

*”Et kysyttäis myös kaikilta oppilailta mielipide ja silleen.  
Ettei aina aikuisten.”*

**VIIDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ  
VIIHTYMISTÄ EDISTÄVÄSTÄ JA OPPIMISEEN  
INNOSTAVASTA KOULUSTA**

Jonna Ahonen

Kasvatustieteen  
pro gradu –tutkielma  
Kevätlukukausi 2014  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

Ahonen, Jonna. ”ET KYSYTTÄIS MYÖS KAIKILTA OPPILAILTA MIELIPIDE JA SILLEEN. ETTEI AINA AIKUISTEN.” VIIDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ VIIHTYMISTÄ EDISTÄVÄSTÄ JA OPPIMISEEN INNOSTAVASTA KOULUSTA. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos, 2014. 70 sivua.

Useiden vuosikymmenien ajan suomalaisten peruskoulua käyvien lasten ja nuorten kouluviihtyvyys on todettu huonoksi. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet lisäksi merkkejä oppimisen ilon katoamisesta sekä oppimistulosten heikkenemisestä, minkä johdosta peruskoulun uudistumistarve on tuotu vahvasti esille.

Tämä tutkimus pyrki tuomaan ratkaisunäkökulmia kouluviihtyvyyden ongelmaan sekä peruskoulun kehittämistyöhön selvittämällä oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen on viihtymistä edistävä ja oppimiseen innostava koulu. Oppilaiden näkemyksiä tutkimalla tarkoituksena oli nostaa esille niitä asioita, joita koulujen toiminnassa olisi hyvä huomioida tulevaisuudessa, jotta oppilaiden viihtyminen kouluissa sekä oppimisen ilo parantuisivat.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin kaksivaiheisesti oppilaiden tekemien kirjallisten ja kuvallisten tuotosten sekä haastattelujen avulla. Aineistonkeruussa tutkittavia ohjattiin fyysisten, pedagogisten, psyykkisten ja sosiaalisten näkökulmien huomiointiin. Tutkimukseen osallistui 13 viidesluokkalaista oppilasta eräästä eteläsuomalaisesta alakoulusta. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti sisällönanalyysillä, jonka tuloksena aineistosta nostettiin esiin teemakokonaisuuksia viihtymistä edistävän ja oppimiseen innostavan koulun piirteistä.

Tämän tutkimuksen mukaan koulun rauhallinen sijainti lähellä kotia ja kooltaan keskikokoinen koulu tukevat oppilaiden koulussa viihtymistä. Opetuksessa oppilaita innostavat vaihtelevat opetusmenetelmät ja lukujärjestys, yhdessä oppiminen sekä heidän mielenkiinnon kohteidensa, kuten harrastusten, huomiointi. Nykyiset oppiaineet sinänsä voisivat oppilaiden mielestä pysyä ennallaan. Viihtymistä edistävässä koulussa keskeisiä ovat myös oppilaiden väliset hyvät suhteet, joiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen pitää antaa tilaa. Opiskelu viihtymistä edistävässä ja oppimiseen innostavassa koulussa tuntuu vapaalta eikä asioita kielletä liikaa.

Kaiken kaikkiaan tuloksista on pääteltävissä, että suurin osa muutoksista viihtymisen ja oppimisen innostavuuden parantamiseksi on tehtävissä koulun arjessa ilman suurempia taloudellisia resursseja.

**Avainsanat:** kouluviihtyvyys, motivaatio, peruskoulu, laadullinen tutkimus

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 KOULUVIIHTYVYYS.....</b>	<b>8</b>
2.1 Kouluviihtyvyys käsitteenä .....	8
2.2 Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät .....	9
2.2.1 Koulu ympäristönä viihtyvyyttä luomassa .....	10
2.2.2 Kodin vaikutus kouluviihtyvyyteen.....	12
2.2.3 Vertais- ja ystävyyssuhteiden merkitys viihtymiselle .....	13
2.2.4 Yksilöllinen oppilas kouluviihtyvyyden vaikuttajana ja kokijana.....	15
<b>3 KUINKA OPPILAAT VIIHTYVÄT KOULUSSA? KATSAUS KOULUVIIHTYVYYDEN JA PERUSKOULUN KEHITYKSEEN SUOMESSA.....</b>	<b>18</b>
3.1 Kouluviihtyvyyden tutkimus Suomessa .....	18
3.2 Kouluviihtyvyyden kehitys – parempaan suuntaan menossa? .....	18
3.2.1 Oppilaiden kouluviihtyvyys ja asenteet 1960–1990-luvuilla .....	18
3.2.2 Oppilaiden kouluviihtyvyys ja asenteet 2000-luvulla .....	20
3.2.3 Yhteenveto.....	22
3.3 Peruskoulun kehitys kouluviihtyvyyden muutosten taustalla .....	23
3.3.1 Kuinka peruskoulu on muuttunut?.....	23
3.3.2 Yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen peruskouluun.....	26
3.4 Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys .....	27
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT.....</b>	<b>28</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>30</b>
5.1 Tutkimusorientaatiot .....	30
5.1.1 Laadullinen tutkimusote.....	30
5.1.2 Hermeneutiikka tieteenfilosofisena suuntauksena.....	30
5.2 Aineistonkeruu.....	31
5.2.1 Tutkimukseen osallistujat .....	31
5.2.2 Tutkimusaineisto.....	32
5.3 Aineiston analysointi .....	35
5.4 Eettisyys .....	36
5.5 Luotettavuus.....	37

<b>6 VIIDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ VIIHTYMISTÄ EDISTÄVÄSTÄ JA OPPIMISEEN INNOSTAVASTA KOULUSTA.....</b>	<b>40</b>
6.1 Fyysinen ympäristö.....	40
6.1.1 Rauhallinen kouluympäristö lähellä kotia.....	40
6.1.2 Koulun ulkonäöllä ei väliä, kunhan se ei ole liian iso eikä liian pieni.....	41
6.2 Pedagoginen ympäristö .....	42
6.2.1 Halu oppia ensisijaisesti perusasioita selkeillä menetelmillä.....	42
6.2.2 Omat mielenkiinnon kohteet kouluopetuksessa innostavat.....	43
6.2.3 Erilaiset koulupäivät edistävät viihtyvyyttä .....	44
6.3 Sosiaalinen ympäristö.....	44
6.3.1 Opettajat ja luokkakaverit sosiaalisen ympäristön luojina .....	44
6.3.2 Päätösten tekeminen oppilaiden mielipiteitä kuunnellen .....	46
6.4 Psyykinen ympäristö .....	47
6.4.1 Kokemus vapaudesta on viihtymisen kannalta tärkeä.....	47
6.4.2 Koulunkäynti ei ole aina kivaa .....	48
6.5 Tutkimuksen käsitteellisen viitekehyksen ulkopuolelta nousseita teemoja ..	48
6.6 Yhteenveto .....	49
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>50</b>
7.1 Keskeiset tutkimustulokset ja johtopäätökset.....	50
7.1.1 Viihtymistä edistävä fyysinen ympäristö .....	50
7.1.2 Oppimiseen innostava pedagoginen ympäristö .....	52
7.1.3 Luokkakaverit ja opettajat viihtymistä edistämässä ja innostavuuden ilmapiiriä luomassa .....	54
7.1.4 Vapaus ja turvallisuus viihtymistä edistävän psyykkisen ympäristön ominaisuuksina .....	56
7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	58
7.2.1 Tutkimuksen arviointia .....	58
7.2.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksille .....	59
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
<b>LIITE 1: TUTKIMUSLUPA.....</b>	<b>67</b>
<b>LIITE 2: OHJEISTUS TUOTOKSEN TEKOON .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITE 3: HAASTETTELURUNKO.....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

*”Kun opettaja välittää oppilaistaan,  
hän ei voi pitäytyä vain oman toimintansa arviointiin.  
Kun opettaja ajattelee oppilaidensa parasta,  
hänen on ajateltava heidän koko elämänsä kouluuyhteisössä.  
Onko heidän elämänsä hyvää elämää.” (Moilanen 2005, 26)*

Oppivelvollisuus velvoittaa suomalaislapsia ja –nuoria käymään koulua yhdeksän vuotta, jonka jälkeen on tavallista, että kouluttautuminen edelleen eri oppilaitoksissa jatkuu. Viime aikoina on esitetty ajatuksia oppivelvollisuuden pidentämisestäkin. Näin ollen ei ole lainkaan yhdentekevää, millaiseksi lapset ja nuoret koulunkäynnin ja koulussa olemisen kokevat, sillä koulu on hyvin suuri osa heidän elämänsä monien vuosien ajan. Hyvän koulussa viihtymisen sekä positiivisten koulua koskevien asenteiden on katsottu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, hyvän itsetunnon kehittymiseen ja jopa myöhemmässä elämässä menestymiseen (Ahonen 2008, 195, Linnakylä & Malin 2008). Tämän olen saanut myös itse niin opettajana kuin opiskelijanakin käytännössä kokea. Opiskelun innostavuus ja mielekkääksi kokeminen sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi koulussa luovat usein suotuisat edellytykset oppimiselle ja mahdollisesti kouluttautumiselle myöhemminkin tulevaisuudessa. Päinvastainen tilanne puolestaan voi helposti estää oppimisen – sen tärkeimmän, mitä koulussa tavoitellaan.

Koulussa viihtymistä on tutkittu Suomessa jo useamman vuosikymmenen ajan eri tahojen toimesta. Tutkimustulokset ovat saaneet paikoin runsaastikin julkisuutta mediassa, jossa on nostettu usein esiin suomalaislasten ja –nuorten viihtymättömyys koulussa sekä oppimisen ilon katoaminen. Suomalaisoppilaat ovat erottuneet merkittävästi myös muista maista kansainvälisissä koulututkimuksissa, sillä kouluviihtyvyys ja muut koulua koskevat asenteet ovat olleet vuosikymmenestä toiseen vertailumaiden heikoimpia. Viime aikoina ongelma on noussut yhteiskunnalliseen

keskusteluun yhä enenevässä määrin, kun samanaikaisesti suomalaiskoululaisten oppimistulosten on arvioitu huonontuneen.

Ongelman ratkaisemiksi peruskoulun uudistumistarve on tuotu vahvasti esille. Kuitenkaan tarkkaa suuntaa, johon peruskoulua tulisi tulevaisuudessa viedä, ei ole vielä löydetty. Parhaillaan opetusministerin määräämät asiantuntijaryhmät työskentelevätkin peruskoulun kehittämissuuntien löytämiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö tiedote 28.2.2014). Uusiin opetussuunnitelmiin siirrytään vuonna 2016, jolloin kehittämistyön tulokset tulisivat viimeistään olla näkyvissä.

Tulevana luokanopettajana olen ollut hyvin huolissani peruskoululaisten kouluviihtyvyyden tilasta. Samanaikaisesti minulle on noussut vahva halu lähteä kehittämään sitä parempaan suuntaan, mikä on johdattanut minut tämän tutkimuksen äärelle. Tässä tutkimuksessa päätavoitteenani on antaa puheenvuoro alakouluikäisille oppilaille ja selvittää heidän näkemyksiään siitä, millainen on viihtyisyyttä edistävä ja oppimiseen innostava koulu. Kaiken kaikkiaan tarkoitukseni on herättää yleisemmin ajatuksia ja välittää ennen kaikkea oppilaiden ääntä sekä odotuksia siitä, millaisia asioita pitäisi ottaa huomioon koulua kehitettäessä ja uudistettaessa. Tutkimuksellani pyrin tuomaan uutta kouluviihtyvyyden tutkimuskenttään tarkastelemalla kouluviihtyvyyttä ja sen taustalla olevia tekijöitä syvemmin sekä enemmän oppilaiden omia näkemyksiä kuunnellen.

Opettajana toimiessani ja ratkaisuja luokahuoneessa tehdessäni olen usein pohtinut johdannon alussa esitetyn ajatuksen (Moilanen 2005, 26) mukaisesti, onko oppilaideni elämä hyvää koulussa ja edistänkö sitä toiminnallani. Kokevatko he opiskelun motivoivana sekä olonsa hyväksi ja turvalliseksi koulussa ollessaan? Mitä voisin toiminnassani ja opetuksessani muuttaa? Vastausten saamiseksi en ole löytänyt muuta vaihtoehtoa kuin kysyä asiaa oppilailta itseltään, sillä he ovat tämän suhteen parhaita asiantuntijoita. Opettajana ja tutkijana näen, että koulu on lapsia ja nuoria varten. Siten mielestäni parempaa koulua pitää lähteä rakentamaan ehdottomasti yhteistyössä heidän kanssaan. Lasten ääni ei saisi jäädä liiaksi aikuisten esittämien näkemysten varjoon.

Tutkielmani alkupuolella käsittelem kouluviihtyvyyden määritelmiä ja viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä luon katsauksen kouluviihtyvyyttä koskeviin aikaisempiin

tutkimuksiin. Kouluviihtyvyyden kehityksen rinnalla tarkastelen myös lyhyesti peruskoulun kehitystä mahdollisena viihtyvyyksimuutosten taustatekijänä. Luvussa 4 siirryn esittelemään tutkimuskysymyksiäni tarkemmin, kun taas luvussa 5 käyn läpi tutkimuksessa käyttämäni menetelmät sekä niihin liittyvät orientaationi. Menetelmien tarkastelun yhteydessä arvioin myös tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimukseni tulokset esitän luvussa 6. Lopuksi pohdin vielä tutkimukseni keskeisiä tuloksia suhteessa aikaisempaan tietoon, esitän johtopäätökseni sekä arvioin tutkimukseni onnistumista ja merkityksellisyyttä.

## 2 KOULUVIIHTYVYYS

### 2.1 Kouluviihtyvyys käsitteenä

Vaikka kouluviihtyvyys on ollut lukuisten tutkimusten kohteena (kts. luku 3) ja esiintynyt paljon myös mediassa, ei sitä käsitteenä ole voitu yksiselitteisesti määrittää. Kouluviihtyvyys ilmiönä on hyvin laaja ja moniulotteinen, mikä tekee sen kiteyttämisen muutamalla sanalla haasteelliseksi. Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyys onkin monien oppilaan ympärillä olevien sekä oppilaaseen itseensä liittyvien tekijöiden summa, joka on jatkuvasti altis muutokselle. Siksi sitä ei voi selittää pelkästään yhden tai kahden seikan avulla (Soininen 1989, 150).

Olkinuora ja Mattila (2001) ovat puolestaan pyrkineet selvittämään kouluviihtyvyyttä rinnastamalla sen koulunkäynnin affektiiviseen mielekkyyteen. Tällöin viihtyvyys koulussa voidaan heidän mukaan nähdä koulun arjessa tapahtuvien asioiden tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemisena suhteessa oppilaan omiin asenteisiin, tarpeisiin ja tunteisiin (Olkinuora & Mattila 2001, 20). Myös Samdal (1998) katsoo kouluviihtyvyyden rakentuvan onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteiden sekä hyvinvoinnin ympärille. Näiden ohella kouluviihtyvyyteen on liitetty ilon ja mielihyvän kokemuksia (Linnakylä & Malin 1997, 114–115). Linnakylä ja Malin (1997, 2001) ovat käyttäneet kouluviihtymisen sijasta myös kouluelämän laadun käsitettä. Kaiken kaikkiaan viihtyvyydellä voidaan kuvata sitä, miltä elämä tietyllä hetkellä tietyssä ympäristössä tuntuu (Linnakylä 1993, 40).

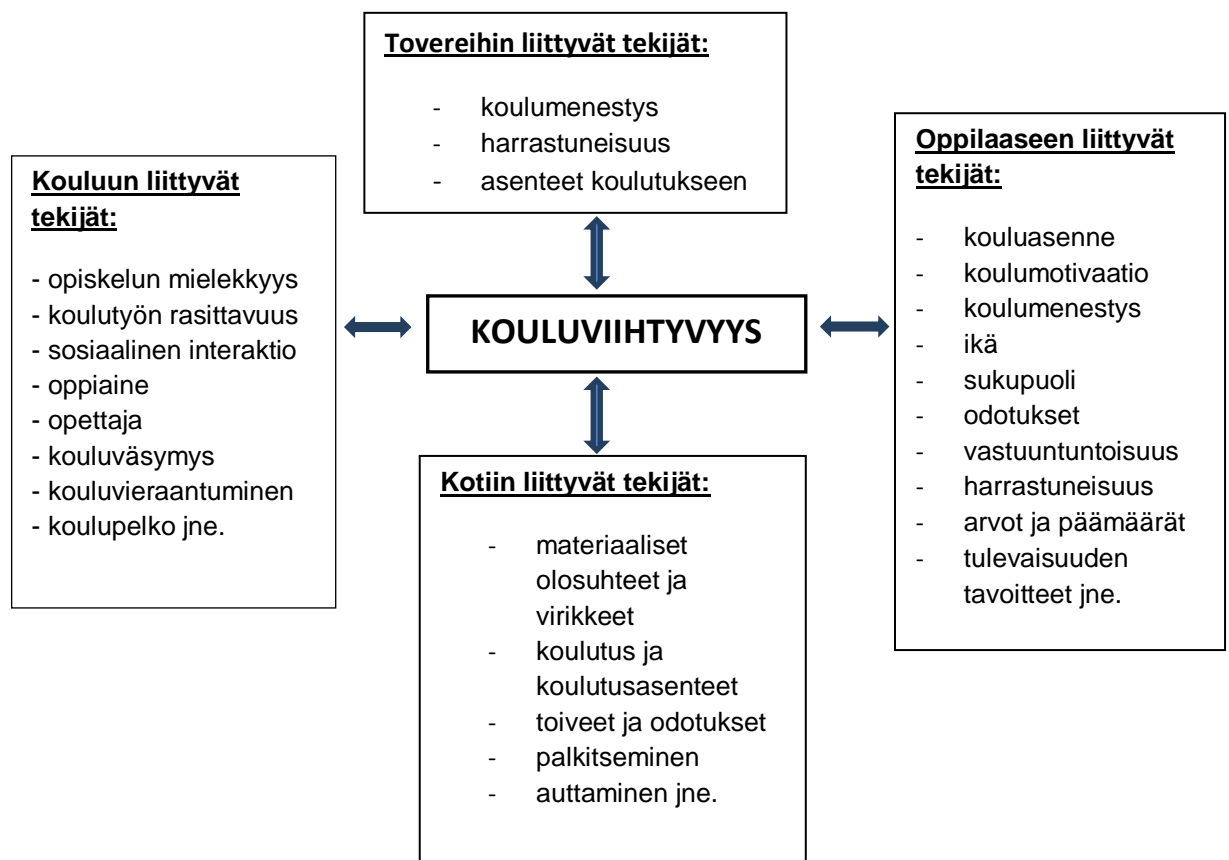
Edellä esitetyt määritelmät hahmottavat kouluviihtyvyyttä paljolti erilaisten positiivisten tunteiden, kuten onnellisuuden, tyytyväisyyden ja mielekkyyden, kokemisen avulla. Myös tässä tutkimuksessa viihtyvyyden nähdään vahvasti perustuvan näihin positiivisiin tunteisiin sekä olevan näin ollen osa hyvinvointia. Määritelmissä mainittu kokonaisvaltaisuus tulee tutkimuksessa esille siinä, että tunteiden taustalla oletetaan olevan psyykkisten tekijöiden lisäksi muun muassa fyysisiä ja sosiaalisia tekijöitä. Kaiken kaikkiaan kouluviihtyvyys määritetään tässä tutkimuksessa oppilaan myönteiseksi kokemukseksi ja tunnetilaksi koulussa olemisesta, ja se syntyy oppilaan



sekä häntä ympäröivien tahojen ja asioiden vuorovaikutuksessa. Kouluviihtyvyys nähdään lisäksi dynaamisena eli muutokselle alttiina ilmiönä, johon voidaan vaikuttaa.

## 2.2 Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevat tekijät

Soininen (1989, 150) jakaa kouluviihtyvyyteen vaikuttavat seikat neljään eri luokkaan; kouluun liittyvät tekijät, tovereihin liittyvät tekijät, kotiin liittyvät tekijät sekä oppilaaseen liittyvät tekijät (kts. kuvio 1). Tekijöitä tarkasteltaessa on huomattava kuitenkin, kuinka ne eivät ole irrallisia toisistaan vaan vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi oppilaaseen liittyviin tekijöihin vaikuttavat usein koti, toverit ja koulu. Lisäksi muun muassa koti ja siellä sama kasvatus voivat olla yhteydessä toveripiiriin.



**KUVIO 1.** Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989).

Seuraavissa alaluvuissa perehdyn hieman yksityiskohtaisemmin kuhunkin kouluviihtyvyyteen vaikuttavaan tekijäluokkaan.

