



Hanhisuanto Sonja ja Junttila Laura

*”Vähän niinku että ois vaa kompastunu ja sitte nousis” –*

Turvallinen epäonnistuminen oppitunnilla oppilaiden kokemana

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

”Vähän niinku että ois vaa kompastunu ja sitte nousis” – Turvallinen epäonnistuminen oppitunnilla oppilaiden kokemana (Hanhisuanto Sonja ja Junntila Laura)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2024

---

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu oppilaiden epäonnistumisen kokemuksia oppitunneilla. Eriytyisenä näkökulmana on epäonnistumisen kokemuksen turvallisuus oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, mikä tekee epäonnistumisen kokemuksesta turvallisen tai turvattoman oppilaalle. Oppilaiden kokemusten tarkastelu avaa opettajille mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa ja ajatteluaan epäonnistumiseen liittyen.

Tutkimuksessa epäonnistumista tarkasteltiin erityisesti psykologisen turvallisuuden näkökulmasta. Epäonnistumisen kokemusta tutkittaessa näkökulmana oli myös Dweckin kasvun ja muuttumattomuuden ajattelumallit, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilö suhtautuu epäonnistumisiin. Oppilaiden epäonnistumisen kokemuksia tarkasteltaessa otettiin huomioon useita eri tekijöitä: niin oppilaskohtaiset tekijät, kuin myös luokan ilmapiiri sekä esimerkiksi opettajan ja vertaisten toiminta.

Epäonnistumista koulukontekstissa on tutkittu kansainvälisesti erityisesti opettajan toiminnan näkökulmasta, mutta oppilaan näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Suomessa aihetta ei ole juurikaan tutkittu. Koska oppilaan turvallisuuden tunne on merkittävä oppimiseen ja koulussa viihtymiseen vaikuttava tekijä, aiheen tutkiminen erityisesti oppilaan näkökulmasta on tärkeää.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin tekemällä teemahaastattelut viidelle satunnaiselle 3.–6.-luokkalaiselle oppilaalle. Haastateltavat ovat eri paikkakunnilta ja siten eri kouluista Pohjois-Suomen alueelta.

Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi muodostui turvallisen epäonnistumisen kokemuksen moniulotteisuus. Oppilaiden kokemus epäonnistumisesta muodostui turvalliseksi silloin, kun kaikki luokkaympäristössä tuki turvallisuuden tunnetta. Aineistostamme ilmeni, että jos turvallisuus ei toteutunut joltakin osa-alueelta, se vaikutti heti oppilaiden kokemukseen epäonnistumisesta negatiivisesti.

Avainsanat: epäonnistuminen, turvallisuus, psykologinen turvallisuus, oppiminen, häpeä, pelko

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

*“It's like you just tripped and then got up”* – Safe failure in the lesson as experienced by students (Sonja Hanhisuanto and Laura Junttila)

Master's thesis, 61 pages, 3 appendices

May 2024

---

This study has looked at students' experiences of failure in lessons. A particular focus is on the safety of the experience of failure from the student's perspective. The aim of the study was to increase understanding of what makes the experience of failure safe or unsafe for the student. Examining students' experiences opens up opportunities for teachers to reflect on their own actions and thinking in relation to failure.

In particular, the study looked at failure from the perspective of psychological safety. The experience of failure was also examined from the perspective of Dweck's growth and fixed mindsets, which influence how individuals respond to failure. In examining students' experiences of failure, several factors were taken into account: both student-specific factors and classroom climate, as well as the actions of teachers and peers, for example.

Failure in the school context has been studied internationally, particularly from the perspective of the teacher, but less attention has been paid to the student's perspective. In Finland, there has been little research on the subject. Since the student's sense of security is a significant factor in learning and school performance, it is important to study the topic from the student's perspective.

The study was conducted as a qualitative study. The data was collected by conducting thematic interviews with five random students in grades 3-6. The interviewees were from different localities and thus from different schools in Northern Finland.

A key finding of the study was the multidimensionality of the experience of safe failure. Students' experience of failure was safe when everything in the classroom environment supported a sense of safety. Our data showed that if safety was not achieved in one area, this immediately had a negative impact on the students' experience of failure.

Keywords: failure, safety, psychological safety, learning, shame, fear

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys .....</b>	<b>8</b>
<b>3 Turvallisuuden tarkastelua .....</b>	<b>9</b>
3.1 Turvallisuus koulussa .....	9
3.2 Psykologinen turvallisuus.....	11
<b>4 Epäonnistumisen tarkastelua .....</b>	<b>12</b>
4.1 Epäonnistuminen .....	12
4.2 Epäonnistuminen osana oppimisprosessia.....	14
4.3 Häpeä ja pelko .....	16
<b>5 Turvallinen epäonnistuminen .....</b>	<b>19</b>
<b>6 Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>21</b>
6.1 Teemahaastattelu .....	21
6.2 Eettisyys tutkimuksessa.....	23
6.3 Aineiston analyysi .....	24
<b>7 Tulokset.....</b>	<b>29</b>
7.1 Epäonnistumisen kokemus on monisyinen.....	29
7.2 Julkiseen epäonnistumiseen liittyvä häpeä .....	35
7.3 Opettajan rooli epäonnistumiselle turvallisen ilmapiirin rakentajana .....	38
7.4 Oppilaiden kasvun ajattelu .....	41
7.5 Oppilaiden ajatuksia turvallisesta oppitunnista .....	43
<b>8 Johtopäätökset.....</b>	<b>47</b>
<b>9 Pohdinta .....</b>	<b>50</b>
9.1 Eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua .....	50
9.2 Jatkotutkimusehdotuksia .....	52
9.3 Tutkimusprosessin reflektointia .....	53
<b>Lähteet .....</b>	<b>56</b>

# 1 Johdanto

Koulunkäynti on sekä lapsen oikeus, että velvollisuus (Perusopetuslaki 628/1998, 26 §). Koulu on keskeisin oppimisympäristö keskilapsuudessa (noin 6–12-vuotiaana), ja siten koulussa vietetty aika on iso osa lapsen elämää (Ahonen & Pulkkinen, 2023, luku 3; Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Koulussa koetut tilanteet ja niiden pohjalta syntyneet tunteet ovatkin merkittäviä tapahtumia lapsen elämässä. Koulumuistot jäävät monille vahvana mieleen, esimerkiksi koulussa koetut onnistumiset ja epäonnistumiset muistetaan usein läpi elämän (Henriksson, 2004, s. 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan onnistumisen kokemuksia oppimiseen kannustavina. Epäonnistumisetkin mainitaan osana oppimisprosessia, mutta onnistumisia korostetaan enemmän (Opetushallitus, 2014). Siksi tarkastelemme tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia epäonnistumisesta. Kiinnostuimme aiheesta omien koulumuistojemme pohjalta: keskustelimme siitä, miten peruskouluaikoina oppitunneilla jätti mieluummin vastaamatta opettajan kysymykseen, jos oli epävarma vastauksesta, kuin otti riskin epäonnistumiselle. Muistojemme pohjalta aloimme pohtimaan, millaiset seikat vaikuttavat epäonnistumisen kokemukseen. Erityisesti kiinnostuimme turvallisuuden näkökulmasta; millainen on epäonnistumiselle turvallinen tila ja mistä tekijöistä se syntyy?

Tulevina opettajina haluamme ymmärtää oppilaita mahdollisissa epäonnistumistilanteissa, jotta voimme omalta osaltamme tehdä oppilaan olon turvalliseksi. Opettajan roolia epäonnistumistilanteissa on kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltu jonkin verran, mutta aiheita ei ole juurikaan tutkittu Suomessa. Erityisesti oppilaan näkökulma aiemmissä tutkimuksissa on jäänyt puuttumaan, joten koemme aiheen tutkimisen juuri oppilaan näkökulmasta merkitykselliseksi, sillä oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Opetushallitus, 2014, s. 79).

Ylen A-Studio Streamissa ”*Koulussa ei saa epäonnistua!*” (Yle.fi, 2013) oppilaat kertovat kokemuksiaan epäonnistumisesta koulussa. Eräs haastateltavista muistelee, että alakoulun ruotsin tunneilla kukaan ei halunnut viitata, koska opettajan pelättiin antavan miinusta, jos vastaus on väärä. Toinen taas kertoo tehneensä äidinkielen kirjoitelmat varman päälle, koska opettaja ei luultavasti olisi arvostanut ”jotain radikaalia”. Yksi haastateltavista muistelee matematiikan tunteja: opettaja oli kannustanut oppilaita laskemaan taululle luokan edessä, mutta jos laskut olivat väärin, opettaja antoi negatiivista palautetta koko luokan edessä. Yleisesti ottaen haastateltavien kokemus oli, ettei riskejä kannata ottaa, jos on mahdollisuus, että epäonnistuu. (Yle.fi, 2013.)

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa oppitunneilla epäonnistumista ja erityisesti siihen liittyvää turvallisuuden tunnetta oppilaiden näkökulmasta. Epäonnistuminen voidaan määritellä asiaksi, jossa joku tai jokin ei onnistu (Cambridge Dictionary, 2023). Epäonnistuminen aiheuttaa usein häpeää, minkä seurauksena epäonnistumisia pyritään välttelemään (Davis, 2017). Uusimman tutkimuksen mukaan epäonnistumisiin liittyvää negatiivisuutta ehdotetaan biomarkkeriksi masennusoireiden ja masennuksen riskin lisääntymiseen nuorilla (Martin ym., 2022). Biomarkkerilla tarkoitetaan tekijää, joka ilmentää eliön biologisen tilan muutosta (Tieteen termipankki, 3.10.2023). Siksi on tärkeää tutkia, miten oppilaat suhtautuvat epäonnistumisiin: aiheuttavatko ne häpeää, vai nähdäänkö ne oppimisen mahdollistajina?

Usein epäonnistumiset nähdäänkin negatiivisena asiana ja virheitä pidetään oppimisprosessia häiritsevinä (Steuer ym., 2020). Oppilaiden aloittaessa koulun, heillä on tavallisesti myönteinen suhtautuminen omaan suoriutumiseen ja oppimiseen (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Oppilaan suoriutuminen koulussa ennustaa, mitä asenteelle tapahtuu (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Myös opettajan palautteella on suuri merkitys siihen, miten oppilas suhtautuu epäonnistumisiin (Davis, 2017). Tutkimusten mukaan tietoisuus epäonnistumisen mahdollisesta arvosta oppimisessa on lisääntynyt, mutta kouluissa vallitsee edelleen negatiivinen suhtautuminen epäonnistumisen tarjoamalle oppimispotentialille (Hilppö & Stevens, 2020).

Tutkimusten valossa epäonnistumisen voidaan kuitenkin sanoa olevan tärkeä osa oppimisprosessia (Edmondson & Lei, 2014; Soncini ym., 2021). Epäonnistumisia tulisikin hyödyntää opetuksessa oppimista edistävällä ja oppilaita kunnioittavalla tavalla (Opetushallitus, 2014, luku 6.1). Epäonnistumiset tarjoavat mahdollisuuksia oppimiselle, sillä ne antavat sekä oppilaalle että opettajalle tietoa virheellisistä käsityksistä tai puutteellisesta tiedosta (Steuer ym., 2020). Epäonnistumisiin positiivisesti suhtautuva luokkahuoneilmapiiri voi tukea virheistä oppimista (Steuer ym., 2020).

Dietrich ja Hofman (2020) käsittelevät tutkimuksessaan ”akateemista kiusantekoa” (eng. *academic teasing*), jota tapahtuu, kun luokkatoverit pilkkaavat oppilasta, jos hän epäonnistuu tai tekee virheen oppitunnilla. Akateeminen kiusanteko vaikuttaa oppilaiden turvallisuuden tunteeseen (Dietrich & Hofman, 2020). Dietrichin ja Hofmanin (2020) tutkimuksessa selvisi, että akateeminen kiusanteko voi vaikuttaa oppimistuloksiin kielteisesti, koska oppilaat esimerkiksi jättävät vastaamatta opettajan kysymykseen, jos ovat epävarmoja vastauksesta. Dietrichin ja Hofmanin (2020) mukaan aihetta on kuitenkin tutkittu varsin vähän, joten on tarpeen tarkastella luokassa vallitsevaa ilmapiiriä myös tässä tutkimuksessa.

Turvallisuuden tunne vaikuttaa epäonnistumisen kokemukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Usein koulun turvallisuutta tarkastellaan fyysisen turvallisuuden ja kouluympäristön turvallisuuden kautta (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11). Turvallisuus on kuitenkin laaja käsite; turvallisuudella voidaan viitata sekä objektiiviseen että subjektiiviseen tilaan (Niemi ym. 2000, s. 21). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisällyttää turvallisuuteen fyysisen ulottuvuuden lisäksi myös psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden (Opetushallitus, 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme turvallisuutta subjektiivisesta näkökulmasta; oppilaan kokemana. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 11) mukaan oppilaan näkökulmasta turvallisuus tarkoittaa hyvää ja turvallista oloa olla koulussa. Tällöin oppilaalla ei ole myöskään pelkoa nolahtuksi, kiusatuksi tai nöyryytetyksi tulemisesta (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11). Myös Uusikylä (2006, s. 46) korostaa oppilaiden emotionaalista turvallisuutta koulun turvallisuuden tärkeimpänä osa-alueena. Edmondsonin ja Lein (2014) mukaan psykologinen turvallisuus on erityisen tärkeää oppimisen kannalta, sillä se rohkaisee ihmisiä myöntämään virheensä ja kysymään apua. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi, oppiminen on mahdollista (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 17 & s. 91).

## 2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia oppilaiden kokemuksia epäonnistumisesta. Tutkimuksen avulla pyrimme vastaamaan kysymykseen:

- Mitä on turvallinen epäonnistuminen oppitunnilla oppilaan kokemana?

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa oppilaille tapahtuvia epäonnistumisia oppitunneilla. Nämä epäonnistumiset voivat olla hyvin monenlaisia, esimerkiksi tilanne, jossa opettaja kysyy kysymyksen ja oppilas vastaa väärin. Olimme kiinnostuneita siitä, miten oppilaat ovat kokeneet epäonnistumiset sekä miten ne on käsitelty. Haastattelimme oppilaita, koska he ovat epäonnistumisen kokemuksen parhaita asiantuntijoita koulukontekstissa. Olimme kiinnostuneita siitä, millaisissa tilanteissa oppilaat ovat kokeneet epäonnistumista ja miltä se on tuntunut. Myös opettajan ja luokkatovereiden toiminta näissä tilanteissa oli meitä kiinnostava seikka. Erityisesti näkökulmana on ollut turvallisuus; onko epäonnistumisen kokemus ollut turvallinen oppilaan näkökulmasta ja miksi, tai miksi ei?

Keräsimme aineiston haastattelemalla satunnaisia 3.–6.-luokkalaisia oppilaita. Haastattelukysymysten avulla pyrimme saamaan lisää tietoa oppilaiden kokemista epäonnistumisista, jotta opettajat voisivat tunnistaa tilanteita, joissa oppilaat kokevat epäonnistumista. Näin opettajat voisivat havahtua huomaamaan tilanteet, joissa on riski negatiivisille epäonnistumisen kokemuksille. Tutkimuksemme avulla opettajat voivat myös reflektoida omaa suhtautumistaan epäonnistumisiin oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Tämä voi auttaa rakentamaan omaan luokkaan positiivista ilmapiiriä, jossa epäonnistumisiin suhtaudutaan oppimismahdollisuuksina.

On kuitenkin hyvä muistaa, että epäonnistuminen on subjektiivinen kokemus, jota ei voida selittää pelkästään opettajan toiminnalla tai luokan ilmapiirillä, vaan oppilaan omalla persoonalla ja temperamentilla voi olla suuri merkitys epäonnistumisiin suhtautumisessa. Tämä on haastanut tutkimukssamme johtopäätösten tekemistä, mutta tarkoituksenamme ei olekaan ollut löytää yksiselitteistä vastausta, vaan ennemminkin tuoda kuuluviin oppilaiden kokemuksia ja niiden kautta avata opettajille ja kasvattajille uusia näkökulmia, myös oman toiminnan reflektointiseksi.



### 3 Turvallisuuden tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelemme turvallisuuden käsitettä koulun kontekstissa, sillä turvallisuus on epäonnistumisen kokemuksen kannalta keskeinen tekijä tutkimuksessamme. Koulun turvallisuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista, jolloin turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat useat eri tekijät. Tässä tutkimuksessa keskeisenä näkökulmana on oppilaan subjektiivinen kokemus turvallisuudesta opetustilanteissa. Tähän liittyen on tarpeellista tarkastella myös turvallista luokkahuoneilmapiiriä. Näkökulmanamme on erityisesti Amy Edmonsonin tutkima psykologinen turvallisuus, jonka merkitys ryhmän ilmapiirille on merkittävä (Edmondson, 1999).

#### 3.1 Turvallisuus koulussa

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998, 29 §). Kouluyhteisössä jokaisella on oikeus turvallisuuden tunteeseen (Rogers, 2006; Rogers, 2007). Usein koulun turvallisuutta tarkastellaan fyysisen turvallisuuden kautta (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan turvallinen koulu tarkoittaa kuitenkin myös psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta (Opetushallitus, 2014). Hamaruksen (2006, s. 211) mukaan sosiaalinen turvallisuus on sitä, että jokainen kuuluu yhteisönsä sen täysivaltaisena jäsenenä ja kokee arvostusta. Kouluyhteisön turvallisuus onkin yksi ihmissuhdeturvallisuuden ydinalueista (Niemelä ym. 2000, s. 31).

Oppilaan turvallisuuden kokemus koulussa on oppimisen, kasvun ja kouluyhteisön toimintaan osallistumisen edellytys (Rikander, 2020). On tärkeää, että oppilas kokee olonsa luokassa turvalliseksi, sillä turvaton olo horjuttaa täysipainoista oppimista (Rogers, 2006; Rogers, 2007; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 17 & s. 91). Psykkinen turvallisuus luokassa luo työrauhaa sekä tuo opiskelumotivaatiota ja iloa oppimiseen (Rikander, 2020). Fyysinen ja psykkinen turvallisuus yhdessä vaikuttavat sosiaalisen turvallisuuden tunteeseen ja tätä kautta myös pedagogisen turvallisuuteen (Rikander & Hyyti 2019). Uusikylän (2006, s. 46) mukaan oppilaiden emotionaalinen turvallisuus, eli rauhallinen hyvänolon tunne, on koulun turvallisuuden tärkein osa-alue.

Turvallisuudella voidaan tarkoittaa sekä objektiivista että subjektiivista tilaa (Niemelä ym. 2000, s. 21). Tässä tutkimuksessa turvallisuutta tarkastellaan subjektiivisesta näkökulmasta eli oppilaan kokemana. Salovaara ja Honkonen (2011, s. 90) määrittelevät turvallisuuden olevan oppilaan hyvää oloa sekä toisten kunnioittamista ja heihin luottamista. Tällöin ihminen ei

pelkää nolaamista, vähättelyä tai pilkatuksi tulemista (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 90). Tästä näkökulmasta turvallinen luokka on sellainen, jossa on mahdollisimman vähän oppilaan minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa häpeää, pelkoa, arvottomuuden tunnetta tai syyllisyyttä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 84). Näin tarkasteltuna oppilas kokee olonsa luokassa turvallisiksi, kun on hyväksytty omana itsenään eikä hänen tarvitse pelätä minuutensa kolhiintumista esimerkiksi toisten oppilaiden toiminnan seurauksena.

