



Spets Henna-Riikka & Riutta Riikka

Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys lapsen hyvinvoinnille

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys lapsen hyvinvoinnille (Henna-Riikka Spets & Riikka Riutta)

(KK) Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Toukokuu 2018

---

Tässä kandidaatintutkielmassa selvitämme sosiaalista ja psyykkistä oppimisympäristöä määrittäviä tekijöitä, sekä niiden merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Lisäksi tutkimme opettajan tuen näkymistä sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön luomisessa. Tutkimuskysymyksemme ovat siis ”mitkä tekijät määrittävät sosiaalista ja psyykkistä oppimisympäristöä?” sekä ”miten opettajan tuki näkyy sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön muodostumisessa?”.

Oppimisympäristöt mielletään usein vain fyysisiksi tiloiksi, vaikka sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö ovat vähintään yhtä merkittävässä asemassa erityisesti lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Oppimisympäristöt voidaan nähdä osana jokapäiväistä elämää. Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö ovat käsitteitä, jotka ovat hyvin kiinteässä suhteessa toisiinsa. Oppilaan kognitiivinen, emotionaalinen sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät muodostavat sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön.

Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön muodostumisessa avainasemassa ovat vuorovaikutus, yhteisöön kuuluminen ja sen tuki oppilaalle, toimivat vertaissuhteet sekä oppilaan ja opettajan sosiaalis-emotionaaliset taidot. Nämä tekijät vaikuttavat turvallisen ja hyvinvointia tukevan ilmapiirin syntymiseen. Kouluilla on kasvatustyössä keskeinen tehtävä lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Hyvinvointi vaikuttaa monella tapaa oppimiseen, sekä koko koulun ilmapiiriin. Oppilaat, jotka kokevat voivansa koulussa hyvin, voivat kehittää positiivisia asenteita koulua, oppimista ja tavoitteiden saavuttamista kohtaan.

Hyvä oppimisympäristö tukee lapsen kasvua itsenäiseksi oppijaksi sekä mahdollistaa ja tukee yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta. Hyvässä oppimisympäristössä tulisi olla niin opettajien, vanhempien kuin oppilaidenkin mielestä lämmin, rakastava, sekä kunnioitusta ja turvallisuutta sisältävä ilmapiiri. Opettajalla on merkittävä asema niin sosiaalisen kuin psyykkisen oppimisympäristön luomisessa. Tästä huolimatta myös lasten ja nuorten osaaminen tulisi ottaa huomioon oppimisympäristöjä suunniteltaessa, sillä he ovat oppimisympäristöjen pääasiallisia toimijoita.

Oppimisen ja suotuisten olosuhteiden tukeminen edellyttää opettajalta erityisesti yksilön sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja vuorovaikutukseen liittyvien seikkojen tuntemista sekä tervettä itsetuntoa ja uskoa omaan itseensä. Hyvä ja lämmin psyykinen ympäristö vaikuttaa myös oppilaiden tyytyväisyyteen ja vapautuneisuuteen sekä auttaa oppilasta kehittämään tervettä kuvaa itsestään.

Tämä parityönä tehty kandidaatintyö on toteutettu teoreettisena tutkimuksena, joka pohjautuu aihealuetamme käsittelevään aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Lähteinä olemme käyttäneet mahdollisimman ajankohtaisia kotimaisia sekä kansainvälisiä tutkimuksia, artikkeleita ja kirjoja. Päälähteemme pohjautuvat Piispanen (2008), Iurean (2015) sekä Tonelsonin (1981) tutkimuksiin.

Avainsanat: Psyykinen oppimisympäristö, sosiaalinen oppimisympäristö, hyvinvointi, yhteisö, vuorovaikutus, sosiaalis-emotionaalinen kehitys, opettaja - oppilassuhde

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat.....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Hyvinvointi .....</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	<b>Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö .....</b>	<b>6</b>
4.1	Yhteisöön kuulumisen merkitys lapselle .....	9
4.2	Vuorovaikutus vertaissuhteissa.....	11
4.3	Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen tukeminen.....	13
4.4	Hyvän psyykkisen ilmapiirin muodostuminen ja tukeminen.....	16
<b>5</b>	<b>Opettaja sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön tukijana.....</b>	<b>18</b>
5.1	Hyvän opettaja - oppilassuhteen merkitys .....	20
5.2	Oppimisympäristön vaikutus lasten tunne- ja käyttäytymisongelmiin .....	22
5.3	Turvallinen oppimisympäristö .....	23
<b>6</b>	<b>Yhteenveto .....</b>	<b>26</b>
6.1	Tutkielman johtopäätökset.....	26
6.2	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus .....	28
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>29</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>30</b>



# 1 Johdanto

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelemme oppimisympäristön psyykkistä ja sosiaalista näkökulmaa lapsen hyvinvoinnin tukijana. Oppimisympäristö voidaan määritellä rakenteellisesti monin eri tavoin. Lähestymme oppimisympäristöajattelua perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) jaottelun kautta, jossa oppimisympäristöistä puhutaan kolmen eri osa-alueen, psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen oppimisympäristön käsitteillä. Piispanen (2008) tavoin näemme sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön sitoutuvan vahvasti toisiinsa ja jäävän usein niin tutkimuksissa kuin arkiajattelussa fyysisen oppimisympäristön varjoon. (Piispanen 2008a, 15.) Lisäksi Land & Jonassen (2012) painottavat oppimisen sisäistä prosessia, johon saman arvoisena liittyy sosiaalisdialoginen aspekti. Tästä syystä tutkimuksemme kohdistuu vain oppimisympäristön psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Oppimisympäristön eri osa-alueet ovat kiinteästi yhteyksissä toisiinsa, ja niiden erottaminen on käytännössä mahdotonta. Tämä ei kuitenkaan sulje pois osa-alueiden erillistä teoreettista tarkastelua. Oppimisympäristön kehittäminen ja hyvän oppimisympäristön saavuttaminen käytännössä vaatii eri ulottuvuuksien irrallista tarkastelua sekä sisäistämistä. (Piispanen 2008a, 15.)

Aikuinen joka työskentelee tai viettää aikaansa lasten tai nuorten kanssa vaikuttaa väistämättä lapsen tai nuoren hyvinvointiin. Näin ollen opettajan valinnoilla luokkahuoneessa on suora yhteys oppilaaseen. Kaikki luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutuksellinen toiminta, joka pitää sisällään kohtaamiset, sanomiset ja palautteet, katseet, toisten toiminnan havainnoinnin sekä tunteet, ovat merkityksellisiä monessa suhteessa. (Ahtola 2016, 14) Osallistuvaksi kansalaiseksi kasvaminen edellyttää riittäviä sosiaalisia taitoja, tunne-elämän tasapainoista kehittymistä sekä hyvää oppimismotivaatiota. Toimiva yhteisö tukee näiden taitojen kehittymistä, sillä ihminen oppii parhaiten yhdessä toimien. (Raina & Haapaniemi 2007, 155.)

## 2 Tutkielman lähtökohdat

Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön määrittäminen, merkityksen tiedostaminen ja yhteyksien löytäminen mahdollistavat asiaan paneutumisen ja toteutuksen käytännössä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tutkimme sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön määrittäviä tekijöitä. Toinen tutkimuskysymyksemme pohtii opettajaa hyvän sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön tukijana. Esiymmärryksemme mukaan koulun sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö muodostuu oppilaista, opettajasta sekä heidän tavastaan olla vuorovaikutuksessa toinen toistensa kanssa. Oletamme, että edellä mainituilla seikoilla on yhteys oppilaan hyvinvointiin. Pidämme aihetta merkityksellisenä, sillä alakoulun aikana luodaan perusta läpi elämän jatkuvaa oppimista varten. Tulevina opettajina meillä on suuri vastuu ja mahdollisuus olla vaikuttamassa ympäristöön, joka tukee lapsen oppimista ja hyvinvointia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitkä tekijät määrittävät sosiaalista ja psyykkistä oppimisympäristöä?
2. Miten opettajan tuki näkyy sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön muodostumisessa?

### 3 Hyvinvointi

Kasvatustyön keskeisiä tavoitteita tulisi olla lapsen hyvinvoinnin, varhaisen kehityksen sekä oppimisen tukeminen. Lapsen hyvinvoinnin edistäminen tarkoittaa pyrkimystä turvata mahdollisimman hyvä alku jokaisen lapsen elämälle. Lisäksi lapselle tulisi tarjota mahdollisuus yksilöllisten kykyjen kehittämiseen ympäristössä, joka on turvallinen ja lapsen kehitystä tukeva. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaislasten hyvinvointi on todettu hyväksi, mutta kehitettävää kuitenkin löytyy. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 27-28.) Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta painottaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen. Osallisuuden kokemusta yhteisön toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamisessa pidetään yksilön kannalta tärkeänä. Oppilas tarvitsee tukea ja kannustusta ihmisenä sekä yhteiskunnan jäsenenä kasvamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilasta kuunnellaan, arvostetaan ja hänen hyvinvointiaan välitetään. (Opetushallitus 2014, 15.)

Hyvinvoinnin edistäminen on asia, joka koskettaa kaikkia koulussa työskenteleviä. Aikuiset vaikuttavat lasten ja nuorten hyvinvointiin monella tapaa työskennellessään tai viettäessään aikaa heidän kanssaan. Näin ollen kaikki katseet, kohtaamiset, sanomiset, palautteet sekä tavat ilmaista tunteita ovat merkitseviä. (Ahtola 2016, 12, 14.) Tunteilla onkin vahva yhteys ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin (Pekrund 2014, 160). Hyvinvoinnin arvostuksesta kertoo lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, joka tulee ottaa huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa sekä toteutusvaiheessa. Hyvinvoinnin edistäminen sekä tukeminen kulkeekin tiiviisti opetussuunnitelman tavoitteiden mukana. (Opetushallitus 2014, 10, 15.) Koululla on siis hyvät mahdollisuudet lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen, mutta myös suuri vastuu lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa (Ahtola 2016, 14).

Elämänlaadun ja hyvinvoinnin mittaamiseen on kehitetty subjektiivisen hyvinvoinnin indikaattori, josta käytetään lyhennettä SWB (subjective well-being). Hyvinvointia voidaan mitata tutkimalla ihmisten positiivisia tunteita, elämäniloa sekä onnellisuutta. Jos ihminen on onnellinen ja arvioi omaa tilaansa positiivisesti, voidaan olettaa, että hän voi hyvin. Sen sijaan surua tai vihaa tunteva ihminen usein kokee olonsa negatiiviseksi, jolloin myös hyvinvoinnin taso on heikompi. Tunteet ja arviot itsestä ovat riippuvaisia aikaisemmista kokemuksista, odotuksista, tavoitteista sekä arvoista. Syyt positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin voivat vaihdella eri elämäntilanteiden mukaan. Mitä positiivisemmaksi elämä yleisesti ottaen koetaan, sitä parempi on myös hyvinvoinnin taso. (Hascher 2010, 99.)

