

**Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä  
kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä**

Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2022  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korpio-Mäkelä, Liisa ja Sandberg, Susanne. 2022. Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 97 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 5.–6. luokan oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Lapsilähtöinen tutkimus korostui kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä syvennyttiin kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksiin ja sen lähikäsitteisiin.

Tämä laadullinen tutkimus noudatti fenomenografista tutkimusmenetelmää. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2022 ryhmähaastatteluiden muodossa. Haastatteluihin osallistui yhteensä 13 viidennen ja kuudennen luokan oppilasta. Aineisto analysoitiin fenomenografista analyysimenetelmää mukaillen.

Kouluun kiinnittymistä edistävät tekijät jakautuivat oppilaiden käsityksissä seitsemään yläkategoriaan: *opettajan antama tuki ja kerronnallinen opetustyyli, koulun kokeminen merkityksellisenä sekä oppilaan osallisuuden, vertaissuhteiden, yhteisöllisyyden ja fyysisen aktiivisuuden tukeminen koulussa*. Kouluun kiinnittymistä haittaaviksi tekijöiksi muodostuivat seuraavat yläkategoriat: *haastavat oppiaineet, kiusaaminen, arviointiin liittyvä stressi, toiminnallisuuden puute sekä aikaiset herätykset ja pitkät koulupäivät*.

Oppilaiden käsitykset kouluun kiinnittymisestä olivat verrattain yhtenäisiä. Opettajalta saadun tuen sekä yhteisöllisyyden merkitys korostui oppilaiden käsityksissä. Tukemalla oppilaan kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta ja osallisuuden kokemusta voidaan edistää oppilaan kouluun sitoutumista.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, fenomenografia, lapsilähtöinen tutkimus, oppilas

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KOULUUN KIINNITTYMINEN</b> .....	<b>8</b>
2.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen lähikäsitteet .....	8
2.2 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet.....	11
2.3 Koulutyöhön kiinnittyminen.....	13
<b>3 KOULUUN KIINNITTYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT</b> .....	<b>15</b>
3.1 Kouluun kiinnittymistä tukevat tekijät.....	15
3.2 Kouluun kiinnittymistä kuormittavat tekijät .....	20
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
5.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	25
5.2 Lapsilähtöinen tutkimus .....	26
5.3 Tutkimukseen osallistujat .....	27
5.4 Puolistrukturoidun ryhmähaastattelun toteutus .....	31
5.5 Aineiston analyysi.....	34
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
6.1 Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä ....	40
6.1.1 Vertaissuhteet.....	40
6.1.2 Osallisuus.....	41
6.1.3 Koulun merkityksellisyyden kokeminen.....	43
6.1.4 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde .....	45

6.1.5	Liikunta .....	46
6.1.6	Kerronnallisuus opetusmenetelmänä.....	47
6.1.7	Yhteisöllisyys.....	48
6.2	Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä haittaavista tekijöistä...	49
6.2.1	Arviointi.....	49
6.2.2	Aikaiset aamut ja pitkät päivät.....	52
6.2.3	Haastavat oppiaineet.....	53
6.2.4	Toiminnallisuuden puute opetuksessa .....	54
6.2.5	Kiusaaminen.....	55
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>56</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	56
7.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi .....	60
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia .....	65
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Oppilaan omat koulukokemukset ja suhtautuminen kouluun vaikuttavat kokonaisvaltaisesti koulupolun rakentumiseen ja sitä kautta tulevaisuuden työelämään. Se miten oppilas viihtyy koulussa, kiinnittyy siihen ja kokee kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä vaikuttavat merkittävästi oppilaan koulusuhteeseen. Tässä tutkimuksessa käsittelemme oppilaan suhdetta kouluun, kouluun kiinnittymisen näkökulmasta, jota tutkimme haastatteleamalla oppilaita heidän käsityksistään kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen lisäksi tutkimuskentällä on aiemmin tutkittu oppilaan suhtautumista kouluun kouluviihtyvyyden- ja motivaatiotutkimuksen kautta. Oppilaan motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen vaikuttaa se, miten oppilas kiinnittyy kouluun. (Kuronen 2010, 201; Manninen 2018, 17; Virtanen & Kuorelahti 2014, 105).

Kouluun kiinnittymisen käsitteellä tarkoitetaan oppilaan kokonaisvaltaista sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin (Finn 2012, 98–99; Virtanen 2016, 59). Kiinnittyminen sisältää tunneperäisen kouluun ja kouluyhteisöön kuulumisen, koulun merkityksellisyyden kokemisen sekä koulun toimintoihin osallistumisen (Virtanen 2017, 5–6). Kouluun kiinnittymistä käsitteenä on tutkittu viime aikoina enemmän ja sen on todettu edistävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen ovat positiivisessa yhteydessä yksilön elämän laatuun, ja tämän vuoksi heikosti kiinnittyneet yksilöt ja riskitekijät tulisi osata tunnistaa. (Manninen 2018, 17.) Kouluun kiinnittymistä tutkimalla on haluttu selvittää yhteiskuntaamme vaikuttavaa ilmiötä, oppilaan negatiivista suhdetta kouluun. Mitä enemmän tuotetaan tutkimustietoa kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, sitä paremmin voimme kehittää tulevaisuudessa keinoja edistää arjessa oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

Lin ja Lernerin (2011) tutkimuksen mukaan, suurin osa oppilaista kiinnittyy koulutyöhön ja kokee koulutyön merkitykselliseksi. Kouluterveyskyselyyn (2021) vastanneista lapsista ja nuorista suurin osa kertoi olevansa tyytyväisiä elämäänsä.