Salovaara ja Honkonen (2011, s. 18) esittelevät viisi osatekijää, joista tämän näkökulman mukainen oppilaan kokemus turvallisuus luokassa rakentuu: *hyväksyntä ja välittäminen, luottamus, haavoittuvaksi alistuminen, tuen antaminen sekä sitoutuminen*. Neljä ensimmäistä tekijää synnyttävät viidennen ja sitouttavat oppilaat ryhmään ja sen yhteisiin tavoitteisiin. Turvallinen luokka syntyy, kun opettaja rakentaa hyväksyvää ja avointa tunneilmapiiriä, jossa osoitetaan välittämistä toisia kohtaan. Kun oppilaiden välille rakentuu luottamus, jokainen voi olla oma itsensä. Kun oppilaat ottavat vastuuta itsestään ja toiminnastaan, yhteistyö ja toisten tukeminen mahdollistuu. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18.)

Luottamus on turvallisuuden osatekijöistä tärkein (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 19). Oppilaan kokemus siitä, että on hyväksytty sellaisena kuin on, vahvistaa koko luokan luottamusta ja turvallista ilmapiiriä. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 85) mukaan hyvänolon tunne luokassa edellyttää, että myös epäonnistumiset ja erilaisuus hyväksytään. Luottamus mahdollistaa haavoittuvaksi asettumisen ja riskinoton (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18-19; Edmondson, 1999, s. 5). Tämän vuoksi luottamuksellinen ja emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri rakentavat positiivista ilmapiiriä epäonnistumisille (Tulis, 2013). Mitä turvallisempi olo oppilaalla on luokassa, sitä avoimempi hän voi olla ja uskaltaa ottaa riskejä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18-19).

Oppilaan turvallisuuden tunne on siis yhteydessä luokkayhteisön turvallisuuteen. Yksittäisen oppilaan kokemuksia tutkittaessa on otettava huomioon myös luokkayhteisön merkitys turvallisuuden tunteen syntymisessä. Samalla on muistettava myös oppilaan subjektiivinen turvallisuuden kokemus, johon vaikuttaa esimerkiksi temperamentti, sillä temperamentti vaikuttaa siihen, mihin asioihin ihminen reagoi ja kuinka voimakkaasti (Keltinkangas-Järvinen, 2010a, s. 30). Seuraavaksi keskitymme tarkastelemaan enemmän psykologista turvallisuutta, joka on tässä tutkimuksessa keskeinen näkökulma oppilaiden epäonnistumisen kokemuksia tutkittaessa.

### 3.2 Psykologinen turvallisuus

Psykologisen turvallisuuden käsite nousi julkiseen keskusteluun Googlen (2015) *projekti Aristoteleen* myötä. Kyseisessä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miksi toiset tiimit suoriutuvat toisia paremmin. Tutkimuksessa selvisi, että tiimien menestyserot eivät johtuneet yksilöiden osaamis- tai personallisuuseroista, vaan merkittävin selittävä tekijä oli tiimin psykologinen turvallisuus (Google, 2015). Psykologinen turvallisuus auttaa siis ryhmän jäseniä suoriutumaan hyvin ja menestymään. Siksi se on kiinnostava näkökulma myös koulukontekstiin, jossa tavoitteena on jokaisen oppilaan hyvinvointi ja oppimisen mahdollistaminen (Opetushallitus, 2014, s. 15).

Edmondsonin (1999) mukaan psykologinen turvallisuus on ryhmässä vallitseva uskomus siitä, että asioista voi puhua suoraan ilman kielteisiä seurauksia. Psykologinen turvallisuus on luottamusta tiimiin niin, että yksilön ei tarvitse pelätä nolaamista, hylkäämistä tai rangaistusta puhumisesta, vaan tiimin jäsenten kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus ja luottamus (Edmondson, 1999). Tämä kunnioitus ja luottamus on ikään kuin itsestäänselvyys tiimin kesken, mutta näistä normeista pystytään myös keskustelemaan ilman, että se muuttaa tiimin psykologista turvallisuutta (Edmondson, 1999).

Psykologinen turvallisuus syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, kun ihmiset tuntevat ja toimivat suhteessa toisiinsa (Carmeli ym., 2009, s. 92). Psykologinen turvallisuus ei kuitenkaan ole vain ihmisten välistä luottamusta, mutta luottamuksen rakentaminen on tärkeä osa psykologisen turvallisuuden ilmapiirin luomisessa (Edmondson, 1999). Luottamuksen lisäksi psykologisen turvallisuuden keskeisenä tekijänä ovat hyvät ihmissuhteet (Carmeli ym., 2009, s. 92). Kun nämä molemmat tekijät täyttyvät, myös oppiminen mahdollistuu (Carmeli ym., 2009, s. 92).

Useiden tutkimusten mukaan psykologinen turvallisuus edistää epäonnistumisiin perustuvaa oppimista (viitattu lähteessä Edmondson & Lei, 2014). Edmondsonin ja Lein (2014) mukaan psykologinen turvallisuus on erityisen tärkeää oppimisen kannalta, sillä se rohkaisee ihmisiä myöntämään virheensä ja kysymään apua. Psykologinen turvallisuus mahdollistaa myös ideoiden kertomisen ja palautteen antamisen (Edmondson & Lei, 2014). Reevesin ja kollegoiden (2010) mukaan psykologinen turvallisuus koulussa toteutuu, kun oppilas kokee ilmapiirin oppimisen mahdollistavaksi eikä hänen tarvitse pelätä psyykkistä vahingoittumista.

## 4 Epäonnistumisen tarkastelua

Tässä luvussa määrittelemme epäonnistumista ja tarkastelemme sen merkitystä osana oppimisprosessia. Epäonnistuminen on tutkimuksessamme eräänlainen kattokäsite, joka pitää sisällään laajan kirjon erilaisia tapahtumia. Tarkastelemme epäonnistumista, siihen suhtautumista ja sen merkitystä oppimiselle erityisesti oppilaan näkökulmasta. Koska olemme kiinnostuneita turvallisuuden tunteesta, on tarpeen tarkastella myös epäonnistumiseen liittyviä tunteita. Aiemmin on noussut esiin epäonnistumiseen liittyvä häpeä, joten tässä luvussa keskitymme epäonnistumiseen liittyvistä tunteista häpeään ja pelkoon, sillä ne vaikuttavat epäonnistumisen kokemuksen turvallisuuteen.

### 4.1 Epäonnistuminen

Epäonnistumisen määrittely ei ole yksiselitteistä. Epäonnistumisen voi ajatella olevan eräänlainen kattokäsite, joka pitää sisällään useita erilaisia tapahtumia ja kokemuksia. Cambridgen sanakirjassa (16.10.2023) epäonnistuminen määritellään asiaksi, kun joku tai jokin ei onnistu. Myös Kielitoimiston sanakirjassa (16.10.2023a) verbi *epäonnistua* tarkoittaa ”olla onnistumatta” tai ”mennä myttyyn”. Epäonnistumiselle läheinen käsite on *virhe*. Kielitoimiston sanakirjan (16.10.2023b) mukaan *virhe* tarkoittaa hyväksyttävästä tai normaalista poikkeavaa seikkaa, esimerkiksi viallista suoritusta, erehdystä tai vääryyttä. Tässä tutkimuksessa virheen tekeminen kuuluu epäonnistumisen käsitteen alle, sillä epäonnistuminen kuvaa laajempaa joukkoa tapahtumia ja kokemuksia.

Vaikka lapset kokevat epäonnistumisia jo ennen koulua, koulussa heidän saavutuksistaan tehdään virallisia testien ja arviointien myötä (Henriksson, 2004, s. 31–32). Hilppön ja Stevensin (2020) mukaan koulujen opetus- ja arviointikäytänteet on usein suunnattu tehokkaan ongelmanratkaisun saavuttamiseen ja rutiiniomaisiin standardiongelmiin, mikä tekee ongelmien uudelleentarkastelusta ja vaihtoehtoisten ratkaisujen kokeilemisestä haastavaa. Tämän vuoksi epäonnistuminen näyttäytyy oppilaalle usein esteenä, joka hidastaa hänen työtahtiaan ja estää etenemisen (Hilppö & Stevens, 2020). Oppilaan epäonnistumisiin suhtautumiseen vaikuttaa myös se, miten niitä käsitellään luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi ruokalassa tai välitunnilla (Hilppö & Stevens, 2020).

Se, miten epäonnistumiset koetaan ja tulkitaan, riippuu sekä yksilöllisistä että tilannekohtaisista piirteistä (Billett, 2012). Oppilaat voivat kokea hyvin erilaiset asiat epäonnistumisina; jollekin

jo avun pyytäminen voi tuntua epäonnistumiselta, kun ei osaa ratkaista tehtävää itse, toiselle epäonnistuminen taas saattaa tarkoittaa vastaamista väärin opettajan kysymykseen. Rautiainen ja Simonen (2017) haastattelivat pro gradu -tutkielmassaan sijoitettuja nuoria epäonnistumisen kokemuksista koulussa. Haastateltavien mukaan julkiset epäonnistumiset olivat pahimpia (Rautiainen & Simonen, 2017, s. 61). Epäonnistumisiksi koettiin esimerkiksi huonot arvosanat, toistuvat hylätyt suoritukset tietyssä oppiaineessa tai itsensä nolaaminen muiden edessä (Rautiainen & Simonen, 2017, s. 61).

Kapur (2016) määrittelee epäonnistumisen koulukontekstissa olevan sitä, että oppilaat eivät pysty vielä itse tuottamaan tai ratkaisemaan oikeita vastauksia. Kapur (2016) jakaa onnistumiset ja epäonnistumiset neljään kategoriaan: tuottava onnistuminen (*productive success*), tuottava epäonnistuminen (*productive failure*), tuottamaton onnistuminen (*unproductive success*) sekä tuottamaton epäonnistuminen (*unproductive failure*). Ideana on, että niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin voivat olla oppimisen kannalta hyödyllisiä tai hyödyttömiä (Kapur, 2016). Kapur (2016) kuitenkin korostaa, että kaksijakoisuus ei ole hyödyllistä, vaan ääripäiden välissä on paljon mahdollisuuksia, joita voidaan hyödyntää optimaalisen oppimisen saavuttamiseksi. Tämä on tärkeä näkökulma huomioitavaksi tätä tutkimusta toteutettaessa: epäonnistumiset eivät ole oppimisen kannalta aina yksiselitteisesti hyödyllisiä tai hyödyttämiä.

Kapurin (2016) luokittelu on mielenkiintoinen tutkittaessa epäonnistumista koulukontekstissa, sillä se tarkastelee epäonnistumista opetuksen ja oppimisen näkökulmista. *Tuottava onnistuminen* sisältää ongelmanratkaisu- ja oppimistaitojen omaksumisen, jolloin opetuksen tavoitteena on saavuttaa sekä parempia suorituksia ongelmanratkaisussa, että kestäväää oppimista (Kapur, 2016). *Tuottamaton onnistuminen* aiheuttaa illuusion osaamisesta alkuvaiheissa, mutta pidemmällä aikavälillä oppiminen jää vajaaksi; esimerkiksi oppilas opettelee ulkoa, muttei ymmärrä oppimaansa (Kapur, 2016). *Tuottamaton epäonnistuminen* syntyy sellaisen opetuksen seurauksena, jossa oppilaan odotetaan oppivan, ikään kuin ”löytävän”, jonkin asian osallistumalla ongelmien ratkaisemiseen ilman tukea tai opastusta (Kapur, 2016). *Tuottava epäonnistuminen* maksimoi oppimisen pidemmällä aikavälillä, sillä se saa oppilaat ratkaisemaan opastettuna ja tuettuna ongelmia, jotka vaativat sellaisia käsitteitä, joita heidän on vielä opittava (Kapur, 2016).

Opetuksen järjestelyjen lisäksi on huomioitava oppilaaseen liittyvät tekijät, sillä lapsen kyvyt ja tavat selviytyä tilanteista, jotka hän kokee vaikeiksi, ovat merkittäviä oppimisen tuloksellisuuden kannalta (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Pulkkisen ja kollegoiden (2023, luku 3) mukaan

oppilaan käsitys omasta oppimisestaan alkaa muodostua jo varhain. Oppimiseen liittyvät erilaiset tunteet ja uskomukset vaikuttavat oppimistulokseen (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Jos lapsi kohtaa haasteita oppimisessaan heti koulutien alussa, hänen kielteinen minäkäsityksensä voi vahvistua (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Tehtävien sopiva taso on tärkeä tekijä epäonnistumisen pelon vähentäjänä (Määttä, 2020, s. 16). Toisaalta kielteiset kokemukset ja niiden herättämät tunteet voivat herättää oppilaan ponnistelemaan oppiakseen (Pulkkinen ym., 2023, luku 3).

Myös Dweck (2006) on tutkinut ihmisen ajattelun vaikutusta oppimiseen. Dweckin (2006) mukaan ihmisen näkemys itsestään vaikuttaa vahvasti siihen, miten ihminen suhtautuu asioihin. Tähän liittyen Dweck (2006) on määritellyt kaksi ajattelumallia, jotka vaikuttavat vahvasti ihmisen tapaan suhtautua eteen tuleviin haasteisiin. Nämä ajattelumallit ovat *muuttumattomuuden asenne* ja *kasvun asenne* (Dweck, 2006). Kasvun asenteen omaava ihminen uskoo mahdollisuuksiinsa kehittää omia taitojaan lähes rajattomasti. Tällainen henkilö nauttii haasteista oppimisessa ja näkee epäonnistumisissa mahdollisuuden kehittyä (Dweck, 2006; Davis, 2017). Muuttumattomuuden asenteen omaava ihminen puolestaan välttelee epäonnistumista sekä ajattelee älykkyyden ja ominaisuuksien olevan ihmisellä pysyviä ominaisuuksia (Dweck, 2006; Davis, 2017). Ihmisen asenne voi siis muuttaa epäonnistumisen merkityksen (Dweck, 2006).

Lapselle on luontaista muodostaa omat tietonsa ja käsityksensä omien kokemustensa ja muodostamiensa tulkintojen varaan (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Dweckin mukaan kasvun ajattelumalli aiheuttaa ”oppimisen nälkää” (Dweck, 2006; Davis, 2017). Ponnistelu, yrittäminen ja vaivannäkö ovat keskeisiä, mutta ne eivät yksinään riitä: oppilas tarvitsee myös tehokkaita oppimisstrategioita, kuten oppimisprosessin reflektointi tai toisilta oppiminen (Davis, 2017). Opetus tulee myös järjestää niin, että se tukee epäonnistumisista oppimista (Kapur, 2016). Keskeistä on, että oppilaan tulee osata erottaa, mikä ei toimi ja mikä on se haastava juttu, jolloin uusi tieto voi koodautua muistiin – juuri tämän epäonnistuminen ja virheet paljastavat (Davis, 2017).

## **4.2 Epäonnistuminen osana oppimisprosessia**

Ajatus siitä, että virheistä voi oppia, sisältää positiivisen konnotaation siitä, että virheet ovat väistämätön osa elämää ja niitä voidaan käyttää tietojen ja taitojen parantamiseen (Soncini ym., 2021). Toisaalta virhe määritellään yksilön käyttäytymiseksi tai päätökseksi, jonka katsotaan olevan virheellinen tai joka poikkeaa tahattomasti jostakin normista ja estää tietyn tavoitteen

saavuttamisen (Grassinger & Dresel, 2017). Jos tätä määritelmää sovelletaan koulun kontekstiin, se korostaa virheiden haitallista roolia asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Soncini ym., 2021). Virheillä ja epäonnistumisilla on kuitenkin tärkeä tehtävä oppimisessa: niiden avulla voi kehittyä ja oppia (Loehr ym., 2020; Davis, 2017).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttää mukautuvia keinoja käsitellä epäonnistumisia ja oppia niistä (Tulis, 2013). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että virheitä ja epäonnistumisia voidaan pitää syvemmän oppimisprosessin lähtökohtana (viitattu lähteessä Soncini ym., 2021). Soncinin ja kollegoiden (2021) mukaan virheen havaitseminen johtaa ensin affektiiviseen reaktioon tilanteen arvioimista varten. Tästä seuraa riittävän motivaation ylläpitämiseen tarvittava säätelyprosessi (Soncini ym., 2021). Sekä emotionaaliset muutokset että motivaation säätely käynnistävät kognitiivisia ja metakognitiivisia toimintoja, jotka puolestaan edistävät riittäviä strategioita virheiden kohtaamiseksi ja voittamiseksi (Soncini ym., 2021). Epäonnistuminen ja sitä seuraava prosessi ikään kuin aktivoi oppimisprosessin käynnistymisen.

Opettajan toiminta ja luokkahuonevuoroaikutukset vaikuttavat oppimiseen (Pulkkinen ym., 2023, luku 3). Opettajan tapa käsitellä oppilaiden epäonnistumisia voidaan nähdä laadukkaana opetuksen keskeisenä piirteenä, sillä se vaikuttaa merkittävästi oppilaiden menestymiseen opitunnilla (Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017). Opettajalla ja hänen antamallaan palautteella on myös merkittävä rooli siinä, miten oppilaat suhtautuvat epäonnistumisiin ja millaisina ne koetaan (Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017). Tutkimusten mukaan opettajat eivät kuitenkaan useinkaan käsittele epäonnistumisia oppimisen kannalta hyödyllisesti (Davis, 2017). Opettajan maladaptiiviset eli ei-sopeutuvat tavat käsitellä oppilaiden epäonnistumisia todennäköisesti lisäävät oppilaiden epäonnistumisen pelkoa, mistä seuraa virheiden välttelyä (Tulis, 2013). Siksi opettajan tulee olla sensitiivinen ja luotava positiivinen ilmapiiri, jolloin epäonnistumisista voi tulla oppimismahdollisuuksia (Tulis, 2013; Kotzebue ym., 2021, s. 459).

Epäonnistumisen tutkimiseen koulussa liittyy virheilmapiirin (eng. *error climate*) ja virhekulttuurin (eng. *error culture*) käsitteet. Sekä luokkahuonehavaintoihin että opiskelijoiden raportointiin perustuvat tutkimukset luokan virheilmapiiristä osoittavat, että opettajat eivät juurikaan korosta epäonnistumisten oppimispotentiaalia (Steuer ym., 2020). Tällöin oppilaiden osalta ilmenee toimimattomia reaktiota, kuten negatiivisia tunteita, avuttomuuden tunnetta sekä toimia omanarvontunnon suojelemiseksi, esimerkiksi virheiden peittelyä (Steuer ym., 2020; Dietrich & Hofman, 2020). Tämän seurauksena kognitiiviset resurssit, jotka käsittelevät epäonnistumisen sisältöä ja syitä, katoavat (Steuer ym., 2020). Luokassa vallitseva negatiivinen virheilmapiiri

saa siis oppilaat näkemään epäonnistumiset vältettävänä asiana ja oppimisen esteenä tai hidasteena sen sijaan, että ne olisivat mahdollisuuksia.

Negatiivinen virheilmapiiri syntyy, kun oppilaat ajattelevat, että heidän epäonnistumisiaan arvioidaan negatiivisesti tai jos oppilaat ajattelevat epäonnistumisten johtuvan taitojen puutteesta (Tulis, 2013; Dweck, 2006). Luokan ilmapiirin lisäksi oppilaan henkilökohtaisella ajattelumallilla on siis merkitystä: jos oppilaalla on muuttumattomuuden asenne, taidot nähdään pysyvänä ominaisuutena ja epäonnistumiset niiden puutteesta johtuvana (Dweck, 2006). Negatiivisen virheilmapiirin seurauksena oppilaat todennäköisesti eivät uskalla yrittää oppitunneilla, mikä voi heikentää oppimistuloksia (Dietrich & Hofman, 2020). Dietrichin ja Hofmanin (2020) tutkimuksen mukaan epäkunnioittava ilmapiiri luokassa on yksi syy ”akateemiselle kiusanteolle” eli oppilaiden keskuudessa tapahtuvalle epäonnistumisista hännäämiselle.

