

**"Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa" - viides-
luokkalaisten oppilaiden näkemys kouluviihtyvyydestä**

Jenni Juvakka

Kasvatustieteen pro -gradu tutkielma

Kevät 2017

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juvakka, Jenni. 2016. "Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa" - viidesluokkalaisten näkemys kouluviihtyvyydestä. Kasvatustieteen pro -gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 91 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee viidesluokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tarkoituksena oli selvittää viidennen luokan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä. Tavoitteena oli lisätä tietoutta kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen liittyvistä tekijöistä, jotta jokaiselle oppilaalle pystytäisiin luomaan mahdollisimman viihtyisä koulutie. Lisäksi tarkoituksena oli kriittisesti arvioida kouluviihtyvyyden käsitettä ja tarkastella sen yhteyttä kouluhyvinvoinnin käsitteeseen.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tavoittaa ja ymmärtää oppilaiden näkemyksiä kouluviihtyvyydestä. Aineisto kerättiin Jyväskylältä keväällä 2016 kyselynä, joka sisälsi sekä käsitekarttoja että avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui 31 jyvaskyläläisen koulun oppilasta, 12 tyttöä ja 19 poikaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti käyttämällä Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analysoitu aineisto jakautui kolmeen pääluokkaan: sosiaalisiin suhteisiin, koulun toimintakulttuuriin ja kouluhyvinvointiin.

Tutkimustulokset osoittavat, että suurin osa oppilaista kokee sosiaaliset suhteet merkittävänä kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevana ja selittävänä tekijänä. Sosiaalisista suhteista erityisesti kaverit ja opettaja nähtiin viihtyvyyteen yhteydessä oleviksi tekijöiksi. Myös koulun olosuhteiden, kuten välituntien ja ruokailun, nähtiin yleensä olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen, mutta niitä ei koettu kouluviihtyvyyttä selittäväksi tekijäksi. Lisäksi huomioitavaa oli yleisen kouluviihtyvyyden osalta vastauksien oppiainekeskeisyys, kun oppilaat määrittelivät viihtyvyyttänsä eri oppiaineiden kautta. Vastaavasti liikuntatuntien osalta huomattavaa oli liikuntamuotojen yhteys viihtyvyyteen. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista enemmistö viihtyi koulussa hyvin, kun taas liikuntatunneilla oppilaat jakautuivat tasaisesti joko hyvin tai kohtalaisesti viihtyvien ryhmiin.

Huomattavaa on kuitenkin se, että tästä huolimatta suurin osa oppilaita koki viihtyvänsä liikuntatunneilla paremmin kuin koulussa yleisesti.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, liikuntatuntien viihtyvyys, sosiaaliset suhteet, kouluhyvinvointi ja koulun toimintakulttuuri

SISÄLTÖ

1 KATSAUS KOULUVIIHTYVYYTEEN	6
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	11
2.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	11
2.3 Tutkimusmenetelmät	13
2.3.1 Käsitekartta.....	13
2.3.2 Avoimet kysymykset	17
2.4 Aineiston keruu	18
2.5 Aineiston analysointi	19
2.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	22
2.6.1 Luotettavuus.....	22
2.6.2 Eettisyys	24
3 TULOKSET TEORIOIDEN VALOSSA	27
3.1 Sosiaaliset suhteet.....	27
3.1.1 Kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet koulussa.....	29
3.1.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja sosiaaliset suhteet koulussa.....	35
3.2 Koulun toimintakulttuurin muutos	38
3.2.1 Kouluviihtyvyys ja koulun toimintakulttuuri.....	40
3.2.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja koulun toimintakulttuuri.....	42
3.3 Kouluhyvinvointi	44
3.3.1 Kouluviihtyvyys ja hyvinvointi.....	46
3.3.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja kouluhyvinvointi	49
3.4 Tulosten koonti	51
4 POHDINTA	59

4.1 Keskeiset johtopäätökset	59
4.2 Tutkimuksen merkitys.....	63
4.3 Jatkotutkimushaasteet.....	64
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	80
Liite 1. Aineistonkeruulomake	80
Liite 2. Tutkimuslupa vanhemmille.....	83
Liite 3. Tulosten rakentuminen.....	84
Liite 4. Vastaajien käsitekarttoja	86

1 KATSAUS KOULUVIIHTYVYYTEEN

Kouluviihtyvyyden määritelmä. Kouluviihtyvyys on ilmiönä moniulotteinen ja siitä saatu käsitys riippuu usein kysymysten muotoilusta ja määrittelystä (Liinamo & Kannas 1995, 109). Eri tieteenalojen tutkijat ovat lähestyneet käsitettä eriävistä näkökulmista ja siihen on liitetty moninaisia tekijöitä (ks. esim. Kämppi ym. 2008, Soininen 1989, Olkinuora & Mattila 2001, Konu 2002, Samdal 1998, Harinen & Halme 2012, Kari 1977, Goral & See 2011, Hannus-Gullmets 1984, Janhunen 2013). Määritelmille yhteistä on viihtyvyyden liittäminen positiivisiin tunnereaktioihin (Kimiecik & Harris 1996, 247–263; Soini 2006, 16) huomioiden kuitenkin, että kouluviihtyvyys sisältää myös negatiivisen latauksen (Soininen 1989, 150–151). Hannus-Gullmetsin (1984, 24–26) mukaan kouluviihtyvyys tutkimuksille tyypillistä on yksilön subjektiivisten käsitysten ja kokemusten tutkiminen ja niiden vertaaminen objektiivisiin tosiasioihin, kuten ikään, sukupuoleen tai arvosanoihin (ks. esim. Kari 1977, Liinamo & Kannas 1995, Kannas 1995, Linnakylä & Malin 1997, Samdal 1998, Olkinuora & Mattila 2001, Huisman 2003, Leimu 2004, Nurmi & Soininen 2005, Kämppi ym. 2008, Kämppi ym. 2012, Jakku-Sihvonnen 2013).

Olkinuoran ja Mattilan (2001, 20) mukaan kouluviihtyvyys määritellään yleensä kouluelämän laatuna eli oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä myönteisten ja kielteisten kokemusten kannalta koululle tyypillisissä tehtävissä, joita ovat oppimis- ja menestymismahdollisuuksien tarjoaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, sosiaalisen arvostuksen ja vastuunoton vahvistuminen sekä opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus. (ks. Linnakylä 1993, 40; Linnakylä & Malin 1997, 114; Kannas 1995, 9). Kouluelämänlaatu-käsite on johdettu laajemmasta elämänlaadun-käsitteestä, jolla tarkoitetaan yhteiskunnan jäsenten sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilöiden itsensä kokemana. Yksilön näkökulmasta elämänlaatua tarkastellaan yleensä viihtymisenä tai kokonaisvaltaisena hyvänä olona. (Liinamo & Kannas 1995, 109; Linnakylä 1993, 40). Harinen ja Halme (2012, 16) toteavat

suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyyden analyysissään kouluelämänlaatu -käsitteen sopivan kouluviihtyvyyden tarkasteluun.

Kouluviihtyvyyttä määritellään myös mielekkyys - käsitteen avulla, jolloin kouluviihtyvyyden nähdään olevan koko senhetkisen koulunkäynnin mielekkyuden affektiivinen aspekti, joka tarkoittaa koulussa toteutuvien asioiden, toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyden ja merkittävyyden kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Mielekkyuden affektinen aspekti näkyy oppilaan viihtymiskokemuksissa ja kouluasenteessa. (Olkinuora ja Mattila 2001, 18–20).

Terveystieteilijät taas (Samdal 1998, Harinen & Halme 2012, Janhunen 2013, Konu 2002) ovat lähestyneet kouluviihtyvyyttä laajemmin kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Tällöin kouluviihtyvyys usein mielletään kouluhyvinvoinnille rinnakkaiseksi tai alakäsiteeksi, ja tarkkojen rajojen piirtäminen käsitteiden välille on hankalaa niiden moniulotteisten määritelmien takia. Esimerkiksi Harinen ja Halme (2012, 28) toteavat kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteiden ilmenevän tutkimuksessaan päällekkäisinä, koska kouluhyvinvointi mielletään yleisenä ja kattavana kokemuksena, jonka katsotaan edellyttävän koulussa viihtymistä. Käsitteinä kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi sulautuvat usein toisiinsa, eikä ole tarpeellista tai mahdollista erotella käsitteitä tiukasti toisistaan.

Kouluviihtyvyyden merkitys. Hyvän kouluviihtyvyyden avulla voidaan edistää elinikäistä oppimista ja ehkäistä syrjäytymistä (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 383–384; Pirrtiniemi 2010; Janhunen 2013, 18–19; Kuronen 2010, 24, 320). Aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä, koska pääministeri Sipilän hallituskauden tavoitteena on vähentää koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäävien ja kouluksensa keskeyttäneiden nuorten määrää (Sipilän hallitusohjelman 2025-tavoite). Linnakylän ja Malinin (1997, 125) mukaan jatko-opiskeluhaluus on merkittävästi yhteydessä kouluviihtyvyyteen siten, että heikoimmin viihtyvät oppilaat ovat vaarassa jäädä jatkokoulutuksen ulkopuolelle. Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääminen on taas nuorten vahvin syrjäytymistä ennustava tekijä (Harinen & Halme 2012, 65). Tämän takia lasten ja nuorten koulukokemuksiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja koulussa pitäisi pyrkiä tarjoamaan ilon

ja onnistumisen kokemuksia erityisesti oppilaille, jotka ovat vaarassa jäädä jatkokoulutuksen ulkopuolelle. Harinen ja Halme (2012, 65) toteavat, että koulutusyhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisessa koulussa viihtyminen on tärkeässä asemassa, koska se on vahvasti yhteydessä koulutusmyönteisyyteen ja koulunkäyntihalukkuuteen.

Kouluviihtyvyys on yhteydessä oppilaan koulumenestykseen (Olkinuora & Mattila 2001, 21; Kuronen 2010, 205). Hyvä kouluviihtyvyys on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin ja itsetunnon kehittymiseen, mitkä taas edistävät myöhemässä elämässä menestymistä (Ahonen 2008, 195). Koulunkäynnin mielekkyyden avulla voidaan myös vaikuttaa asenteisiin koulua kohtaan, jotka säilyvät suhteellisen muuttumattomina läpi aikuisiän (Olkinuora & Mattila 2001, 48).

Lasten ja nuorten koulukokemukset ovat yhteydessä koettuun terveyteen, oireiluun ja terveystottumuksiin (mm. Samdal 1998, Konu 2002, Kämppi ym. 2012). Myönteiset koulukokemukset ovat yhteydessä parempaan koettuun terveyteen ja hyvinvointiin, kun taas negatiiviset koulukokemukset ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja häiriökäyttäytymiseen. (Kämppi ym. 2008, 6–7; Kämppi ym. 2012, 8.) Kouluviihtyvyydellä on myös suuri vaikutus lapsen elämänlaatuun (Verkuyten & Thijs 2002, 203). Perusopetuksen tehtävänä onkin tukea yhteistyössä kotien kanssa oppilaan hyvinvointia, kehitystä ja oppimista sekä ennalta ehkäistä oppilaiden eriarvoistumista ja syrjäytymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 = POPS 2014, 18).

Kansainvälinen kouluviihtyvyyttutkimus. Kansainvälisesti kouluviihtyvyyttä on vertailtu vuosikymmeniä WHO-koululaistutkimuksissa (Health Behaviour in School-aged Children) ja IEA:n (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tekemissä tutkimuksissa. Vuonna 2010 WHO-koululaistutkimuksessa suomalaiset 11-, 13-, ja 15-vuotiaat oppilaat viihtyivät koulussa 40 vertailumaahan nähden heikosti sijoittuen joka ikäluokassa heikoimpaan kolmannekseen (Kämppi ym. 2012, 21, 27). Suomalaiset pojat viihtyvät koulussa tyttöjä heikommin jokaisessa ikäluokassa (Kämppi ym. 2012, 21). IEA-tutkimuksissa on tutkittu koulusta pitämistä ja tulokset ovat WHO-koululaistutkimusten kanssa yhteneviä suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden ollessa

heikkoa eri ikäisten oppilaiden keskuudessa (Leimu & Välijärvi 2004, 368). Vaikka suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys on jo vuosikymmeniä ollut heikkoa, ei tutkimustuloksia ole kuitenkaan pystytty täysin selittämään (Leimu & Välijärvi 2004, 368).

Kouluviihtyvyyden tutkimiselle lisähaasteen asettaa vielä se, ettei suomenkieliselle käsitteelle kouluviihtyvyys löydy täsmällistä englanninkielistä vastinetta. Kansainvälisissä tutkimuksissa kouluviihtyvyyteen viitataan käsitteillä kouluhyvinvointi (school well-being), koulutyytyväisyys (school satisfaction), kouluun sitoutuminen (school engagement) ja kouluasenne (school attitude). Kouluviihtyvyyden kansainvälisessä vertailuissa tulisi lisäksi huomioida, että eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa arvioidaan kouluviihtyvyyttä mahdollisesti eri tavoin (Kämppi ym. 2008, 7), minkä takia käytän tutkimukseni pohjana pääasiassa suomalaisia tutkimuksia.

Oppilainekohtainen viihtyvyys. Kouluviihtyvyyttä on myös tutkittu oppilainekohtaisesti ja tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut erityisesti liikuntatuntien viihtyvyydestä, koska liikuntatunneilla oppilaat viihtyvät hyvin toisin kuin koulussa yleisesti (Huisman 2003, 79; Jakku-Sihvonen 2015, 15; Kämppi ym. 2012, 27; Kämppi ym. 2008, 6–7; Saari 2004, 170–173; Leimu & Välijärvi 2004, 367–369). Onkin tutkimuksellisesti mielenkiintoista yhdistää näiden kahden suomalaisen koulumaailman ilmiön tutkiminen ja pyrkiä löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja viihtyvyyden kokemuksissa ja niihin yhteydessä olevissa tekijöissä.

Liikuntatuntien viihtyvyyttä on tutkimuksissa tutkittu erityisesti pitämisen ja hauskuuden käsitteiden avulla (mm. Soini, Liukkonen, Jaakkola & Wang 2015, Huisman 2003, Soini 2006, Scanlan & Simons 1992, Liukkonen 1998). Kuten yleisti koulussa, myös liikuntatunneilla nuorempien oppilaiden on todettu viihtyvän vanhempia oppilaita paremmin (Gråstén 2014, 53–54). Kuitenkin koululiikunnassa poikien viihtyvyyden on havaittu olevan korkeampaa kuin tyttöjen (Carroll & Loumidis 2001, 24–43; Gråstén 2014, 53–54). Huismanin (2003, 79) mukaan koululiikunta on sekä tyttöjen että poikien keskuudessa pidetty aine riippumatta siitä, kuinka paljon oppilas harrastaa liikuntaa vapaa-ajallaan. Myös Jakku-Sihvosen (2013, 15) on raportoinut yhtenevistä tuloksia, kun 78 % pojista ja 65 %

tytöistä arvio pitävänsä koululiikunnasta. Wellardin (2014, 48–57) tutkimus liikuntaviikosta kertoi, että melkein 90 % oppilaista liikkui liikkumisen hauskuuden takia.

Koululiikunnassa viihtyminen on yhteydessä oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen sekä koulun liikuntatunneilla että vapaa-ajalla (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157). Liikunta on tärkeää lasten sekä nuorten fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kasvulle (Laakso, Nupponen, Telama 2007, 42), minkä tukeminen on tavoitteena Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 148, 273, 433). Lapsena ja nuorena liikkuminen on yhteydessä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen (Laakso ym. 2007, 42) ja liikuntatunneilla viihtyminen ennustaa henkilön todennäköisyyttä omaksua fyysisesti aktiivinen elämäntapa (Wallheadin ja Buckworthin 2004, 285–301). On kuitenkin myös mahdollista, että viihtyvyys vaikuttaa henkilön hyvinvointiin tavoilla, jotka eivät aina ole ennustettavissa (Wellard 2014, 80).

Lähdin tutkimaan kouluviihtyvyyttä, koska se kiinnosti minua ilmiönä. Pidän itse viihtymistä tärkeänä oppimisen ja motivaation kannalta, minkä takia haluan tarkemmin tutkia viihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Monissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään kouluviihtyvyyden yhteyttä moniin eri objektiivisiin tekijöihin, eikä tutkimuksissa ole huomioitu oppilaiden subjektiivisia näkemystä viihtyvyyteen yhteydessä olevista tekijöistä (ks. esim. Hannus-Gullmets 1984, 24–26; Harinen & Halme 2012, 17–19). Valitsin tutkimukseeni yleisen kouluviihtyvyyden tarkastelun lisäksi liikuntatuntien viihtyvyyden, koska itse valmistun sekä luokan- että liikunnanopettajaksi ja siten pystyn työssäni hyödyntämään tutkimukseni tuloksia. Haluan myös tutkielmassani tuoda esille kriittisen näkökulman kouluviihtyvyyden tarkasteluun ja käsitteen käyttöön, koska uusimmissa tutkimuksissa (ks. Harinen & Halme 2012, Konu 2002, Janhunen 2013, Olkinuora & Mattila 2001) harvoin puhutaan pelkästä kouluviihtyvyydestä, vaan se on useimmiten yhdistetty joko rinnakkaisena tai alakäsitteenä kouluelämän laadun, mielekkyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteisiin. Tulisikin pohtia, missä määrin käsitettä kouluviihtyvyys tulisi käyttää ja, miten sitä tulisi oppilailta kysyä.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää viidennen luokan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoutta kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen yhteydessä olevista tekijöistä, jotta jokaiselle oppilaalle pystyttäisiin luomaan mahdollisimman viihtyisä koulupäivä. Lisäksi tarkoituksena oli kriittisesti arvioida kouluviihtyvyyden käsitettä ja tarkastella sen yhteyttä kouluhyvinvoinnin käsitteeseen. Yksilön näkökulmasta katsottuna kouluviihtyvyydellä voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja edistää henkilön hyvinvointia sekä terveyskäyttäytymistä. Yhteiskunnan näkökulmasta taas kouluviihtyvyyden voidaan nähdä edistävän yksilöiden yhteyskuntaan sosiaalistumista ja siten yksilöiden aktiivista osallisuutta yhteiskunnan toimintaan. (Samdal ym. 1998, 383–384; Pirttiniemi 2010; Janhunen 2013, 18–19; Kuronen 2010, 24, 320; Harinen & Halme 2012, 65; Linnakylä & Malin 1997, 125; Kämppi ym. 2008, 6–7; Kämppi ym. 2012, 8; Verkuysten & Thijs 2002, 203; Konu 2002 62–65.)

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. Miten oppilas kokee viihtyvänsä koulussa ja liikuntatunneilla?
2. Millaisia tekijöitä oppilas yhdistää kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen?

2.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tavoittaa ja ymmärtää oppilaiden näkemyksiä kouluviihtyvyydestä. Kiviniemi (2015, 74) toteaa, että tutkittavien näkemysten tavoittaminen tai ihmisen toiminnan ymmärtäminen on tavallisesti pyrkimyksenä prosessimaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi, kun tutkimussuunnitelma muotoutuu ja täsmentyy vuoropuhelussa aineiston kanssa

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 164; Eskola & Suoranta 2014, 15–16; Kiviniemi 2015, 74–75). Lisäksi prosessimaisuutta kuvaa myös laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen teon eri vaiheiden muotoutuminen ja yhteen kietoutuminen siten, että vaiheita voi olla vaikea erottaa toisistaan (Eskola & Suoranta 2014, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2013, 68–70; Kiviniemi 2015, 74–75). Kuvailen omaa tutkimustani prosessiksi, koska tavoitteenani oli ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsityksiä, minkä takia tutkimussuunnitelmani tarkentui ja muotoutui aineiston analysointiprosessin edetessä. Lähdin myös tarkastelemaan aikaisempia tutkimustuloksia aineistosta nousseiden teemojen pohjalta. Tässä tutkimuksessa myös tutkimuksen eri vaiheet sitoutuivat yhteen ja siitä hyvänä esimerkkinä on luku 3, jossa tämän ja aikaisempien tutkimusten tulokset esitetään yhdessä.

Laadullinen tutkimus myös pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmista (Eskola & Suoranta 2014, 13–15; Hirsjärvi ym. 2014, 164; Patton 2002, 4–5; Stake 2010, 15) ja tavoitteena on yksilön käsitysten ja merkitysten ymmärtäminen (Stake 2010, 15). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää oppilaiden käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja pyrkiä ymmärtämään yhteyksiä eri tekijöiden välillä.

Tutkimukseni sijoittuu fenomenologisen ja fenomenografisen tutkimuksen kentälle. Molemmissa lähestymistavoissa huomio suunnataan yksilön minään, tarkoittaen yksilön havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua. Fenomenologiassa ja fenomenografiassa käytetään paljon samoja keskeisiä käsitteitä, kuten kokemus, ilmiö ja elämismaailma. (Niikko 2003, 12.) Molemmat lähestymistavat soveltuvat hyvin lasten tutkimiseen (Aarnos 2015, 172).

Fenomenologisessa lähestymistavassa yleisenä ajatuksena on, että ihminen rakentuu vastavuoroisessa suhteessa häntä ympäröivän maailman kanssa. Tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset ja lähestymistavassa ihminen nähdään kokevana ja merkityksiä luovana toimijana. Fenomenologia on kiinnostunut yksilöiden kokemuksista ja siitä, miten ne muotoutuvat osaksi yksilön tietoisuutta ja ajattelumaailmaa. (Laine 2015, 30–31; Patton 2002, 104–106.) Kokemuksella nähdään aina olevan jokin merkitys yksilölle ja yksilön nähdään toimivan

maailmassa omien aikaisempien merkitystensä pohjalta. Kokemukset rakentuvat siis olennaisesti merkityksistä ja kokemuksia tutkittaessa tutkitaan myös kokemusten merkityssisältöjä ja rakenteita. (Laine 2015, 30–31.)

Fenomenografia taas tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografia on kiinnostunut yksilöiden käsityksistä, joiden avulla he tulkitsevat ympäröivää maailmaa. Ihminen nähdään tietoisena olentona, joka muodostaa mielessään käsityksiä kokemistaan ilmiöistä. Eri yksilöillä voi olla samasta ilmiöstä sisällöllisesti eli laadullisesti hyvinkin erilaisia käsityksiä, mikä johtuu yksilöiden aikaisemman kokemustausta erilaisuudesta. (Ahonen 1996, 114–116.) Niikko (2003, 25) toteaaakin, että kaikki ihmisen aikaisemmat kokemukset ovat läsnä käsitysten rakentumisen prosessissa.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää sekä oppilaiden kokemuksia että käsityksiä kouluviihtyvyydestä. Tarkoituksena oli käsitekarttojen avulla saada selville oppilaiden käsitemaailma kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä. Tutkimuksessa halusin selvittää erityisesti ne tekijät, jotka oppilaat yhdistävät näihin käsitteisiin. Kokemukset ja käsitteet kietoutuvat tässä tutkimuksessa yhteen, koska jokaisella oppilaalla on henkilökohtaisia kokemuksia koulussa viihtymisestä, mikä taas muovaa hänen käsityksiään kouluviihtyvyydestä. Oppilaan käsityksiä ei ole mahdollista erottaa hänen kokemuksistaan, ja tutkimuksessa saammekin tietoa eri tavoin koulussa viihtyvien oppilaiden käsityksistä kouluviihtyvyydestä.

2.3 Tutkimusmenetelmät

2.3.1 Käsitekartta

Tutkimuksessani käytin aineiston keräämiseen käsitekarttoja. Åhlbergin (2015, 50) mukaan käsitekartat sopivat tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan saada selville tutkittavien ajattelun peruskäsitteet ja tavat, joilla ne liittyvät toisiinsa. Käsitekartta on täsmällinen ja avoin kuvaus henkilön omaamista käsitteistä sekä

väitteistä ja sen avulla myös ulkopuolisen on mahdollista havaita tekijän ajattelun merkitysrakenteita (Novak & Gowin 1998, 23). Hyvin tehtyinä käsitekartat ovat tarkkoja, joustavia ja paljastavia tiedonlähteitä. Tavallisen puheen tai kirjoituksen joukosta voi olla vaikeata erottaa keskeisimpiä ajattelun perusyksiköitä, mutta käsitekarjoista ne taas on helppo hahmottaa. Käsitekartta on myös kasvatustajalle ihanteellinen tutkimusmenetelmä, koska samanaikaisesti saadaan kerättyä tutkimuksellisesti arvokasta tietoa ja kehitettyä tutkittavien ajattelua. (Åhlberg 2015, 45–46.) Valitsin käsitekartat aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin selvittää, mitä eri tekijöitä oppilas liittää kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen. Koin, että käsitekarttojen avulla monipuolisen ja luotettavan tiedon hankkiminen oppilaiden näkemyksistä oli parhaiten mahdollista. Kouluviihtyvyyden tutkimiseen ei ole aikaisemmin käytetty käsitekarttoja, minkä takia on myös mielenkiintoista saada tietää, tukevatko käsitekarttojen avulla saadut tulokset aikaisempia tutkimustuloksia.