Hyvinvointia voidaan tarkastella lyhytkestoisesta tai pitkäkestoisesta näkökulmasta. Lyhytkestoinen hyvinvointi on hetkellinen kokemus positiivisista tunteista ja kognitioista suhteessa todelliseen tilanteeseen, esimerkiksi ongelmanratkaisutilanne luokkakaverin kanssa matematiikan tunnilla. Pitkäkestoinen hyvinvointi on pysyvämpi ja kokonaisvaltaisempi arvio elämäntilanteesta. Hyvinvointia tutkittaessa on löydetty paljon tärkeitä seikkoja, jotka täytyy ottaa huomioon koulujen oppimisympäristöjen suunnittelussa. SWB vaikuttaa monella tapaa oppilaiden oppimisprosessiin sekä oppimistuloksiin. Vaikutukset eivät aina näy oppilaiden saavutuksissa suoraan, mutta ne ovat kietoutuneet moniin eri tekijöihin, jotka yhdessä tehostavat oppimista ja parantavat koulun ilmapiiriä. Oppilaat, jotka kokevat voivansa koulussa hyvin, voivat kehittää positiivisia asenteita koulua, oppimista ja tavoitteiden saavuttamista kohtaan. (Hascher 2010, 100-101.)

Oppilaiden SWB on ratkaiseva indikaattori lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilasta, ja se kertoo myös paljon koulun laadusta. Koulussa käytettävä SWB koostuu tunteista ja kognitioista koulua kohtaan, ihmisistä koulussa sekä koulukontekstista. Hascherin (2010) tutkimus paljasti oppilaiden hyvinvoinnista huomiota herättäviä epäkohtia: koulua pidettiin vastenmielisenä paikkana ja se oli pääsyy joidenkin lasten sekä monien nuorten stressiin. Päivittäiskokemuksista koulussa negatiiviset tilanteet ja tunteet nousivat selvästi esille positiivisiin kokemuksiin verrattuna. Silti suurin osa oppilaista arvioi oman hyvinvointinsa koulussa hyväksi tai todella hyväksi. Mahdollinen syy tähän ristiriitaan voi olla kysymysten asettelutavassa, joka voi johtaa negatiivisiin asioihin keskittymiseen. Päivittäiskokemuksiin verrattuna kokonaisvaltainen kuva koulun hyvinvoinnista on yleensä positiivisempi. (Hascher 2010, 101-102.)

Lapsen tapa ajatella itsestä, muista sekä ympäristöstä vaikuttaa lapsen hyvinvointiin sekä tunteisiin itseä ja muita kohtaan. Aidot ja toisen tarpeet huomioivat vuorovaikutussuhteet ovat olennaisessa roolissa lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Koulu tarjoaa oppilaille ympäristön, jossa on mahdollista harjoitella suhteiden rakentamista ja ylläpitämistä, sillä se on paikka, jossa opitaan pitämään huolta niin omien kuin muidenkin tarpeista. Kokemuksia tarjoava, hyviä ihmissuhteita tukeva, avoin ja tervetullut ympäristö vaatii syntyäkseen opettajalta aitoutta sekä hyvää oppilaantuntemusta. (Iurea 2015, 372-373.)

Iurean (2015) tutkimuksen mukaan koulun ulkoiset puitteet eivät aina houkuttele oppilaita tulemaan kouluun, vaan kouluun voidaan tulla opettajan vuoksi. Hyvä opettaja voi toiminnallaan korvata materiaalin puutteen. Opettajan tulisi rohkaista ja tukea oppilaita osallistumaan vuoro-



vaikutukseen, omien mielipiteiden ja näkemysten ilmaisuun, ajattelun stimulointiin sekä luovuuden ja positiivisen itsetunnon kehittämiseen. Oppimisympäristö, jossa oppilaat tuntevat kunnioitusta, rakkautta ja turvaa tulisi olla jokaisen opettajan huolenaihe. Näiden perustarpeiden täytyminen on avainasemassa hyvinvoinnin, oppimisen ja kehittymisen kannalta. (Iurea 2015, 372-373.)

## 4 Sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö

Fyysinen ympäristö, psyykkiset tekijät sekä sosiaaliset suhteet muodostavat oppimista ja opiskelua tukevan kokonaisuuden, jota kutsutaan oppimisympäristöksi (Opetushallitus 2004, 18). Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista tukeva ympäristö on ensisijainen edellytys opiskelulle sekä oppimiselle. Opettajalla on suuri rooli opiskelun ja oppimisen mahdollistavan oppimisympäristön muokkaamisessa. (Järvinen 2011, 21.) Aikaisemmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppimisympäristön merkitystä oppilaan kasvun, oppimisen ja terveyden tukijana. Fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen turvallisuus on ensiarvoisen tärkeää oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi oppimisympäristön on tuettava luokan kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2004, 18).

Oppimisympäristö-käsite rajataan usein pelkästään ulkoiseen ympäristöön, vaikka oppiminen on sisäinen, aivotyöskentelyä vaativa prosessi. Näin ollen oppimisympäristö voidaan nähdä osana jokapäiväistä elämää. Vuorovaikutus toimii yhdistävänä tekijänä fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön välillä, muodostaen oppimisympäristölle sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristön pedagoginen ulottuvuus syntyy kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä tavoitteista. Oppimisympäristöjen osa-alueita voidaan tarkastella teoriassa myös erillisinä, toisistaan irrallisina, vaikka eri osa-alueiden ajatellaankin olevan kiinteästi yhteyksissä toisiinsa käytännön perspektiivistä katsoen. Jotta oppimisympäristöä voidaan kehittää parempaan ja toimivampaan suuntaan, tarvitaan oppimisympäristöjen eri ulottuvuuksien tarkastelua ja sisäistämistä myös toisistaan irrallisina. (Piispanen 2008a, 15.)

Oppimisympäristöissä olevia resursseja hyödyntämällä opitaan ratkaisemaan erilaisia ongelmia, ymmärtämään uusia asioita tai siellä tuotetaan jotain uutta. Oppimisen mieltäminen moninaisena ja laajana prosessina on herättänyt mielenkiintoa oppimisympäristöjä kohtaan. Oppimisympäristöjen yksi keskeisimmistä kehittämisen haasteista on yhteisöjen välillä olevien rajojen ylittäminen ja näiden rajojen välinen yhteistyö. Oppimisympäristöjen kehittäminen on pitkälti aikuislähtöistä, vaikka lapset ja nuoret ovat oppimisympäristöjen pääasiallisia toimijoita. Lapset ja nuoret omaavat asiantuntijuutta omasta oppimisestaan. Jotta lapsista voidaan kasvattaa luovia ja vastuullisia toimijoita, tulisi heidän osaamisensa ottaa huomioon. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45-46, 49.)

Hyvä oppimisympäristö tukee lapsen kasvua itsenäiseksi oppijaksi, sekä kannustaa itsearviointiin ja minäpystyvyyteen. Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä tavoitteena tulisi olla mahdollisuuksien tarjoaminen joustavaan ja monipuoliseen oppimiseen sekä lapsen kehityksen tukemiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49, 51.) Näin ollen oppimisympäristöä luodessaan opettajan tulisi pyrkiä järjestämään mahdollisimman suotuisat olosuhteet opiskelulle ja oppimiselle (Uusikylä & Atjonen 2005, 155). Tähän vaaditaan opettajalta vankkoja pedagogisia perusteluita, riittävästi resursseja sekä syvällistä ymmärtämistä lasten oppimisesta ja kehityksestä (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Opettajan tulee myös tuntea ja hallita opetussuunnitelman sisällöt sekä kyetä soveltamaan niitä käytännössä (Pritchard & Woollard 2010, 56). Oppimisympäristöjen luominen on vaativaa, mutta kannattavaa työtä, sillä toimiessaan ympäristöt luovat monipuolisia mahdollisuuksia sekä oppilaille että opettajille. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 52, 62).

Oppimisympäristöt vaikuttavat monella tapaa oppilaiden keskittymiseen, jopa silloinkin, kun sisäinen motivaatio oppimista kohtaan on vahva. Positiivisten vaikutusten kannalta on olennaista, että oppilaat sisäistävät oppimisympäristöihin liittyvät säännöt sekä luokahuoneessa vallitsevat normit. Heidän tulee myös luoda hyvä suhde opettajaan, jonka tehtävänä ei ole toimia ensisijaisena tiedonlähteenä, vaan oppilaita tukevana ohjaajana. Oppilaiden tulisi ymmärtää vastuu oman ymmärryksen rakentamisesta sekä oppimisen lisääntymisestä. Lisäksi oppilaiden on sitouduttava tekemään yhteistyötä ja parantamaan yhteisön tietämystä, mikä tarkoittaa, että oppilaiden on osallistuttava aktiivisesti pienryhmätyöskentelyyn sekä koko luokan väliseen vuorovaikutukseen. (Blumenfield, Kempler & Krajcik 2006, 478)

Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö muodostuvat oppilaan kognitiivisista, emotionaalista, sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvistä tekijöistä (Opetushallitus 2004, 18). Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön hahmottaminen ja määrittäminen on fyysiseen ympäristöön verrattuna huomattavasti haastavampaa. Silti niiden vaikutukset oppimiseen ovat todennäköisesti fyysistä oppimisympäristöä voimakkaammat. (Roiha & Polso 2018, 84.) Sosiaalista oppimisympäristöä voidaan tarkastella sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta korostavana oppimisympäristönä. Tällöin keskitytään erityisesti ryhmän henkiseen ilmapiiriin ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Manninen 2007, 27.) Myös Roiha & Polso (2018) pitävät ihmissuhteita ja vuorovaikutusta sosiaalisen oppimisympäristön kannalta olennaisina (Roiha & Polso 2018, 84). Kuitenkin, oppiminen on yhtä lailla sisäinen prosessi kuin sosiaalinen, dialogia sisältävä tapahtuma (Land & Jonassen 2012).

Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön näkökulmasta oppimista tapahtuu koko koulupäivän ajan, ei ainoastaan oppitunneilla (Roiha & Polso 2018, 86). Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö johtaa tehokkaampaan opetukseen sekä oppimiseen, johtuen ympärillä vallitsevasta motivoituneesta ilmapiiristä (Pritchard & Woollard 2010, 31). Motivaatio puolestaan auttaa keskittymään kognitiivisia toimintoja vaativiin tehtäviin, mikä mahdollistaa uusien asioiden oppimisen ja tavoitteiden saavuttamisen (Blumenfield ym. 2006, 476). Sosiaalisen oppimisympäristön ollessa hyvä oppilaat ovat tietoisia opettajan asettamista arvoista ja prioriteeteista, ja niiden saavuttamiseksi ponnistellaan yhdessä (Pritchard & Woollard 2010, 31). Lisäksi sosiaalinen oppimisympäristö tukee oppilaiden yhteenkuuluvuuden tarvetta, joka täyttyy positiivisessa vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajan kanssa (Blumenfield ym. 2006, 477).