Uusikylän (2006, s. 47) mukaan on tärkeää, että oppilas uskaltaa yrittää sellaistaakin, missä ei koe olevansa hyvä. Vaikka oppilas ei olisi varma oman vastuksensa olevan oikea, on tärkeää, että hän uskaltaa käyttää tilaisuuden vastata, eikä pelkää epäonnistumista (Kotzebue ym., 2021, s. 461). Kotzebue ja kollegat (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että kun oppilaiden epäonnistumisia käsiteltiin rakentavasti, vaikutti se oppilaiden saavutuksiin positiivisesti heidän luokkatasollaan. Kun epäonnistumisista keskustellaan ja oppilaita kannustetaan korjaamaan niitä, he oppivat käsittelemään epäonnistumisia oppimista edistävällä tavalla (Tulis, 2013). Kun luokan kulttuurissa suhtaudutaan positiivisesti epäonnistumisiin, niistä muodostuu oppimisen mahdollisuuksia (Kotzebue ym., 2021).

### **4.3 Häpeä ja pelko**

Vaikka epäonnistuminen ja väärässä oleminen ovat universaaleja, inhimillisiä kokemuksia, niihin suhtaudutaan usein häpeällisesti (Davis, 2017). Häpeä ja pelko ovatkin tunteita, jotka seuraavat epäonnistumisen kokemusta. Martinin ja kollegoiden mukaan (2022) häpeä on itsetietoinen tunne, jota kuvaillaan äärimmäisen intensiiviseksi ja kipeäksi. Siihen liittyy tunne huonomuudesta, arvottomuudesta ja fyysisestä kutistumisesta (Martin ym., 2022). Ihminen tuntee häpeää tullessaan joutuessaan nolatuksi toisten edessä (Keltinkangas-Järvinen, 2010a, s. 100).

Häpeä onkin (todennäköisen) rangaistuksen tai ulkoisen paheksunnan sisäistämistä, ja rangaistuksien välttämiseksi häpeä tehostaa suoritusten seuranta (Martin ym., 2022). Oppilas



voi tuntea häpeää epäonnistumisestaan, jonka seurauksena syntyy pelkoa esimerkiksi tiettyä tilannetta, tehtävää tai toimintaa kohtaan (Davis, 2017). Vaikka häpeän tunne tekee tilanteesta ihmiselle epämiellyttävän, sillä on tärkeitä tehtäviä, esimerkiksi moraalisisista tai sosiaalisista rikkomuksista rankaiseminen (Martin ym., 2022).

Pelko puolestaan on universaali, kulttuurista riippumaton perustunne (Kirmanen, 2000, s. 39–40). Pelko toimii usein reaktiona johonkin ärsykkeeseen, joka on ihmiselle joko sisäinen tai ulkoinen (Kirmanen, 2000, s. 40). Kirmanen mukaan (2000) pelko liittyy usein tilanteeseen, jonka ihminen kokee uhkaavaksi. Oppilas voi esimerkiksi pelätä epäonnistumista oppitunneilla, mikä on seurausta aiemmin koetusta häpeästä (Davis, 2017). Pelottavaan tilanteeseen liittyy usein erilaisia reaktioita ja fysiologisia muutoksia (Kirmanen, 2000, s. 41). Yksilötasolla kokemus turvattomuudesta on psykologinen, mikä voi oireilla esimerkiksi pelkoina, psykosomaattisena oirehdintana, sekä huolestuneisuutena (Niemelä ym. 2000, s. 21). Hamaruksen (2006, s. 211) mukaan pelkoa esiintyy usein turvattomassa oppimisympäristössä. Ilman psyykkistä turvallisuuden tunnetta tehokas opiskelu ei ole mahdollista (Uusikylä, 2006, s. 47).

Ihmiselle on luontaista kokea kaikki pelot ja niiden kohteet yhtä todellisina (Kirmanen, 2000, s. 51). Virta ja kollegat (2012) tuovat tutkimuksessaan esiin oppilaiden yleisimpiä pelkoja koulussa. Tutkittavia oppilaita pelottivat eniten ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset, kuten kiusatuksi joutuminen, nolatuksi tuleminen ja osaamattomalta näyttäminen (Virta ym., 2012). Epäonnistuessaan oppilas voi kokea näyttävänsä osaamattomalta toisten silmissä ja pelätä tulevaisuutta nolatuksi. Tässä tutkimuksessa kyseisestä ilmiöstä käytetään käsitettä *epäonnistumisen pelko*. Hamarus (2006, s. 211) korostaa, että yhteisön sisällä turvattu ilmenee pelkona, jota ei lausuta ääneen. Tämä on olennainen seikka myös tässä tutkimuksessa huomioitavaksi: oppilaiden epäonnistumisen pelkokin voi olla hiljaista, ääneen lausumatonta.

Johtamiskäyttäytyminen vaikuttaa ryhmän ihmissuhteiden rakentumiseen ja niiden ylläpitämiseen, mikä on yhteydessä yksilöiden oppimiskäyttäytymiseen (Carmeli ym., 2009, s. 93). Affounehin ja Hargreavesin (2017) mukaan autoritaarisen pedagogiikan alaisuuteen sisältyy aina pakkoa, kun opettaja ja koulujärjestelmä pitävät järjestystä yllä. Kun järjestelmässä on pakkoa, sieltä löytyy myös pelkoa (Affouneh & Hargreaves, 2017). Opettajan toiminnalla on siis merkitystä luokkahuoneessa koetulle pelolle. Autoritaarisessa luokassa koettu pelko saa oppilaat muovaamaan käytöstään; pelko vaikuttaa ihmissuhteisiin ja voi aiheuttaa muun muassa itseluottamuksen puutetta, epävarmuutta kertoa omia ajatuksia, sekä keskittymisen herpaantumista oppimisesta (Affouneh & Hargreaves, 2017). Jos opettaja sivuuttaa epäonnistumiset tai

rankaisee niistä, oppilaat välttelevät riskien ottamista ja piilottavat virheensä sen sijaan, että toisivat ne ilmi, jolloin niitä voitaisiin käsitellä (Tulis, 2013). Pelon vaikutukset eivät näy negatiivisesti ainoastaan oppimisen aikana, vaan ne voivat vaikuttaa hyvinvointiin myöhemmässäkin elämässä (Affouneh & Hargreaves, 2017).

Myös opettaja kokee työssään erilaisia tunteita ja kohtaa tilanteita, jotka tuntuvat epämukavilta. Sen lisäksi, että oppilas saattaa kokea epäonnistumisestaan häpeää, myös opettaja voi pelätä itse nolaavansa oppilaan, jos hän kysyy tältä kysymyksen ja tämä vastaa väärin (Davis, 2017). Tällainen tapa reagoida epäonnistumisiin on esimerkki epäonnistumiseen liittyvästä häpeästä (Davis, 2017). Häpeä ja pelko liittyvät luokkahuonetyöskentelyyn samoin kuin ihmisen muutenkin tunteet. Sekä oppilaiden kokemalla häpeällä ja pelolla, että myös opettajan kokemuksilla näistä tunteista ja suhtautumisella niihin on merkitystä luokan ilmapiirin rakentumisessa. Turvallinen ja avoin ilmapiiri edesauttaa haastavien tunteiden, kuten häpeän ja pelon, kohtaamista ja käsittelyä, jolloin ne eivät ole haittaamassa oppimista.

## 5 Turvallinen epäonnistuminen

Olemme tarkastelleet aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla turvallisuutta, epäonnistumista ja siihen liittyviä tunteita sekä oppimista useista näkökulmista. Tässä luvussa muotoilemme *turvallisen epäonnistumisen* näkökulman, joka toimii perustana tälle tutkimukselle. Esittelemme aiempaa tutkimusta aiheesta ja perustelemme siihen nojaten, mitä turvallinen epäonnistuminen on oppilaan kokemana ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tämä määritelmä turvallisesta epäonnistumisesta on oma yhteenvetomme käyttämästämme tutkimuskirjallisuudesta ja näkökulmanamme oman tutkimusaineistomme tulkintaan.

Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä saa epäonnistua ja tehdä virheitä ilman naurunalaiseksi joutumista (Edmondson, 1999). Siksi luokan psykologinen turvallisuus edistää epäonnistumisiin perustuvaa oppimista (Edmondson & Lei, 2014). Kun ryhmän ilmapiiri on psykologisesti turvallinen, epäonnistumiset ja virheet ovat sallittuja ja niistä on turvallista kertoa (Yli-Kaitala & Toivanen, 2021, s. 33; Kotzebue ym., 2021, s. 461). Epäonnistumisille turvallisessa luokassa vallitsee luottamus, jolloin oppilaalla on hyvä olla ja hän uskaltaa ottaa riskejä (Salovaara & Honkonen, 2011; Tulis, 2013). Tällöin oppilas uskaltaa yrittää esimerkiksi vastata opettajan kysymykseen, vaikka olisikaan varma vastauksensa olevan oikea.

Psykologisen turvallisuuden luomisessa johtajalla on tärkeä rooli; johtajan tulee luoda työlle kehykset sekä muistuttaa epäonnistumisten ja virheiden olevan sallittuja (Yli-Kaitala & Toivanen, 2021, s. 32–33). Opettaja on luokkakayhteisön johtaja, joten opettajalla on merkittävä rooli psykologisen turvallisuuden muodostamisessa. Opettajan tulee olla sensitiivinen ja luotava epäonnistumiselle positiivinen ilmapiiri (Tulis, 2013). Ryhmän turvallisuuden rakentamisessa on tärkeää tuoda esiin keskinäinen riippuvuus, jossa jokaisen ryhmän jäsenen toiminta vaikuttaa myös muihin ryhmän jäseniin (Yli-Kaitala & Toivanen, 2021, s. 33). Kun opettajalla on kasvun asenne, hän suhtautuu oppilaiden virheisiin ja epäonnistumisiin mahdollisuuksina (Dweck, 2006). Opettajan tapa suhtautua vaikuttaa puolestaan siihen, miten oppilaat suhtautuvat epäonnistumisiin (Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017).

Jos luokassa on turvaton ilmapiiri, oppilas kokee epäonnistumisista häpeää, mistä seuraa epäonnistumisten välttelyä eli epäonnistumisen pelkoa (Davis, 2017; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 84). Tämän perusteella ajattelemme, että psykologisen turvallisuuden vallitessa häpeä

ja pelko eivät ilmene samalla tavalla, vaan oppilas suhtautuu epäonnistumisiin oppimismahdollisuuksina. Tällöin oppilaalla on kasvun asenne, sillä kasvun asenteen omaava ihminen näkee epäonnistumisissa mahdollisuuden kehittyä (Dweck, 2006; Davis, 2017).

Oppilaan näkökulmasta turvallisuus on sitä, että luokassa on hyvä olla ja toisiin voi luottaa (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 90). Epäonnistumiselle turvallisessa luokassa vallitsee siis psykologisen turvallisuuden ilmapiiri, jolloin oppilaalla on luottamus opettajaan ja toisiin oppilaisiin. Luottamus mahdollistaa riskien ottamisen, minkä ansioista oppilaalla on mahdollisuus suhtautua epäonnistumisiin kasvun asenteen mukaisesti. Tällöin epäonnistumiset eivät ole välttävä tai hävettävä asia, vaan ne nähdään oppimismahdollisuuksina.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerromme tutkimuksemme aineistonkeruusta. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Aluksi perustelemme, miksi juuri tämä menetelmä sopii tutkimuksemme toteuttamiseen. Tämän jälkeen kuvailemme aineistonkeruu- ja analyysiprosessien etenemisestä. Pyrkimyksenämme on avata aineistosta muodostamamme teemat: miten päädyimme muodostamaan nämä teemat ja mikä niissä on tutkimuksemme kannalta olennaista. Tarkemmat tutkimustulokset esittelemme vasta seuraavassa luvussa.

### 6.1 Teemahaastattelu

Tavoitteenamme oli tutkia oppilaiden kokemuksia epäonnistumisesta. Tutkimuksen avulla pyrimme vastaamaan kysymykseen ”mitä on turvallinen epäonnistuminen oppitunnilla oppilaan kokemana?” Koska tarkoituksenamme oli tutkia oppilaiden epäonnistumisen kokemusta, saamme parhaiten tietoa oppilailta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.1; Eskola & Suoranta, 1998, luku 3; Eskola ym., 2018). Haastatteluun valitaan sellaiset henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, luku 3.1; Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Oletimme, että jokaisella peruskoulua käyvällä on jonkinlaisia kokemuksia epäonnistumisesta, joten valitsimme tutkittavat satunnaisesti. Näin saimme monipuolisemman otannan, mikä tuo mahdollisesti näkyviin myös epäonnistumisen kokemusten vaihtelut; kaikilla epäonnistumisen kokemukset eivät välttämättä ole yhtä vahvoja kuin toisilla.

Ennen aineistonkeruuta teimme pilottihaastattelut 2.–5.-luokkalaisille. HavaitSIMME, että nuoremmat oppilaat eivät vielä osanneet reflektoida epäonnistumisen kokemusta samalla tavalla kuin vanhemmat, joten päätimme valita kohderyhmäksi 3.–6.-luokkalaiset. Alkuperäinen suunnitelmamme oli tehdä haastattelut erään alakoulun oppilaille, ensisijaisesti 5.-luokkalaisille. Kiireellisen aikataulun vuoksi päädyimme kuitenkin muuttamaan suunnitelmaa. Päädyimme toteuttamaan haastattelut yksittäisille lapsille, jotka saimme haastatteluun tuttaviemme kautta. Olimme heihin yhteydessä soittamalla ja saimme alustavat suostumukset. Tämän lisäksi huolehdimme, että lapset täyttivät vanhemman kanssa suostumuslomakkeen ennen haastattelujen tekemistä. Teimme haastattelut kasvotusten ja äänitimme ne alkuperäisen suunnitelman mukaisesti puhelimitsemme.

Koska tutkimme lapsia, joustavuus oli tärkeää. Tämän vuoksi toteutimme haastattelut teema-haastatteluna, sillä se on vapaamuotoinen ja etenee haastattelutilanteessa haastateltavan vastausten mukaisesti. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu; se pohjautuu ennakkoon valittuihin teemoihin ja etenee tarkentavien kysymysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.1.1; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Haastattelija voi käydä keskustelua haastateltavan kanssa, tarvittaessa toistaa kysymykset tai selventää ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.1). Tämä on yksi merkittävä syy sille, miksi valitsimme teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi. Lasten haastatteluissa tunnelma, kerronta ja teemat voivat vaihdella paljonkin (Roos & Rutanen, 2014, s. 42). Tiedostimme tämän ennen aineistonkeruuta ja saimme huomata tutkimusprosessin aikana, että jokainen haastattelu muotoutuikin omanlaisekseen.

Koska teemahaastattelu on vapaamuotoinen ja etenee haastattelutilanteessa tiedonantajan vastausten mukaisesti, meidän oli tarpeen määritellä yhdenmukaisuuden vaade; pitääkö kaikille esittää kaikki suunnitellut kysymykset, onko järjestyksellä merkitystä ja niin edelleen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.1.1). Lähtökohtanamme aineistonkeruussa oli, että kaikille esitetään samat kysymykset, mutta kysymysten järjestyksellä ei niinkään ole väliä. Jos oppilas esimerkiksi alkoi kertoa jostakin teemasta, joka oli tulossa myöhemmin, tartuimme siihen siinä hetkessä ja annoimme haastattelun edetä sen mukaan.

Tutkijoina meidän täytyi tuntea tutkimamme ilmiö kokonaisuutena, jotta saimme muotoiltua sellaisen haastattelun, jonka avulla saamme monipuolisesti tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Tämän vuoksi perehdyimme tutkimusaiheeseemme laajasti, jotta tarkentavien kysymysten esittäminen haastatteluissa olisi sujuvaa. Tutkittavaan ilmiöön perehtymisen lisäksi esihaastattelut auttoivat meitä hiomaan haastattelukehikon toimivaksi. Ennen varsinaista aineistonkeruuta teimme pilottihaastattelun, jonka perusteella muotoilimme haastattelukysymyksiä toimivammiksi. Lisäksi pilottihaastattelun myötä huomasimme, että on kannattavaa pohtia valmiiksi tarkentavia kysymyksiä haastattelun tueksi, sillä kysymyksiin vastaaminen voi olla jollekin tutkittavalle haastavaa. Huomasimme myös sen, että haastattelutilanteessa on vaikeaa tehdä kattavia muistiinpanoja, mikä vahvisti päätöksemme siitä, että haastattelujen nauhoittaminen on tarpeellista.

Haastattelun taustalla vaikuttavaa yksilökeskeisyyttä on jonkin verran kritisoitu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.1). Usein haastateltava pyrkii ennakoimaan tutkijan odotuksia vastauksista, ja vastaa sen perusteella mitä olettaa tutkijan toivovan vastaukseksi (Alasuutari, 2011,

luku 8). Vuorovaikutustilanne vaikuttaa myös vastauksiin, sillä haastattelu on aina ainutlaatuinen vuorovaikutustilanne (Alasuutari, 2011, luku 8). Haastatteluvastauksessa on siis aina näkyvissä haastattelijan läsnäolo ja kysymyksenasettelu (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Olimme muotoilleet haastattelukysymykset mahdollisimman avoimeksi, jotta tutkittavien ääni pääsisi kuuluviin. Ennen haastattelun aloittamista korostimme haastateltavalle, että emme etsi oikeita vastauksia, vaan haluamme kuulla juuri hänen ajatuksiaan aiheesta.

## 6.2 Eettisyys tutkimuksessa

Haastatteluun osallistumisen tulee olla vapaaehtoista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Huolehdimme tästä kyselemällä vapaaehtoisia osallistujia tutkimukseemme. Kun olimme saaneet tarpeeksi vapaaehtoisia osallistujia, pyysimme heiltä ja heidän huoltajiltaan kirjallisen suostumuksen. Tiedotimme etukäteen, että oppilaalla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta omalla ilmoituksellaan milloin vain. Koko tutkimuksen ajan koimme luottamuksen ensisijaisen tärkeäksi, sillä Eskolan ja Suorannan (1998, luku 3) mukaan haastattelun anti ja siten tutkimuksen tulos riippuu siitä, onko haastateltavalla luottamus tutkijaan.

Aarnos (2018) korostaa eettisyyttä ja lapsiystävällisyyttä kouluikäisiä tutkittaessa. Tämän pyrimme huomioimaan haastattelutilanteessa havainnoimalla herkästi, milloin lapsi tarvitsi enemmän tukea tai esimerkiksi kysymyksen tarkentamista. Tiedostimme jo etukäteen, että alakouluikäisellä ei välttämättä ole vielä taitoja sanoittaa kokemuksiaan tai reflektoida omia ajatuksiaan tarkasti ilman apukysymyksiä. Tiedostimme myös sen, että epäonnistumisen kokemus on sensitiivinen asia. Huolehdimme siitä, ettei oppilaalle jäänyt epämukava olo haastattelun jälkeen. Tarjosimme haastateltavalle vielä mahdollisuuden jutella kanssamme haastattelun lopuksi ja olimme valmiita keskustelemaan myös haastattelun aikana heränneistä tunteista ja ajatuksista. Joskus kerroimme haastattelutilanteessa jonkin oman epäonnistumisen kokemuksemme, jolloin lapsi sai mallin siitä, että kaikille tapahtuu epäonnistumisia.

Tallensimme haastattelut puhelimen ääninauhurilla. Kerroimme nauhoittamisesta haastateltaville etukäteen. Tiedostimme, että nauhoittaminen voi olla lapselle jännittävää. Haastattelutilanteessa huomioimme tämän ennen haastattelun aloittamista kertomalla avoimesti, mitä nauhoituksille tapahtuu ja kuka niitä kuuntelee. Haastattelun aluksi juttelimme lapsen kanssa ihan muista, hänelle tutuista asioista, sillä Aarnoksen (2018) mukaan se voi rentouttaa lasta haastattelutilanteessa. Koimmekin jutustelun rentouttavan tilannetta, kun lapsi pääsi hieman tutum-

maksi meidän kanssamme. Kokonaisuudessaan meille oli tärkeää, että lapselle jää haastattelusta hyvä olo ja hän saa kokemuksen tehneensä tärkeän työn auttaessaan tutkimuksen tekemisessä.