Åhlbergin (2015, 45) mukaan käsitekartat ovat puhetta ja kirjoitusta kehittyneempi, vaativampi ja paljastavampi tapa ilmaista ja tutkia ajatuksia, ajattelua ja oppimista. Ihmisen ajattelun perusyksikköjä ovat mielikuvat ja käsitteet sekä niistä muodostuvat propositionit eli maailmaa koskevat väitteet, jotka yhdistävät kahden tai useamman käsitteen. Ne voivat olla tosia tai epätosia, uskottavia tai epäuskottavia, mielekkäistä tai mielettömiä jne. (Novak 2002, 49–55; Åhlberg 2015, 45). Käsitekartassa väitteillä tarkoitetaan siis yksinkertaistettuna käsitteiden välillä olevia yhdistäviä viivoja (linkkejä) tai niiden puuttumista. Jokaisella on myös omat kriteerinsä luokitella ja jaotella eri asioita kuuluviksi tiettyihin joukkoihin. Esimerkiksi jokainen mieltää henkilökohtaisesti, mitkä asiat kuuluvat oppimisen-käsitteen alaan. Kaikilta kirjoitustaitoisilta ihmisiltä voidaan koota aineistoa käsitekarttoina. (Åhlberg 2015, 45, 51.) Åhlbergin (2015, 49) mukaan käsitekartan voi opettaa kirjoitustaitoiselle ihmiselle kymmenessä minuutissa, kun taas Novakin ja Gowinin (1998, 28–36) mielestä käsitekarttojen oppiminen vie paljon aikaa ja vaatii harjoittelua.

Käsitekartta on kaksiulotteinen kaavio, jonka avulla saadaan selville yksilön tietorakenteita kysyttävästä asiasta. Käsitekartta muodostuu yleensä siten,

että yleisiä periaatteita kuvaavat laajemmat ja kattavammat käsitteet sijoitetaan ylös tai keskelle ja yksityiskohdat sijoitetaan alas tai reunoille. (Kuitunen 1993, 2; Novak & Gowin 1998, 19–21.) Käsitekarttaan kuuluu käsitesanoja sekä niitä yhdistäviä viivoja tai nuolia (linkkejä) ja linkkisanoja, jotka kuvaavat, miten viivalla tai nuolella yhdistetyt käsitesanat liittyvät toisiinsa. Käsitekartoilla on kolme keskeistä ominaisuutta, joista ensimmäinen on käsitekarttojen rakenteen hierarkkisuus yleisten periaatteiden tullessa ensin ja yksityiskohtien viimeiseksi. Toinen ominaispiirre on käsitteiden rakentuminen siten, että käsitteet jakautuvat useiksi käsitteiksi. Kolmas ominaisuus on käsitteiden yhteenliittyminen, joko peräkkäin hierarkian mukaisesti tai poikittain, jolloin yhdistyy käsitehierarkian kaksi eri haaraa. (Kuitunen 1993, 2.)

Käsitekartan tarkoituksena on väittämien avulla näyttää käsitteiden välisiä mielekkäitä suhteita. Väittäminen on merkityskokonaisuus, joka muodostuu yhdistämällä vähintään kaksi käsitettä toisiinsa. Yksinkertaisimmillaan käsitekartta voi siis koostua vain kahdesta käsitteestä, jotka muodostavat väittämän yhden tai useamman linkkisanan avulla. (Novak & Gowin 1998, 19.) Åhlberg (2015, 46) toteaa, että tutkimuksellisesti on erittäin tärkeää tietää, miten käsitteet liittyvät ajattelussamme toisiinsa. Hän myös huomauttaa, että vain käsitekartat kuvaavat tarkasti tutkittavat ajattelun peruskäsitteitä ja niiden välisiä keskinäisiä yhteyksiä.

Miellekartta on käsitekartan kanssa hyvin samannäköinen graafinen esitys, missä samoin kuin käsitekartassa kartan keskelle on asetettu kartan pääteema tai aihe. Suurimpana erona niiden välillä on kuitenkin se, että miellekartta perustuu tekijän vapaisiin assosiaatioihin eikä todenmukaiseen tietoon kuten käsitekartta. Miellekartan piirtämisen perusajatuksena onkin kirjoittaa asiat karttaan henkilölle mieleen tulevassa järjestyksessä. (Lammi 2009, 37; Åhlberg 2015, 46.) Tässä tutkimuksessa oppilaita pyydettiin kirjaamaan käsitekarttoihin kaikki mieleen tulevat tekijät kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä. Oppilaiden tekemät kartat perustuvat oppilaiden omiin assosiaatioihin eikä aikaisemmin todettuun todenmukaiseen tietoon. Viihtyvyys on jokaisen henkilön subjek-

tiivinen kokemus eikä siten voida sanoa olemassa olevaksi kaiken pätevää todennukaista tietoa ilmiöstä. Tutkimuksessani näen oppilaiden esittämät suhteet ja linkit todennukaisena subjektiivisena tietona, jonka avulla tutkin kouluviihtyvyyttä. Tämän takia käsittelen oppilaiden tekemiä karttoja käsitekarttoina enkä miellekarttoina.

Novak (2002) on tutkinut käsitekarttojen käyttöä opetuksessa ja hänen mukaan käsitekartat ovat osoittautuneet tutkimuksissa hyvin luotettaviksi opetuksen ja oppimisen arviointivälineiksi. Kun käsitekartta on muodostettu jo tunnetusta teoriasta, pätevän arvioijan on yleensä helppo nähdä, ovatko kartan propositiot päteviä. (Novak 2002, 244.) Tässä tutkimuksessa ei arvioitu propositioiden pätevyyttä vaan niiden pohjalta on pyritty muodostamaan johtopäätöksiä oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemuksista ja näkemyksistä.

Käsitekarttaa on mahdollista käyttää eri tavoin arvioinnin välineenä ja yksi vaihtoehto on pisteyttää käsitekartan käsitteet ja väittämät. Ensimmäiseksi pisteytetään kaikki oikeat suhteet eli ne suhteet, jotka muodostavat pätevän väitteen. Toiseksi käsitekartasta lasketaan oikeat hierarkiatasot ja pisteytetään jokainen taso sen mukaan, montako suhdetta se sisältää. Hierarkioista tulisi antaa 3-10 kertaa enemmän pisteitä kuin suhteista, koska hierarkiat sisältävät etenevää erittelyä ja käsittemerkitysten yhteensovittelua. Seuraavaksi pisteytetään käsitehierarkioiden väliset poikkilinkit, jotka saattavat kertoa tärkeästä yhteenkytkennästä. Poikkilinkeistä tulisi antaa 2-3 kertaa enemmän pisteitä, kuin mitä hierarkiatasoista annettiin, koska ne voivat mitata mielekästä oppimista vielä paremmin kuin hierarkiatasot. Viimeiseksi pisteytetään käsitekarttaan kirjatut esimerkit, joista pisteitä tulisi antaa suhteiden kanssa yhtä paljon, koska esimerkkien avulla voidaan päätellä henkilön ymmärryksestä kysyttävästä ilmiöstä. Toinen vaihtoehto on antaa esimerkeille puolet suhteiden pisteistä, koska niitä on yleensä helppo keksiä ja ne on mahdollista oppia ulkoa. (Novak & Gowin 1998, 117-118; Kuitunen 1993, 16).

Käsitekarttojen analysointi on luova tapahtuma, jossa voidaan hahmotella käsitekarttoista mahdollisia osa-alueita, selkeitä erillisiä osakarttoja, jotka vaihtelevat eri tutkittavilla. Laadullisen tiedon lisäksi käsitekarttoista voidaan saada

myös tärkeää määrällistä tietoa esimerkiksi laskemalla, mihin käsitteeseen on eniten linkkejä ja laskemalla, olennaisten käsitteiden sekä propositioiden lukumäärät ja vertailla niiden suhteessa käsitekarttoja toisiinsa. (Åhlberg 2015, 50–52.)

Käsitekarttojen validointi on kaksivaiheinen. Ensimmäiseksi tulee selvittää, missä määrin käsitekartta vastaa tutkittavan ajattelua. Mitä paremmin kartta vastaa tutkittavan ajattelua sitä validimpi käsitekartta on. Toinen validoinnin vaihe koskee vain karttoja, jotka käsittelevät ajattelun ulkopuolista maailmaa. Tällöin tulee selvittää, miten käsitekartoissa ilmaistut ajatukset eli propositiot vastaavat ajattelun ulkopuolista todellisuutta. Myös tässä vaiheessa parempi vastaavuus tarkoittaa validimpaa käsitekarttaa. (Åhlberg 2015, 53.)

2.3.2 Avoimet kysymykset

Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusmenetelmistä. Kysymysten laadinta ja muotoilu vaativat tutkijalta huolellisuutta, tarkkuutta ja kohderyhmän tietojen ja taitojen huomiointia. Lomakkeen kysymykset tulee asettaa siten, etteivät ne johdattele vastaajaa tiettyyn suuntaan tai sisällä kaksoismerkityksiä. Lisäksi kysymykset tulee myös kirjoittaa mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti, jotta jokainen vastaaja ymmärtää kysymykset samalla tavalla. Näin vältetään väärinkäsityksiltä ja epätarkoilta vastauksilta, mitkä taas kuormittavat tutkijaa turhaan tutkimuksen kannalta tarpeettomina tietoina. (Hirsjärvi ym. 2014, 198–203; Valli 2015, 85; Patton 2002, 20–21.)

Avoimissa kysymyksissä on esitetty kysymys ja vastatusta varten on jätetty tyhjä tila, mikä mahdollistaa vastaajan ilmaisun omin sanoin. Avoimien kysymyksien tarkoituksena onkin saavuttaa vastaajien näkökulma kysytystä asiasta ilman, että tutkija on etukäteen määritellyt vastausvaihtoehtoja. (Hirsjärvi ym. 2014, 198–203; Valli 2015, 106; Patton 2002, 20–21.) Avoimiin kysymyksiin vastaaminen vaatii vastaajalta vain asian tunnistamista ja mielipiteen ilmaisua, minkä takia vastaaminen on helppoa (Hirsjärvi ym. 2014, 199–203). Avoimien kysymyksien heikkous on, että niihin jätetään usein vastaamatta tai vastaukset ovat ym-

päripyöreitä tai epätarkkoja. Tutkijan näkökulmasta avoimien kysymyksiä analysointi on työlästä, koska vastausten tulkinta vie enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkinta. (Valli 2015, 106.)

Vastaajien tuli tässä tutkimuksessa vastata avoimiin kysymyksiin, joiden yhteydessä heitä pyydettiin tekemään muutamia valintoja. Avoimissa kysymyksissä vastaajaa pyydettiin jatkamaan hänen valinnoistaan muodostunutta lausetta ja antamaan esimerkki valintansa tueksi, suoria kysymyksiä ei esitetty. Esimerkiksi ensimmäisessä kysymyksessä vastaajaa pyydettiin rengastamaan parhaiten hänen viihtyvyyttään kuvaava vaihtoehto ja jatkamaan tällöin muodostunutta lausetta. (ks. liite 1). Avointen kysymysten yhteyteen laadittiin viihtyvyyttä kuvaavia valintoja, jotta saatiin selvitettyä eri tavoin viihtyvien oppilaiden perusteluja. Myös vastausten ryhmittely olisi helpompaa ja luotettavampaa vastaajan tekemien valintojen avulla. Valli (2015, 105–106) huomauttaa, että tutkijalla tulee olla ennakkoon mielikuva tutkittavien mahdollisista vastauksista, kun hän on laatinut etukäteen valmiita vastausvaihtoehtoja. Tässä tutkimuksessa oletin vastaajien kokevan kouluvihtyvyyttä eri tavoin, minkä takia oppilaiden tuli valita kolmesta valinnasta heistä kuvaavin vaihtoehto. Avoimet kysymykset olivat selkeitä ja halusin niiden avulla selvittää vastaajien kokemaa viihtyvyyttä ja saada perusteluja vastaajien kokemuksiin.

2.4 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittava joukko on yleensä pieni ja tarkoituksenmukaisesti valittu harkinnanvaraista otantaa käyttäen, sillä tutkimuksen tavoitteena on ilmiön syvälinen ymmärtäminen eikä tilastollisten yleistysten tekeminen (Eskola & Suoranta 2014, 18; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86; Hirsjärvi ym. 2014, 162–164; Patton 2002, 4–5; Miles & Huberman 1994, 27). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Jyväskylässä huhtikuussa 2016 5. luokan oppilailta kirjallisina dokumentteina, joissa vastaajien tuli laatia käsitekarttoja ja vastata avoimiin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistui harkinnanvaraisesti 300 oppilaan yhte-

näiskoulun kaksi 5. luokkaa, joissa oppilaita oli yhteensä 40. Tutkimuksessa analysoitavia vastauksia oli 31 ja vastausprosentti oli 78, koska kolmen oppilaan vastauksien tutkimukselliseen käyttöön ei saatu lupaa ja muut kuusi oppilasta olivat tutkimuksen teon hetkellä poissa koulusta. Tutkimukseen osallistuvilla luokilla tyttöjä oli yhteensä 12 ja poikia 28, joista tutkimukseen osallistui 12 tyttöä ja 19 poikaa. Yhdessä vastauksessa ei vastattu sukupuoli-kysymykseen, mutta voidaan olettaa vastaajan olevan poika, koska vastaajista 12 sukupuoleksi on merkitty tyttö eikä tutkimukseen osallistuneilla luokilla ollut enempää tyttöjä. Käsitelen tässä tutkimuksessa vastaajaa poikana.

Aineisto kerättiin molemmilta luokilta samalla viikolla luokanopettajien pitämällä tunneilla. Luokanopettaja sai itse valita tutkimuksen tekoon sopivan tunnin luokan lukujärjestyksestä ja hän ohjeisti tutkimukseen vastaamisen tunnin alussa. Oppilaat saivat esittää kysymyksiä tutkimukseen vastaamisesta ja toisessa luokassa oli oppilaan aloitteesta keskusteltu lyhyesti kouluviihtyvyydestä, käsitteen ollessa oppilaalle vieras. Oppilailta meni tutkimukseen vastaamiseen 15–30 minuuttia oppilaasta riippuen. Ohjeeksi olin opettajille antanut, että aikaa voi tarvittaessa käyttää 45 minuuttia, mutta vastaamiseen olisi hyvä käyttää vähintään 20 minuuttia. Tärkeintä olisi, että oppilaat saavat vastata tutkimukseen kiireettömästi, jotta he ehtivät pohtimaan kysytyjä asioita kunnolla. Osa oppilaista sai vastauksen valmiiksi jo ennen 20 minuutin määräaikaa. Opettajat palauttivat oppilaiden vastaukset minulle henkilökohtaisesti koululla ja tarkistin, miten lomakkeet oli täytetty ja keskustelin opettajien kanssa tutkimuksen teosta luokissa. Sain tällöin myös vanhempien täyttämät tutkimusluvut opettajilta.

2.5 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on yleensä monivaiheinen ja pitkä prosessi, jonka onnistuminen on tutkijan ymmärryksen ja kyvykkyyden varassa (Tuomi & Sarajarvi 2013, 98). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi on hyödyllinen analysoinnin

muoto, kun halutaan saada perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 2014, 19). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkittavaa ilmiötä pyritään analysoimaan aineistosta nousseiden tekijöiden perusteella ilman aikaisempien teorioiden vaikutusta tulkintaan. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston tulkintaa siten, että pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistoa kuvaava teoria aineistosta nousseiden tekijöiden pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.) Yksinkertaisimmillaan tällä tarkoitetaan teorian rakentamista aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2014, 19). Tämän tutkimuksen analyysissä aineistosta nousivat esille sosiaaliset suhteet, koulun toimintakulttuuri ja hyvinvointi, joiden valossa aikaisempia tutkimuksia tarkastellaan (ks. taulukko 1 ja liite 3).

Tutkijan aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät saa vaikuttaa aineiston analysointiin, jos analyysin halutaan olevan puhtaasti aineistolähtöistä. Ongelmana on kuitenkin tutkijan havaintojen subjektiivisuus, ei ole olemassa puhtaasti objektiivisia havaintoja, jotka olisivat täysin irrallisia henkilön aikaisemmista tiedoista. Laadullisessa tutkimuksessa onkin myönnetty tämä ongelma, minkä takia aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan pyrkimyksenä tuleekin olla aineiston analysoiminen ja tulkitseminen tutkittavien ehdoilla ilman, että tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat analyysin muotoutumiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–96.) Omassa tutkimuksessani pyrin analysoimaan aineistoa siitä nousseiden tekijöiden pohjalta unohtaen omat aikaisemmat käsitykseni ja tietoni ilmiöstä. Tiedostin myös, että oma arvomaailmani ohjaa tulkintaani, sillä tutkijana minun on mahdotonta irrottautua omista arvolähtökohdistani, jotka muovaavat sitä, miten pyrin ymmärtämään tutkimaani ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2014, 161). Koin, että omien arvojeni tiedostaminen mahdollisti objektiivisemmän analyysin tekemisen.

Aineiston analysointiin käytin Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöistä sisällönanalyysia. He jakavat aineiston analysoinnin karkeasti kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ennen analysoinnin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määritellä analyysiyk-

sikkö, joka voi olla joko yksittäinen sana tai lause. Aineiston analysointi aloitetaan redusoinnista, joka tarkoittaa analysoitavien dokumenttien tai muun aineiston karsimista siten, että tutkimuksen näkökulmasta epäolennaiset asiat poistetaan aineistoa tiivistämällä tai osiin pilkkomalla. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113.) Tässä tutkimuksessa vastaajien tekemien käsitekarttojen pitkät ilmaukset ja lauseet pelkistettiin muutamaaan avainsanaan. Esimerkiksi kouluviihtyvyyteen yhdistetty ilmaus ”luokassa on pientä melua mutta muuten on hyvä hiljaisuus” pelkistettiin sanoihin työrauha luokassa ja liikuntatuntien viihtyvyyteen yhdistetty ilmaus ”ettei niin kuin ole koko ajan esim. pelkkää pallottelua kaverilta toiselle” pelkistettiin sanoihin harjoitteiden monipuolisuus. Tämän jälkeen jokaisesta käsitekartasta tehtiin uusi pelkistettyjä ilmauksia sisältävä kartta, jota käytettiin analysoinnissa. Tämä tehtiin sen takia, että vastauksien analysointi olisi selkeämpää ja sujuvampaa. Huomioitava on myös se, ettei suurinta osaa vastaajien ilmauksista tarvinnut pelkistää, koska ne olivat jo valmiiksi hyvin pelkistetyssä muodossa. Käsitekarttojen ilmauksista pelkistettiinkin alle puolet.

Kun aineisto oli saatu pelkistettyä, siirryin aineiston klusterointiin, jossa etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia. Saman sisältöiset ilmaukset ryhmitellään ja yhdistellään alaluokiksi, jotka taas nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113). Ryhmittelin sekä yleisestä kouluviihtyvyydestä että liikuntatuntien viihtyvyydestä tehtyjen käsitekarttojen pelkistettyjä ilmauksia ensin erikseen, minkä jälkeen muodostin ilmauksista alaluokkia. Esimerkiksi alaluokkaan eri oppiaineet sisältyivät kaikki oppilaiden mainitsevat oppiaineet ja alaluokka luokka sisälsi ilmaukset meidän luokka, kiva luokka, mukava luokka ja paras luokka. Tämän jälkeen vertasin yleisestä kouluviihtyvyydestä tekemiäni alaluokkia liikuntatuntien viihtyvyydestä tehtyjen käsitekarttojen alaluokkiin ja muutin käsitteistöä hieman yhtenäisemmäksi, jotta tulosten vertaaminen ja käsittely olisi mielekkäämpää.

Aineiston klusteroinnin jälkeen siirrytään abstrahointiin, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto epäolennaisesta tiedosta. Jo muodostettuja alaluokkia yhdistellään yläluokiksi siten, että saman sisältöiset alaluokat asettuvat samaan yläluokkaan, jonka jälkeen yläluokista voidaan muodostaa

pääluokkia ja yhdistäviä luokkia (ks. liite 3). (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113.) Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esille kolme pääluokkaa, jotka olivat sosiaaliset suhteet, koulun toimintakulttuuri ja kouluhyvinvointi. Päättelyn ja tulkinnan avulla valikoitujen tietojen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä aineistosta. Johtopäätöksiä tehdessään tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien näkökulmia ja päättämään, mitä tutkitut asiat heille merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113.) Tässä tutkimuksessa muodostuneiden pääluokkien avulla tarkastellaan aikaisempia tutkimustuloksia ja tehdään päätelmiä oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä.

Lisäksi jaoin käsitekartat kolmeen eri ryhmään niiden laajuuden perusteella, jotta tulosten arvioiminen olisi luotettavampaa ja sujuvampaa. Jaottelun perusteena käytettiin Novakin ja Gowinin (1998, 117–118) luomaa käsitekarttojen pisteytysjärjestelmää, jota käytetään käsitekarttojen arvioinnissa. Ensimmäiseksi pisteytin kaikki pätevät väitteet eli suhteet, joista jokainen oli yhden pisteen arvoinen. Tämän jälkeen pisteytin hierarkiatasot, joista annoin kolme pistettä kustakin hierarkiatasosta. Hierarkioiden välisistä poikkilinkeistä tulisi antaa 2-3 kertaa enemmän pisteitä kuin hierarkiatasoista annettiin (Novak & Gowin 1998, 117–118), mutta oppilaiden vastauksissa hierarkioiden välisiä poikkilinkejä ei esiintynyt. Viimeisenä pisteytin käsitekartoissa esiintyvät esimerkit, jotka arvotin suhteiden kanssa samanarvoisiksi, jolloin jokaisesta esimerkistä pisteitä sai yhden. Analysoin käsitekarttoja muodostuneiden ryhmien mukaan ja erittelin, mitä kukin ryhmä liitti kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen. Lisäksi erittelin vielä käsitekarttoja ja avointen kysymysten vastauksia sukupuolittain (ks. luku 3.4).

2.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

2.6.1 Luotettavuus

Laadullisten tutkimusmenetelmien moninaisuuden takia myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida eri tavoin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin käytetyt validius ja reliabelius nähdään

laadullisissa tutkimuksissa usein liian kankeina ja määrällisiä metodeja korostavina luotettavuuden arviointimenetelminä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134–137; Eskola & Suoranta 2014, 211–212; Hirsjärvi ym. 231–233.) Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla, koska toisella tutkijalla ei voi olla täysin samanlaista tietoisuutta kuin tutkimuksen toteuttaneella tutkijalla, joka on tulkin-toineen keskeinen osa laadullista tutkimusta (Ahonen 1996, 129–131).

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja luotettavuuden lähtökohtana onkin tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön vastaavuus (Perttula 1995, 97; Virtanen 2006, 200). Laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus korostuu (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140).

Lapsien ollessa tutkimuksen kohteena aineistonkeruumenetelmät tulee sovitaa lapsen kehitysvaiheeseen sopiviksi (Aarnos 2015, 164–165). Tässä tutkimuksessa käsitekarttojen teon ohjeistus oli laadittu selkeäksi ja mahdollisimman lyhyeksi, jotta oppilas pystyy ja jaksaa sen ajatuksen kanssa lukea. Paperin keskelle sijoitin yhden keskeisen käsitteen, jonka pyrin valitsemaan oppilaiden iän huomioiden. Kuten aikaisemmin tässä luvussa jo kävi ilmi, kouluviihtyvyys-käsite oli yhdelle oppilaalle vieras, mutta hän oli kuitenkin keskustelussa opettajan kanssa ymmärtänyt käsitteen merkityksen. Kaikkien muiden oppilaiden ymmärtäessä käsitteen voidaan olettaa käsitteen olevan sopiva 11-vuotiaiden oppilaiden tutkimiseen.

