoja.

9.4.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tämän tutkimuksen eettistä tarkastelua ohjaa Stutchburyn ja Foxin (2009) malli, jossa tutkimuksen etiikkaa tarkastellaan ulkoisen tason (yhteisö), tutkimuksen seurausten, tutkijan etujen, tutkijan velvollisuuksien ja tutkimukseen osallistujien näkökulmista.

Tutkimuksen eettisen tarkastelun ulkoisella tasolla tarkastellaan sekä tutkimukselle määritettyjen yleisten eettisten ohjeiden että tutkittavan yhteisön ja toimintakulttuurin arvojen ja normien tuntemista. Tämä tutkimus toteutettiin noudattaen tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamia ohjeita (Tutkimuseettinen Neuvottelukunta [TENK], 2019). Tässä tutkimuksessa tutkija ymmärsi oman taustansa vuoksi yleisellä tasolla tutkittavien yhteisöjen arvot ja toimintakulttuurin. Tutkimuksessa keskityttiin oppilaiden kokemusten tutkimiseen, joten oppituntien tai opettajien toiminnan havainnointia ei tästä syystä ollut tarpeellista toteuttaa. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksessa kerättiin tietoa vain tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (ks. Kuula, 2011). Näin ollen kerätty tutkimusmateriaali ei sisältänyt sellaista tietoa, jolle tutkimuksessa ei olisi ollut tarvetta. Tutkimukseen osallistuneiden toimiminen yhteisössä ei ole vaarantunut tutkimuksen tulosten julkistamisen myötä, sillä tutkimushenkilöt ovat jo tutkimusaineiston keräämisvuonna siirtyneet pois peruskoulusta. Tästä syystä ei ole syytä epäillä saadun haastattelumateriaalin rehellisyyttä.

Tutkija oli tutkittaville kouluyhteisön ulkopuolinen henkilö, joten jännitteitä tutkijan ja tutkimushenkilön kouluyhteisön tai tutkimukseen osallistuvien oppilaiden välille ei syntynyt. Myös haastattelutilanteeseen käytetty aika oli kohtuullinen.

Stutchburyn ja Foxin (2009) mallin ulkoisella tasolla tarkastellaan haastateltaville mahdollisesti koituvia riskejä. Haastattelutilanteiden eettisestä toteutuksesta huolehdittiin myös tässä tutkimuksessa tarkkailemalla oppilaalle haastattelusta mahdollisesti koituvaa haittaa (ks. Hyvärinen, 2017; Kvale, 2007; TENK, 2019). Haitta olisi voinut syntyä haastateltavalle esimerkiksi epäsovivan ajankohdan vuoksi, sillä haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana. Haastattelujen tekemisestä oli kuitenkin kouluilla sovittu opettajien kanssa etukäteen, jotta ajankohta olisi oppilaille sopiva. Haastattelutilanteen stressittömyydestä ja yksityisyydestä huolehdittiin pyytämällä kouluilta jo ennakoon tila, jossa olisi mahdollista tehdä haastattelu häiriöttömästi. Kaikki haastattelut saatiin toteutettua yksilohaastatteluina rauhallisissa tiloissa oppilaiden koulupäivien aikana. Kaksi haastattelua jouduttiin kuitenkin keskeyttämään loppuvaiheessa siitä syystä, että oppilaiden tuli kokoontua toisaalla. Muissa tapauksissa haastattelut saatiin vietyä loppuun saakka keskeytyksettä siten, että oppilaille ei tutkijan käsityksen mukaan koitunut merkittävää haittaa esimerkiksi oppitunnilta poissaolemisen vuoksi. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet olivat rauhallisia, kahdenkeskisiä tilanteita, joiden tunnelma pysyi hyvänä. Kahdenkeskinen toteutus takasi mahdollisuuden luottamukselliseen keskusteluun, mikä on myös haastattelu-tutkimukselle asetettu eettinen vaatimus. (Hyvärinen, 2017; Kvale, 2007; TENK, 2019.) Haastattelija ei myöskään saa tuottaa haastateltavalle ylimääräistä vaivaa eikä hän saa tehdä haastatteluja vain uteliaisuudesta. Haastateltava kohdataan ensisijaisesti ihmisenä, ei tietolähteenä. (Hyvärinen, 2017.)

Stutchburyn ja Foxin (2009) mallin toisella tasolla tarkastellaan tutkimuksen seurauksia. Tämän tutkimuksen hyödyt kohdentuvat opettajien ja opettajien kouluttajien kautta muihin kuin haastateltuihin oppilaisiin, jotka ovat jo siirtyneet pois peruskoulusta. Tutkimuksen avulla saatu tieto välittämisen kokemusta tuottaneista tilanteista koituu siis tulevien oppilaiden hyödyksi. Tutkijan tietoon ei ole tullut tutkimukseen osallistumisen aiheuttamaa stressaavaa vaikutusta tutkimukseen osallistuneille. Tutkimusaiheen merkityksellisyys korostuu nykypäivän kouluyhteisöjen heterogeenisten ja monikulttuurisistakin taustoista tulevien oppilaiden kohtaamisessa. Myös COVID-19 -pandemian myötä suomalaisissakin kouluissa on opetus järjestetty ajoittain etäopetuksena, mikä lisää tarvetta oppilaiden välittävälle kohtaamiselle ja huomioimiselle lähiopetusaikoina.

Tutkijan eduilla tarkoitetaan Stutchburyn ja Foxin (2009) mallissa tutkijan mahdollisuuksia saada tutkimuksen avulla riittävästi tietoa tutkittavasta aiheesta, mahdollisuuksia tutkimustulosten julkaisemiseen, tutkimuksesta opittuja asioita ja tutkimuksen vaikutusta tutkijan tulevaisuudelle. Tässä väitöskirjatutkimuksessa on saatu riittävästi tietoa tutkittavasta asiasta. Tutkimusprosessin avulla on tutkijan ymmärrys

välittämisen ilmiöstä lisääntynyt ja tutkija on ymmärtänyt ilmiön moninaisuuden. Tutkimustulokset julkaistaan sähköisenä Turun Yliopiston julkaisuarkistossa. Näin ollen tutkijan rooliin tai etuuksiin ei tässä tutkimuksessa liity eettisiä jännitteitä.

Tutkimusjärjestelyjen tarkasteleminen kuuluu Stutchburyn ja Foxin (2009) mallin tutkijan velvollisuuksia tarkastelemaan deontologiseen tasoon. Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota haastateltavien tiedonsaantiin ja suostumukseen, haastattelutilanteen eettiseen toteuttamiseen sekä tutkimusaineiston käsittelyyn ja raportoinnin anonymiteettiin. (Cohen et. al., 2018; Kuula, 2011; Kvale, 2007.) Tutkimusjärjestelyjen avulla varmistetaan, että tutkimus tapahtuu avoimesti ja sen toteutuksessa huolehditaan tutkittavien eduista. Kaikkia tutkittavia tulee kohdella tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkittavina oli keskenään samanikäisiä nuoria, joiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu noudatti kvantitatiiviselle tutkimukselle määriteltyjä eettisiä ohjeita.