Tutkijoina meidän on huolehdittava, että dokumentoimme kaiken tieteellisen toiminnan huolellisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimusta tehdessä on tärkeää täyttää lomakkeet ja tutkimusluvut asianmukaisesti. Ennen aineistonkeruuta huolehdimme tutkimusluvan kuntoon. Tämän lisäksi teimme riskiarvioinnin ja täyttäneet huolellisesti tietosuojailmoituksen. Varmistimme osallistujien yksityisyydensuojan tietosuojasäännösten (Tietosuoja.fi) mukaisesti jo tutkimusta suunnitellessamme, jotta he eivät ole tunnistettavissa tutkimuksemme. Aineiston keräämistä varten emme tarvitse haastateltavilta muita henkilötietoja kuin nimen ja luokka-asteen. Nämä tiedot eivät tule muiden kuin meidän tutkijoiden tietoon.

Henkilötietojen säilytys tulee tehdä asianmukaisesti, ja ne täytyy hävittää tutkimuksen valmistuttua (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Meidän tutkimuksemme myös nauhoitusten huolellinen säilytys ja hävittäminen on tärkeä osa eettisyyttä, jotta haastateltavien oikeusturva säilyy. Siirsimme nauhoitukset puhelimelta henkilökohtaiselle tietokoneellemme. Haastattelut litteroitiin ja tallennettiin yliopiston pilvitalennuspalveluun (o365), jonne pääsemme vain me omilla tunnuksillamme. Haastatteluja ei ole kuunnellut, eikä tule kuuntelemaan kukaan muu kuin me. Sekä äänitiedostot että litteroinnit poistetaan, kun tutkimus on valmis ja arvioitu hyväksytyksi.

### **6.3 Aineiston analyysi**

Toteutimme aineiston analyysin sisällönanalyysinä tekemällä aineistosta teemoittelua. Graneheimin ja kollegoiden (2017) mukaan sisällönanalyysissä tutkija lajittelee ensin tekstistä nousevia seikkoja erilaisiin sisällön luokkiin, joista muotoillaan teemoja. Laadullisen sisällönanalyysin tuloksena syntyykin usein kategorioita tai teemoja (Graneheim ym., 2017). Meidän tutkimuksemme sisällönanalyysissä keskeistä oli aineistosta nousevien teemojen peilaaminen teoreettiseen viitekehykseemme. Kuljetimme myös koko ajan mukana tutkimuskysymystämme, jotta aineistosta nousevat teemat olisivat tutkimuskysymyksemme kannalta olennaisia. Myös Salon (2015, s. 172) mukaan on tärkeää, että tutkimuskysymykset ovat ohjaamassa analyysiprosessia.



Salon (2015, s. 169) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on alkujaan ollut tiivistää ja luokitella suuria tekstimassoja, jotta suuret aineistot saataisiin helpommin tulkittavaan muotoon. Tämän vuoksi sisällönanalyysi on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä sisällönanalyysin pohjalta syntyvä luokittelu on usein suoraviivaista; sisällönanalyysi pitää sisällään ajatuksen siitä, että aineiston paloittelu tarpeeksi pitkälle auttaa löytämään jonkin ratkaisun (Salo, 2015, s. 170). Salo (2015) huomauttaa, että laadullisessa analyysissä aineisto ei tyhjene luokitteluihin, vaan pyrkimyksenä on löytää aineistosta jotakin uutta, esimerkiksi uusia jäsennyksiä asioihin. Tämä on ollut myös meidän ajatuksemme analyysia tehdessämme.

Analyysiprosessissamme on nähtävissä piirteitä teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistosta valitaan analyysiyksiköitä, mutta teoria auttaa analysointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Keskeistä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on, että teorian ja aiemman tiedon vaikutus tiedostetaan koko tutkimuksen ajan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Olemme aineistoa analysoidessamme keskustelleet aineistosta nousevista teemoista toistemme kanssa, samalla peilaten niitä teoreettiseen viitekehysesemme. Näin olemme pyrkineet siihen, että teoria ja aineisto keskustelisivat. Salo (2015, s. 181) esittää ajatuksen käsitteistä tutkijan ajattelun apuvälineinä. Tämä ajatus sopii hyvin kuvaamaan tutkimuksemme analyysiprosessin luonnetta. Teorian ja aineiston vuoropuhelun lisäksi tutkimuksessamme on näkyvissä meidän tutkijoiden välinen dialogi, jota on ollut runsaasti ja tiiviisti koko tutkimusprosessin ajan.

Aloitimme analysointiprosessin litteroimalla aineiston sanatarkasti. Säilytimme esimerkiksi murreilmaisut, tauot ja pohdinnat litteroinneissa, mutta emme käyttäneet kuitenkaan esimerkiksi intonaatiomerkinöjä. Tämän jälkeen siirsimme vastaukset taulukkoon, jossa oli alkupe räiset haastattelukysymykset. Sen jälkeen yksinkertaistimme vastauksen pääsisällön seuraavaan sarakkeeseen niin, että vain olennainen asia vastauksesta jäi jäljelle, minkä jälkeen tiivistimme vielä vastauksen sisällön yhteen ydinvirkkeeseen. Tämän jälkeen siirsimme haastattelujen ydinsisällöt paperille värikoodattuna kysymysten alle. Tämä auttoi meitä hahmottamaan yhteyksiä vastausten välillä. Tämän pohjalta aineistosta nousi viisi pääteemaa, joiden pohjalta lähdimme rakentamaan tutkimustulosten runkoa.

Haastattelukysymys	Alkuperäiset vastaukset	Yksinkertaistettu	Ydin
Tänään keskustellaan epäonnistumisesta, mitä tästä tulee <u>ekaksi</u> mieleen?	H5: <u>Öö, no... että ei onnistu jossain. Tai silleen että tekkee vaikka jonku virheen tai (mumisten) jonku... Semmonen ei mikkään semmonen.. Mulle tullee semmonen niinku pieni... Semmonen - et ei mulle tuu semmonen niinku mikkää iso asia mieleen sanasta epäonnistuminen, vaa siitä tullee semmonen että - semmonen vähän niinku että ois vaa kompastunu ja sitte nousis. Semmonen pikku juttu tullee vaa mieleen.</u>	H5: <u>Että ei onnistu jossain. Tai silleen että tekkee vaikka jonku virheen. Semmonen - et ei mulle tuu semmonen niinku mikkää iso asia mieleen sanasta epäonnistuminen, vaa siitä tullee semmonen vähän niinku että ois vaa kompastunu ja sitte nousis. Semmonen pikku juttu tullee vaa mieleen.</u>	Ei onnistu jossakin Tekee virheen  Ei iso asia – pieni juttu

**Taulukko 1** Esimerkki haastatteluaineiston analysoinnista

Sisällönanalyysin mukaisesti pyrimme etsimään aineistostamme piilevää sisältöä (Graneheim ym., 2017). Teemat eivät muotoutuneet suoraan haastattelukysymyksien pohjalta, vaan ne alkoivat nousta esiin haastatteluvastauksista, kun tarkastelimme niitä kokonaisuutena. Teemojen kokoamisessa vaikutti myös tutkimuksemme teoria; pyrimme analyysin aikana etsimään sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia aineiston ja teorian välillä. Kun olimme hahmotelleet teemamme, peilasimme niitä vielä tutkimuskysymykseemme ja siten vertailimme niiden vastaavuutta tutkimuksemme aiheeseen. Tämän myötä päädyimme yhdistelemään muutamia teemoja saman alaotsikon alle, sillä huomasimme niiden olevan osin päällekkäiset.

Samalla havaitsimme, että muodostamamme teemat ovat kokonaisuudessaan hieman päällekkäiset keskenään. Keskusteltuamme asiasta totesimme sen kuitenkin olevan hyvä merkki, koska tätä kautta teemat keskustelevat myös keskenään, muodostaen vastauksen tutkimuskysymykseen. Teemojen päällekkäisyys kertoo myös siitä, että kyseessä on moniulotteinen ilmiö, johon ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta; turvallista epäonnistumisen kokemusta ei voida selittää yksittäisillä, erillisillä kategorioilla, vaan siihen vaikuttaa useat ja osittain päällekkäiset tekijät

yhtä aikaa. Tämän vuoksi koostamiamme teemoja ei voi tarkastella toisistaan irrallisina, vaan ne kaikki ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti nämä viisi aineistostamme muodostamaa teemaa ja avaamme hieman, miten päädyimme niihin. Kerromme myös tiivistetysti, millaisia asioita ne pitävät sisällään. Tarkemmat tutkimustulokset esittelemme seuraavassa luvussa.

### *Epäonnistumisen kokemus on monisyinen*

Tähän teemaan kokosimme oppilaiden määritelmiä epäonnistumisesta ja sen, millaisissa tilanteissa he kertoivat oppitunneilla kokevansa epäonnistumisia. Tähän teemaan kuuluu olennaisesti myös epäonnistumiseen liittyvät tunteet ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät, esimerkiksi luokan ilmapiiri. Aineistoamme tulkitessamme havaitsimme, että epäonnistumisen kokemukseen vaikuttaa vahvasti monet eri asiat ja syy-seuraussuhteet, joten epäonnistumisen kokemuksen erilaisten taustatekijöiden avaaminen osoittautui tarpeelliseksi.

Vaikka epäonnistumisen kokemuksen monimutkaisuus nousikin yhdeksi teemaksi, tarkoituksenamme ei ole yrittää selittää epäonnistumisen kokemusta. Sen sijaan olemme kiinnostuneita siitä, ovatko epäonnistumisen kokemukset olleet oppilaan näkökulmasta turvallisia ja mitkä seikat siihen vaikuttaa. Kuitenkin, jotta näihin kysymyksiin on mahdollista vastata, on olennaista tietää, millaisissa tilanteissa oppilaat kokevat epäonnistumisia oppitunneilla ja mitä he ajattelevat epäonnistumisen olevan.

### *Julkiseen epäonnistumiseen liittyvä häpeä*

Oppilaiden vastauksia tarkastellessamme huomasimme, että oppilaat suhtautuvat epäonnistumiseen yleisesti ottaen neutraalisti, mutta jos se oli jollakin tavalla julkinen tai näkyvä, siihen liittyi häpeää. Tämä tulos on selkeästi samansuuntainen kuin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa, joten tämä nousi myös tutkimuksemme kannalta olennaiseksi teemaksi. Oppilaiden vastauksissa korostui vertaisten merkitys niissä kokemuksissa, joissa epäonnistuminen jollakin tavalla nolostutti tai hävetti.

### *Opettajan rooli epäonnistumiselle turvallisen ilmapiirin rakentajana*

Oppilaiden vastauksissa korostui useissa eri yhteyksissä opettajan merkitys turvallisuuden rakentajana: niin luokan yleisen ilmapiirin osalta, kuin myös henkilökohtaisissa epäonnistumisen

kokemuksissa. Oppilaat kokivat opettajan lieventävän epäonnistumisiin liittyvää häpeää. Aineistossa korostui nimenomaan opettajan luotettavuus ja turvallisuus; opettaja ei missään vastauksessa noussut epäonnistumisen pelon aiheuttajaksi. Oppilaiden vastausten perusteella nimesimme opettajalle kaksi roolia oppitunneilla tapahtuvissa epäonnistumistilanteissa: *tilanteen ratkaisija* ja *epäonnistumisen ja muiden siihen liittyvien tunteiden lievittäjä*. Aineistomme ja myös aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella opettajan oma suhtautuminen epäonnistumisiin näyttäisi olevan yksi merkittävä tekijä sille, miten epäonnistumisiin suhtaudutaan koko luokan tasolla.

### *Oppilaiden kasvun ajattelu*

Huomasimme aineistoa tulkitessamme, että oppilaiden suhtautuminen epäonnistumisiin edusti kasvun ajattelun mukaista ajattelumallia. Oppilaat näkivät epäonnistumiset oppimismahdollisuuksina ja kokivat, että ne auttavat muuttamaan esimerkiksi virheellistä tietoa. Aineistomme ja aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta tulkitsemme, että yhtenä vaikuttavana taustatekijänä on opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin; opettajan kasvun ajattelu heijastuu luokan ilmapiiriin, opetukseen ja toimintakulttuuriin.

### *Oppilaiden ajatuksia turvallisesta oppitunnista*

Tutkimuksemme kannalta olennainen näkökulma on turvallisuus oppilaiden näkökulmasta. Tämä teema nousi tutkimuskysymyksemme pohjalta, sillä olimme erityisesti kiinnostuneita siitä, mitä oppilaat ajattelevat turvallisuuden olevan koulukontekstissa. Aineistoa analysoidessamme teimme mielenkiintoisen huomion siitä, miten oppilaiden ajatukset turvallisesta oppitunnista olivat vahvasti yhteneväiset. Tämän vuoksi nostimme tämän teeman omaksi kokonaisuudeksi.

## 7 Tulokset

Peilattessamme haastattelemiemme oppilaiden vastauksia tutkimuskysymykseemme, muodostimme aineistosta viisi erilaista, keskenään vuorovaikutuksessa olevaa teemaa, joiden avulla pyrimme vastaamaan tutkimuskysymykseemme ”mitä on turvallinen epäonnistuminen oppilaan kokemana?”. Nämä teemat ovat *epäonnistumisen kokemus on monisyinen, julkiseen epäonnistumiseen liittyvä häpeä, opettajan rooli epäonnistumiselle turvallisen ilmapiirin rakentajana, oppilaiden kasvun ajattelu sekä oppilaiden ajatuksia turvallisesta oppitunnista*. Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset ja muotoilemme vastauksen tutkimuskysymykseen näiden viiden teeman pohjalta.

### 7.1 Epäonnistumisen kokemus on monisyinen

Haastatteluissa oppilaat määrittelivät epäonnistumisen olevan sitä, ettei onnistu jossakin. Haastateltavat ajattelivat myös jonkin asian tekemisen väärin tai virheen tekemisen epäonnistumisena. Lisäksi pari oppilasta nosti esiin myös jonkin oppitunnilla tapahtuneen vahingon, jonka oli kokenut epäonnistumisena. Myös tutkimuskirjallisuudessa epäonnistuminen määritellään käyttäytymiseksi, jonka katsotaan olevan virheellinen tai joka poikkeaa tahattomasti jostakin normista ja estää tietyn tavoitteen saavuttamisen (Grassinger & Dresel, 2017).

*Vaikka että esim. jossaki asiassa mitä pittää tehdä nii sitte se ei onnistu. Niinku koulussa.*

Oppilaat kertoivat useita konkreettisia esimerkkejä tilanteista, joissa olivat kokeneet koulussa epäonnistumista. Useimmiten haastateltavat olivat kokeneet oppitunneilla epäonnistumisia tehtävien tekemisessä ja opettajan kysymyksiin vastaamisessa. Erityisesti viittaaminen ja ääneen vastaaminen, esimerkiksi englannin tunnilla jonkin sanan lausuminen väärin, nousi useissa vastauksissa esille. Useimmat haastateltavat kokivat epäonnistumiseksi myös sen, jos eivät osanneet tehdä annettua tehtävää itsenäisesti tai jos vastaus tehtävään oli väärä opettajan tarkistaessa sen. Yksi haastateltava nosti esiin myös ryhmätyön tekemisessä mokaamisen. Lisäksi eräs haastateltava kuvaili epäonnistumisen olevan sitä, jos lopputuloksesta ei tule sen mukainen kuin olisi halunnut.

*Vaikka just tossa äikässä että -- mä kirjotan nyt sen runon ja se ei oookkaan se, mikä sää oisit halunnu sen [olevan].*

Haastateltaviemme esiin nostamat esimerkit oppitunneilla epäonnistumisista ovat hyvin samankaltaisia, kuin nuorten kokemukset Ylen A-Studio Streamissa ”*Koulussa ei saa epäonnistua!*” (Yle.fi, 2013). Niin meidän tutkittavamme kuin Ylen (2013) haastattelemat nuoret nostivat koulussa tapahtuvista epäonnistumisista esimerkeiksi viittaamisen ja tehtävien tekemisen toisten silmien edessä, kuten luokan edessä taululla. Tutkittaviemme ja Ylen (2013) haastattelemien nuorten kokemuksissa on kuitenkin yksi mielenkiintoinen ero: Ylen (2013) haastattelemien nuorten kokemuksissa korostui opettajan reaktion pelko, toisin kuin meidän haastateltavillemme. Opettajan tapa suhtautua epäonnistumisiin vaikuttaa siihen, miten oppilaat suhtautuvat epäonnistumisiin (Dweck, 2006; Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017). Haastateltaviemme kokemusten perusteella heidän opettajansa suhtautuvat oppilaiden epäonnistumisiin oppitunneilla rakentavasti – kasvun ajattelumallin mukaisesti.

Pääosin haastateltavamme suhtautuivat epäonnistumiseen neutraalisti. Oppilailla oli rento suhtautuminen ja rakentava asenne oppitunneilla tapahtuvia epäonnistumisia kohtaan. Tämä tuli ilmi haastatteluissa, kun oppilaat kertoivat heille tapahtuneista epäonnistumisista; oppilaat kokivat oppitunneilla epäonnistumiset hyvin tavallisina tapahtumina, joilla ei ole paljoa merkitystä. Näin ollen siihen ei liittynyt vahvaa tunnelatausta, vaan lähes kaikki haastateltavat oppilaat kuvailivat epäonnistumista pienenä asiana, joka ei haittaa.

*Ei mulle tuu semmonen mikkää iso asia mieleen sanasta epäonnistuminen, vaa siitä tulee semmonen - - vähän niinku että ois vaa kompastunu ja sitte nousis.*

*No tottakai se vähän harmittaa, mut sit silleen aattelee että se on vaa yks juttu ja siitä menee vaa eteenpäin.*

Näistä esimerkeistä on nähtävissä, että tutkittavilla on kasvun ajattelumallin mukainen suhtautuminen epäonnistumisiin. Lisäksi voidaan ajatella, että tutkittavat oppilaat kokevat luokkansa psykologisesti turvallisena, jolloin oppilaalla on luottamus opettajaan ja toisiin oppilaisiin. Tämä luottamus mahdollistaa riskien ottamisen, minkä ansioista oppilaalla on mahdollisuus suhtautua epäonnistumisiin kasvun asenteen mukaisesti (Edmondson & Lei, 2014; Salovaara & Honkonen, 2011; Tulis, 2013). Tällöin epäonnistumiset eivät ole välteltävä tai hävettävä asia, vaan ne nähdään oppimismahdollisuuksina.

Aineistosta havaitsimme, että oppilaat nostivat esiin epäonnistumiset joko sellaisessa oppiaineessa, jossa he kokivat yleensä olevansa hyviä, tai sellaisessa oppiaineessa, jossa he kokivat olevansa heikompia. Oppiaineessa, jossa oppilas koki olevansa hyvä, koettiin paineita onnistumisesta, koska siinä haluttiin olla hyviä ja osaavia. Näissä oppiaineissa oppilas halusi näyttää osaamistaan myös muiden silmissä, jotta muut eivät ajattelisi hänen tulleen huonoksi oppiaineessa, joka oli hänen vahvuutensa. Toisaalta epäonnistuminen pelotti myös sellaisissa oppiaineissa, joissa oppilas koki olevansa huono, koska oppilas pohti sitä, mitä muut hänestä ajattelevat.