Oppijat voivat olla joko passiivisia ja vieraantuneita sosiaalisesta kontekstista, tai aktiivisia ja keskittyneitä. Toimivat oppimisympäristöt tukevat oppilaan aktiivista osallistumista sekä keskittyneisyyttä. Oppilaan oma aktiivisuus on oppimisen kannalta välttämätöntä, koska oppimista ei voi tapahtua oppijan ollessa passiivinen. Sisäistä motivaatiota, hyviä itsesäätelytaitoja ja hyvinvointia voidaan parantaa luokassa olevien sosiaalisten rakenteiden kautta, joita opettaja voi tukea ja edistää. (Pritchard & Woollard 2010, 31, 44.)

Vuorovaikutusta tukevassa ympäristössä oppilas saa mahdollisuuden oppia asioita omien kokemustensa kautta (Williams & Sheridan 2006, 83). Ihmisen toiminta on tilannesidonnaista sekä vahvasti sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön, jonka vuoksi ympäristön on tuettava esteettöntä oppimista. Hyvä oppimisympäristö mahdollistaa ja tukee yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta niin oppilaiden kesken kuin opettajan ja oppilaiden välillä. (Järvinen 2011, 21, 28.) Oppimisympäristöjen tehtävänä on oppilaiden rohkaiseminen yhteisöllisen tiedon luomiseen, sekä aktiivisen ja osallistuvan oppimisen tukeminen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 62.) Sen sijaan koulun tehtävänä on luoda monipuolinen ja virikkeitä tarjoava sosiaalinen oppimisympäristö. Opettajalla on suuri vastuu yhteistoiminnallisten olosuhteiden järjestämisessä. (Kauppila 2007, 149, 151.) Oppimisympäristön tarkastelu voi tapahtua joko yhteistoiminnallisuuden tai ryhmäytymiseen pohjautuvien opetusmenetelmien kautta, tai pohtia sitä miten fyysinen ympäristö mahdollistaa, ohjaa tai säätelee vuorovaikutusta luokahuoneessa (Manninen 2007, 69).

Ihminen on ainutlaatuinen yksilö, joka käsittelee kokemaansa oman psyykkisen maailmansa kautta. Psyykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan siten oppimisympäristön tiedollista

puolta, joka muodostuu ajattelusta ja käsitteenmuodostuksesta. (Piispanen 2008b, 43.) Piispanen (2008a) tutkimuksessa "Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa" psyykkinen oppimisympäristö näyttäytyi yksilön henkisenä hyvinvointina, turvallisuuden tunteena ja välittämisen kokemisena. Toisaalta taas Milkien & Warnerin tutkimus "Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children" on osoittanut, että myös oppimisympäristön fyysiset puitteet, materiaalien vähyys, tai opettajan heikko motivaatio työtä kohtaan vaikuttavat lasten "psyykkiseen oppimisympäristöön", näyttäytyen lapsissa sosiaalisemotionaalisina haasteina (Milkie & Warner 2011, 4-22). Roiha & Polso (2018) puolestaan määrittelevät psyykkisen ympäristön muodostuvan tunteista ja tuntemuksista, ilmapiiristä sekä turvallisuudesta (Roiha & Polso 2018, 84).

#### **4.1 Yhteisöön kuulumisen merkitys lapselle**

Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteet eivät ole yksiselitteisiä ja niiden määritelmät sekä käyttötarkoitus vaihtelevat usein kontekstin mukaan. Olennaista yhteisöön liittymisessä on yksilön kokemus jäsenyydestä, eli yhteisöön kuulumisesta. Yhteisöön kuuluminen voi olla itsestään selvyyttä ryhmän jäsenille, mutta toisinaan jäsenyydestä pitää neuvotella. Yhteisöön kuulumista voidaan ilmentää esimerkiksi erilaisten rutiinien kautta tai esineiden avulla. (Ikonen 2006, 150-151.) Yhteisön rakentuminen vaatii aikaa sekä kaikkien yhteisöön kuuluvien jäsenten osallisuutta. Turvallinen vuorovaikutus sekä mahdollisuus ajatusten jakamiseen ilman pelkoa epäonnistumisesta ovat avainasemassa yhteisön kehittymisen kannalta. Yhteisöllä ei muodostumisvaiheessa ole aina selkeää tarkoitusta, sen sijaan yhteinen tarve tai päämäärä voi kehittyä yhteisön mukana. (Hill 2012, 277-278.)

Koululuokka on sosiaalisen yhteisön piirteet täyttävä ryhmä, jonka piiriin lähes kaikki lapset kuuluvat. Tyypillistä kouluyhteisölle on jäsenten välille muodostuvat toiminta, odotukset ja roolit. (Kauppila 2007, 109.) Rainan ja Haapaniemen (2007) mukaan yhteisö on ihmisryhmä, jonka jäsenillä on yhteisiä ja samalla tavalla ymmärrettyjä arvoja ja tavoitteita. Yhteisö pyrkii yhteisen toiminnan avulla saavuttamaan tavoitteeseensa. Tietoisuus yhdistävistä tekijöistä sekä vuorovaikutus yhteisön jäsenten kesken luo yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisen tietoisuuden kasvattaminen vuorovaikutuksen avulla on yhteisön jaettu tavoite. Näin ollen yhteisöllisyys on ryhmän kehittyvä ominaisuus. (Raina & Haapaniemi 2007, 34.)

Yhteisöllisyyden käsitteeseen liitetään usein myös myönteisiä mielikuvia herättäviä merkityksiä, kuten yhteistyö, yhteisyyden tunne ja muista välittäminen. Tällaista ihannetilaa tavoitellaan, arvostetaan ja jopa kaivataan silloin kun yhteiskunnan tai yhteisön ongelmaa pyritään selittämään yhteisöllisyyden puutteella. (Koivula 2013, 20.) Vaikka yhteisellä tavoitteellisella toiminnalla on vahva osuus yhteisön kehittymisessä, kehityksen voidaan nähdä perustuvan myös yksilöiden suhteiden tasolla perustuvaan kehitykseen. Ryhmän tuki vaikuttaa vahvasti yksilön kykyyn kohdata haasteita. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12.)

Yhteisöön kuuluminen on merkityksellistä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tällöin lapsi saa mahdollisuuden harjoitella välttämättömiä taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa. Hyvässä yhteisössä lapsi voi muodostaa ystävyysuhteita, hänet huomataan ja hänen panostaan sekä saavutuksia arvostetaan ja pidetään tärkeinä. (Pulkkinen 2002, 112-113.) Eri yhteisöjen kuten kodin ja koulun tai koulun ja harrastustoiminnan välillä olevien yhteyksien on todettu vaikuttavan merkittävästi myös oppilaan koulumenestykseen (Bransford & Penttilä 2004, 175). Yhteisöön kuuluminen on tärkeää lapsen kehityksen kannalta, sillä se vahvistaa lapsen perusturvallisuuden tunnetta. Myös tunteiden jakamisen kannalta koululuokka yhteisönä on merkityksellinen osa lapsen elämää. Onnistumisen ilo ja epäonnistumisen aiheuttama pettymys ovat tunteita, joita voi oppia jakamaan tutussa ryhmässä. Sosiaalis-emotionaalisen kasvatuksen huomioiminen koululle asetetuissa tavoitteissa vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä oppimisympäristönä. (Pulkkinen 2002, 112-113, 248.)

Pienten lasten keskuudessa yhteisön jäsenyys edellyttää arvoista, säännöistä ja normeista neuvottelua sekä kiinnostuksen kohteiden ja leikkimieltyymysten samansuuntaisuutta. Oleellinen osuus yhteisön rakentumisen kannalta on myös lasten välisillä tunnesiteillä sekä ystävyysuhteilla. Yhteisöllisten taitojen, kuten ryhmän rakentamisen ja sen toiminnan edistämisen oppiminen on osa yhteisöllisyyttä, näin ollen yhteisöllisyyttä ja sen perustaa tulisi alkaa rakentaa jo mahdollisimman varhain. Kyseessä ei ole asia, jonka voi yksinkertaisesti opettaa ja oppia, vaan yhteisöllisyyteen kasvetaan ja se muodostuu ja rakentuu pitkän ajan kuluessa. Yhteisöllisyys on kokemusperustainen tunne, johon olisi hyvä kiinnittää jo päiväkotikäisten kanssa huomiota. Pienillä lapsilla on kehityksellinen herkkyys harjoitella sosiaalisia taitoja ja kontakteja. Kun hyvä perusta luodaan jo päiväkodissa, voidaan olettaa, että yhteisöllisyyden rakentuminen on myöhemmin koulussa luontevaa ja sujuvaa. Päiväkodin aikuisilla onkin tässä yhteydessä oleellinen osa yhteisöllisyyden kehittämisen edistäjinä ja lasten roolimalleina. (Koivula 2013, 23-24.)

Koululuokasta voidaan käyttää käsitettä oppijoiden yhteisö. Kuten yhteisöt yleisesti, myös oppijoiden yhteisöt ovat keskenään hyvin erilaisia. Yhteisön muodostuminen on ryhmän hajoamiseen saakka kehittyvä dynaaminen prosessi, eikä yksikään aloitteleva opetusryhmä ole synnynnäisesti valmis oppijoiden yhteisö. Oppijoiden yhteisölle ominaista on emotionaalinen yhteys sekä luottamus ja huolenpito ryhmän jäsenten kesken. Opettaja voi oppia koko ajan uutta esimerkiksi oppilaan ajattelutaidoista ja toimijuudesta, näin ollen myös opettajaa pidetään yhtenä oppijana muiden joukossa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14-15.)

#### **4.2 Vuorovaikutus vertaissuhteissa**

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmiselle luontainen tapa oppia (Järvinen 2011, 86). Koulussa ilmenee vuorovaikutusta monella eri tasolla kuten koulun sisällä, ryhmien välillä ja ryhmien sisällä (Kauppila 2007, 109). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa vuorovaikutustaitojen kehittämistä erityisesti äidinkielen oppiaineen kohdalla (Opetushallitus 2014, 103, 160, 287). Vuorovaikutus toimii yhdistävänä linkkinä erilaisten kasvuympäristöjen, kuten kodin ja koulun välillä, edesauttaen lapsen ehyen kasvuympäristön muodostumista. (Karila 2006, 91.) Vuorovaikutus on sosiaalinen tapahtuma tai tilanne, jossa kaikki osapuolet sananmukaisesti vaikuttavat vuorotellen, tai ovat jollain tapaa osallisina vaikuttamiseen. On olemassa eri tasoista vuorovaikutusta hyvästä huonoon, mutta yksipuolista vaikuttamista ei voida kutsua vuorovaikutukseksi. (Raina & Haapaniemi 2007, 36-38.)

Uusissa ryhmissä ja ihmissuhteissa kaikilla on oikeus tietää säännöt, joiden puitteissa vuorovaikutus tapahtuu. Onnistuneen vuorovaikutuksen taustalla on usein ääneen lausumattomia sopimuksia esimerkiksi käytöstavoista. (Raina & Haapaniemi 2007, 36-38.) Ryhmän jäsenenä lapsi oppii näiden yhdessä sovittujen sääntöjen kunnioittamista. Lisäksi lapsi oppii työnjakoa ja erilaisia toimintatapoja, sekä asettamaan omat tavoitteensa ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. (Pulkkinen 2002, 112.)