Aineiston aukikirjoittaminen, analyysi ja raportointi tulee tehdä siten, että luvattu anonymiteetti säilyy, eikä haastattelun ja raportoidun aineiston pidä tuottaa tutkimukseen osallistuneille henkilöille henkistä tai fyysistä haittaa (Hyvärinen, 2017; Kuula, 2011; Kvale, 2007; TENK, 2019). Haastattelutilanteen alussa haastateltaville kerrottiin, että tutkimusraportti tulee olemaan anonymi. Aineiston anonymisointi tehtiin jo haastattelujen aukikirjoitusvaiheessa. Haastateltujen nimiä ei säilytetty haastattelujen jälkeen, vaan haastattelut numeroitiin haastateltavien tunnistamiseksi. Haastatteluista osassa oppilaat käyttivät opettajistaan nimiä, useimmat kuitenkin välttivät sitä puhuen esimerkiksi ”tietyn oppiaineen opettajasta” tai ”alakoulun opettajasta”. Myöskään tutkimukseen osallistuneiden koulujen nimiä ei ole tutkimusraportissa mainittu. Haastatteluissa mainitut nimet muutettiin satunnaisiksi kirjaimiksi. Näin toimien huolehdittiin anonymiteetin säilymisestä niin oppilaiden kuin opettajienkin kohdalla. Haastattelun sisällöstä saattaa käydä oppilaan itsensä kertomana ilmi joitakin oppilaan taustaan tai opiskeluun liittyviä asioita, kuten oppilaan osallistuminen erityisopetukseen tai se, opiskeleeko hän suomea toisena kielenä. Nämä yksityiskohdat jätettiin aukikirjoitettuun tekstiin luettavuuden säilyttämiseksi. Yksityiskohdista huolimatta teksteistä ei pysty tunnistamaan haastateltavaa. Oppilaan taustaan liittyviä asioita ei haastateltavilta kuitenkaan kysytty, eikä haastateltavilta kerätty siten tutkimuksen kannalta tarpeetonta tietoa (ks. Kuula, 2011). Haastattelutilanteisiin tai niistä saatuun aineistoon ei liittynyt hankalasti ratkaistavia eettisiä kysymyksiä. Saatu haastatteluaineisto oli asiallista ja vastasi hyvin tutkimuksen tarpeita. Tutkimuseettisesti vaikeimpia olivat sellaiset haastattelut, joissa haastateltava oli melko lyhytsanainen. Tutkijan oli kuitenkin pitäydyttävä haastateltavan johdatte- lusta (ks. Laine, 2001), joten näissä tilanteissa oli tyytyminen lyhyisiin vastauksiin. Haastatteluaineisto hävitetään tarpeettomana tämän tutkimuksen valmistuttua. (ks. Hyvärinen, 2017; Kuula, 2011; Kvale, 2007; TENK, 2019.)

Stutchburyn ja Foxin (2009) mallissa tarkastellaan viimeiseksi tutkimuksen eettisyyttä yksilötasolla. Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sellaisia tutkimusjärjestelyjä, joilla huomioidaan tutkittavien riittävä tiedonsaanti tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kulusta sekä tutkimusaineiston anonymististä raportoinnista ja käsittelystä. Tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen liittyy myös tutkittavien tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja tutkittavien ollessa alaikäisiä, myös heidän huoltajiensa tietoisuus tutkimuksesta. (Kuula, 2011.) Tässä tutkimuksessa noudatettiin haastattelututkimuksen tekemiseen määriteltyjä eettisiä vaatimuksia huolehtimalla haastateltavien ja heidän huoltajiensa riittävästä informoinnista ja haastateltavien henkilökohtaisesta suostumuksesta (Cohen et. al., 2018; Silverman, 2000; TENK, 2019). Haastattelupyynnöt esitettiin ensin suurelle joukolle tutkimukseen sopivan ikäisten nuorten huoltajia, minkä jälkeen huoltajilta luvan saaneita oppilaita pyydettiin henkilökohtaisesti haastatteluun. Yksi oppilas, jolle huoltaja oli antanut suostumuksensa haastatteluun osallistumiseen, kieltäytyi haastattelusta. Jokaisen haastattelutilanteen alussa tutkija kertoi tutkimuksen tarkoituksesta ja korosti, että tutkimuksessa ei tulla käyttämään opettajien tai oppilaiden nimiä tai tunnistettavia nimikirjaimia. Myös haastattelun äänittämiseen pyydettiin haastateltavalta lupa. Edellä kuvatuilla tavoilla toimien pyrittiin tilanteeseen, jossa vapaaehtoisuuden ja tietoisuuden vaatimukset täyttyivät (ks. Cohen et. al., 2018; Gregory, 2003; Homan, 2002; Kuula, 2011; Oliver, 2003).

9.5 Jatkotutkimuslinjoja

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden kokemuksia opettajien välittämisestä peruskoulussa ja kuvata opettajan sekä kasvatustilanteissa että opetustilanteissa ilmenneitä toimia, joista välittämisen kokemus on oppilaille syntynyt. Ensimmäinen jatkotutkimuslinja kohdistuu oppilaiden kokemusten tutkimisen syventämiseen. Useissa tutkimuksissa on kuvattu välittävän opettajan piirteitä. (Baks et. al., 2015; Laletas & Reupert, 2015.) Tämän tutkimuksen haastatteluun osallistuneet oppilaat olivat keskenään samanikäisiä, joten jatkotutkimusaiheeksi nousee eri-ikäisten oppilaiden tutkiminen. Eroavaisitko pienten oppilaiden välittämisen kokemukset yläkouluikäisten kokemuksista, olisiko tuloksissa enemmän huolenpidollista ja hoiavaa näkökulmaa? Aiemmissä tutkimuksissa on myös arveltu opettajien luottamuksen olevan vahvempaa tyttöjä kuin poikia kohtaan etenkin, jos koulu toimii suorituskeskeisesti (Van Maele & Van Houtte, 2011). Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu mahdollisia oppilaiden sukupuolten välisiä eroja, eikä myöskään sitä, olisiko oppilaiden mielestä mies- ja naisopettajien välittämisen tavoille koettu olevan eroa. Sukupuoleen liittyvät mahdolliset erot voisivat antaa tämän tutkimuksen tuloksia syventävää tietoa. Aineiston koko ei myöskään mahdollistanut oppilasryhmien välistä

vertailua, joten esimerkiksi erityistä tukea saavien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemusten erojen selvittäminen olisi mielenkiintoinen ja tämän tutkimuksen tuloksia syventävä jatkotutkimusaihe.