- *Ossaaksää aatella että miksi - - siitä vähän tulee nolo olo?*
- *Noo, varmaa että... Niinku sillee et mitä muut ajattellee siitä että... Että tulleeeko niille semmonen olo että "tuo vastasi väärin nii ei se ossaa".*

Koululuokka on tutkitusti lapsen elämässä merkittävä vertaisyhteisö, joka poikkeaa muista yhteisöistä siinä, että luokkakavereita ei voi valita itse, toisin kuin vaikkapa ystävyysyhteisöissä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 45). Lasten vertaisyhteisössä hyväksytyksi tuleminen edellyttää muun muassa neuvottelua arvoista, normeista ja säännöistä sekä samankaltaisia kiinnostuksen kohteita (Ikonen, 2006; Rasku-Puttonen, 2006, s. 111; Koivula, 2013, s. 23). Koululuokka on siis ainutlaatuinen yhteisö, jossa on jatkuvasti käynnissä monimutkaista vertaisvuorovaikutusta. Lasten vertaissuhteita on tutkittu ryhmäpohjaisen vertaisvuorovaikutuksen sekä kahdenvälisen vertaissuhteiden näkökulmasta (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Ryhmätasolla lasten vertaissuhteita voidaan luonnehtia sosiaalisen hyväksynnän kautta (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Vertaissuhteita voidaan tutkia myös tarkastelemalla, millainen oppilaan maine tai asema on ryhmähierarkiassa tai miten ryhmän jäsenet huomioivat tietyn oppilaan (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Aineistostamme nousi esille lasten vertaisvuorovaikutukseen liittyvä kiinnostava ilmiö - oppilaiden keskinäinen kilpailu. Haastateltavien vastauksista on nähtävissä oppilaiden keskinäinen jatkuva kisailu siitä, kuka on paras. Tämä kilpailuasetelma näyttäisi vaikuttavan myös oppitunneilla epäonnistumiseen: tutkittavamme halusivat joko säilyttää parhautensa tai toisaalta yrittää peitellä osaamattomuuttaan. Myös tutkimusten mukaan lapset kiinnostuvat 7–8 vuoden ikäisinä kyvyistä, koska alkavat verrata akateemisia saavutuksiaan vertaistensa saavutuksiin (Laine ym., 2024). Lasten vertaissuhteisiin liittyykin paljon sosiaalista vertailua, joiden avulla rakennetaan

esimerkiksi minäkuvaa (Marjanen ym., 2013). Kilpailuasetelma vertaisten kesken on siis tutkimusjoukkomme ikäryhmälle tyypillinen piirre ja selittää omalta osaltaan myös oppilaiden epäonnistumiseen liittyviä tunteita.

Vertaisvuorovaikutukseen liittyvä sosiaalinen vertailu ja hyväksytyksi tuleminen tarve ilmenevät tutkittavillamme heidän ikäisilleen tyypillisenä kilpailuasetelmana. Tämä kilpailuasetelma selittää haastattelemiemme oppilaiden kokemukset epäonnistumisista oppiaineissa, joissa oppilas on hyvä, tai toisaalta oppiaineissa, joissa oppilas kokee olevansa heikko. Osaaminen ja menestyminen joissakin oppiaineissa voi aiheuttaa paineita säilyttää parhaus, ja puolestaan osaamattomuus joissakin oppiaineissa saa aikaan peittelyä, jotta vertaiset eivät havaitsisi osaamattomuutta. Erityisesti jälkimmäinen korostui aineistossamme, sillä oppilaat nostivat enemmän esiin epäonnistumisia sellaisissa aineissa, joissa kokivat olevansa heikompia.

Jos tätä kilpailuasetelmaa tarkastelee turvallisuuden näkökulmasta, epäonnistuminen ja sen myötä toisten silmissä osaamattomalta näyttäminen voidaan ajatella oppilaan minuutta uhkaavana tekijänä. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 84) mukaan turvallisessa luokassa on mahdollisimman vähän oppilaan minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa häpeää, pelkoa tai arvottomuuden tunnetta. Tämän perusteella voidaan sanoa, että jos oppilas kokee epäonnistumisen heikentävän asemaansa toisten silmissä, tämä voi olla heikentämässä turvallisuuden tunnetta mahdollisten epäonnistumisten osalta.

On kuitenkin huomioitava, että jokainen lapsi on yksilö ja siten myös lapsen antama painoarvo vertaisten hyväksynnälle vaihtelee. Toisille lapsille toisten arvostus on tärkeämpää ja ympäristön paineet vaikuttavat enemmän kuin toisiin (Keltinkangas-Järvinen, 2004, s. 84). Jos lapselle on tärkeää säilyttää asemansa vertaisten silmissä, hän ei mielellään ota riskejä, jotka voisivat muuttaa kuvaa hänestä toisten silmissä (Keltinkangas-Järvinen, 2004, s. 84–85). Oman subjektiivisen tuntemuksensa pohjalta lapsi liittyy jokaiseen vertaisyhteisönsä jäseneseen jonkinlaisen sosiaalisen statuksen, ja näiden sosiaalisten statusten kautta lapset hahmottavat toisiaan ja kykenevät ennakoimaan toistensa käyttäytymistä (Laine, 2005).

Aineiston perusteella voidaan siis sanoa, että luokan ilmapiirillä, erityisesti oppilaiden keskinäisillä suhteilla, näyttäisi olevan merkittävä vaikutus siihen, millaisena oppilaat kokevat epäonnistumiset. Tutkittaviemme vastauksista on nähtävissä, että luokan psykologisesti turvallinen ilmapiiri tekee myös epäonnistumisesta turvallista, ja toisaalta turvallisen ilmapiirin ontuminen vaikuttaa epäonnistumisen turvallisuuteen heikentävästi. Usein haastateltavat korostivat opettajan merkitystä epäonnistumiselle turvallisen luokkailmapiirin rakentajana ja epäonnistumisen



kokemuksen lieventäjänä, mutta eräs haastateltava nosti esille oppilaiden oman roolin merkityksen:

*No, kyllä se [opettaja] periaatteessa, mutta pääosinhan siihen oikeestaan ite... Vaikuttaa... Pitäs osata vaikuttaa eniten.*

Tämä vastaus on erityisen kiinnostava ja tuo hyvin esille epäonnistumiselle turvallisen luokkailmapiirin monimutkaisuuden: haastateltava tunnistaa, että oppilaana hänellä ja vertaisillaan tulisi ottaa vastuuta omasta toiminnastaan turvallisen ilmapiirin rakentamiseksi, mutta näin ei kuitenkaan tapahdu. Mahdollisesti taidot eivät vielä ole riittävät, sillä toisten huomioiminen edellyttää monia taitoja, jotka ovat lapsilla vielä kehittymässä (Laaksonen, 2022). Toisten huomioiminen edellyttää lapselta tunneälykkyyttä, toista kunnioittavaa vuorovaikutusta ja erilaisuuden hyväksymistä (Laaksonen, 2022). Koska tutkittavamme ovat 3.–6.-luokkalaisia, nämä taidot ovat heillä ja heidän luokkatovereillaan vielä kehittymässä. Tutkittaviemme vastaukset heijastelevat kaveritaitojen merkitystä yhtenä turvallisuuteen vaikuttavana seikkana.

Lapsen kaveritaidot ovatkin tutkitusti yksi merkittävä tekijä sille, millaiseksi hänen kokemuksensa vertaisryhmässä muotoutuu (Laaksonen, 2022, luku ”Kaveritaitojen kehittyminen”). Laaksonen (2022) jakaa kaveritaidot neljään osa-alueeseen: ryhmässä toimimisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä toisten huomioon ottamisen taidot. *Ryhmässä toimimisen taidot* liittyvät yhteisten sääntöjen noudattamiseen (Laaksonen, 2022). *Vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidot* taas tulevat näkyväksi palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa (Laaksonen, 2022). *Vuorovaikutukseen liittymisen taidoilla* Laaksonen (2022) viittaa siihen, miten oppilas osallistuu itseään kiinnostavaan toimintaan. Haastateltaviemme vastausten pohjalta tutkimuksemme kannalta kiinnostavin osa-alue on *toisten huomioimisen taidot*, joissa keskiössä on se, miten lapsi kohtelee toisia (Laaksonen, 2022, luku ”Kaveritaitojen neljä osa-aluetta”).

Vaikka aineistosta nousikin esille lasten vertaissuhteisiin liittyvä kilpailuasetelma ja sen aiheuttamat paineet, oppilaiden kokemuksista oli nähtävissä myös sitä, miten luokkatoverit olivat osanneet huomioida heitä epäonnistumistilanteissa. Haastattelemamme oppilaat kokivat vertaiset suurena tukena epäonnistumisten tapahtuessa. Erityisesti oppilaat kokivat, että kaverilta oli joskus helpompi kysyä apua kuin opettajalta, koska kaveri on usein vieressä ja helposti saavutettavissa. Haastattelussa nousi esiin myös ajatus siitä, että kuka tahansa luokassa voi tukea

toista esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa oppilasta pelottaa epäonnistuminen. Myös erilaisissa tilanteissa, joissa oppilasta rupeaa esimerkiksi itkettämään, vertaisten tuki ja lohdutus koettiin tärkeäksi.

*Jos ne niinku näkee, niin ne tulee kyssyy et mikä sulla on ja lohduttaa.*

*Ja sit jos se [opettaja] sanoo että ei oo silleen, ja sit mä en saattanu tajuta sitä, ni mä saatan myös kysyä kaverilta, että miten se tehhään. -- Sehän selittää mielellään.*

Haastateltavien kokemuksista on siis nähtävissä toisten huomioimisen kaveritaitoja; Laaksosen (2022) mukaan toisten huomioiminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi osaa ottaa huomioon vertaisten tunteita ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Yksi esimerkki toisten huomioimisen taidoista on, että lapsi välttää toisia loukkaavaa tai satuttavaa toimintaa (Laaksonen, 2022). Toisten huomioimisen taito näkyy myös vertaisten tukemisena, esimerkiksi lohduttamisena tai rohkaisemisena (Laaksonen, 2022). Erityisesti nämä kaksi toimintatapaa – lohduttaminen ja rohkaisu - ovat näkyvissä kahdessa edellisessä esimerkissä, joissa haastateltavat kertovat luokkakavereidensa toiminnasta oppitunneilla tapahtuneissa epäonnistumistilanteissa.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan tavoitteena on koulussa harjoitella huolehtimaan omasta ja toisten turvallisuudesta (Opetushallitus, 2014, s. 22). Myös Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 18) mukaan oppilaiden ottaessa vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan, oppilaiden keskinäinen yhteistyö ja toisten tukeminen mahdollistuu. Aineistomme ja aiemman tutkimuksen perusteella kaveritaidot nousevat yhdeksi tärkeäksi epäonnistumisen turvallisuuden vaikuttavaksi tekijäksi luokkahuoneessa. Kaveritaitojen harjoitteleminen on yksi keino edistää oppilaiden kokemaa turvallisuutta; kun oppilaat kykenevät toistensa huomioimiseen, he osaavat suhtautua toisiinsa empaattisesti myös epäonnistumisten tapahtuessa.

Luokan ilmapiiriä tarkasteltaessa on syytä muistaa, että luokkayhteisö on jatkuvasti muuttuva, sillä siinä on jatkuvasti meneillään vuorovaikutusprosesseja, jotka muuttavat jäsenten välisiä suhteita (Rasku-Puttonen, 2006, s. 124). Laaksosen (2022) mukaan lapsen oma tulkinta vuorovaikutustilanteesta vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee vertaisten käyttäytymistä. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, miten lapsi toimii kyseisessä tilanteessa, mistä vertaiset tekevät omat tulkintansa, joiden mukaan toimivat (Laaksonen, 2022, luku ”Kaveritaidot osana vuorovaiku-

tusprosesseja). Lasten vertaisvuorovaikutus rakentuu siis pitkälti tulkintojen varaan. Siten oppilaan kokemus vertaisten toiminnasta hänen epäonnistuuksaan on aina jonkin verran hänen oman tunnekokemuksensa ja tulkintansa värittävä.

Epäonnistumisen kokemuksia tutkittaessa onkin tärkeää muistaa, että se, miten epäonnistumiset koetaan ja tulkitaan, riippuu sekä yksilöllisistä että tilannekohtaisista piirteistä (Billett, 2012). Tämä haastaa aineiston tulkintaa tutkimuksessamme. Epäonnistumisen kokemus on monimutkainen kokonaisuus, johon vaikuttaa useita tekijöitä yhtä aikaa. Esimerkiksi temperamentti on yksi selittävä tekijä sille, miksi toiselle ihmiselle jokin asia, kuten epäonnistuminen, saattaa tuntua pelottavalta, kun taas toiselle sillä ei ole mitään merkitystä (Keltinkangas-Järvinen, 2004, s. 141). Tämän vuoksi on haasteellista sanoa, vaikuttaako tutkittaviemme epäonnistumisen kokemukseen enemmän ympäristö- ja tilannetekijät vai esimerkiksi lapsen oma temperamentti tai tulkinta luokkayhteisön jäsenten vuorovaikutuksesta kyseisessä tilanteessa.

Keskeistä tutkimuskysymyksemme kannalta on kuitenkin epäonnistumisen kokemuksen turvallisuus, joten epäonnistumisen kokemuksen juurisyyt eivät ole ratkaisevassa asemassa tutkimuksen tulosten kannalta. Tutkimusaineistostamme voidaan päätellä, että epäonnistumisen kokemuksen turvallisuus muodostuu useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta: toisaalta oppilaskohtaisista subjektiivisista tekijöistä, kuten temperamentista, mutta samalla luokkayhteisöön ja sen ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä, erityisesti opettajan ja luokkatovereiden (myös oletetusta) toiminnasta.

## **7.2 Julkiseen epäonnistumiseen liittyvä häpeä**

Kuten edellä tuli ilmi, haastattelemillamme oppilailla oli pääosin neutraali suhtautuminen epäonnistumisiin. Tutkittavillamme ei ollut jäänyt erityisen vahvoja tunnemuistoja koulussa tapahtuneista epäonnistumisista. Toisaalta haastatteluissa nousi kuitenkin selkeästi esiin epäonnistumisiin liittyvä häpeä. Häpeä onkin luonnollinen epäonnistumista seuraava tunne (Davis, 2017). Haastateltaviemme kokemusten perusteella vahvimmat epäonnistumisen kokemukset olivat sellaisia, jolloin epäonnistuminen on ollut jollain tapaa julkista. Tällöin oppilas koki epäonnistumiset hävettävänä tai nolona asiana.

*- No miltä se sit tuntuu jos tulee niitä epäonnistumisia oppitunneilla?*

*- No, ei hauskalta, koska kaikki nauraa.*

Tämä tutkimustulos on samansuuntainen kuin Rautiaisen ja Simosen (2017) pro gradu -tutkielman tulos, sillä myös heidän haastattelemansa oppilaat kokivat, että epäonnistumiset aiheuttivat häpeää silloin, kun ne olivat julkisia. Tulos on ymmärrettävä, sillä Martinin ja kollegoiden (2022) mukaan häpeä on todennäköisen rangaistuksen tai ulkoisen paheksunnan sisäistämistä. Myös Keltinkangas-Järvisen (2010a, s. 100) mukaan häpeä syntyy juuri toisten silmissä nolatuksi tulemisesta. Tämä nousi esiin niin Rautiaisen ja Simosen (2017) tutkimuksessa kuin meidänkin tutkittaviemme kokemuksissa: oppilaat kokivat epäonnistumiset häpeällisinä, koska sisäistivät mahdollisen tai todennäköisen paheksunnan vertaisiltaan. Tähän vaikuttaa myös lasten vertaisvuorovaikutukselle tyypillinen tulkinnallisuus: lapset tekevät paljon tulkintoja vertaisten oletetusta toiminnasta, joten oppilaan kokemus vertaisten toiminnasta hänen epäonnistuessaan on aina hänen oman tunnekokemuksensa ja tulkintansa värittävä (Laaksonen, 2022, luku ”Kaveritaidot osana vuorovaikutusprosesseja”).

On tutkittu, että hyväksyntä tai hyväksymättä jääminen vertaisten keskuudessa vaikuttaa lapsen itsetuntoon enemmän kuin läheisten ystävien hyväksyntä tai hyväksymättä jättäminen (viitattu lähteessä Verkuyten & Thijs, 2002, s. 206). Tutkimusten mukaan 8-vuotiaalla lapsella on kehittynyt kyky reflektoida toisten arvioita itsestään, minkä seurauksena näinkin nuori oppilas voi arvioida itsensä vertaisten hyväksymäksi tai torjumaksi (viitattu lähteessä Antonopoulou ym., 2019). Tämä selittää sen, miksi tutkimamme oppilaat antavat niin paljon painoarvoa vertaisten oletetuillekin reaktioille mahdollisten epäonnistumisten tapahtuessa. Aineistomme ja aiemman tutkimuksen perusteella vertaiset näyttävät siis olevan yksi merkittävä epäonnistumisen kokemuksen turvallisuuden vaikuttava tekijä.

Koska olemme kiinnostuneita epäonnistumisen kokemuksen turvallisuudesta, kysyimme haastatteluissa oppilailta, kokevatko he epäonnistumisen turvallisena vai pelottaako se. Aineistoa analysoidessamme kiinnitimme huomioita siihen, että oppilaat erottelivat epäonnistumisen kokemuksia reflektoidessaan häpeän ja pelon tunteet. Eräs haastateltavista kuvaili epäonnistumiseen liittyviä tunteita seuraavasti:

*No... Ei mua sillain pelota. -- Onhan se aina vähän semmosta noloa jos epäonnistuu tai nii.*

Kyseinen haastateltava osasi eritellä epäonnistumiseen liittyviä tunteita: hän osasi nimetä epäonnistumisen aiheuttavan nolostumista ja koki sen olevan eri asia, kuin se, että epäonnistuminen pelottaisi. Häpeä ja pelko ovatkin kaksi erillistä, universaalia perustunnetta (Davis, 2017; Martin ym., 2022; Kirmanen, 2000, s. 39–40). Mielenkiintoinen kysymys on, onko epäonnistumisen kokemus turvallista edellisen lainauksen kertoneen oppilaan kokemana? Kirmasen mukaan (2000) pelko liittyy usein tilanteeseen, jonka ihminen kokee uhkaavaksi. On mahdollista, että epäonnistumisten aiheuttama häpeä aiheuttaa pidemmällä aikavälillä pelkoa tällaisia tilanteita kohtaan, joissa on riski epäonnistumiselle (Davis, 2017). Vaikka kyseinen oppilas ei varsinaisesti pelkää epäonnistumista, toistuvien epäonnistumisten aiheuttama häpeä voi hiljalleen aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa, riippuen siitä, miten toiset oppilaat ja opettaja epäonnistumisiin reagoivat.

Muutamit haastateltavat kuitenkin nimesivät myös pelon epäonnistumiseen liittyväksi tunteeksi. Haastatteluissa nousi paljon esiin pohdintaa siitä, että nauravatko muut oppilaat epäonnistumisille. Kuten on jo tullut ilmi, vertaiset olivat usein se joukko, jonka vuoksi esimerkiksi väärin vastaamista pelättiin. Tämä tulos on linjassa aiempaan tutkimukseen, sillä nolatuksi tuleminen ja osaamattomalta näyttäminen ovat tutkitusti oppilaiden yleisimpiä pelkoja koulussa (Virta ym., 2012).