Aarnoksen (2015, 170–171) mukaan käsitekartat sopivat hyvin lasten tutkimiseen, mutta niiden tekeminen vaati harjoittelua. Molempien luokkien oppilaat olivat aikaisemmin tehneet käsitekarttoja, joten voidaan olettaa niiden kuvastavan oppilaiden käsityksiä kysytystä ilmiöstä. Tutkimuksessa oppilaiden tuli tehdä kaksi erillistä käsitekarttaa kouluviihtyvydestä ja liikuntatuntien viihtyvydestä. Lomakkeissa oli keskellä sivua valmiina keskeinen käsite (kouluviihtyvyys ja liikuntatuntien viihtyvyys), jonka ympärille käsitekartta tuli luoda. Tavoitteena oli ohjata oppilaan ajattelua keskeiseen käsitteeseen ja tavoittaa siten oppilaiden näkemys käsitteeseen liittyvistä tekijöistä.

Laadullisen tutkimuksen raportointi saattaa poiketa perinteisestä tutkimusraportoinnin järjestyksestä (johdanto – teoria – tutkimusongelmat – tutkimuksen toteutus – tulokset – pohdinta), millä pyritään tukemaan tutkimuksen tavoitteita. Esimerkiksi aineistolähtöisessä analyysissä raportin rakenne voidaan luoda siten, että se kuvaa mahdollisimman hyvin tutkimuksen prosessilähtöisyyttä ja muodostuu tutkimuskohteen mukaisesti. (Kiviniemi 2015, 86.) Tässä tutkimuksessa raportointi poikkeaa perinteisestä tutkimusraportin järjestyksestä, koska aineistolähtöisen menetelmän avulla pyrin luomaan kuva tutkittavasta ilmiöstä, kouluviihtyvyydestä, ja tämän raportin mallin (johdanto – tutkimuksen toteutus – tulokset – pohdinta) koin palvelevan tutkimuksen tarkoitusta parhaiten. Kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon eri lähtökohdista käsin, minkä takia mahdollinen teoriaosio olisi muodostunut hyvin pitkäksi ja raskaaksi luettavaksi. Aikaisempien tutkimustulosten esittäminen yhdessä tämän tutkimuksen tulosten kanssa auttaa ilmiöön liittyvien asioiden hahmottamisessa ja helpottaa tämän tutkimuksen tulosten vertailua aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Kiviniemen (2015, 86) mukaan tutkimusraporttia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuuden osa-alueena, koska tutkimustulokset ovat tutkijan tulkinnanvaraisia eivätkä ne välttämättä ole toistettavissa samantaisina eri tutkijan tulkitsemana. Raportoinnin tarkoituksena onkin antaa lukijalle mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä, jotta lukija voi arvioida tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten sekä tulkintojen todenperäisyyttä ja uskottavuutta. Tässä tutkimusraportissa raportoin kaikki tutkimuksen teon kannalta olennaiset tekijät ja kuvaan tutkimuksen etenemisen eri vaiheita kattavasti.

2.6.2 Eettisyys

Eettinen pohdinta on mukana tutkimuksen joka käänteessä, sillä tutkijan tulee tutkimuksen edetessä tehdä lukuisia eri päätöksiä eettisesti kestävästi (Eskola & Suoranta 2014, 52). Tässä tutkimuksessa pohdin jokaista päätöstä huolella ja vertailin mahdollisia vaihtoehtoja toisiinsa. Pyrin pitämään tutkimuksen eettisyy-

den ajatteluni taustalla koko tutkimusprosessin ajan ja toimimaan mahdollisimman luotettavasti ja pätevästi. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen eikä tutkittavaa saa loukata tai vahingoittaa tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 2014, 56; Hirsjärvi ym. 2014, 25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131; Stakes 2010, 206–209). Tutkimusta tehdessäni arvostin jokaista saamaani vastausta ja pyrin tuomaan näkemäni totuuden esiin vastauksia analysoidessani ja huolehdin myös, että tutkimukseen osallistuminen tapahtui tutkittavien ehdoilla.

Tutkimuksen teossa tulee noudattaa aina hyvää tieteellistä käytäntöä ja epärehellisyyttä tulee välttää tutkimustyön kaikissa vaiheissa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, soveltaa tutkimuksen eri vaiheissa eettisiä menetelmiä ja huomioi muiden tutkijoiden saavutukset asianmukaisesti. Tutkijan tulee raportoida tutkimuksestaan yksityiskohtaisesti vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tutkimusryhmän kaikkien osapuolten tulee hyväksyä tutkimuksen eri vastuut sekä velvollisuudet ja rahoituslähteet tulee ilmoittaa asianmukaisella tavalla. (Hirsjärvi ym. 20014, 23–24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 132–133.) Tutkimuksessani pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä mahdollisimman hyvin. Käytin tutkimuksessani yleisesti tunnustettuja toimintatapoja ja apunani käytin eri menetelmäoppaita (esim. Hirsjärvi ym. 2014, Tuomi & Sarajärvi 2013, Eskola & Suoranta 2014, Patton 2002, Stakes 2010). Huomion muiden tutkijoiden tekemät tutkimukset ja viittasin niihin tarkasti ja osuvasti. Raportissani pyrin noudattamaan tarkkuutta ja avoimuutta, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimukseni kulkua ja arvioimaan tutkimukseni pätevyyttä. Ainoana tutkijana vastasin tutkimuksen teosta ja pyrin tekemään sen perusteellisesti kaikki mahdolliset näkökulmat huomioiden.

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu, koska siinä valinnassa päätetään kenen ehdoilla ja miksi tutkimus tehdään (Hirsjärvi ym. 2014, 24–25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 129). Tämän tutkimuksen aihe valittiin, koska kouluviihtyvyys nähtiin tärkeänä osana oppilaiden hyvinvointia ja tutkimuksen avulla haluttiin saada selville oppilaiden käsityksiä ilmiöstä. Tutkimuksen eri vaiheissa

pyrittiin huomioimaan tutkittavien näkökulma, minkä takia analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen analyysi.

Osallistujilta tulee kysyä lupa tutkimukseen ja heitä tulee tiedottaa tutkimuksen etenemisen eri vaiheista heidän ymmärrystään vastaavalla tavalla. Osallistujilla on myös oikeus tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. (Hirsjärvi ym. 2014 25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.) Tutkimuksessani tutkin lapsia, minkä takia eettisyyteen ja lapsiystävällisyyteen tulee kiinnittää erityishuomiota. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen elämää eikä tuntua lapsesta pakonomaiselta toiminnalta. Lasten vanhempia tulee tiedottaa tutkimuksesta ja heillä tulee olla mahdollisuus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen. (Aarnos 2015, 165.) Tutkimuksen aineistonkeruun pyrin järjestämään lapsia palvelevalla tavalla siten, että tutkimukseen vastattiin koulupäivän aikana eikä tutkimukseen osallistuminen kuormittanut lapsia liikaa. Vanhempia tiedotettiin tutkimuksesta Wilman avulla ja paperiset tutkimusluvut tutkimuskuvauksineen lähetettiin koteihin (liite 2). Vanhemmat ja lapset saivat täten tarpeeksi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, kulusta ja teosta ja heille tarjottiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimukseen osallistuminen tulee perustua vapaaehtoisuuteen (Hirsjärvi ym. 2014 25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.) Tutkimukseeni osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen eikä tutkimukseen osallistumiseen painostettu missään vaiheessa. Tutkimuksessa tutkittavien anonyymiydestä tulee myös pitää kiinni, jos se tutkittaville on luvattu (Eskola & Suoranta 2014, 57). Tutkimuksessani tutkittavia käsiteltiin anonyymisti eikä tutkittavien tunnistaminen ole mahdollista sillä, tutkimukseen vastattiin nimettömästi eikä vastausten perusteella ole mahdollista tunnistaa vastannutta henkilöä. Tutkimustietojen tulee olla luotamuksellisia eikä tietoja saa käyttää muuhun kuin tutkimuksen tarkoituksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131; Eskola & Suoranta 2014, 57). Tutkittavien vastauksia ei luovutettu tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille, vain minä ja ohjaajani näimme vastauspaperit. Tutkimuksen aineistoa säilytettiin tutkijan kotona eikä siihen ollut pääsyä muilla henkilöillä. Vastauksia käytettiin ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen, minkä jälkeen ne hävitettiin asianmukaisella tavalla.

3 TULOKSET TEORIOIDEN VALOSSA

Tässä luvussa esitellen tutkimukseni tulokset yhdessä aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tulokset esitetään aineistolähtöisessä analyysissä muodostuneiden pääluokkien, *sosiaaliset suhteet, koulun toimintakulttuuri ja hyvinvointi*, mukaan (ks. taulukko 1 & liite 3).

TAULUKKO 1. Oppilaiden tekemistä käsitekartoista muodostuneet kouluviihtyvyyden ja liikuntatuntien viihtyvyyden pää- ja yläluokat.

pääluokka	sosiaaliset suhteet	koulun toimintakulttuuri	hyvinvointi
kouluviihtyvyys	opettaja	luokkahenki	terveys
yläluokat	kaverit	oppiminen	jaksaminen
	luokka	oppitunnit	ruokailu
	kiusaaminen	monipuolinen tekeminen	välitunnit
liikuntatuntien	opettaja	ryhmähenki	terveys
viihtyvyys	kaverit	oppiminen	fyysinen aktiivisuus
yläluokat	ryhmä	monipuolinen tekeminen	
		liikuntamuodot	
		liikuntatuntien rakenne	

Jokainen pääluokka muodostaa oman lukunsa, jossa ensin perehdytään lyhyesti pääluokan ominaispiirteisiin ja sen jälkeen esittelen tämän ja aikaisempien tutkimusten tuloksia erikseen kouluviihtyvyyden ja liikuntatuntien viihtyvyyden osalta. Luvun lopussa kokoon vielä yhteen tämän tutkimuksen tuloksia (luku 3.4). Olen jakanut oppilaat kolmeen ryhmään käsitekarttojen laajuuden perusteella, minkä avulla ryhmittelen oppilaiden vastauksia ja annan esimerkkejä. Lisäksi esittelen eritavoin viihtyvyyttä kokevien oppilaiden näkemyksiä kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä sekä erittelen tuloksia sukupuolittain.

3.1 Sosiaaliset suhteet

Perusedellytyksenä sosiaaliselle vuorovaikutukselle on henkilön kyky havainnoida ja tulkita sosiaalisia tilanteita, jonka avulla hän muodostaa ihmisistä henkilökasityksiä. Vanhemmat ja perhe nähdään tärkeimpänä vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteena lapsen elämässä, mutta myös vertaissuhteiden merkitys on

huomattava lapsen viettäessä kasvaessaan yhä enemmän aikaa päiväkodissa, koulussa, harrastuksissa tai muissa vertaisryhmissä (Laine 2005, 12–10, 125–126).

Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu yksilön minäkäsityksen, muihin ihmisiin liitettyjen odotusten ja käsitysten sekä tilanteeseen liitettyjen sosiaalisten tarpeiden ja tavoitteiden varaan. Sosiaalisissa tilanteissa yksilön minäkäsitys ohjaa henkilön toimintaa ja käyttäytymistä, minkä lisäksi se määrittää henkilön asenteita sekä itseään ja muita kohtaan. (Aho 2005, 20, 22; Rauste-von Wright & von Wright 1984, 107–119.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa henkilö tekee jatkuvasti huomioita, havaintoja ja tulkintoja toisista ihmisistä, jotka hän yhdistää omaksi sosiaaliseksi pääomakseen, sosiaaliseksi tiedoksi (Laine 2005, 78). Vuorovaikutustilanteissa myös välitetään ja vastaanotetaan sekä verbaalista että nonverbaalista sosiaalista tietoa itsestään ja muista. (Laine 2005, 12.)

Sosiaalisesti pätevällä vuorovaikutuksella saavutetaan tehokkaasti omia tavoitteita ja päämääriä ilman, että vahingoitetaan vuorovaikutussuhteita muihin henkilöihin (Salmivalli 2005, 71). Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan usein sosiaalista kompetenssia, mikä merkitsee yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäröiviä resursseja, joiden avulla hän saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (Poikkeus 2008, 126–128; Salmivalli 2005, 71–77). Kauppilan (2006, 126) mukaan sosiaalinen kompetenssi voidaan ajatella yläkäsitteenä, joka sisältää ihmisen sopeutuneen käyttäytymisen ja henkilön sosiaaliset taidot.

Laineen (2005, 115) mukaan sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, joita henkilö tarvitsee menestyäkseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja yhteistoimintaa vaativissa olosuhteissa. Sosiaaliset taidot ovat sosiaalisesti hyväksytyä opittua käyttäytymistä, jotka mahdollistavat onnistuneen vuorovaikutuksen rakentumisen henkilöiden välille (Kauppila 2006, 125; Laine 2005, 115–116). Tutkimuksen mukaan henkilön temperamentinpiirteet saattavat vaikuttaa sosiaalisten taitojen muodostumiseen (Laine 2005, 115–116).

Sosiaaliset suhteet kuvaavat ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonnetta ja siinä ilmeneviä laadullisia piirteitä (Kauppila 2006, 19). Laineen (2005, 10) mukaan menestyminen sosiaalisissa tilanteissa on kiinni henkilön emotionaalisesta

ja sosiaalisesta kompetenssista sekä hänen elämäkokemuksistaan. Hyvät sosiaaliset suhteet vahvistavat persoonallisuuden kehittymistä, kun taas heikot sosiaaliset suhteet tai niiden puuttuminen altistavat monille ongelmille ja voivat olla riski lapsen ja nuoren myönteiselle kehitykselle. (Laine 2005, 10.)

Sosiaaliset suhteet nousivat esille tämän tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysissä kouluviihtyvyyteen ja liikuntatuntien viihtyvyyteen merkittävästi yhteydessä olevana tekijänä. Sosiaalisista suhteista tuloksissa esiintyivät opettaja, kaverit ja luokka, minkä takia tarkastelen sosiaalisia suhteita ja niiden yhteyttä kouluviihtyvyyteen erityisesti koulun näkökulmasta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa koulun ihmissuhteiden laadulla on nähty vaikutus kouluviihtyvyyteen, erityisesti suhteet kavereihin ja opettajiin todettiin merkittävinä viihtymisen kannalta (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 46, 48; Linnakylä & Malin 2008, 583–584).

3.1.1 Kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet koulussa

Korkean kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä tyytyväisyyteen sosiaalisissa suhteissa (Whitley, Huebner, Hills & Valois 2012, 348) ja hyvien sosiaalisten suhteiden on todettu edistävän oppilaan kokemaa kouluviihtyvyyttä (Lahelma & Gordon 2003, 47, 58; Linnakylä & Malin 2008, 584). Goraldin ja Seen (2011, 271–290) tutkimuksen perusteella merkittävä kouluviihtyvyyttä edistävä tekijä on se, että oppilaalla on ystäviä ja menestyksekkäitä ihmissuhteita koulussa.

Opettaja. Oppilaan kouluviihtyvyyttä edistää hyvä suhde opettajaan (Gerald & See 2011, 271–290). Opettajan ja oppilaan välille kehittyy positiivinen vuorovaikutussuhde, kun opettaja suhtautuu oppilaisiin positiivisesti ja hänellä on oppilaista mielikuva mielenkiintoisina, asioista kiinnostuneina ja oppimaan halukkaina (Aho & Laine 1997, 40–41; Keltinkangas-Järvinen 1999, 190–192). Oppilaan ja opettajan välinen suhde nouseekin tärkeäksi tekijäksi, kun halutaan saavuttaa turvallinen, lämmin ja kannustava oppimisympäristö, joka luo myös mahdollisuuksia oppilaan omalle päätöksenteolle (Saloviita 2013, 43).

Tässä tutkimuksessa noin puolet vastaajista yhdisti *opettajat* käsitelkartoissa *kouluviihtyvyyteen*. Osassa vastauksissa opettajien eriteltiin *edistävään* viihtyvyyttä, mutta suurimmassa osassa vastauksissa opettaja liitettiin suorilla linkeillä kouluviihtyvyyteen. Vastaajat yhdistivät opettajan kouluviihtyvyyteen muuan muassa sanoilla hyvä opettaja, hyvät opettajat, mukavia opettajia, opettajat, opettajat ovat mukavia ja opettajat on kivoja (ks. myös luku 3.4 & liite 4).

Opettajan oppilaille osoittama henkilökohtainen kiinnostus, oikeudenmukaisuus ja realistiset odotukset vaikuttavat positiivisesti oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Kämppi ym. 2008, 8; Goral & See 2011, 271–298). Opettaja, joka saa oppilaat kiinnostumaan asioista, opettaa selkeästi ja havainnollisesti sekä ymmärtää oppilaitansa, vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen (Kääriäinen ym. 1997, 46). Huumorintajuinen, avulias ja oppilasaloitteita salliva opettaja, joka kannustaa, rohkaisee ja kiittää oppilaitansa, edistää oppilaiden viihtyvyyttä koulussa (Kämppi ym. 2008, 8; Soininen 1989, 151; Kääriäinen ym. 1997, 49). *Tutkimuksessani* eräs oppilas perusteli avoimissa kysymyksissä *hyvää kouluviihtyvyyttään* muun muassa *opettajan* huumorintajuisuudella, hyvillä opetustaidoilla sekä tiukkuudella. Muuten opettajan yhteyttä kouluviihtyvyyteen ei avoimissa kysymyksissä juurikaan mainittu.

Viihdyn koulussa hyvin, koska meillä on hyvä opettaja, hyvä luokkahenki ja kivat kaverit. Esimerkki: Kaverit eivät koskaan jätä yksin, ja yleensäkin. Opettajamme on huumorintajuinen, hyvä opettamaan ja tarpeeksi "tiukka". Tyttö 4.

Hyvä opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan parempaan suoriutumiseen (Saloviita 2013, 43). Oppilaan koulutyöhön sitoutumista taas on huomattu lisäävän opettajan hyvä oppilaantuntemus, välittävän oppimisilmapiirin luominen ja selkeiden tavoitteiden asettaminen (Adena ja Connell 2004, 271). Sen sijaan oppilaan huonot välit ja yhteys opettajaan vähentävät koulutyöhön sitoutumista (Goral & See 2011, 271–290). Lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja suoritusmotivaatioita heikentävät opettajan ankuruus, voimakas auktoriteettiasema ja oppi-

lasaloitteiden kieltäminen, jotka lisäsivät myös oppilaiden ahdistusta. (Kääriäinen ym. 1997, 49.) Tässä tutkimuksessa eräässä käsitekartassa *opettajien asenne* luokiteltiin *kouluviihtyvyyttä heikentäväksi* tekijäksi, minkä lisäksi vastaaja yhdisti myös suorilla linkeillä kouluviihtyvyyteen liittyvän *hyvien opettajien puuttumisen ja törkeät opettajat*. Avointen kysymysten vastauksissa kouluviihtyvyyttä perusteltiin harvoin opettajan negatiivisilla toimilla tai ominaisuuksilla, sen sijaan muutamat mainitsivat *opettajan positiivisen yhteyden kouluviihtyvyyteen*.

Opettajalla on myös mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden muodostumiseen luomalla ennen kaikkea positiivista ja välittävää luokkahenkeä (Laine 2005, 178). Lisäksi opettaja voi ohjata oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä ja opettaa oppilaille kaverisuhteiden solmimiselle tarpeellisia taitoja (Laine 2005, 178) sekä vaikuttaa siihen, miten luokan oppilaat suhtautuvat toisiinsa (Aho 2005, 44).

Kaverit. Salmivalli (2005, 35) sanoo ystävyysuhteiden olevan erityisiä ver-taissuhteita, joissa henkilöt uskoutuvat toisilleen, kokevat läheisyyttä ja ovat sitoutuneempia suhteeseen. Tärkeimmäksi ystävyysuhteen ominaisuudeksi hän nostaa vastavuoroisuuden, joka tarkoittaa molempien henkilöiden myönteisiä tunteita toisiaan kohtaan. Ystävyys- ja kaverisuhteet eroavat toisistaan siten, että ystävyysuhteessa henkilöiden välille syntyy emotionaalinen side, mikä tarkoittaa henkilökohtaista välittämistä ja luottamusta, tätä sidettä kaverisuhteissa sen sijaan ei ilmene. Kaverisuhteissa henkilöiden välillä vallitsee kuitenkin myönteinen suhde toisiinsa ja he aktiivisesti hakeutuvat toistensa seuraan. (Laine 2005, 144–145; Poikkeus 2008, 122–124.) Tässä tutkimuksessa kavereita ja ystäviä käytetään synonyymeinä, koska niiden välinen ero nähdään kouluviihtyvyyden kannalta pienenä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu kavereiden olevan yhteydessä oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Kari 1977, Soininen 1989, Hannus-Gullmets 1984, Linnakylä 1993, Linnakylä & Malin 2008; Baker, Dilly, Aupperlee & Patil 2003; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009). Kääriäisen ym. (1997, 58) mukaan tovereilla on suuri merkitys koulussa viihtymiseen ja oppilaan kokemiin

rooli odotuksiin. Lahelman ja Gordonin (2003, 47, 58) tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat koulun hyvistä puolista, joista yleisimmin mainittiin juuri kaverit. Kaverisuhteiden tai vertaissuhteiden puuttuminen sen sijaan ovat yhteydessä heikompaan kouluviihtyvyyteen (Olkinuora & Mattila 2001, 25; Wentzel 1996, 236).

Tutkimukseni tuloksissa kaverit olivat yleisin sosiaalinen suhde, joka yhdistettiin käsitelkartoissa *kouluviihtyvyyteen*, kun reilusti yli puolet oppilaista näin teki. Kaverit yhdistettiin kouluviihtyvyyteen joko suorilla linkeillä tai niiden nähtiin *edistävän kouluviihtyvyyttä*. Kaverit yhdistettiin kouluviihtyvyyteen käsitelkartoissa muuan muassa sanoilla kaverit, kaverit ovat mukavia, kivat kaverit, mahavat kaverit, hyvät kaverit, kaverit tietenkin, ja kavereiden kanssa on kivaa (ks. myös luku 3.4 & liite 4). Avoimissa vastauksissa kouluviihtyvyyttä myös usein perusteltiin sosiaalisista suhteista juuri kavereilla.

Viihdyn koulussa *hyvin*, koska *näkee kavereita*. Esimerkki: *Viikonlopun jälkeen näkee kavereita joita ei muuten näe*. Tyttö 3.

Viihdyn koulussa *hyvin*, koska *liikun hyvässä kaveriporukassa*. Esimerkki: *Viihdyn heidän kanssaan myös vapaa ajalla*. Poika 10.

Viihdyn koulussa *hyvin*, koska *mulla on hyviä kavereita*. Esimerkki: *Jos vaikka sattuu jotain niin kaveri auttaa*. Tyttö 2.

Viihdyn koulussa *kohtalaisesti*, koska *minulla on hyviä kavereita koulussa ja olen mielestäni hyvä koulussa*. *Mutta koulun sisäilma on huono ja saan siitä oireita*. Tyttö 15.

Suomalaiset nuoret kokevat koulun myönteisenä paikkana toverisuhteiden ja oman sosiaalisen kasvun rakentumisen kannalta (Linnakylä 1993, 49, 54). Koulussa hyvin viihtyvät oppilaat tuntevat olevansa hyväksytyjä kaveripiirissä, kun taas huonosti viihtyvät oppilaat jännittävät ja pelkäävät epäonnistumista muiden

edessä. Kaveripiirin merkityksen on huomattu kasvavan ylemmille luokille siirryttäessä. (Soininen 1989, 153.) Pidetty kaveri on oppilaiden mielestä rehti, solidaarinen, helposti lähestyttävä ja hänen kanssaan on helppo jutella ja laskea leikkiä (Kääriäinen ym. 1997, 58–59).