Koulunkäynnistä kertoi pitävänsä noin kolme neljästä perusopetuksen 4. ja 5. luokkaa käyvistä lapsista. (THL, Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021.) Kouluuun kiinnittymisen on kuitenkin todettu heikkenevän oppilaiden siirtyessä eteenpäin koulupolulla (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Vastakohtana kouluuun kiinnittymiselle voidaan nähdä kouluuun kiinnittymättömyys, mikä puolestansa lisää koulupudokkuutta. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä osata tunnistaa ajoissa heikosti kiinnittyneet oppilaat, jotta heidät saadaan uudelleen kiinnittymään kouluuun. (Finn 2012, 98–99.)

Koulupudokkuuden on nähty vaikuttavan tulevaisuuden opintoihin ja työelämään negatiivisesti (Kuronen 2010, 227). Uusimmassa OECD:n (OECD:n Education at a Glance 2021) koulutusvertailussa selviää, että koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen on Suomessa kasvussa. NEET-nuorten (koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat 18–24-vuotiaat) osuus kasvoikin 12,8%:sta 14,8%:iin. Koulutuksesta syrjäytymisen riskitekijöinä voidaankin nähdä kouluuun kyllästymisen, joka voi johtua aiemmin koetuista kielteisistä koulukokemuksista ja riittämättömyyden tunteesta. Kurosen (2010, 227) mukaan kielteiset kokemukset voivat syntyä kylmän ja levottomaksi muodostuneen ilmapiirin johdosta, jolloin koulussa viihtyminen ja koulumenestys heikkenee. Kiinnittämällä huomiota oppilaiden myönteiseen koulusuhtautumiseen jo varhaisessa vaiheessa, voidaan heidän tulevaisuutensa opintoihin ja työllistymiseen vaikuttaa positiivisesti. Kouluuun kiinnittyminen on yksi koulun perustehtävistä, jonka vuoksi koulujen tulee pyrkiä edistämään sitä (Virtanen 2016, 61). Voidaan siis päätellä, että vaikuttamalla oppilaiden koulukokemuksiin myönteisesti, vaikutetaan myös tulevaisuuden yhteiskunnan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Kouluuun kiinnittymistä Suomessa on tutkittu laadullisesti hyvin vähän oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskenttä on keskittynyt pääosin mittaamaan oppilaiden kouluuun kiinnittymistä määrällistä tutkimusotetta hyödyntäen. Suomessa kouluuun kiinnittymistä on tutkittu laadullisen tutkimuksen näkökulmasta pääosin haastatteleamalla opettajia. Opettajilta kerätyn tutkimustiedon lisäksi, on erityisen tärkeää selvittää oppilaiden käsityksiä koulunkäynnistä ja sen merkityksellisyydestä, jotta ilmiöstä saataisiin lisää tutkimustuloksia.

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on tutkia oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Kouluun kiinnittymistä on tutkittu esi- ja alkuopetusikäisten nivelvaiheesta, sekä yläkoulun näkökulmasta, mutta tutkimustietoa 5. ja 6. luokalta löytyy hyvin vähän. Syy erityisesti yläkouluikäisten tutkimiseen kouluun kiinnittymisen kentällä, voi johtua esimerkiksi siitä, että kouluun kiinnittymisen on todettu heikkenevän oppilaiden siirtyessä ylemmille luokille (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Yläkouluun painottuvan tutkimuskentän rinnalle, haluamme saada tutkimustietoa 5.-6.- luokkalaisilta oppilailta ennen heidän siirtymistään yläkouluun. Viidennen ja kuudennen luokan oppilailla on jo kertynyt henkilökohtaisia kokemusta koulusta enemmän, kuin alemmilla luokilla. Peruskoulun aikana kertyneiden koulukokemusten kautta ja jo hyvin kehittyneen itsenäisen ajattelutaidon vuoksi viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kykenevät vastaamaan monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä koskeviin kysymyksiin.

Lapset ovat osa yhteiskunnan rakenteita ja heitä tulisi pitää aktiivisina toimijoina, jotka vaikuttavat ja osallistuvat yhteiskuntaamme (Alanen 2001, 178). Lapsilähtöisessä tutkimuksessamme lapset nähdään aktiivisina tiedon tuottajina, joiden erilaisia käsityksiä kouluun kiinnittymisestä halutaan ymmärtää ja tuoda esille. Haastatteleamalla 5. ja 6.- luokkalaisia oppilaita, varmistamme sen, että saamme oppilaiden oman äänen kuuluviin kouluun kiinnittymistä koskevalla tutkimuskentällä. (Patton 2015, 115.)