### 2.2.1 Koulu ympäristönä viihtyvyyttä luomassa

Koulu on lasten ja nuorten elämässä eräs keskeisimmistä oppimisympäristöistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 18) määrittävät oppimisympäristön fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Muun muassa Nuikkinen (2005, 14) katsoo lisäksi pedagogisen ulottuvuuden kuuluvan osaksi oppimisympäristöä muiden edellä mainittujen osa-alueiden ohella. Näillä kaikilla oppimisympäristön eri ulottuvuuksilla voidaan katsoa olevan merkityksensä kouluviihtyvyyteen. Turvallisuus luo oppimisympäristölle keskeisen perustan, sillä koettu turvallisuus sekä fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvä olo tekevät oppimiseen ja kasvuun keskittymisen helpommaksi (Piispanen 2008, 194).

Fyysistä oppimisympäristöä voidaan tarkastella muun muassa rakennetun ympäristön, ympäröivän luonnon, opiskelutilojen ja -välineiden sekä oppimateriaalien kannalta. Voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti fyysisen oppimisympäristön tulee mahdollistaa monipuolisten työtapojen käyttö sekä tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi oppimisympäristön tulee olla kaikin puolin turvallinen sekä oppilaan kasvua, oppimista ja terveyttä edistävä. Myös esteettisyys tulee oppimisympäristöä järjestettäessä huomioida. (POPS 2004, 18.)

Pedagoginen ulottuvuus puolestaan liittyy enemmän opetuksellisiin näkökulmiin, joiden tavoitteena on taata oppilaan paras mahdollinen oppiminen (Piispanen 2008, 157). Konun (2002, 44) mukaan oppilaan hyvinvointiin koulussa vaikuttaakin muun muassa opetusjärjestelyt, kuten lukujärjestys, mutta myös oppituntien ulkopuolinen toiminta, esimerkiksi välitunnit. Pedagogisesti koulu pyrkii tukemaan muun muassa oppilaan uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota sekä edistämään hänen aktiivisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan (POPS 2004, 18).

Rantalan (2006) mukaan oppilas voi kokea oppimisen iloa, kun hän saa oppimisprosessin aikana tai sen jälkeen onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. Pedagogisia edellytyksiä oppimisen ilon kokemiselle ovat muun muassa oppijan aktiivinen rooli, vapaus, kiireettömyys sekä tehtävän ja tekijän merkityksellinen kohtaaminen. Jos vain opettaja on aktiivinen, oppilas kyllästyy tekemisen puutteeseen.

Oppimisen ilo ei myöskään synny kiireessä, sillä tällöin oppilas ei ehdi nauttia oppimisestaan eikä välttämättä saa saatettua tehtäviään loppuun. Oppimisen iloa tukee valinnanvapauden ja autonomisuuden antaminen oppilaille tietyissä rajoissa sekä merkitykselliset oppimistehtävät, joissa oppilas voi kokea itsensä kyvykkääksi. Lisäksi yhdessä oleminen, oppiminen sekä tekeminen – sosiaaliset suhteet – ovat keskeisiä oppimisen ilon synnylle. (Rantala 2006, 162–166.)

Mikä sitten mahdollistaa oppimisen yhteisössä? Collinsonin ja Cookin (2007) mukaan oppiminen tulee ensinnäkin tehdä kaikille yhteisön jäsenille tärkeäksi. Lisäksi yhteisössä tulee pyrkiä edistämään tutkivaa otetta, tiedonkulkua sekä vuoropuhelua tasavertaisessa hengessä – ilman pelkoa virheiden tekemisestä tai syrjimisestä. Näiden ohella huomiota tulee kiinnittää yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutustaitoihin sekä tarjota mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. (Collinson & Cook 2007, 60–62.) Konun (2002, 45) mukaan mahdollisuuksien tarjoaminen itsensä toteuttamiseen tulee esille koulumaailmassa muun muassa oppilaan arvostamisena sekä siinä, että oppilas saa vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon ja kehittää osaamistaan omissa kiinnostuksen kohteissaan.

Oppilaalle usein tärkein yhteisö ja paikka koulussa on oma luokka, johon kuuluvat opettaja ja luokkatoverit (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 17). Tässä yhteisössä oppilaan hyvinvoinnin kannalta keskeiseksi nousee etenkin se, millainen oppimisilmapiiri, ryhmien toimintakulttuuri sekä opettaja-oppilassuhde yhteisöön luodaan (Konu 2002, 44). Lisäksi Konu (2002) mainitsee ryhmäkoon merkityksellisyuden hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Opettaja ja oppilaat yhdessä luovat ja muokkaavat arkista oppimisympäristöä, joskin opettajalla on suuri vastuu antaa raamit sen toiminnalle – hän tarjoaa tietyt mahdollisuudet tekemillään valinnoillaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta opiskelussa ja oppimistaitojen kehittämisessä sekä ennaltaehkäistä opiskelua koskevien ongelmien syntyä. Lisäksi hänen kuuluu tukea oppilaiden kasvua, kehitystä sekä osallisuutta. (POPS 2004, 23.) Opettajalta edellytetään monenlaista osaamista niin eri oppiaineissa, ohjaamisessa, oppimisessa sekä yhteistyön tekemisessä muiden kanssa (Kari & Heikkinen 2001, 42), minkä ohella hänellä on oltava myös

herkkyyttä tehdä havainnot oppilaista ja heidän välisistään suhteista (Moilanen 2001, 81). Näiden kaikkien ominaisuuksien taustalla on lopulta yksilöllinen opettajapersoonaa, joka luo perustan opettajana toimimiselle (Kari & Heikkinen 2001, 42).

Oppilaiden hyvinvointia edistämässä on myös muu koulun henkilökunta sekä mahdollisesti joitakin koulun ulkopuolisia toimijoita. Perusopetuslain (21.8.1998/628, 31 a §) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto, jolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen sekä psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. Osana oppilashuoltoa toimivat erilaiset lakisääteiset palvelut, kuten koulu- ja opiskeluterveydenhuolto sekä koulukuraattorin ja koulupsykologin palvelut (Opetushallitus 30.7.2013).

### **2.2.2 Kodin vaikutus kouluviihtyvyyteen**

Vanhemmuus- ja perhesuhteet ovat vain yksi osa lapsen tai nuoren sosiaalisia suhteita, mutta silti niitä leimaa tietynlainen erityisyys ja ainutkertaisuus, joita muissa suhteissa on vaikeampi saavuttaa (Pösö 2006, 94). Vanhemmuutta ei voi korvata. Kodin huolenpito muodostaa erään keskeisimmän turvan tunteen elämässä (Sihvola 2006, 104), jolla on usein kauaskantoisikin vaikutuksia. Vanhempien tärkeänä oikeutena ja velvollisuutena on lapsen kasvatusta, jota ei voi kokonaan luovuttaa koulun tai muun ulkopuolisen tahon toteutettavaksi. Vanhempien tulee ohjata, opastaa ja tukea lasta siten, että hän oppii taitoja sekä kasvaa omaksi itsekseen mutta samalla toisten kanssa toimeen tulevaksi. (Ijäs 2009, 49, 57.)

Lapsi tai nuori havainnoi vanhempiaan hyvinkin tarkasti ja ottaa vanhemmistaan mallia. Lisäksi vanhempien arvot välittyvät lapselle jo varhain. (Ahlström 2006, 84.) Aittolan (1998) mukaan nuoret oppivat perhetilanteissa erilaisia käyttäytymisen malleja sekä hyväksytyjä arvoja, jotka toimivat eräänlaisena elämän perustana tai ”alkumallina”. Perheen keskeisenä roolina voidaan siten pitää muun muassa erilaisten arvostusten opettamista. (Aittola 1998, 184.) Näin ollen vanhempien ajattelu- ja käyttäytymistavoilla sekä esimerkeillä on keskeinen merkitys lapsen kasvun, toiminnan ja arvomaailman kehittymisen kannalta.

Arvot tai arvostukset voivat kuvata suhtautumista erilaisiin ympärillämme oleviin asioihin, kuten työntekoon, luontoon, terveyteen tai toisiin ihmisiin. Vanhemmilla on

varmasti oma suhtautumistapansa myös koulunkäyntiin ja koulussa olemiseen, millä on todennäköisesti vaikutuksensa lapsenkin ajatteluun. Jos vanhemmat esimerkiksi viestittävät, että koulunkäynti ei ole tärkeää ja liittävät siihen muita negatiivisia asioita, lapsi voi alkaa ajatella koulusta kielteisesti. Tällöin on mahdollista, että kouluviihtyvyyskin laskee. Sen sijaan vanhempien positiivinen ja koulunkäyntiä arvostava ajattelutapa voi kannustaa lasta koulutyössä ja oppimisessa sekä mahdollisesti lisätä kouluviihtyvyyden tunnetta.

Perheessä viljeltyjen ajattelu- ja käyttäytymismallien lisäksi koti- ja perhetilanne itsessään näkyy väistämättä lapsen tai nuoren koulutyössä. Perhe-ongelmat voivat heijastua koulun arkeen siten, että oppilas ei voi koulussakaan hyvin (Mäkelä-Rönnholm 2006, 50). Ongelmat kotona voivat johtaa muun muassa keskittymisvaikeuksiin koulussa tai kiinnostuksen laskuun oppimista ja koulutyötä kohtaan. Toisaalta kotiongelmat saattavat myös vaikuttaa päinvastoin ja vahvistaa kouluviihtyvyyttä, jos oppilas kokee saavansa tukea ja turvaa opettajaltaan sekä vertaisiltaan koulussa. Tällöin koulunkäynti voi saada oppilaan huolet vähäksi aikaa taka-alalle.

### **2.2.3 Vertais- ja ystävyysuhteiden merkitys viihtymiselle**

Salmivallin (2005) mukaan vertaiset voidaan määritellä henkilöiksi, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla joko emotionaalisessa, sosiaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Usein vertaiset ovat myös samanikäisiä, mutta tämä ei ole välttämätöntä. Elämän alussa vanhemman ja lapsen suhde korostuu, mutta iän karttuessa vertaissuhteista tulee yhä tärkeämpiä. Vertaissuhteet ovat kuitenkin vanhemman ja lapsen välillä olevaan suhteeseen verrattuna erilaisia ja tasavertaisempia; niissä kiintymys pitää ansaita. (Salmivalli 2005, 15–16.) Ihminen kaipaa ympärilleen vertaisten muodostamaa sosiaalista verkostoa mutta myös kahdenkeskisiä läheisempiä ystävyysuhteita, joihin liittyvät vahvemmin mieltymyksen, uskollisuuden ja luottamuksen tunteet (Laine 2005, 144).

Hyvät ihmissuhteet ja etenkin myönteiset kontaktit ystävien ja muiden vertaisten kanssa luovat perustan lapsen henkiselle hyvinvoinnille. Niissä lapsi voi kokea hyväksytyksi

tulemisen sekä yhteenkuulumisen tunteita, jotka ovat tärkeitä perusturvallisuuden synnylle. (Laine 2005, 175; Pulkkinen 2002, 112.) Lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että hän on tärkeä ja hyödyllinen. Sen hän voi kokea yhteisössä, jossa hänen saavutuksensa tunnustetaan ja jossa ystävyys-suhteet muodostuvat. (Pulkkinen 2002, 112). Laineen (2005) mukaan ystävyys- ja vertaissuhteet helpottavat myös lapsen sopeutumista uusiin tilanteisiin sekä vahvistavat selviämisen ja pätevyyden tunnetta. Lisäksi niillä on vaikutuksensa lapsen sosiaalisen minäkuvan sekä itsetunnon kehittymiseen, jota edesauttaa vertaisten hyväksyvä suhtautuminen ja positiivinen palaute (Laine 2005, 176).

Aina todellisuus ei kuitenkaan vastaa ihannetta, ja osa lapsista tuleekin torjutuksi vertaisten keskuudessa. Tällöin muut usein välttelevät ja syrjivät torjuttua sekä sulkevat torjutun yhteisistä toimista. Torjunta ja vertaisryhmästä poissulkeminen ovat lapsen hyvinvoinnille vakava riskitekijä, joka näyttäytyy muun muassa erilaisena oireiluna sekä negatiivisena suhtautumisena kouluun. (Laine 2005, 208.) Salmivalli (2005) toteaa torjutuksi tulemisen ennustavan myös myöhempiä käyttäytymisen sekä tunne-elämän ongelmia, kuten masentuneisuutta. Lisäksi torjunta voi altistaa kiusatuksi joutumiselle sekä ystävien puuttumiselle jatkossakin (Salmivalli 2005, 57). Laineen (2005) mukaan kiusaaminen voidaan määritellä toistuvaksi fyysiseksi tai psyykkiseksi aggressioksi toista ihmistä kohtaan. Sitä luonnehtivat kiusaajan pyrkimys vahingoittaa kiusattua sekä kiusaajan ja kiusatun välinen voimasuhteiden epätasapaino. Säännöllinen kiusaamiseen liittyvä vuorovaikutus voi aiheuttaa muun muassa epäluottamuksen ja pelon tunteita sekä varmuuden ja turvallisuuden kokemisen vähenemistä (Laine 2005, 216–222).

Kaiken kaikkiaan vertaiset vaikuttavat lasten koulua koskeviin asenteisiin, oppimiseen sitoutumiseen sekä mahdollisesti jopa koulumenestykseen (Ladd, Konchenderfer-Ladd, Visconti & Ettekal 2012, 13). Hyvät vertaissuhteet tukevat positiivista suhtautumista kouluun sekä luovat turvallisuuden, hyväksynnän ja arvokkuuden kokemuksia, jotka puolestaan muodostavat keskeisen perustan oppimiselle ja siinä onnistumiselle. Lisäksi usein sanotaan, että ”seura tekee kaltaiseksi”. Etenkin nuoret kokevat ystävien ja muiden vertaisten mielipiteet tärkeiksi ja haluavat mukauttaa omaa toimintaansa muiden arvostusten ja normien mukaiseksi. (Salmivalli 2005, 157.) Siten ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisia asenteita ja arvostuksia esimerkiksi koulunkäyntiä, opiskelua ja koulussa viihtymistä kohtaan vertaisryhmässä esiintyy.

### 2.2.4 Yksilöllinen oppilas kouluviihtyvyyden vaikuttajana ja kokijana

Vaikka kouluympäristöllä ja läheisillä sosiaalisilla suhteilla onkin suuri vaikutus oppilaaseen ja hänen kokemaansa kouluviihtyvyyteen, oppilaalla itsellään ja hänen suhtautumistavallaan koulunkäyntiin on lopulta ratkaisevin merkitys – onhan kouluviihtyvyys oppilaan oma kokemus koulussa olemisesta. Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella myös oppilaan kouluun ja koulunkäyntiin suuntautuvasta motivaatiosta, asenteista, arvoista sekä tavoitteista käsin. Lisäksi muun muassa oppilaan iän, sukupuolen ja koulumenestyksen (Soininen 1989, 150–151) sekä akateemisen minäkäsityksen on todettu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen (kts. luku 3.2). Esimerkiksi Ireson ja Hallam (2005, 305) ovat havainneet oppilaan pitävän sitä enemmän koulunkäynnistä, mitä positiivisempi oppilaan akateeminen minäkäsitys on.

Ruohotie (1998) määrittää motivaation motiivien aikaansaamaksi tilaksi, joka virittää ja ylläpitää yksilön käyttäytymistä ja toimintaa. Motiiveilla puolestaan tarkoitetaan erilaisia tarpeita, haluja, palkkioita ja rangaistuksia, jotka voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Motiivit ovat joko sisäisiä tai ulkoisia. Sisäisestä motivaatiosta puhutaan usein, kun yksilö ryhtyy toimimaan tehtävän itsensä vuoksi. Ulkoinen motivaatio taas viittaa toimintaan, johon yksilö ryhtyy saavuttaakseen parempia tuloksia kuin muut tai jonkin muun ulkoisen palkkion vuoksi. Luonteeltaan motivaatio on yleisesti ottaen tilannesidonnainen ja dynaaminen, kun taas asenne on suhteellisen pysyvä taipumus tuntea, ajatella ja käsittää ympäristön asioita. (Ruohotie 1998, 36–42, 143.)

Monien teorioiden mukaan ihminen motivoituu, kun ympäristössä on jokin asia, joka voi tyydyttää jonkin yksilön tarpeen (Malmberg & Little 2002, 128). Maslowin (1970) mukaan ihmisen elämää leimaavat fyysiset, elämästä selviytymisen kannalta tärkeät tarpeet, turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden, itsetunnon ja arvostuksen kokemisen tarpeet sekä esteettiset, älylliset ja itsensä toteuttamisen tarpeet (Woolfolkin 2010, 380 mukaan). Ryan ja Deci (2000) ovat sen sijaan painottaneet kolmea ihmiselle keskeistä tarvetta: kyvykkyyden ja pätevyyden kokemisen tarvetta, tarvetta autonomiaan eli kokemukseen vaikuttamismahdollisuuksista sekä yhteenkuuluvuuden tarvetta. Nämä tarpeet ovat sovellettavissa koulumaailmaankin. Se, miten tarpeisiin vastataan, on yhteydessä motivaatioon ja sitä kautta mahdollisesti myös kouluviihtyvyyteen.

Epsteinin (1987, 35–36) mukaan oppilaiden motivaatiota on mahdollista tukea kiinnittämällä huomiota kuuteen asiaan, jotka hän on koontanut ns. TARGET-malliksi. Motivaatiota tukevassa ympäristössä oppilaille suunnatut tehtävät ovat yksilöittäin vaihtelevia, haasteita tarjoavia, merkityksellisiä sekä sisäistä mielenkiintoa herättäviä. Tehtävien tekemiseen annetaan joustavasti aikaa, mikä sallii yksilöllisen etenemisnopeuden oppimisessa. Palautetta annetaan kunkin oppilaan edistymisestä ja tekemisestä vertaamalla muihin. Tämä näkyy etenkin arvioinnissa, johon myös oppilaat osallistuvat opettajan rinnalla. Motivaatiota tukevassa ympäristössä opiskellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jonka perustana on erilaisuuden hyväksyminen. Virheiden tekemistä ei tarvitse pelätä. Näiden ohella toiminta perustuu demokraattisuudelle - opettaja ei yksin päättää kaikesta vaan myös oppilaille annetaan vastuuta ja vaikuttamismahdollisuuksia. (Epstein 1987, 35–36.)

Motivaatio on aina sidoksissa oppilaan odotuksiin ja arvoihin, jotka Soinisen (1989, 150) mukaan ovat motivaatioon vaikuttamisen ohella eräitä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia seikkoja. Ruohotien (1998) mukaan erilaisia odotuksia ovat muun muassa oppilaan itseluottamus sekä usko omaan itsesääteily- ja menestymismahdollisuuksiin. Erityisesti toiminnan mielekkääksi kokemisen kannalta on tärkeää pohtia lisäksi kolmen arvon – saavutus-, mielenkiinto- ja hyötyarvon toteutumista. Saavutusarvo on korkea, jos oppilas arvioi itsensä kyvykkääksi tehtävään nähden. Mielenkiintoarvolla puolestaan viitataan oppilaan sisäiseen kiinnostukseen sekä hyötyarvolla päämäärien saavuttamiseen tai välineelliseen tehtävään. Kaiken kaikkiaan opiskelun mielekkyys on riippuvainen siitä, kokeeko oppilas itsensä siinä kyvykkääksi sekä toiminnan hyödylliseksi ja kiinnostavaksi. (Ruohotie 1998, 70–72.)

Keltikangas-Järvinen (2006) katsoo lisäksi temperamentin vaikuttavan siihen, kuinka oppilas suhtautuu oppimiseen. Temperamentilla hän tarkoittaa ihmiselle luonteenomaisia piirteitä ja reagoimistapoja, jotka erottavat hänet muista. Lisäksi temperamentin on nähty vaikuttavan muun muassa oppimistyyliin, opettajan arvioihin sekä vuorovaikutukseen opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Lopulta hyvinvoinnin kannalta keskeistä ei ole kuitenkaan temperamentin laatu vaan sen sopusointuisuus yhteisön odotusten ja vaatimusten kanssa. Jos temperamentti soveltuu huonosti ympäristön vaatimuksiin, ihminen ei tunne oloaan hyväksi – tällöin häneltä odotetaan liikaa tai vääriä asioita. (Keltikangas-Järvinen 2006.) Siten koulussa viihtymisen eräänä



kulmakivenä voidaan pitää myös erilaisten temperamenttien ja yksilöiden hyväksymistä sekä näiden huomiointia opetuksessa.

# **3 KUINKA OPPILAAT VIIHTYVÄT KOULUSSA? KATSAUS KOULUVIIHTYVYYDEN JA PERUSKOULUN KEHITYKSEEN SUOMESSA**

## **3.1 Kouluviihtyvyyden tutkimus Suomessa**

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu Suomessa jo monien vuosikymmenien ajan eri tahojen toimesta. Tutkimustulosten pohjalta julkisuudessa on usein nostettu esiin suomalaislasten ja -nuorten viihtymättömyys koulussa sekä oppimisen ilon katoaminen. Viime aikoina viihtymättömyys on aiheuttanut myös erityistä huolta, kun samanaikaisesti oppimistulosten on todettu kansallisesti laskeneen (Opetus- ja kulttuuriministeriö tiedote 3.12.2013). Kouluviihtyvyyttä Suomessa on tutkittu pääosin kyselyiden avulla sekä määrällisellä tutkimusotteella. Tutkimuskohteena ovat useissa tutkimuksissa olleet yläasteikäiset nuoret, ja tutkittavat oppilasmäärät ovat olleet suuria. Tutkimuksissa kouluviihtyvyys on ollut joko yläkäsitteenä tai liitetty osaksi jotain laajempaa käsitettä, kuten kouluyhteisön hyvinvointia tai kouluterveyttä.