Luokka. Koulussa vertaisryhmät muodostuvat koulun oppilaista, ja yhtenä oleellisena vertaisryhmänä toimii oppilaan oma luokka. *Tässä tutkimuksessa* noin neljäsosa oppilaista yhdisti käsitelkartoissa *luokan* joko suorilla linkeillä tai *viihtyvyyttä edistävänä* tekijänä *kouluviihtyvyyteen*, muun muassa sanoilla *luokka*, *hyvä luokka*, *kiva luokka* ja *luokka on kiva* (ks. myös luku 3.4). Katson luokan tarkoittavan nimenomaan luokan oppilaita, vertaisryhmää. Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa samalla sosiaalisella, emotionaalisella ja kognitiivisella tasolla (Salmivalli 2005, 23). Vertaisryhmissä omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lapsen ja nuoren sopeutumiseen ja hyvinvointiin nykyhetkessä ja tulevaisuudessa (Salmivalli 2005, 15; Laine 2005, 195–198). Lapsen kasvaessa vertaisryhmän merkitys kasvaa yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeiden tyydyttäjänä (Salmivalli 2005, 32). Oppilaalle on tärkeää tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään ja sen sosiaalisiin suhdverkostoihin (Rasku-Puttonen 2006, 111).

Luokkakoon on havaittu vaikuttavan tyttöjen viihtyvyyteen, mutta pojilla samanlaista vaikutusta ei ole havaittu. Suuret luokkakoot haittaavat tyttöjä jonkin verran. Poikien viihtymistä suurissa luokissa on perusteltu sillä, että suurempi oppilasmäärä voi aiheuttaa enemmän viihdykettä. (Linnakylä & Malin 2001, 156, 160–162.) *Tutkimuksessani luokkakokoa ei yhdistetty* käsitelkartoissa *kouluviihtyvyyteen*, eikä avoimissa kysymyksissä perusteltu kouluviihtyvyyttä luokan koolla.

WHO-koululaistutkimukseen mukaan vuonna 2010 pojista noin 70% ja tytöistä 60% koki luokkansa oppilaiden viihtyvän hyvin yhdessä (Ollikainen 2012, 58; Kämppi 2012, 68–69), minkä lisäksi suomalaiset oppilaat arvioivat luokkatovereidensa väliset suhteet kokonaisuudessaan myönteisiksi (Kämppi ym. 2012, 60). Opettajalla on myös mahdollisuus vaikuttaa luokan oppilaiden välisten so-

siaalisten suhteiden muodostumiseen luomalla ennen kaikkea positiivista ja välittävää luokkahenkeä (Laine 2005, 178). Luokkahenki kuvaa yhdessä tekemisen toimintakulttuuria (Ollikainen 2012, 143), minkä takia sitä on käsitelty tarkemmin koulun toimintakulttuurin yhteydessä luvussa 3.2. Avoimissa vastauksissa luokka mainittiin harvoin, kun sen sijaan luokkahenki sai hieman enemmän mainintoja. Esimerkiksi tässä oppilaan vastauksessa nousevat esille sekä luokka että luokkahenki.

Viihdyn koulussa hyvin, koska opimme paljon erilaisia asioita ja meillä on kiva luokka ja luokkahenki. Jokaisesta koulupäivästä löytyy ainakin yksi positiivinen asia. Tyttö 17.

Kiusaaminen on tarkoituksellista toimintaa, jossa osapuolten välillä vallitsee epätasapaino, milloin kiusattu joutuu puolustautumaan tai kokee avuttomuutta. Kiusaaminen voi olla ruumiillista, henkistä tai sosiaalista. (Hamarus 2008, 11–13; Salmivalli 2003, 11.) Salmivallin (2003, 11) mukaan koulukiusaaminen on samalle oppilaalle tahallaan toistuvasti aiheutettua pahaa mieltä. Kiusaaminen heikentää henkilön hyvinvointia ja on riski tulevaisuuden psyykkisille ja sosiaalisille ongelmille. Kiusatuksi tuleminen vaikuttaa henkilön itsetuntoon ja minäkäsityksen muodostumiseen sekä mahdollisesti on yhteydessä myös tulevaisuuden valintoihin, kuten koulutukseen ja ammatinvalintaa. (Salmivalli 2003, 19–23; Hamarus 2008, 75–80.)

Kun koulun oppimisympäristössä ilmenee kiusaamista, vaikuttaa se oppilaan turvallisuuden tunteeseen, oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen (Hamarus 2008, 76). WHO-koululaistutkimuksessa on tutkittu oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja vuonna 2010 suomalaisista oppilaista 73 prosenttia tunsivat olonsa turvalliseksi koulussa. Yli kolme neljästä 5. luokkalaisesta oppilaasta koki olonsa turvalliseksi, mutta turvallisuuden tunne laski hieman ylemmille luokille menettäessä. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin kiusaamista ja huomattiin, että kiusaaminen kohdistui useimmin poikiin kuin tyttöihin. Vuonna 2010 suomalaisista oppilaista 6 prosenttia joutui kiusatuksi vähintään kerran viikossa, kun taas muiden

oppilaiden kiusaamiseen vähintään kerran viikossa osallistui 2-5 prosenttia pojista ja 1-3 prosenttia tytöistä. (Kämppe ym. 2012, 85, 88, 97.)

Tässä tutkimuksessa muutama oppilas yhdisti käsittekartassa *kiusaamisen kouluviihtyvyyteen* ja useimmiten se linkitettiin kouluviihtyvyyttä *heikentäväksi tekijäksi*. Kiusaaminen yhdistettiin kouluviihtyvyyteen sanalla kiusaaminen ja virkkeellä kaverit eivät kiusaa. Avoimissa kysymyksissä taas oppilaat eivät maininneet kiusaamista tai siihen verrattavissa olevia ilmiöitä.

3.1.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja sosiaaliset suhteet koulussa

Tutkimusta pelkkien sosiaalisten suhteiden yhteydestä liikuntatuntien viihtyvyyteen on löydettävissä heikosti. Liikuntatuntien viihtyvyyttä on tutkittu paljon motivaation näkökulmasta ja usein tutkimiseen on käytetty itsemääräämisteoriam, joka koostuu autonomiasta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja pätevyyden kokemuksista. Tämän takia esitän omien tutkimustulosteni yhteydessä tutkimuksista, joissa on tutkittu liikuntatuntien viihtyvyyttä itsemääräämisteorian avulla, ja pyrin huomiomaan erityisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ulottuvuuden.

Itsemääräämisteoriam perustuu ajatukseen sisäisen motivaation muodostumisesta tyydyttämällä henkilön perustarpeita, jotka ovat sosiaalinen yhteenkuuluvuus, autonomia ja pätevyyden kokemukset. Perustarpeiden täytyessä henkilö motivoituu sisäisesti, mikä taas näkyy esimerkiksi viihtymisenä liikuntatunneilla. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 147. ks. Deci & Ryan 2000; Soini 2006; Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Vallerand 1997.) Myös Cox, Smith ja Williams (2008, 510–512) ovat todenneet, että liikuntatunneilla psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen ja viihtyvyyden välillä on selvä yhteys.

Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimuksessa liikunta oli oppilaiden keskuudessa pidetty oppiaine ja oppilaiden mielestä mielekkyyteen yhteydessä olevia tekijöitä olivat myönteiset liikuntakokemukset, opetuksen monipuolisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja mahdollisuuden omiin valintoihin (Liukkonen & Jaakkola 2013, 156). Huisman (2003, 79–83) huomauttaa, että lii-

kuntatunteihin myönteisinä tekijöinä liitettiin sosiaalinen kanssakäyminen, kannustaminen ja yhdessä tekeminen. Oppilas-oppilas ja oppilas-opettaja suhteet on nähty liikuntatuntien viihtymisen kannalta tärkeänä tekijänä (Cox, Duncheon & McDavid 2009, 769–770).

Tässä tutkimuksessa sosiaalisia suhteita ei yhdistetty käsitekartoissa liikuntatuntien viihtyvyyteen yhtä usein kuin yleiseen kouluviihtyvyyteen. Eri sosiaalisia suhteita mainittiin kuitenkin yli puolissa käsitekartoissa, joissa suurimmassa osassa ne yhdistettiin suorilla linkeillä liikuntatuntien viihtyvyyteen. Useimmiten liikuntatuntien viihtyvyyteen yhdistettiin *opettaja*, joka mainittiin noin puolessa käsitekartoista, minkä lisäksi *liikuntaryhmään* liittyviä sanoja tai virkkeitä esiintyi jonkin verran, mutta *kaverit* sen sijaan mainittiin käsitekartoissa harvoin. Sosiaaliset suhteet yhdistettiin yleensä suorilla linkeillä liikuntatuntien viihtyvyyteen muuan muassa sanoilla *opettaja on kiva*, *hyvä opettaja*, *hyvät opettajat*, *liikan ope*, *opettajat*, *kaverien kanssa oleminen*, *mukavia oppilaita*, *hyvä porukka* ja *mukava liikkaryhmä*. Lisäksi käsitekartoissa oppilaat myös toivoivat isompaa liikuntaryhmää ja sukupuoliryhmittelyn purkamista (ks. myös luku 3.4).

Avoimissa vastauksissa liikuntatuntien viihtyvyyttä perusteltiin eri *sosiaalisilla suhteilla*, *sosiaalisella yhteenkuuluvuudella* ja *autonomialla*. Vastauksissa liikuntatunneilla hyvin viihtyvät oppilaat perustelivat viihtyvyytensä liikuntaryhmällä ja mukavalla opettajalla.

Viihdyn liikuntatunnilla hyvin, koska meillä on kiva ryhmä mutta ehkä vähän liian pieni. Esimerkki: Kaikki osallistuvat ja tekevät kunnolla. Tyttö 15.

Viihdyn liikuntatunnilla hyvin, koska meillä on tosi kiva liikunta ryhmä ja mukava liikunnan opettaja. Opimme joka liikkatunnilla jotain uutta. Esimerkki: Viime liikkatunnilla opin paljon uutta lentopallosta. Viihdyn liikuntatunnilla paremmin kuin koulussa yleisesti, koska liikunta on lempi aineeni ja että meillä on samat liikkatunnit A-luokan tyttöjen kanssa. Esimerkki: Meitä on yhteensä 12 ja jos liikkunnassa olisi vain meidän luokan tytöt meitä olisi 6. Tyttö 17.

Viihdyn liikuntatunnilla *hyvin*, koska *meillä on hyvä ope ja yhteishenki*. Esimerkki: *Meillä ei tule riitoja*. Tyttö 12.

Kun taas osa kohtalaisesti liikuntatunnilla viihtyvistä oppilaista perusteli viihtyvyytensä opettajan negatiivisilla piirteillä ja opettajan antaman autonomian puuttumisella.

Viihdyn liikuntatunnilla *kohtalaisesti* koska. Esimerkki: *Meillä on melko tiukka liikunnan opettaja... Muuten tunnit ovat kivoja*. Viihdyn liikuntatunnilla *huonommin* kuin koulussa yleisesti koska. Esimerkki: *Meillä on melko tiukka ja ilkeä liikunnan opettaja*. Tyttö 11.

Viihdyn liikuntatunnilla *kohtalaisesti*, koska *no liikka on melkeinpä hauskin aine oppii kaikkea uutta*. Esimerkki: *Sen takia "vaan" kohtalaisesti koska ei voi hirveästi päättää mitä on liikunnassa*. Poika 29.

Viihdyn liikuntatunnilla *kohtalaisesti*, koska *oppilailta ei ole paljoa vaikutusvoimaa liikuntatunnilla!* Esimerkki: *Oppilailta harvoin kysytään mitä he haluaisivat tehdä*. Viihdyn liikuntatunneilla *huonommin* kuin koulussa yleisesti, koska *ne ovat välillä hyvin pitkästyttäviä*. Esimerkki: *Aina sama! Ensin kerrataan 3 tuntia, kuinka palloa potkaistaan ja sitten, jos ehditään, niin pelataan! (sellaiset oli mun mietteet)*. Tyttö 18.

Myös muissa tutkimuksissa on huomattu autonomia ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys oppilaan kokemaan viihtyvyyteen liikuntatunnilla. Soinin (2006, 45–59) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaalle annettu autonomia ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ovat positiivisesti yhteydessä oppilaan kokemaan viihtyvyyteen. Tutkimuksissa on havaittu opettajan antaman autonomian lisäävän motivaatiota liikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, Standage ym. 2005). Carronin, Hausenblasin ja Estabrooksin (2003, 106–107) tutkimuksissa kävi

ilmi, että liikuntatunneilla ryhmäkoon kasvattaminen laskee oppilaiden viihtyvyyttä. Sen sijaan Soinin (2006, 59–71) toteaa, että opetusryhmällä on vain pieni yhteys oppilaan kokemaan viihtyvyyteen, huomattavaa kuitenkin oli, että ryhmän sisällä oppilaat kokevat viihtyvyyttä eri tavoin.

3.2 Koulun toimintakulttuurin muutos

Maailma elää tällä hetkellä muutoksen aikaa ja Suomessa ollaan siirtymässä tietoyhteiskunnassa eteenpäin. Suurimpana muutoksen alulle panijana toimii teknologian huima kehitys, joka mahdollistaa tiedon saannin ja välityksen nopeasti koko maailmassa. Viime vuosina Suomessa ja maailmalla on puhuttu monin eri sanan kääntein maailman monimutkaisuudesta ja asioiden laaja-alaisuudesta, joiden taustalla on ajatus maailmasta kokonaisuutena, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen (Cantell 2015, 11; Cantell 2016, 154–155). Tämä keskustelu ja maailman muuttuminen on heijastunut myös kouluun ja tuonut esille tarpeen koulun muutoksesta, koska koulutuksen ja opetuksen tavoitteena on antaa lapsille ja nuorille elämässä pärjäämiseen tarvittavia tietoja ja taitoja (Cantell 2015 15; Jantunen & Haapaniemi 2013, 50–59; Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 83).

Yhteisöihin syntyy toimintakulttuuri joko sattumanvaraisesti tai ohjatusti (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92). Koulun toimintakulttuuri sisältää kaiken koulun toiminnan, kuten viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit, periaatteet ja laatukriteerit (Jantunen & Haapaniemi 2013, 93; Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Jantunen ja Haapaniemen (2013, 93) mukaan toimintakulttuurin rakentaminen vaatii pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työtä ja toiminnan lähtökohtana toimivat koulun yhteiset arvot (Niemi 2015, 110–111). Tavoitteena on rakentaa johdonmukaista toimintaa tukemaan kasvatus- ja opetustyön tavoitteiden saavuttamista (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Launosen ja Pulkkinen (2004, 58) mukaan koulun toimintakulttuurin tulee ennen kaikkea välittää oppilaille kokemus hänen arvokkuudestaan yksilönä ja yhteisön jäsenenä.

Keskeisin peruskoulujen opetus- ja kasvatustyötä ohjaava asiakirja on valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014), jonka perusteella kunnat laativat kuntakohtaiset opetussuunnitelmat ja koulut koulukohtaiset opetussuunnitelmat (POPS 2014, 9-13). Juuri voimaan astuneen opetussuunnitelman mukaan koulun toimintakulttuurin kehittymistä ohjaavat oppimisen, osallisuuden, hyvinvoinnin ja kestävä elämäntavan tavoitteet, joiden toteuttamiseen tarvitaan yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa, paikallisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimista sekä oppilaiden osallistamista yhteisön kehittämiseen. (POPS 2014, 26).

Uusi voimaan astunut Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) edellyttää koulun toimintakulttuurin muuttumista kohti keskustelevampaa ja vuorovaikutuksellisempaa yhteistyötä, johon osallisena ovat sekä koulun henkilökunta että oppilaat (Niemi 2016, 106-108; Jantunen & Haapaniemi 2013, 100; POPS 2014, 26-31). Koulua ja opettajia ohjataan suuntaamaan katseita yhteiskuntaan, tekemään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, hyödyntämään laajempia oppimisympäristöjä ja edistämään yhteisöllistä tiedonrakentumista (Cantell 2015, 15; Norrena 2015, 7-14).

Koulujen toimintakulttuurin muutoksen pitää vastata erityisesti Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014,19-24) tavoitteeksi asetettuun laaja-alaiseen oppimiseen, jolla pyritään vastaamaan ympäröivän maailman muutoksiin. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden sekä tahdon muodostamaa kokonaisuutta ja kykyä käyttää näitä tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Käytännössä tämä tarkoittaa oppiainerajojen rikkomista (Cantell 2015, 12-15). Myös oppimisympäristöjen laajentuminen, kuten luokkahuoneen ulkopuolinen työskentely, virtuaaliset oppimisympäristöt ja oppijayhteisöt, muokkaavat koulun toimintamalleja monipuolisemmiksi ja rajoja ylittäviksi (Kangas ym. 2015, 37).

3.2.1 Kouluviihtyvyys ja koulun toimintakulttuuri

Uuden opetussuunnitelman myötä Suomessa kouluopetusta on perinteisesti hallinnut oppiainejakoisuus, joutuu muutoksen keskelle, kun opettajat ja oppilaat yhdessä toteuttavat monialaisia ainerajoja ylittäviä oppimiskokonaisuuksia (Cantell 2015, 12; Cantell 2016, 156–157; POPS 2014, 31–32). *Tässä tutkimuksessa oppilaiden tekemistä käsittekartoista nousi vahvasti esille kouluviihtyvyyden oppiainekeksisyys*, kun melkein jokainen oppilas yhdisti suoralla linkillä vähintään yhden oppiaineen kouluviihtyvyyteen (ks. luku 3.4). Osa oppilaista oli eritellyt oppiaineita *viihtyvyyttä edistäviin ja heikentäviin*. Eri oppilaineiden välillä oppilaan viihtyvyyttä vertailevaa tutkimusta ei ole systemaattisesti tehty, mutta Jakku-Sihvonen (2013, 14–15) toteaa, että suomalaiset oppilaat viihtyvät taito- ja taideaineiden tunneilla paremmin kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Myös tutkimuksen avointen kysymysten vastauksissa monet oppilaat määrittivät viihtyvyytensä oppiaineiden avulla. Useimmiten mainittiin aineita, jotka edistivät ja heikensivät jollain tapaa oppilaan kouluviihtyvyyttä.

Viihdyn koulussa hyvin, koska tehdään erillaisia juttuja. Esimerkki: Koulussa tehdään erillaisia asioita kuten vaikka musiikissa soitetaan ja lauletaan ja matikassa lasketaan. Viihdyn liikuntatunneilla paremmin kuin koulussa yleisesti, koska siellä on tekemistä. Esimerkki: Liikunta tunnilla ei vain istuta vaan tehdään muuta. Tyttö 20.

Viihdyn koulussa kohtalaisesti, koska koulu on joskus kivaa mutta joskus tylsää tai pitkästytävää. Esimerkki: Pidän esim. matikasta, kuviksesta ja joskus äidinkielenstä. Tyttö 14.

Viihdyn koulussa kohtalaisesti, koska liikkaa, historiaa, kuvista ja kässää on viikossa yhteensä 9 tuntia. (eli vain hiukan alle puolet.) Esimerkki: Tiistaina on sekä kässää että liikkaa. Poika 23.

Osa oppialista perusteli avoimissa kysymyksissä *viihtyvyyttään* omalla, joko hyvällä tai heikolla, *pätevyydellään*. Oppilaat mainitsivat myös käsittekartoissa oppiaineita, jotka kuuluivat hänen *vahvuuksiinsa tai heikkouksiinsa* (ks. luku 3.4). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 27-30) mukaan opetuksen tavoitteena on luoda oppilaille onnistumisen ja osaamisen kokemuksia ja siten rohkaista sekä innostaa oppilasta oman osaamisensa kehittämiseen ja haastamiseen. Kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä koulumenestykseen, oppimistuloksiin sekä itsetunnon kehittymiseen (Ahonen 2008, 195; Olkinuora & Mattila 2001, 21; Kuronen 2010, 205). WHO-koululaistutkimuksen mukaan koulumenestyksen paremmaksi kokeneet oppilaat pitivät koulusta enemmän kuin koulussa heikommin menestyneet oppilaat (Kämppi ym. 2012, 23). Samanlaisia tutkimustuloksia saatiin myös *tässä tutkimuksessa*, kun oppilaat määrittelivät *viihtyvyyttänsä koulussa menestymisensä* perusteella.

Viihdyn koulussa *kohtalaisesti*, koska *en osaa en jaksa keskittyä ja koe numerot on huonoja*. Esimerkki: *Fyke, B9, Hissa ja Enkku niistä tulee surkeita numeroit, esim: 5-7. Tyttö 5.*

Viihdyn koulussa *hyvin*, koska *onnistun aineissa*. Esimerkki: *Matikka, äidinkieli, biologia, englanti*. Poika 30.

Oppiainekeskeisyys näkyy myös isoissa kansainvälisissä tutkimuksissa (IEA, PISA & WHO-koululaistutkimus), joissa on mitattu muun muassa oppilaiden suoriutumista ainekohtaisesti. Vaikka Suomessa oppiainejako on määräytynyt kansallisten tarpeiden ja kehityksen pohjalta (Cantell 2016, 158–160), on samoja piirteitä oppiainejakoisuudessa nähtävissä myös muissa maissa (ks. Arai 2007).

Luokkahenki korostaa yhdessä tekemisen toimintakulttuuria (Ollikainen 2012, 143), mikä on keskiössä uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014 26–31). Myönteisen ilmapiirin on nähty edistävän oppilaan minäkäsityksen sekä itsearvostuksen kehittymistä ja johtavan parempiin oppimistuloksiin sekä myönteisiin oppimiskokemuksiin (Freiberg 1999, 10–11. ks. myös Konu

2002, 24). Luokkahenkeä on aikaisemmin tutkittu muun muassa WHO-koulu-laistutkimuksissa, joissa sitä on mitattu luokan oppilaiden yhdessä viihtymisenä. Tutkimuksen (Kämppi ym. 2012, 60) mukaan suomalaiset oppilaat arvioivat luokkatovereidensa väliset suhteet kokonaisuudessaan myönteisiksi. Vuonna 2010 pojista noin 70% ja tytöistä 60% koki luokkansa oppilaiden viihtyvän hyvin yhdessä (Ollikainen 2012, 58; Kämppi 2012, 68–69).

Tässä tutkimuksessa luokkahenki yhdistettiin suorilla linkeillä *kouluviihtyvyyteen* noin puolissa oppilaiden käsittekartoissa (ks. luku 3.4). Luokkahenkeen viitattiin yleensä sanoilla hyvä luokkahenki, jonka lisäksi mainittiin hyvä yhteishenki ja luokkahenki. Useimmissa oppilaiden vastauksissa luokkahengen nähtiin *edistävään kouluviihtyvyyttä*. Avoimissa vastauksissa oppilaat taas mainitsivat luokkahengen harvemmin. Tässä esimerkki yhden oppilaan vastauksesta, jossa tulee esille luokkahengen yhteys viihtyvyyteen sekä oppiainekeskeisyys.

Viihdyn koulussa hyvin, koska opimme paljon erilaisia asioita ja meillä on kiva luokka ja luokkahenki. Jokaisesta koulupäivästä löytyy ainakin yksi positiivinen asia. Esimerkki: Maanantaina: lukutunti. Tiistaina: liikka ja lyhyt päivä. Keski- viikkona: kuvis. Torstaina: kässä. Perjantaina: lyhyt päivä. Tyttö 17.

3.2.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja koulun toimintakulttuuri

Oppiaineista liikunta koki ehkäpä suurimmat muutokset uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014), kun liikunnan lajilähtöisyydestä siirryttiin pois. Aikaisemmin liikuntatuntien tavoitteisiin oli kirjattu lajilähtöisiä tavoitteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004=POPS 2004, 248–250), kun taas uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 148–150, 273–276, 433–437) korostetaan oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, joihin liitetään erilaisia osaamistavoitteita. Opetuksessa keskiössä ovat muun muassa motoriset taidot, vuorovaikutus, myönteiset kokemukset, liikunnallinen elämäntapa ja oman myönteisen kehonkuvan rakentuminen. Liikuntatuntien lajilähtöisyyden pois jääminen aiheuttaa muutosaasteen liikuntatuntien toimintakulttuurille, kun tuntia ei rakenneta enää pelkän liikuntalajin ympärille.

Tutkimuksessani liikuntatuntien laji- ja liikuntamuotokeskeisyys nousi vahvasti esille, kun oppilaat yhdistivät liikuntatuntien viihtyvyyteen useimmiten vähintään yhden liikuntamuodon (ks. luku 3.4).