*No sua pelottaa ehkä se, että joku alkaa ilkkumaan siitä.*

Tässä esimerkissä on kyse akateemisesta kiusanteosta (academic teasing), jota Dietrich ja Hofman (2020) käsittelevät tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että akateeminen kiusanteoko vaikuttaa niin vahvasti oppilaiden turvallisuuden tunteeseen, että he saattavat jättää vastaamatta opettajan kysymykseen, jos eivät ole varmoja vastauksesta (Dietrich & Hofman, 2020). Myös Davisin (2017) mukaan toisten silmissä epäonnistumisesta syntynyt häpeä voi aiheuttaa oppilaalle pelkoa esimerkiksi tiettyä tilannetta tai tehtävää kohtaan. Akateemisen kiusanteon voidaan ajatella heikentävän luokan psykologista turvallisuutta, sillä psykologisesti turvallisessa yhteisössä ihmisen ei tarvitse pelätä epäonnistumista. Psykologisen turvallisuuden teema korostuikin selkeästi oppilaiden vastauksissa epäonnistumisen turvallisuuteen vaikuttavana tekijänä. Erityisesti psykologinen turvallisuus suhteessa toisiin oppilaisiin eli vertaisiin toistui aineistossa useaan otteeseen.

Vaikka vertaiset ja heidän (myös oletettu) toimintansa vaikuttaa vahvasti epäonnistumisen kokemukseen, haastattelemlamme oppilaille ei liittynyt epäonnistumiseen vahvaa tunnelatausta. Pääosin epäonnistuminen oli heille neutraali tapahtuma, mutta vertaisten vuoksi siihen saattoi liittyä häpeää tai nolostumista. Yksi selittävä tekijä epäonnistumiseen liittyvien tunteiden vaihtelulle tutkittaviemme kesken on temperamentti, sillä temperamentti on yksilön tapa reagoida ulkoisiin ärsykkeisiin, mutta toisaalta myös säädellä omia sisäisiä tunnetilojaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010a, s. 30; Keltinkangas-Järvinen, 2010b, s. 23). Keltinkangas-Järvisen (2010a) mukaan temperamentti vaikuttaa ihmisessä niin vahvasti, ettei hän pysty hallitsemaan sen nostattamia tunteita tai reaktioita. Ihminen kykenee kuitenkin säätelämään käytöstään näissä tilanteissa (Keltinkangas-Järvinen, 2010a, s. 32). Temperamentilla on siis suuri rooli epäonnistumiseen reagoimisessa ja sen aiheuttamien tunteiden syntymisessä.

### **7.3 Opettajan rooli epäonnistumiselle turvallisen ilmapiirin rakentajana**

Opettajan toiminta nousi haastatteluissa esille useaan otteeseen. Opettaja ei noussut yhdessäkään vastauksessa epäonnistumisen pelon aiheuttajaksi. Tämä on kiinnostavaa, sillä esimerkiksi Ylen (2013) haastattelemat nuoret pelkäsivät koulussa epäonnistumista nimenomaan opettajan vuoksi. Sen sijaan meidän tutkittavamme kokivat opettajan turvallisenä ja tukevana aikuisena. Aineistostamme nousikin esille kaksi opettajan roolia: opettajan rooli *tilanteen ratkaisijana* ja opettajan rooli *epäonnistumisen ja muiden siihen liittyvien tunteiden lievittäjänä*.

Oppilaat kokivat opettajan auttavan epäonnistumistilanteen ratkaisemisessa, esimerkiksi auttamalla oikean vastauksen löytämisessä tehtäviä tehdessä. Haastateltavat eivät kokeneet opettajan huomautusta väärästä vastauksesta negatiivisena, vaan se oli oppilaiden kokemuksen mukaan neutraali asia, kun huomautus tapahtui kahden kesken. Myös Davis (2017) korostaa, että opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaan suhtautumisessa epäonnistumisiin. Oppilaiden kertomissa kokemuksissa oli havaittavissa opettajan toiminta kasvun ajattelun mukaisesti:

*No jos on joku tehtävä väärin ni se sanoo. Tai niinku sitten ku se tarkistaa niitä, ni se saattaa vaikka kysyä että miten meni.*

*Jos ei ossaa nii kyssyy opelta ja sit se ope antaa vähä vinkkejä ja sit sen vaan tekkee sen tehtävän. Jos sen tajuaa.*

Näissä vastauksissa on näkyvissä, miten opettaja toimii kasvun ajattelun mukaisesti ja ohjaa oppilasta mahdollisen epäonnistumisen tapahtuessa. Oppilaiden esimerkeissä opettaja korosti usein sitä, että epäonnistumiset eivät haittaa. Tulkitsemme, että osittain tämän myötä myös oppilaat olivat omaksuneet kasvun ajattelun ja suhtautuivat epäonnistumisiin sen mukaisesti oppimismahdollisuuksina. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä aiemman tutkimuksen mukaan opettajat eivät useinkaan käsittele epäonnistumisia oppimisen kannalta hyödyllisesti, vaan tavalla joka lisää oppilaiden epäonnistumisen pelkoa ja virheiden välttelyä (Davis, 2017; Tulis, 2013).

Aineiston perusteella opettajan toinen rooli, eli epäonnistumisen ja siihen liittyvien tunteiden lievittäminen, on yhtä tärkeää kuin tilanteen varsinainen ratkaiseminen. Oppilaat kokivat saavansa opettajalta turvaa, tukea ja lohdutusta epäonnistumistilanteissa. Turvaa toi opettajan empatia, johon hän ohjasi myös toisia oppilaita. Opettajan rooli epäonnistumisen ja siihen liittyvien tunteiden lievittäjänä ilmeni oppilaiden vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

*No se sanoo, että ei saa nauraa.*

*No jos mulla tulee paha mieli niin se lohduttaa.*

[Opettaja] *Sannoo vaa että “joo ei – ei haittaa” ja sitte sanoo sen oikeen vastauksen ja... Sitte jatketaan elämää.*

Myös tutkimusten mukaan olisi tärkeää, että opettaja on sensitiivinen ja rakentaa luokkaan positiivista ilmapiiriä, koska silloin virheistä voi tulla oppimismahdollisuuksia (Tulis, 2013; Kotzebue ym., 2021, s. 459). Opettajan rakentama positiivinen ilmapiiri on keskeinen myös psykologisen turvallisuuden kannalta. Psykologiseen turvallisuuteen kuuluu olennaisena osana se, että epäonnistumisista ei rankaista, joten opettajan toimintatavoilla oppilaan epäonnistuessa on suuri merkitys koko luokan psykologisen turvallisuuden kannalta (Edmondson, 1999).

Vaikka aineistomme perusteella opettajien toiminta oli oppilaiden näkökulmasta turvallista epäonnistumista rakentavaa, haastatteluissa nousi esille myös yksi esimerkki epäonnistumisten piilottelusta. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että jos opettaja sivuuttaa epäonnistumiset tai rankaisee niistä, oppilaat välttelevät riskien ottamista ja piilottelevat epäonnistumisia sen

sijaan, että toisivat ne ilmi, jolloin niitä voitaisiin käsitellä (Tulis, 2013). Siksi onkin mielenkiintoista, että vaikka aineiston perusteella oppilaat kokivat opettajan turvalliseksi, luokassa saattoi kuitenkin ilmetä epäonnistumisten piilottelua joidenkin oppilaiden osalta.

*No yleensä jos ne [luokkatoverit] ei oo vaikka tehny läksyjä ni joskus saattaa vähän piilotella.*

On kuitenkin hyvä huomata, että välttämättä tässä esimerkissä ei ole kyse pelosta opettajan reaktiota kohtaan. Tällaisen unohduksen piilottelussa syynä voi olla esimerkiksi se, että oppilas haluaa näyttää opettajalle aina vain parastaan vaikuttaakseen positiivisesti koulusuoriutumisensa. Kyseinen esimerkki on kuitenkin tärkeä, sillä se tuo ilmi sen, että osa oppilaista koki myös vahingot epäonnistumisina. Esimerkiksi jos oppilas oli unohtanut tehdä jonkin sovitun asian, ja opettaja oli tullut myöhemmin huomauttamaan asiasta, oppilas koki epäonnistuneensa.

Näissä tilanteissa oppilaat myös kokivat saaneensa opettajalta palautetta epäonnistumisesta epäoikeudenmukaisesti, sillä heille kyseessä oli vahinko. Siinä missä opettajan hoksautus esimerkiksi tehtäväkirjan tehtäviä tehdessä tuntui neutraalilta, tämänkaltaisissa vahinkotilanteissa opettajan palaute koettiin eri tavalla. Onkin tutkittu, että opettajan suhtautumisella ja hänen antamallaan palautteella on merkittävä vaikutus siihen, millaisina oppilaat kokevat epäonnistumiset (Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017). Oppimisen kannalta on tärkeää, että opettajan antama palaute keskittyy oppilaan osaamiseen, eikä kontrollointiin ja virheisiin (Määttä, 2020, s. 13).

Aiempien tutkimusten mukaan opettaja voi olla epäonnistumisen pelon aiheuttaja joko suoraan tai välillisesti (Tulis, 2013; Kotzebue ym., 2021, s. 459; Davis, 2017). Tällaista ei kuitenkaan ollut meidän aineistostamme havaittavissa. Haastateltavien vastausten perusteella päättelemme, että tutkimusotantamme on kohdistunut oppilaisiin, joilla on sensitiiviset opettajat, jotka osaa- vat käsitellä epäonnistumisia turvallisella, rakentavalla ja oppilaiden oppimista tukevalla tavalla. On kuitenkin huomionarvoista, että tutkimusotantamme oli suhteellisen pieni. Isommalla otannalla opettajan rooli olisi voinut näyttäytyä eri tavalla, sillä laajemmalla otannalla voisi nousta esiin vielä monipuolisemmin opettajien erilaisia toimintatapoja epäonnistumistilanteissa.

Ristiriita teoriamme ja aineiston välillä voi selittyä myös kulttuurieroilla, sillä suurin osa lähteistämme on kansainvälisiä. Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin rakentajana koulussa voi olla



kulttuurisidonnaista; erilaisissa kulttuureissa voi olla erilainen tapa suhtautua epäonnistumisiin, minkä seurauksena myös kasvatustyyliessä ja opettajan toiminnassa voi olla eroavaisuuksia. Tämä voi selittää aineistomme eron esimerkiksi Davisin (2017) ja Tulisin (2013) tutkimusten tuloksiin sitä, että opettajat eivät useinkaan käsittele epäonnistumisia oppimisen kannalta hyödyllisesti, vaan tavalla joka lisää oppilaiden epäonnistumisen pelkoa ja virheiden välttelyä.

#### 7.4 Oppilaiden kasvun ajattelu

Dweck (2006) on määritellyt ajattelumallit *muuttumattomuuden asenne* ja *kasvun asenne*, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen suhtautuu epäonnistumisiin. Haastattemiemme oppilaiden vastauksissa oli selkeästi näkyvissä kasvun asenne heidän suhtautumisessaan epäonnistumisiin. Oppilaat siis uskoivat mahdollisuuksiinsa kehittää omia taitojaan ja näkivät epäonnistumisissa mahdollisuuden kehittyä. Oppilaat ajattelivat epäonnistumisten toimivan oppimiskokemuksina, jolloin virheestä oppii oikean vastauksen tai toimimaan oikein seuraavalla kerralla. Haastatelluissa korostuikin vahvasti ajatus siitä, että kun tekee virheen, osaa jatkossa tehdä oikein.

*No jos vaikka tekkee jottain tyhmää nii voi oppia, ettei kannata tehdä sitä uudestaan.*

*Siitä saa niinku semmosen että... Tällä kertaa tapahtuu tää, mutta toisella kerralla ku sää harjottelet - - nii sää voit oppia sen että se ei tapahu toista kertaa.*

Kapurin (2016) luokittelu erilaisista epäonnistumisista on mielenkiintoinen tutkittaessa epäonnistumista koulukontekstissa, sillä se tarkastelee epäonnistumista opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Kapurin (2016) luokittelun mukainen *tuottava onnistuminen* sisältää ongelmanratkaisu- ja oppimistaitojen omaksumisen, jolloin opetuksen tavoitteena on saavuttaa sekä parempia suorituksia ongelmanratkaisussa, että kestäväää oppimista. Haastateltaviemme vastauksissa korostuivat juuri tällaiset tuottavat epäonnistumiset: oppilaiden kertomuksissa kuului vahvasti ajatus siitä, että virhe tuo ilmi puutteellisen tiedon ja sen myötä tehdään ”korjausliike”.

*Noo se [epäonnistuminen] tuntuu ihan turvalliselta, koska ne on just niitä tehtäviä joita niinku harjotellaan.*

Tästä esimerkistä on hyvin nähtävissä, miten oppilas suhtautuu epäonnistumisiin kasvun ajattelumallin mukaisesti. Oppilas ajattelee epäonnistumisen olevan luonnollinen osa oppimisprosessia, kun uutta asiaa vasta harjoitellaan. Oppilas liittää epäonnistumisen nimenomaan oppimisprosessiin eikä kohdistu sitä itseensä tai omiin ominaisuuksiinsa. Laine ja kollegat (2024) esittelevät tuloksia tutkimuksista, joissa 5.-luokkalaisten pyydettiin määrittelemään älykkyyttä (viitattu lähteessä Laine ym., 2024). Kyseisten tutkimusten mukaan älykkyyden näyttäytyy useimmille oppilaille muokattavana ominaisuutena. Tutkittavat oppilaat, jotka omasivat kasvun ajattelutavan, korostivat määritelmässään tietoa ja vaivannäköä älykkyyden kehittämiseksi (viitattu lähteessä Laine ym., 2024). Tällaista ajattelua on nähtävissä myös edellisessä esimerkissä, sillä haastateltava korostaa harjoittelemisen merkitystä asian oppimiseksi.

Sen lisäksi, että tutkimamme oppilaat kokivat omat epäonnistumiset tai mokat oppimismahdollisuuksina, haastatteluissa nousi esiin myös näkökulma siitä, että toistenkin epäonnistumisista voi oppia. Kun luokan kulttuurissa suhtaudutaan positiivisesti epäonnistumisiin, niistä muodostuu oppimisen mahdollisuuksia (Kotzebue ym., 2021, s. 461). Opetus olisikin tärkeää järjestää niin, että oppiminen on keskiössä tulosten saavuttamisen sijaan. (Määttä, 2020). Oppilaiden vastauksissa korostui myös empatia: oppilaat osasivat oman tunnekokemuksensa kautta asettua luokkakaverin asemaan, jos tälle tapahtui epäonnistuminen.

*Tai sit oppii siinä, että tuntuu itestä pahalta jos joku nauraa, ettei sit ite naurais toiselle jos se epäonnistuu.*

Myös tutkimusten mukaan lapsi oppii vertaisyhteisössään arvioimaan niin omaa kuin toisten toimintaa (Marjanen ym., 2013, s. 60). Siten oppilaatkin oppivat oppitunneilla jatkuvasti käynnissä olevassa luokkayhteisön vuorovaikutuksessa useita taitoja, joista yksi on empatia eli toisen asemaan asettuminen (Marjanen ym., 2013, s. 60). Myötätunnon kokeminen ja osoittaminen luokkakavereille on tärkeä osa itsesäätelytaitoja (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 28). Vertaisilta saatu empatia on tärkeää myös oppilaan turvallisuuden kannalta, sillä myönteiset kokemukset vertaissuhteissa lisäävät lapsen emotionaalista turvallisuutta (Laine, 2005).

Jokaisen haastateltavan vastauksissa oli myös selkeästi nähtävillä opettajan asenteen vaikutus oppilaiden suhtautumisessa epäonnistumisiin. Opettajan oma kasvun asenne vaikutti selkeästi oppilaiden ajatteluun epäonnistumisesta sekä yleisesti luokan ilmapiiriin ja suhtautumiseen

epäonnistumisiin. Steuer kollegoineen (2020) toteavatkin epäonnistumisten tarjoavan mahdollisuuksia oppimiselle, sillä niiden kautta oppilaat ja opettaja saa tietoa virheellisistä käsityksistä. Eräs haastateltava kertoi seuraavanlaisen esimerkin opettajan toiminnasta, jos oppilas ei esimerkiksi uskalla lausua ääneen sanaa englannin kielen tunnilla:

*Monestikki ope aina sitte sannoo, että sanotaan yhteen ääneen se sana.*

Tässä esimerkissä tulee hyvin näkyväksi aiemmin määrittelemämme molemmat opettajan roolit. Huomatessaan, että oppilasta pelottaa mahdollinen epäonnistuminen, opettaja suhtautuu oppilaaseen sensitiivisesti ja empaattisesti. Hän siis pyrkii lieventämään epäonnistumiseen liittyviä tunteita keksimällä ratkaisun, joka on oppilaalle turvallinen. Opettaja ratkaisee tilanteen niin, että huomio ei kohdistu vastausvuorossa olevaan oppilaaseen, jolloin paineet onnistumisesta lieventyvät. Opettajan toiminta tekee oppilaan olon turvalliseksi, kun riski epäonnistumisesta vertaisten silmissä otetaan pois. Samalla oppilaat oppivat empatiaa, mikä luultavasti ohjaa heitä tulevaisuudessa toimimaan empaattisesti mahdollisissa epäonnistumistilanteissa.

Opettajalla on siis tärkeä rooli siinä, millainen suhtautuminen oppilaalle muodostuu epäonnistumisiin. Davis (2017) esittää opettajille toimintatapoja epäonnistumisten rakentavaan käsitteelyyn niin, että ne tukevat kasvun ajattelumallia. Olennaisinta on huomion ja palautteen kiinnittäminen oppimisprosessiin tulosten sijaan, jolloin epäonnistumisille on tilaa (Davis, 2017). Oppilaille tulisi luoda mahdollisuuksia harjoitella ongelmanratkaisua ja itsereflektointia, sekä kokeilla asioita heille mielekkäällä tavalla (Davis, 2017). Tärkeää on myös opettajan empaattisuus ja tietoisuus omista ajattelumalleista (Davis, 2017). Näiden keinojen avulla opettaja voi reflektoida omaa pedagogista ajatteluaan ja kehittää sitä niin, että se on tukemassa epäonnistumisista oppimista. Näin opettaja voi olla ohjaamassa ja tukemassa oppilaita kohti kasvun ajattelumallia.

## **7.5 Oppilaiden ajatuksia turvallisesta oppitunnista**

Oppitunti on tilanne, jossa oppilaan on hallittava yhtä aikaa useita muuttujia: ympäristö, luokkatoverit, opettaja, säännöt ja niin edelleen (Keltinkangas-Järvinen, 2004, s. 264). Tämän vuoksi halusimme kuulla oppilaiden ajatuksia siitä, millainen on turvallinen oppitunti ja mitkä seikat vaikuttavat oppilaan turvallisuuden tunteen rakentumiseen. Haastattelussamme oppilaat saivat vapaasti kertoa omia ajatuksiaan turvallisesta oppitunnista. Oppilaat nostivat esiin niin emotionaalisen, fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin turvallisuuden ulottuvuuden.

Fyysisen turvallisuuden näkökulmasta oppilaat kokivat erityisen tärkeäksi oman paikkansa luokassa. Eniten vastauksissa korostui kuitenkin turvallisuuden emotionaalinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Haastateltavat nostivat turvallisesta oppitunnista esiin hyvin samankaltaisia teemoja, muun muassa rauhallisuus ja hiljaisuus sekä ohjeiden mukaan toimiminen. Yksittäisenä mielenkiintoisena esimerkkinä nostamme rauhallisen tehtävien tekemisen, joka nousi useassa haastattelussa esiin.

*No semmonen, että kaikki tekee ihan rauhassa kaikkia tehtäviä ja kukaan ei huua.*

Tämä tulos on erityisen mielenkiintoinen, sillä myös Uusikylä (2006, s. 46) korostaa oppilaiden emotionaalista turvallisuutta eli rauhallista hyvänolon tunnetta, koulun turvallisuuden tärkeimpänä ulottuvuutena. Oppilaiden nosto on kiinnostava myös siksi, että tutkimustenkin mukaan psyykkinen turvallisuus luokassa luo työrauhaa sekä tuo opiskelumotivaatiota ja iloa oppimiseen (Rikander, 2020). Oppilaiden ajatukset turvallisesta oppitunnista edellyttävät siis sekä emotionaalista että psyykkistä turvallisuutta. Aineistomme perusteella emotionaalinen ja psyykkinen turvallisuus näyttäytyy oppilaalle niin, että oppitunnilla on hiljaista, hyvä olla ja kaikki toimivat rauhallisesti annettujen ohjeiden mukaan.