Kaiken kaikkiaan viihtyvyydestä on Ruohon, Koskelan ja Pihlainen-Bednarikin (2006) mukaan pyritty saamaan lisää tietoa selvittämällä muun muassa sitä, missä määrin oppilaat pitävät koulunkäynnistä ja ovat tyytyväisiä kouluun, sekä muita viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, kuten motivaatiota ja ilmapiiriä. Myös vertailevaa tutkimusta eri maiden välillä on tehty jonkin verran. Tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet vähän kouluviihtyvyyden syvemmän olemuksen ja syytekijöiden hahmottamiseen. Lisäksi selvityksissä tutkittavat ovat vastanneet usein tutkijoiden ennalta määrittelemiін kysymyksiin, jolloin oppilaiden omat näkemykset ja tulkinnat kouluviihtyvyydestä ovat jääneet hieman toissijaisiksi. (Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 92–109.)

## **3.2 Kouluviihtyvyyden kehitys – parempaan suuntaan menossa?**

### **3.2.1 Oppilaiden kouluviihtyvyys ja asenteet 1960–1990-luvuilla**

Suomi on jo 1960-luvulta saakka osallistunut muun muassa kansainvälisen IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) -järjestön

tutkimuksiin, jossa on selvitetty paitsi koulusaavutuksia mutta myös oppilaiden tunteenomaista suhtautumista koulua ja oppiaineita kohtaan eri maissa (Leimu 2004, 13). Näissä tutkimuksissa suomalaisoppilaiden koulunkäyntiä koskeva asennoituminen ja koulusta pitäminen on Saaren (2004) mukaan todettu poikkeukselliseksi muihin tutkimukseen osallistuneisiin maihin verrattuna. Esimerkiksi jo vuonna 1984 suomalaisoppilaiden kouluasenteet olivat vertailumaiden heikoimpia. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös 1970-luvulta. (Saari 2004, 170–171.)

Linnakylä (1993) on tutkinut yläasteikäisten koulussa viihtymisestä vuoden 1990 ja 1991 IEA-tutkimuksen aineistoihin perustuen. 1990-luvun alussa yleinen kouluviihtyvyys oli Suomessa melko heikkoa ja koulukielteisyys yleisempää kuin muualla. Tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat. Lisäksi suomalaisoppilaat kokivat suhteen opettajiin kielteisemmäksi kuin muiden maiden koululaiset; alle puolet tutkittavista suomalaisista piti opettajia oikeudenmukaisina ja kannustavina. Sen sijaan suomalaisnuoret arvioivat toverisuhteet koulussa erittäin myönteisiksi. (Linnakylä 1993, 46–54.)

Liinamo ja Kannas (1995) ovat puolestaan raportoineet kansainvälisen WHO-Koululaistutkimuksen tulosten perusteella, kuinka 5., 7. ja 9. luokkalaiset oppilaat vuonna 1994 kokivat koulun ja siellä työskentelyn. Tällöin noin 40 prosenttia vastanneista ilmoitti, että koulussa on kiva olla. Kolmasosa vastasi koulunkäynnin olevan tylsää. Tutkimuksen mukaan tytöt viihtyivät koulussa poikia ja alakouluikäiset yläkoululaisia paremmin. Oppilaat yleisesti ottaen olivat sitä mieltä, että koulunkäynti on hyödyllistä, mutta noin 40 prosenttia osallistuneita kritisoi oppitunteja pitkästyttäväksi ja epämotivoiviksi. (Liinamo & Kannas 1995, 110–114.)

Tutkimuksen mukaan lievä kuormittuneisuuden tunne oli nuorilla 1990-luvulla melko tavallista. Lisäksi koululaiset eivät pitäneet vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa kovinkaan hyvinä. Hieman yli puolet tutkimukseen osallistuneista ilmoitti kuitenkin kokevansa olonsa useimmiten koulussa turvalliseksi. (Liinamo & Kannas 1995, 116–122.) Suurin osa oppilaista sen sijaan koki, ettei opettaja ole kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu. Läheisiä ystäviä oli lähes kaikilla vastanneista. (Välimaa 1995, 181–186.)

### 3.2.2 Oppilaiden kouluviihtyvyys ja asenteet 2000-luvulla

Kouluviihtyvyydestä on oltu kiinnostuneita myös 2000-luvulla. Muun muassa Kämppi ym. (2008) ovat selvittäneet tutkimuksessaan, kuinka 5., 7. ja 9. luokkalaisten koulukokemukset sekä kouluviihtyvyys muuttuivat vuodesta 1994 vuoteen 2006. Laaja tutkimus perustuu kansainvälisen WHO-Koululaistutkimuksen aineistoihin, joita on hankittu ja hankitaan kouluista edelleen neljän vuoden välein. Kämpin ym. (2008) tutkimuksessa koulukokemuksia ja kouluviihtyvyyttä selvitettiin samoin tavoin kuin Liinamon, Kannaksen ja Välimaan (1995) tutkimuksessa tarkastelemalla muun muassa koulunkäynnistä pitämistä, opettaja-oppilas-suhdetta, oppilaiden välisiä suhteita, vanhempien antamaa tukea koulutyölle, oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemuksia, koettua turvallisuutta, koulukiusaamista sekä koulutyön rasittavuutta.

Tutkimuksen mukaan vuonna 2006 oppilaat pitivät koulusta yleisemmin kuin aikaisempina tutkimusvuosina, mutta samanaikaisesti koulusta pitämättömien osuus kasvoi. Tällöin noin 40 prosenttia tutkimukseen osallistuneista ei pitänyt koulusta. Koulusta pitäminen oli yleisempää alakoulussa kuin yläkoulussa. Pojat suhtautuivat tyttöjä kielteisemmin kouluun. Koulussa hyvin menestyneet oppilaat sen sijaan suhtautuivat kouluun myönteisemmin kuin huonosti menestyneet oppilaat. (Kämppi ym. 2008, 13, 50, 70.)

2000-luvulla oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden todettiin huomattavasti parantuneen, ja vanhempien antama tuki koulutyölle nähtiin yleisemmin hyvänä vuonna 2006 vuoteen 2002 verrattuna. Oppilaiden myönteinen kokemus turvallisuudesta koulussa lisääntyi vuodesta 2002 vuoteen 2006. Oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemukset pysyivät sen sijaan samalla tasolla verrattuna vuoteen 1994. Muutoksia ei myöskään todettu koulutyön rasittavuudessa eikä oppilaiden välisten suhteiden hyväksi kokemisessa. Kiusatuksi joutuneiden ja muiden kiusaamiseen osallistuneiden oppilaiden määrä sen sijaan pieneni. (Kämppi ym. 2008, 70–76.)

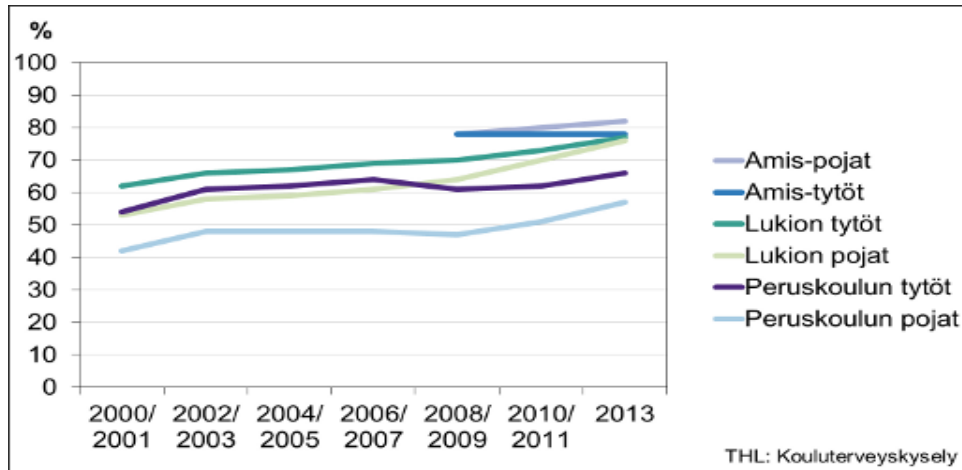
Kämppi ym. (2012) ovat jatkaneet saman aiheen parissa tutkimustyötä myös vuonna 2010 tehdyn WHO-koululaistutkimuksen pohjalta. Koulusta pitävien määrä pysyi lähes samana verrattuna vuoden 2006 tulokseen. Kansainvälisessä vertailussa koulussa pitämisestä Suomi sijoittui kuitenkin huonosti. Koulussa kuormittavaksi kokeminen yleistyi yläluokilla vuodesta 2006 vuoteen 2010, ja vertailussa eri maiden kesken

Suomen todettiin olevan lisäksi eniten kuormittuneiden maiden joukossa. (Kämppi ym. 2012, 112.)

Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oikeudenmukaisuuden kokeminen kehittyivät myönteisesti edelleen vuosina 2006–2010. Suomalaiset tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat luokkatovereidensa väliset suhteet pääosin hyväksi, mutta silti kiusaaminen hieman yleistyi. Tutkimuksen mukaan noin kuusi prosenttia oppilaista joutui vähintään kerran viikossa kiusatuksi vuonna 2010. Turvalliseksi olonsa koki tällöin kolme neljäsosaa vastanneista, mikä on samansuuntainen tulos vuoteen 2006 verrattuna. (Kämppi ym. 2012, 113–116.)

Vuoden 2012 lopussa julkaistiin kansainvälisten TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)- ja PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) -tutkimusten tulokset, jotka kertoivat 4. ja 8. luokkalaisten osaamisesta sekä asenteista lukemisessa, matematiikassa sekä luonnontieteissä vuonna 2011. Vaikka tiedollinen ja taidollinen osaaminen todettiin näillä osa-alueilla kansainvälisesti verraten korkeatasoiseksi, kiinnostus lukemista, matematiikkaa ja luonnontieteitä sekä näiden opetusta kohtaan oli heikkoa. Esimerkiksi matematiikasta suomalaiset 4. luokan oppilaat pitivät muihin maihin verrattuna vähän, kun taas muun muassa vuonna 1990 matematiikka kuului vielä neljäsluokkalaisten mieliaineisiin. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 117–118.) Kahdeksaluokkalaiset puolestaan pitivät miltei kaikista vähiten muun muassa matematiikan ja luonnontieteiden opiskelusta sekä arvostivat näitä vähän (Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012, 70). Tutkimustulokset kertovat kaiken kaikkiaan oppimismotivaation ja kiinnostuksen vähydestä kyseisiä kouluissa opetettavia aiheita kohtaan.

Viimeisin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2013) toteuttama valtakunnallinen Kouluterveyskysely antaa ehkäpä ajankohtaisimman suunnan kouluviihtyvyyden tilasta. Kyselyyn osallistui peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisia oppilaita sekä lukion ja ammattikoulun 1.-2. vuoden opiskelijoita. Kyselyn mukaan noin 60 prosenttia peruskouluikäisistä vastanneista piti melko tai hyvin paljon koulunkäynnistä/opiskelusta, joskin poikien prosenttiosuus oli hieman sen alle. Edellisiin tutkimusvuosiin verrattuna koulusta pitävien oppilaiden määrän todettiin peruskoululaisten kohdalla nousseen (kts. kuvio 2). (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013.)



**KUVIO 2.** Koulunkäynnistä melko tai hyvin paljon pitävien osuus prosentteina koulutustasoittain (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013).

Yhä pienempi osa (noin 26 prosenttia) peruskoululaisista koki vuonna 2013 koulun työilmapiirissä ongelmia verrattuna aikaisempiin vuosiin. Tämän ohella työskentelyä haittaavista fyysisen ympäristön puutteista raportoivien määrä oli hieman edellisvuosiin verrattuna vähentynyt, joskin määrä edelleen oli huomattavan suuri (noin 55 prosenttia). Samoin oli vähentynyt niiden nuorten osuus, jotka eivät tiedä, kuinka koulun asioihin voisi vaikuttaa. Koulukiusattujen määrä pysyi lähes samana 2000-luvulla. Hieman alle 60 prosenttia 8.- ja 9. luokkalaisista sen sijaan koki, ettei opettajia kiinnosta heidän kuulumisensa, mikä osoittaa kehitystä aikaisempiin vuosiin mutta tarvetta tuloksen ehdottomaan parantamiseen tulevaisuudessa.

### 3.2.3 Yhteenvetoa

Kokonaisuudessaan edellä esitellyt tutkimukset osoittavat, että kouluviihtyvyys on vuosikymmenien aikana kehittynyt myönteisesti. Lisäksi turvallisuuden ja kouluasioihin vaikuttamisen tunne ovat oppilailla vahvistuneet. Myös opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat parantuneet, joskin niissä on edelleen paljon kehittämisen tarvetta havaittavissa. Oppilaiden keskinäiset suhteet ovat säilyneet melko hyvinä läpi vuosikymmenten.

Positiivisesta suunnasta huolimatta suomalaisessa peruskoulussa on vielä paljon haasteita oppilaiden kokeman viihtyvyyden parantamiseksi. Koulusta pitäminen jakautuu ensinnäkin epätasa-arvoisesti; pojat, yläasteikäiset sekä huonosti koulussa menestyneet viihtyvät koulussa heikoimmin. Lisäksi heikosti viihtyviä oppilaita on

kaiken kaikkiaan edelleen paljon. Kiinnostus, opiskelumotivaatio ja arvostus perinteisiä oppiaineita, kuten matematiikkaa ja luonnontieteitä, kohtaan ovat heikkoja, ja oppimisen ilon näissä aineissa voidaan sanoa olevan kadoksissa. Myös koulun kuormittavaksi kokeminen on yleistynyt. Kehitettävää näiden ohella tutkimusten mukaan on lisäksi muun muassa fyysisessä ympäristössä sekä koulukiusaamisen vähentämisessä.

Kansainvälisissä koulututkimuksissa suomalaisoppilaat erottuvat merkittävästi muista maista. Tiedollinen ja taidollinen osaaminen on korkeatasoista, mutta koulusta pitäminen ja muut koulua koskevat asenteet ovat olleet vuosikymmenestä toiseen vertailumaiden heikoimpia.

### **3.3 Peruskoulun kehitys kouluviihtyvyyden muutosten taustalla**

#### **3.3.1 Kuinka peruskoulu on muuttunut?**

Kouluviihtyvyyden taustalla myös itse koululaitos on kokenut melkoisia muutoksia historiansa aikana. Suomalainen peruskoulu sai alkunsa 1970-luvulla, jolloin rinnakkaiskoulujärjestelmästä siirryttiin koko ikäluokalle yhteiseen yhdeksänvuotiseen oppivelvollisuuskouluun. Peruskoulun synty oli koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisääntymisen merkki. (Johnson 2007, 16.) Neljän vuosikymmenen aikana peruskoulussa on tapahtunut monia uudistuksia ympäröivän yhteiskunnan kehittymisen mukana. Muun muassa oppimiskäsitys, oppilaiden ja opettajien roolit sekä opetuksen järjestäminen ovat peruskoulun historian aikana muuttuneet. Näillä muutoksilla on mahdollisesti ollut merkityksensä myös kouluviihtyvyyden kehitykseen.

Eräänä keskeisenä muutoksena peruskoulun historiassa on toiminut muutos yleisessä oppimiskäsityksessä sekä oppilaaseen suhtautumisessa. Kaiken kaikkiaan oppimiskäsitys on muuttunut Luukkaisen (2000) mukaan oppijan aktiivisuutta korostavaksi. Oppilas ei ole enää kasvattamisen kohde eli objekti, vaan subjekti, tekijä. Tämä ajattelutapa on koulumaailmassa edelleen vallalla, joskin muutos näkyi ensimmäisen kerran konkreettisesti jo vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Keskeistä aktiivisessa oppimisessa ovat oppilaan metakognitiiviset eli oman oppimisen

ohjaamisen taidot. Oppilaan tulee tiedostaa oma tapansa oppia, oppimisen tilansa sekä sen vahvuudet ja heikkoudet. Tässä prosessissa opettajan tehtävänä on tukea oppilasta tuntemaan itsensä oppijana sekä kannustaa itsensä kehittämiseen. Tällöin opettaja toimii ensisijaisesti oppimisen tukijana ja ohjaajana. (Luukkainen 2000, 57.)

Myös koulukasvatuksen ihanteet heijastelevat oppimiskäsityksen muutosta. Peruskoulun alkuvuosina tärkeinä ihanteina pidettiin muun muassa pidättyvyyttä, vaatimattomuutta ja kuuliaisuutta, kun taas nykyään oppilailta odotetaan avoimuutta, itsenäisyyttä ja kriittisyyttä (Launonen 2004, 16). Opettaja ei ole enää ehdoton auktoriteetti ja tiedon lähde, vaan oppilaillekin on annettu valtaa. Nykyajan oppilaille on paljon koulun ulkopuolelta hankittua tietoa, sillä oppimista tapahtuu väistämättä muuallakin kuin luokassa opettajan välittömässä ohjauksessa (Luukkainen 2000, 230). Oppilaille voi olla jopa tietoa tai taitoa, joka ylittää opettajan osaamisen ja tietämyksen. Siten nykyään opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta voidaan rinnastaa enenevässä määrin mahdollisesti tasavertaiseen työskentelykumppanuuteen tai jaettuun asiantuntijuuteen. (Lehtinen 2004, 57–58.)

Opettajan rooli ja asema ovatkin muuttuneet vuosien saatossa paljon. 1950–1960-luvuilla opettajaa pidettiin Luukkaisen (2005) mukaan ns. kansankynttilänä, jonka tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia ja tunnolliseen työntekoon kykeneviä kansalaisia. Opettajan asema oli tuolloin hyvin yhteiskunnallinen. 1970–1980-luvuilla opettajan taidoista opettaa asiiasältöjä teknisesti hyvin tuli puolestaan tärkeää. Koulutuksen arvosidonnaisuus väheni, mitä edesauttoi turvallisissa faktoissa pitäytyminen opetuksessa. 1990-luvulla opettajan työssä korostuivat reflektiivinen oman työn arviointi ja tutkiminen, kun taas 2000-luvulla opettajaa on pidetty yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. 2000-luvun opettajuus kehittyy kohti eettisesti näkemyksellistä ja aktiivista yhteiskunnan kehittäjää, joka kuitenkin hallitsee oppisisällöt ja niiden opettamisen kiinnostavasti sekä oppilaiden ajattelua edistävästi. (Luukkainen 2005, 207–209.)

Rakenteellisesti peruskoulu on kokenut muutoksia historiansa aikana muun muassa koulujen määrässä sekä erityisopetuksen ja muun koulunkäynnin tuen järjestämisessä. 1990-luvun lama aiheutti säästöjen tarvetta koulumaailmassa, ja samankaltainen kehitys on jatkunut Suomessa myös 2000-luvulla. Pieniä peruskouluja on lakkautettu runsaasti, ja oppilaita on siirretty suurempiin yksiköihin. Esimerkiksi vuosina 1995–2002



maassamme lakkautettiin 550 peruskoulua (Johnson 2007, 44). Tämän jälkeen lakkautuksia on tehty yhä runsaammin. Vuonna 2007 peruskouluja oli noin 3300, kun taas vuoden 2012 lopussa niitä oli enää vajaat 2800 (Tilastokeskus 19.2.2013).

Nykyään ajatellaan, että oppilaalla on oikeus lähikouluun ja saada siellä tarvitsemansa tuki koulunkäyntiin inklusion periaatteiden mukaisesti aina kun mahdollista. Tavoitteena on, että yhä suurempi osa ikäluokasta tulee pystyä kouluttamaan lähikoulun sisällä pedagogisia ja muita tukitoimia lisäämällä. (Tuunainen 2005, 253.) Tätä tavoitetta tukemaan määritettiin vuonna 2010 Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), jossa jaoteltiin koulunkäynnin tuki yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen.

Peruskoulun alkuvuosina oppilaspuolelta heterogeenisyyttä sen sijaan vierastettiin ja uusia erityisluokkia sekä -kouluja (esim. näkövammaisten luokat, tarkkailuluokat ja apukoulut) perustettiin lisää (Tuunainen 2005, 249). Esimerkiksi peruskoulun alussa apukoulu oli tarkoitettu lievästi vajaamielisille ja henkisesti kehityksessään viivästyneille lapsille. Tarkkailuluokat puolestaan olivat tunne-elämältään poikkeavia ja sosiaalisesti sopeutumattomia lapsia varten. (Somerkivi 1982, 37–39.) Nykyisin edellä mainitun kaltaiset oppilaat opiskelevat yhä useammin yhdessä ikätovereidensa kanssa yleisopetuksen luokissa.