Koulun liikuntatunnilla opettavat liikuntamuodot ovat oppilaille tärkein liikuntatuntien kiinnostusta määrittelevä tekijä oppilaan liikunnan arvostuksesta riippumatta (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011; Rikard & Banville 2006; Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 43). *Tässä tutkimuksessa liikuntatunteihin yhdistettiin useimmiten muutamia liikuntamuotoja ja osa oppilasta eritteli liikuntamuodot viihtyvyyttään edistäviin tai heikentäviin. Esimerkiksi liikuntamuodoista mainittiin kivoina tai viihtyvyyttä edistävinä kaupunkisota, kaikki polttaa kaikkia, kahden tulen välissä, hauskat pelit, kun taas viihtyvyyttä heikentävinä liikuntamuotoina mainittiin muun muassa jalkapallo, luistelu, sähkö, kuntoilu ja joukkuepelit. Rintalan ym. (2013, 40-43) tutkimuksen mukaan suomalaisten poikien pidetyin laji koululiikunnassa oli salibandy, kun taas tytöt pitivät eniten pesäpallosta, tanssista ja musiikkiliikunnasta. Epämieluisimmat koululiikuntalajit olivat sekä tytöillä että pojilla hiihto, uinti, suunnistus ja luistelu. Suomessa koulun liikunnan opetus on liikuntamuotojen osalta monipuolista, sillä tyttöjen liikuntaryhmissä opetetaan keskimäärin 21,5 liikuntamuotoa lukuvuodessa ja poikaryhmissä vastaava luku on 20,6. (Rintala ym. 2013, 40-43.) Myös avoimissa vastauksissa nousi esille liikuntatuntien liikuntamuotokeskeisyys. Oppilaat mainitsivat ja vertailivat liikuntamuotoja, jotka edistivät tai heikensivät liikuntatuntien koettua viihtyvyyttä. Seuraavassa muutama esimerkki oppilaiden vastauksista:*

Viihdyn liikuntatunnilla kohtalaisesti, koska en tykkää liikasta. Esimerkki: En tykkää jaliksesta, lenttiksesta jne. Viihdyn liikuntatunnilla huonommin kuin koulussa yleisesti, koska surkeeta liikkaa. Esimerkki: Tykkään enemmän palloleikeistä ja telinevoimistelusta. Esim: kuumaperuna, koripallo, kärrynpyörä ja käsilläseisonta! Tyttö 5.

Viihdyn liikuntatunnilla *heikosti*, koska *jalkapallo*. Esimerkki: *Oon siinä ihan surkee ja saan aina pallon päähä* 😊. Poika 13.

Liikuntamuotokeskeisyyden lisäksi muutamissa avoimissa vastauksissa nousi esille *oppilainekeskeisyys*. Liikuntatunteja verrattiin muiden oppiaineiden tunteihin, jolloin liikuntatunnit nähtiin yleensä viihtyisimpänä kuin muiden oppiaineiden tunnit. Myös aikaisempien tutkimusten perusteella liikunta on oppilaiden keskuudessa pidetty kouluaine (Huisman 2003, 79; Jakku-Sihvonen 2013, 15). Seuraavassa muutama esimerkki oppilaiden vastauksista:

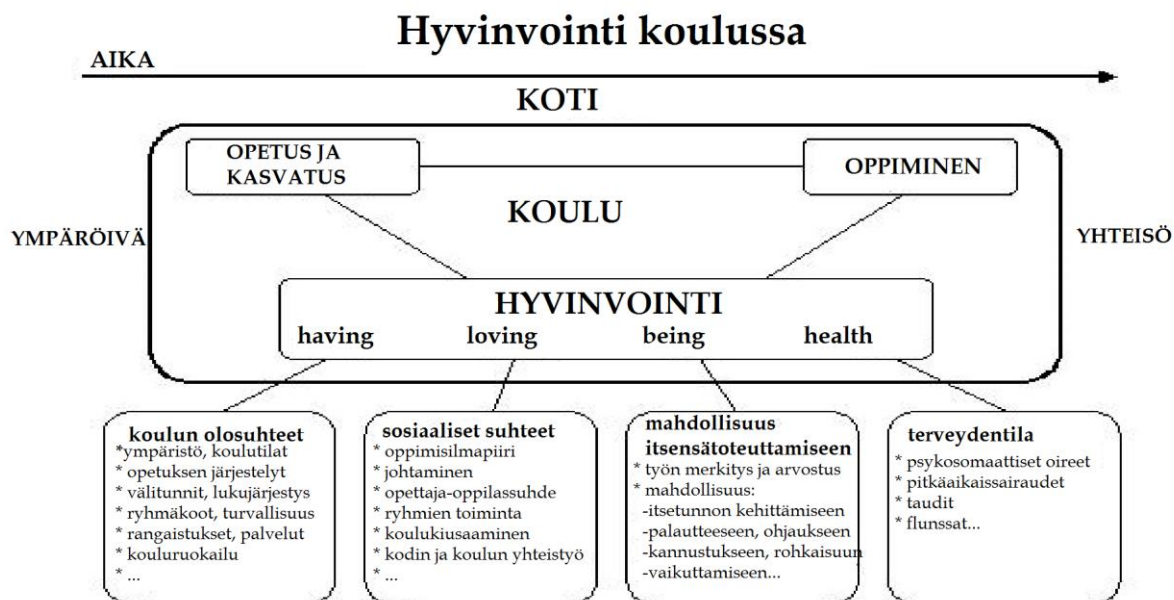
Viihdyn liikuntatunnilla *hyvin*, koska *pidän liikunnasta*. Esimerkki: *Salibandy on mahtavaa*. Viihdyn liikuntatunneilla *paremmin* kuin koulussa yleisesti, koska *monet aineet ovat tylsiä*. Esimerkki: *Matikka on kuolettavan tylsää*. Poika 23.

Viihdyn liikuntatunnilla *kohtalaisesti*, koska *siellä pelataan usein kivoja pelejä*. Esimerkki: *Haluaisin että tanssisimme enemmän*. Viihdyn liikuntatunneilla *samalla tavalla* kuin koulussa yleisesti, koska *molemmissa on hyvät ja huonot puolet*. Esimerkki: *Liikunnassa futis ei ole kivaa mutta tanssi on*. Koulussa *muuten en pidä fykestä mutta pidän kuviksesta*. Tyttö 14.

3.3 Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvoinnin teorioista valitsin tarkempaan tarkasteluun Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallin, koska se on mielestäni kattava ja kuvaa osuvasti hyvinvoinnin monia eri ulottuvuuksia. Konu (2002, 43–46) on rakentanut kouluhyvinvoinnin mallin (kuvio 1) Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointiteorian perusteella oppilaan hyvinvoinnin arvioimiseksi ja hyvinvoinnin osa-alueiden hahmottamiseksi. Mallissa yhdistyvät kasvatus, opetus sekä hyvinvointi, koska kasvatuksen ja opetuksen nähdään vaikuttavan hyvinvoinnin jokaiseen osa-alueeseen. Kodin ja ympäristön merkitystä hyvinvointiin ei tule väheksyä, mutta

Konun (2002) mallissa ne jätetään vähemmälle huomiolle ja keskitytään kouluhyvinvointiin tarkasteluun. Kouluhyvinvoinnin Konu (2002, 43) jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) ja terveydentila (health).



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44).

Koulun olosuhteet käsittävät sekä konkreettisia että aineettomia tekijöitä. Konkreettisista tekijöistä koulun olosuhteisiin liitetään koulun fyysinen ympäristö koulurakennuksineen. Aineettomia tekijöitä taas ovat muun muassa työskentelyympäristön turvallisuus, melu, viihtyisyys, ilmanvaihto ja lämpötila. Myös opiskeluympäristöön kuuluvat asiat Konu (2002, 44) sisällyttää koulun olosuhteisiin, ja niitä ovat lukujärjestys, työskentelyn jaksotus, välitunnit, ryhmäkoot ja käytetyt rangaistukset. Lisäksi koulun olosuhteisiin voidaan liittää oppilaalle koulussa tarjottavat palvelut, joita ovat esimerkiksi kouluruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus. (Konu 2002, 44.)

Sosiaaliset suhteet sisältävät laajasti koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen eri muotoja. Opettaja-oppilassuhteen Konu (2002, 45) katsoo olevan sosiaalisista suhteista erityisen tärkeässä asemassa oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Sosiaaliset suhteet käsittävät sosiaalisen opiskelu ympäristön, oppilaan suhteet kouluto-

vereihinsa, ryhmadynamiikan, kiusaamisen, päätöksenteon ja koko koulun ilma-
piirin. Lisäksi sosiaalisiin suhteisiin kuuluu kodin ja koulun välillä tapahtuva yh-
teistyö. (Konu 44–45.)

Jokainen oppilas tulisi nähdä tärkeänä osana kouluyhteisöä ja oppilaan
saama arvostus niin koulussa kuin kotona on olennaista hyvinvoinnin edistämi-
sessä. *Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen* tarkoittaa oppilaan itsensä kehittämis-
mahdollisuuksia siten, että jokaisen oppilaan tulisi saada edetä opinnoissaan, ja
etenkin omissa kiinnostusten kohteissaan, omien tietojensa ja taitojensa mahdol-
listamalla tahdilla. Itsensä toteuttamista edistää positiiviset oppimiskokemukset
ja oppilaan osallisuus päätöksiin, jotka koskettavat häntä itseään ja hänen kou-
lunkäyntiään. (Konu 2002, 45–46.)

Koulun hyvinvointimallissa *terveydentila* ymmärretään yksilön henkilökoh-
taisena tilana, joka on altis ulkoisille vaikutuksille. Terveysentila on rajattu mää-
ritelmässä tautien ja sairauksien poissaoloksi. Sen nähdään sisältävän sekä kroo-
niset että lyhytaikaiset fyysiset ja psyykkiset oireet. Konu (2002) näkee terveyden
tärkeänä voimavarana, jonka avulla on mahdollista saavuttaa hyvinvoinnin
muita osa-alueita. (Konu 2002, 46.)

3.3.1 Kouluviihtyvyys ja hyvinvointi

Harinen ja Halme (2012, 65) toteavat, että kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys
kehittyvät monien tekijöiden ja suhteiden kasaantuvana hyvien asioiden kier-
teenä. Kouluhyvinvointia tuottavat rakenteelliset sekä olosuhteelliset jaot, kou-
lupäivän vuorovaikutussuhteet ja laajasti ymmärrettynä koulunkäynnin fyysi-
nen ympäristö. Heidän mukaansa kouluviihtyvyyden edistäminen on koulujen,
kotien ja päätöksentekojen yhteinen tehtävä.

Konu (2002, 48) tarkasteli oppilaiden yleistä subjektiivista hyvinvointia
kouluhyvinvointimallinsa avulla ja huomasi, että kouluun liittyvät tekijät selitti-
vät oppilaiden subjektiivisesta hyvinvoinnista noin viidenneksen. Oppilaiden
kokema hyvinvointi vaihteli jonkin verran tyttöjen ja poikien välillä siten, että
kouluun liittyvät tekijät (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteutta-
misen mahdollisuudet ja terveydentila) selittivät poikien osalta 17.0 % ja tyttöjen

osalta 20.1 % subjektiivisesta hyvinvoinnista. Merkittävimpinä osa-alueita olivat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet. *Tässä tutkimuksessa koulun sosiaalisista suhteista* muodostui oma pääluokka ja niitä on käsitelty luvussa 3.1.

Morrison Gutman ja Feinstein (2008, 1–2) ovat tutkineet isobritannialaisten oppilaiden kouluhyvinvointia ja toteavat, että lasten kumulatiiviset kokemukset niin koulussa kuin kotonakin ovat tärkeitä hyvinvoinnin ainesosia. Heidän mukaansa oppilaan hyvinvointiin pääasiassa ovat yhteydessä oppilaan yksilölliset kokemukset, kuten kiusaaminen, kaltoinkohtelu ja ystävyys, ja heidän uskomukset omasta itsestään sekä heitä ympäröivä ympäristö. He toteavat kuitenkin, että paljon lasten hyvinvoinnin vaihtelusta jää vielä selittämättä. Suurin osa oppilaista koki voivansa hyvin koulussa, mutta 20 % oppilaista koki hyvinvointinsa heikentyväksi tai heikoksi.

Koulun olosuhteet. Koulun olosuhteet nousivat *tutkimuksessani* merkittävimmäksi hyvinvoinnin osa-alueeksi, sillä lähes jokainen oppilas (n= 27) yhdisti käsitekartassa *välitunnit kouluviihtyvyyteen* ja *kouluruokailun* osalta näin teki hieman alle puolet (ks. luku 4.3). *Välitunnit ja välituntitekeminen* yhdistettiin suurimmassa osassa käsitekartoista suorilla linkeillä *kouluviihtyvyyteen*, mutta muutama oppilas näki välitunnit *kouluviihtyvyyttä edistävänä* tekijänä. Yksi oppilas mainitsi käsitekartassa, ettei välitunnille ole kiva mennä kylmällä säällä. Välituntiliikunnalla on todettu yhteys yhteenkuuluvuuteen ja kouluilmapiiriin, koska mitä enemmän oppilas osallistuu välituntiliikuntaan, sitä paremmaksi hän kokee vertaissuhteensa koulussa (Haapala ym. 2012).

Myös *kouluruokailu* yhdistettiin noin puolissa vastauksissa suorilla linkeillä *kouluviihtyvyyteen*, mutta muutama oppilas eritteli kouluruoan *kouluviihtyvyyttä edistäväksi* tekijäksi. Yksi oppilas taas näki kouluruokailun *viihtyvyyttä heikentävänä* tekijänä yhdistäen siihen pahan kouluruoan- ja salaatin, jotka taas aiheuttavat nälkää. Avoimissa vastauksissa sen sijaan koulun olosuhteita mainittiin harvoin, vain muutamissa vastauksissa mainittiin *välitunnit*, mutta kouluruokailua ei mainittu laisinkaan. Seuraavassa muutama esimerkki oppilaiden avoimista vastauksista, joista tulee ilmi välituntien merkitys oppilaalle.

Viihdyn koulussa *hyvin*, koska *välitunneilla on tekemistä ja tietenkin hyvät numerot motivoivat*. Esimerkki: *Vaikka että ei ollut välkillä tekemistä mutta koulu hommasi maalit ja mailat*. Poika 29.

Viihdyn koulussa *kohtalaisesti*, koska *tunnit ovat tylsiä mutta välitunnit kivoja*. Poika. 19.

Terveydentila. Terveydentilaan liittyvänä asiana muutamassa käsitekartassa *kouluviihtyvyyteen* yhdistettiin *sisäilma*, jonka yhdistän mieluummin hyvinvoinnin osa-alueista terveydentilaan kuin olosuhteisiin, koska huono sisäilma voi heikentää altistuneen henkilön terveyttä ja toimintakykyä (Homepakolaiset ry 2015, 3-6). Yksi oppilas eritteli *huonon sisäilman heikentävän viihtyvyyttään* ja avoimissa vastauksissa hän kertoi saavansa huonosta sisäilmasta oireita. Muissa vastauksissa sisäilma oli yhdistetty suorilla linkeillä *kouluviihtyvyyteen sanoilla hyvä sisäilma ja hyvä ilma luokassa*. Sisäilman lisäksi yksi oppilas yhdisti *kouluviihtyvyyttä heikentäväksi tekijäksi raskauden tunteen*, johon hän yhdisti *väsymyksen ja koestressin*. Avoimissa vastauksissa terveydentila mainittiin vain kerran, seuraavassa vastauksessa:

Viihdyn koulussa *kohtalaisesti*, koska *minulla on hyviä kavereita koulussa ja olen mielestäni hyvä koulussa*. *Mutta koulun sisäilma on huono ja saan siitä oireita*. Tyttö 15.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulukokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten koettuun terveyteen ja oireiluun, terveystottumuksiin ja välittömään terveydentilaan (ks. Samdal 1998, Savolainen 2001, Torsheim & Wold 2001, Konu 2002, Ravens-Sieberer ym. 2004, Kämppi ym. 2012, Pietikäinen 2007). Myönteiset koulukokemukset ovat yhteydessä parempaan koettuun terveyteen ja hyvinvointiin ja ne suojaavat terveyttä vaarantavalta käyttäytymiseltä kuten

päihteiden käytöltä (Fletcher ym. 2008). Negatiiviset kokemukset taas ovat yhteydessä huonompaa koettuun terveyteen, häiriökäyttäytymiseen, heikompaan koulumenestykseen ja koulupudokkuuteen (Archambault ym. 2009). (Kämppi ym. 2012, 8). Lisäksi Liinamo ja Kannas (1995, 127) huomauttavat, että kouluhyvinvoinnin tarkastelu koko koulu yhteisön näkökulmasta on tärkeää, koska, henkilökunnan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen ja oppimiseen.

3.3.2 Liikuntatuntien viihtyvyys ja kouluhyvinvointi

Peruskoulun liikunnan opetuksen tavoitteena (POPS 2014, 273) on oppilaiden fyysisiä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä kehittämällä vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja positiivisen kehonkuvan syntyyn. Liikuntatuntien positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen ovat tärkeitä hyvinvoinnin edistämisen keinoina. Liikunta vaikuttaa positiivisesti henkilön fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Nupponen 2006, 53) ja sen avulla on mahdollista ehkäistä sekä fyysisiä että psyykkisiä oireilua ja sairauksia (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013). Samanlainen positiivinen yhteys näkyy myös koulun liikuntatunneilla, joilla on positiivinen vaikutus lasten ja nuorten fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Finnish National Board of Education 2012, 10), minkä takia liikunnan nähdäänkin tärkeänä nuorten ja lasten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun edistäjänä (Laakso ym. 2007, 42).

Liikunta vaikuttaa fyysiseen terveyteen ehkäisemällä monia fyysisiä sairauksia ja parantamalla henkilön fyysistä toimintakykyä ja kuntoa (Lintunen 2007, 25–27). Liikunnan on todettu parantavan myös kokonaisvaltaista elämänlaatua (Laakso 2007, 19). Nuorten hyvä kunto ja fyysinen suorituskyky mahdollistavatkin aktiivisen elämäntavan, jolloin myös jokapäiväisistä toiminnoista selviäminen on helpompaa (Young People and Physical Activity 1997, 7).

Tässä tutkimuksessa liikuntatuntien viihtyvyydestä tehdyistä käsitelartoista nousivat esille Konun (2002) hyvinvointimallista *terveydentila* ja *sosiaaliset suhteet*, joista sosiaaliset suhteet on käsitelty luvussa 3.1. Oppilaiden vastauksista nousi

esille fyysiseen aktiivisuuteen ja liikkumiseen liittyviä tekijöitä, joiden näen kuuluvan terveydentilaan, koska liikunta ehkäisee monia eri sairauksia (Lintunen 2007, 25). Muutamissa käsitekartoissa fyysinen aktiivisuus yhdistettiin suorilla linkeillä liikuntatuntien viihtyvyyteen muun muassa maininnoilla ylipäätään liikunta, liikkuminen, paljon aktiivisuutta ja pääsee juoksemaan. Käsitekartoissa liikuntatuntien nähtiin edistävän viihtyvyyttä, koska tunneilla on paljon aktiivisuutta. Terveydentilaan liittyen taas liikuntatuntien huonon sisäilman nähtiin heikentävän tuntien viihtyvyyttä.

Avointen kysymysten vastauksissa monet oppilaat perustelivat hyvää liikuntatuntien viihtyvyyttänsä sillä, että tunneilla pääsee liikkumaan eikä tarvitse istua pulpetissa. Tutkimuksissa runsaan istumisen on todettu heikentävän henkilön terveyttä ja toimintakykyä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa (Pesola, Pekkonen, Finni Juutinen 2016, 1964-1970).

Viihdyn liikuntatunneilla hyvin, koska tykkään liikkua. Esimerkki: Liikun esimerkiksi kotona. Viihdyn liikuntatunneilla paremmin kuin koulussa yleisesti, koska en jaksakaan istua paljon. Esimerkki: Istun kotona vain vähän. Poika 10.

Viihdyn liikuntatunneilla hyvin, koska siellä tehdään koko ajan jotain. Esimerkki: Liikuntatunnilla ei istuta koko ajan. Viihdyn liikuntatunnilla paremmin kuin koulussa yleisesti, koska siellä on tekemistä. Esimerkki: Liikunta tunnilla ei vain istuta vaan tehdään muuta. Tyttö 20.

Viihdyn liikuntatunneilla paremmin kuin koulussa yleisesti, koska saa urheilua ja on enemmän aikaa jutella kavereiden kanssa. Esimerkki: Ei tarvitse istua tuolissa koko aikaa ja voi liikkua. Tyttö 12.

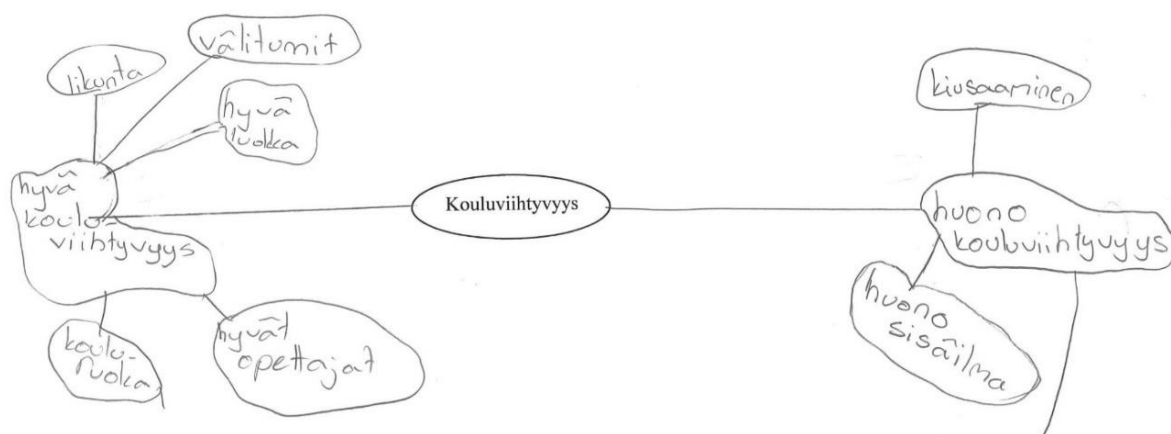
Liikunnan on todettu myös ehkäisevän psyykkistä oireilua ja sairauksia, kuten ahdistuneisuutta, masentuneisuutta ja stressiä (Telama & Kahila, 1994, 156; Kantomaa & Lintunen 2008, 79–80; Nupponen 2006, 48–49). Positiivisina reaktioina

liikunta voi aiheuttaa henkilölle yleisen mielihyvän, energisyyden ja rentoutumisen kokemuksia (Huisman & Nissinen 2005, 25–26.) Liikunta itsessään ei välttämättä edistä psyykkistä hyvinvointia, koska yksilö voi saada liikkumisesta myös negatiivisia kokemuksia. (Ojanen & Liukkonen 2013, 240–254.)