## 2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

### 2.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen lähikäsitteet

Kouluun kiinnittymistä pidetään moniulotteisena yleiskäsitteenä, jolla tarkoitetaan lapsen tai nuoren sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin. Kouluun kiinnittymisen käsite pitää sisällään tunneperäisen kouluun ja kouluyhteisöön kuulumisen, koulun merkityksellisyyden kokemisen sekä koulun toimintoihin osallistumisen (Virtanen 2017, 4–6.) Kouluun kiinnittymisen käsite on alun perin koskenut erityisryhmiä ja koulunkäynnin keskeyttäviä oppilaita, joilla on suuri riski yhteiskunnasta syrjäytymiseen (Virtanen 2016, 7–8). Kouluun kiinnittymisen juuret liittyvät haluun parantaa oppilaiden akateemista oppimista. Kiinnittymistä käsitteenä on kuitenkin pidetty jo pitkään moniulotteisena ja akateemisen kiinnittymisen lisäksi siihen on liitetty käyttäytyminen ja emotionaalinen kiinnittyminen. (Christenson, Reschly & Wylie 2012, 3.)

Tutkimuskirjallisuudessa oppilaan suhdetta kouluun on kuvattu erilaisten käsitteiden kautta, joista kouluun kiinnittymistä lähimpänä voidaan pitää käsitteen englannin kielistä käännöstä *school engagement*. Virtanen (2016, 5–6) on suomennanut käsitteen *school engagement* kouluun kiinnittymiseksi eikä esimerkiksi oppilaan sitoutumiseksi kouluun tai koulunkäyntiin, vaikka suora käännös *engagementista* viittaakin paremmin sitoutumiseen. Kiinnittymisen termi tarkoittaa tyypillisesti yhdessä tai yhtenäisenä olemisesta. Termi viittaa vapaaehtoisuuteen ja innostumiseen ja sisältää merkityksen pysyvyydestä, tarttumisesta ja sitkeydestä. Suora suomennos ”sitoutuminen” viittaa puolestaan liikaakin velvoittavaan ja sitovaan eikä kiinnittymisen tavoin tuo esille tunneperäisen kiinnittymisen merkitystä. (Virtanen 2016, 5–6.) Kouluun kiinnittymisen käsite on muovautunut aiempien oppilaan koulusuhdetta käsittelevien tutkimusten kautta, joista merkittävinä voidaan pitää *koulupudokkuutta*, *kouluviihtyvyyttä*, *koulumotivaatiota* ja *koulukokemuksia* koskevaa tutkimusta. Avaamme lähikäsitteitä tarkemmin tässä luvussa.

Koulupudokkuudella tarkoitetaan peruskoulun keskeytymistä, jonka taustalla on usein haasteita koulunkäyntiin liittyen. Vaikeudet johtuvat tyypillisimmin



mielenterveyden haasteista, perhetilanteesta tai koulukiusaamisesta. (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä 2020, 32–33.) Koulupudokkaaksi voidaan Tilastokeskuksen (2021) ylläpitämässä keskeyttämistilastoissa kutsua oppilasta, joka on keskeyttänyt koulunkäynnin ennen oppimäärän suorittamista ja oppivelvollisuuden loppumista. Tutkimuskentällä koulupudokkuudesta on käytetty termiä kouluakäymättömyys, jolla tarkoitetaan koulukieltäytymistä tai koulusta vetäytymistä. Koulukieltäytymisellä viitataan oppilaisiin, jotka kieltäytyvät käymästä koulua erilaisista syistä. Koulusta vetäytymisestä puhutaan silloin, kun oppilas ei käy koulussa vanhempien tahdosta. (Määttä ym. 2020, 7)

Koulutuksesta syrjäytymisen riskitekijöinä voidaan nähdä kouluun kyllästyminen, joka voi johtua kielteisistä koulukokemuksista ja riittämättömyyden tunteesta. (Kuronen 2010, 227). Koulupudokkuus ja syrjäytyminen ovat haaste yhteiskunnalle aiheuttaen sen, että nuoret jäävät ilman työtä ja ajautuvat elämään yhteiskunnan tuilla. (Aunola, Keltto, Koskenvuo, Saarikallio-Torp, Välimäki, Vanne & Vasalampi 2018). Koulupudokkuusriskin on todettu lisääntyvän perheissä, joissa esiintyy pitkäaikaistyöttämyyttä tai toimeentuloasiakkuutta (Vauhkonen, Kallio & Erola 2017, 507–509). Koulupudokkuutta ja syrjäytymistä voidaan ehkäistä lisäämällä perheiden hyvinvointia kohdistamalla tukitoimet lapsille ja nuorille jo varhaisesta vaiheesta lähtien. Putoaminen koulupolulta voi alkaa jo varhaislapsuudessa aiheuttaen huono-osaisuutta. Syrjäytymisen voidaankin joissain tapauksissa katsoa alkavan jo ennen lapsen syntymää. (Paananen & Gissler 2014, 208.) Koulupudokkuuden on nähty olevan yhteydessä häiriökäyttäytymiseen ja alisuoriutumiseen koulussa, jolloin sen voidaan nähdä heikentävän oppilaan kouluun kiinnittymistä. (Wang, Willett & Eccles 2011, 466)