Oppilaita koskevaan syventävään tutkimusaiheeseen sopisi myös välittämisen kokemusten tutkiminen käyttämällä tämän tutkimuksen teemoittelua sen selvittämiseksi, millaisia välittämisen kokemuksen herättämiä tunteita oppilaissa mahdollisesti herää ja millaisia vaikutuksia oppilaat kokevat välittävällä kasvatuksella ja opetuksella olevan motivaatioon tai oppimistuloksiin. (ks. Chen & Brown, 2016; Mäki-Havulinna, 2018.) Tässä tutkimuksessa kokemusmaailmaa on tulkittu hyödyntäen haastatteluisia saatuja lyhyitä kommentteja siitä, miltä erilaiset kokemukset ovat oppilaista tuntuneet. Perusteellisempi kysely- tai haastattelututkimus oppilaiden kokemuksen arvokkuuden tunteesta, kokemuksesta opettajan suhtautumisesta oppimiseen sekä opettajan inhimillisyydestä ja läheisyydestä olisi tarpeen. Ajankohtainen keskustelunaihe on ollut viimevuosina koulukiusaaminen ja siihen puuttumisen keinot. Tässä tutkimuksessa koulussa tai koulumatkoilla tapahtuvan kiusaamisen ja siihen puuttumisen teema jäi vähäiselle huomiolle aineistossa ilmenneiden kiusaamiseen liittyvien merkitysyksiköiden vähäisen määrän vuoksi. Merkitysyksiköiden vähäisyys saattaa liittyä haastattelujen ikään, lukumäärään tai siihen, että oppilaat eivät tulleet ajatelleeksi kiusaamiseen puuttumista osana välittämistä. Huomion kiinnittäminen perusteellisemmin kiusaamisesta ja kiusaamiseen puuttumisesta syntyneisiin kokemuksiin olisi jatkossa tärkeää. Tätä kysymystä olisi hyvä tutkia niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta.

Opetussuunnitelmamme oppimiskäsitys perustuu opettajan oppilasta ohjaavaan opettamiseen ja itseohjautuvuuteen kasvattamiseen. Oppilaiden käsitystä itsestä oppilaina tulee tukea ja vahvistaa oppilaan itseluottamusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Toisessa jatkotutkimuslinjassa tutkimuksen tarve kohdistuu opettajien käsityksiin välittämisestä, oppimisympäristöjen ja oppimisilmapiirin luomisesta ja oppimisen tukemisesta siten, että perusopetuksen tarkoitus, itsetunnon ja omalta arvoltaan terveiden ja luovien nuorten kasvattaminen olisi mahdollista. (ks. Mäki-Havulinna, 2018; Männikkö, 2019.) Heterogeeniset opetusryhmät muodostavat opettajille haasteen oppimisen tukemiselle. Vaikka Rissasen, Kuusiston ja Tirrin (2015) mukaan opettajien omakohtaiset kokemukset muista kulttuureista olevien oppilaiden kanssa työskentelystä korreloivatkin opettajien positiivisen asenteen kanssa, vuoden 2019 hallitusohjelmassa tunnustetaan, että kaikesta huolimatta maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset nuoret jäävät koulutuksessa muita jälkeen (VN Hallitusohjelma, 2019). Miten välittävä asenne voisi opettajien näkemysten mukaan tukea tässä kasvatustehtävässä?

Tutkimuksen johdannossa pohdittiin tilannetta, jossa oppilas sanoo, että kukaan opettajista ei välitä. Voiko opettaja vastaavasti pohtia, että vaikka kuinka välittää, ei oppilas ota välittämisen kokemusta vastaan? Miten opettaja siis kokee oppilaan ja

opettajan välisen vuorovaikutustilanteen ja mitä haasteita siinä voi olla? Miten haasteista on selvitty? Opettajan osuutta välittävässä eettisessä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa voisi tutkia käyttäen Husun (2003) kolmiportaista soveltavan etiikan mallia. Miten tämän tutkimuksen tulokset asettuvat eettisen soveltamisen malliin, missä määrin opettaja toimii oman arvomaailmansa ohjaamana ja missä määrin esimerkiksi seurauksia ajatellen? Tässä tutkimuksessa nousi osaksi oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta myös opettajan oma tunnettyö. Välittävä kasvatus ja opetus vaatii opettajilta hyviä tunnettyötaitoja. Aiemmissä tutkimuksissa tunnettyö on koettu kuitenkin vaativana (Ahola et. al., 2017; Yin, 2015) ja jopa jossain määrin stressaavana esimerkiksi arvioinnin tuomien ristiriitaisina koettujen tavoitteiden vuoksi. (Colnerud, 2015.) Toisaalta tunnettyö on koettu opettajien keskuudessa myös palkitsevana (Yin, 2015). Opettajien välittävää asennetta käsittelevä jatkok tutkimus voisi selvittää, mitä välittävä opettaminen vaatii opettajalta ja mitä tunnettyön huomioimisella opetuksessa voisi saavuttaa. Miten opettajan tekemä tunnettyö vaikuttaa omaan työssä jaksamiseen, esimerkiksi haastavissa tilanteissa selviämiseen ja niistä toipumiseen? Tutkimus voisi olla toteutettavissa esimerkiksi osana opettajien koulutusta, jolloin voisi seurata opettajan välittävää käyttäytymistä luokkatilanteissa. Jatkok tutkimusaihe voisi myös olla opettajien kasvatuksellisen otteen kehittymisen tutkiminen uransa eri vaiheissa olevilla opettajilla, sillä uraansa aloittelevien opettajien tiedetään jo kokevan epävarmuutta (Tynjälä et. al., 2013).

Yhteiskuntarakenteemme muuttuminen monikulttuurisemmaksi ja oppilasryhmien heterogeenistyminen saattaa tulevaisuudessa haastaa koulujen johtajat omassa työssään. Manageroivan johtajuuden sijaan on tarvetta kuuntelevampaan, ohjaavampaan ja henkilöstöä tukevaan eettiseen koulun johtamisen tapaan. Koulun välittävää asennetta kuvaavasta johtamisesta on tehty vain vähän tutkimusta, vaikka onkin selvää, että johtaja vaikuttaa työyhteisöönsä asenteellaan, luomillaan rakenteilla ja toimien mallina. (Dinham, 2016; Louis et. al., 2016; Ryu et al. 2020.) Välittävä johtaminen, jossa sovelletaan välittävän kasvatuksen ja välittävän opetuksen elementtejä tukemassa jaetun johtajuuden mallia, on näkemykseni mukaan tulevaisuuden koulun johtamisen tapa. Johtamistapa kuvastaa opetussuunnitelman arvoja ja nostaa työyhteisön pystyvyyden tunnetta sekä lisää yhteisöllisyyttä. (ks. Ryu et al. 2020.) Välittävä johtamisote vaatisi kuitenkin systemaattista toteuttamista ja vaikutusten tutkimusta työyhteisöissä, minkä voi lopuksi lisätä jatkok tutkimusaiheiden joukkoon kolmanneksi tutkimuslinjaksi.