Vertaisiksi kutsutaan lapsen ikätovereita, jotka ovat kehittyneet suunnilleen samalle tasolle kognitiivisissa, emotionaalisisissa ja sosiaalisissa taidoissa (Salmivalli 2005, 15-23). Vertaiset voivat auttaa toisiaan tavoitteiden asettamisessa ja saavuttamisessa, sekä tarjota emotionaalista tukea. Tämä tuki voi helpottaa positiivisten oppimistulosten saavuttamista sekä sosiaalisen il-

mapiirin luomista. (Wentzel ym. 2014, 260-261, 268.) Vertaisryhmä tulisikin nähdä voimavaran, jonka avulla lapset voivat opettaa ja oppia toinen toiseltaan. Aikuiseen verrattuna lapsen ilmaisutapa voi olla helpommin ymmärrettävissä vertaisten joukossa. (Korkeamäki 2006, 183-184.) Vuorovaikutus ja yhteistyö vertaisten kanssa edistää motivaatiota sekä kognitiivista keskittymistä. Vertaisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen kuuluu työskentely luokan sisäisten ja ulkopuolisten oppilaiden kanssa. Oppilaat voivat jakaa ajatuksia ja keskustella ideoista, tehdä tulkintoja sekä antaa ja vastaanottaa palautetta. Vertaisten kanssa toimiminen rohkaisee oppilaita, sekä auttaa heitä löytämään omia vahvuuksiaan. (Blumenfield ym. 2006, 482-483.)

Vertaiset vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaaliseen kehitykseen, heidän kanssaan opitaan, ja heidän avullaan lapsi muodostaa käsitystä omasta itsestään. Myös asenteita ja käyttäytymismalleja omaksutaan vertaisten avulla, ja ne voivat vaikuttaa lapsen hyvinvointiin sekä eri tilanteisiin sopeutumiseen aina aikuisuuteen saakka. (Salmivalli 2005, 15-23.) Positiiviset vertaissuhteet ovat yhteydessä turvalliseen oppimisympäristöön, vähentäen samalla väkivallan ja häirinnän riskiä (Wentzel, Russel & Baker 2014, 268). Toimivien vertaissuhteiden luominen on joillekin lapsille helppoa, kun taas toisille ystävyysuhteiden muodostaminen sekä ylläpito tuottaa haasteita. Toimivat vertaissuhteet edistävät lasten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kokemusta ryhmän jäsenyydestä. (Ikonen 2006, 153.)

Yhteisöön kuulumisen tunne antaa mahdollisuuden aktiiviselle vuorovaikutukselle. Yksi oppimisympäristön tärkeimmistä tehtävistä on dialogin eli vuoropuhelun edistäminen ja ylläpito. Oppimisprosessi edellyttää vuoropuhelua ympäristön kanssa, unohtamatta itsereflektointia ja vuorovaikutusta toisten kanssa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50-51.) Ryhmän jäsenten keskeisen dynamiikan hallitseminen, ryhmän toiminnan havainnoiminen ja yksilöiden tarpeiden ja reaktioiden ymmärtäminen kuuluvat opettajan tehtäviin (Kauppila 2007, 109). Näin ollen kasvatustehtävässä toimivalla opettajalla on tärkeä osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen tukemisessa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50-51.)

Konstruktivisen oppimiskäsityksen sosiokulttuurinen suuntaus pitää ryhmää ja sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen kannalta keskeisenä asiana. Tämän mukaan oppiminen on osallistumista tiedon konstruointiin eli tietorakenteiden muodostamiseen. (Manninen 2007, 49.) Koulussa esiintyvä sosiaalinen vuorovaikutus on pääasiallisesti aikuisen organisoimaa, joten opettajan ajattelusta ja toimintamalleista on pitkälti kiinni se, millaisena vuorovaikutus lasten arjessa todentuu (Rasku-Puttonen 2006, 125). On kuitenkin osoitettu, että lasten vertaisryhmät ja



lasten keskinäinen vuorovaikutus on sosiaalisten taitojen kehittymisen lisäksi tärkeää myös uusia taitoja oppiessa. Yhteisissä vuorovaikutteisissa leikeissä lapset oppivat tärkeitä taitoja ongelmanratkaisuun, yhteistyöhön ja johtamiseen liittyen. Kaikille lapsille toimivien vertaissuhteiden luominen ei ole helppoa. Tällöin kasvattajan on pohdittava pedagogista näkökulmaa ja keinoja yhteisöllisyyden rakentamiseen, sekä ystävyysuhteiden, vuorovaikutuksen ja leikin tukemiseen. (Ikonen 2006, 147, 153-165.)

Koululla on sosiaalinen ja vahvasti interaktiivinen rakenne (Kauppila 2007, 109). Kaikissa vuorovaikutussuhteissa tapahtuu projektiivista identifikaatiota, millä tarkoitetaan tiedostamatonta viestintämuotoa. Bion kehitti ryhmädynamiikan teorian soveltamalla siihen Kleinin objektsuhdeteoriaa. Se kuvaa ryhmissä tapahtuvia inhimillisiä ilmiöitä, joita avataan seuraavassa projektiivisen identifikaation- (Klein) ja Bionin container- (kannatella) käsitteiden avulla. Projektiivisen identifikaation avulla ihminen lähettää ja vastaanottaa mielensisäisiä ja kuvitteellisia tunnesisältöjä. Tavoitteena on pyrkiä vapautumaan itselle epämieluisista tunteista sijoittamalla ne toiseen henkilöön ja kohtelemalla tätä syntyneen mielikuvan mukaisesti. Ryhmissä havaitut roolijaot perustuvat projektiiviseen identifikaatioon. Ryhmä valitsee parhaiten sopivat ehdokkaat täyttämään määrättyjä tehtäviä eli rooleja, jolloin ryhmässä "hankalana" näyttäytyvän jäsenen käytös ei välttämättä ole aina riippuvaista kyseisen henkilön persoonasta vaan on ryhmädynamiikkaan liittyvä ilmiö, jota kuka tahansa hänen tilalleen valittu voi toteuttaa. Tämän kaltaista vuorovaikutusta on havaittavissa myös koululuokissa. (Karppinen & Pihlava 2016, 127-128.)

### **4.3 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen tukeminen**

Oppiakseen käsittelemään tunteitaan ja toimimaan rakentavalla tavalla muiden ihmisten kanssa, lapsen on hallittava erilaisia taitoja, joista muodostuu sosiaalis-emotionaalinen kokonaisuus (Ahonen 2017, 17). Sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat erityisesti psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky (Virtanen, 2015, 63).

Sosiaalis-emotionaaliset taidot eivät ole riippuvaisia lapsen iästä tai muista taidoista. Lapsi voi olla hyvin taitava esimerkiksi motorisesti tai kielellisesti, mutta sosiaalis-emotionaalisilta taidoiltaan heikko (Ahonen 2017, 17). Kuitenkin tutkimusten mukaan haasteet sosiaalis-emotionaalisissa taidoissa heijastuvat koulumenestykseen, sillä erilaisten tunteiden tunnistaminen ja

käsittelytaidot ovat edellytyksenä myös tiedon käsittelylle (Jalovaara 2006, 38-39). Tunteet ovat suorassa yhteydessä kaikkeen ihmismielen toimintaan, ja sen vuoksi niitä ei voida pitää irrallisina prosesseina. Ihmisen kehityksellisiin haasteisiin kuuluu tunnekokemusten tunnistaminen, säätöminen ja hyväksyminen sekä käyttäytyminen hyväksyttävällä tavalla. (Aro 2011, 11-12.)

Ihmisellä on luontainen tapa arvottaa asioita emootioiden kautta. Päätöksenteko perustuu pitkälti emootioihin, sekä niihin liittyviin positiivisiin tai negatiivisiin tuntemuksiin. Tunteiden tietoinen hallinta tuottaa usein haasteita, ja tunteiden syntymiseen vaikuttaneet asiat ovat yleensä tiedostamattomia. Tunteiden vaikutus oppimiseen ilmenee yksilön suhtautumisena oppimisympäristöönsä sekä opittaviin asioihin. Negatiiviset tunteet vaikeuttavat tiedon vastaanottamista, kun taas miellyttävät asiat edistävät oppimista. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 48.) Tunteita voidaan määritellä eri tavoin, mutta yhteistä kaikille määritelmille on tunteiden monitasoisuus ja ilmeneminen eri järjestelmissä (Pulkkinen 2002, 69). Tunteet vaikuttavat käyttäytymisen lisäksi moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin. Tunteet ohjaavat hakeutumaan merkityksellisten asioiden äärelle, varjelevat sekä ympäristön vaaroilta että hyvinvointia ja koko olemassaoloa vaarantavilta tekijöiltä. (Kokkonen 2010, 11-15.)

Tiivis vuorovaikutus lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa luovat pohjan tunteiden käsittelytaidoille. Sosiaalis-emotionaalisia taitoja tukemalla lapsi oppii itsensä ilmaisua sekä toisten ihmisten huomioon ottamista. Hyvät sosiaaliset suhteet aikuisiin ja muihin lapsiin vahvistavat lasten sosiaalis-emotionaalista hyvinvointia. Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemisessa aikuisella on keskeinen rooli. Hyvät tunnetaidot omaava yksilö kykenee omien tunteiden ohella tunnistamaan ja tulkitsemaan myös muiden tunteita. (Ahonen 2017, 21-22.) Oppilaiden tunnetilojen tunnistaminen ja tiedostaminen edellyttää myös opettajalta hyviä sosiaalisia taitoja. Ilman hyviä sosiaalisia taitoja opettajan on vaikea toimia johdonmukaisesti omien tulkintojensa pohjalta. (Virtanen, 2015, 63).

Tunteiden ilmaisu sekä ilmaisematta jättäminen ovat olennaisessa roolissa sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Esimerkiksi aggressiivisuus on ihmiselle hyvin luontainen tunne loukkaavissa tai uhkaavissa tilanteissa. Aggressiivisuuden ilmetessä yksilön tulisi säädellä tunteitaan kognitiivisin keinoin, jotta toiminta säilyisi hyväksyttävänä ja luottamusta herättävänä. (Pulkkinen 2002, 68-69.)