Kouluviihtyvyyden tutkimus on ollut viime vuosikymmenien aikana nousussa, ja käsitteenä kouluviihtyvyys on vakiintunut Suomessa (Manninen 2018, 17). Yksi siihen vaikuttanut tekijä on oppilaan ja opettajan välisen suhteen muutos. Nykyisin oppilaan yleiseen minäkuvaan ja viihtyvyyteen koulussa panostetaan aiempaa enemmän. Kouluviihtyvyys kuvaa sitä, millainen merkitys koulunkäynnillä on oppilaan oman elämän kannalta. Kouluviihtyvyys terminä voi olla harhaanjohtava ”viihteeseen” viittaavan sanan vuoksi. Tarkoituksena on saada oppilaat viihtymään

koulussa emotionaalista näkökulmasta ja halusta oppia, eikä esimerkiksi median vuoksi. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 104–105) Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan kokonaisvaltaista tunnetta siitä, että koulussa on hyvä olla. Koulussa viihtyminen ei ole pysyvä olotila ja se saattaa muuttua päivästä riippuen. (Janhunen 2013, 30–31.)

Opettajan roolia kouluviihtyvyyden ja ilmapiirin kannalta pidetään tärkeänä. Kouluyhteisön ja luokan ilmapiirin ollessa hyvä, oppilaiden kokemat turvallisuuden tunteet mahdollistuvat (Janhunen 2013, 30–31.) Opettaja voi lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä toteuttamalla oppilaita motivoivaa ja aktiivista opetusta erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntämällä. (Kalliala & Toikkanen 2009, 13). Rantala (2014, 232) korostaa kerronallisten elementtien merkitystä opetuksessa, jolla mahdollistetaan oppilaan pääsy sisälle omaan kokemus- ja elämismaailmaan.

Aiemmissä tutkimuksissa on tutkittu kouluviihtyvyyttä haittaavia tekijöitä. Erityisesti heikon koulumenestyksen on todettu vaikuttavan negatiivisesti koulussa viihtymiseen. Kouluviihtyvyyttä heikentävänä tekijänä nähdään lisäksi oppilaiden liiallinen kontrollointi ja toiminnan rajoittaminen. (Kuronen 2010, 227–228.) Opettajalla onkin merkittävä rooli oppilaan koulutyytyväisyyden edistäjänä sekä rajoittavana tekijänä. Kouluviihtyvyys ei edellytä vain positiivisia tunteita. Kouluarjessa tuleekin olla tilaa kaikille tunteille ja opettajan tulee osata ratkaista myös haastavia tilanteita. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289). Kyky navigoida tunteita, auttaa ennakoimaan ja ohjaamaan oppilaita tarkoituksenmukaiseen suuntaan luokan viihtyvyyden kannalta. Tunteita navigoidessa vaikutetaan siihen, miltä opettajasta ja oppilaasta tuntuu. Kouluviihtyvyyttä voidaankin tukea tunnetyöllä kouluarjessa. (Ahola ym. 2017, 291)

Oppilaan suhtautumista kouluun on aiemmin tutkittu motivaatiotutkimuksen kautta. Oppilaan motivaatio ja kouluviihtyvyys ovat yhteydessä siihen, miten oppilas kiinnittyy kouluun (Kuronen 2010, 201; Manninen 2018, 17; Virtanen & Kuorelahti 2014, 105). Ryan ja Dec (2017) ovat kehittäneet itsemääräämisteorian, jonka mukaan oppilas motivoituu siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itse tekemisistään. Elämänkulkua koskevan motivaatioteoria perustuu siihen, että oppimismotivaatioon vaikuttavat vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet, joita

koetaan koulupolun eri vaiheissa. (Salmela-Aro 2009, 71–72.) Eccles ja Midgley (1989) korostaa odotusarvoteorian vaikutusta oppimismotivaatioon. Odotusarvoteorialla tarkoitetaan sitä, että oppijan odotukset eri tilanteissa selviytymisessä luovat pohjan oppimiselle. Kun oppilas uskoo suoriutuvansa jossakin tehtävässä, hän todennäköisimmin panostaa tehtävään ja menestyy siinä. (Eccles & Midgley 1989, 35–37) Vaatimusten ja voimavarojen suhdetta motivaatioon on pidetty tärkeänä oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaatimusten ja voimavarojen on todettu motivoivan oppijaa sekä auttavan selviytymään haasteellisista tehtävistä. Voimavarat ylittävät haasteet kuitenkin aiheuttavat hyvinvoinnin haasteita. (Salmela-Aro & Upadyaya 2014.) Motivaatiotutkimusta on kritisoitu siitä, ettei sitä ole pystytty tutkimaan sellaisilla tavoilla, jotka kuvaavat toimintaa ja oppimistilanteita todellisia merkityksiä ymmärtäen (Ford 1992). Motivaatio ja kouluun kiinnittyminen ovat lähikäsitteitä keskenään, mutta sisältävät myös selvän eron. Kouluun kiinnittyminen viittaa syvällisempään toimintaan ja sitoutumiseen johonkin tiettyyn toimintaan, joka taas vaikuttaa yleiseen motivaatioon ja innostukseen jotakin tehtävää suorittaessa. (Rumberger 2011.)