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä navigoimalla. *Kasvatus, 48(4)*, 288–300.
- Alder, N. (2002). Interpretations of the meaning of care: Creating caring relationships in urban middle school classrooms. *Urban Education, 37*, 241–266.
- Alexander, H. (2013). Caring and Agency: Noddings on happiness in education. *Educational Philosophy and Theory, 45(5)*, 488–493. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2012.00852.x
- Aristoteles. (2005). *Nikomakhoksen etiikka*, (suom. Knuutila, S.), Caudeamus, Helsinki.
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). Tavoitteesta vuorovaikutukseen, *Perusopetuksen pedagogiikan arviointi, Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 30*, Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line.” *Teaching and Teacher Education, 25*, 636–646.
- Baks, A., Koopman, M., de Kruijff, J., & den Brooks, P. (2015). Primary school pupils’ views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils’ perceptions. *Teachers and Teaching: theory and practice, 21(5)*, 543–564. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995477>
- Barrett, D. E., Headley, K. N., Stovall, B., & Witte J. C. (2006). Teachers’ perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology, 140(5)*, 421–433.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in education settings*, Biddles Ltd, Lontoo.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2017). The continuum of pre-service and in-service teacher education. Teoksessa Glandinin, D. J. & Husu, J., (toim.), *The SAGE Handbook of research on teacher education*, SAGE, Lontoo.
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. Teoksessa Glandinin, D. J. & Husu, J., (toim.), *The SAGE Handbook of research on teacher education*, SAGE, Lontoo.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Students’ and teachers’ cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 185–201.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education, 33(2)*, 149–162. DOI: 10.1080/0305724042000215203
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Education assessment, evaluation and accountability, 21*, 33–46.
- Bosworth, K. (1995). Caring for others and being cared for: Students talk caring in school. *Phi Delta Kappan, 76*, 686–693.
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education, 75*, 49–59.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. Teoksessa Denzin, N & Lincoln, Y. (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5. painos), SAGE Publications, Lontoo.

- Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä*. WSOY, Juva.
- Bullough, R., V. Jr, (2014). Theorizing teacher identity: self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development*, 19(1), 79–96. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.978505>.
- Burnett, P. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1).
- Caldwell, P. F. & Sholtis, S. A. (2008). Developing an ethic of care in the classroom. *Kappa Delta Pi Record* 01, 44(2), 85–89.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University Press, Philadelphia.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtual ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255–271.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183.
- Chaskin, R. J. ja Rauner, D. M. (1995). Youth and caring. *Phi Delta Kappan*, 76, 667–675.
- Chen, J., & Brown, G. (2016). Tensions between knowledge transmission and student-focused teaching approaches to assessment purposes: helping students improve through transmission. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(3), 350–367. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058592>
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4–15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Collins, C., S., & Stockton, C., M. (2018). The central role of theory in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1–10
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(3), 346–360. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Comstock, D., Hammer, T., Strentzsch, J., Cannon, K., Parsons, J., & Salazar II, G. (2008). Relational-cultural theory: a framework for bridging relational, multicultural and social justice competencies. *Journal of Counseling & Development*, 86, 279–287.
- Conklin, H. G. (2018). Caring and critical thinking in the teaching of young adolescents. *Theory Into Practice*, 57(4), 289–297. DOI: 10.1080/00405841.2018.1518643
- Cooper, B. (2003). Care - making the affective leap: more than a concerned interest in a learner's cognitive abilities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13, 3–9.
- Cooper, B. (2004). *Empathy, interaction and caring: teachers' roles in a constrained environment*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. DOI: 10.3102/003465430298563
- Cross, A., & Conn-Powers, M. (2014). Making the intentional decision to use an effective curriculum to promote children's learning. *Early Childhood Education*, 42, 361–366. DOI 10.1007/s10643-013-0623 4
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Teoksessa Deci, E., & Ryan, R., *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press, NY.
- Delhey, J., Newton, K., & Welzel, C. (2011). how general is trust in "most people"? solving the radius of trust problem. *American Sociological Review*, 76(5), 786–807.
- Dinham, S. (2016). *Leading learning and teaching*, ACER Press, Victoria.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. Teoksessa Gubrium J. F., & Holstein J. A., *Sage Handbook of Interviewing Research, Context and Method*. Sage Publications, Lontoo.

- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). Constructing data. Teoksessa Conrad C. F. & Serlin, R. C. (toim.), *The Sage Handbook of Interview Research, Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Sage Publications, Lontoo.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B. B., & Rohr, J. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, *61*, 161–171.
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *J. Curriculum Studies*, *33*(6), 639–653.
- Ferreira, M. (2001). Caring teachers: adolescents' perspectives. *The Journal of classroom interaction*, *36*, 24–30. DOI: 10.2307/23870541
- Ferreira, M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: adolescents' perspective. *The Journal of Classroom Interaction*, *36*(1), 24–30.
- Fletcher, J. K., & Ragins, B. (2007). Stone center relational theory. Teoksessa *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice*. Sage Publications.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. The Sage Qualitative Research Kit, Sage Publications, Lontoo.
- Flick, U. (2014) *An introduction to qualitative research*. Sage Publications, Lontoo.
- Florian, L., & Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, *44*(4), 465–478. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.960910>.
- Forsyth, P., Adams, C., & Hoy, W. (2011). *Collective trust, why schools can't improve without it*. Teacher's College Press.
- Frelin, A., & Grannäs, J. (2010). Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education. *J. Curriculum Studies*, *42*(3), 353–369.
- Friman, M. (2004). Aikamme hyveet korostavat sopeutumista työelämään ja omaa menestymistä. *Aikuiskasvatus*, *2*, 164–168.
- Frymier, A., & Hauser, M. (2000). *The teacher-student relationship as an interpersonal relationship*. Routledge, Lontoo.
- Garza, R., Armandina, E., Tucker, B., & Fite, K. (2014). Caring for students: what teachers have to say. *ISRN Education*, *2014*, Article ID 425856. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/425856>, Research Article.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. Teoksessa W. G. Secada (toim.), *Review of research in education*, *25*, 99–125. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gest, S., Welsh, J., & Domitrovich, C. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, *43*, 281–301.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory of women's development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, *28*, 235–261.
- Glandinin, D. J., & Husu, J. (2017) (toim.), *The SAGE Handbook of research on teacher education*, SAGE, Lontoo.
- Gobbard, R., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Relationships between poverty, racial composition and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 292–311.
- Gomez, M. L., Allen, A.-R., & Clinton, K. (2004). Cultural models of care in teaching: a case study of one pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 473–488.
- Gregory, I. (2003). *Ethics in research*. Continuum, Lontoo.
- Guo, W. (2020). Grade-level differences in teacher feedback and students' self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, *11*(783). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00783

- Hallinan, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, 365–386.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: an essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223–230.
- Hansen, D. T. (2001). Reflections on the manner in teaching project. *J. Curriculum Studies*, 33(6), 729–735.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, Routledge.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(3), 315–328. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 400–420. DOI: 10.1177/1741143217739363
- Homan, R. (2002). The principle of assumed consent: the ethics of gatekeeping. Teoksessa Mc Namee, M., & Bridges, D. (toim.), *The Ethics of Educational Research*. Blackwell Publishing, UK.
- Hugman, R. (2005). *New Approaches in Ethics for the Caring Professions*. Palgrave MacMillan, New York.
- Huhtala, M., Feldt, T., Hyvönen, K., & Mauno, S. (2012). Ethical organisational culture as a context for managers' personal work goals. *Springer Science and Business Media*, 114, 265–282. DOI 10.1007/s10551-012-1346-y
- Husu, J. (2003). Real-world pedagogical ethics: mission impossible? *Teacher Development*, 7(2), 311–326.
- Husu, J. (2003b). Constructing ethical representations from the teacher's pedagogical practice: a case of prolonged reflection. *Interchange*, 34(1), 1–21.
- Husu, J., & Toom, A. (2008). Ethics, moral, politics – the (un)broken circle of good and caring pedagogical practice. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H., & Kumpulainen, K., *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus-arvot-uudet avaukset*. 215–230, Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M, Nikander, P., & Ruusuvuori, J., (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, Vastapaino, Tampere.
- Hämäläinen, J. (2017). Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2017, vol. 18, 151–158.
- Hökkä, P. (2012). *Teacher educators amid conflicting demands-tensions between individual and organizational development*. Jyväskylän Yliopisto.
- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto A. (2014). *Järki ja tunteet – kohti toimijuutta tukevaa johtamista*. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto A. (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän Yliopisto.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134.

- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: a comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514–1530.
- Jordan, J. V., & Dooley, C. (2000). *Relational practice in action: A group manual*. Wellesley, MA: Stone Center Publications.
- Jordan, J. V. (2000b) The role of mutual empathy in relational-cultural therapy. Teoksessa Jordan, J. V., *Psychotherapy in Practice, 55*, 1005–1016.
- Jordan, J. V. (2001). A relational-cultural model: healing through mutual empathy. Teoksessa Jordan J. V., *Bulletin of The Bellinger Clinic, 65*(1), 92–103.
- Jordan, J.V., & Hartling, L.M. (2002). New developments in relational-cultural theory. Teoksessa Ballou, M., & Brown, L. S. (toim.), *Rethinking Mental Health and Disorders: Feminist Perspectives*. Guilford Publications, New York.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. PS-kustannus, Juva.
- Kansanen, P. (2006). *Pedagogical thinking: The way to the secrets of teaching*. Keynote –puheenvuoro Helsingin Yliopiston symposiumissa, Helsingin Yliopisto.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education, 26*, 307–324.
- Kim, M., & Schallert, D. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1059–1067.
- Kiviranta, K. (1995). Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.), *Menetelmävalintojen viidakossa, pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista*. Tampereen Yliopisto, Jäljennepalvelu, Tampere.
- Knuutila, S. (1999). *Järjen ja tunteen kerrostumat*. Vammalan kirjapaino OY, Vammala.
- Knuutila, S. (2004). *Emotions in ancient and medieval philosophy*. Clarendon Press, Oxford.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77–97.
- Korthagen, F. A. J., 2010, Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning, *Teaching and Teacher Education, Vol. 26*, 98–106.
- Korthagen, F. A. J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R. C. (2014). Teacher-Student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education, 40*, 22–32.
- Kuula, A. (2011) (2. painos). *Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino, Tampere.
- Kuurme, T., & Carlsson, A. (2011). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation., *Journal of Teacher Education for Sustainability, 12*(2), 70–88. DOI:10.2478/v10099-009-0055-9
- Kuusilehto-Awale, L. (2011). *Responsible leadership with an ethic of care and caring*. A presentation in the 20th ENIRDELM conference in the University of Iceland, School of Education, Reykjavik.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE, Lontoo.
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., & Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*. DOI: 10.5897/ERR2018.3637
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino OY, Jyväskylä.
- Laletas, S., & Reupert, A. (2015). Exploring pre-service teachers' understanding of care. *Teachers and teaching: theory and Practice, 4*, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082730>

- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). *Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning*. *The Elementary School Journal*, 109(5), 491–509.
- Latomaa, T. (2012). Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? – tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., & Suorsa T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III, Teoria, käytäntö, tutkija*. Juvenes Print, Tampere.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.), *Contemporary theories of learning, learning theorists...in their own words*. Routledge, Lontoo.
- Lee, G., & Schallert, D. (2008). Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an efl writing classroom. *Written Communication*, 25(4), 506–537.
- Lehtomaa, M. (2006). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J., & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus, Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen*. Dialogia, Vantaa.
- Lehtovaara, J. (1994). Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailman oleminen. Teoksessa Lehtovaara, J., & Jaatinen, R. (toim.), *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen YO, Tampere.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organizations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(1), 152–170.
- Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 1–39, Sage Publications. DOI:10.1177/0013161X15627678
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 102. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*, 1st ed. SAGE Publications, Lontoo.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*, 2nd ed. SAGE Publications, Lontoo.
- McAllister, G., & Irvine, J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students, a qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433–443.
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher–student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395–410.
- Meece, J. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109–116. DOI: 10.1207/s15430421tip4202_4
- Meijer, P., Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297–308.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus, Jyväskylä.
- Metsämuuronen, J. (2006) (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp, Helsinki.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*, 2. painos. Sage Publications, Lontoo.
- Miller, J. B. (1986). What do we mean by relationships? *Work in Progress*, 22.
- Miller, J., & Glassner, B. (2004). The ”inside” and the “outside”. Teoksessa Silverman, D. (toim.), *Finding realities in interviews. Qualitative Research, Theory, Method and Practice*, 124–139. Sage, Lontoo.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115.
- Mujis, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher–student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71, 241–255.

- Murphy-Graham, E., & Lample, J. (2014). Learning to trust: Examining the connections between trust and capabilities friendly pedagogy through case studies from Honduras and Uganda. *International Journal of Educational Development*, 36, 51–62.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajien merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Tampereen Yliopisto, Tampere.
- Männikkö, I. (2019). *Supporting teachers' professional development through reflective inquiry*. Turun Yliopisto, Turku.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1).
- Nevalainen, R., Kimonen, E., & Alsbury, T. L. (2017). *Educational change and school culture: curriculum change in the Finnish school system*. Teoksessa: Kimonen, E., & Nevalainen, R. (toim.), *Reforming Teaching and Teacher Education – Bright Prospects for Active Schools*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306.
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. Teoksessa Prosser, J. (toim.), *School Culture*. Paul Chapman, Lontoo.
- Noblit, G.W., Rogers, D. L., & McCadden, B. M. (1995). In the meantime: The possibilities of caring. *Phi Delta Kappan*, 76, 680–685.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76, 675–680.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435–448.
- Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. Teoksessa Katz, M., Noddings, N., & Strike, K., (toim.), *Justice and caring, The Search for Common Ground in Education*. Teachers College Press, New York.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. Teoksessa Richardson, V. (toim.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people, a caring alternative to character education*. Teachers College Press, New York.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*. Teachers College Press, New York.
- Noddings, N. Corresponding author, (2005b). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159. DOI:10.1080/03057640500146757
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26(4), 339–345. Routledge, Lontoo.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Westview Press, Colorado.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4). doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x
- Noddings, N. (2012) (3. painos). *Philosophy of education*. Westview Press, Colorado.
- Noddings, N. (2012b). The caring relation in teaching, *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Noddings, N. (2013). An ethic of caring. Teoksessa Shafer-Landau, R. (toim.), *Ethical Theory*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Noddings, N. (2018). Making connections in the school curriculum. *Theory Into Practice*, 57(4), 333–338. DOI: 10.1080/00405841.2018.1521150
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. First Results from TALIS, OECD publishing.
- Oliver, P. (2003). *The Student's Guide to Research Ethics*. Open University Press, Philadelphia.