Puhuttaessa sosiaalis-emotionaalisista taidoista, avainasemaan nousee itsesäätelyn taito. Tällä tarkoitetaan tilannetajua tunteiden säätelyssä ja käyttäytymisessä sekä kognitiivisessa toiminnassa. Toisin sanoen ymmärrystä siitä, miten toimia tilanteen vaatimalla tavalla. (Ahonen 2017, 18.) Itsesäätelyn vaikeuksista kärsivät lapset tarvitsevat ympäristön, joka on rakenteiltaan selkeä, jotta he voivat hyödyntää sitä jäsentääkseen omaa toimintaansa ja saamaan onnistumisen kokemuksia (Eklund & Heinonen 2011, 218). Itsesäätelyn taitoon kuuluu lapsen kyky toiminnan säätelyyn annettujen ohjeiden mukaisesti, kyky käyttäytyä ikätasoa vastaavalla sekä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Aro 2011, 13). Tunteiden säätelyyn liittyy vahvasti omien tunteiden tunnistamisen lisäksi myös tunteiden ilmaisu tavalla, joka huomio muut ihmiset ja lapsen omat tavoitteet. Tapa, jolla lapsi ilmaisee tunteitaan käytöksen kautta, on vahvasti yhteydessä lapsen tunteiden käsittelytaitoon. Mikäli tunteiden säätely on heikkoa, tunnetta voidaan pitää impulssina, jota seuraa välittömästi ei-toivottu käyttäytyminen. (Ahonen 2017, 18-19.)

Aikuisen tehtävänä on impulssien hallinnan ja tarkkaavaisuuden tukeminen kasvatuksen kautta, mitä voidaan toteuttaa esimerkiksi erilaisia kognitiivisia virikkeitä tarjoamalla. Tarkkaavaisuuden säätelyyn ja impulssien hallintaan tarvitaan monimuotoisia kognitiivisia taitoja. (Laakso 2011, 72.) Näin ollen kognitiivisen toiminnan säätelyn haasteilla on niin ikään myös yhteys käyttäytymiseen. Se, miten lapsi kykenee säätelemään tarkkaavaisuuttaan, muistiaan ja suunnittelemaan sekä arvioimaan toimintaansa liittyy kykyyn säädellä kognitiivista toimintaa. Konkreettisenä esimerkkinä voidaan pitää vaikeutta seurata aikuisen ohjeita. Tarkkaavaisuuden herpaantuessa lapsen käytöksessä voidaan nähdä voimakasta vetäytymistä tai levottomuutta. Koulussa lapsi on jatkuvassa sosiaalisessa kanssakäymisessä vertaisryhmän jäsenten ja useiden aikuisten kanssa. Itsesäätelyn taitoja voidaan siis pitää erityisen merkittävinä lapsen kehittymisen suhteen monella eri osa-alueella, mutta etenkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Itsesäätelyn taidot vaikuttavat jo varhaisessa vaiheessa lapsen sosiaalisiin kokemuksiin. (Ahonen 2017, 18-19.)

Varhaisessa lapsuudessa tärkeintä lapselle on hyvä hoito ja huolenpito. Vanhemman tehtävä on auttaa lasta tunteiden säätelyssä, suojella ja rauhoittaa. Toisin sanoen vanhemman tulee kannatella ja ymmärtää vauvan tunteita, jotta vauva voi alkaa rakentaa omaan mieleensä tilaa tunteiden ja tunnetilojen vastaanottamista varten. Vähitellen lapselle kehittyy kyky myös muokata ja jäsentää niitä itseensä. (Karppinen & Pihlava 2016, 119.) Vanhempien toiminta sekä lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutussuhteen laatu ovat merkittävimmät ulkoiset itsesäätelytaitojen kehitykseen vaikuttavat tekijät (Laakso 2011, 19). Vuorovaikutuksessa toisten kanssa yksi-

löllä on mahdollisuus opetella tunteiden hallintaa ja käsittelyä sekä niin omien kuin toisten tunteiden ymmärtämistä. Sosiaalinen vuorovaikutus kehittää itsetuntoa ja kartuttaa sosiaalista pääomaa. (Pulkkinen 2002, 76-77, 113.)

Oppilaalla osana kouluryhmää on mahdollisuus kehittyä omien tunteiden sietämisessä ja säätelyssä, mikäli opettaja kykenee kestämaan ja myös kannattelemaan oppilaan tunteita. Tällä tarkoitetaan projektiiviseen identifikaatioon eli sanattomaan viestintämuotoon liitettyä ajatusta siitä, että kykenee ymmärtämään vastatunteita havainnoimalla miltä toisesta tuntuu. Opettajan on tärkeä myös sanoittaa tunnevuorovaikutusta. Pidemmän opettaja - oppilas suhteen avulla tähän avautuu paremmin mahdollisuuksia, ja opettajan esimerkin avulla myös luokkaryhmä kykenee parhaimmillaan toimimaan containerina eli kannattelijana. Tällöin ryhmä kehittyy sietämään, ymmärtämään ja sanoittamaan eri tavalla toimivien oppilaiden tapaa olla vuorovaikutuksessa. (Karppinen & Pihlava 2016, 127-128.)

#### **4.4 Hyvän psyykkisen ilmapiirin muodostuminen ja tukeminen**

Opettajalla on merkittävä vaikutus luokan psyykkiseen ilmapiiriin. Terve psyykkinen ilmapiiri vaatii oppilaiden positiivista suhtautumista opettajaan. Opettajan vastuulla on luokan psyykkisen ympäristön tukeminen, kun taas rehtorin vastuulla on koko koulun yleinen psyykkinen ympäristö. Psyykkinen ympäristö ei muodostu itsestään, vaan se luodaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Luokassa vallitseva psyykkinen ilmapiiri on seurausta opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tämä ilmapiiri luo tilan oppimiselle, joten sitä ei voi jättää huomiotta. (Tonelson 1981, 98.)

Hyvä psyykkinen ympäristö pitää sisällään lämpöä, sallivuutta sekä hyväksyntää. Lämmin ilmapiiri antaa jokaiselle oppilaalle tunteen, että häntä kunnioitetaan juuri sellaisena kuin hän on. Opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaiden ongelmia, ja antaa erityistä arvoa oppilaiden tunteille sekä ryhmän välisille suhteille. Luokassa, jossa vallitsee lämmin ilmapiiri, oppilaat ovat tyytyväisiä, vapautuneita, ja he kokevat luokkahuoneen eräänlaisena turvapaikkana. Salliva ilmapiiri ei tarkoita kaaosta, vaan opiskelijoilla on vapaus tutkia, sekä tuottaa ideoita, uskomuksia ja arvoja. Oppilaalla on siis mahdollisuus vahvistaa omaa luontaista uteliaisuutta sekä kiinnostuksen kohteita. Tämä vaatii opettajalta tervettä itsetuntoa sekä luottoa omiin kykyihin eriyttää tehtäviä yksilöiden tarpeita vastaaviksi. Hyväksyvä ilmapiiri saa oppilaat kokemaan itsensä arvokkaiksi, sekä auttaa heitä hyväksymään itsensä. Hyväksyvän ilmapiirin muodostuminen vaa-

tii, että opettaja on sinut itsensä kanssa. Opettajan tulee siis tarjota oppilaille positiivisen vuoro-vaikutuksen mahdollistava ympäristö, jossa oppilas kokee olevansa pidetty, hyväksytty, haluttu ja menestyvä. Hyvä psyykkinen ympäristö auttaa oppilaita kehittämään tervettä itsekuva. Vain hyvinvoiva opettaja voi luoda oppilaille positiivista ilmapiiriä. (Tonelson 1981, 98-99.)

## 5 Opettaja sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön tukijana

Tekijät jotka liittyvät oppimisympäristön muodostumiseen vaativat opettajan osallisuutta (Laine 1999, 66). Opettajan tehtävänä on määritellä, minkälainen on ympäristö, jossa opetus ja oppiminen tapahtuvat (Rasku-Puttonen 2006, 113.) Oppimisympäristöä suunniteltaessa tulee pohtia mitä ja kuinka opetetaan, sekä miten oppimista arvioidaan (Bransford 2004, 150). Koulussa oppilaan ympärillä on monimutkainen vuorovaikutusverkosto, joka muodostuu erilaisista ja eri-ikäisistä ihmisistä. Ymmärtääkseen koulumaailmaan liittyviä ilmiöitä, opettajan on hyvä tuntea keskeisimpiä yksilön kehitykseen ja ryhmädynamiikkaan liittyviä seikkoja, sillä oppilaiden kokemukset aiemmista vuorovaikutussuhteista kulkeutuvat koulun arkeen ja aktivoituvat ryhmissä. (Karppinen & Pihlava 2016, 117, 126.)

Koulun sosiaalisesta ja vahvasti interaktiivisesta rakenteesta johtuen ryhmän jäsenten keskeisen dynamiikan hallitseminen, ryhmän toiminnan havainnoiminen ja yksilöiden tarpeiden ja reaktioiden ymmärtäminen kuuluvat opettajan tehtäviin (Kauppila 2007, 109). Opettajalta vaaditaan kykyä pysytellä tarvittaessa itse taustalla ja antaa riittävästi tilaa oppilaille, jotta oppilaat voivat itse olla aktiivisia toimijoita (Rasku-Puttonen 2006, 125). Opettajan tehtävänä on myös lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen parhaalla mahdollisella tavalla sekä lapsen suojeleminen tekijöiltä, jotka voivat haitata kasvun ja kehityksen prosessia. Oppimisen mahdollistava ympäristö vaatii rajoja ja struktuureita, joiden valvonnassa opettajalla on suuri vastuu. (Ahonen 2017, 156-158.)

Yhteisöllisyyden näkökulmasta katsottuna opettaja toimii oppijoiden yhteisössä kahdessa eri roolissa. Samanaikaisesti opettajaa ohjaa sekä toimintaa, että oppimisen kokonaisprosessia ja valvoo ryhmän toimintaa osallistumalla siihen itse samanaikaisesti aktiivisena jäsenenä. Molempia tehtäviä voidaan pitää erityisen tärkeinä alle kouluikäisten ja alkuopetusikäisten oppijoiden yhteisöissä lasta tukevana ja osallisuuden rohkaisevana toimintana. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 16.) Opettajalta vaaditaan jatkuvaa tietoisuutta ryhmässä tapahtuvista asioista. Johdonmukainen ryhmän koossa pitäminen tuo oppilaille yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä omalta osaltaan innostaa oppilaita yhteisölliseen oppimiseen. (Rasku-Puttonen 2006, 128.) On olemassa useita strategioita, joita voidaan käyttää yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa sekä rakennettaessa oppijoiden yhteisöä. Toimintatapa riippuu esimerkiksi ryhmän koosta, toimintatarkoituksesta tai tilanteesta, ryhmän jäsenten henkilökohtaisista motiiveista ja intresseistä sekä kehitysvaiheesta. Opettajan tehtävänä on tarjota lapsille oppimisympäristö,

joka synnyttää, vahvistaa ja ylläpitää yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kehittää oppijoiden yhteisöä. (Hännikäinen 2006, 145.)

Ahosen (2017) mukaan opettajalla ja muilla lapsen elämään osallistuvilla aikuisella on lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehityksessä keskeinen rooli. Vaikka persoonan ja kehittymisen taustalla on biologiset tekijät, kuitenkin uskotaan, että kasvuympäristössä voidaan vahvistaa tai heikentää näitä geneettisesti määrittyneitä persoonallisuuden piirteitä. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys etenee suurella osalla lapsista tasapainoisesti, jolloin prosessiin ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota arjessa. Työskentely lasten kanssa, jotka tarvitsevat erityistä sosiaalis-emotionaalista tukea, vaatii opettajalta ja kasvattajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä erilaisuuden aitoa hyväksymistä. Aikuisen tulee tiedostaa omassa toiminnassaan piirteet, jotka voivat provosoida lapsen haastavaa käyttäytymistä ja samalla pyrkiä empaattisempaa vuorovaikutusta kohti. Empatia on yksi merkittävimmistä tunnetaidosta, johon lapsi saa ensikosketuksen häntä hoivaavien aikuisten myötä. Empatiaa voi oppia ja sitä harjoitellaankin osana suurempaa sosiaalista ympäristöä. (Ahonen 2017, 17-22, 29.)