Tutkittavien vastauksissa korostui luokan ilmapiiri turvallisuuden tunteeseen vaikuttavana tekijänä. Oppilaat kokivat olonsa turvallisiksi, kun pystyivät luottamaan opettajaan ja toisiin oppilaisiin; siihen, ettei naureta, vaikka tunnilla sattuisi jokin moka. Oppilaiden ajatukset vastasivat psykologista turvallisuutta eli luottamusta ryhmään niin, ettei yksilön tarvitse pelätä nolauttamista, hylkäämistä tai rangaistusta, vaan ryhmän jäsenten kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus ja luottamus (Edmondson, 1999, s. 5). Oppilaiden vastauksissa olikin vahvasti näkyvissä tarve psykologiseen turvallisuuden tunteeseen luokassa, sillä erityisesti vertaisten toiminta vaikutti vahvasti oppilaan kokemaan turvallisuuteen epäonnistumistilanteissa.

*No sanoo että tota noin että siinä ei oo mitään pelättävää. [Tutkija: Kuka niin sanois?].  
Varmaan kuka tahansa.*

*No sellanen että kukaan ei naura ja kaikki saa vastata ja nii. - - no ettei kukaan vaikka pelleile eikä puhu kenestäkään pahaa.*

Psykologinen turvallisuus edellyttää kunnioitusta ja luottamusta, joiden tulisi olla eräänlainen itsestäänselvyys tiimin jäsenten kesken, ja näistä normeista olisi tärkeää pystyä myös keskustelemaan ilman, että se muuttaa tiimin psykologista turvallisuutta (Edmondson, 1999, s. 5). Tätä kunnioitusta ja luottamusta oppilaat selkeästi kaipaavat luokkatyöskentelyyn ja kokevat sen tärkeäksi turvallisuuden tunteen kannalta. Psykologinen turvallisuus on tutkitustikin erityisen tärkeää oppimisen kannalta, sillä se rohkaisee ihmisiä myöntämään virheensä ja kysymään apua (Edmonson & Lei, 2014).

Vertaisten lisäksi haastatteluissa tuli vahvasti ilmi myös opettajan roolin merkitys psykologisen turvallisuuden rakentajana. Myös tutkimusten mukaan toimivan luokkayhteisön rakentaminen vaatii opettajalta panostusta ilmapiiriin ja lasten suhteisiin (Rasku-Puttonen, 2006). Haastattelut nostivat esiin opettajan roolin turvallisuuden luomisessa tilanteen ratkaisijana, sekä epäonnistumisen ja muiden siihen liittyvien tunteiden lievittäjänä. Opettajan keinot toimia tilanteissa olivat usein hyvin hienovaraisia ja haastateltavat kokivat opettajan toiminnan rakentavan turvallisuutta tilanteeseen.

*No oppilaat ei naura ja jos nauraa, ni sit opettaja puuttuu siihen. - - Jos vaikka sanoo jonku vastauksen ja se ei öö niinku täytä sitä mihin se opettaja on sanonu, ni sit myöskään kukaan ei naura.*

*No opettajathan huolehtii siitä et siellä on turvallista, mut jos joku niinku alkaa sit siit sillee et ”sä et osannu” ja siit tulee paha mieli, tai alkaa jotenki lällättää, nii sit opettaja puuttuu siihen.*

Aineiston perusteella turvallinen oppitunti rakentuu koko luokassa vallitsevasta psykologisesta turvallisuudesta. Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä saa epäonnistua ja tehdä virheitä ilman naurunalaiseksi joutumista (Edmondson, 1999). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulun turvallisuuden olevan myös psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta (Opetushallitus, 2014). Sosiaalisesti turvallisessa luokassa jokainen kuuluu yhteisönsä sen täysivaltaisena jäsenenä ja kokee arvostusta (Hamarus, 2006, s. 211). Sosiaalinen ja psykologinen turvallisuus rakentuvat koko luokkayhteisön vuorovaikutuksessa, kun ihmiset tuntevat ja toimivat suhteessa toisiinsa (Carmeli ym., 2009, s. 92).

Turvallisuuden kokemus oppitunneilla muodostuu siis useista eri osa-alueista, joilla kaikilla on tärkeä tehtävä turvallisuuden tunteen kokemuksessa. Salovaara ja Honkonen (2011) esittävät

turvallisuuden tunteen synnyttäviksi tekijöiksi luokassa hyväksynnän ja välittämisen, luottamuksen, haavoittuvaksi alistumisen, tuen antamisen sekä sitoutumisen (Salovaara ja Honkonen 2011, s. 18). Aineistostamme oli selkeästi nähtävillä, että jos luokassa jokin turvallisuuden osa-alue ontuu, oppilaan kokonaisvaltainen turvallisuuden tunne horjuu. Kun luokka on psykologisesti turvallinen, oppilaan on turvallista ottaa riski epäonnistumiselle, jolloin epäonnistumisten kautta oppiminen on mahdollista (Edmondson & Lei, 2014).

## 8 Johtopäätökset

Haasteena johtopäätösten tekemisessä on epäonnistumisen kokemuksen moniulotteisuus. Epäonnistumisen kokemus on samaan aikaan sekä subjektiivinen että objektiivinen, sillä siihen vaikuttaa sekä oppilaan temperamentti ja oma kokemusmaailma, että ympäristö ja sieltä nousevat tekijät. Koulu toimintaympäristönä on hyvin vaihteleva, ja epäonnistumisen kokemuksiin koulussa liittyykin paljon erilaisia muuttujia. Näiden erilaisten muuttujien tiedostaminen ja tunnistaminen on tärkeää johtopäätöksiä tehtäessä.

Oppilaiden epäonnistumisen kokemukseen koulussa vaikuttavia subjektiivisia tekijöitä ovat oppilaan temperamentti, hänen suhtautumisensa oppiaineeseen sekä oma asenne, eli kasvun tai muuttumattomuuden ajattelumalli. Objektiivisina tekijöinä puolestaan toimii esimerkiksi luokan ilmapiiri, jossa keskeisinä tekijöinä ovat vertaiset, opettaja, sekä luokkaympäristö. Tämä haastaa osaltaan johtopäätösten tekemistä: se, onko epäonnistumisen kokemus turvallinen vai turvaton, on todella moniulotteinen ilmiö ja monien eri tekijöiden summa.

Vastauksissa nousi esiin opettajan rooli turvallisuuden luoja luokassa. Opettaja oli luotettava aikuinen, jolta pystyi kysymään apua ja joka puuttui vaikeisiin tilanteisiin. Opettajalla oli myös työkaluja helpottaa vaikeita tilanteita ja häpeän tunnetta. Aineistosta nousi opettajalle kaksi roolia oppitunneilla tapahtuvissa epäonnistumistilanteissa: *tilanteen ratkaisija* sekä *epäonnistumisen ja muiden siihen liittyvien tunteiden lievittäjä*. Keskeistä näyttäisi olevan oppilaiden luottamus opettajaan johtohahmona, jonka toimintaan pystyi turvallisesti luottamaan kaikissa tilanteissa.

On mielenkiintoista, että oppilaat nostivat vahvasti esiin opettajan roolin, kun heiltä kysyttiin epäonnistumisen kokemuksen turvallisuuteen vaikuttavista seikoista, mutta he eivät tunnista- neet vertaisten merkitystä turvallisuuden kokemukselle. Haastattelutilanteessa oppilaat eivät suoranaisesti nimenneet vertaisiaan turvallisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi, mutta havaitsimme aineistoa tulkitsessamme, että vastauksissa on piilevänä sisältönä vertaisten merkitys. Oppilaat eivät siis suoranaisesti nimenneet vertaisiaan epäonnistumisen kokemuksen turvallisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi, vaan se tuli ilmi aineistosta, kun tulkitsimme vastausten merkityksiä.

Tutkimuksemme perusteella tulkitsimme, että epäonnistumiseen liittyvä häpeän tunne ei tule koskaan poistumaan, koska se on yksi ihmisen perustunteista, jolla on oma merkityksensä ihmisen kasvussa ja kehittämisessä. Häpeällä on tärkeitä tehtäviä, jotka saavat ihmisen toimimaan

esimerkiksi ryhmän moraalisten sääntöjen mukaan (Martin ym., 2022). Tutkimuksemme perusteella häpeästä huolimatta epäonnistumisen turvallisuus säilyy, sillä haastattelemamme oppilaat suhtautuivat epäonnistumiseen neutraalisti, vaikka se saattoi aiheuttaa häpeää tai nolostusta. Tämän perusteella tulkitsemme, että epäonnistumiseen liittyvä häpeän tunne ei tee epäonnistumisen kokemuksesta turvatonta, vaan se on ihmisen perustunne, joka seuraa epäonnistumista.

Oppilaiden kokemus epäonnistumisesta muodostui turvalliseksi silloin, kun kaikki luokkaympäristössä tuki turvallisuuden tunnetta. Oppilaan kokemaan turvallisuuteen vaikutti opettajan turvallisuus, vertaisten tuki ja hyväksyntä sekä luokkaan rakentunut kasvun ajattelun ilmapiiri. Aineistomme ja aiemman tutkimuksen perusteella luottamus on keskeisenä tekijänä turvallisuudessa epäonnistumisessa, sillä tällöin oppilas voi luottaa, että epäonnistumisesta ei seuraa mitään pahaa. Aineistostamme ilmeni, että jos turvallisuus ei toteutunut joltakin osa-alueelta, se vaikutti heti oppilaiden kokemukseen epäonnistumisesta negatiivisesti. Oppilaiden vastauksissa korostui turvallisuuden emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus, jotka molemmat liittyvät vahvasti psykologiseen turvallisuuteen.

Tutkimuksemme perusteella epäonnistuminen on koulussa hyvin yleinen tapahtuma, josta jokaisella oppilaalla on jonkinlaisia kokemuksia. Oppilaiden välillä on kuitenkin eroja siinä, milloin hetkissä epäonnistumisia koetaan ja miten oppilas niihin suhtautuu. Se, miten epäonnistuminen koetaan, on myös oppilaskohtaista. Pääosin tutkittavamme suhtautuivat epäonnistumiseen neutraalisti; oppilaat kuvailivat epäonnistumista pienenä asiana, joka ei haittaa. Tämä kertoo siitä, että epäonnistumisen kokemus pääosin turvallinen, koska se ei aiheuta suuria tunteita, kuten epäonnistumisen pelkoa.

Tiivistetysti tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että epäonnistumisen kokemus on turvallinen, kun

- 1) opettaja on turvallinen, luotettava ja kasvun asenteen mukaisesti toimiva,
- 2) vertaiset ovat turvallisia ja luotettavia, jolloin luokassa on psykologisesti turvallinen ilmapiiri ja
- 3) oppilas suhtautuu epäonnistumisiin oppimismahdollisuuksina kasvun ajattelumallin mukaisesti.

Kun nämä tekijät täyttyvät, oppilaan on turvallista ottaa riski epäonnistumisesta. Turvallisuuden kannalta keskeisintä on luottamus – että oppilas voi luottaa opettajaan ja luokkatovereihin



ja siten siihen, ettei epäonnistumisesta seuraa mitään pahaa. Aineistomme perusteella voidaan todeta, että yhdenkin tekijän ontuessa oppilaan turvallisuuden tunne horjuu.

## 9 Pohdinta

Tässä luvussa reflektoimme tutkimusprosessiamme ja pohdimme tutkimuksemme rajoitteita. Tarkastelemme myös tutkimuksemme eettisyyttä ja avaamme niitä valintoja, joita olemme tutkimusprosessin aikana tehneet. Lisäksi esittelemme jatkotutkimusehdotuksia, joiden avulla epäonnistumisesta ja oppilaan turvallisuudesta voitaisiin saada lisää tarpeellista tietoa.

### 9.1 Eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

Tutkimusta tehtäessä on keskeistä kunnioittaa tutkimukseen osallistuvien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Pidimme tutkimuksen mahdollisimman läpinäkyvänä tutkittaville koko tutkimusprosessin ajan, ja korostimme haastatteluissa myös keskeyttämisen mahdollisuutta. Toimimme tutkittavillemme esiin myös sen, että he saavat kertoa kaiken juuri niin kuin itse ajattelevat, emmekä etsi kysymyksiin mitään oikeita vastauksia. Tätä on tärkeää korostaa lapsia haastateltaessa, sillä lapset saattavat yrittää vastata niin kuin ajattelevat aikuisen toivovan.

Toimimme haastateltaville esiin myös sen, että kukaan muu ei kuule heidän haastattelujaan kuin vain me tutkijat, mikä on olennainen osa haastateltavien yksityisyydenturvaa. Aineistojen huolellinen säilytys ja käsittely onkin keskeinen osa tutkimuksemme eettisyyttä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Aineistoja käsiteltäessä kiinnitimme jatkuvasti huomiota osallistujien yksityisyydensuojaan ja tunnistettavuuteen. Pyrimme koko ajan pitämään huolta siitä, että haastateltavat eivät ole tunnistettavissa vastauksistaan, esimerkiksi arvioimme suorien lainauksien ulkoasua peilaten niitä tunnistettavuuteen. Pohdimme muun muassa sitä, onko tarpeen esimerkiksi poistaa vastauksista murreilmaisut haastateltavan yksityisyyden suojaamiseksi. Arvioimme tunnistettavuutta niin lukijan näkökulmasta kuin haastateltavankin näkökulmasta. Päädyimme lopulta säilyttämään lainaukset mahdollisimman alkuperäisinä, jotta ne olisivat autenttisia ja tutkittavien ääni pääsisi kuuluviin.

Olemme tiedostaneet koko tutkimusprosessin ajan myös sen, että aiheemme on hiukan arka opettajan näkökulmasta, sillä oppilaan epäonnistumisen kokemusta tutkittaessa on tarpeellista tarkastella myös opettajan toimintaa. Halusimme olla sensitiivisiä aihetta tutkiessamme, ja huomioimme eettisyyden opettajan toimintaa tarkasteltaessa haastateltavia oppilaita valitessamme. Haastattelemamme oppilaat ovat kaikki eri paikkakunnilta, eri kouluista ja siten jokainen eri

opettajan opetuksessa. Näin ollen tutkimuksemme ei kohdistu yksittäiseen opettajaan, joten tutkimuksessamme ei ikään kuin käsitellä tietyn opettajan pedagogiikan tai opetuskäytänteiden toimivuutta epäonnistumistilanteissa. Samalla haastateltavien erilaiset lähtökohdat lisäävät aineiston monipuolisuutta ja siten koko tutkimuksen luotettavuutta.

Myös huolellinen perehtyminen lähteisiin ja oikein laaditut lähdeviittaukset ovat tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Näin aiempi tutkimus tukee ja keskustelee uuden tutkimuksen kanssa ja toisten tutkijoiden työ saa niille kuuluvan arvostuksen. Perehtymällä hyvin käyttämäämme tutkimuskirjallisuuteen ja huolehtimalla asianmukaisista lähdeviitteistä olemme huomioineet muiden tutkijoiden työn kunnioituksen ja arvon antamisen sille (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Pyrimme löytämään mahdollisimman uutta tutkimusta aiheesta, jotta lähteemme olisivat luotettavia ja relevantteja.

Tutkija tekee tutkimusraporttia kirjoittaessaan tutkimansa ilmiön todelliseksi, joten tutkimuskirjoittamisen eettinen ulottuvuus on merkittävä (Salo, 2015, s. 183). Tutkimuksemme avulla halusimme tehdä näkyväksi koulussa piilossa olevia ilmiöitä. Oppilaiden epäonnistumisen kokemus koulussa on hyvin mielenkiintoinen tutkimusaihe, sillä sitä ei ole Suomessa tutkittu juuri ollenkaan ainakaan tästä näkökulmasta. Epäonnistumisesta löytyy tutkimusta esimerkiksi yksittäisten oppiaineiden kohdalla, mutta kokonaisuudessaan sitä ei ole tutkittu paljoa. Tulevina opettajina ajattelemme, että tutkimuksemme oppilaiden epäonnistumisen kokemuksista antaa muillekin opettajille tietoa tilanteista, joissa oppilaat kokevat epäonnistumisia. Tutkittaviemme kokemukset epäonnistumisista ja myös heidän ajatuksensa turvallisuudesta antavat opettajille mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa oppilaiden turvallisuudentunteen näkökulmasta.

Olemme pyrkineet pitämään koko tutkimusprosessimme läpinäkyvänä ja avanneet sen tutkimusraportissamme mahdollisimman avoimesti ja lukijalle ymmärrettävästi, sillä tieteellisen tiedon tulee olla avointa ja viestinnän selkeää (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Avoimuus subjektiivisista vaikutteista onkin keskeinen osa tutkimusta. Täydellinen objektiivisuus on mahdotonta varsinkin meidän tutkimuksessamme, sillä tutkimuksemme edellyttää esimerkiksi aineiston tulkintaa. Täydellisen objektiivisuuden sijaan olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman objektiivisiä tiedostamalla oman subjektiivisuutemme. Eskolan ja Suorannan (2003, s. 17) mukaan objektiivisuuden voi ajatella olevan sitä, että tutkija tunnistaa odotuksi-

aan, uskomuksiaan, asenteitaan ja arvojaan. Tämä on ollut meidän näkökulmamme objektiivisuuteen pyrkiessämme, ja olemmekin pyrkineet olemaan tietoisia näistä asioista ja kuljettaneet niitä mukana kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

Tulkinnallisuus on luotettavuuden kannalta olennainen tekijä, jota on syytä tarkastella koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksemme sisältää tulkintaa niin aineiston analyysin kuin tutkimusraportin kirjoittamisen osalta. On mahdollista, että joku toinen tutkija päätyisi samalla aineistolla jossakin määrin erilaisiin tulkintoihin (Eskola & Suoranta, 2003, s. 141–142; Kiviniemi, 2015). Aineistoa tulkittessamme olemme pyrkineet jatkuvasti etsimään useita erilaisia näkökulmia, esimerkiksi syy-seuraussuhteiden etsiessämme pyrimme näkemään useita erilaisia vaikutusmekanismeja. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että aineistoa analysoidessamme keskustelimme keskenämme paljon. Näin saimme tulkintaan kaksi näkökulmaa, jonka myötä tulkinnasta tuli monipuolisempi ja pystyimme molemmat näkemään asioita eri näkökulmista.

## **9.2 Jatkotutkimusehdotuksia**

Epäonnistumisen kokemus ja oppilaan turvallisuuden tunne ovat monimutkaisia ilmiöitä. Siten tutkimuksemme on vain pieni pintaraapaisu koulussa tapahtuviin epäonnistumisiin ja niihin liittyvään turvallisuuteen. Aihe on todella moniulotteinen, minkä vuoksi sitä olisi tarpeen tarkastella lisää eri näkökulmista. Niin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa kuin meidän tutkimuksemme tuloksissa on korostunut oppilaan turvallisuuden tunteen merkitys niin koulussa viihtymisen kuin oppimisen kannalta, joten aiheen tutkiminen olisi tärkeää. Esittelemme seuraavaksi muutamia jatkotutkimusehdotuksia, joita mieleemme on tutkimusprosessin aikana noussut.