- Opetushallituksen ohjeet perusopetuksen järjestämiseksi 2020, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-182020-alkaen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2.7.2020 Kuntakyselyn tuloksista, <https://minedu.fi/-/kuntakysely-poikkeusolojen-opetus-ja-varhaiskasvatus-sujui-kuntien-mukaan-hyvin-oppimisen-tukeen-kiinnitettava-huomiota>
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374–1400.
- Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, Kokkola.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *J. Curriculum Studies*, 40(3), 313–328.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage, Lontoo.
- Perttula, J. (1996). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti, Tampere.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Opetushallitus.
- Pesu, L. (2017). Vanhempien ja opettajien lapsen taitoja koskevien uskomusten yhteydet lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3).
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone, the collapse and revival of american community*. Simon & Cluster, New York.
- Putney, L., & Broughton, S. (2011). Developing collective classroom efficacy: the teacher's role as community organizer. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 93–105.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä.
- Rabin, C. (2008). Constructing an ethic of care in teacher education: narrative as pedagogy toward care. *The Constructivist*, 19(1).
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705–728.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *J. Curriculum Studies*, 33(6), 631–637.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' attitudes about muslim students and muslim student integration. *Journal of the Scientific Study of Religion*, 54(2), 277–290.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.
- Rogers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. doi/full/10.1080/13450600500467548
- Roorda, D., Kooman H., & Split J. (2001). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. DOI: 10.3102/0034654311421793
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Sage, Lontoo
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere.
- de Ruyter, D., & Steutel J. (2013). The promotion of moral ideals in schools; what the state may or may not demand. *Journal of Moral Education*, 42(2), 177–192. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2013.771118>
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Teoksessa Ryan, R., & Deci, E. (toim.), *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press, New York.

- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. Teoksessa Wentzel, K., R., & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New, York.
- Ryu, J., Walls, J., & Louis, K. S. (2020). Caring leadership: the role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*. DOI:10.1080/15700763.2020.1811877
- Sahlberg, P., 2010, Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, Vol. 11, 45–61, DOI 10.1007/s10833-008-9098-2
- Saloviita, T. (2009). Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu, Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS –kustannus, Juva.
- Sanger, M. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 683–704.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 27, 569–578.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167–176.
- Schussler, D., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7), Teachers College, Columbia University.
- Seltzer, M., & Rose M. (2006). Constructing analyses, the development of thoughtfulness in working with qualitative methods. Teoksessa Conrad C. F., & Serlin, R. C. (toim.), *The Sage Handbook of Interview Research, Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Sage Publications, Lontoo.
- Shapiro, J., & Gross, S. (2017). *Ethical educational leadership in turbulent times – (re)solving moral dilemmas. 2nd ed.* Routledge, New York.
- Sherblom, S., Marshall, J., & Sherblom, J. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4, 1-2.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. Sage Publications, Lontoo.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data, methods for analysing talk, tekst and interaction*. Sage Publications, Lontoo.
- Simström, H. (2009). *Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys kuntahenkilöstön arvioimana*. Tampereen Yliopisto.
- Siwatu, K. (2007). Preservice teachers’ culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086–1101.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether i've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- Smith, T., & Strahan, D. (2004). Toward a prototype of expertise in teaching, a descriptive case study. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 357–371. DOI: 10.1177/0022487104267587
- Smith, E., & Lopez, P. (2016). Collaboration For A Curriculum Of Caring: The Zeitgeist Is Right, *Psychology in the Schools*, 53(3). DOI: 10.1002/pits.21898
- Smyth, J. (2006a). Educational leadership that fosters ‘student voice.’ *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279–284. DOI:10.1080/13603120600894216
- Smyth, J. (2006b). ‘When students have power’: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around ‘dropping out’ of school. *J. Leadership In Education*, 9(4), 285–298.
- Starratt, R. J. (2014). The purpose of education. Teoksessa Branson, C. M., & Gross, S. J. (toim.), *Handbook of Educational Leadership*. Routledge, Lontoo.
- Sterbinsky, A., Ross, S., & Redfield, D. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 367–397.
- Stewart, E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement the influence of school- and individual-level factors on academic achievemen. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204.
- Stipek, D. (2006). Relationships matter, *Educational Leadership*. 64(1), 46–49.

- Stutchbury, K., & Fox, A. (2009). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 489–504. DOI:10.1080/03057640903354396
- Suorsa, T. (2011). *Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus*. Teoksessa Latomaa, T., & Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus II, Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Juvenes Print, Tampere.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. (2014). *Praktikumikäsikirja*. *Studia Pædagogica*, 33, Helsingin Yliopisto, Helsinki.
- Talvio, M., 2002, Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä ja miksi? teoksessa Kansanen, P. ja Uusikylä, K., *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*, PS -kustannus, Jyväskylä.
- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista, Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A.Hollon sivistysajattelusta*. Turun Yliopisto.
- Terveysten ja Hyvinvoinninlaitoksen ohjeet opiskeluhoitopalvelujen järjestämisestä 2020, <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/ajankohtaista/opiskeluhoitopalvelujen-jarjestaminen-lahiopetukseen-palattaessa>
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50, 159–169.
- Teven, J. J., & Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39–53.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433–450.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- Thayer-Bacon, B., & Bacon, C. S. (1996). Caring professors: A model. *The Journal of General Education*, 45(4), 255–256.
- Tickle, L. (1996). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21, 319–329.
- Tirri, K. (2007). Lahjakas nuori ja eettinen sensitiivisyys. Teoksessa *Erilaisuuden valot ja varjot, eettinen kasvatus koulussa*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Otava, Keuruu.
- Tirri, K. (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H., & Kumpulainen, K., *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus-arvot-uudet avaukset*, 215–230. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Toom, A., & Husu, J. (2012). Finnish teachers as ‘makers of the many’, balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.), *Miracle of Education, The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense Publishers.
- Townsend, K. C., & McWhirter, B. T. (2005). Connectedness: A review of the literature with implications for counseling, assessment, and research. *Journal of Counseling & Development*, 83, 191–201.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa, Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan ohje 2019*. TENK, 2019.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T., & Jokinen, H. (2013). *Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja*. Teoksessa Hakala, J.T., & Kiviniemi, K. (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä, Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän Yliopistopaino, Jyväskylä.

- Törmä, S. (1994). Jatkuva kasvu eettisen kasvatuksen kriteerinä. Teoksessa Lehtovaara, J., & Jaatinen, R. (toim.), *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen YO, Tampere.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67–77.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research, 100*, 85–100. DOI 10.1007/s11205-010-9605-8.
- Vermunt, J., D., Vrikki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning. Teoksessa Glandinin, D. J., & Husu, J. (toim.), *The SAGE Handbook of research on teacher education*. SAGE, Lontoo.
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Nurmi, J.-E. (2017). Haastava oppilas hyötyy rajoista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 27*(2), 14–24.
- Vilkko, A. (1997). *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kertonta ja luenta*. Tammer-Paino OY, Tampere.
- VN Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 3.6.2019. *Osallistava ja osaava Suomi –sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*, Helsinki 2019.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education, 14*, 251–264. doi:10.1080/0954025022000010712.
- Värri, V.-M. (1994). Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa Heikkinen, A., Lehtovaara, M., & Värri, V.-M. (toim.), *Puheenvuoroja kasvatustieteestä*. Tampereen YO, Tampere.
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatustiede - kasvatustieteestä hyvään. Dialogisen kasvatustieteiden filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.
- Värri, V.-M. (2008). Kasvatuksesta ja kasvatustieteen itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa Kallioniemi, A. (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset: professori Hannele Niemen juhla-kirja*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.
- Walton, P. (2020). Virtues of the educator. *Educational Philosophy and Theory, 52*(8), 902–911. DOI: 10.1080/00131857.2020.1716336
- Weinstein, C. (1998). “I want to be nice, but I have to be mean”: exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education, 14*(2), 153–163.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.), *Contemporary Theories of Learning, Learning theorists...in their own words*. Routledge, Lontoo.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Teoksessa Blackmore, C. (toim.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer, Lontoo.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287–301.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. Teoksessa Wentzel, K., R., & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, New, York.
- Williams-Johnson, M., Cross, D., Hong, J., Aultman, L., Osbon, J., & Schutz, P. (2008). “There are no emotions in math”: how teachers approach emotions in the classroom. *Teachers College Record, 110*(8), 1574–1610.
- Yakhlef, A. (2010). The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory. *Research Policy, 39*, 39–46.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: theory and practice, 21*(7), 789–810. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125.