Kasvattajien käytännön työn tukeminen ja haasteisiin perehtyminen hyvissä ajoin ennen ongelmien kasaantumista auttaa lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukemista. Kasvattajilta löytyy tutkimusti paljon tietoa lasten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta, mutta käytännön toteutus tuottaa usein haasteita. Lisäksi haasteena on koulujen oppiainekohdattaiset tavoitteet, jotka tiukasti määrittävät arkea ja aikatauluja. Kuitenkin myös tällä saralla opettajilla ja koululla on keskeinen ja tärkeä tehtävä. Aikuinen voi tukea lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä parhaiten kiinnittämällä mahdollisimman paljon huomiota tunne- ja sosiaalisiin taitoihin. Kielellinen kehitys ja sen tukeminen auttaa lasta myös itsesäätelyssä. Kun lapsi saa kokemuksia kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta, on hänellä mahdollisuus myös säädellä käyttäytymistään. Tämä edellyttää aikuiselta herkkyyttä tavoittaa lapsi kokemuksineen ja tuen tarpeineen oikealla tavalla. Jos lapsella on haasteita kommunikaation kanssa tai hän ilmaisee itseään niukasti kielellisin keinoin, on mahdollista turvautua kommunikaatiota tukeviin menetelmiin, joita nykyisin on runsaasti tarjolla. (Ahonen 2017, 17, 20-22.)

Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta sekä yksilön lisäksi yhteisöä tiedon ja taidon rakennusprosessissa. Oppimisen ja tiedonmuodostuksen ajattelun olevan laaja-alainen sosiaalinen ilmiö, jonka avulla myös sosialisatioprosessi kehittyy. Tämän oppimiskäsityksen mukaan opettajan rooli on tukea ja edistää oppilaan mielekästä opiskelua, joka puolestaan auttaa sisäisen motivaation kehittymisessä. Perinteisen roolin sijaan

opettaja toimii rakentavana ohjaajana, jolloin korostuu oppilaan oma aktiivisuus oppijana ja tiedon luoja. (Kauppila 2007, 48-50.)

## **5.1 Hyvän opettaja - oppilassuhteen merkitys**

Iurea (2015) on tutkinut Romaniassa opettajan vaikutusta hyvän opettaja - oppilas välisen kommunikaation luomisessa luokkaympäristössä tutkimuksessaan "Classroom Environment between Stimulation and Discouragement". Hänen mukaansa koulu on ympäristö, missä ihmisten välinen kommunikaatio on kehittyvä ominaisuus ja sillä on tärkeä asema koulukontekstissa. Opettajilla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot, jotta he voivat tukea ja auttaa oppilaita kehittämään heidän tieto- ja vuorovaikutustaitojaan. Tutkimukseen osallistui 126 vastaajaa, joista 90 oli alakouluikäisiä oppilaita (ryhmähaastattelut) ja 36 opettajia (kyselyt). Tutkimus osoittaa, että aikuiset, erityisesti opettajat, jotka tarjoavat mahdollisuuksia rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa, kehittävät suuresti oppilaiden kommunikaatio- sekä sosiaalisia taitoja. Digitalisaation myötä kasvokkain käytävä vuorovaikutus on vähentynyt huomattavasti. Tästä syystä kouluille ja opettajille jää haastava tehtävä kehittää ja kasvattaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Lasten tulee oppia kommunikoidaan heitä ympäröivien ihmisten kanssa sekä ilmaisemaan ideoita, ajatuksia sekä tunteita ymmärrettävällä tavalla, sillä nämä taidot luovat pohjan sosiaaliselle elämälle. (Iurea 2015, 367-368, 371.)

Jokainen oppilas tarvitsee hyväksytyksi kokemisen sekä ryhmään kuulumisen tunnetta, sillä ulkopuolisuuden tunne johtaa helposti käyttäytymisen ongelmiin. Muita ihmisiä tarkkailemalla ja vertailemalla oppilaat oppivat hallitsemaan käyttäytymistään ja he vahvistavat omaa paikkaa tai asemaa ryhmässä. Oppilaiden optimaalinen kehittyminen edellyttää turvallista luokkailma- piiriä sekä oppimisympäristöä. Oppimisympäristö tukee oppilaan mielikuvituksen, luovuuden ja kognitioiden kehittymistä opettajan luomien tilanteiden kautta. Lisäksi toimiva oppimisympäristö edellyttää normatiivisuutta. Normatiivisuus tarkoittaa sääntöjä, jotka sääntelevät jatkuvaa koulutustoimintaa. Normit edustavat koko luokkaryhmän arvoja, jotka on sovittu yhdessä luokan kesken. Säännöt ovat ehdottomia ja niitä on noudatettava tiukasti. Erityisen tärkeitä ovat turvallisuuteen ja hygieniaan liittyvät säännöt. (Iurea 2015, 368-369.)



Opetuksen tehokkuus on tiiviissä yhteydessä koulun ilmapiiriin, joka muodostuu hyvistä opettaja – oppilas sekä oppilaiden välisistä suhteista. Optimaalinen opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuu pitkällä aikavälillä, ja se vaatii sekä opettajan, oppilaan, että vanhempien osallisuutta. Opettaja asema joko positiivisena tai negatiivisena roolimallina on merkittävä lapsille ja nuorille. Hyväksi roolimalliksi tuleminen edellyttää oppilaista nousevaa kunnioitusta ja tyytyväisyyttä sekä hyvää keskinäistä luottamusta. Ennen kaikkea opettajan on huolehdittava turvallisuudesta ja turvallisen ympäristön tarjoamisesta lapsille. (Iurea 2015, 369.)

Ihmisellä on luontainen tarve vuorovaikutukseen, ja koulu on oivallinen paikka sen toteutukseen. Jos tämä tarve jää tyydyttämättä, herättää se väistämättä turhautumista, mikä voi johtaa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Opettajan huono asenne oppilaita kohtaan on vahvasti yhteydessä oppilaiden heikkoon itsetuntoon. Opettajat voivat myös tiedostamattaan asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan. Tästä esimerkkinä liian lyhyen vastausajan antaminen, palautteen antamatta jättäminen, tai kokonaan huomiotta jättäminen. Tämänlainen käytös opettajalta voi johtaa muun muassa oppilaan vetäytymiseen, läksyjen tekemättä jättämiseen tai aggressiiviseen käytökseen. (Iurea 2015, 370-371.)

Oppilaat tarvitsevat jatkuvaa palautetta, heitä on tuettava, kannustettava sekä valmistettava yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Opettajan mielipide on oppilaalle todella tärkeä, jopa tärkeämpi kuin perheenjäsenten mielipiteet. Niin opettajien kuin oppilaiden tutkimusvastauksissa ilmeni, että hyvä oppimisympäristö pitää sisällään lämpöä, rakkautta, kunnioitusta ja turvallisuutta. Erityisen tärkeää tämä on lapsille, jotka tulevat heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevista perheistä. He tarvitsevat enemmän lämpöä ja rakkautta, jos nämä tarpeet eivät täyty kotona. Opettaja on eräänlainen äitihahmo ja roolimalli joka näyttää tien tulevaisuuteen. (Iurea 2015, 370-371.)

Sosiaalinen ympäristö, joka on kylmä, ei-tervetullut ja luotaantyöntävä vaikuttaa negatiivisesti luovuuteen ja mielikuvitukseen, ja se voi johtaa epäonnistumiseen koulussa tai jopa koulusta putoamiseen. Liian tiivis opetussuunnitelma, liian haasteelliset tehtävät tai koulun ulkopuolelta tulevat ärsykkeet eivät motivoi oppilaita tulemaan kouluun. Jos lisäksi oppimisympäristö on luotaantyöntävä, koulusta putoamisen riski kasvaa entisestään. Kaikki, mitä hyvä kommunikaatio pitää sisällään, muodostuu hyvästä opettaja - oppilassuhteesta, sekä suhteista ystäviin ja perheeseen. Vuorovaikutuksen kautta ilmaistaan toiveita, tunteita, aikomuksia sekä ideoita. Ilman vuorovaikutusta on mahdotonta luoda yhteyksiä muihin ihmisiin, mikä johtaa tunteiden

kasautumiseen ja eristäytymiseen. Tiedon ja taidon lisäksi koulutuksen tulisi keskittyä vuorovaikutus- ja kuuntelutaitojen edistämiseen. Jos oppilaalla on paljon tietoa, mutta kommunikoinnin taidot puuttuvat, tieto menee hukkaan koska sitä ei voi hyödyntää. (Iurea 2015, 371-372.)

Iurean (2015) mukaan opettajan pääasiallisena tehtävänä tulisi olla vuorovaikutustaitojen opettaminen sekä vuorovaikutuksen mahdollistavien tilanteiden tarjoaminen oppilaille. Vuorovaikutus pitää sisällään tunteiden ilmaisua. Tunteiden tunnistaminen ja hallitseminen ovat ensimmäinen askel käyttäytymisen säätelyyn. Kun lapsi oppii nimeämään tunteita sekä puhumaan niistä, alkaa hän vähitellen myös löytämään yhteyksiä omien tunteiden ja käyttäytymisen välillä. On tärkeää, että opettaja osoittaa kiinnostusta lasten elämään sekä emotionaaliseen kehitykseen, sekä luo avointa ja luotettavaa ilmapiiriä, jossa haastaviakin asioita voidaan käsitellä turvallisesti. Iurean (2015) tutkimuksen mukaan monet oppilaat pitivät koulua pakollisena elämänvaiheena, josta he halusivat päästä eroon mahdollisimman nopeasti. Jos yhteyksiä todelliseen elämään ei löydetä, oppiminen voidaan kokea liian haastavana ja merkityksettömänä sekä tulevaisuuden kannalta tarpeettomana. Opettajalla on haasteellinen tehtävä oppilaiden negatiivisten asenteiden muuttamisessa positiivisiksi, niin että oppilaat tulisivat vapaaehtoisesti kouluun, ja koulu nähtäisiin pakollisen urakan sijaan mahdollisuutena. (Iurea 2015, 372-373.)