3.4 Tulosten koonti

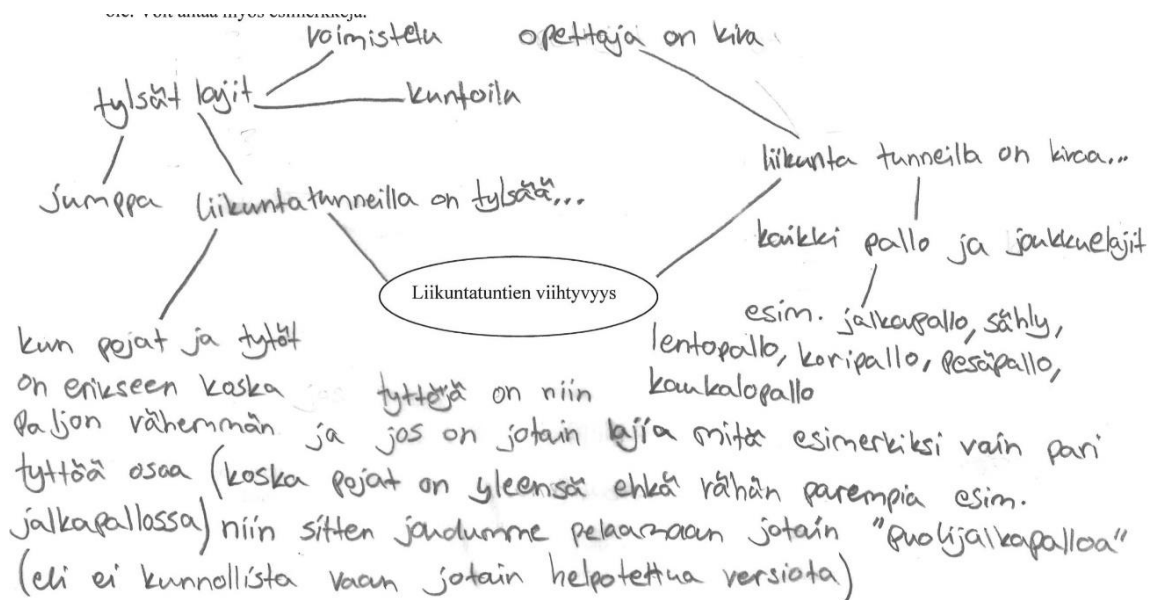
Käsittekartat pisteytettiin Novakin ja Gowinin (1998, 117–118) luomalla pisteytysmenetelmällä. Ensimmäiseksi pisteytin yhden pisteen arvoiksi kaikki kartoissa esiintyvät pätevät väitteet eli suhteet, minkä jälkeen annoin kartoista esiintyvistä hierarkiatasoista kolme pistettä. Lopuksi arvotin karttoihin kirjoitetut esimerkit yhden pisteen arvoiksi. Pisteytyksen perusteella muodostui kolme ryhmää: *asiantuntijat, tavalliset ja niukkasanaiset*. Asiantuntijat saivat pisteytyksessä pisteitä 15 tai enemmän, tavalliset 6–14 ja niukkasanaiset 1–5 pistettä. Sekä kouluviihtyvyyden että liikuntatuntien viihtyvyyden osalta suurin osa vastaajista kuului niukkasanaisten ryhmään. Tavallisia vastaajista oli noin neljännes ja asiantuntijoita oli taas selkeästi vähiten vastaajista.

Asiantuntijat olivat pienin muodostuneista kolmesta ryhmästä. Asiantuntijoiden käsittekartoissa oli vähintään toisen asteen hierarkioita ja usein vastauksissa eriteltiin viihtyvyyttä edistävät ja heikentävät tekijät. Kouluviihtyvyydestä tehdyissä käsittekartoissa asiantuntijat nostivat esille asioita jokaisesta kolmesta muodostuneesta yläluokasta sosiaalisista suhteista, koulun toimintakulttuurista ja hyvinvoinnista (ks. kuva 1 & liite 4).



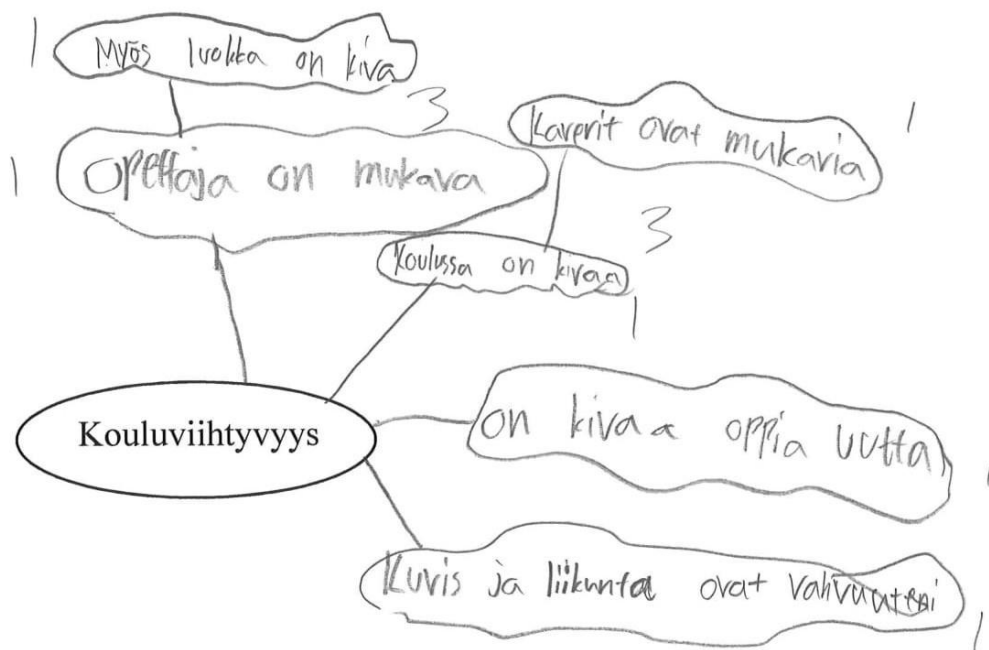
KUVA 1. Asiantuntijan käsittekartta kouluviihtyvyydestä, tyttö 14.

Liikuntatuntien viihtyvyyden osalta vastauksissa taas painottui selkeästi koulun toimintakulttuuri, jonka lisäksi esille nousi myös sosiaaliset suhteet (ks. kuva 2 & liite 4). Sukupuolijakauma oli asiantuntijoissa selkeää siten, että suurin osa heitä oli tyttöjä.



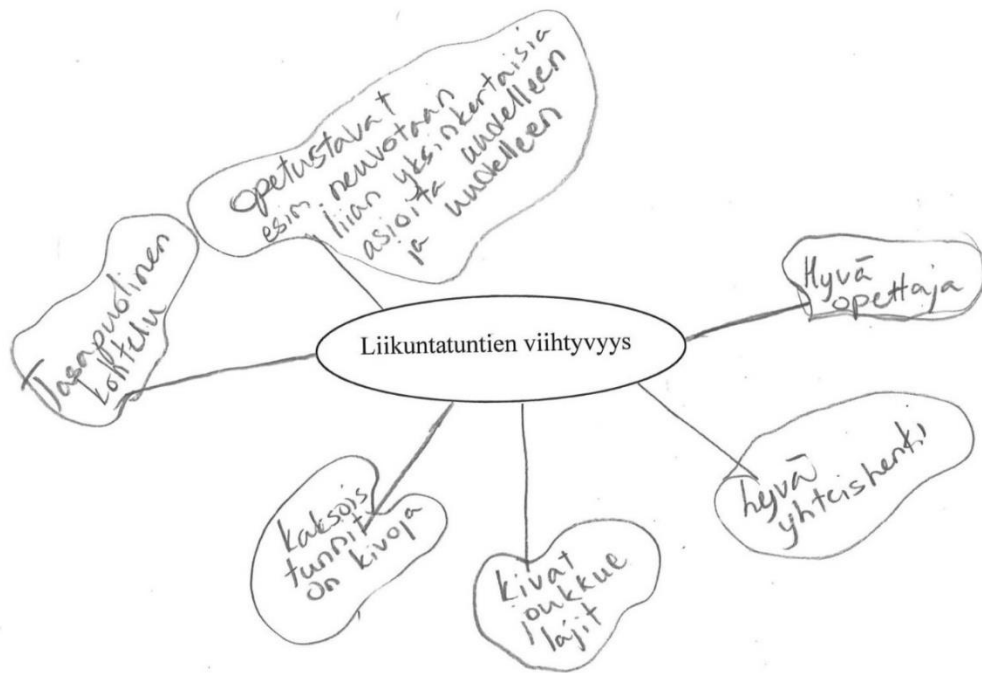
KUVA 2. Asiantuntijan käsittekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, tyttö 1.

Tavallisiin vastaajista kuului noin neljännes. Sukupuolijakauma oli ryhmässä tasainen, sillä kouluviihtyvyyden osalta vastaajista tyttöjä ja poikia oli yhtä paljon kun taas liikuntatuntien viihtyvyyden osalta tyttöjä oli vastaajista hieman enemmän. Tavalliset näkivät kouluviihtyvyyden rakentuvan tekijöistä, jotka kuuluivat sosiaalisten suhteiden ja koulun toimintakulttuurin yläluokkiin sekä hyvinvoinnin yläluokasta erityisesti olosuhteisiin kuuluvat tekijät nousivat käsittekar-toissa esille (ks. kuva 3 & liite 4).



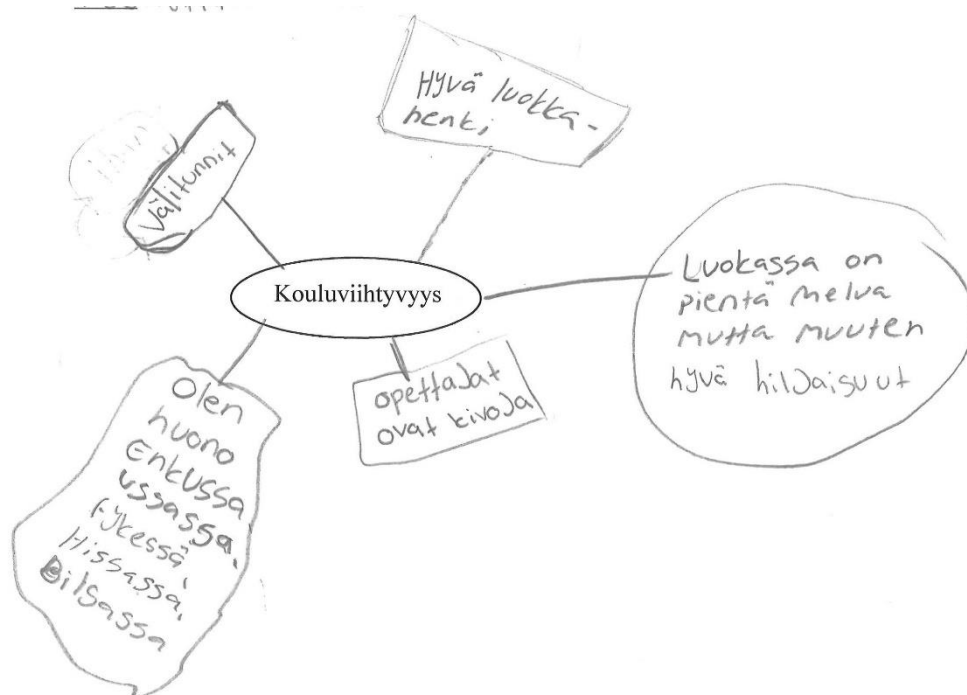
KUVA 3. Tavallisen käsitekartta kouluviihtyvyydestä, poika 16.

Liikuntatuntien viihtyvyyden tavalliset näkivät rakentuvat monipuolisemmin eri tekijöiden varaan kuin asiantuntijat, joiden vastauksia hallitsi koulun toimintakulttuuriin kuuluvat tekijät. Tavallisilla liikuntatuntien viihtyvyyden vastauksista erottuivat yhtä vahvoina sosiaalisin suhteisiin ja koulun toimintakulttuuriin liittyvät asiat, joiden lisäksi käsitekarttoissa oli mainintoja hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä (ks. kuva 4 & liite 4).



KUVA 4. Tavallinen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, tyttö 12.

Niukkasanaisia oli hieman yli puolet vastaajista ja he olivat suurin muodostuneista ryhmistä. Niukkasanaisten tekemissä käsitekarttoissa ei esiintynyt hierarkioita. Sukupuolijakauma oli selkeä siten, että suurin osan niukkasanaista vastaajista oli poikia. Niukkasanaisten tekemistä käsitekarttoista kouluviihtyvyydestä nousi esille tasaisesti tekijöitä jokaisesta eri yläluokasta (ks. kuva 5 & liite 4).



KUVA 5. Niukkanaisien käsittekartta kouluviihtyvyydestä, tyttö 5.

Liikuntatuntien viihtyvyydestä tehdyistä käsittekarttoista sen sijaan melkein jokaisessa oli viihtyvyyteen yhdistettynä liikuntamuoto, mikä kuului koulun toimintakulttuurin yläluokkaan. Myös sosiaaliset suhteet nousivat liikuntatuntien viihtyvyydestä tehdyistä käsittekarttoista esille, mutta hyvinvointiin liittyviä tekijöitä käsittekartoissa sen sijaan oli vähän (ks. kuva 6 & liite 4).



KUVA 6. Niukkasanaisen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, tyttö 5.

Avoimissa kysymyksissä suurin osa oppilasta ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin ja noin neljännes kohtalaisesti. Koulussa hyvin viihtyvät oppilaat perustelivat vastaustaan useimmiten eri sosiaalisilla suhteilla, joista selkeästi useimmiten mainittiin kaverit. Muutamissa perusteluissa mainittiin myös opettajan positiivinen yhteys viihtyvyyteen. Sosiaalisten suhteiden lisäksi koulussa hyvin viihtyvät perustelivat viihtyvyyttä koulun toimintakulttuuriin liittyvillä tekijöillä, kuten koulutyön mukavuudella, omalla osaamisella ja pätevyydellä.

Koulussa kohtalaisesti viihtyvät oppilaat taas suurimmaksi osaksi perustelivat koulussa viihtymistään koulun toimintakulttuuriin kuuluvilla tekijöillä, kuten tylsillä tunneilla, oppiaineilla, heikolla omalla pätevyydellään sekä koulutyön pitkästyttävyydellä. Sosiaalista suhteista kaverit mainittiin perusteluissa

muutamana kerran, minkä lisäksi kohtalaisesti koulussa viihtyvät nostivat perusteluissa esille tekijöitä, jotka liittyvät oppilaan hyvinvointiin, kuten omaan terveyteen ja jaksamiseen.

Kuten koulussa yleisesti niin myös liikuntatunnilla suurin osa oppilasta koki viihtyvänsä hyvin ja noin neljännes kohtalaisesti. Erona yleiseen kouluviihtyvyyteen on se, että liikuntatuntien osalta joukosta löytyi myös heikosti viihtyvä oppilas. Liikuntatunneilla hyvin viihtyvät oppilaat perustelivat viihtyvyyttään pääasiassa fyysiseen aktiivisuuteen liittyvillä tekijöillä, kuten liikkumisen mukavuudella ja hauskuudella, jotka tässä tutkimuksessa luokiteltiin kuuluvaksi hyvinvoinnin pääluokkaan. Perusteluissa mainittiin myös koulun toimintakulttuurista yhteishenki ja liikuntamuodot sekä sosiaalisista suhteista ryhmä.

Liikuntatunneilla kohtalaisesti viihtyvien oppilaiden perusteluissa eniten mainintoja saivat oppituntien epämiellyttävä ja tylsä sisältö, jotka sijoittuvat toimintakulttuurin pääluokkaan. Muina perusteluina mainittiin ryhmä, uuden oppiminen ja opettajan pedagogiset taidot. Heikosti viihtyvä oppilas taas perusteli viihtyvyyttänsä heikolla omalla osaamisellaan.

Puolet oppilaista kertoivat viihtyvänsä liikuntatunnilla paremmin kuin koulussa yleisesti, neljännes samalla tavalla kuin muuten koulussa ja muutama oppilas huonommin kuin muuten koulussa. Paremmin liikuntatunnilla viihtyvät oppilaat perustelivat viihtymistään pääasiassa fyysisellä aktiivisuudella ja istumisen välttämällä, minkä lisäksi muutama oppilas vertasi liikuntatunteja muiden oppiaineiden tunteihin. Myös liikuntatunneilla samalla tavalla kuin koulussa yleisesti viihtyvät oppilaat vertasivat perusteluissa eri oppiaineita toisiinsa, minkä lisäksi viihtyvyyttä perusteltiin omalla pätevyydellä. Liikuntatunneilla huonommin viihtyvät oppilaat sen sijaan perustelivat viihtyvyyttään liikuntatuntien heikolla ja pitkästyttävällä sisällöllä.

Sukupuolen mukaan kouluviihtyvyys jakautui siten, että sekä tytöistä että pojista suurin osa viihtyi koulussa hyvin. Jakauma oli tasainen ja molemmissa ryhmissä vai muutamit kokivat kouluviihtyvyytensä kohtalaiseksi. Liikuntatuntien osalta tytöistä hienoinen enemmistö koki viihtyvänsä hyvin ja loput kohtalaisesti. Pojista sen sijaan hienoinen enemmistö koki viihtyvänsä liikuntatunnilla

kohtalaisesti, mutta melkein yhtä moni koki hyvää viihtyvyyttä liikuntatunneilla. Erona tyttöihin ilmeni, että eräs poika koki liikuntatunnilla heikkoa viihtyvyyttä. Molemmista sukupuoliryhmistä enemmistö koki kuitenkin viihtyvänsä liikuntatunneilla paremmin kuin koulussa yleisesti. Tytöistä puolet koki liikuntatunneilla parempaa viihtyvyyttä ja loput jakautuivat tasaisesti ryhmiin, joissa kouluviihtyvyys koettiin joko paremmaksi kuin liikuntatuntien viihtyvyys tai niiden nähtiin olevan samalla tasolla. Pojista noin puolet koki myös viihtyvänsä liikuntatunneilla paremmin kuin yleisesti, kun taas kouluviihtyvyyden koki paremmaksi noin neljännes oppilaista ja muutamien mielestä liikunta tuntienviihtyvyys ja kouluviihtyvyys olivat samalla tasolla.

4 POHDINTA

4.1 Keskeiset johtopäätökset

Sosiaaliset suhteet. Tutkimuksessani eri sosiaaliset suhteet liitettiin vahvasti kouluviihtyvyyteen ja myös aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu kouluviihtyvyyden ja sosiaalisten suhteiden välinen yhteys (Whitley ym. 2012, ym. 2012, 48; Lahelma & Gordon 2003, 47, 58; Linnakylä & Malin 2008, 584; Goral & Seen 2011, 271–290). Uskon, että oppilaiden kouluviihtyvyyttä voidaan parantaa ennen kaikkea kiinnittämällä enemmän huomioita sosiaalisiin suhteisiin. Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 18–33) on huomioitu aikaisempaa laajemmin oppilaiden vastavuoroinen toimita ja vuorovaikutustaidot. Onkin mielenkiintoista nähdä, onko uudella opetussuunnitelmalla vaikutusta oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja kouluviihtyvyyden parantamiseen. Haluan vielä nostaa esille erään oppilaan kouluviihtyvyyteen yhdistämän lausahduksen ”kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa”. Minusta lausahdus kuvaa hyvin kavereiden tärkeyttä oppilaan maailmassa eikä kavereiden vaikutusta oppilaan koulutyöhön tulisi vähätellä.

Liikuntatuntien osalta taas sosiaalisten suhteiden nähtiin harvemmin olevan yhteydessä viihtyvyyteen. Mielenkiintoinen löydös oli se, että kaverit olivat yleisin kouluviihtyvyyteen yhdistetty suhde, kun taas liikuntatuntien viihtyvyyteen ne yhdistettiin harvoin. Huismanin (2003, 79–83) mukaan liikuntatunteihin myönteisinä tekijöinä on liitetty sosiaalinen kanssakäyminen, kannustaminen ja yhdessä tekeminen. Tutkimuksen valossa näyttää siltä, ettei kaverisuhteilla ole liikuntatunneilla yhtä suurta merkitystä kuin koulussa yleisesti. Toivoisinkin, että kouluihin saataisiin rakennettua myös muille tunneille ja tuntien ulkopuolelle yhteisöllisyyden kulttuuria, jossa toimitaan yhdessä, kannustetaan ja autetaan muita. Uskon, että siten oppilaiden hyvinvointi ja vuotovaikutustaidot parantuisivat sekä yksinäisyys ja kiusaaminen vähenisivät.

Koulun toimintakulttuuri. Tutkimuksen tuloksissa nousi esille viihtyvyyden oppiainekeskeisyys, kun suurin osa oppilaista yhdisti vähintään yhden oppiaineen kouluviihtyvyyteen. Mielenkiintoista olisi tietää, mistä eriävät viihtyvyyden kokemukset eri oppiaineissa johtuvat. Mietin, voisiko oppilaan oma pätevyys selittää oppilaan kokemaa korkeampaa viihtyvyyttä, sillä tutkimuksessani osa oppilaista perusteli viihtyvyyttään omalla pätevyydellä tai sen puutteella. Toiseksi pohdin, selittyisikö viihtyvyys oppilaan mielenkiinnonkohteilla, jolloin hän kokisi viihtyvänsä paremmin tunneilla, joissa käsitellään hänestä mielenkiintoisia asioita. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on parantaa koulua siten, että oppilaat kokevat opiskelun mielekkäämpänä (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23) ja samalla tavoitteena on rikkoa aikaisempaa rajummin oppiainerajoja monialaisilla opinnoilla, laaja-alaisella osaamisella ja integroiduilla projekteilla (POPS 2014 20-24, 31-33). Onkin kiinnostavaa nähdä, miten uusi opetussuunnitelma tulee vaikuttamaan oppilaiden viihtyvyyteen koulussa yleisesti ja yksittäisten oppiaineiden kohdalla. Saa nähdä, väheneekö vai lisääntykö oppiaineen merkitys viihtyvyyttä määrittävänä tekijä.

Liikuntatuntien osalta taas tuloksista nousi vahvasti esille liikuntamuotokeskeisyys, kun suurin osa oppilasta yhdisti vähintään yhden liikuntamuodon liikuntatuntien viihtyvyyteensä. Tutkimuksissa on huomattu liikuntamuotojen olevan oppilaalle tärkein liikuntatuntien kiinnostusta määrittelevä tekijä (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011; Rikard & Banville 2006; Rintala ym. 2013, 43). Pohdin, voisiko liikuntamuotojen asema viihtyvyyttä määrittävänä tekijänä johtua oppilaan pätevyydestä kyseisessä liikuntamuodossa. Avoimissa vastauksissa monet oppilaat perustelivat viihtyvyyttänsä tietyssä liikuntamuodossa usein oman pätevyytensä kautta. Kuitenkin uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) siirryttiin selvästi pois liikuntamuotolähtöisyydestä ja liikuntatunnit tuleekin rakentaa motoristen perustaitojen ympärille. Uusia tutkimuksia tarvitaan näyttämään, vaikuttaako uusi opetussuunnitelma liikuntatuntien viihtyvyyden muodostumiseen.

Kouluhyvinvointi nousi yhdeksi kolmesta pääluokasta tämän tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysissä. Kouluhyvinvointi käsite kietoutuu yhteen kouluviihtyvyyden käsitteen kanssa ja esimerkiksi Harinen ja Halme (2012, 28) huomauttavat, että kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi sulautuvat käsitteinä usein toisiinsa, eikä niiden tiukka erottelu ole tarpeellista tai mahdollista. Kouluhyvinvointi ja -viihtyvyys käsitteiden käyttöä tuleekin pohtia tarkasti. Käsitteiden yhteen kietoutumisen takia tutkimukseni tulokset olisi mahdollisesti voinut analysoida myös kokonaan Konun (2002) kouluhyvinvointimallilla, mutta päädyin analysoimaan sen avulla vain osan tuloksista, koska halusin nostaa esille kouluviihtyvyys käsitteen kompleksisuuden ja korostaa koulun toimintakulttuurin muutosta, jota ei mallin avulla pysty kattavasti analysoimaan.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni ruokailun ja välituntien merkittävä merkitys oppilaiden kouluviihtyvyydelle, sillä hyvinvoinnin pääluokasta ne nousivat selkeästi esille viihtyvyyteen yhteydessä olevana tekijänä. Välituntien ja ruokailun yhteyttä kouluviihtyvyyteen on tutkittu vähän. Lappi ja Ojala (2014, 37–46) ovat pro gradu -tutkielmassaan tutkineet välitunteihin ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja he huomasivat oppilaiden välituntiviihtyvyyden olevan vahvasti yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Heidän mukaansa välituntiviihtyvyyteen keskeisimmin olivat yhteydessä pelit, leikit ja turvallisuus, kun taas kouluviihtyvyyteen vahvinten yhteydessä oli opettaja-oppilassuhde sekä kaverisuhteet. Tutkimuksessani oppilaat perustelivat hyvää kouluviihtyvyyttä yleensä hyvillä kaveri- ja opettajasuhteilla. Vaikka suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista yhdistivät käsittekartassa välitunnit ja kouluruokailun kouluviihtyvyyteen ei kukaan perustellut avoimissa kysymyksissään viihtyvyyttään niiden avulla. Tästä voidaan ajatella, että oppilaat näkevät välitunnit ja kouluruokailun viihtymiseensä yhteydessä olevina tekijöinä, mutta eivät näe niitä ratkaisevissa rooleissa viihtyvyyden kannalta, vaan sosiaaliset suhteet määrittävät viihtyvyyttä voimakkaammin, kuten myös Lappi ja Ojala (2014, 37-46) huomasivat.