Kouluun kiinnittymisellä käsitteellistetään oppilaan koulukokemuksia. Koulukokemuksilla tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaisia merkityksiä ja arvoja koulunkäyntiä kohtaan, jotka näkyvät motivaationa oppimiseen. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105.) Elinikäistä oppimista edistää myönteiset koulukokemukset lapsuus- ja nuoruusiässä. Koulua kohtaan syntyneillä asenteilla on merkittävä vaikutus ihmisen myöhempään opiskeluvaiheisiin. Koulutusjärjestelmässä tuleekin edistää monipuolisia valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. (Janhunen 2013, 22.)

## **2.2 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet**

Kouluun kiinnittymisen käsitettä on tutkittu aiemmissa tutkimuksissa erilaisin mallein. Kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä voidaan kuvata aktiivisen osallistumisen (behavioraalisen), koulun sosiaaliseen ympäristöön kuulumisen kokemuksen (emotionaalinen) ja koulun tavoitteisiin liittyvien mielekkäiden

(kognitiivinen) prosessien kautta. Yleisin kouluun kiinnittymistä kuvaileva malli on jaettu edellä mainittuihin kolmeen osa-alueeseen, joita ovat behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen taso. (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Fredricks, Blumenfeld ja Paris 2004, 60.) Nämä koulutyöhön kiinnittymisen tasot vaikuttavat toinen toisiinsa. Pelkkä koulutehtävien tekeminen tai sääntöjen noudattaminen ei tarkoita automaattisesti sitä, että oppilas tarkoituksenmukaisesti ponnistelee oman oppimisensa eteen.

Finn (1989) jakaa kouluun kiinnittymisen osallistumiseen eli behavioraaliseen kiinnittymiseen ja kouluun samaistumiseen eli emotionaaliseen kiinnittymiseen. Finnin (1989) jakoa voidaan nähdä pohjana myös seuraavissa malleissa. Lipps, Norris ja Pignal (2003, 28) ovat myös jakaneet kouluun kiinnittymisen kahteen osa-alueeseen, mutta esittävät jaon akateemisen ja sosiaalisen kiinnittymisen näkökulmasta, jossa akateeminen liittyy luokan sisällä tapahtuvaan käyttäytymiseen ja sosiaalinen puolestaan osallisuuteen (kouluun kuulumisen tunne) ja opettaja-oppilas- sekä vertaissuhteisiin. Appleton ja muut (2006) puolestaan kuvailevat kouluun kiinnittymistä neljästä eri osa-alueesta, joita ovat akateeminen, behavioraalinen, kognitiivinen sekä psykologinen ulottuvuus. Virtanen ja Kuorelahti (2014, 105) käyttävät osa-alueista termejä affektit, käyttäytyminen sekä arvot ja motivaatio. Affektit sisältyvät kouluyhteisöön kuulumiseen liittyviin tunteisiin sekä ihmissuhteisiin vertaisten ja aikuisten kanssa. Käyttäytymisellä viitataan asianmukaiseen käytökseen ja osallistumiseen koulussa. Fyysinen osallistuminen ja läsnäolo koulussa ovat välttämättömiä oppimisen kannalta. Yksilön tietoista kognitiojärjestelmää taas tarvitaan itsesäätelyyn ja opiskelun kokemiseen merkityksellisenä. Arvot ja motivaatio ohjaavat sitoutuneeseen työskentelyyn ja oppimismyönteisyyteen. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 105.)

Ulmanen (2017, 16) käyttää väitöskirjatutkimuksessaan *emotionaalista näkökulmaa* kouluun kiinnittymisen tarkastelussa. Hänen mukaansa aiemmat tutkimukset osoittavat emotionaalisen osa-alueen olevan merkittävässä roolissa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisessä. Emootiot koulutyötä kohtaan, sekä koulun kokeminen merkityksellisenä, vaikuttaa oppilaan tapaan huolehtia koulutehtävistä, jota kuvataan *behavioraalisena kiinnittymisenä*. *Kognitiivista kiinnittymistä* Ulmanen kuvaa tapana, jolla

oppilas säätelee omaa oppimistaan. Fredricks ja muut (2004, 60) määrittelevät kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä myös kolmen osa-alueen behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen osa-alueen kautta. Tekstissään he kuitenkin painottavat sitä, että vaikka kouluun kiinnittymisen osa-alueet ovat eri määritelmässä ja teorioissa erilaisia, on niissä todellisuudessa hyvinkin paljon samankaltaisuuksia ja ne linkittyvät vahvasti toisiinsa. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 61.)

### **2.3 Koulutyöhön kiinnittyminen**

Kouluun kiinnittynyt oppilas on sitoutunut noudattamaan koulun sääntöjä ja normeja, osallistuu koulun toimintaan ja oppitunneille, seuraa opettajan ohjeita, tekee annetut tehtävät niin luokassa kuin luokan ulkopuolella sekä asennoituu myönteisesti eri oppiaineisiin ja kouluun ylipäätään. Kouluun kiinnittyneen oppilaan arvot ja asenteet vastaavat oppimistavoitteita, jolloin opiskelu tuntuu merkitykselliseltä ja hyödylliseltä. (Virtanen 2016, 59; Virtanen & Kuorelahti 2014, 106.) Kiinnittyminen kouluun edistää yhteenkuuluvuudentunnetta ja luo positiivisia oppimiskokemuksia. (Virtanen 2016, 7-8).