## **5.2 Oppimisympäristön vaikutus lasten tunne- ja käyttäytymisongelmiin**

Milkie & Warner (2011) ovat tutkineet oppimisympäristön vaikutusta lasten tunne- ja käyttäytymisongelmiin. Tutkimukseen osallistui 10700 ensimmäisen luokan oppilasta. Johtuen koulun keskeisestä roolista lasten elämässä, tutkijat pitivät tutkimusta merkityksellisenä. Lisäksi tietoa kouluympäristöjen vaikutuksesta lasten mielenterveyteen on niukasti. Tutkimuksessa puhutaan eksternaalisista sekä internaalisista käyttäytymisen haasteista. Eksternaaliset haasteet näkyvät ulkoisesti väittelemisenä, tappelemisena ja jatkuvana häiriköintinä, kun taas internaaliset eli sisäiset haasteet ilmenevät lapsessa ahdistuksena, surullisuutena, alhaisena itsetuntona sekä yksinäisyytenä. (Milkie & Warner 2011, 4-22)

Tutkimuksessa ilmeni, että vähäisillä materiaaliresursseilla on yhteys oppilaiden oppimisvaikeuksiin, sekä eksternaalisiin, että internaalisiin haasteisiin kuin myös ihmissuhteisiin. Tämä yhteys voi johtua opettajan turhautumisesta, koska opetuksen laatu heikkenee oppimismateri-

aalien puutteen takia. Opettajan arvio koulun heikosta akateemisesta tasosta, liiallinen paperityö sekä lasten häiritsevä käyttäytyminen näkyi tuloksissa oppilaan emotionaalisina haasteina useammassa kuin yhdessä eri yhteydessä. Myös opettajat, joilta puuttui kollegiaalinen tuki ja kunnioitus vaikuttivat lasten hyvinvointiin. Tutkimuksessa ilmeni, että epämotivoitunut opettaja on kykenemätön luomaan positiivista oppimisympäristöä oppilaille. Opettajien työyhteisöllisyyden puuttuminen johtaa avunpyytämisen vaikeuteen sekä ideoiden jakamattomuuteen, jolloin luokka-aktiiviteetteihin panostaminen heikentyy. Henkilöstön välisillä suhteilla on suora yhteys oppimisympäristöjen kehittämiseen, mikä taas vaikuttaa oppilaisiin ja heidän oppimistuloksiinsa kriittisesti. (Milkie & Warner 2011, 4-22.)

Työympäristöllä on aikuisen terveyden kannalta merkittävä asema, yhtä lailla oppimisympäristöllä on suuri rooli lapsen terveyteen. Luokan oppimisympäristö voi aiheuttaa lapselle ongelmia, kun taas yksittäisen oppilaan ongelmat voivat heijastua koko luokan oppimisilmapiiriin sekä oppimisympäristöön. Negatiivinen oppimisympäristö on siis yhteyksissä emotionaaliin sekä käytöksellisiin ongelmiin. Lapsilla ja nuorilla ei ole kykyä eikä mahdollisuutta luopua haitallisista oppimisympäristöistä huolimatta siitä, että he viettävät koulussa todella paljon aikaa. (Milkie & Warner 2011, 4-22.)

### **5.3 Turvallinen oppimisympäristö**

Turvallinen oppimisympäristö on jokaisen oppilaan oikeus. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee turvallisen oppimisympäristön pitävän sisällään fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen ulottuvuuden. Turvallisuuden varmistaminen oppilaiden ja henkilökunnan osalta tulee olla opetuksen lähtökohtana kaikissa tilanteissa. Koulun tulee huolehtia hyvästä ilmapiiristä sekä työrauhasta, laatia järjestyssäännöt sekä suojata oppilaita häirinnältä, kiusaamiselta ja väkivallalta. Jokaiselle oppiaineelle laaditaan omat turvallisuussäännöt, joita tulee noudattaa. Koulu-yhteisön hyvinvointia ja oppimisympäristön turvallisuutta edistetään ja seurataan jatkuvasti. (Opetushallitus 2014, 79.)

Turvallinen oppimisympäristö ja ilmapiiri kuuluvat oppimisen keskeisiin psyykkisiin ja sosiaalisiin edellytyksiin (Roiha & Polso 2018, 85). Turvallisessa oppimisympäristössä oppilaalla on mahdollisuus vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja ajatusten jakamiseen. Se edesauttaa myös oppilaan myönteistä kasvua ja rohkaisee itsensä haastamiseen. On tärkeää tarjota ympäristö,

jossa oppilas tuntee turvaa ja saa luvan olla oma itsensä. (Hill 2012, 278-278.) Turvallisen oppimisympäristön muodostuminen edellyttää opettajalta systemaattista pieniinkin tilanteisiin puuttumista sekä nollatoleranssia kiusaamiselle, jotta kaikki voivat tuntea olonsa turvalliseksi. Lisäksi opettajalta vaaditaan hyvää oppilaan tuntemusta sekä luokan tarkoituksenmukaista ryhmäyttämistä. (Roiha & Polso 2018, 85, 91.) Osallistavan, yhteisen maaperän kehittäminen on sosiaalisen keskinäisen riippuvuuden näkökulmasta merkityksellistä. Tähän liittyy vahvasti yhteisten vuorovaikutussääntöjen sopiminen opettajan ja oppilaiden kesken. Vuorovaikutuksellisen oppimisympäristön tarjoaminen edesauttaa yhteisön sisäisten roolien kehittymistä. (Hill 2012, 278-278.)

Piispanen (2008a) on tutkinut väitöskirjassaan hyvää oppimisympäristöä peruskoululaisten oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaamisen kautta. Tutkimuksessa oppimisympäristön hyvinvointi pohjautuu ihmisen hyvinvoinnin määrittelylle. Piispanen käyttää tutkimuksessaan Kaipion (1999) määritelmää hyvinvoinnista, jonka mukaan käsityksemme hyvästä ihmisestä ohjaa myös ajatteluumme hyvästä ympäristöstä. Tutkimustuloksissa oppilaiden käsitykset hyvästä oppimisympäristöstä muodostuivat fyysisen ympäristön kautta pitäen sisällään motivoivat oppimisen välineet ja virikkeet niin koulun ulko- kuin sisätiloissa. Vaikka oppilaat kokivat tärkeiksi myös vuorovaikutussuhteet, pääpaino kohdistettiin fyysisille tekijöille ja viihtyisyydelle. (Piispanen 2008a, 77.)

Sen sijaan oppilaiden vanhempien käsityksen mukaan hyvä psyykinen ja sosiaalinen ilmapiiri luovat pohjan hyvälle oppimisympäristölle, jossa korostuu turvallisuus, monipuolisuus ja viihtyvyys. Vanhemmat toivoivat lasten saavan opetusta ympäristössä, joka kehittää lasten sosiaalisuutta sekä vuorovaikutustaitoja, mutta mahdollistaa myös tarvittaessa yksin työskentelyn. Opettajan rooli nousi esille vahvasti vanhempien vastauksissa tulevaisuuden koulua pohdittaessa. Koulun kasvatuksellinen ja opetuksellinen rooli sekä oppilaan huomioiminen niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä koettiin erityisen tärkeinä. (Piispanen, 2008, 176)

Opettajat pohtivat oppimisympäristöä vahvasti kasvatustieteellisestä näkökulmasta, joissa korostui pedagogisen oppimisympäristön merkitys. Osa nosti pedagogisen oppimisympäristön tärkeysjärjestyksessä ensimmäiseksi, vaikka useissa vastauksissa nähtiinkin oppimisympäristöjen osa-alueiden vaikuttavan siinä määrin toisiinsa, ettei tärkeysjärjestystä voida muodostaa. Opettajat näkivät myös vahvasti oman osallisuutensa oppimisympäristön hyvinvointiin vaikuttavissa tekijöissä. (Piispanen 2008a, 172)

Huomionarvoista on, kuinka Piispasen tutkimuksessa korostui turvallisuuden näkökulma. Niin vanhemmat, oppilaat kuin opettajatkin kokivat, että hyvän oppimisympäristön perusedellytyksenä on koulun arjessa ilmentyvä turvallisuus. Sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön perspektiivistä turvallisuus liitettiin tutkimusvastauksissa yksilön henkiseen hyvinvointiin, turvallisuuden tunteeseen ja kokemukseen välittämisestä. Turvallisuuden luomisessa koettiin tärkeiksi ne ihmiset, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa omassa oppimisympäristössään. Oppimisympäristön tuki esiintyi vastauksissa myös osana sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön turvallisuutta. Oppimisympäristön tuki kohdentui kiusaamattomuuteen niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnankin taholta. Omalta osaltaan tärkeäksi koettiin kiireettömyys ja opettajan ajanhallinta yksilöllisen kasvun ja oppimisen tukijana. (Piispanen 2008a, 176.)

## 6 Yhteenveto

Tämän yhteenvedon alaluvuissa tuomme esiin tutkielmamme keskeisimmät johtopäätökset sekä pohdimme tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 6.1 Tutkielman johtopäätökset

Tutkielmamme lähtökohtana ja yhtenä tutkimuskysymyksenä oli psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön määrittelemisen eri käsitteiden avulla. Sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö ovat vahvasti toisiinsa sitoutuneita käsitteitä. Tutkielmassamme esiin nostetut käsitteet yhteisöllisyys, vuorovaikutus, ihmissuhteet ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys ovat asioita, jotka jokainen osaltaan on vaikuttamassa yksilön hyvinvointiin sekä hyvän sosiaalisen ja psyykkisen ilmapiirin muotoutumiseen.

Manninen (2007) korostaa henkistä ilmapiiriä ja ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta tarkasteltaessa sosiaalista oppimisympäristöä (2007, 27). Tonelsonin (1981) mukaan myös psyykkinen oppimisympäristö vaatii syntyäkseen vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Luokassa vallitsevaan psyykkiseen ilmapiiriin vaikuttaakin hyvin voimakkaasti opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. (Tonelson 1981, 98.) Myös toimivat vertaissuhteet ja vuorovaikutus ryhmän sisällä edistävät lasten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kokemusta ryhmän jäsenyydestä. (Ikonen 2006, 153.) Tunne hyväksytyksi tulemisesta ja ryhmän jäsenyydestä on tärkeää hyvän psyykkisen ilmapiirin muotoutumisessa. Hyvässä psyykkisessä ympäristössä opettaja myös osaa arvostaa vertaisryhmää ja ryhmässä vallitsevia sisäisiä suhteita sekä näkee vertaisryhmän voimavarana, jonka avulla lapset voivat opettaa ja oppia toinen toiseltaan (Tonelson 1981, 98; Korkeamäki 2006, 183-184). Vuorovaikutusta voidaan siis pitää yhtenä tärkeimmistä käsitteistä psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä määriteltäessä.