Opettajan rooli on ollut vahvasti pinnalla koko tutkimusprosessimme ajan: se nousi esiin perehtyessämme aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja korostui myös omassa aineistossamme. Tutkimuksessamme opettajan rooli epäonnistumisen kokemuksen lieventäjänä tai ratkaisijana nousi esiin mielenkiintoisena seikkana. Ajattelemme, että tätä näkökulmaa voisi tutkia enemmän: miten opettaja voi ottaa epäonnistumiset vastaan sensitiivisesti ja käsitellä niitä niin, että oppilaalla on turvallinen olo oppitunneilla? Oppilaan näkökulman ymmärtäminen avaisi uusia näkökulmia opettajan toiminnan merkityksestä oppilaan kokemalle turvallisuudelle.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusnäkökulma voisi olla vertaisvuorovaikutus, joka nousi toiseksi merkittäväksi teemaksi tutkimuksessamme. Aineistoa analysoidessamme meille heräsi ajatuksia siitä, millainen merkitys koululla on oppilaiden kaveritaitojen kehittymiselle; aineistostamme nousi esille, että kaveri voi lohduttaa epäonnistumisten tullessa, tai toisaalta toimia niin, että lapsi alkaa pelätä epäonnistumista tämän silmien edessä. Tällaista epäonnistumisen pelkoa aiheuttavaa akateemista kiusantekoa on esimerkiksi nauraminen tai ilkkuminen. Vertaisvuorovaikutus on laaja ilmiö, joten tutkittavaa riittäisi monestakin näkökulmasta.

E erityisen mielenkiintoinen jatkotutkimus vertaisvuorovaikutuksesta voisi olla esimerkiksi havainnointitutkimus jonkin luokan ryhmädynamiikasta. Tällainen tutkimus voisi avata lasten vertaisvuorovaikutuksen monimutkaisia ulottuvuuksia ja siten lisätä opettajien mahdollisuuksia tunnistaa oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta sellaista toimintaa, joka voi olla horjuttamassa oppilaan kokemaa turvallisuutta oppitunneilla.

Lasten vertaissuhteita olisi mielenkiintoista tutkia lisää myös sosiaalisen vertailun, esimerkiksi kilpailu- ja valta-asetelmien näkökulmasta. Tutkimuksessamme korostui vertaisten keskinäiseen kilpailullisuuteen liittyvä epäonnistumisen tai huonommuuden kokemus ja sen vaikutus oppimiseen. Kilpailuasetelman tutkiminen erityisesti oppimisen näkökulmasta voisi olla kiinnostavaa ja tarpeellista, sillä lasten keskinäinen kilpailu parhaasta osaamisesta voi olla mahdollisesti oppimisen motivaattori tai latistaja.

### **9.3 Tutkimusprosessin reflektointia**

Omien koulumuistojemme sekä lukemamme tutkimuskirjallisuuden pohjalta meillä oli ennen aineistonkeruuta eräänlainen hypoteesi, että epäonnistumisen kokemus koulussa olisi oppilaan näkökulmasta vahvempi. Haastatteluissa kuitenkin ilmeni oppilaiden useimmiten rento ja neutraali suhtautuminen epäonnistumiseen oppimismahdollisuutena. Tärkeä seikka tutkimuksemme tuloksissa olikin epäonnistumisen merkitys oppimisprosessissa; epäonnistuminen ei ole aina negatiivinen asia, vaan luonnollinen ja olennainen osa oppimista ja oppilaan kehittymistä.

Haastatellessamme oppilaita huomasimme, että epäonnistumisen pohtiminen oli oppilaille aluksi hiukan haastavaa. Haastatteluista oli näkyvissä se, että oppilaat eivät mahdollisesti olleet pohtineet ja analysoineet epäonnistumista näin tarkasti aikaisemmin. Pohdimme, että tämä voi

kertoa siitä, että epäonnistumisen kokemus on koulussa hyvin sisäänrakennettuna ominaisuutena, mutta sitä ei välttämättä käsitellä koulussa avoimesti. Oppilaat tarvitsivat välillä useita tarkentavia kysymyksissä, ennen kuin ymmärsivät, mitä kysymyksellämme tarkoitimme. Tämä voi kertoa siitä, että epäonnistumisten reflektointi on oppilaille haastavaa – ne ovat ohimeneviä tilanteita, joten niiden muisteleminen ja niihin liittyvien tekijöiden erittely on haastavaa. Toisaalta kyse voi olla myös aiheen monimutkaisuudesta, mikä tekee reflektoinnista haastavaa tämän ikäisille lapsille.

Tutkimuksessamme käytetty menetelmä valikoitui valitsemamme aiheen mukaan, kun pohdimme, kuinka saisimme aiheestamme mahdollisimman kattavasti tietoa. Pyrimme laatimaan haastattelukysymykset niin, että ne vastasivat tutkimuskysymykseemme. Kiinnitimme huomiota siihen, että saisimme mahdollisimman monipuolisesti tietoa aiheestamme. Lukemamme tutkimuskirjallisuuden pohjalta pohdimme jo etukäteen sitä, mikä kaikki koulussa vaikuttaa oppilaiden toimintaan, jotta osaisimme kysyä haastateltavilta lisäkysymyksiä tarvittaessa. Kysymyksiä suunnitellessa pyrimme tarkastelemaan myös niiden avoimuutta, etteivät ne rajaisia vastauksia liian suppeiksi.

Tutkimusotantamme oli suhteellisen pieni käyttämämme aineistonkeruumenetelmän työllistävyyden ja hitauden vuoksi. Isommalla otannalla vastauksiin olisi voinut tulla enemmän hajontaa. On mahdollista, että tutkimukseemme sattui oppilaita, joiden opettajien opetustyyli ja persoona ovat hyvin yhteensopivia oppilaiden oppimistyylien kanssa. Toisaalta on myös mahdollista, että epäonnistumisen kokemukset eivät tunnu ala-asteikäisistä lapsista kovin suurilta, sillä lapsille on hyvin ominaista kasvun ajattelu ja uuden oppiminen. Oppilaiden aloittaessa koulun, heillä on tavallisesti myönteinen suhtautuminen omaan suoriutumiseen ja oppimiseen (Pulkinen ym., 2023, luku 3).

Tutkimusotanta onkin yksi tutkimustamme rajoittava tekijä. Pyrimme kuitenkin keräämään mahdollisimman monipuolisen ja vaihtelevan tutkimusjoukon, jotta tutkimustulokset eivät jäisi yksipuolisiksi. Tutkittavamme olivat eri paikkakunnilta, ja tutkittavat olivat jokainen hyvin erilaisia oppilaita. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä jokaisella oppilaalla on erilainen opettaja sekä erilainen kasvu- ja kouluympäristö. Haastateltavien koulut sijaitsivat myös keskenään erilaisilla alueilla, mikä vähentää todennäköisyyttä sille, että tutkimukseemme olisi valikoitunut ainoastaan korkeamman sosioekonomisen aseman omaavia oppilaita, joille koulu on ”helppo” ja turvallinen paikka.

On syytä muistaa myös kulttuurin vaikutus tutkimustuloksiin. Epäonnistumisen kokemus on vahvasti sidoksissa kyseisen maan tapoihin ja tottumuksiin, jotka ovat hyvin kulttuurikohtaisia. Toisissa kulttuureissa epäonnistumiseen suhtaudutaan yleisesti hyväksyvämmiin, ja esimerkiksi koulunkäynnissä ja siihen liittyvässä kurinalaisuudessa on hyvin suuria eroja. Koska tutkimuksemme on tehty Suomessa, tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkialle. Olisikin mielenkiintoista vertailla suomalaisten oppilaiden kokemuksia koulussa epäonnistumisesta jonkin toisen maan oppilaiden kokemuksiin.

Tutkimusprosessin toteuttaminen yhteistyönä oli antoisa kokemus ja mahdollisti jatkuvasti enemmän näkökulmia tutkimuksen teossa. Etenkin haastattelutilanteessa kahden tutkijan läsnäolo oli hyvin tarpeellista, sillä toisen tutkijan haastatellessa toinen tutkijoista pystyi tarkastelemaan tilannetta ikään kuin ulkopuolelta, ja havaitsi usein tarpeellisia tarkentavia kysymyksiä esitettäväksi. Myös aineistoa analysoidessa vuoropuhelu tutkijoiden kesken avasi aineistosta uusia näkökulmia ja ajatuksia. Yhteistyömme koko prosessin ajan oli tutkimuksen lopputuloksen kannalta antoisaa, ja prosessin jakaminen oli sujuvaa. Tämän mahdollisti yhteiset tavoitteet ja yhteinen aikataulu, josta halusimme molemmat pitää kiinni.

Tutkimuksen tekeminen aiheestamme oli mielenkiintoista, sillä se avasi ikkunan koulumaailman ilmiöön, joka ei yleisesti ole niin näkyvä ja tiedostettu arkipäivissä. Tutkimuksemme tärkein anti oli tuoda näkyväksi piilossa oleva ilmiö, joka kuitenkin vaikuttaa merkittävästi oppilaan kouluhyvinvointiin, koulunkäyntiin ja kokemukseen koulusta. Tutkimuksemme tulokset voivat toimia myös tärkeinä havaintoina kasvattajille, joiden pohjalta on mahdollista muokata myös omaa ajattelua, toimintaa ja käytänteitä niin, että ne ovat rakentamassa oppilaille turvallista epäonnistumisen kokemusta.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Affouneh, S., & Hargreaves, E. (2015). Fear in the Palestinian classroom: pedagogy, authoritarianism and transformation. *Pedagogies: An International Journal*, 10(3), 222-237. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1009837>
- Ahonen, T. & Pulkkinen, L. (2023). Keskilapsuus. Teoksessa Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., & Aunola, K. (toim.). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational Psychology in Practice*, 35(3), 339–351.
- Billett, S. (2012). Errors and learning from errors at work. In J. Bauer & C. Harteis (toim.), *Human fallibility. Professional and practice-based learning* (s. 17–32). Dordrecht: Springer.
- Cambridge Dictionary. (16.10.2023). *Epäonnistuminen*. <https://dictionary.cambridge.org/>.
- Carmeli, A., Brueller, D. and Dutton, J.E. (2009). *Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety*. *Syst. Res.*, 26: 81–98. <https://doi.org/10.1002/sres.932>
- Davis, V. W. (2017). Error Reflection. *General Music Today*, 30(2), 11–17. <https://doi.org/10.1177/1048371316667160>
- Dietrich, L., & Hofman, J. (2020). Exploring academic teasing: predictors and outcomes of teasing for making mistakes in classrooms. *International Journal of Adolescence & Youth*, 25(1), 113–125.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset : The New Psychology of Success: Vol. 1st ed.* Random House.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A.C. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23–43.



- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. [e-kirja]
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendship and peer network. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Google. (2015). *The five keys to a successful Google team*. Haettu osoitteesta <https://www.michigan.gov/-/media/Project/Websites/mdhhs/Folder4/Folder10/Folder3/Folder110/Folder2/Folder210/Folder1/Folder310/Google-and-Psychological-Safety.pdf?rev=7786b2b9ade041e78828f839eccc8b75>
- Graneheim U.H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today* 56 (2017) 29–34
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.009>
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Hargreaves, E., & Affouneh, S. (2017). Pupils' Fear in the Classroom: Portraits From Palestine and England. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 227–239. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1272508>
- Henriksson, C. (2004). *Living away from blessings: School failure as lived experience*. Växjö University Press.
- Hilppö, J., & Stevens, R. (2020). “Failure is just another try”: Re-framing failure in school through the FUSE studio approach. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.10.004>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Gaudeamus.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, K., Mikkola, P., & Nivalainen, V. (2015). *Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa* (1. painos.). Pedatieto Oy.

- Kapur, M. (2016). Examining Productive Failure, Productive Success, Unproductive Failure, and Unproductive Success in Learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289–299.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010a). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010b). *Temperamentti ja koulumenestys* (3. p.). WSOY.
- Kielitoimiston sanakirja. (16.10.2023a). *Epäonnistua*. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/ep%C3%A4onnistua?searchMode=all>
- Kielitoimiston sanakirja. (16.10.2023b). *Virhe*. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/#/virhe?searchMode=all>
- Kirmanen, T. (2000). *Lapsi ja pelko: sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6 vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta*. Kuopion yliopisto. Haettu osoitteesta <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/9478>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88) (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 19–45) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotzebue, L von., Förtsch, C., Förtsch, S. & Neuhaus, B. J. (2021). Dealing with Student Errors in Whole-Class Discussions of Biology Lessons at German Secondary Schools. *International Journal of Science and Mathematics Education* (2022) 20:459–480.
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Laine, K. (2005). Pienten lasten vertaissuhteet. Teoksessa Niikko, A., & Korhonen, R. (toim.) *Lapsuuden puutarhassa: I barndomens lustgård = In the garden of childhood* (s. 89–106). Joensuu yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2024). Finnish students' conceptions of giftedness and intelligence in basic education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 141–159. <https://pc124152.oulu.fi:9443/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=175194889&site=ehost-live&scope=site>
- Loehr, A. M., Fazio, L. K., & Rittle-Johnson, B. (2020). The role of recalling previous errors in middle-school children's learning. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 997–1014.

- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 47–73). PS-kustannus.
- Martin, F., Holtmann, M., & Legenbauer, T. (2022). Better safe than sorry: Divergent error-related negativity and error positivity in shame-prone adolescents. *International Journal of Psychophysiology*, 182, 81–89.
- Määttä, S. (2020). Motivaatio ja oppiminen. In S. Tuovila, L. Kairaluoma, & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun* (s. 10–18). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-206-1>
- Niemelä, P., Lahikainen, A. R., Ryyänen, U., Kraav, I., Kirmanen, T., Honkatukia, P., . . . Vornanen, R. (2000). *Inhimillinen turvallisuus*. Vastapaino.
- Nummenmaa, L., & Kalke, A. (2019). *Tunnekartasto: Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 29 §: Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. Viitattu 7. 10. 2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 26 §: Perusopetuksen suorittaminen. Viitattu 7.10.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., & Aunola, K. (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 149–165). Tampere: Vastapaino.
- Rautiainen, H. & Simonen, P. (2017). *Sijoitettujen nuorten koulukokemuksia*. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201708113461>
- Reeves, M.A., Kanan, L.M. & Plog, A.E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments. A school professionals' guide to integrating physical and psychological safety – prevention through recovery*. New York, NY: Routledge.
- Rikander, H. (2020). *Näkökulmia oppilaitosturvallisuuteen – osa 1: Turvallinen oppimisympäristö*. TAMKjournal, 27.11.2020.
- Rogers, B. (2006). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. 2nd ed. London: Paul Chapman.

- Rogers, B. (2007). *Behaviour Management. A Whole-School Approach*. London: Paul Chapman.
- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27–47. <http://jecer.org/fi>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. PS-kustannus.
- Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: an experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*, 36(3), 719–738.
- Steuer, G., Tulis, M., & Dresel, M. (2022). Is dealing with errors in the classroom specific for school subjects? A study of the error climate in mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*, 37(2), 355–373.
- Tieteen termipankki. (3.10.2023). *Biologia:biomarkkeri*. (Tarkka osoite: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Biologia:biomarkkeri>.)
- Tietosuoja.fi. (30.11.2023). *Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot*. (Tarkka osoite: <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi> )
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching & Teacher Education*, 33, 56–68.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). {e-kirja] Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *HTK 2023 – ohjeeseen sitoutumisen muistilista*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-08/HTK-ohje\\_Sitoutumisen\\_muistilista\\_FINAL.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-08/HTK-ohje_Sitoutumisen_muistilista_FINAL.pdf)
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Yle.fi. (2013). *A-Studio: Stream: ”Koulussa ei saa epäonnistua!”*. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/06/11/studio-stream-koulussa-ei-saa-epaonnistua#media=96729>
- Yli-Kaitala, K. & Toivanen, M. (2021). Psykologinen turvallisuus vapauttaa työyhteisön potentiaalin. Teoksessa *Työn tuuli*. (s. 29–35). Henkilöstöjohdon ryhmä – HENRY ry.

[https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyon-tuuli\\_012021\\_a4\\_20210602\\_.pdf#page=29](https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyon-tuuli_012021_a4_20210602_.pdf#page=29)

- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). *School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender*. *Social Indicators Research*. 59, 203–228.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa OPTUKE-verkoston tutkimus- ja kehittämissymposium & Lindfors, E. (toim.) (2012). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita : OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2. 2011 : proceedings*. Tampereen yliopisto. (s. 120–134).

## **Liite 1**

### **Haastattelurunko:**

Aluksi: Nauhoitamme tämän haastattelun, jotta saamme kaiken tarpeellisen tiedon talteen. Kun saamme kirjoitettua tutkimuksen valmiiksi, poistamme nauhoitukset. Kukaan muu ei kuule nauhoituksia kuin vain me. Saat kertoa kaiken juuri niin kuin itse ajattelet, emme etsi oikeita vastauksia kysymyksiin. Haluamme kuulla juuri sinun ajatuksiasi. Saat keskeyttää vastaamisen, jos tuntuu siltä. Voit myös kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos et ymmärrä jotakin.

- Tänäpä keskustellaan epäonnistumisesta, mitä tulee tästä ensimmäiseksi mieleen?
- Millaisissa tilanteissa koet epäonnistumisen tunteita oppitunneilla? Miltä se tuntuu?
- Mitä opettaja teki näissä tilanteissa?
- Mitä muut oppilaat tekivät näissä tilanteissa?
- Millainen on turvallinen oppitunti?
- Pelottaako epäonnistuminen oppitunneilla vai tuntuuko se turvalliselta? Miksi?
- Minkälaista tunnilla tulisi olla, jotta tuntuu turvalliselta epäonnistua? (miten opettajan/oppilaiden tulisi toimia, jotta tuntuisi turvalliselta, tai esim. ympäristöä muokata?)
- Koetko oppivasi epäonnistumisista? Auttavatko ne sinua oppimaan? Miksi?
- Tuleeko vielä mieleen tästä aiheesta jotain mitä haluat meille kertoa?

Lopuksi: Kiitos vastauksista, tästä oli meille suuri apu, kun osallistuit haastatteluun. Onko sinulla vielä jotain kysyttävää mitä haluaisit kysyä meiltä?

## Liite 2

Hei haastatteluun osallistuja ja kotiväki!

Olemme kaksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Teemme Pro gradu –tutkielmaa oppilaiden epäonnistumisen kokemuksista koulussa. Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, millaisia epäonnistumisia oppilaat kokevat oppitunneilla, miltä ne tuntuvat ja kokevatko oppilaat ne hyödylliseksi oppimisen kannalta.

Keräämme aineiston haastattelemalla vapaaehtoisia oppilaita. Haastattelut nauhoitetaan, ja nauhoitukset hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Vain me tutkijat kuuntelemme haastattelut. Myös haastateltavien henkilöllisyys tulee vain meidän tutkijoiden tietoon. Haastateltavat eivät ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimuksesta. Jos haluatte perehtyä tarkemmin tietosuojailmoitukseen, se on saatavissa meiltä sähköpostitse. Lapsella on myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin vain omalla ilmoituksellaan.

Meille voi lähettää lisäkysymyksiä sähköpostitse, vastaamme mielellämme.

Ystävällisin terveisin,

Sonja Hanhisuanto *Sonja.Hanhisuanto@student.oulu.fi*

Laura Junttila *Laura.Junttila@student.oulu.fi*

### Vanhemmalle

- Koen, että minua on tiedotettu tutkimuksesta riittävästi ja tiedän, mistä saan halutessani lisätietoa.
- Lapseni saa halutessaan osallistua haastatteluun.

### Lapselle

- Haluan osallistua haastatteluun.
- Koen, että minua on tiedotettu tutkimuksesta riittävästi ja tiedän, mistä saan halutessani lisätietoa.

---

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys

---

Lapsen allekirjoitus ja nimenselvennys

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

*(Tätä lomaketta on laadittu kaksi kappaletta. Toinen allekirjoitetuista lomakkeista jää tutkittavalle ja toinen palautetaan tutkijoille.)*