Kouluun kiinnittymättömät oppilaat eivät osallistu aktiivisesti luokan ja koulun toimintaan, eivät ole kognitiivisesti kiinnittyneitä oppimiseen, eivätkä pysty ylläpitämään tai kehittämään kouluun kuulumisen tunnetta tai käyttäytyvät sopimattomasti tai haitallisesti. Kaikki nämä haasteet vähentävät todennäköisyyttä menestyä koulussa. On myös todettu, että kouluun kiinnittyminen heikkenee oppilaiden siirtyessä eteenpäin koulupolulla (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Opettajan on hyvä ymmärtää, mikä merkitys kouluun kiinnittymisellä on oppilaan koulupolun ajan ensimmäisestä luokasta aikuisuuteen saakka. Kun heikosti kiinnittyneet oppilaat tunnistetaan ajoissa, voidaan kiinnittymistä lisääviä interventioita kohdentaa ja näin ollen vähentää koulupudokkuutta. (Finn & Zimmer 2012, 98-99.)

Aiemmissa tutkimuksissa poikien on todettu kiinnittyvän kouluun tyttöjä heikommin (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Kurosen (2010, 201) mukaan kouluun

kiinnittyminen ja koulussa viihtyminen ylläpitävät oppilaan motivaatiota opiskeluun ja auttavat menestymään koulussa. Motivaatio voidaan nähdä edellytyksenä kiinnittyessä kouluun, mutta yksinään sillä ei vielä saavuteta kouluun kiinnittymistä (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Kurosen (2010, 231–232) tutkimus osoittaa, että kouluun voidaan uudelleen kiinnittyä ja opiskeluun voidaan jälleen sitoutua opettajan tuen ja kannustuksen sekä myönteisen palautteen avulla. Oppijalle on tärkeää, että opettaja arvostaa oppilaiden yksilöllisiä tunteita ja taitoja (Janhunen 2013, 30–31). Minäpystyvyys eli kokemus omista kyvyistä suoriutua erilaisista tehtävistä vaikuttaa siihen, kuinka sinnikäs oppilas on vaativia tehtäviä kohtaan (Bandura 1986; Schunk 1990, 77).

Ulmanen (2017, 20) on avannut tarkemmin vahvaan ja heikkoon koulutyöhön kiinnittymisen tunnuspiirteitä. Kun oppilas on kiinnittynyt vahvasti kouluun, hän sitoutuu aktiivisesti oppitunneille, keskittyy tehtäviin sekä rakentaa keskustelua oppitunnilla. Oppilas työskentelee sinnikkäästi ja tekee töitä haasteiden ylittämiseksi. Oppilas noudattaa ja sitoutuu koulun ja luokan yhteisiin sääntöihin ja normeihin. Oppilas suhtautuu kouluun myönteisesti, mikä näkyy koulussa innostumisen ja intohimon tunteina. Koulutyö tuntuu oppilaasta merkitykselliseltä, mikä välittyy koulutyöhön paneutumisenä ja uppoutumisena. Kouluun kiinnittynyt oppilas kokee hyväksyntää ja arvostusta sekä tukea vertaisiltaan sekä opettajiltaan ja näin kokee kuuluvansa kouluyhteisöön. Oppilaan työskentely on itseohjautuvaa, mikä näkyy tavoitteellisena työskentelynä ja oman työnsä kriittisen arvioimisen osaamisena. Oppilas osaa hyödyntää vaihtelevia oppimisstrategioita ja tunnistaa oman tapansa oppia. Kun oppilas on kouluun heikosti kiinnittynyt, oppilas laiminlyö koulutehtäviään esimerkiksi jättämällä tehtävät tekemättä tai on osallistumatta oppituntikeskusteluun. Heikosti kiinnittynyt oppilas luovuttaa ja antaa helposti periksi haasteiden edessä. Oppilas kapinoi ja vastustaa yleisesti annettuja sääntöjä ja normeja esimerkiksi jatkuvasti käyttäytymällä häiritsevästi, myöhästelemällä tai jatkuvilla poissaoloilla. Oppilas ei koe kuuluvansa kouluyhteisöön eikä koe hyväksyntää, tukea tai arvostusta vertaisten tai opettajien keskuudessa.