Tässä tutkimuksessa hienoinen enemmistö oppilaista ilmoitti viihtyvänsä liikuntatunneilla hyvin ja lisäksi suurin osa oppilaista koki viihtyvyytensä niillä

olevan parempaa kuin koulussa yleisesti. Suurin osa oppilaista perusteli parempaa liikuntatuntien viihtyvyyttään liikuntatuntien suuremmalla fyysisen aktiivisuuden määrällä ja istumisen välttämällä. Opettajien tulisikin miettiä, miten myös muiden oppiaineiden tunneille saataisiin lisättyä fyysistä aktiivisuutta, sillä liikunnalla on todettu positiivinen yhteys oppilaan koulumenestykseen ja tiedolliseen toimintaan (Opetushallitus 2012, 57). Uuden tutkimustuloksen mukaan fyysisesti passiivinen elämäntapa on poikien kohdalla yhteydessä myös heikompaan luku- ja laskutaitoon (Haapala ym. 2016, 6–7; Palmolahti 2016). Passiivisen elämäntavan yleistyessä koulussa tulisi kiinnittää erityistä huomiota lasten fyysiseen aktivoimiseen myös muilla kuin liikuntatunneilla, jotta oppilaiden viihtyvyyttä, terveyttä ja oppimistuloksia pystyttäisiin parantamaan.

Kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan. Uusimmissa tutkimuksissa (katso esim. Harinen & Halme 2012, Konu 2002, Janhunen 2013, Jakku-Sihvonen 2015, Olkinuora & Mattila 2001) kouluviihtyvyys on useimmiten yhdistetty joko rinnakkaisena tai alakäsitteenä kouluelämän laadun, mielekkyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteisiin. Sekä kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteissä viihtyvyys nähdään vaikutuksille alttiina muuttavana kokemuksena (ks. esim. Soininen 1989, 150–151; Harinen & Halme 2012 16–19; Samdal 1998). Kouluhyvinvoinnin (Samdal 1998, Harinen & Halme 2012, Janhunen 2013, Konu 2002) määritelmässä henkilö nähdään kuitenkin kokonaisvaltaisempaan tekijänä, jossa huomioidaan myös muut hyvinvoinnin osa-alueet. Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmissa (POPS 2014, 15–18) oppilas nähdään nimenomaan kokonaisvaltaisena tekijänä, jonka hyvinvointia ja kehitystä pyritään koulussa tukemaan. Voidaankin pohtia, missä määrin käsitettä kouluviihtyvyys tulisi käyttää ja, miten sitä tulisi oppilailta kysyä. Minusta kouluviihtyvyyttä tutkittaessa tulisi huomioida ihminen kokonaisuutena ja tarkastella henkilön subjektiivisia kokemuksia tiedon saamiseksi, jotta tulokset olisivat mahdollisimman todenmukaista ja kuvaisivat henkilön kokemusmaailmaa. Itse suosisin pelkän kouluviihtyvyys käsitteen sijasta kouluhyvinvoinnin ja kouluelämän laadun käsitteitä (ks. esim. Konu 2002, Olkinuora & Mattila 2001, Samdal 1998).

Harinen ja Halme (2012, 19) huomauttavat, että kouluviihtyvyyden laatu-tekijät painottuvat lapsilta kysyttäessä eri tavoin kuin opettajilta tai vanhemmilta kysyttäessä. Onkin tärkeää, että kouluviihtyvyyttä tutkittaessa oppilaat ovat aktiivisessa tiedon luoja-roolissa, jotta kouluviihtyvyydestä saadaan oppilaiden todellista kokemusmaailmaa vastaava kuva. Koen, että subjektiivisen tiedon saaminen edesauttaa keinojen ja ratkaisujen löytämistä viihtyvyyden edistämiseksi, koska viihtyminen on ennen kaikkea henkilökohtainen kokemus (ks. Ahonen 1996, 114–116; Niikko 2003, 25). Kouluviihtyvyyttä on tutkittu suhteellisen paljon ja mielestäni tutkimuksen kohteen tulisi siirtyä yhteyksien tutkimisesta toimivien keinojen löytämiseen, jotta koulun henkilökunnalle pystytään välittämään luotettavaa tutkimustietoa toimivista keinoista viihtyvyyden edistämiseen.

4.2 Tutkimuksen merkitys

Tässä tutkimuksessa tuotiin esille kouluviihtyvyys ja liikuntatuntien viihtyvyys käsitteiden monimutkaisuutta ja suhtauduttiin kriittisesti käsitteiden käyttöön. Tavoitteena oli haastaa lukija pohtimaan kouluviihtyvyys käsitteen pätevyyttä viihtyvyyden mittaamisessa ja herättää lukija huomaamaan kouluviihtyvyys käsitteen hienoinen vanhentuminen. Tutkimus on ensimmäisiä kouluviihtyvyys käsitteeseen kriittisesti suhtautuvia tutkimuksia. Toiveenani onkin herättää tutkimukseni avulla keskustelua oppilaiden viihtyvyyden parantamiseksi ja saada ihmisiä katsomaan kouluviihtyvyyttä uusista monipuolisimmista näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa merkittävä tekijä oli käytetty aineistonkeruumenetelmä, käsitekartat, joiden avulla ei ole aikaisemmin tutkittu kouluviihtyvyyttä. Käsitekartat sopivat erinomaisesti viihtyvyyden tutkimiseen, koska niiden avulla on mahdollista selvittää henkilön kokemuksia, käsityksiä ja merkityssisällöjä (Novak & Gowin 1998, 23, Åhlberg 2015, 45-50), joiden tutkiminen on yleensä keskiössä kouluviihtyvyys tutkimuksissa. Juuri käsitekarttojen avulla on mahdollista saada kuva tutkittavien ajattelun peruskäsitteistä ja niiden välisiä yh-

teyksistä (Åhlberg 2015, 45-50). Käsittekartat tuottivat tässä tutkimuksessa monipuolista tietoa kouluviihtyvyyteen liittyvistä tekijöistä ja näyttivät soveltuvansa erinomaisesti kouluviihtyvyyden tutkimiseen.

Tutkimus oli merkittävä oman opettajuuteni kehittymiselle. Pidin jo ennen tutkimuksen tekoa koulussa viihtymistä tärkeänä osana oppimista, mutta tutkimuksen teon edetessä ymmärsin entisestään, kuinka viihtyminen on yhteydessä laajasti henkilön elämänvalintoihin ja hyvinvointiin (ks. Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 383–384; Pirttiniemi 2010; Janhunen 2013, 18–19; Kuronen 2010, 24, 320; Verkuyten & Thijs 2002, 203; Linnakylä & Malin 1997, 125). Lisääntyneen ymmärryksen ansiosta pystyn paremmin opettajana työskennellessäni kiinnittämään huomiota oppilaiden viihtyvyyteen ja voin pyrkiä parantamaan sitä viihtyvyyteen yhteydessä olevien tekijöiden avulla. Tutkimuksestani on hyötyä myös muille opettajille ja koulun henkilökunnalle kouluviihtyvyyden moninaisuuden hahmottamisessa ja ymmärtämisessä. Tutkimuksestani saatavan tiedon avulla opettajat ja koulun muu henkilökunta pystyvät kehittämään toimintaansa oppilaiden, ja toki myös henkilökunnan, kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia edistäväksi.

4.3 Jatkotutkimushaasteet

Suurimpana jatkotutkimushaasteena on pohtia kouluviihtyvyyden käsitteen käyttöä tulevissa tutkimuksissa. Kouluviihtyvyyden käsitteen sijaista, tai vähintään rinnalla, tutkimuksissa tulisi käyttää kattavampia käsitteitä, kuten elämänlaatua ja hyvinvointia kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi ilmiöstä. Myös uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 15-18) ihminen nähdään entistä kokonaisvaltaisempana toimijana ja tavoitteena on oppilaiden yksilöllinen kehittyminen, yhdenvertaisuus ja hyvinvoinnin edistäminen. Myös Harinen ja Halme (2013, 10, 16-19) ovat pohtineet kouluviihtyvyyden käsitteen problematiikkaa ja he päätyivätkin käyttämään kouluhyvinvoinnin käsitettä, joka heidän mielestään edellyttää koulussa viihtymistä.

Tarvitsemme tutkimusta uusista opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 18-33) esiintyvistä oppimisen keinoista, kuten monialaisista oppimiskokonaisuuksista, lähtökohdista, oppiaineiden integroinnista ja laaja-alaisten osaamistavoitteiden toteutumisesta. Tulisi tutkia, miten uudet oppimisen keinot vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen, oppimiseen ja osaamiseen, jotta pystyisimme luotettavasti arvioimaan ja kehittämään niitä entistä paremmaksi.

Toteavan tutkimuksen lisäksi tarvitsemme tutkimusta eri viihtyvyyteen vaikuttavista keinoista, joita opettajat ja koulun muu henkilökunta voisivat oppilaidensa kanssa kokeilla. Suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden ollessa kansainvälisesti heikkoa (Kämppi ym. 2012, 21, 27) tarvitsemme ennen kaikkea toimivia keinoja, joita opettajat pystyvät työssään soveltamaan oppilaiden paremman viihtyvyyden saavuttamiseksi.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja muut dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164-179.
- Adena, M. K., Connell, P.C. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. September 2004, Vol 74. No. 7, 262-273.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20-58.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Otava. Helsinki.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio & H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden tutkimuksia 35, 195-211.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Arai, K. 2007. Basic Research on Academic Performance - International Survey of Six Cities Preliminary Report. Benesse Educational Research and Development Center. http://www.childresearch.net/data/pdf/international_2007_01_1.pdf Luettu 18.8.2016.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L & Patil, S. A. 2003. The Developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*. Vol 18, No. 2, 206-221.

- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-18.
- Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiainelle hyvästit? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 153-170.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7(1), 24-43.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. A. cop. 2003. *The psychology of physical activity*. Boston: McGraw-Hill Co
- Cox, A.E. Duncheon, N. & McDavid, L. 2009. Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and performance in physical education. *Research Quarterly for Sport and Exercise* 80 (4), 765-773.
<https://labs.wsu.edu/psychpa/documents/2015/03/peers-and-teachers-as-sources-of-relatedness-perceptions-motivation-and-affective-responses-in-physical-education.pdf> Luettu 12.8.2016.
- Cox, A.E., Smith, A.L. & Williams, L. 2008. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health* 43, 506-513. https://www.researchgate.net/publication/23313352_Change_in_Physical_Education_Motivation_and_Physical_Activity_Behavior_during_Middle_School Luettu 12.8.2016
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal Of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Finnish National Board of Education. 2012. Physical activity and learning. Summary. Status review. http://www.oph.fi/download/145366_Physical_activity_and_learning.pdf Luettu 7.8.2016.
- Freiberg, H. J. 1999. School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. London and New York: Routledge.
- Gorald, S. & See, B. H. 2011. How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Education Research Journal*, 37(4), 671–690.
- Gråstén, A. 2014. Students' physical activity, physical education enjoyment, and motivational determinants through a three-year school-initiated program. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Haapala, E., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A., Brage, S. & Lakka, T. 2016. Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*. [http://www.jsams.org/article/S1440-2440\(16\)30238-9/pdf](http://www.jsams.org/article/S1440-2440(16)30238-9/pdf) Luettu 1.12.2016.
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2012. Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*. <http://bmcpub-lichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-1114> Luettu 7.8.2016.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta No 2. Helsinki: Kouluhallitus.

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki. Unigrafia oy. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf Luettu 3.8.2016
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2014. Tutkija ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Homepakolaiset ry. 2015. Sisäilmasairas työpaikolla. Opas työpaikoille sisäilmaongelmien aiheuttamiin työnteon haasteisiin. <http://homepakolaiset.fi/ratkaisuja-sisailmasairaille/wp-content/uploads/2015/06/opas_sisailmasairas_tyopaikalla.pdf Luettu 16.12.2016.
- Huisman, T. 2003. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003: Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell, M. & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Sukupuolen mukaista vaihtelua oppimistuloksissa ja asenteissa. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2013:5. http://www.oph.fi/download/150062_Sukupuolenmukaista_vaihtelua_koululaisten_oppimistuloksissa_ja_asenteissa.pdf Luettu 3.8.2016.
- Janhunen, K. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf Luettu 3.8.2016.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikun-

- nanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 237–248.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttämien ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–48.
- Kannas, L. 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantomaa, M. & Lintunen, T. 2008. Henkinen hyvinvointi ja oppiminen. Teoksessa Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta 887. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1> Luettu 3.8.2016.
- Kuitunen, H. 1993. Käsitekartta. TPO-koulutusohjelman oppimateriaali. Tavoitteena parempi oppiminen. Helsinki: FinEduca.

- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuh- teesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulu- tuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- 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. Tam- pere: Tampereen yliopistopaino
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kan- nas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutok- set Suomessa ja Pohjoismaissa 1994- 2010- WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study) . Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen seurantaraportti; 2012.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38405/Kouluko- kemusten_kansainvalista_vertailua_2010.pdf?sequence=1 Luettu 3.8.2016.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Te- oksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia lii- kuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 16-30.
- Laakso, L. Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia lii- kuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 42 – 63.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) Koulun arkea tutki- massa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 42-58.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lammi, O. 2009. Vaikuta visuaalisesti! Laadi selkeä esitys. Jyväskylä: WSOYpro Oy

Lappi, M. & Ojala, J. 2014. Välituntien vaikutus 4.-6.-luokkalaisten kokemaan kouluviihtyvyyteen maaseutu- ja kaupunkikoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44294/URN:NBN:fi:jyu-201409192828.pdf?sequence=1>

Luettu 1.12.2016.

Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviontien antia – IEA-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA -tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 359–388.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koulu- laisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululais- tutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelä- män laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: V., Brunell & P., Kupari (toim). Peruskoulu oppimisympäristönä; Peruskoulun arvi- ointi 90 -tutkimuksen tuloksia. 1993. Jyväskylän yliopiston kasvatustietei- den tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 39-56.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 2, 112- 127. [http://elektra.hel- sinki.fi/ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/28/2/oppilaid.pdf](http://elektra.helsinki.fi/ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/28/2/oppilaid.pdf) Luettu 3.8.2016.

- 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.
- Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 25-30.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. *Research Reports on Sport and Health Sciences*. LIKES- Research Center for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa J. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-161.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim). 2007. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE
- Morrison Gutman, L. & Feinstein, L. 2008. Children's well-being on primary schools: pupil and school effects. *Wider Benefits of Learning Research Report No.25*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/WBL25.pdf> Luettu 7.8.2016.

- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.
- Niemi, L. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-122.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 85.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Novak, J., D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineenä oppilaitoksissa ja yrityksissä. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Novak, J., D. & Gowin, D., B. 1998. Opi oppimaan. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Nupponen, R. 2006. Liikunta ja koettu hyvinvointi. Teoksessa M. Fogrholm & I. Vuori (toim.) Terveysliikunta. Jyväskylä: Gummerrus, 48–59.
- Nurmi, J. & Soininen, M. 2005. Kouluviihtyvyys tutkimusilmionä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä – Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisu B: 74, 227– 250.
- Opetushallitus. 2012. Liikunta ja oppiminen. http://www.oph.fi/download/144263_Liikunta_ja_oppiminen_tiivistelma_2.pdf Luettu 1.12.2016.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa J. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–258.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Miten menee peruskoulussa: kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopisto.

- Ollikainen, T. 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksessä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 131, 143–155. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103052/elinolot%20vuosikirja%202012.pdf?sequence=1> Luettu 18.8.2016.
- Palmolahti, H. 2016. Yllättävä tutkimustulos: Paljon istuva ei koulussa menesty. Yle uutiset. <http://yle.fi/uutiset/3-9324625> Luettu 1.12.2016.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti, Tampere.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 = POPS 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Luettu 17.8.2016.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 = POPS 2014. 2016. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 3.8.2016.
- Pesola, A., Pekkonen, M & Finni Juutinen, T. 2016. Miksi liiallinen istuminen on vaarallista? <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51978/pesoladuo13381.pdf?sequence=1> Luettu 16.12.2016.
- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY, 112–138.

- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1984. On person perception and the perceiver's self-concept. Teoksessa H. Hurme (toim.) Human action and personality. Essays in honour of Martti Takala. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 107-119.
- Rikard, L. & Banville, D. 2006. High school students' attitudes about physical education. *Sport, Education and Society* 11(4) 385-400.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38-44. http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt113_abstract_rintala.pdf Luettu 18.8.2016.
- Saari, H. 2004. 'Asenteet' IEA -tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA -tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155-174.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools -- a study of the importance of the school

- climate and the students" satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383– 397. <http://her.oxfordjournals.org/content/13/3/383.full.pdf+html> Luettu 23.6.2016.
- Scanlan, T. & Simons, J. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- Sipilän hallitusohjelman 2025-tavoite. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> Luettu 3.8.2016.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Wang, J. 2015. Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine* (2015) 14, 477-483. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46084/jssm14477.pdf?sequence=1> Luettu 3.8.2016.
- 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.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Standage, M. Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: Liikunnan

ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. http://www.liikkuva-koulu.fi/filebank/473-Oppilaiden-fyysinen-aktiivisuus_web.pdf Luettu 7.8.2016

- Telama, R., Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Tieteellinen katsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90. Jyväskylä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. FHelsinki: Tammi.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-108.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 151-215.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56. 285-301.
- Wellard, I. 2014. Sport, fun and enjoyment: An embodied approach. New York: Routledge.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 271-360.
- Wentzel, K.R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge University Press, 226-247.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research* 59. Kluwer Academic Publishers, 203-228.

<http://www.rug.nl/research/portal/files/3034982/VerkuytenM-School.pdf> Luettu 23.6.2016

Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. & Valois, R. F. 2012. Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research Quality Life* 7, 337- 350.

Young People and Physical Activity 1997. Promotion Better Practice. Health education Authoring: London.

Åhlberg, M. 2015. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–55.

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruulomake

Kysely kouluviihtyvyydestä.

Tee käsitekartta. Kirjoita karttaan kaikki asiat, jotka sinulle tulevat mieleen kouluviihtyvyydestä. Tehtävän tarkoituksena on selvittää ajatuksiasi aiheesta, joten kirjaa ylös kaikki mieleesi tulevat asiat. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole. Voit antaa myös esimerkkejä. Vastauksia käsitellään nimettömästi.

Olen tyttö _____ poika _____

Liikunnannumeroni on _____

Kouluviihtyvyys

Tee käsitekartta. Kirjoita karttaan kaikki asiat, jotka sinulle tulevat mieleen liikuntatuntien viihtyvyydestä. Tehtävän tarkoituksena on selvittää ajatuksiasi aiheesta, joten kirjaa ylös kaikki mieleesi tulevat asiat. Oikeita tai väärää vastauksia ei ole. Voit antaa myös esimerkkejä.

Liikuntatuntien viihtyvyys

Ympyröi lauseesta parhaiten viihtymistäsi kuvaavin vaihtoehto ja jatka lausetta. Anna tämän jälkeen esimerkki, joka kuvaa vaihtoehtoa.

1. Viihdyn koulussa hyvin/ kohtalaisesti/ heikosti koska...

Esimerkki:

2. Viihdyn liikuntatunneilla hyvin/ kohtalaisesti/ heikosti koska...

Esimerkki:

3. Viihdyn liikuntatunneilla paremmin/ huonommin/ samalla tavalla kuin koulussa yleisesti, koska...

Esimerkki:

Liite 2. Tutkimuslupa vanhemmille

Hei!

Olen opettajaopiskelija Jyväskylän yliopistolta ja teen tutkimusta viidesluokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja liikuntatuntien viihtyvyydestä. Lapsenne luokka on valikoitunut tutkimukseeni ja rehtorin sekä luokanopettajan kanssa on sovittu asiasta. Tutkimuksessa oppilas vastaa anonyymisti kyselylomakkeen kysymyksiin, johon aikaa kuluu noin 30 minuuttia. Kyselyssä oppilasta pyydetään tekemään käsitekartta sekä vastaamaan muutamaa avoimeen kysymykseen kokemastaan viihtyvyydestä. Oppilaiden vastauksia käsitellään nimettömästi ja ne tulevat vain minun tietooni eikä vastauksia käytetä muihin kuin tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Tutkimus toteutetaan oppitunnilla viikon 16 aikana. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Täyttäkää tähän lappuun, saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Palauttakaa lappu lapsenne mukana luokanopettajalle torstaihin 14.4. mennessä.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Jenni Juvakka

Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen
 ei saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3. Tulosten rakentuminen

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa muodostuneet kouluviihtyvyyden ja liikuntatuntien viihtyvyyden ala-, ylä- ja pääluokat.

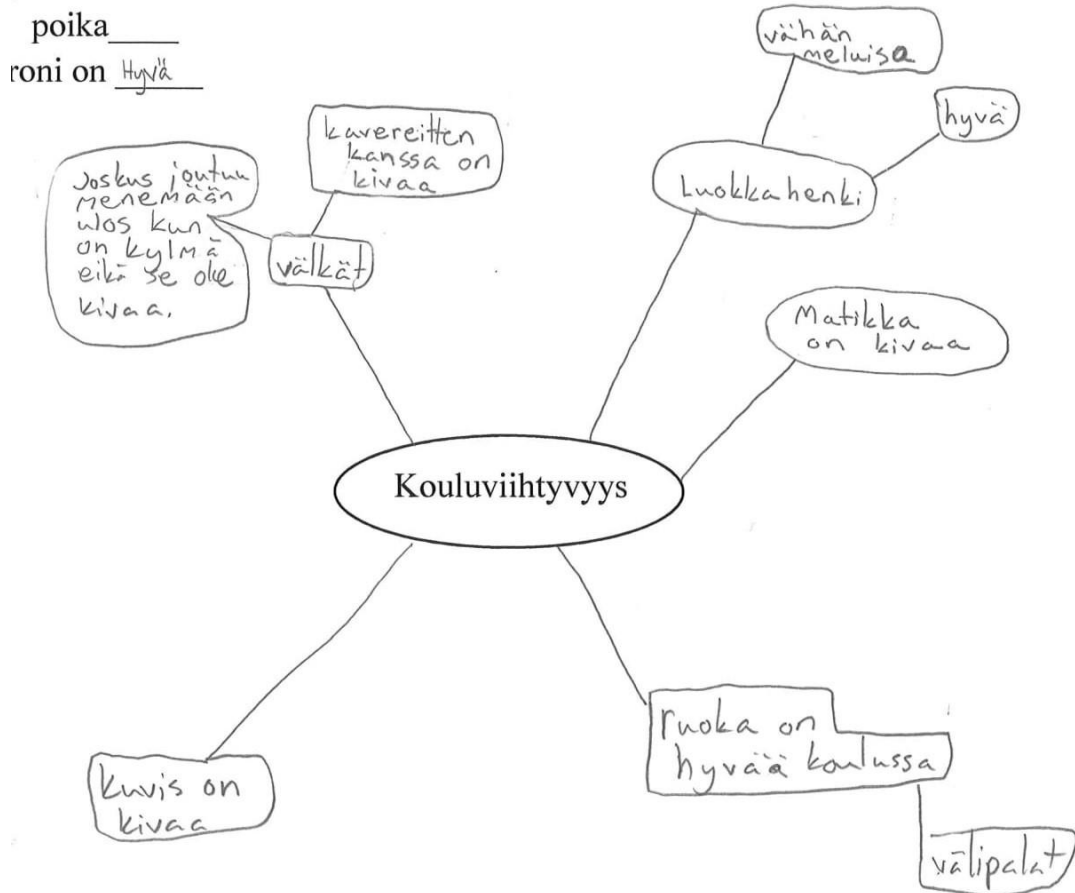
TAULUKKO 2. Kouluviihtyvyyden luokittelu

Kouluviihtyvyys		
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
opettajien pätevyys opettajien asenne huonot opettajat opettaja	opettaja	sosiaaliset suhteet
kavereiden kanssa oleilu kavereiden kanssa yhdessä tekeminen kaverit	kaverit	
luokka muut oppilaat	luokka	
kaverit eivät kiusaa kiusaaminen	kiusaaminen	
yhteishenki luokkahenki	luokkahenki	koulun toimintakulttuuri
uuden oppiminen koulutyön mielekkyys koettu pätevyys	oppiminen	
työrauha eri oppiaineet kokeet	oppitunnit	
tekemisen määrä tapahtumat ja erikoispäivät	monipuolinen tekeminen	
sisäilmasta oireilu	terveys	hyvinvointi
stressi nälkä väsymys	jaksaminen	
kouluruoka välipalat ruokailun aika	ruokailu	
sää välituntitekeminen välituntien pituus välitunnit	välitunnit	

TAULUKKO 3. Liikuntatuntien viihtyvyyden luokittelu.