Kaiken kaikkiaan voidaan näennäisesti sanoa peruskoulun kehittyneen siten, että oppilas on tuotu enemmän keskiöön ja opettaja on siirtynyt oppilaan tukijaksi. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on muuttunut tasavertaisemmaksi kuten myös suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin. Lisäksi kouluissa on nykyään enemmän alettu kiinnittää huomiota hyvinvointiin, tunnepuolen asioihin sekä vuorovaikutussuhteisiin; koulunkäynti ei tänä päivänä ole enää pelkkää asiasisältöjen opiskelua. Tämänkaltaiseen kehitykseen on mahdollisesti johtanut oppilaiden ja opettajien pahoinvoinnin esiintyminen, josta ovat esimerkiksi kertoneet turvallisuuden tunnetta horjuttaneet kouluampumistapaukset, lisääntyneet työrauhahäiriöt sekä opettajien uupumus. Useissa peruskouluissa onkin 2000-luvulla tehty töitä hyvinvoinnin eteen muun muassa erilaisten hankkeiden, kuten kiusaamisen vastaiseksi ja ehkäisemiseksi luodun KiVa-koulu-ohjelman, avulla.

### 3.3.2 Yhteiskunnallisten muutosten heijastuminen peruskouluun

Jotta koulun kehitys tulisi ymmärrettävämmäksi, on syytä huomioida pienessä määrin muun yhteiskunnan kehitys ja tila, sillä koulu ei toimi irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta. Muutoksissa elävää yhteiskuntaa ja oppimisympäristöä voidaan kuvata vuorovaikutteisena syklinä, jossa toisen muutos saa aikaan muutostarvetta myös toisessa (Piispanen 2008, 83). Muutokset yhteiskunnassa heijastuvat lisäksi kotien elämään sekä niiden ajattelu- ja toimintamalleihin. Koulun seinien sisäpuolelle nämä astuvat konkreettisella tavalla lasten ja nuorten mukana (Luukkainen 2000, 232).

Peruskoulu on historiansa aikana toiminut vahvasti muuttuneessa ympäristössä: muun muassa maamme elinkeinorakenne on muuttunut, ikäluokat ovat pienentyneet (Atjonen 2005, 80) sekä tieto- ja viestintäteknikka on tullut suuremmaksi osaksi elämäämme. Etenkin 1990-lukua voidaan pitää yhteiskunnallisen murroksen aikana, jota luonnehtivat lama, työttömyys, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi, rikollisuuden kasvu ja mielenterveysongelmien lisääntyminen (Launonen & Pulkkinen 2004, 27 ). Nyt 2010-luvulla kamppailemme edelleen samojen asioiden parissa.

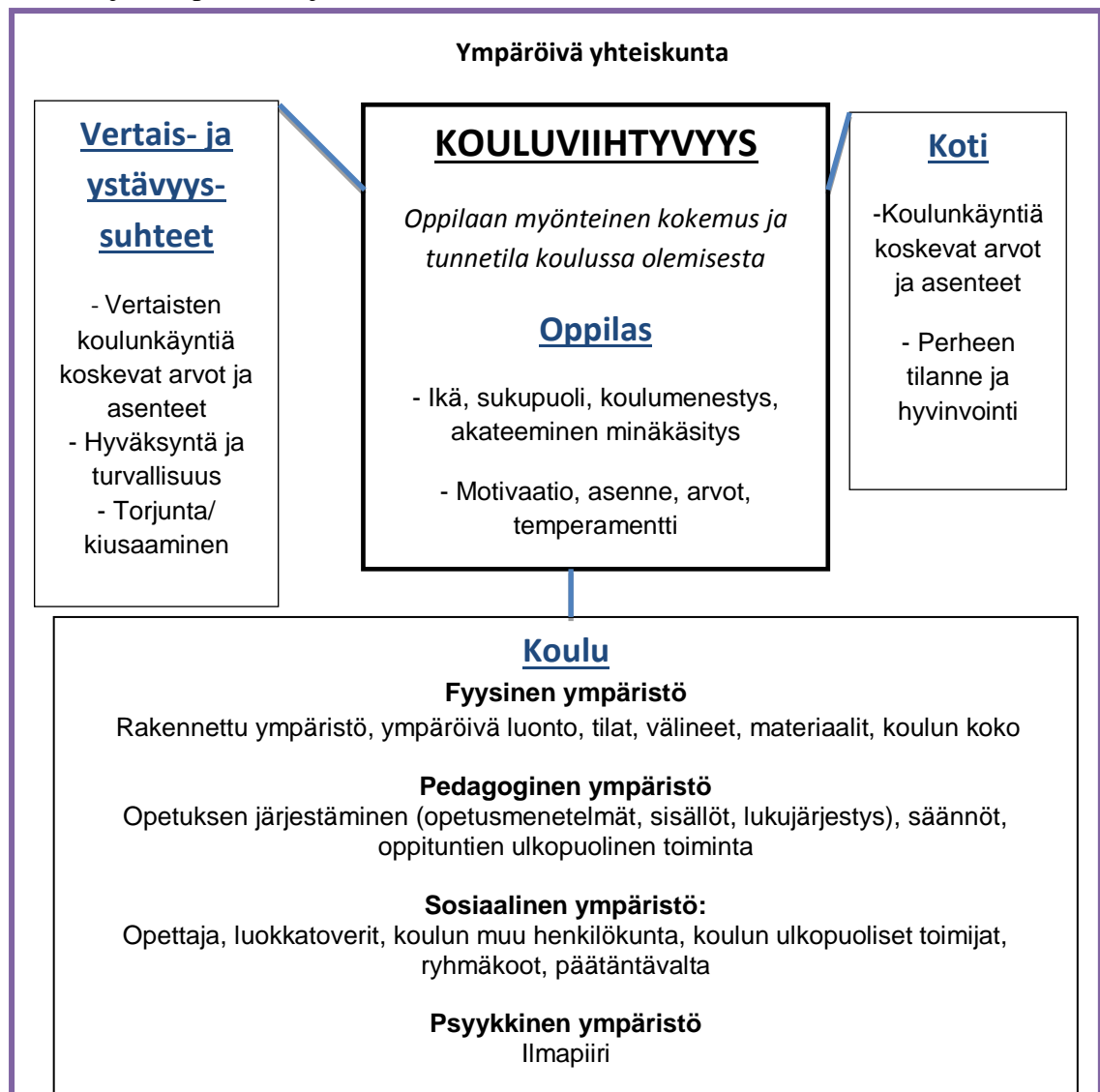
Vanhempien työelämän tilanne ja epävarmuustekijät vaikuttavat aikuisten ohella lapsiin. Koulussa ne voivat näkyä muun muassa oppilaiden lisääntyvänä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskykynä, väsymyksenä ja kiusaamisena. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Vuosikymmenten kuluessa myös perhekoot ovat pienentyneet, avioerot lisääntyneet ja sukulaisverkostot ohentuneet. Tämän vuoksi turvallisten aikuisten määrä ja läsnäolo on lasten elämänpiirissä vähentynyt (Launonen & Pulkkinen 2004, 31–32). Tällä kaikella on väistämättä vaikutuksensa koulun arkeen sekä mahdollisesti myös siihen, kuinka koulu koetaan.

Kaiken kaikkiaan ympäröivä maailma muuttuu vauhdikkaasti sekä tarjoaa koululle monia haasteita. Koulun tulisi pystyä vastaamaan näihin haasteisiin ja toimia yhteisessä suunnassa yhteiskunnan kehityksen kanssa: *”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Kouluviihtyvyyden ja peruskoulun kehittämisen kannalta on merkityksellistä kuitenkin kysyä, kuinka hyvin

koulu pystyy vastaamaan yhteiskunnan ja sen jäsenten tarpeisiin? Tukevatko yhteiskunnan arvot koulutusta ja koulunkäyntiä? Onko koulun ja yhteiskunnan kehityksen suunta yhteinen?

### 3.4 Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

Edellä olen tarkastellut kouluviihtyvyyden määritelmiä, viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä Soinisen (1989) tekemän jaottelun pohjalta sekä kouluviihtyvyyden kehitystä Suomessa. Yhteenvetona tästä esitän kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen oman kouluviihtyvyyttä koskevan mallini, joka toimii tutkimukseni käsitteellisenä viitekehysenä. Samalla se myös heijastaa esiyymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja sitä perustaa, jolta lähdän tutkimustani toteuttamaan.



**KUVIO 3.** Kouluviihtyvyys ja sen taustalla olevia tekijöitä. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT

Perusopetusta ohjaavien asiakirjojen sekä kouluviihtyvyyttä koskevien tutkimustulosten mukaan oppilaat ovat kokeneet lisääntyneet mahdollisuudet aktiivisuuteen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen koulussa positiivisesti. Lisäksi opettajien ja oppilaiden välinen tasavertaisempi suhde on mahdollisesti johtanut oppilaiden silmissä suhteen paremmaksi kokemiseen aikaisempiin vuosiin nähden. Peruskoulun kehitystä tarkasteltaessa näyttääkin siltä, että oppilasta ja hänen hyvinvointiaan on pyritty nykyään huomioimaan yhä enemmän koulun toiminnassa.

Tästä huolimatta peruskoulussa on edelleen paljon oppilaita, jotka eivät viihdy koulussa tai koe iloa koulussa olemista ja oppimisesta. Viihtymättömyys ja ilon katoaminen herättävät paljon kysymyksiä ja ihmetystä. Mistä tämä johtuu? Onko opetussuunnitelmissa lausuttu kuitenkaan koulun todellisuutta? Millainen tulevaisuuden koulun pitäisi sitten olla, jotta oppilaat viihtyisivät siellä paremmin ja kokisivat opiskelun mielekkääksi? Miten koulun täytyy muuttua vai tarvitaanko muutosta enemmänkin yksilöiden suhtautumisissa koulua kohtaan? Näitä kysymyksiä on ajankohtaista ja tärkeää pohtia etenkin nyt, kun peruskoulun uudistumistarve on voimakkaasti esillä sekä viihtymättömyyden ja oppimistulosten laskun kierre on katkaistava.

Tämä tutkimus pyrkii antamaan uusia näkökulmia edellä esitettyihin kysymyksiin viidesluokkalaisten oppilaiden ajatuksia hyödyntäen. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä ja odotuksia oppilailla on viihtymistä edistävästä ja oppimiseen innostavasta koulusta?
  - 1.1 Millainen on koulun fyysinen ympäristö?
  - 1.2 Millainen koulu on pedagogisena ympäristönä?
  - 1.3 Millainen on koulun sosiaalinen ympäristö?
  - 1.4 Millainen koulu on psyykkisenä ympäristönä?

Tutkimuskysymysten avulla kartoitan oppilaiden näkemyksiä sekä odotuksia innostavasta ja viihtymistä edistävästä koulusta. Pyrin saamaan tietoa ainakin neljältä ulottuvuudelta (fyysinen, pedagoginen, psyykkinen ja sosiaalinen), jotka tuon esille alakysymyksinä. Luokittelun fyysisen, pedagogisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön tarkasteluun olen tehnyt tutkimuksen käsitteellisen viitekehyksen (kts. kuvio 3) pohjalta. Oppilaiden näkemyksiä selvittämällä tarkoitukseni on herättää ajatuksia siitä, millaisia asioita olisi syytä ottaa tulevaisuudessa huomioon kouluviihtyvyyttä ja opiskelun innostavuutta kehittäessä.

Kouluviihtyvyys on ilmiönä erittäin laaja, ja siihen vaikuttavat hyvin monet tekijät, jotka olen jaotellut tutkimukseni käsitteellisessä viitekehysessä oppilaaseen, vertaissuhteisiin, kotiin sekä kouluun liittyviin tekijöihin Soinista (1989) mukaillen. Näiden tekijöiden ohella olen tuonut käsitteellisessä viitekehysessä esille myös yhteiskunnan merkityksen kouluviihtyvyyden taustalla. Ilmiön laajuuden vuoksi olenkin joutunut tutkimuskysymyksiä asettaessani tekemään rajauksia aiheen tutkimiseen siten, että tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan kouluun liittyvien tekijöiden selvittämiseen. Tutkimuksen rajaus koulua koskevaksi on tehty yhteiskunnallisen ajankohtaisen tarpeen (peruskoulu-uudistuksen) sekä oman kiinnostukseni perusteella. Lisäksi motivaatiotani koulua koskevien näkemysten tutkimiseen on lisännyt kokemukseni siitä, että tulevana opetusalan ammattilaisena voin itse vaikuttaa kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä eniten kouluun ja sen muuttumiseen.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tarkoituksena on lasten ja nuorten näkemyksiä välittämällä antaa ajatuksia peruskoulun uudistamis- ja kehittämistyöhön sekä paremman koulun luomiseen tulevaisuudessa. Toivon tutkimukseni tuovan pienemmässä mittakaavassa myös pohdittavaa luokkahuoneisiin ja koulun arkeen opettajille sekä koulujen muulle henkilökunnalle. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan kouluviihtyvyys –tutkimuksen tarpeisiin tuomalla esiin enemmän oppilaiden omaa ääntä sekä tarttumalla viihtyvyyteen syvemmin ilman suurempia tutkijan ennakkoletuksia tai valmiiksi tehtyjä vastausvaihtoehtoja. Tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi varsinaisia hypoteeseja ei ole asetettu ennen tutkimuksen alkua, joskin tutkimuksen teoriatausta antaa tietynlaisen odotus- ja vertailupohjan tutkimustuloksille.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusorientaatiot

#### 5.1.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkimustani on ohjannut laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote, jota voidaan pitää keskeisenä osana kasvatustieteen metodivälineistöä (Eskola & Suoranta 1999). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on elämismaailman tutkiminen, jolloin tarkastelukohteena ovat merkitykset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tällöin tutkija on kiinnostunut etenkin tutkimukseen osallistuneiden näkökulmista ja pyrkii tuomaan niitä esille (Bogdan & Biklen 2006, 7). Tämä tutkimus kohdistuu selvittämään ja tuomaan julki nimenomaan tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten näkemyksiä viihtymistä edistävästä sekä oppimiseen innostavasta koulusta.

Bogdanin ja Biklenin (2006) mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa, ja kerätty aineisto on yleensä tekstin tai kuvien muodossa numeroiden sijaan. Asioita tutkitaan mieluummin niiden luonnollisessa ympäristössä, sillä sen avulla tutkimuskohteen ajatellaan tulevan paremmin ymmärretyiksi. Tästä voidaan puhua myös naturalistisuuden käsitteellä (Bogdan & Biklen 2006, 4-6). Tutkimuksessani naturalistisuus näkyy siten, että tutkimus tehtiin tutkittavien omassa koulussa, tutussa ja tutkimuksen kannalta merkityksellisessä ympäristössä.

Valitsin laadullisen tutkimusotteen aikaisempien tutkimusten osoittaman tarpeen sekä asettamieni tutkimuskysymysten perusteella. Aikaisemmin tehdyt tutkimukset ovat painottuneet määrällisen tutkimusotteen puolelle, joten halusin lähteä saavuttamaan uusia näkökulmia laadullisilla menetelmillä. Laadullinen tutkimusote mahdollisti lisäksi sen, että tutkittavien näkökulmat ja ajatukset pääsivät enemmän esiin enkä tutkijana joutunut rajaamaan niitä niin paljon kuin mitä määrällinen tutkimus olisi ehkäpä vaatinut.

#### 5.1.2 Hermeneutiikka tieteenfilosofisena suuntauksena

Tieteenfilosofinen näkemys, joka tutkimukseni taustalla vaikuttaa, on hermeneutiikkaan pohjautuva. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa

ilmiöiden merkityksiä pyritään oivaltamaan. Ymmärtäminen on tulkintaa, jonka pohjalla on aina esiymmärrys asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.) Kaiken ymmärtämisen tavoitteena voidaan pitää yhteisymmärryksen muodostamista tarkastellusta asiasta. Hermeneutiikan tehtävänä puolestaan on korjata vajavaista yhteisymmärrystä. (Gadamer 2004.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä nimenomaan ymmärrystä kouluviihtyvyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä oppilaiden näkemyksiä tavoittamalla. Tutkimus tuo palasia kouluviihtyvyyden tutkimuskenttään sekä näin ollen pyrkii täydentämään suurempaa yhteisymmärrystä ilmiöstä. Sen taustalla on esiymmärrys kouluviihtyvyydestä sekä sen tilasta, joihin olen perehtynyt luvuissa 2 ja 3. Tämän esiymmärryksen ja sen puutteiden pohjalta olen lähtenyt tutkimuksessa hankkimaan lisätietoa ilmiöstä. Tutkimusprosessissa olen hyväksynyt ja tiedostanut sen, että teen tutkimuksessa tulkintoja enkä tavoittelekaan täysin objektiivista totuutta. Näen, että myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat tehneet omia tulkintojaan esittäessään näkemyksiä viihtymistä edistävästä ja oppimiseen innostavasta koulusta.

## **5.2 Aineistonkeruu**

### **5.2.1 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistui 13 viidesluokkalaista oppilasta, jotka kaikki opiskelivat eräässä eteläsuomalaisessa n. 300 oppilaan alakoulussa. Poikia oli kuusi ja tyttöjä seitsemän. Tutkittavat olivat samalta luokalta, jossa läsnä olevia oppilaita oli tutkimushetkellä yhteensä 21. Kahdeksan oppilasta kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Valitsin viidesluokkalaiset tutkimuskohteekseni koulukokemuksen määrän ja kehitystason sopivuuden mukaan verrattuna nuorempiin ikäluokkiin. Lisäksi valinnan perusteena on käytetty tietoa siitä, että kouluviihtyvyys näyttää laskevan luokkatason kasvaessa. Halusin rajata tutkimuskohteeni kuitenkin alakoulun puolelle oman mielenkiintoni sekä aikaisempien alakoulua koskevien tutkimusten vähyyden vuoksi.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja heidän koulunsa eivät olleet minulle ennestään tuttuja, eikä tutkittaville ollut erityisiä valintakriteerejä luokkatason lukuun ottamatta. Lopullinen kohdejoukko valikoituikin lähinnä koulun sijainnin perusteella, jotta tutkimus oli mahdollisimman yksinkertaista ajallisesti ja maantieteellisesti toteuttaa.

Otin yhteyttä ensiksi koulun erääseen viidennen luokan opettajaan, joka kieltäytyi luokkansa puolesta tutkimukseen osallistumisesta sairauslomansa vuoksi. Koulun toinen viidennen luokan opettaja sen sijaan antoi luvan tulla tekemään tutkimusta luokkaansa.

Kertoessani tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille valitsemastani tutkimusjoukosta, alakouluikäisistä lapsista, kohtasin jonkin verran kriittisiä mielteitä syvällisen ja onnistuneen tutkimusaineiston saamisesta. Näissä tilanteissa osaltaan koin, että lasten kykyjä epäiltiin. Tutkimustyöhön ryhtyessäni kuitenkin pidin tärkeänä lapsen ja oppilaan näkökulman tavoittamista sekä uskoin lapsen kykyyn kertoa ajatuksistaan hänelle niinkin tutusta asiasta kuin koulusta. Näin ajattelen myös tutkimuksen jälkeen. Toki minun itse tutkimuksen tekijänä tuli valmistautua huolellisesti lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eri vaiheisiin sekä erityispiirteisiin muun muassa asiaa koskevan kirjallisuuden avulla.

Robertsin (2000, 229) mukaan lasta kuuntelemalla voidaan osoittaa hänen arvokkuuttaan. Luulenkin voineeni välittää tutkimukseen osallistuneille lapsille viestiä heidän ajatustensa tärkeydestä sekä siitä, että olen kiinnostunut edistämään heidän hyvinvointiaan ja viihtymistään koulussa. Rohkaisemalla lapsia ilmaisemaan omia näkemyksiään, huoliaan ja ilojaan voidaan tukea lasten oppimista ja kehitystä sekä suunnitella ja rakentaa lasten hyvinvointia tukevia ympäristöjä (Kronqvist & Hyvönen 2010). Kronqvistin ja Hyvösen ajatus on ollut keskeinen periaate myös tässä tutkimuksessa.

### **5.2.2 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineisto kerättiin kahdella eri menetelmällä, oppilaan tekemän kirjallisen ja/tai kuvallisen tuotoksen sekä haastattelun avulla. Tämänkaltaista erilaisten menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan triangulaatiota voidaan perustella sillä, että yksittäisellä menetelmällä on vaikea saada tarpeeksi kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi luotettavuusvirheitä on mahdollista vähentää useampaa menetelmää käyttämällä (Eskola & Suoranta 1999, 69). Nämä perusteet pätevät myös tähän tutkimukseen. Kirjallisen/ kuvallisen tuotoksen teon tarkoituksena oli tukea haastattelutilannetta siten, että oppilas pystyy rauhassa miettimään pyydettyjä asioita sekä valmistautumaan haastattelussa esitettäviin



kysymyksiin. Etukäteen valmistautumisen ajattelin vähentävän oppilaiden haastatteluun kohdistuvaa jännitystä.