### 3 KOULUUN KIINNITTÄMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

#### 3.1 Kouluun kiinnittymistä tukevat tekijät

Kuulumisen tunteella ja suhteilla vertaisiin sekä opettajiin on edistävää yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen (Appleton ym. 2006, 429; Estell & Perdue 2013, 334). Fredricksin ym. (2004, 76) mukaan luonnolliset vertaisryhmät tukevat positiivista koulusuhdetta, mutta vähemmistöillä vertaiset saattavat jopa heikentää kouluun kiinnittymistä. Vertaisilta saatu hyväksyntä ja tuki ovat keskeisiä tekijöitä oppilaan kouluun kiinnittymisen ja oppimisen kannalta (Juvonen, Espinoza & Knifsend 2012, 390; Ulmanen 2017, 20; Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Kouluympäristön ja koulukavereiden tarjoama tuki vaikuttavat oppimistilanteisiin myönteisesti ja ovat näin yhteydessä siihen, miten oppilas kiinnittyy kouluun. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106.) Oppilas, joka saa koulussa hyväksyntää, arvostusta ja tukea vertaisiltaan, kokee kuuluvansa kouluyhteisöön ja on näin ollen kiinnittynyt kouluun (Ulmanen, 2017, 20). Oppilaalle on tärkeää, että hänet hyväksytään ryhmässä ja hän saa muodostettua siellä sosiaalisia vertaissuhteita (Kuorelahti, Lappalainen & Viitanen 2012, 204). Erityisesti murrosiän kynnyksellä kavereiden merkitys korostuu. Nuoret ovat erityisen alttiita vertaisten vaikutukselle ja huolehtivat siitä, mitä muut itsestä ajattelevat ja kaverit vaikuttavat siihen, miten oppilas kouluun suhtautuu ja sopeutuu. (Kiuru 2008, 370.) Vuorovaikutuksellisessa oppimisessä vertaisten kanssa korostuu oppilaan luova ja kriittinen ajattelu, sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen. Positiiviset oppimis- ja tunnekokemukset auttavat oppilasta sisäistämään uusia tietoja ja taitoja, luovat oppimisen iloa ja kehittävät oppilaan osaamista eteenpäin. (POPS 2014, 17.)

Vertaissuhteiden laadulla on merkitystä kouluun kiinnittymisessä. Vertaisten vahva kouluun kiinnittyminen voi kannustaa ja vahvistaa oppilaan itsensä kiinnittymistä, kun puolestaan heikommin kiinnittyneet kaverit voivat laskea kouluun kiinnittymistä. (Juvonen ym. 2012, 390). Ulmanen (2017, 31) mukaan vertaissuhteet vahvistavat oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä, jos

vuorovaikutussuhde vertaisten kanssa on tasapainossa oppilaan omien koulunkäynnin mielekkyystekijöiden ja kouluympäristön asettamien odotusten ja vaatimusten välillä. Juvosen, Espinozan ja Knifsendin (2012, 390–392) tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla oli kouluvuoden aikana joitakin pysyviä ystävyysuhteita, menestyivät opinnoissaan paremmin ja opettajat arvioivat heidän olevan voimakkaammin kiinnittyneitä kouluun. Tutkijat eivät ole varmoja, johtuuko tämä vertaisryhmässä rakentuneesta vaikutusvallasta vai siitä, että oppilaat ajautuvat koulussa lähtökohtaisesti samankaltaisten oppilaiden pariin vahvistaen omaa kouluun kiinnittymisen tyyliään muiden samanlailla kiinnittyneiden kanssa. Vertaisvuorovaikutussuhteella voi olla myös haittaavia vaikutuksia kouluun kiinnittymiseen. Lin, Lynchin, Kalvinin, Lin ja Lernerin (2011) tutkimuksen mukaan käytösongelmaisilla kavereilla ja kiusaamisella on kielteinen vaikutus kouluun kiinnittymiseen. Kiusaaminen vaikuttaa suuresti oppilaan viihtymiseen koulussa sekä myös laajemmin hänen opiskelumotivaatioonsa, kaverisuhteisiinsa ja sitä kautta myös yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Myllyniemi 2008, 27). Koulukiusaaminen voi laajalle levittyään vaikuttaa koko koulun oppilaiden haluun kiinnittyä kouluun (Mehta, Cornell, Fan & Gregory 2013).

Juvonen ja muut (2012, 388) toteavat tutkimuksessaan, että kiusatut oppilaat olivat vähemmän kiinnittyneitä kouluun ja saivat heikompija arvosanoja. Heidän mukaansa kiusaaminen on yhteydessä heikompaan akateemiseen kiinnittymiseen ja heikompiin akateemisiin suorituksiin. Kiusaaminen voi etäännyttää koulusta ja johtaa pahimmassa tapauksessa koulun keskeyttämiseen (Juvonen ym. 2012, 388; Li ym. 2011, 340). Myös Kurosen (2010, 202) mukaan oppilaan kouluviihtyvyyteen ja kiinnittymiseen voivat vaikuttaa leimaavat tai piiloon jääneet kiusaamiskokemukset, jotka vaikuttavat usein asemaan vertaisryhmässä. Kiusattu nuori ei kykene enää asettumaan kaverisuhteisiin tai suhtautumaan vertaisiinsa samalla tavalla, jolloin kiinnittymisestä vertaisyhteisöihin tulee hankalaa. Vertaissuhteissa koetut ongelmat voivat myös heikentää oppilaan opiskelumotivaatiota- ja taitoaan. Tällä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan tulevalle opiskelu- ja työuralle, ja ne voivat johtaa jopa yhteiskunnasta syrjäytymiseen myöhemmin elämässä. (Pörhölä 2008, 94.)