Liitteet

Liite 1. T EEMAHAASTATTELURUNKO.

VÄLITTÄMISEN KOKEMUKSET YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KERTOMANA

1. Oppilaan koulunkäynnin sujumisesta yleensä, miten on mennyt ja onko ollut tarvetta tukiopetukseen tai erityisopetukseen?
→ jos on ollut, onko tukiopetus auttanut tai muuttanut oppilaan suhtautumista oppiaineeseen?
2. Miten opettaja kannustavat oppilaita? Oletko saanut opettajilta jotain palkioita joko käyttäytymisestä tai oppimisesta?
→ millainen tunne siitä tulee?
3. Miten opettajat suhtautuvat yrittämiseen?
→ Millainen tunne siitä tulee?
4. Miten opettajat auttavat oppilaita?
→ millainen tunne siitä tulee?
5. Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä jotain omia opetusjärjestelyjä, vaikka kokeiden suhteen? Minkälaisia järjestelyjä tiedät?
→ millainen tunne siitä tulee?
6. Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä opettajaa, josta voi sanoa, että hän välittää sinusta tai sinun oppimisestasi? Millainen tuo opettaja on? Jos ei ole, niin miksi, millaisia ovat ei-välittävät opettajat?
7. Kohtelevatko opettajat oppilaita mielestäsi tasapuolisesti? Miksi olet tuota mieltä? Minkälainen tilanne sinulle tuli mieleen?
8. Millaista palautetta tai kiitosta olet saanut opettajalta? Entä palaute oppilaan epäonnistuessa?
→ miltä se tuntui?
9. Mikä olisi mielestäsi tärkeintä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa?
10. Muuta, mitä tulisi vielä mieleen?

Liite 2. NÄYTYEET TEEMOITELLUSTA TUTKIMUSAINEISTOSTA.

Sisältöalueet (Excel 1)

Oppimisen sisältöalue	
<p>Käytännöllisen ohjaaminen</p> <p>Hyvän ilmapiirin luominen ja ylläpito</p> <p>Hyvästä käytäytymisestä tai oppimisesta palkitseminen</p>	<p>Oppilaan ohjaaminen</p> <p>Opintojen ohjaaminen</p> <p>Kannustavan palautteen antaminen oppilaan epäonnistuksessa</p> <p>Positiivinen palautteen antaminen, yrittämisen ja aktiivisuuden huomioiminen</p> <p>Yrittämiseen ja opiskelutehtävien kannustaminen, tavoitteiden asettaminen</p> <p>Opiskelutaidoissa ohjaaminen</p>
<p>Avoinnitiin järjestelyt</p> <p>Mahdollisuus arvosaanojen korottamiseen tai lisäsuorituksiin</p>	<p>Oppimisen tukeminen</p> <p>Opetuksen eriyttäminen</p> <p>Tukiopetuksen tai erityisopetuksen tarjoaminen tai järjestäminen</p>
<p>Opetusilanne</p> <p>Työrauhan vaatiminen ja ylläpito</p> <p>Oppimisen tilannekohtainen varmistaminen, sisältöalueksen kertaaminen, neuvominen</p> <p>Opetajan oman kiinnostuksen osoittaminen</p> <p>Opetustekniikan havainnollistaminen, selittäminen, syventäminen</p> <p>Vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö</p>	<p>Oppimisen sisältösuunnittelu</p> <p>Ajankäytön suunnittelu</p>

Liite 2. Näytteet teemoitellusta tutkimusaineistosta

Kasvatuksen sisältöalue

<p>Suhtautuminen oppilaisiin</p> <p>Tasapuolisuus oppilaiden kohdellussa, huomioidnessa ja auttamisessa</p> <p>Oikeudenmukaisuus arvioinnissa</p> <p>Oppilaalle annettujen lupausen pitäminen</p> <p>Oppilaan yksistyisyyden kunnioittaminen, oppilaan kunnioittaminen</p> <p>Vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen</p>	<p>Huolempito</p> <p>Muutos arvosanoissa, poissaolojen selvittäminen</p> <p>Opettaja toivoo oppilaille hyvää, hyvinvoinnista huolehtiminen, Opettajan aloite mielipahan selvittämisessä</p> <p>Henkilökohtaisesti esitetty kiitos</p> <p>Tervehtiminen, kuulumisten kyselyminen, rupattelu</p> <p>Oppilaille vastaaminen, kuunteleminen, kuuntelemiseen keskittyminen</p> <p>Henkilökohtainen keskustelu (läsnäolo)</p> <p>Keskusteleminen</p> <p>naton viestiri Kiinnostuksen osoittaminen</p> <p>Tasapuolisuus oppilaille asetetuissa vaatimuksissa, säännöissä tai rangaisutuksissa</p> <p>Oikeudenmukaisuus arvioinnissa</p> <p>Oppilaalle annettujen lupausen pitäminen</p> <p>Oppilaan yksistyisyyden kunnioittaminen, oppilaan kunnioittaminen</p> <p>Vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen</p> <p>Muutos arvosanoissa, poissaolojen selvittäminen</p> <p>Opettaja toivoo oppilaille hyvää, hyvinvoinnista huolehtiminen, Opettajan aloite mielipahan selvittämisessä</p> <p>Henkilökohtaisesti esitetty kiitos</p> <p>Tervehtiminen, kuulumisten kyselyminen, rupattelu</p> <p>Oppilaille vastaaminen, kuunteleminen, kuuntelemiseen keskittyminen</p> <p>Henkilökohtainen keskustelu (läsnäolo)</p> <p>Keskusteleminen</p> <p>naton viestiri Kiinnostuksen osoittaminen</p> <p>Ompien tunteiden näyttäminen, oppilaista pitäminen, Hyväntuulisuus, huumorintaju, ystävällisyys, työstä nauttiminen</p> <p>Opettajan kiinnostus oppilaiden oppimisesta</p>
---	--

Merkitysyksiköitä oppimisen sisältöalueelta:

<p>Jostain peleistä tai sellasesta ei jos pärjätty ni sit on saatu niinku jotain. Tuleehan sit kiva tsemppifilis ja hyvä mieli.</p>	<p>tuleminen tuntuu siltä että) ne haluaa auttaa ja et ne haluaa et me tehdään parhaamme</p>	<p>jokus matkan jälkeen on järjestetty et jos muilla on ollu koe sillä aikaa ni sit on järjestelty</p>	<p>pitää tunnilla sellasen. tuleee kysysemä an et työrauha n tajuanko tunnilla, ma ja et silleen. tehdään</p>	<p>tehtää tulla kysymään j siitä ku ma en tee mitään</p> <p>se niinkun seittää asian hyvin elka vaan nopesti et päästään pois</p>
	<p>ainahan ne jaksaa tsemptata</p>	<p>siinhän tehdään niinku oman osaamistason mukaan ni...sit tehdään semmonen mis parjaa ei se mitenkään pahalta tummu, ei se haittaa vaikka</p>		

Merkityksikköitä oppimisen ja kasvatuksen sisältöalueelta:

<p>Yhessä sel on aika työssä et kille jaa kukaan niinku ihelisee opiskelu, et pitää tempata ja</p>	<p>koski löi koe lue, ni sit ne menee vaan laulheella vauhdilla etempään, et jost-ku aikaa jötän niinku tajuu ni sit kukaan ei osaa osata, et pitäs siitten pöytästä syvenny vähän ja vaikka sit hypätä jötän yllä jötän. Et reuhasa ois aikaa siihen opiskeluun.</p>	<p>harkuu et sille voi kerron sika huopet niinku opiskelust ja se älä niinku saamaa siinä</p>	<p>se kuumielee oppilaita.</p>
<p>Jos ne opet ois jötänkin kiinnosta vamppin ni äineksi</p>	<p>Jos on autannu jötän ja jötänki vaan autannu</p>	<p>Jos on autannu jötän ja jötänki vaan autannu</p>	<p>(e-)välttävään opettajan tunteilla) ei sie keskustella</p>
			<p>Ne haluu jattaa omaa tietoo etempään, et sitte ku joku oppilas on saanu hyvän arvosanan ni sit opettaja voi olla niinku wipe et se on ollu osana niinku sitä oppilaan oppimissta... vähän niin</p>

Merkitysyksiköt sisältöluokittain (Excel 2)

Esimerkki kohdasta arviointikäytännöt:

Arviointikäytäntöjen joustavuus (57+11=68)		Oppilas kokee saavansa mahdollisuuden näyttää osaamistaan.		
saavuttavan hyviä tuloksia.		Oppilas kokee saavansa mahdollisuuden näyttää osaamistaan.		
LISÄPISTEET YRITTÄMISESTÄI (10)	Suullinen suoritus (5)	Opettaja ottaa muut kokeet ja työt huomioon alkataulussa (2)	Opettaja antaa lisätehtäviä, tai haastavia tehtäviä, jolla voi korottaa arvosanaa (7)	Oppilas voi vaikuttaa omalla työllään arvosanaansa (2)
antaa kokeesta niinku yrittämisestä jotain pisteit, se sanoo niit kannustuspisteiksi. Eli sen tehtävän ei tarvi olla ees loppuun asti tehty vaan et jos on yrittäny laskee johanki vaik puoliväiin, ni sit voi saada (pisteistä).	suullisesti kokeita ku se ei kai osaa kirjottaa niin hyvin	se koittaa järkätä niin et ei tulis ihan hirveen isoja kokeita peräkkäin, et se kysyy meiltä, et milloin sopisi...jos on joku iso palautus ni voi vaik saada lisäaika jos on ollu muitakin kokeita just siin...	antais jotain lisätehtäviä jolla vois korottaa.	aiässä on kanssa niitä kaikenlaisia projekteja sellaisia töitä, missä on deadlineja, niin, e niihin haluaa panostaa, voi saada sen kiitoksen jos ei tee siihen määräraivään merkitä jos tekee vaan jotenki sinnepäin, ni arvosana näkyy, et ei voi saada mitenkään sitä (kiitokset)
numerossa voi näkyä, etenki jos on keskiarvo (kokeiden arvosanojen) just niin puolivälissä, vaik 7,5 ni kyl ne (opettajat) usein antaa sitten sen 8...et jos on siis ansainnu sen.	jos ei osaa suomee niin hyvin tai jos on vaikka käsi paketissa, ni eihän silloinkaan voi siis tehdä...ni onhan se järkevää, et tekee sit vaikka suullisesti	jos on hirveesti kokeita ni se opettaja joustaa tosi hyvin ja ymmärtää et nyt on paljon kaikkea yhtä aikaa...et voi antaa lisäaika (palauttamiseen) niinku...et kaikki sais tehtyä sen työn, ettei sen takia tulisi niitä hylättyjä	Köksäs on ollu sellanen lisäsuorituslappu jolla voi tehdä kotona ja se voi vaikuttaa et jos tekee kotonaki	voi On tää silleen reillu et ne jotka haluun tehdä kotona ja se voi vaikuttaa et jos tekee voi
Jos opettaja ei laita mitään kommenttia numeron lisäksi, tulee	Tärkeintähän on selvittää, mitä oppilas osaa, ei sillä kokeen		välillä mä voin tehdä niinku lisätehtäviä silleen et saa sen suorituksen	

Esimerkki kohdasta oppitunnin suunnittelu:

Opettaja suunnittelee ja valmistaa hyvät muistiinpanot (5)	Opettaja suunnittelee tunnilla tehtävät harjoitukset (3)	Opettaja suunnittelee kotitehtävien määrän (4)	tunnin sisältö (19)	Opettaja miettii ajankäytön oppitunnin (19)
jos on hyvät muistiinpanot (opettaja) tehnyt ni se selkiyttää usein, et mikä on tärkeää.	kyl se näkyy siinä et toiset haluun tehdä kaikkensa et me opittais, siis mietti kaikki ohjeita ja tehtäviä ja harjoituksia ja vaikka sun mitä.	ei liikaa läksyjä	on just suunniteltu tunnin valmiiksi	on miettiny et ehditään tehdä kaikkensa hommat .
hyvät muistiinpanot auttaa...just kotonaki voi kerrata ko-keeseen, et tekee hyvät muistiinpanot.	tehtävien rustaaminen on varmaan sellasta ainaki	Eikä anna liikaa läksyjä.	valmisteleee tunteja ja mietti et mitä tunneilla tehdään	(ei-välttävää opettaja) opettaa asiain vaan silleen nopeesti... ja on kiire,
onko se miettiny valmiiksi vaik muistiinpanot melle. Toi M on ihana, se (opettaja)... kun sillä on valmiiksi ne (muistiinpanot) ja niistä on tosi hyvä opetella kokeeseen!	se just tekee erilaisii asioita niinku soveltaa tehtäviä ja muuta	Matikas on joskus ollut sellanen tilanne, et niit (läksyjä) on tarkastettu tyylin koko tunti. Sit ois pitäny opiskella kotona uutta, mut ei siit tullu mitään. Kyl se oli pakko ottaa tunnilla uusiks.	opiskellaan tunnilla eikä aika kulu johonkin muuhun.	(ei -välttävän opettajan tunnilla) painetaan vaan hirveesti jotain te
tosi paljon auttaa, kun ne tekee tosi hyvin		Kyl välillä tulee niin paljo läksy, että	(ei-välttävää opettaja) se puhuu vaan	(ei-välttävillä opettajilla) niil on ti