Ohjeistus tuotoksenteeseen (kts. liite 2) sekä haastattelurunko (kts. liite 3) muodostettiin tutkimuksen teoriataustasta sekä käsitteellisestä viitekehystä nousseiden teemojen pohjalta. Ennen varsinaista tutkimusta pilotoin aineistonkeruumenetelmiä kahdella alakouluikäisellä lapsella. Pilotoinnin tehtyäni sain tietoa muun muassa tutkimuksen ajallisesta kestosta, lasten suhtautumisesta tutkimukseen sekä menetelmien käytettävyydestä. Huomasin pilotointiin osallistuneiden lasten jännittävän tutkimusta, mutta kokevan tutkimuksen kuitenkin mielekkäänä. Tuotos toimi erinomaisesti haastattelun apuna ja tukena niin lapselle kuin minullekin haastattelijana. Pilotoinnin jälkeen tein muutamia vaihdoksia haastattelurungon kysymysjärjestykseen, mutta muutoin totesin menetelmieni toimivan suhteellisen hyvin.

Varsinainen aineistonkeruu aloitettiin tuotoksen tekemisellä. Oppilaat saivat tehtävään kirjalliset ohjeet, jotka kävin heidän kanssaan vielä suullisesti läpi. Tehtävässä pyysin oppilaita kuvittelemaan koulun, jossa heidän olisi kiva olla ja innostavaa opiskella sekä kirjoittamaan ja/ tai piirtämään kuvittelemaansa koulusta paperille. Työskentelyyn annettiin ohjeissa apukysymyksiä, joita pyysin erityisesti miettimään, mutta oppilaat saivat tämän ohella ilmaista omavalintaisiakin asioita työssään. Kukin tutkimukseen osallistunut oppilas kirjoitti ajatuksiaan tuotokseen, ja osa myös piirsi viihtyisään ja innostavaan kouluun, kuten koulurakennukseen tai lukujärjestykseen, liittyviä kuvia. Tuotoksissa oppilaat vastasivat pääosin ohjeissa esitettyihin apukysymyksiin, joskin muutamat tutkittavat esittivät tuotoksessa lisäksi ohjeistuksen ulkopuolisia asioita.

Tuotos tehtiin rauhallisessa luokassa, jossa ei ollut minun ja tutkimukseen osallistuvien oppilaiden lisäksi muita henkilöitä. Luokka oli siinä mielessä kuitenkin poikkeuksellinen, ettei siellä ollut pulpetteja, vaan pelkät tuolit. Lopulta oppilaat päätyivät valmistamaan omasta halustaan tuotoksiaan lattialle, kuka mihinkin nurkkaan. Jokainen haki oman tilan ja rauhan. Tehtävän tekemiseen oppilaat käyttivät kaiken kaikkiaan yhden oppitunnin, joskin osa heistä oli jo aikaisemmin valmiita.

Tuotoksen tekemisen jälkeen aloitin oppilaiden haastattelut, jotka saatiin tehtyä yhdessä tuotoksenteon kanssa yhden koulupäivän aikana. Eskolan ja Suorannan (1999, 86) mukaan haastattelun tavoitteena on päästä selville haastateltavan ajatuksista, ja se voidaan luokitella eräänlaiseksi keskusteluksi, jota tutkija johdattelee. Tässä

tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata niihin omin sanoin. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on ennalta määritetty, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Eskola & Suoranta 1999, 87.)

Haastattelin oppilaita kahden tai kolmen oppilaiden ryhmissä lukuun ottamatta yhtä oppilasta, jonka haastattelin erikseen hänen poissaolonsa vuoksi toisena päivänä. Haastattelutilanteita pidettiin yhteensä kuusi, joista viisi oli ryhmähaastatteluita ja yksi yksilöhaastattelu. Oppilaiden oma opettaja teki haastattelujen ryhmäjoon oppilaantuntemustaan hyödyntäen. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat ryhmähaastattelun eduksi sen, että tietoa saadaan nopeasti monelta tutkimukseen osallistujalta yhdellä kertaa. Ryhmähaastattelun käyttö on perusteltua etenkin pieniä lapsia haastatellessa, sillä ryhmä voi rohkaista ajatusten kertomiseen ja vähentää muutoinkin jännitystä haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Valitsin ryhmähaastattelun Hirsjärven ja Hurmeen (2000) esittämin perustein. Koin oppilaiden saavan tukea ja rohkaisua toisistaan etenkin tässä tilanteessa, kun minä haastattelijana ja tutkijana olin oppilaille vieras. Sen sijaan pitämäni yksilöhaastattelutilanne tuntui jossakin määrin jännittyneemmältä.

Haastattelut tehtiin osittain samassa luokassa missä tuotoksetkin sekä osittain eräässä muussa koulun tilassa. Haastattelutilanteesta pyrin tekemään mahdollisimman rennon. Toisessa tilassa keskustelimme lattialla istuen, kun taas toisessa tilassa oppilaat istuivat esimerkiksi ikkunalaudalla. Haastattelujännitystä pyrin myös vähentämään kertomalla aluksi oppilaille keskusteluhetken tarkoituksesta sekä siitä, kuinka kaikenlaiset mielipiteet ja ajatukset ovat tervetulleita. Lisäksi mainitsin keskustelun nauhoittamisesta sekä siitä, kuinka ajatuksia on tarkoitus kertoa vuorotellen. Oppilaat saivat esittää minulle kysymyksiä halutessaan.

Haastattelut kestivät 16–35 minuuttia ryhmän koosta ja puheliaisuudesta riippuen. Toisinaan oppilaat intoutuivat kertomaan omista ajatuksistaan lisää toisten ajatusten pohjalta, kun taas toisinaan luokkatoverin vastaus sai oppilaan toteamaan vain oman ajatuksen samanlaisuuden lyhyesti. Jälkimmäistä vähentääkseni pyrin vaihtelevaan ensimmäisen puheenvuoron aloittajaa, joskin tämä oli välillä haastavaa puheliaampien oppilaiden vallatessa keskustelutilaa. Jokaisen mielipide tuli kuitenkin kuulluksi.

Kaiken kaikkiaan haastattelun hyvänä puolena voidaan pitää joustavuutta, sillä haastattelijalla on mahdollisuus toistaa ja selventää kysymystä sekä kysyä haastateltavalta tarkennuksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Tämän koin ehdottoman hyvänä verrattuna esimerkiksi pelkkään kirjalliseen tuotokseen, jotta pystyin selvittämään tutkittavien ajatuksia perusteellisemmin.

### 5.3 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein analysoimaan pieniä määriä tapauksia, mutta mahdollisimman perusteellisesti. Analysoinnissa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakko-oletuksia ja hypoteeseja. (Eskola & Suoranta 1999, 18–19.) Keräämäni aineistoa analysoin sisällönanalyysin periaattein. Sisällönanalyysissä aineistoa käsitellään yhtäläisyyksiä ja eroja etsien, eritellen ja tiivistäen. Sen avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivis kuvaus, joka yhdistää tulokset aiheita koskeviin muihin tutkimustuloksiin ja ilmiön laajempaan kontekstiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Ennen kuin aineiston analysointia voidaan alkaa tehdä, aineisto yleensä kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan (Metsämuuronen 2001, 51). Myös tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 39 sivua kirjasimella Calibri (fonttikoko 11, riviväli 1,15). Syrjäläinen (1994) toteaa varsinaisen sisällönanalyysin alkavan tutkijan herkistymisellä aineistoille eli perusteellisella tutustumisella aineistoon. Sen jälkeen aineistoa tulee pyrkiä sisäistämään sekä luokittelemaan karkeasti. Luokittelun yhteydessä on usein syytä täsmentää tutkimuskysymyksiä, jonka jälkeen voi siirtyä luokittelemaan aineistoa uudelleen. Lopuksi analyysin tulos siirretään laajempaan kontekstiin (Syrjäläinen 1994, 90).

Aineistoon tutustumista tein prosessoimalla sitä useaan otteeseen – haastattelujen aikana, litterointien yhteydessä, kirjallisia tuotoksia tarkastelemalla sekä litteroituja haastatteluja lukemalla. Prosessoinnin aikana vertailin kunkin tutkittavan kirjallisten tuotosten ja litteroitujen haastattelun antamia tuloksia, joissa en kuitenkaan todennut eroja. Koska tuotoksissa esille tuodut asiat ilmenivät myös haastatteluaineistossa, perustin lopullisen analyysini litteroitujen haastatteluiden syvemmälle tarkastelulle.

Tein litteroituun haastatteluaineistoon merkintöjä ja alleviivauksia sekä pyrin näin ollen jäsentämään oppilaiden näkemyksiä. Tätä voidaan kutsua aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jonka myötä aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111).

Näkemysten karkeaan luokitteluun eli klusterointiin apua toi tutkimuskysymyksissäkin mainittu tavoite fyysisten, pedagogisten, psyykkisten ja sosiaalisten näkökulmien selvittämiseen. Näiden neljän tutkimuksen käsitteellisestä viitekehystä johdetun pääteeman alle lähdin keräämään oppilaiden vastauksia sekä muodostamaan näistä vähitellen suurempia kokonaisuuksia, jotka rakentuivat puhtaasti aineistosta käsin. Näin ollen analyysitapani oli teoriasidonnainen, jolle tyypillistä on toisaalta valmiiden teoreettisten käsitteiden hyödyntäminen mutta toisaalta aineiston ehdoilla eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tutkimuskysymyksiin ei tullut muutoksia analysoinnin aikana.

## 5.4 Eettisyys

Kuten aina muissakin tutkimuksissa, mutta etenkin alaikäisiin lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa, on tärkeää huomioida tutkimuksen eettiset seikat. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lasta tai hänen hyvinvointiaan fyysisesti eikä henkisesti, ja myös lapselta itseltään on saatava suostumus osallistumiseen (Aarnos 2001, 144–149). Kaiken kaikkiaan on otettava huomioon muun muassa tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittaminen, tietojen luottamuksellinen käsittely sekä tutkittavien anonymisointi (Kuula 2013). Tutkittavia on myös informoitava hyvin tutkimuksesta (Alderson 2005).

Tutkimukseni alkuvaiheessa kysyin ensiksi tutkimusluvan kirjallisesti sähköpostitse luokanopettajalta ja suullisesti puhelimitse koulun rehtorilta sekä kerroin heille tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta. Tämän jälkeen kävin luokassa kertomassa oppilaille itsestäni sekä tutkimukseni tavoitteesta, menetelmistä ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta, minkä yhteydessä jaoin myös tutkimuslupalaput (kts. liite 1) koteihin viemiseksi. Tutkimuslupa-anomuksessa toin esille vielä kirjallisesti tutkimustehtäväni ja -menetelmäni sekä omat ja tutkielman ohjaajani yhteystiedot. Lisäksi mainitsin anomuksessa osallistumisen vapaaehtoisuuden ja aineiston

luottamuksellisen käsittelyn siten, etteivät osallistujat tai koulu ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimuslupa-anomuksessa vaadin niin oppilaan kuin hänen huoltajansakin suostumuksen tutkimukseen osallistumiseksi määräaikaan mennessä.

Tutkimus suoritettiin koulupäivän aikana ja ennalta sovittuna ajankohtana siten, ettei oppilaille aiheutunut koulutyön kannalta tutkimuksesta suurta haittaa. Keskustelunkohteina olleet teemat eivät olleet kovin arkaluonteisia kohdistuessaan oppilaan kuvittelemaan kouluun, eikä niinkään todelliseen tilanteeseen lukuun ottamatta itse koetusta mukavasta oppitunnista tai koulupäivästä kertomista. Oppilaat saivat vastata kysymyksiin haluamallaan tavalla sekä määrällä, eikä kysymyksiin ollut pakko vastata. Kuulan (2013, 237) mukaan henkisten haittojen välttämiseen sisältyy myös muun muassa tutkittavien arvokas kohtelu. Etenkin tutkimukseen osallistuneen lapsen kannalta on tärkeää, että aikuinen osoittaa kuuntelevansa sekä kunnioittavansa lapsen näkemyksiä (Alderson 2005). Tämän pyrin huomioimaan toiminnassani esimerkiksi osoittamalla oppilaille sanoin arvostusta ja kiitosta tutkimukseen osallistumisesta sekä ajatusten jakamisesta.

Tutkimusraportissa tutkittavia tai koulua ei mainittu nimeltä, jolla turvattiin tutkimukseen osallistuvien yksityisyys. Litteroinnin yhteydessä haastateltavien nimistä käytettiin pseudonyymejä tai tarkemmin pelkkää kirjain-numeroyhdistelmää. Tutkimusaineistoja hyödynnettiin pelkästään tutkimustarkoituksiin, eikä niitä annettu tutkimusprosessia avustavien henkilöiden lisäksi muille nähtäväksi. Kerätty aineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten rehellisyyttä, tarkkuutta tulosten esittämisessä, yksityiskohtaista raportointia sekä muiden tutkijoiden työn kunnioittamista (Kuula 2013, 34–35). Myös nämä ovat merkittäviä tekijöitä tutkimusetiikan kannalta.

## **5.5 Luotettavuus**

Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa pohtimisen arvoisiksi kysymyksiksi muodostuvat muun muassa: Puhuvatko tutkittavat totta? Vastaako asiakirja todellisuutta? Niin tässä tutkimuksessa kuin yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa nähdään, että tutkimus ei tuota tutkittavasta kohteesta objektiivista

totuutta, vaan pikemmin tiettyjä näkökulmia ilmiöstä (Tynjälä 1991). Todellisuuksia ja totuuksia voi näin ollen useita, jokaisella tutkittavalla omanalaisensa.

Aineistonkeruun jälkeen jäin kuitenkin pohtimaan sitä, kuinka hyvin tutkittavat uskalsivat tuoda oman henkilökohtaisen näkemyksensä esille sekä missä määrin luokkatovereiden tai minun läsnäolo vaikutti siihen. Tutkittavien omien ajatusten esille tuontia pyrin vahvistamaan aineistokeruutilanteissa sillä, että painotin jokaisen henkilökohtaisen mielipiteen tärkeyttä sekä sitä, että näkemysten erilaisuus on vain hyväksi. Kerroin myös, ettei oikeita vastauksia ole kysymyksiin olemassa. Punch (2002) painottaakin, että etenkin lapsille on tärkeää tuoda esille se, ettei kenenkään ajatus ole väärä, vaan sellaisenaan arvokas ja hyvä. Lisäksi haastatteluryhmät pyrittiin tekemään oppilaiden kannalta turvallisiksi ja sellaisiksi, että osallistujat rohkaisisivat toisiaan. Tästä huolimatta on vaarana, että oppilaat jossakin määrin sovittivat ajatuksiaan tutkimustilanteeseen sopiviksi.

Joissakin haastattelutilanteissa huomasin käyttäväni toisinaan liian suljettuja kysymyksiä esittäessäni tarkennuksia tutkittaville heidän vastauksistaan. Tämä ei ollut tarkoitus, vaan tapahtui vahingossa ja tiedostamatta. Varsinaisista haastattelurungossa olevista kysymyksistä sen sijaan pyrin tekemään mahdollisimman avoimia. Kysymysten toimivuutta ja ymmärrettävyyttä edistin pilotoimalla kysymyksiä ennen tutkimusta. Lisäksi aineistonkeruutilanne mahdollisti sen, että pystyin tarvittaessa selventämään kysymyksiä, jos jokin kohta tuntui tutkittavista vaikealta ymmärtää. Näitä tilanteita kohtasin kuitenkin aineistonkeruussa vähän, mikä mahdollisesti kertoi kysymysten selkeydestä.

Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa myös muun muassa triangulaation avulla. Lisäksi hyvän luotettavuuden kannalta tutkijan on kuvattava riittävän paljon aineistoaan ja tutkimustaan sekä tarkkailtava itseään ja tulkintojaan. (Tynjälä 1991.) Tutkimuksessani hyödynnettiin triangulaatiota keräämällä aineisto kahden eri menetelmän avulla. Näin ollen pystyin vertaamaan kirjallisen/ kuvallisen tuotoksen sekä haastattelun antamia tietoja toisiinsa, ja totesin ne hyvin yhdenmukaisiksi. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustani sekä siihen liittyviä tekijöitä mahdollisimman tarkasti ja avoimesti.

Tutkijana olen tehnyt keräämäni aineiston perusteella subjektiivisia tulkintoja, ja tämä laadullisessa tutkimuksessa hyväksytäänkin. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa

tutkimusasetelman luoja ja näin ollen myös tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2002). Olen kuitenkin pyrkinyt erottamaan omat tulkintani selkeästi erilleen oppilaiden näkemyksistä sekä tulemaan niistä itse tietoiseksi. Oppilaiden näkemysten totuudenmukainen kuvaaminen on ollut minulle tutkijana hyvin tärkeää, ja tämän vuoksi olenkin käyttänyt melko paljon suoria lainauksia kerätystä aineistosta tuloksia esitellessäni. Tutkittavien näkemysten totuudenmukaista kuvausta olen edistänyt litteroinnilla, jolloin aineisto ja sen analyysi eivät ole perustuneet pelkkiin mielikuviin tai hatariin muistiinpanoihin.

Olen pyrkinyt tuomaan tuloksia kuvatessani mahdollisimman paljon ja puolueettomasti oppilaiden erilaisia näkemyksiä esille, joskin teemoittelun myötä kaikki yksityiskohdat eivät tule julki. Omia tulkintojani ja pohdintojani esitän sen sijaan selvimmin tutkielmani viimeisessä luvussa. Pohdintojeni taustalla näkyy väistämättä opetusalan koulutus ja kokemus, joten tarkastelen tuloksia tietynlaisten silmälasien läpi. Tarkoituksenani ei ole kuitenkaan olla erityisesti kenenkään puolella tai ajaa kenenkään etuja, vaan tuoda esiin tutkimukseeni perustuvia kriittisiä näkökulmia suomalaisen peruskoulun kehittämiseksi.

## 6 VIIDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ VIIHTYMISTÄ EDISTÄVÄSTÄ JA OPPIMISEEN INNOSTAVASTA KOULUSTA

### 6.1 Fyysinen ympäristö

#### 6.1.1 Rauhallinen kouluympäristö lähellä kotia

Selvittäessäni tutkittavien ajatuksia viihtymistä edistävän ja oppimiseen innostavan koulun fyysisestä ympäristöstä hyvin monessa vastauksessa ilmeni ensisijaisesti toive koulun rauhallisesta sijainnista. Tähän toiveeseen mahdollisesti vaikutti se, että oppilaiden nykyinen koulu sijaitsi vilkkaasti liikennöidyn tien varressa. Moni tutkittavista ilmaisi rauhallisuuden ohella vaatimuksia luonnon läheisyydestä, johon he näkivät liittyvän muun muassa vapauden ja muiden miellyttävien tunteiden kokemista.

H: Eli miltäs se teidän kuvitteleva koulu näyttää ja missä se sijaitsee?

P3: Siinä on vähän sellainen vehree paikka siinä ympärillä.

T3: No se olis niinku tuolla metsän vieressä, et sit sais niinku välkilläkin olla metsässä. Kun koulu ois metsän keskellä, niin siellä sais olla vähän vapaammin.

P5: Mä oon aatellu, et ois kiva, jos se ois jossain maaseudulla rauhassa, niin ei ois ulkona niin hirveesti autoja ja sellaisia juttuja.

Koulun toivottiin sijaitsevan myös suhteellisen lähellä kotia, jotta koulumatkat voisi tehdä kävellen tai pyöräillen. Yhdessä haastattelussa poikkeavasti mainittiin halu tehdä koulumatkoja koulubussilla, jotta kaverin kanssa ehtisi pidemmän matkan aikana jutella enemmän. Oppilaiden mielestä koulua lähellä voisi olla lisäksi erilaisia palveluita ja aktiviteettimahdollisuuksia, kuten kirjasto, uimaranta ja kaupat, joihin voisi mennä koulupäivän aikana tai sen jälkeen.

H: Entäs minkälaiselta sinun koulu näyttää ja missä se sijaitsee?

P3: ..ei kovin kaukana, ettei oo liian pitkä koulumatka.

T6: Aika lähellä, missä me asuttais ja se voisi olla vaikka kaupungissa. Pääsis siitä vaikka suoraan shoppaileen tai jotain.



### 6.1.2 Koulun ulkonäöllä ei väliä, kunhan se ei ole liian iso eikä liian pieni

Viidesluokkalaiset asettivat koulun ulkonäölle ja fyysisille tiloille melko pieniä odotuksia. Koulu kuvattiin tutkittavien piirroksissa, kirjoituksissa ja puheissa hyvin samannäköisenä verrattuna nykyisiin olemassa oleviin kouluihin. Muutamat kertoivat, että koulun pitäisi näyttää modernilta, mutta muutoin ulkonäkökriteerejä asetettiin vähän. Koulun sisätiloihin oppilaat sijoittivat luokat sekä ruokalan.