Myös yhteisön käsite nousi vahvasti esille tutkielmamme eri vaiheissa, erityisesti sosiaalista ja psyykkistä oppimisympäristöä määriteltäessä. Yhteisöön kuulumisen tunne antaa mahdollisuuden aktiiviselle vuorovaikutukselle. Koululuokan voidaan katsoa olevan merkittävässä roolissa lapsen elämässä yhteisöllisyyden kannalta, sillä se on sosiaalisen yhteisön piirteet täyttävä ryhmä, johon lähes kaikki lapset kuuluvat (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50-51; Kauppila 2007, 109). Turvallinen vuorovaikutus sekä mahdollisuus ajatusten jakamiseen ilman pelkoa epäonnistumisesta ovat avainasemassa yhteisön kehittymisen kannalta ja ryhmän tuki vaikuttaa myös vahvasti yksilön kykyyn kohdata haasteita. (Hill 2012, 277-278; Hännikäinen & Rasku-

Puttonen 2006, 12). Piispasen (2008a) tutkimuksessa psyykinen oppimisympäristö näyttäytyi yksilön henkisenä hyvinvointina, turvallisuuden tunteena ja välittämisen kokemisena (Piispasen 2008a, 176). Erityisesti turvallisuus ja toisista välittäminen liitetään myös määritelmiin toimivasta yhteisöstä (Koivula 2013, 20). Johtopäätöksenä voimme todeta yhteisön ja yhteisöllisyyden tunteen olevan merkittävä osa koulumaailmaa ja yksi psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä määrittävistä tekijöistä.

Kouluyhteisössä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsen on hallittava erilaisia taitoja, jotta toiminta on rakentavaa ja tunteidenkäsittelytaidot voivat vahvistua. Näistä taidoista muodostuu sosiaalis-emotionaalinen kokonaisuus, jonka kehittymiseen vaikuttavat erityisesti psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky. (Ahonen 2017, 17; Virtanen 2015, 63.) Opettajan huomioidessa sosiaalis-emotionaalisen kasvatuksen työssään, kouluyhteisössä ja erityisesti oman luokan tutussa ja turvallisessa ympäristössä lapsi oppii jakamaan niin ilon kuin pettymyksenkin tunteitaan. (Pulkinen 2002, 112-113, 248.) Näitä asioita tiedostaen ja huomioiden sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö koulussa voi muodostua turvalliseksi ja ilmapiiri luokassa hyväksyväksi ja sallivaksi. Tonelsonin (1981) mukaan hyvän psyykkisen ilmapiirin luominen edellyttää opettajalta tervettä itsetuntoa sekä uskoa omaan itseensä ja hyvinvointiin sekä kykyihin eriyttää opetustaan yksilökohtaisesti. Tällöin opettaja osaa myös arvostaa oppilaiden tunteita ja heidän välisiään suhteita. Hyvä ja lämmin psyykinen ympäristö vaikuttaa myös oppilaisen tyytyväisyyteen ja vapautuneisuuteen. (Tonelson 1981, 98-99.)

Tutkielmamme osoitti selkeästi, että tekijät, jotka vaikuttavat psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muotoutumiseen vaativat opettajalta osallisuutta sekä ymmärrystä koulumaailman erilaisia ilmiöitä kohtaan. Ymmärtääkseen ilmiöitä, opettajan on hyvä tuntee yksilön sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen, sekä ryhmäilmiöihin ja vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. (Laine 1999, 66; Karppinen & Pihlava 2016, 117, 126.) Iurea (2015) korostaa tutkimuksessaan opettajan omia vuorovaikutustaitoja sekä opettajan ja oppilaan välille kehittyvää suhdetta. Tutkimuksen mukaan opettajan huono asenne oppilaita kohtaan on vahvasti yhteydessä oppilaiden heikkoon itsetuntoon, joka puolestaan on yksi yksilön hyvinvointiin merkittävästi vaikuttavista tekijöistä. (Iurea 2015, 367-369, 371-373.)

Milkien & Warnerin (2011) tutkimus puolestaan osoittaa, että on olemassa myös opettajasta itsestään riippumattomia syitä oppimisympäristön muotoutumiseen. Esiin nousseita tekijöitä ovat opetusmateriaaliresurssit, kollegiaalisen tuen ja kunnioituksen määrä, opettajan arvio koulun akateemisesta tasosta sekä paperityön määrä. Edellä mainitut seikat voivat

vaikuttaa opettajan motivaatioon tehdä opetustyötä. Tutkimuksen mukaan epämotivoitunut opettaja ei kykene luomaan oppilaille positiivista oppimisympäristöä, ja tällä puolestaan on yhteys lasten tunne- ja käyttäytymisongelmiin, oppimistuloksiin ja sitä kautta myös hyvinvointiin. (Milkie & Warner 2011, 4-22.)

## **6.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus**

Eettisten kysymysten huomioiminen on olennaisessa osassa tutkimustyötä tehdessä. Tutkimuksen tekoon liittyvien periaatteiden tunteminen ja niiden mukaan toimiminen on jokaisen tutkijan vastuulla. Tutkimustyössä on pyrittävä rehellisyyteen, joka korostuu erityisesti tutkimuksen julkistamisen vaiheessa. Niin omien, kuin toisten tekemien aiempien tutkimusten plagiointi on eettisesti väärin. Myös tutkimustulosten kritiikitön yleistäminen on vastoin hyvää tutkimusta. Tutkimuksen tuloksia ei saa vääristellä ja muuttaa omien näkemysten mukaiseksi eikä raportointi saa olla puutteellista tai harhaanjohtavaa. Mikäli tutkimusta tehdään yhteistyössä toisten tutkijoiden kanssa, ei heidän osuutta saa vähätellä ja tutkimus tulee julkaista kaikkien tutkimuksen tekoon osallistuneiden nimellä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23-27.)

Tätä kandidaatin tutkielmaa tehdessämme olemme pyrkineet etsimään mahdollisimman tuoreita ja tieteellisesti päteviä lähdekirjoja, artikkeleita sekä tutkimuksia. Kaikki tutkielmasamme käytettävät artikkelit ovat vertaisarvioituja. Olemme käyttäneet sekä suomalaista että kansainvälistä lähdeaineistoa, mikä lisää tutkielmamme luotettavuutta ja arvoa. Tutkielmamme luotettavuuteen voi vaikuttaa erityisesti psyykkisestä oppimisympäristöstä löytyneen tieteellisen tiedon niukkuus, mistä johtuen olemme joutuneet yhdistelemään eri lähteistä löytynyttä tietoa. Olemme parhaamme mukaan pyrkineet tiedostamaan omat ennako-oletuksemme sekä välttämään niiden vaikutusta tutkielman kulkuun. Omien ajatustemme esilletuonnin olemme rajanneet kandidaatin tutkielmamme loppuun yhteenveto ja pohdintaosioihin.



## 7 Pohdinta

Kandidaatin tutkielman tekeminen parityönä oli rakentava ja antoisa kokemus. Yhteistyö mahdollisti työn jatkuvan opponoinnin toisen puuttuessa esille tulleisiin epäkohtiin. Tämä puolestaan lisäsi kriittisyyttä omaa kirjoittamista kohtaan. Parityöskentely ylläpiti motivaatiota tutkielman tekemiseen innostuksen tarttuessa toiselta toiselle. Saimme toisiltamme sekä ohjaajaltamme tukea ja kannustusta koko prosessin ajan. Tulevaa opettajantyötä ajatellen tiimityöskentely on merkittävässä roolissa niin oman opettajuuden, työssä jaksamisen kuin koko työyhteisön kannalta. Olemme todenneet kandidaatintutkielman tekemisen parityönä antavan viitteitä yhteisopettajuudesta, jota monin paikoin tämän päivän kouluissa toteutetaan. Uskomme, että tiivis yhteistyö sekä ideoiden jakaminen parantaa opetuksen laatua sekä mahdollistaa monipuolisempien työskentelytapojen hyödyntämisen.

Aineistoa kerätessämme meidät yllätti psyykkisestä oppimisympäristöstä löytyvän tutkitun tiedon vähäisyys. Käsitteet oppimisympäristö, sekä sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö toistuvat useissa eri tieteellisissä teoksissa, mutta niiden määritelmät jäävät usein todella suppeiksi tai olemattomiksi. Koimme vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman avaavan oppimisympäristön määritelmää uuteen opetussuunnitelmaan verrattuna kattavammin, ja tästä syystä päädyimme käyttämään vanhempaa opetussuunnitelmaa oppimisympäristön määrittelyssä. Lähestyimme sähköpostitse oppimisympäristöjä enemmän tutkinutta Maarika Piispasta, joka vahvisti käsitystämme sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön välisestä yhteydestä, mikä tekee niistä lähes erottamattomat. Piispanen totesi sähköpostissaan sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön olevan käsitteinä niin moninaisia, että niille ei ole pystytty tekemään selkeää määritelmää.

Koska tutkielmamme aiheeseen liittyvää tieteellistä tietoa löytyy tällä hetkellä suhteellisen vähän, olisi perusteltua syventyä aiheeseen tarkemmin esimerkiksi pro gradun muodossa. Alustavana suunnitelmanamme on lähteä toteuttamaan pro gradua parityönä todettuamme sen olevan hedelmällinen työskentelytapa.

## Lähteet

Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa. Ahtola, A. (toim.), Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Laakso, M. & Aro, T. (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. 2006. Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environment. Teoksessa Sawyer, R. K. (toim.), The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Bransford, J. D. & Penttilä, A. 2004. Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa Laakso, M. & Aro, T. (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti.

Hascher, T. 2010. Wellbeing. Teoksessa. Järvelä, S. (toim.), Social and emotional aspects of learning. Amsterdam; London: Elsevier.

Hill, J. 2012. Learning communities. Teoksessa Land, S. & Jonassen, D. (toim.), Theoretical foundations of learning environments (2nd ed.). New York: Routledge.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisena yhteisönä. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Iurea, C. 2015. Classroom environment between stimulation and discouragement. Teacher's contribution to creating a new socio-affective environment favouring the teacher-student communication. *Procedia-Social and Behavioural Sciences* 203, 2015, 367-373.
- Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus
- Järvinen, M. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen. Tampere: Tampere University Press.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karppinen & Pihlava. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa. Ahtola, A. (toim.), Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa. Marjanen, P., Marttila, M., Varsa, M., Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.), Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korkeamäki, R. 2006. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

- Laakso, M. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Laakso, M. & Aro, T. (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti.
- Land, S. & Jonassen, D. 2012. Theoretical foundations of learning environments (2nd ed.). New York: Routledge.
- Manninen, J. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. [Helsinki]: Opetushallitus.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. 2011. Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal Of Health & Social Behavior*, 52(1), 4-22.  
doi:10.1177/0022146510394952
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Opetushallitus.
- Pekrund, R. 2014. Achievement Emotions. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R., Huebner, E. (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (Second edition.). New York: Routledge.
- Piispanen, M. 2008a. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointikäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piispanen, M. 2008b. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa Tantt, K. & Johnson, P. (toim.), *Kestäviä ratkaisuja kouluun: Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pritchard, A. & Woollard, J. 2010. *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Abingdon: Routledge.
- Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. *Yhteisöllinen pedagogia: "...ettei tarvitse tehdä yksin"*. Helsinki: Arator.

- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa. Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., . . . Korkeamäki, R. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tonelson, S. W. 1981. The importance on teacher self concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, v102 n1. 96-100 Fall 1981.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet (3. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wentzel, K., Russel, S. & Baker, S. 2014. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R., Huebner, E. (toim.), *Handbook of positive psychology in schools (Second edition.)*. New York: Routledge.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian journal of education Research*, 83-93.