Liikuntatuntien viihtyvyys		
Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
opettaja opettajan äänenkäyttö opettajan toiminta opettajan pedagogiset taidot	opettaja	sosiaaliset suhteet
kaverit kavereiden kanssa liikkuminen kavereiden kanssa yhdessä olo	kaverit	
sukupuoliryhmät liikuntaryhmä ryhmän koko joukkue	ryhmä	
yhteishenki ryhmähenki ohjeiden noudatus	ryhmähenki	koulun toimintakulttuuri
uuden oppiminen onnistuminen kykyjen testaus koettu pätevyys turvallisuus opetusmenetelmät	oppiminen	
monipuolinen liikuntasuunnitelma tuntien monipuolisuus tekemisen määrä	monipuolinen tekeminen	
liikuntalajit pelit ja leikit liikuntavälineet	liikuntamuodot	
tunnin pituus alku- ja loppuverryttelyt juomatauot suihkut	liikuntatunnin rakenne	
liikkuminen treenaaminen ei luokkatyöskentely fyysisen aktiivisuuden määrä	fyysinen aktiivisuus	hyvinvointi
sisäilmasta oireilu	terveys	

Liite 4. Vastaajien käsitekarttoja

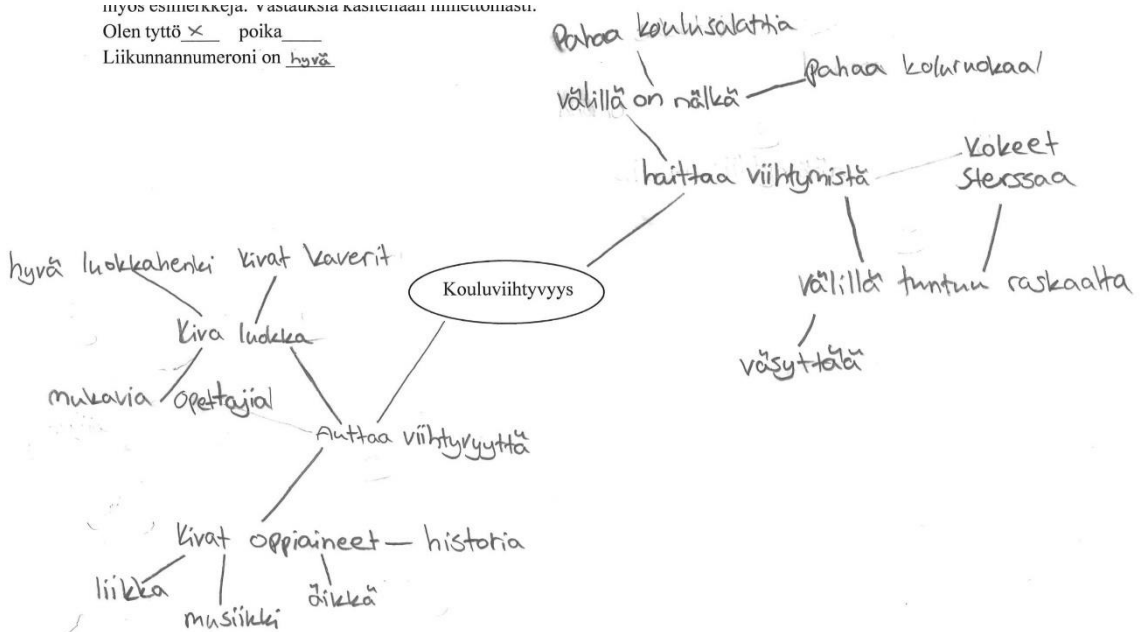


KUVA 7. Asiantuntijan käsitekartta kouluviihtyvyydestä, tyttö 15.

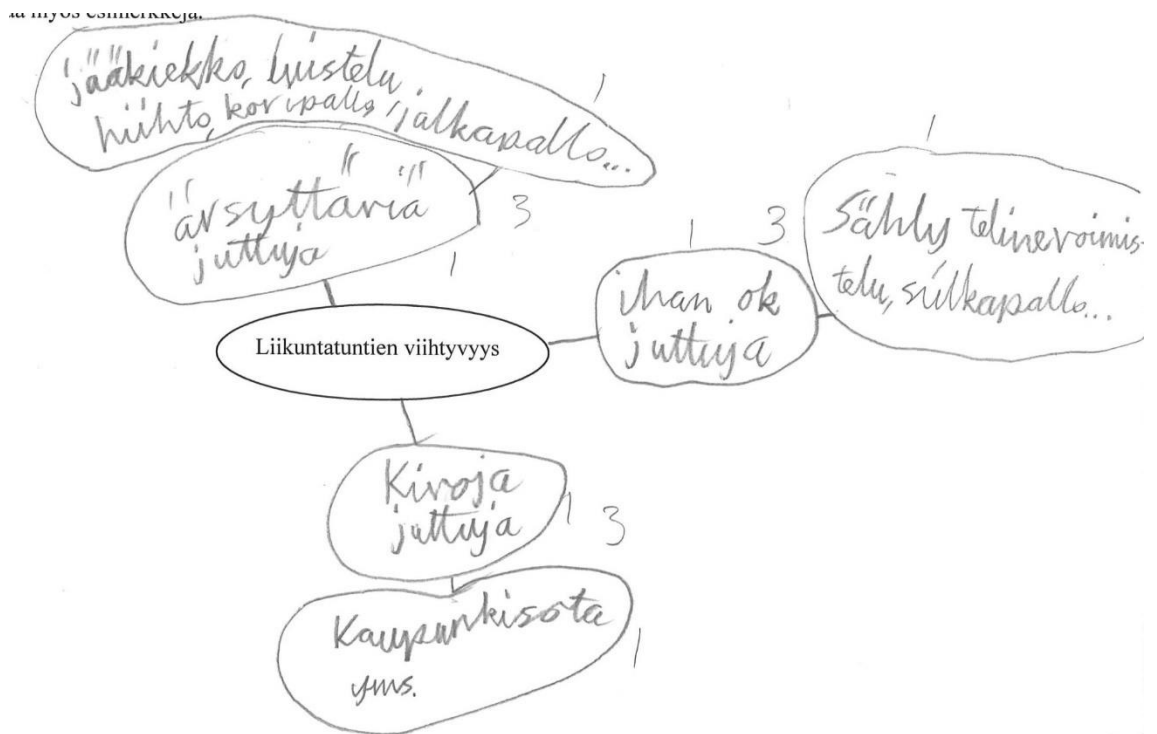
Ilmuus esittelijälle. Vastauksia käsitteisiin ihminenomaisu.

Olen tyttö poika _____

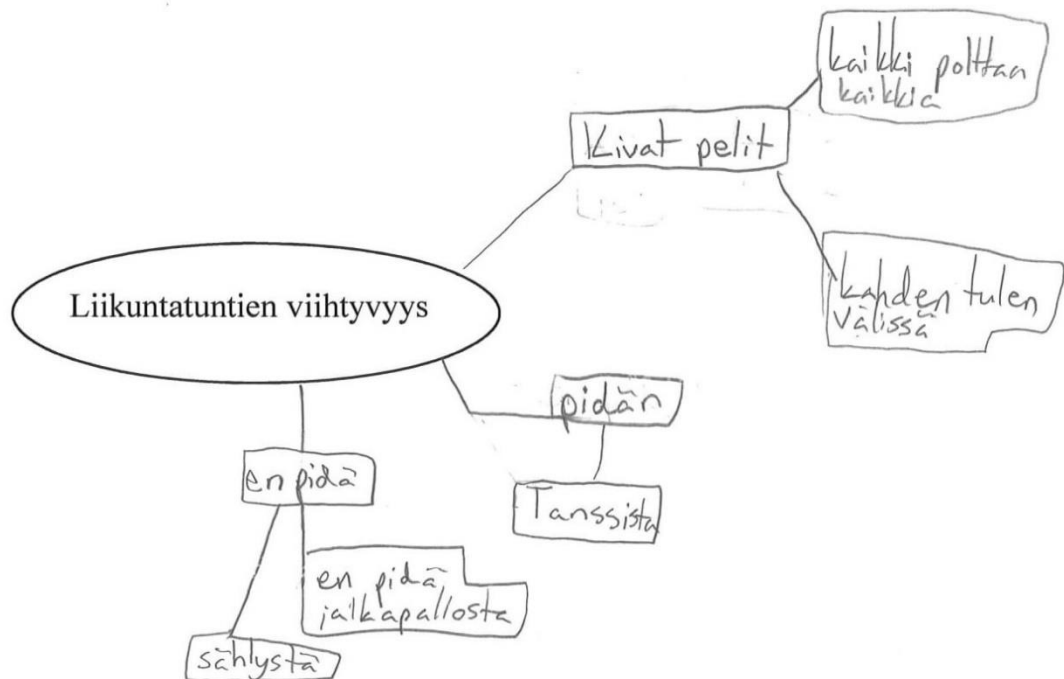
Liikunnallisenumeroni on hyvä



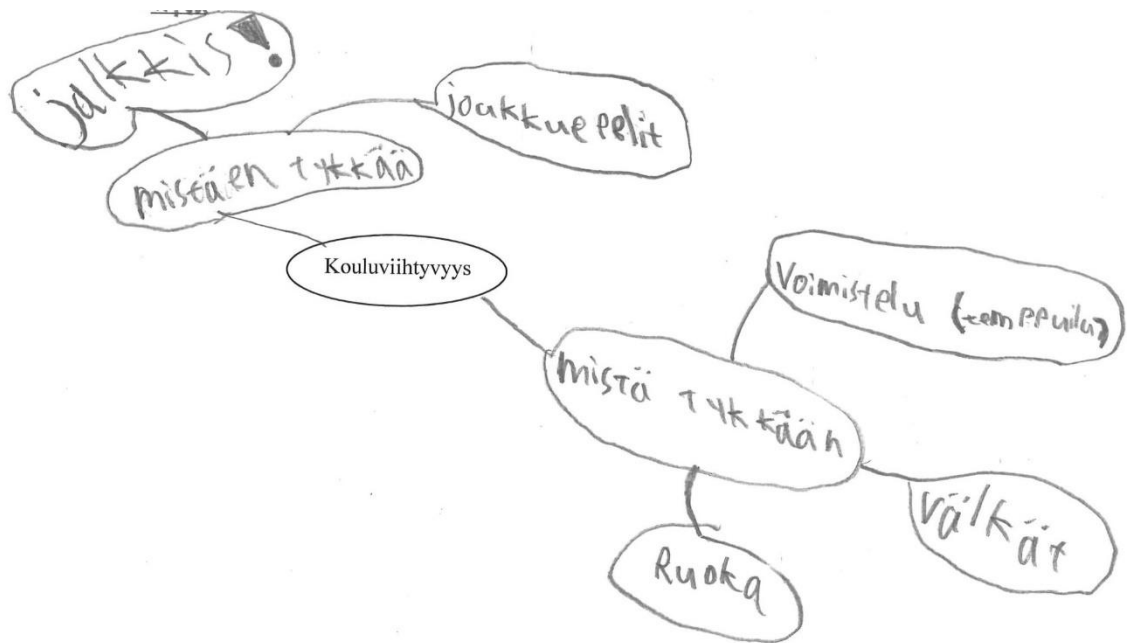
KUVA 8. Asiantuntijan käsitekartta kouluviihtyvyydestä, tyttö 1.



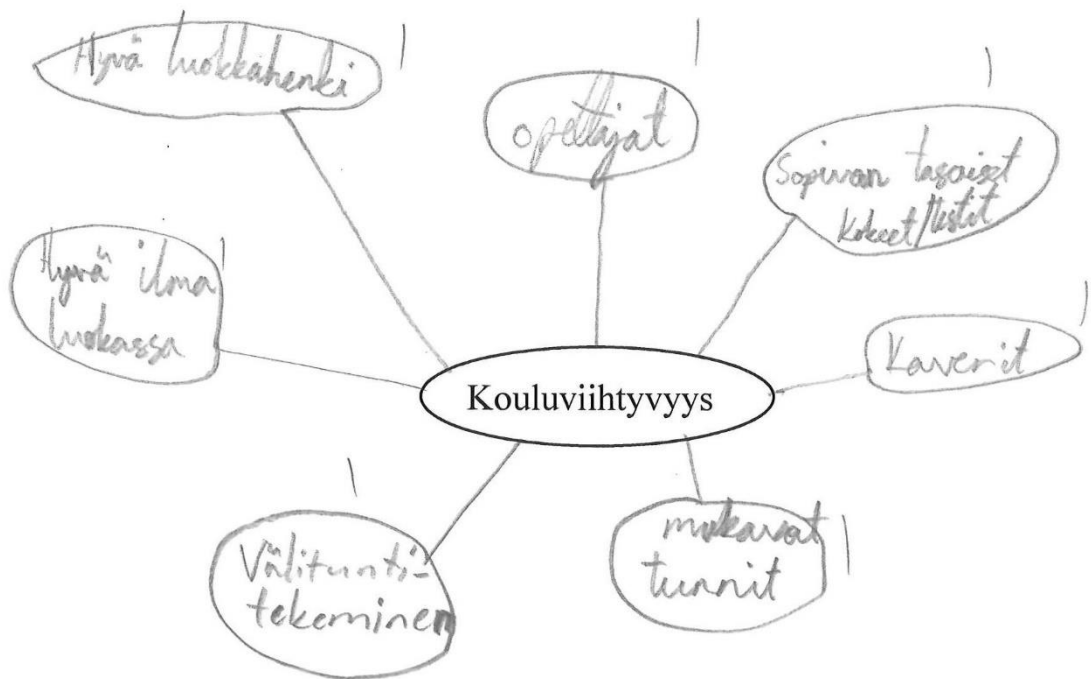
KUVA 9. Asiantuntijan käsitekartta liikuntatuntien viihtyvydestä, poika 19.



KUVA 10. Asiantuntijan käsitekartta liikuntatuntien viihtyvydestä, tyttö 14.



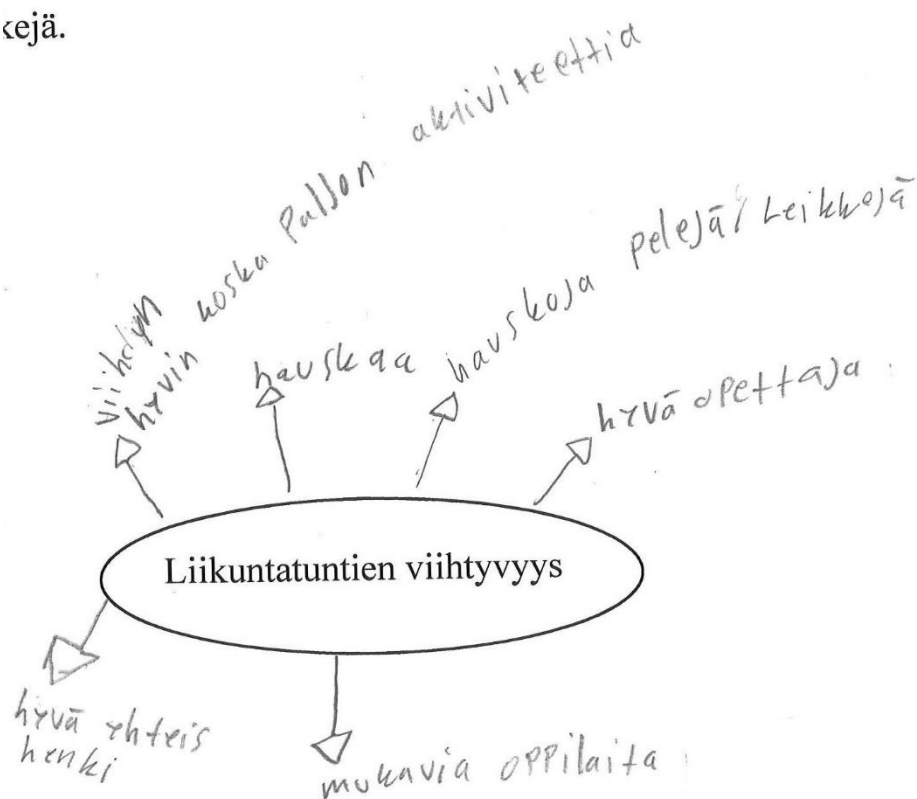
KUVA 11. Tavallisen käsitekartta kouluviihtyvyydestä, poika 13.



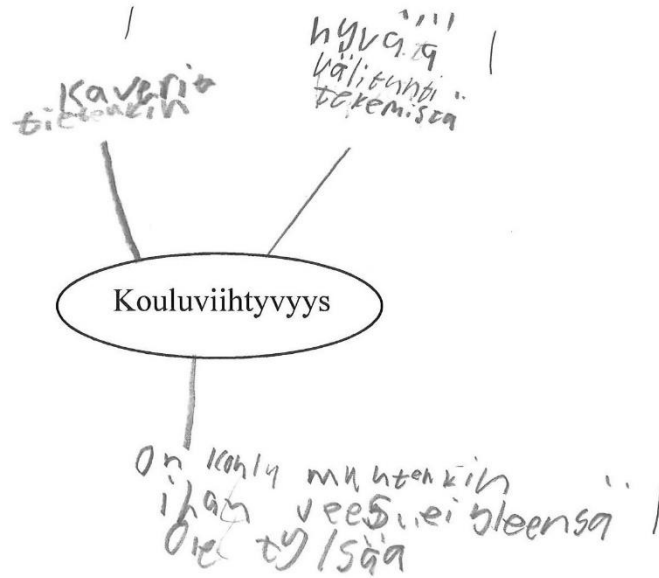
KUVA 12. Tavallisen käsitekartta kouluviihtyvyydestä, tyttö 18.



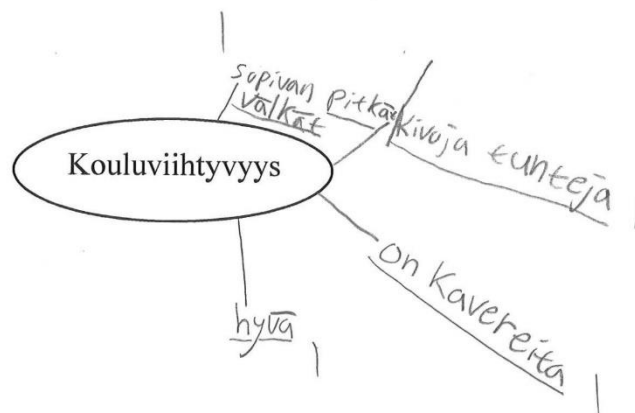
KUVA 13. Tavallisen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, poika 13. kejä.



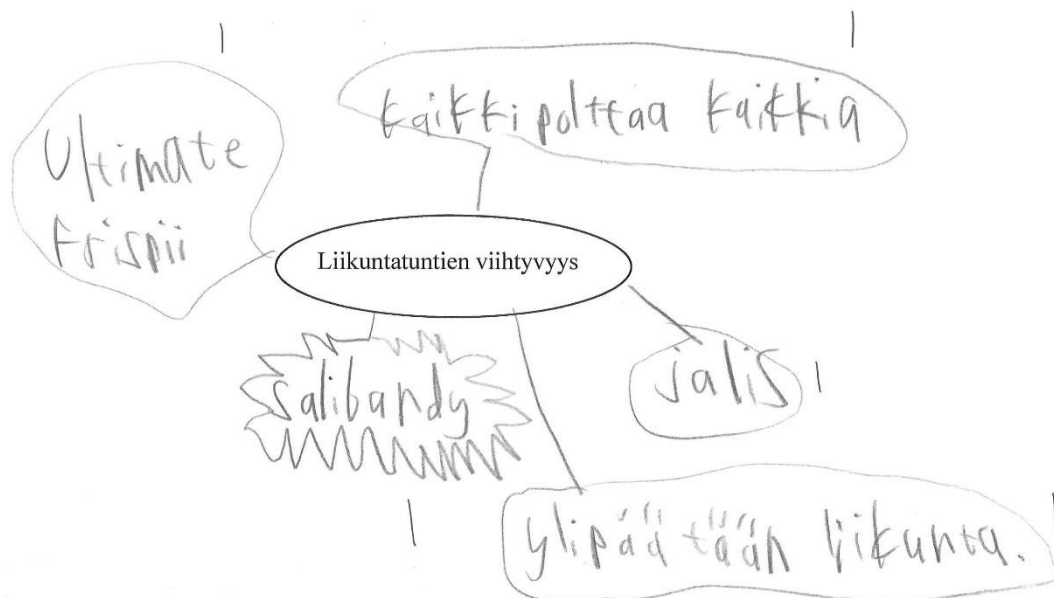
KUVA 14. Tavallisen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, poika 9.



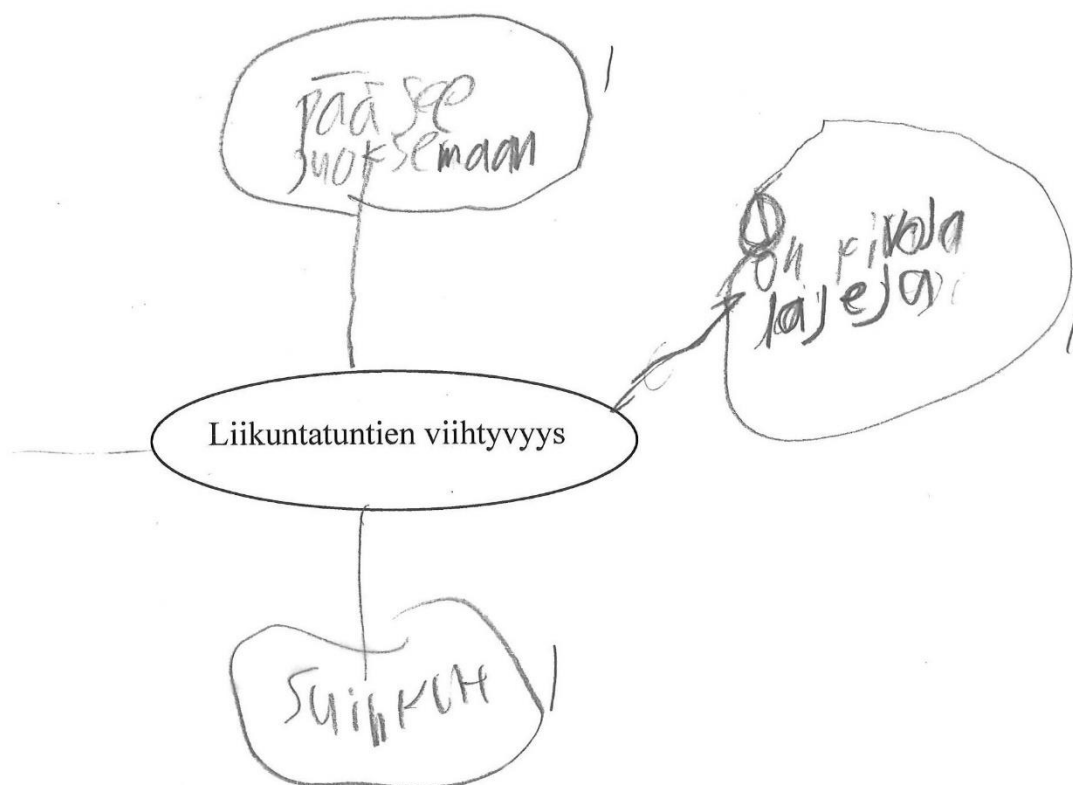
KUVA 15. Niukkananaisen käsitekartta kouluviihtyvyydestä, poika 29.



KUVA 16. Niukkananaisen käsitekartta kouluviihtyvyydestä, poika 21.



KUVA 17. Niukkasanaisen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, poika 26.



KUVA 18. Niukkasanaisen käsitekartta liikuntatuntien viihtyvyydestä, poika 24.