H: No miltäs sen sun koulu näyttää ulkopuolelta ja sisäpuolelta?

P2: Ei kai sillä niin väliä oo, kunhan se ei oo ihmeen kauheen ruma...ettei se oo sellainen kauheen vanhalta näyttävä.

P3: Hieman modernimmalta kuin tää koulu...( Oppilaan nykyinen koulu rakennettu 1950-luvulla.)

P5: No samantapaiset luokat kuin on nytkin...

Muutama tutkittava esitti rohkeana ajatuksia muun muassa keila- ja pelihallista, mutta he itse tyrmäsivät ideansa välittömästi sanomansa jälkeen vitsinä tai käsityksellä siitä, ettei niitä voi kuitenkaan kouluun tulla. Koulun piha-alueen tulisi mieluiten olla iso, ja sisältää muun muassa keinoja, kiipeilytelineitä, kenttiä ja jalkapallomaaleja. Nämä aktiviteettimahdollisuudet löytyvätkin jo tällä hetkellä useasta koulusta. Pihan tarjoamia mahdollisuuksia olisi oppilaista mukava hyödyntää joskus vapaa-ajallakin.

P3: Täällähän koulussa oli koripallokenttä. Siinä mä kävin kavereiden kans joskus iltaisin pelaamassa koripalloo. Et jos ois mahdollista harrastaa täällä jotain kaveriporukalla.

Koulussa käytettävistä välineistä tai materiaaleista oppilaat esittivät pihavälineiden lisäksi vähän näkemyksiä lukuun ottamatta erästä tutkittavaa, joka kertoi tablettikoneiden olevan hyödyllisiä tiedonhaun kannalta. Jokaisella oppilaalla voisi olla oma tabletti. Nyt luokan parille tietokoneelle tuli usein ruuhkaa.

Viihtymisen kannalta sopivaksi koulun kooksi oppilaat puolestaan ilmoittivat usein keskikoon. Osa puolsi pienen koulun sekä osa ison koulun etuja. Pienessä koulussa ongelmaksi oppilaiden mielestä muodostuu tungos ja tilojen ahtaus, kun taas isossa koulussa vaarana on eksyminen ja paikkojen löytämisen vaikeus. Yhteenvetona voisi siis todeta oppilaiden tahtovan koululta tilavuutta, mutta yksinkertaisuutta.

## 6.2 Pedagoginen ympäristö

### 6.2.1 Halu oppia ensisijaisesti perusasioita selkeillä menetelmillä

Oppimiseen innostavan pedagogisen ympäristön piirteitä tutkiessani kysyin oppilailta muun muassa, mitä he haluaisivat koulussa oppia. Vastaukset muodostuivat paljolti tällä hetkellä opetettavien aineiden ympärille, ja kyseenalaistamista oppiaineissa ilmentyi vähän. Oppilaat tulevat oppimaan kouluun ensisijaisesti perusaineita ja –asioita, kuten äidinkieltä, matematiikkaa ja kieliä – aineita, jotka he kokevat itselleen hyödyllisinä. Hyödyllisyyden arvioimisessa oppilaat katsoivat osaltaan jo kauemmaskin tulevaisuuteen, kuten työelämään.

H: Entäs sulla, mitä sä haluaisit siellä sun koulussa oppia?

P2: No mä haluan oppia ainakin ne perusasiat eka. Et koulussahan sen takia käydään, et oppii matikan, sit äikän ja sitten kielet.

T5: Mulla on, et samoja juttuja opetetaan kuin ennen...

T4: Semmosia aineita, mitä tarvittee niinku opetella.

H: Luuletko sä, että missä sä tuut niitä tarvitsemaan?

T4: Työssä.

Opetusmenetelmien kohdalla oppilaat nostivat esille opetuksen selkeyden näkökulman. Oppilaat haluavat koulussa oppia, ja oppimisen tapahtumiseksi opetuksen on oltava selkeää sekä ymmärrettävää. Opetuksessa ei tulisi edetä liian nopeasti, jotta kaikki pysyisivät opetettavien asioiden tahdissa mukana. Lisäksi oppimiseen tulisi saada tarvittaessa enemmän tukea.

H: No entäs miten te haluaisitte niitä asioita oppia?

T6: Että opetettais aika selvästi ja että sais tukiopetusta, jos ei oikein osaa ja tälleen.

P3: Niitä sillai hyvin opetettais, mut ei kuitenkaan tiukasti. Mutta kuitenkin että oppii.

Useissa vastauksissa tuotiin ilmi tyytyväisyyttä nykyisiin opetusmenetelmiin. Jotkin tutkittavat puolestaan kuvasivat erikseen tiettyjä viihtymistä edistäviä ja oppimiseen innostavia menetelmiä, joita he haluaisivat käytettävän koulussa.

P1: Ohjekirja eteen ja sitten tekemään.

Tämä tutkittava piti itse tekemistä ja kokeilemista innostavana tapana oppia. Näin ollen opettajajohtoista opetusta ei saisi olla liikaa. Toisessa haastatteluryhmässä puolestaan puhuttiin yhdessä oppimisen puolesta. Oppimisen ja viihtymisen kannalta olisi mukavaa, jos tehtäviä saisi tehdä enemmän luokkakavereiden kanssa. Näiden ohella haastatteluissa kuvattiin myös toiveita erilaisten opetusmenetelmien käytöstä. Tällä tarkoitettiin sitä, että opetus ei menisi aina saman kaavan mukaisesti.

H: Miten niitä asioita ois kiva oppia?

T7: Sillai, et ois vaikka vähän erilailla. Et ei ois aina samaa, et luettais ja tehtäis tehtävät.

### 6.2.2 Omat mielenkiinnon kohteet kouluopetuksessa innostavat

Oppilaat toivoivat perusasioiden oppimisen lisäksi kouluopetukseen asioita, jotka liittyivät heidän harrastuksiinsa tai muihin mielenkiinnon kohteisiinsa. Useimmiten nämä tulivat esille taito- ja taideaineissa, joita osaltaan haluttaisiin tuntimäärällisesti kouluun lisää.

P6: Lisää kaikkee urheilua.

H: Joo, entäs sulla?

P5: ...vähän enemmän musiikkia.

H: Okei. Minkäs takia musiikkia?

P5: Koska mä ite tykkään aika paljon musiikista.

H: Harrastatko?

P5: No mä harrastan pianonsoittoa.

H: Joo ja siks sitä ois kiva olla enemmän. Harrastatko sä muuten liikuntaa?

P6: Joo. Jääkiekkoo.

Jotkin oppilaat huomioivat myös opettajankoulutuksen, jossa opettajia pitäisi kouluttaa siten, että he osaisivat opettaa oppilaiden mielenkiinnon kohteita, kuten urheilua ja musiikkia. Oppilaiden harrastusten opettajat tai -valmentajat voisivat välillä käydä koulussakin opettamassa omaa lajiaan.

P1: ...ja liikkatunnilla sais olla vielä parkourii.

P2: Meidän luokassa sais olla Timo (nimi muutettu).

H: Kukas se on?

P1: Meidän parkour-opettaja.

### 6.2.3 Erilaiset koulupäivät edistävät viihtyvyyttä

Aikaisemmassa alaluvussa mainitun opetusmenetelmien erilaisuuden lisäksi oppilaat haluaisivat koulunkäyntiin vaihtelua myös muun muassa lukujärjestyksen vaihtelevuudella. Koulun alkamisaikaa olisi oppilaiden mielestä hyvä vaihdella siten, että välillä voitaisiin tulla kouluun hieman myöhempään. Esimerkiksi klo 8.00 sijaan koulu voisi joinakin päivinä alkaa tuntia myöhemmin. Luku- sekä taito- ja taideaineita tulisi olla päivittäin sopivassa suhteessa toisiinsa.

H: Mitäs sä sanoisit sen koulun lukujärjestyksestä?

T7: No että ne jaettais aika tasaisesti ne tunnit. Et ois niinku hauskoja ja sit enemmän niitä lukujuttuja ja matikkaa sitten.

T1: Tyyliin kuuden tunnin päiviä, ni ei niitä aina jaks. Jos on vaikka sellaisia päiviä, et ei oo mitään taideaineita tai mitään sellaista, et opiskellaan vaan.

Eräs tutkittavista pohti myös opettajien vaihtuvuuden eri aineissa olevan hyvä asia. Pyytäessäni oppilaita miettimään jotakin heidän kokemaansa mukavaa koulupäivää tai oppituntia, he kertoivat haastatteluissa lähes poikkeuksetta erikoisemmista tilanteista. Tällaisia tilanteita olivat olleet esimerkiksi luokkaretket sekä opettajan synttäreiden juhliminen tai olympialaisten katsominen koulupäivän aikana. Oppilaat olivat kokeneet nämä ei-jokapäiväiset tapahtumat kivoina ja normaaliin kouluarkeen vaihtelua tuovina asioina.

H: Tuliko teille mieleen jokin koulupäivä tai oppitunti, jonka sinä olet kokenut mukavaksi?

P3: Taitaa olla sellainen, kun me ollaan tässä katottu olympialaisia. Siinä on se kisatunnelma aika mukava, kun esim. Suomi pelaa jääkiekkoo.

## 6.3 Sosiaalinen ympäristö

### 6.3.1 Opettajat ja luokkakaverit sosiaalisen ympäristön luojina

Tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten mukaan viihtymistä edistävässä ja oppimiseen innostavassa koulussa opettajien tulisi olla leppoisia ja rauhallisia. Heidän on osattava opettaa hyvin. Lisäksi opettajat eivät saisi suuttua pienistä asioista, mutta tarvittaessa heidän on oltava tiukkoja. Tiukka on oltava etenkin silloin, kun joku tekee

jotain pahaa. Opettajan tulisi osata ratkaista asioita muutoinkin kuin huutamalla sekä olla oppilaan puolella.

H: No millainen olis sit hyvä opettaja?

T5: Kiltti, välillä ankara.

T4: Mul on sama.

T6: Mul on silleen, että opettajat vois olla mukavia eikä ne sanois kaikkeen jaa. Ne olisi ystävällisiä ja puolustaisivat.

T5: Sellainen opettaja, joka ei huuda ollenkaan.

T3: No semmoinen iloinen ja kiltti. Ja se osaa myös olla, et ”ei saa tehdä noin”.

Erään oppilaan toive opettajasta, joka ei sanoisi kaikkeen ”jaa” jäi haastattelussa avonaiseksi ja tarkennuksia vaille. Ehkäpä hän tarkoitti tällä sitä, että opettajan tulisi ottaa vakavasti oppilaan kertomat asiat ja osoittaa kiinnostusta niitä kohtaan sanallisestikin. Tästä ei kuitenkaan ole varmuutta. Muutama oppilas nosti esille kouluavustajien tarpeen opettajien rinnalla. Avustajat voisivat auttaa ja neuvoa tarvittaessa oppilaita sekä helpottaa opettajan kiirettä.

P3: Jotkut voi tarvita avustajia, jos ne ei osaa kunnolla, niin ne vois auttaa.

T6: Ettei open tarttee repeen joka paikkaan.

Luokassa kaikilla tulisi olla kavereita, jottei kenenkään tarvitsisi olla yksin. Kiusaamista tai riitelemistä tulisi olla vähän ja tarvittaessa niihin pitäisi heti puuttua. Osa tutkittavista mainitsi myös luokkakavereille vaatimuksia työrauhasta, sillä toisinaan toisten oppilaiden häiritsevään käytökseen puuttumiseen menee liian paljon aikaa. Tilanteiden selvittely on pois muiden opetusajasta. Voisiko tämä ajatus kertoa jotakin oppilaiden oppimishalusta ja ahkeran opiskelun odotuksista? Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella voidaan sanoa oppilaiden pitävän mahdollisuutta opiskella rauhassa kouluviihtyvyyttä edistävänä tekijänä. Joidenkin tutkimukseen osallistuneiden mielestä noin parinkymmenen oppilaan luokkakoot voisivat edistää työrauhaa ja luokkahenkeä. Osa puolestaan piti työrauhaa edistävänä keinona häiritsevien oppilaiden siirtämistä toiseen luokkaan.

H: Aattelitko sä, et minkä takia 20 oppilasta olis hyvä?

P6: No siitä eteenpäin on jo ehkä aika paljon.

H: Niinpä. Mitä haittaa siitä vois olla, että on liikaa ihmisiä?

P6: Tulee enemmän melua ja kaikkee säätämistä.

H: Mitäs te voisitte sanoa teidän luokkakavereista?

T3: Et ois niinku tyttöluokkia ja poikaluokkia...

H: Joo. Miks se ois susta hyvä?

T3: Siksi, koska pojat pelleilee aina. Ne puhuu tunnilla yleensä.

P4: Ois kiva et kaikki ois tunneilla hereillä eikä pelleilis siellä esimerkiksi.

Luokan kanssa on myös mukava tehdä välillä muutakin kuin vain opiskella. Näihin mahdollisuuksiin luovat esimerkiksi luokkaretket ja leirikoulut. Luokkaretkien ja leirikoulujen järjestämistä oppilaat toivoivat tulevaisuudessakin. Luokan kanssa koetut yhteiset kokemukset jäävät mieleen.

H: Tuliko teille mieleen jokin mukava oppitunti tai koulupäivä, mikä on sillai jääny erityisesti mieleen?

T2: Mullakin oli luokkaretki. Ne on niin kivoja kaikki. Mennään johki ja sit tullaan joskus. Ja sit voi olla niinku luokan kaa ja käydään kaikissa jännissä paikoissa.

H: Mikäs niissä luokkaretkissä oli mukavaa sinun mielestä?

P6: Kun on ollut bussissa aikaa jutella ja on tullut hauskoja mielikuvia kavereiden kans niistä paikoista, joissa ollaan käyty.

Lisäksi luokan yhteinen projekti voisi luoda lisää yhteenkuuluvuutta luokan jäsenten välille. Eräässä haastatteluryhmässä esitettiin projekti-ideoita muun muassa luokan yhteisestä lemmikistä, josta jokainen luokan jäsen pitäisi vuorollaan huolta.

### **6.3.2 Päätösten tekeminen oppilaiden mielipiteitä kuunnellen**

Oppilaat kyseenalaistivat vähän opettajien ja rehtorien päätösvaltaa. Opettajat ja rehtorit saivat oppilaiden mielestä päättää koulussa asioista. Osa tutkittavista totesi kuitenkin toivovansa, että oppilaiden mielipiteitä kuunneltaisiin heitä koskevissa asioissa. Asioita, joihin oppilaat halusivat sanoa mielipiteensä, olivat esimerkiksi luokkaretkikohteista päättäminen tai koulun säännöt ja uudistukset. Tässä tutkittavien mielestä olisi parantamisen varaa verrattuna nykykouluun.

H: Mitäs sanotte sitten siitä, kuka päättää siellä koulussa asioista?

T4: Opettaja ja rehtori pitää semmosia kokouksia, et ne päättää sit.

T5: Mulla on, et rehtori saa päättää.

T6: Mul on, et kysyttäis myös kaikilta oppilailta mielipide ja silleen. Ettei aina aikuisten.

H: Niinpä. Onks teillä nyt, et teiltä kysytään jotenkin?

T6: Ei meiltä yleensä kysytä.

T4: Ei mun mielestä.

## 6.4 Psykkinen ympäristö

### 6.4.1 Kokemus vapaudesta on viihtymisen kannalta tärkeä

Psyykkisen ympäristön osalta lähdin erityisesti selvittämään, miltä viihtymistä edistävässä ja oppimiseen innostavassa koulussa tuntuisi olla. Lähtökohtaisesti tämä ulottuvuus oli hieman haasteellisempi tutkia, sillä tutkimusaiheeni sinänsä pitää jo sisällään tietynlaisia oletuksia tästä. Aiheen pohjalta oli siis olettavissa, että tutkittavat nostaisivat positiivisia tuntemuksia esille. Näin tapahtuikin. Viihtymistä edistävässä koulussa olisi tutkimukseen osallistuneiden mielestä mukava olla ja siellä vallitsisi hyvä henki. Lisäksi oppilaat kuvasivat koulun ilmapiiriä innostavaksi ja rauhalliseksi.

Useissa haastatteluissa ja tuotoksissa ilmaistiin keskeiseksi viihtymistä edistäväksi ja oppimiseen innostavaksi tekijäksi edellä mainittujen teemojen ohella vapauden tunne. Vapauden tunnetta edistäisi oppilaiden mielestä muun muassa se, ettei koulussa ole liian tiukat säännöt. Nykyisiä sääntöjä voisi lieventää esimerkiksi tunnilla puhumisen, välitunneille menon, kännykän käytön ja tiettyjen leikkien kieltämisen suhteen.

P1: Sillei, että esim. välkillä ei aina tarvis mennä sinne, kato kun ei me siellä välkillä enää muutenkaan mitään oikein tehdä. Et vois vaikka puhelimella kattoo jotain tai tehdä jotain muuta.

T1: Täällä koulussa kielletään aika paljon asioita, et mitään ei saa niinku tehdä. Vähän liian tiukkaa...Kaikki, mikä on kivaa, ei saa tehdä.

P3: Ja mitä mä huomaan, et vitosilta kielletään aika paljon mitä on pienempänä saanu tehdä...Ei niitä kannattais kieltää. Vois olla vapaammin asioita.

Koulun ja luokan yhteisistä säännöistä oppilaat eivät kuitenkaan halua kokonaan luopua, vaan rajojakin tarvitaan. Koulun ei oppilaiden mielestä saa esimerkiksi tuoda vaarallisia esineitä eikä koulussa saa kiusata. Näin ollen säännöt takaavat oppilaiden turvallisuutta.

Osa oppilaista ehdotti sääntöjen muuttamisen ohella, että koulupäivän sisälle tulisi enemmän mahdollisuuksia ns. vapaa-aikaan. Välitunnit voisivat olla välillä hieman

pidempiä tai koulussa voitaisiin pitää vapaatunteja, jolloin oppilaat saisivat valita tekemisensä ja olla toistensa kanssa. Vapaatunnit mahdollisesti voisivat auttaa jaksamista oppitunneilla.

T3: Vois olla niinku sellaisia vapaatunteja, tunti päivässä. Et silloin sais luokassa tai ulkona olla sillai vapaasti ja olla kaverin kaa. Vähän niinku välkkä, mut sellainen tunnin mittainen. Kaikilla ois sellainen samaan aikaan, sais olla vähän musaluokassa ja liikkasalissa. Ihan vapaasti.

T1: Et sais tehdä periaatteessa ihan mitä vaan.

T3: Kaipaa sellaisia pitkiä vapaita.

#### **6.4.2 Koulunkäynti ei ole aina kivaa**

Jos koulu olisi oppilaiden toiveiden kaltainen sekä viihtymistä edistävä ja innostava, koulunkäynti tuntuisi useimmiten hyvältä. Koulunkäynti ei olisi kuitenkaan välttämättä joka päivä oppilaista mukavaa. Aina kouluun ei vain jaksaisi tulla tai koulunkäynti voisi kyllästyttää. Lisäksi esimerkiksi kiusaamistapaukset voisivat tehdä koulunkäynnistä ikävää.

H: Olisko koulunkäynti aina mukavaa?

P2: Ei koulu aina, kun herää aamulla, niin aina ei jaksais tulla.

T5: Ei välttämättä, kun vois kyllästyä siihen samaan aina.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastaukset kertovat siitä, kuinka pelkkä koulu ei vaikuta kouluviihtyvyyden kokemukseen. Koulu voi edistää oppilaiden viihtymistä, muttei määritä sitä kuitenkaan kokonaan, vaikka se kuinka hyvä olisikin.

### **6.5 Tutkimuksen käsitteellisen viitekehyksen ulkopuolelta nousseita teemoja**

Tarjosin tutkittaville mahdollisuuksia tuoda myös esille omavalintaisia teemoja valmiiksi asettamieni kysymyksen ohella. Useassa ryhmässä puututtiinkin omavalintaisissa aiheissa etenkin kouluruokailuun liittyviin asioihin. Osa tutkittavista toivoi, että oppilaiden toiveet huomioitaisiin kouluruokaa suunnitellessa yhä paremmin. Lisäksi koulu voisi tarjota pitkinä päivinä välipaloja tai vaihtoehtoisesti oppilaat saisivat tuoda omia eväitään kouluun. Eräs haastateltava kertoi toivovansa myös koulupukuja kaikille, jottei kukaan pystyisi kiusaamaan toisia vaatteiden takia.



## 6.6 Yhteenveto

Esitän vielä luvun lopuksi tiivistelmän tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten näkemyksistä viihtymistä edistävästä ja oppimiseen innostavasta koulusta alla olevassa kuviossa.

<b>VIIDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ VIIHTYMISTÄ EDISTÄVÄSTÄ JA OPPIMISEEN INNOSTAVASTA KOULUSTA</b>
<b>Fyysinen ympäristö</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sijaitsee rauhallisessa ympäristössä luonnon lähellä</li> <li>- On lähellä kotia sekä palveluita</li> <li>- Näyttää modernilta</li> <li>- Sisältää luokat ja ruokalan sekä ison pihan, jossa aktiviteettimahdollisuuksia</li> </ul>
<b>Pedagoginen ympäristö</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetetaan nykyisiä oppiaineita selkeillä menetelmillä</li> <li>- Oppimiseen varattava aikaa ja tarjottava tarvittaessa tukiopetusta</li> <li>- Huomioidaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja harrastuksia</li> <li>- Vaihdellaan opetusmenetelmiä ja lukujärjestystä</li> <li>- Tehdään välillä jotain tavallisesta poikkeavaa, esim. luokkaretket</li> </ul>
<b>Sosiaalinen ympäristö</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rauhalliset ja tarvittaessa tiukat opettajat, jotka osaavat opettaa hyvin ja selvittää asiat keskustelemalla</li> <li>- Kouluavustajat tukemassa opettajia</li> <li>- Kaikilla kavereita luokassa</li> <li>- Vähän kiusaamis- ja riitelytilanteita, joihin puututaan heti</li> <li>- Työrauha</li> <li>- Luokan yhteiset kokemukset</li> <li>- Opettaja ja rehtori päättävät asioista, mutta oppilaidenkin mielipiteitä kuunnellaan ennen päätösten tekoa</li> </ul>
<b>Psyykinen ympäristö</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulussa oleminen tuntuu hyvältä ja vapaalta (ei liian tiukat säännöt)</li> </ul>
<b>Muuta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppilaiden toiveiden huomiointi kouluruokailussa, eväiden tuominen kouluun</li> <li>- Koulupuku</li> </ul>

**KUVIO 4.** Tiivistelmä tutkimustuloksista.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Keskeiset tutkimustulokset ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa viihtymistä edistävää ja oppimiseen innostavaa koulua tarkasteltiin neljästä eri näkökulmasta koulun fyysisiä, pedagogisia, psyykkisiä ja sosiaalisia piirteitä tavoittamalla. Tavoitteena oli selvittää, millainen viihtymistä edistävä ja oppimiseen innostava koulu on viidesluokkalaisten oppilaiden mielestä sekä esittää oppilaiden näkemysten perusteella visioita siitä, millaisia asioita tulisi tulevaisuudessa huomioida koulua kehittäessä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen vielä keskeisimpiä tutkimuksen esiin nostamia näkemyksiä sekä esitän näistä päätelmiä.

#### 7.1.1 Viihtymistä edistävä fyysinen ympäristö

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan fyysisen oppimisympäristön tulee olla turvallinen, esteettinen sekä oppilaan kasvua, oppimista ja terveyttä edistävä. Tässä tutkimuksessa viidesluokkalaisten oppilaat asettivat koulun fyysiselle ympäristölle suhteellisen vaatimattomia odotuksia, sillä ulkonäöllisesti sekä tilaratkaisujen puolesta tutkittavat kuvasivat viihtymistä edistävän koulun ja sen pihan hyvin samannäköisenä kuin nykyisinkin koulut ovat. Tämä oli yllättävää verrattuna muun muassa viimeisimmän Kouluterveyskyselyn tietoihin, jonka mukaan peruskoululaiset ilmoittivat suhteellisen paljon puutteita fyysisessä ympäristössä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013). Tässä tutkimuksessa saatu tulos mahdollisesti kertoo tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tyytyväisyydestä nykyisen koulun rakennettuun ympäristöön.

Viidesluokkalaisten asettivat useita toiveita sen sijaan koulun sijainnille. Keskeisiksi sijaintia ja fyysistä ympäristöä määrittäviksi tekijöiksi nousivat rauhallisuus, luonnonläheisyys sekä lyhyt koulumatka. Nämä näkemykset eivät sellaisenaan näy muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) fyysisen ympäristön kuvauksessa. Toiveet koulun rauhallisesta ja luontoa lähellä olevasta sijainnista ovat mielestäni erityisiä ja merkityksellisiä huomioiden nyky-yhteiskunnan kiireen ja virikepaljouden. Tässä valossa voisi kuvitella oppilaiden kaipaavan ympärilleen myös koulussa tekemistä ja virikkeitä, mutta itse asiassa oppilaiden toiveet

näyttäytyvätkin päinvastaisilta. Rauhallisuus ja luonto edistävät tämän tutkimuksen mukaan viihtymistä, eivätkä niinkään koulun materiaaliset mahdollisuudet, kuten ennakkoon voisi ajatella. Oppilaiden toive on pieni ja yksinkertainen, mutta kuinka monessa koulussa tämä sitten toteutuu?

Viime vuosina monet koulut ovat kokeneet kohtalokseen lakkautuksen (Johnson 2007, 44), mikä on koskettanut erityisesti pienempiä maaseudun kyläkouluja. Oppilaita on siirretty suurempiin asutuskeskuksiin sekä osaltaan pois rauhallisuudesta ja luonnonläheisyydestä. Koulujen lakkauttamisen seurauksena myös joidenkin oppilaiden koulumatkat ovat pidentyneet huomattavasti, ja aika koulumatkoihin kulkemiseen on kasvanut. Odotus ja toive lyhyestä koulumatkasta ja opiskelusta lähikoulussa ei siten kaikilla oppilailla toteudu.

Kaiken kaikkiaan koulujen lakkauttaminen on voinut tuoda yhteiskunnalle ja kunnille säästöjä, mutta onko ratkaisu ollut sittenkään hyvä oppilaiden koulunkäynnin ja hyvinvoinnin kannalta? Tässä tutkimuksessa esille tulleet näkemykset koulun fyysisestä ympäristöstä kyseenalaistavat jossakin määrin tämän ratkaisun oikeellisuuden. Ehkäpä päättäjien olisikin tulevaisuudessa syytä miettiä koulujen lakkautuksia uudelleen. Lisäksi uusia kouluja suunniteltaessa mahdollisesti tulisi ottaa huomioon ympäristön rauhallisuus ja luonnonläheisyys viihtymistä edistävinä tekijöinä.

Koulun fyysistä ympäristöä rakennettaessa ja kehitettäessä tulee huomioida myös koulun koko. Oppilaat tarvitsevat tämän tutkimuksen mukaan tilaa, mutta liian suuressa koulussa opiskelu ei tunnu hyvältä. Viihtymisen kannalta on eduksi, että koulun paikat ovat tuttuja ja niihin löytää helposti. Tämä mahdollisesti luo oppilaissa lisäksi turvallisuuden tunnetta, vaikkeivät he sitä varsinaisesti itse sellaisenaan maininneetkaan. Koulun ison koon välttäminen ei ole nykyaikana itsestään selvää, sillä juuri pienten koulujen lakkauttamisen vuoksi koulut ovat suurentuneet oppilasmäärällisesti ja osittain myös tilojen puolesta. Suuret koulut eivät välttämättä kuitenkaan tue kouluviihtyvyyden kehitystä parempaan suuntaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan fyysisen ympäristön tulee mahdollistaa oppilaiden kasvu nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Oppilaiden ajatuksissa tämä fyysisen ympäristön vaatimus näkyi siinä, että he toivoivat voivansa esimerkiksi käyttää puhelimiaan enemmän koulupäivän aikana. Lisäksi jotkut oppilaat esittivät näkemyksiä tietokoneiden runsaammasta hyödyntämisestä sekä

tablettikoneiden tarpeesta, mutta yleisesti ottaen tämänkaltaisia toiveita tuotiin esille vain vähän.

Koulun on tärkeää pystyä vastaamaan nykyisen tietoyhteiskunnan tarpeisiin asianmukaisilla välineillä, ja tutkimuksen mukaan näillä pystytään myös innostamaan oppilaita ja tukemaan opiskelua. Kuitenkin oppilaiden vähäiset vaatimukset esimerkiksi tietokoneiden tai muiden nykyaikaisten tietoteknisten laitteiden käytölle kertovat osaltaan siitä, ettei koneilla, peleillä tai laitteilla voida koulussa viihtymistä kokonaan pelastaa. Ajankohtaiseksi pohtimisen aiheeksi näin ollen muodostuukin, kuinka paljon niihin kannattaa käyttää rahaa. Vai olisiko varoja suunnattava koulujen kehittämisessä sittenkin joihinkin muihin asioihin?

### **7.1.2 Oppimiseen innostava pedagoginen ympäristö**

Tämän tutkimuksen valossa oppilaat ovat tyytyväisiä nykyisen koulun oppiainevalikoimaan. Oppilaat haluavat oppia hyödyllisiä perusasioita, kuten äidinkieltä, matematiikkaa ja kieliä, mutta myös taito- ja taideaineet tuovat lukuaineiden rinnalla opiskeluun merkittävästi vaihtelua ja mielenkiintoa. Taito- ja taideaineita voisi oppilaiden mielestä koulussa opettaa jopa nykyistä enemmänkin. Kansainvälisissä TIMSS ja PIRLS – tutkimuksissa peruskoululaisten kiinnostus perinteisiä oppiaineita, kuten lukemista, matematiikkaa ja luonnontieteitä sekä näiden opetusta kohtaan on todettu heikoksi (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012). Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että oppilaat pitävät näiden aineiden oppimista tärkeänä tulevaisuuttaan ajatellen. Ehkäpä muutosta näin ollen pitäisikin tapahtua enemmän opetusmenetelmissä kuin opetettavissa sisällöissä.

Innostaville ja hyvälle opetusmenetelmille oppilaiden mielestä on ominaista esimerkiksi selkeys, vaihtelevuus, itse tekeminen sekä yhdessä opiskelu. Opetusmenetelmien selkeyden taustalla viidesluokkalaisten ajatuksista huokui muun muassa Ryanin ja Decin (2000) sekä Ruohotien (1998) mainitsema pätevyyden ja kyvykkyyden kokemisen tarve: oppilaat haluavat oppia, osata ja ymmärtää. Sen vuoksihan he kouluun ylipäättään tulevat. Selkeän opetustavan ohella opetuksessa tulisi käyttää erilaisia opetusmenetelmiä mukaan lukien sellaiset menetelmät, joissa oppilas on itse aktiivinen sekä pääsee työstämään annettuja tehtäviä yhdessä opiskelutovereidensa kanssa. Oppilaan aktiivisuuden sekä yhdessä oppimisen merkityksen ovat todenneet

aikaisemmin myös muun muassa Rantala (2006) sekä Collinson ja Cook (2007). Nämä asiat näkyvät lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004).

Käytännössä opetusmenetelmien valinta on paljolti opettajien harteilla. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien tulisi muistaa työssään opetusmenetelmien monipuolisuus sekä päästää oppilaat itse tekemään sekä oppimaan yhdessä. Vuosikymmenten aikana tässä onkin tapahtunut paljon kehitystä haluttuun suuntaan, kun opettaja on siirtynyt tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi (Luukkainen 2000, 57). Silti parannettavaa luokkahuoneista varmasti löytyy. Opetuskokemukseni mukaan oppilaita aktivoivat työtavat vaativat opettajalta tietynlaista luottamusta oppilaan kykyihin oppia itsenäisesti. Luottamus ei ole aina itsestään selvää eikä muodostu hetkessä. Yhdessä oppiminen puolestaan usein vaatii mahdollisuuksia keskusteluihin luokkahuoneessa, vuoropuhelua, tutkivaa otetta sekä vuorovaikutustaitoja (Collinson & Cook 2007, 60–62). Lisäksi se tuo yleensä elämää ja ääntä luokkaan, minkä jotkut opettajat voivat kokea epämiellyttävänä tai työskentelyrauhaa rikkovana.

Kaiken kaikkiaan perinteisten ja samanlaisten opetusmenetelmien käyttö voi tuntua opettajasta helpommalta, mutta oppilaan edun mukaista on rikkoa toisinaan kaavaa sekä uudistua. Oppilasta aktivoivien sekä yhdessä oppimiseen kannustavien menetelmien käyttö edistää viihtymistä ja oppimisen innostavuutta mutta myös kehittää oppilaan tulevaisuuden kannalta merkityksellisiä taitoja, kuten tiedonhankinta-, ongelmanratkaisu- sekä yhteistyötaitoja.

Tutkimuksen mukaan viihtymistä edistävässä ja oppimiseen innostavassa koulussa huomioidaan lisäksi oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja harrastukset. Epsteinin (1989) mukaan motivaatiota tukevassa ympäristössä tehtävät ovat oppilaille merkityksellisiä sekä sisäistä mielenkiintoa herättäviä. Usein etenkin oppilaan itse valitsemassa harrastuksessa on kyse juurikin sisäisestä mielenkiinnosta sekä merkityksellisyyden kokemuksista. Kuinka sitten saataisiin tuo sisäinen mielenkiinto siirtymään myös koulumaailmaan? Voisiko ratkaisuna koulussa viihtymisen edistämiseen ja oppimisen innostavammaksi tekemiseen olla oppilaiden harrastusten ja mielenkiinnon kohteiden parempi huomiointi koulussa?

Koulu- ja harrastusmaailma eivät voi olla yhtenevät, sillä koulun on huolehdittava sellaisten tavoitteiden saavuttamisesta, jotka harrastusmaailmassa ei välttämättä ole

mahdollista saavuttaa. Näiden kahden maailman välistä kuilua voitaisiin kuitenkin ehkäpä tulevaisuudessa kaventaa. Käytännössä tämä voisi tapahtua niin, että ensinnäkin luokissa kirjattaisiin ylös oppilaiden mielenkiinnon kohteita sekä harrastuksia. Mahdollisuuksien mukaan oppilaita kiinnostaviin asioihin tai harrastuksiin voitaisiin tutustua eri oppiaineissa ja käyttää kutakin oppilasta kerrallaan esimerkiksi asiantuntijana aiheen esittelyyn ja opettamiseen. Myös harrastusseuroista ja koulun ulkopuolisilta tahoilta voisi tiedustella kouluille vierailukäyntejä tai ns. lajiesittelyjä, joita voitaisiin järjestää oppituntien lisäksi esimerkiksi oppilaiden toivomilla pidennetyillä välitunneilla.

### **7.1.3 Luokkakaverit ja opettajat viihtymistä edistämässä ja innostavuuden ilmapiiriä luomassa**

Hyvät vertaissuhteet, joissa lapsi voi kokea tulevansa hyväksytyksi, luovat perustan lapsen henkiselle hyvinvoinnille (Laine 2005, 175, Pulkkinen 2002, 112). Myös tässä tutkimuksessa oppilaat toivat esille hyvien vertaissuhteiden merkityksen koulussa viihtymiselle. Oppilaista olisi mukava, jos kaikki luokan jäsenet tulisivat toistensa kanssa toimeen eikä jäsenten välillä olisi kiusaamista tai riitelyä. Liian suuret luokkakoot voivat tutkittavien mukaan olla hyvien suhteiden säilymiselle riski. Näin ollen onkin tärkeää, että luokkakoot säilytetään tarpeeksi pieninä sekä oppilaiden välisistä suhteista huolehditaan. Mikäli kiusaamista tai riitelyä ilmenee, tulisi näihin puuttua heti.

Eräs ihmisen keskeisimmistä perustarpeista on Ryanin ja Decin (2000) mukaan yhteenkuuluvuuden tarve. Tämän tarpeen täyttymistä myös koulun tulee edistää. Opettajien tulee kiinnittää huomiota oppilaiden välisiin suhteisiin ja vuorovaikutustaitoihin (Collinson & Cook 2007, 60–62). Yhteenkuuluvuutta oppilaiden välille ei automaattisesti tuo se, että oppilaat opiskelevat samassa tilassa, vaan yhteenkuuluvuuden ja hyvän ryhmähengen rakentamisen eteen täytyy todennäköisesti tehdä muutakin. Tämän tutkimuksen mukaan normaalista kouluarjesta poikkeavat yhdessä koetut asiat, kuten luokkaretket, luovat erityisesti yhteenkuuluvuutta ja ovat luokan jäsenten välisten suhteiden kannalta keskeisiä. Näihin tulisi siten tulevaisuudessakin tarjota mahdollisuuksia.

Luokkaretkien ohella yhteenkuuluvuutta voi vahvistaa esimerkiksi erilaisin ryhmäleikein tai yhteisin projektein (juhlaesitysten valmistelu, luokkaretkirahojen keruu jne.), jossa oppilaat joutuvat todella tekemään töitä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ehkäpä tämänkaltaisille asioille pitäisi antaa tulevaisuudessa enemmän tilaa pelkän opiskelun sijasta. Lisäksi koulussa tarjottu vapaa-aika, kuten välitunnit, ovat tärkeitä vertaissuhteiden kannalta, sillä niissä oppilaat saavat todella olla toistensa kanssa. Vapaa-aikaa tutkittavat toivoivatkin kouluun lisää. Myös luokan yhteiset illanvietot voisivat edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta sillä edellytyksellä, että kaikki pääsisivät osallistumaan näihin mukaan. Tällaiset illanvietot ja tapahtumat ovat yleisiä ylemmillä koulutusasteilla, mutta mahdollisesti ideaa voisi viljellä enemmän peruskoulunkin puolella.

Opettajilta tutkittavat odottavat ammattitaitoa opetuksessa sekä luokanhallinnassa. Opettajan on oltava rajojen asettaja, mutta asiat pitää osata selvittää mieluummin keskustelemalla kuin huutamalla. Oppilaiden vastauksista välittyi myös ajatus siitä, että opettajan tulee olla oppilaan puolella ja kiinnostunut hänen asioistaan. Toiveet ja odotukset osoittavat, ettei opettajan tarvitse olla mikään yli-ihminen ollakseen hyvä opettaja. Kuinka pieni ja yksinkertainen onkaan taas lapsen pyyntö siitä, että opettaja osaisi opettaa hyvin, kuuntelisi häntä ja olisi hänen puolella.

Yksinkertaisuudesta huolimatta toive ei koulun arjessa aina valitettavasti toteudu. Aikaisemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi todettu puutteita opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa, kuten kiinnostuksen osoittamisessa oppilasta kohtaan, vaikkakin suhteissa on myös tapahtunut 2000-luvulla myönteistä kehitystä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013, Kämppi ym. 2012). Jokainen opettaja voi omalta osaltaan pohtia edellä mainittujen näkemysten toteutumista työssään ja ammattitaidossaan sekä katsoa peiliin. Lisäksi joskus opetustyössä voi olla paikallaan pyytää oppilailta tai kollegoilta palautetta oman toiminnan kehittämiseksi.

Kaiken kaikkiaan koulua voidaan pitää sosiaalisena yhteisönä, jossa tehdään erilaisia yhteisöä koskevia päätöksiä. Tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset eivät halunneet itselleen suurta päätösvaltaa, vaan antoivat sen pääosin opettajille ja rehtoreille. Ehkäpä tämä tulos kuvastaa osaltaan viidesluokkalaisen kehitysvaihetta, johon voi vielä liittyä päätöstenteon vaikeutta, vastuunoton välttämistä sekä tyytymistä aikuisten tekemiin päätöksiin. Sen sijaan oppilaat toivoivat, että viihtymistä edistävissä

koulussa myös he saivat ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa ennen päätösten tekoa. Tämä toive on yhdenmukainen verrattuna muun muassa Epsteinin (1989) ajatukseen, jonka mukaan motivaatiota tukevassa ympäristössä oppilaille tarjotaan demokraattisuuden hengessä vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia. Myös Ryan ja Deci (2000) toteavat kokemusten vaikutusmahdollisuuksista (autonomian) olevan keskeisiä motivaation kannalta.

Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että nykyään oppilailta kysytään vähän mielipiteitä asioihin. Samaan aikaan yläkoulun puolella niiden nuorten osuus, jotka eivät tiedä, kuinka koulun asioihin voisi vaikuttaa, on vähentynyt (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013). Mahdollisesti myös alakoulun puolella oppilaiden mielipiteitä tulisi ottaa enemmän huomioon ja kertoa oppilaille heidän vaikutusmahdollisuuksistaan. Muun muassa tämä tutkimus todisti sen, kuinka jo alakoululaisetkin osaavat kertoa mielipiteistään ja ajatuksistaan hyvin kypsästi. Tätä kykyä ei tule aliarvioida.

#### **7.1.4 Vapaus ja turvallisuus viihtymistä edistävän psyykkisen ympäristön ominaisuuksina**

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä viihtymistä edistävässä ja oppimiseen innostavassa koulussa oleminen tuntuu vapaalta. Tämä oli mielenkiintoinen näkemys, vaikkakaan ei sinällään uusi, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa muun muassa Rantala (2006) on maininnut vapauden oppimisen iloa lisäävänä tekijänä. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät liittäneet vapautta kuitenkaan niinkään oppitunneilla suoritettuihin tehtäviin, vaan muuhun olemiseen. Moni oppilas totesi selvästi, kuinka koulussa on liian paljon esimerkiksi leikkejä tai tunnilla puhumista koskevia kieltäviä sääntöjä.

Näiden tietojen kehyksestä voidaankin pohtia, kahlitseeko nykykoulu oppilaat? Lapselle muun muassa leikkiminen, liikkuminen ja puhuminen ovat luontevia toimintamuotoja, mutta kielletäänkö näiden ilmenemistä kouluissa jo liikaa? Oppilaiden mukaan koulussa viihtymistä edistäisi, jos leikille, liikkumiselle sekä puhumiselle annettaisiin lisää tilaa. Tämä on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Piispanen 2008, 146), joissa lapsen ikäkauden ja kehitysvaiheen huomiointia on pidetty hyvän oppimisympäristön sekä koulussa viihtymisen kannalta tärkeänä. Voi olla, että koulu kuitenkin pyrkii tekemään lapsista liian varhain aikuismaisia ja ikään kuin tukahduttamaan lapsen ominaislaadun – vaikkakaan ei välttämättä tietoisesti. Jossakin määrin tämän olen



saanut myös itse kokea opettaessani eri luokka-asteilla. Ensimmäisillä kouluvuosillaan olevat oppilaat ovat vielä leikkiviä ja liikkuvia yksilöitä, kun taas ylemmillä vuosiluokilla eloisuus usein vähenee huomattavasti ja jopa jonkinlainen flegmaattisuus astuu toisinaan tilalle. Samalla luokkatason kasvaessa myös oppimisen ilo ja viihtyminen koulussa kääntyvät laskuun (mm. Liinamo & Kannas 1995, Kämppi ym. 2008).

Miksi sitten koulussa rajoitetaan niin paljon asioita? Henkilökohtaisesti näen, että rajoittamisen ja kieltämisen taustalla on varmasti paljon meidän aikuisten epävarmuutta. Lapselle ominaisia toimintamuotoja kieltämällä koulussa työskentelevät aikuiset voivat luoda tunnetta hallinnasta ja ehkäpä myös työrauhasta. Jossakin määrin kieltäminen voi johtaa työrauhaan tai sitten päinvastoin aiheuttaa suurempia työrauhaongelmia, kun lapsi ei saa toteuttaa ikäkaudelleen sopivia tarpeitaan. Lisäksi kieltojen ja rajoitusten perusteluna on yleensä turvallisuus sekä pelkojen ja riskien vähentäminen siitä, että oppilaille sattuu jotain, sillä koulu on vastuussa oppilaasta koulupäivän aikana.

Oppilaiden turvallisuudesta tulee ehdottomasti huolehtia, mutta viime aikoina on ollut merkkejä siitäkin, että varovaisuus ja huolehtiminen menevät yli. Tällöin säännöt ja pelko vahinkojen tapahtumisesta alkavat rajoittaa koulun toimintaa liikaa. Esimerkiksi eräässä koulussa liikuntatunnille tapahtuneen onnettomuuden johdosta käytiin julkisuudessa keskustelua siitä, voidaanko koulussa harjoittaa enää liikuntalajeja, kuten suunnistusta tai hiihtoa, joissa opettaja ei voi valvoa oppilaita koko aikaa. Tämä tutkimus osoittaa, ettei viihtymisen ja oppimisen innostavuuden kannalta ole syytä kieltää tai rajoittaa asioita liikaa. Vahingot kuuluvat elämään - myös koulun arkeen.

Tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset toivoivat kuitenkin kouluun sääntöjä ja yhteisiä sopimuksia siitä, mitä saa ja mitä ei saa koulussa tehdä. Säännöistä ei siten tule kokonaan luopua, vaikka niihin haluttaisiinkin muutoksia. Sääntöjen puolustamisella koen oppilaiden liittävän siihen turvallisuuden tunteen hakemista. Tulkintojeni mukaan oppilaat haluavat kokea olonsa fyysisesti ja henkisesti turvalliseksi koulussa. Näin ollen säännöt ovat jatkossa edelleen tärkeitä oppilaiden viihtymisen ja hyvinvoinnin kannalta.

## 7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

### 7.2.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimus onnistui vastaamaan prosessin alkuvaiheessa esitettyihin tutkimuskysymyksiin sekä tuottamaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavista asioista ajankohtaisempaa tietoa. Osaltaan tutkimus tuotti samankaltaista tietoa verrattuna aikaisempaan tutkimukseen, mutta uskon sen tuoneen myös uusia näkökulmia ja tarkennuksia sekä painoarvoa niille tekijöille, jotka oppilaat itse näkevät viihtymisen ja oppimisen innostavuuden kannalta tärkeinä. Sain tutkimustuloksista itselleni tulevana luokanopettajana paljon ajateltavaa, mutta toivon tutkielmani antavan pohittamisen aiheita myös opiskelukollegoilleni sekä jo työssä oleville opetusalan ammattilaisille. Tutkimus antaa lisäksi päättäjille ajatuksia siihen, mihin suuntaan peruskoulun kehityksessä ja uudistustyössä olisi mahdollisesti mentävä.

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset osoittavat, että peruskoulussa ei välttämättä tarvita mitään valtavia muutoksia tai uudistuksia, jotka tarvitsisivat paljon rahaa. Suurin osa muutoksista on varmasti tehtävissä ilman taloudellisia resursseja koulun arjessa, kuten erilaisia opetusmenetelmiä käyttämällä, yhteenkuuluvuutta lisäämällä sekä vapautta vahvistamalla. Kouluviihtyvyys ja oppimisen innostavuus muodostuvat tutkimuksen mukaan pienistä asioista. Viihtyminen ja innostus eivät välttämättä tarvitse erikoisen näköistä koulua upeissa puitteissa tai hienoa materiaa, vaan kysymys on ennen kaikkea ihmisten välisistä suhteista, tunteista sekä oppimisesta. Koulusta ei tarvitse tulla sirkus viihtyvyyden edistämiseksi ja oppimisen ilon synnyttämiseksi. Riittää, että siellä opitaan asioita vaihtelevin menetelmin sekä koetaan vapauden, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita.

Tutkimuksen ansiona voidaan pitää ajankohtaisen tiedon tuottamisen ohella nimenomaan oppilaiden ja lasten ajatusten esille tuomista, sillä aikaisemmissa kouluviihtyvyyttä koskevissa tutkimuksissa oppilaiden näkemykset eivät ole tulleet niin vahvasti julki. Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty enemmänkin käsillä olevaa kouluviihtyvyyden tilaa tutkijoiden valmiiksi esitetystä näkökulmista kuin sitä, millainen oppilaiden mielestä viihtymistä edistävä ja oppimiseen innostava koulu olisi. Lisäksi lasten näkemysten julki tekeminen ja selvittäminen on tärkeää, sillä usein koulua kehitettäessä ja ratkaisuja tehdessä aikuisten päättäjien ajatukset ja intressit

ratkaisevat. Toivottavasti tämä tutkimus rohkaisee ylipäättään aikuisia ottamaan huomioon sekä kyselemään yhä enemmän lasten ajatuksia ja mielipiteitä. Oppilaat osaavat vastata kysymyksiin sekä kertoa ajatuksistaan omalla arvokkaalla tavallaan. Lasten ajatuksia kuuntelemalla ja kyselemällä aikuiset voivat osoittaa arvostustaan sekä kiinnostustaan heitä kohtaan (Roberts 2000, 229).

Tutkittavien oppilaiden määrä oli tässä tutkimuksessa hyvin pieni, jolloin tutkimustulosten yleistettävyydestä ei voida puhua. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä ei olekaan niin oleellisessa asemassa verrattuna aineiston syvyyteen, kun tarkoituksena ei ole saada kattavaa kuvaa kohdejoukosta vaan pikemminkin nostaa erilaisia näkökulmia esiin. Aineistonkeruun edetessä tutkittavien ajatukset alkoivat muistuttaa hyvin paljon toisiaan, jolloin saturaatiosta oli havaittavissa osaltaan jo merkkejä. Saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään eivätkä tutkittavat tuo enää esille tutkimuksen kannalta uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrän kasvattaminen olisi voinut toki tuoda uusiakin näkemyksiä tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää pienen tutkittavien määrän ohella sitä, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt tulivat samasta koulu- ja luokkaympäristöstä ja olivat samanikäisiä. Näin ollen tutkimusjoukko ei ollut resurssikysymysten vuoksi ihanteellisen heterogeeninen, millä on voinut olla vaikutuksia tutkittavien samankaltaisiin näkemyksiin. En myöskään tehnyt tutkittavien oppilaiden koulumenestyksestä tai koulua koskevista asenteista alkukartoitusta, jonka avulla olisin voinut mahdollisesti varmistaa paremmin heterogeenisyyden tutkimusjoukkoa valitessani. Sen sijaan molempien sukupuolten näkemykset olivat tasavertaisesti tutkimuksessa edustettuna, sillä tutkimukseen osallistui suunnilleen saman verran tyttöjä ja poikia.

### **7.2.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksille**

Jatkossa kouluviihtyvyyttä voisi tutkia vieläkin avoimemmista lähtökohdista ja antamalla enemmän vapauksia oppilaiden ajatuksille. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruussa asetin tietyt olettamukset viihtymistä edistävälle ja oppimiseen innostavalle koululle, kuten opettajat, luokkakaverit ja lukujärjestys, joskin annoin oppilaille näiden lisäksi mahdollisuuden tuoda julki myös omavalintaisia teemoja.

Ajattelin valmiiden teemojen auttavan oppilaita ajatusten muodostamisessa sekä mahdollisimman monien näkökulmien huomioimisessa, mutta riskinä toki on, että ne ohjasivat tutkittavia liikaa tiettyyn suuntaan. Näin ollen olisikin mielenkiintoista selvittää, millaiseksi oppilaat kuvaisivat viihtymistä edistävän koulun ilman mitään oletuksia tai lähtökohtia. Olisivatko tulokset tällöin samanlaiset?

Eräänä jatkotutkimusaiheena voisi olla myös saman tutkimuksen toteuttaminen eri kouluissa sekä eri koulujen tulosten vertailu toisiinsa. Vertailua voisi tehdä esimerkiksi maaseudulla ja kaupungeissa sijaitsevien koulujen sekä erikokoisten koulujen suhteen. Tutkimusaineistoa olisi hyvä saada useilta eri luokka-asteilta ja toteuttaa oppilaiden näkemyksiä kuulevaa tutkimusta yläkoulunkin puolella, kuten myös ylemmillä koulutustasoilla. Lisäksi paikallaan on tehdä säännöllisin väliajoin kartoittavaa tutkimusta koululaisten kouluviihtyvyyden tilasta, kuten tähänkin mennessä on tehty. Kouluviihtyvyyden tilaa on mielenkiintoista ja tärkeää seurata etenkin tulevana vuosina, kun peruskoulussa on luvassa uudistuksia muun muassa uusien opetussuunnitelmien myötä. Millaisia vaikutuksia uudistuksilla ja muutoksilla on kouluviihtyvyyteen?

Kouluviihtyvyyden laajemmaksi ymmärtämiseksi tietoa tullaan varmasti tarvitsemaan enemmän muistakin siihen vaikuttavista tekijöistä, kuten kotien ja perheiden tai vertaisten asenteiden yhteydestä oppilaan kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Tämä tutkimus kohdistui vain kouluun liittyvien seikkojen selvittämiseen, mutta kuten tutkimukseen osallistuneetkin oppilaat totesivat, koulunkäynti ei ole aina kivaa ja innostavaa - olipa koulu millainen tahansa. Siten koulua muuttamalla ja kehittämällä koulussa viihtymisen ongelmaa ei tulla todennäköisesti täysin ratkaisemaan, vaikkakin tilanteessa voidaan edetä paljon parempaan suuntaan. Lisätiedolle muiden tekijöiden vaikutuksesta on näin ollen tulevaisuudessa todellista tarvetta.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahlström, S. 2006. Kodin itsemääräämisoikeus vai säädettyt lait? Teoksessa Hermanson, E. & Martsola, R. (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan vanhemmuuden jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 49–65.
- Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Helsinki: Atena, 172–189.
- Alderson, P. 2005. Designing ethical research with children. Teoksessa A. Farrell (toim.) Ethical research with children. Maidenhead: Open University Press, 27–36.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 248–254.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. 2003. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. 4. painos. Boston: Pearson Educational Group.
- Collinson, V. & Cook, T.F. 2007. Organizational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems. California: Thousand Oaks.
- Epstein, J. L. 1987. TARGET: An Examination of Parallel School and Family Structures That Promote Student Motivation and Achievement. Report No. 6. Baltimore, MD.: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. 3. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. Hermeneutiikka. 2004. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Ijäs, K. 2009. Arvot asuvat kotona. Ajatuksia perhearvoista. Helsinki: Kirjapaja.
- Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2).
- Johnson, P. 2007. Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–46.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisen koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–37.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Konu A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.
- Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) Insights and outlouds: Childhood research in the North. Oulun yliopisto. Viitattu 26.3.2014.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514261091/isbn9789514261091.pdf>
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS –tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijalähtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto.
- Ladd, G.W., Konchenderfer-Ladd, B., Visconti, K.J. & Ettekal, I. 2012. Classroom Peer Relations and Children's Social and Scholastic Development. Risk Factors and Resources. Teoksessa Ryan, A.M. & Ladd, G.W. (toim.) Peer Relationships and Adjustment at School. Charlotte, NC: IAP, 11-50.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Viitattu 15.4.2014.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Launonen, L. 2004. Erialaisten arvojen maailma. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 12–27.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun kehittämistarpeet. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 48–64.
- Leimu, K. 2004. Kansainvälisyys koulutuksen arviointitutkimuksessa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-26.
- Liinamo, A & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 39–56.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112–127.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2001. Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 145-166.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 583-602.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 204–211.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. K. Salmela –Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS –kustannus, 127–144.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 81–104.
- Moilanen, P. 2005. Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Opetusmonisteita. OKL. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Kokemuksia koulusta. Teoksessa Hermanson, E. & Martsola, R. (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan vanhemmuuden jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 77–86.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa: E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195
- Opetushallitus. 30.7.2013. Oppilashuollon opas. Viitattu 19.3.2014.  
[http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tiedote 3.12.2013. Pisa 2012: Suomalaisnuorten osaaminen laskussa. Viitattu 30.4.2014.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html>



- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tiedote 28.2.2014. Kiuru: Laajapohjainen hanke kehittämään tulevaisuuden peruskoulua. Viitattu 15.4.2014.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/perusopetus.html>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Roberts, H. 2000. Listening to Children: And Hearing Them. Teoksessa P. Christensen & James, A. (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. London: Routledge, 225–240.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, N:o 97. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 92–132.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.4.2014.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>
- Saari, H. 2004. ”Asenteet” IEA-tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–174.
- Salmivalli, C. Kaverien kanssa. 2005. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sihvola, S. Hoivan voima. Teoksessa Hermanson, E. & Martsola, R. (toim.) *Aikuinen vanhemmuus. Katoavan vanhemmuuden jäljillä*. Helsinki: Kirjapaja, 103–117.

- Samdal, O. 1998. The school environment as a resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. University of Bergen Norway: Research Center for Health Promotion.
- Soininen, M. 1989. Perusopetuksen ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen ja P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149–166.
- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 68–112.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Kouluolot. Viitattu 19.3.2014.  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/kouluolot](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/kouluolot)
- Tilastokeskus. 19.2.2013. Peruskouluja 81 edellisvuotta vähemmän, lakkautuksia eniten Uudenmaan kunnassa. Viitattu 30.11.2013.  
[http://www.stat.fi/til/kjarj/2012/kjarj\\_2012\\_2013-02-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2012/kjarj_2012_2013-02-19_tie_001_fi.html)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 248–254.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22: 5-6, 387–398.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, s. 177–192.
- Woolfolk, A. 2010. Educational Psychology. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson Education.

# LIITE 1: TUTKIMUSLUPA



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## Hei kotiväki!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi, ja teen tällä hetkellä kasvatustieteen gradututkielmaa. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden näkemyksiä viihtymistä edistävästä ja oppimiseen innostavasta koulusta sekä selvittää sen myötä, kuinka koulua voitaisiin tulevaisuudessa kehittää yhä paremmaksi oppilaan näkökulma huomioiden.

Tutkimustani varten oppilaat tekevät koulupäivän aikana ensiksi kuvallisen/ kirjallisen tuotoksen, jonka pohjalta haastattelen oppilaita pienryhmissä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Saadut tulokset käsitellään luottamuksellisesti, eikä tutkimukseen osallistujan tai hänen koulunsa tietoja/ nimiä tuoda julki. Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun (jonna.e.ahonen@student.jyu.fi) tai tutkielmani ohjaajaan Aimo Naukkariseen, KT, dos. (aimo.naukkarinen@edu.jyu.fi).

Alla olevalla lomakkeella pyydän lupaa oppilaan tutkimukseen osallistumiseen. Lomake tulee palauttaa luokanopettajalle viim. 13.2. 2014 mennessä.

**Osallistuminen on tutkimuksen kannalta erittäin arvokas.**

**Kiitos yhteistyöstä jo etukäteen!**

*Jonna Ahonen*

*Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto*



-----  
 Oppilas \_\_\_\_\_ osallistuu/ ei osallistu  
 tutkimukseen.

*(Ympyröikää valitsemanne vaihtoehto)*

Oppilaan allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja

nimenselvennys: \_\_\_\_\_

## LIITE 2: OHJEISTUS TUOTOKSEN TEKOON

### Ohjeistus tuotoksen tekoon ja haastattelun valmisteluun:

Kuvittele mielessäsi koulu, jossa sinun olisi kiva olla ja innostavaa opiskella. Millainen se olisi ja mitä siellä tapahtuisi? Kuvittelemasi koulu voi olla hyvinkin erilainen verrattuna nykyiseen kouluusi tai sisältää piirteitä nykyisestä koulustasi.

Piirrä ajatuksistasi kuvia tai kirjoita niitä paperille. Tuotos toimii apuna haastattelutilanteessa.

Mieti esim. seuraavia asioita:

- Miltä koulu näyttää ja missä se sijaitsee?
- Minkä kokoinen koulu on?
- Mitä opetetaan ja miten? Mitä haluaisit oppia?
- Mitä muuta oppimisen lisäksi koulussa tehdään?
- Lukujärjestys
- Säännöt (Mitä koulussa saa/ ei saa tehdä?)
- Millainen opettaja, ja miten hän toimii?
- Millaiset luokkakaverit, kuinka monta?
- Onko luokassa muita henkilöitä, ketä?
- Kuka päättää asioista?
- Ilmapiiri, miltä koulussa tuntuu olla?

+ muita omavalintaisia aiheita

Kun olet valmis, palauta vielä mieleesi jokin mukava koulupäivä tai oppitunti ja mitä sen aikana tapahtui!

## LIITE 3: HAASTETTELUKUNTO

### Haastattelun aluksi ohjeistus haastattelutilanteesta:

- keskustelun tarkoituksena käydä läpi teidän ajatuksia koulusta
- keskustelu tallennetaan nauhurille
- kysymyksiin ei ole oikeaa vastausta, olen kiinnostunut juuri sinun mielipiteestäsi – ajatuksesi voi myös olla erilainen kuin toisten ryhmäläisten
- tarkoituksena on, että kaikki saavat halutessaan puheenvuoron
- kysy, jos et ymmärrä jotain kysymystä – yritän selventää

### Viihtymistä edistävä ja oppimiseen innostava koulu

- Kerro mieleesi palauttamastasi mukavasta koulupäivästä tai oppitunnista. Mikä teki kuvaamastasi päivästä kivan?

### **Fyysinen ympäristö**

- Miltä koulu näyttäisi? Millainen koulurakennus ja sen ympärillä oleva alue olisivat? Millaiset tilat?
- Kuinka iso koulu olisi?
- Missä koulu sijaitsisi?
- Millaisia välineitä ja materiaaleja koulussa olisi?

### **Pedagoginen ympäristö**

- Mitä asioita opetettaisiin? Mitä haluaisit koulussa oppia?
- Miten opetus tapahtuisi? Millä menetelmillä?
- Missä opetus tapahtuisi?
- Mitä muuta koulussa tehtäisiin oppimisen ohella?
- Millainen lukujärjestys olisi?
- Millaiset säännöt koulussa olisi? Mitä koulussa saisi/ ei saisi tehdä?

**Sosiaalinen ympäristö**

- Millainen opettaja olisi? Miten opettaja kohtelisi oppilaita? Miten hän toimisi?
- Millaiset luokkatoverit ja kuinka monta?
- Onko luokassa muita henkilöitä, ketä?
- Kuka päättäisi asioista?

**Psyykkinen ympäristö**

- Millainen ilmapiiri olisi?
- Miltä koulussa tuntuisi olla?

**Muuta?**

- Haluaisitteko kertoa vielä jotain, joka ei ole tullut haastattelussa esille?

**→ Mahdollisimman paljon pyrin haastattelijana kysymään edellä mainituille vastauksille perusteluja (miksi?) sekä tarvittaessa myös muita tarkentavia kysymyksiä oppilaiden vastatessa.**

- Olisiko koulunkäynti mukavampaa, jos koulu olisi toiveidenne kaltainen?  
Olisiko koulunkäynti aina mukavaa?

**Kiitokset tutkimukseen osallistumisesta!**