Opettajan tuki oppilaan kasvun ja kehityksen polulla on merkittävää ja sillä voidaankin vaikuttaa myönteisesti oppilaan oppimiseen ja koulumotivaatioon (Haapasalo, Kirkkopelto ja Repo 2016, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) korostetaan oppilaille annettavan tuen, palautteen ja oppimisen ohjauksen merkitystä. Opettajan tuella voidaan vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, asenteisiin ja tahtoon toimia. Myönteisellä ja realistisella palautteella voidaan tukea oppilaan oppimista, sekä laajentaa oppilaan kiinnostuksen kohteita. Oppilaan on tärkeää oppia antamaan ja vastaanottamaan palautetta (POPS 2014, 17.) Haapasalo ja muut (2016, 10) pitävät aikuisen roolia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa välttämättömänä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen kuuluu koulussa tehtävään kasvatustyöhön. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita, sekä selviämään ristiriitatilanteista. Aikuisen näyttämä malli tunteiden käsittelijänä auttaa oppilaita kehittymään tunteiden ilmaisemisessa. Ulmanen (2017, 75–76) korostaa opettajan merkitystä oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden tukemisessa. Lisäksi turvallinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä luo pohjaa tunnetaitojen harjoittelulle. (Haapasalo ym. 2016, 1–2). Opettaja siis toimii tärkeässä roolissa kasvattajana, siirtäen erilaisia malleja oppilaille käytöksen sekä kokonaisvaltaisen olemuksen kautta. (Janhunen 2013, 30 – 31.) Opettajan tehtävänä on asettaa oppilaalle rajat, jotka luovat turvallisuutta. Luokan tulee tietää, kuka johtaa toimintaa ja on vastuullinen aikuinen. Opettaja toimii työssään paljon yksin, jolloin hänelle kasaantuu runsaasti vastuuta. Janhunen (2013, 41) toteaa, että vaikka opettaja on fyysisesti luokassa yksin, ei hänen tulisi olla ainoa henkilö, joka on vastuussa oppilaiden auttamisesta ja huolehtimisesta. Toiminnan ohella opettaja tarvitsee monipuolista tukea sekä yhteistyötä työtovereiden kanssa. (Janhunen 2013, 40 – 41.)

Liikunta kuuluu oleellisesti lasten kasvun ja kehityksen perusedellytyksiin ja sillä voidaan kehittää oppilaan fysiikkaa ja motorisia taitoja sekä harjoitella vuorovaikutustilanteissa toimimista (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 12–14). Oppilaan fyysistä aktiivisuutta ja sisäistä motivaatiota voidaan tukea vaikuttamalla liikuntakokemuksiin myönteisesti (Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti 2013, 18). Fyysinen aktiivisuus, kehollisuus ja yhdessä tekeminen tulisi

näkyä kouluissa (POPS 2014, 148). Liikunnalla on Syväojan, Kantomaan, Laineen, Jaakkolan ja Tammelinin (2012, 19) tutkimuksen mukaan myönteinen vaikutus niin oppimistuloksiin ja kognitiiviseen suoriutumiseen kuin myös koulunkäyntiin yleensä, kuten poissaolojen vähentymiseen ja jatko-opintosuunnitelmiin. Liikkumisen vaikutusta oppimiseen on kuvattu hyvin moniulotteiseksi. Liikunnan ja oppimisen välistä yhteyttä voidaan selittää liikunnan vaikutuksilla kognitiiviseen toimintaan, aivojen rakenteeseen ja toimintaan, motoriseen kehitykseen, vuorovaikutukseen, itsetuntoon ja kouluviihtyvyyteen. Liikunta-aktiivisuudella voi olla siis myös yhteyttä kouluun kiinnittymiseen, sillä kognitiiviset toiminnot, vuorovaikutus, itsetunto ja kouluviihtyvyys liittyvät voimakkaasti kouluun kiinnittymisen tekijöihin (Syväoja & Tammelin 2016).

Myös Owen, Parker, Van Zanden, MacMillan, Astell-Burt ja Lonsdal (2016) kirjallisuuskatsauksessa selvisi, että liikunnan rasittavuudella ja määrällä on positiivinen yhteys kouluun kiinnittymiseen. Fyysisen aktiivisuuden edistäminen voi edesauttaa nuorten kouluun kiinnittymistä parantaen fyysistä ja henkistä terveyttä. Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou ja Sioumala (2012) tutkimuksessaan selvittivät, että oppitunteihin integroitu liikunta todistetusti on positiivisessa yhteydessä lasten sisäiseen motivaatioon, koettuun kompetenssiin ja saavutuksiin, paineita lisäämättä ja heikentämättä oppituntien arvoa verrattuna perinteiseen opetukseen.

Lippsin ja muiden (2003, 28) mukaan sosiaalisesti kouluun kiinnittynyt oppilas tuntee olevansa osa kouluyhteisöä. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu selville, että yhteenkuuluvuudentunne sekä kokemus kouluyhteisön jäsenyydestä lisää emotionaalista kouluun kiinnittymistä. (Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 2) Koulun tehtävänä on tarjota jokaiselle oppilaalle osallisuuden kokemuksia, kuten mahdollisuuden opiskella lähikehityksen vyöhykkeellä ja kokea kuuluvansa joukkoon (Eskelä-Haapanen 2012, 179). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) osallisuudella kuvataan yhteisön hyvinvointia, yhdessä tekemistä sekä oppilasta aktiivisena toimijana. Opettaja voi edistää oppilaiden osallisuutta osoittamalla kiinnostusta oppilaiden mielipiteitä kohtaan sekä ohjaamaan oppilaita ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa. Myös vuorovaikutuksellinen

oppiminen edistää kaikkien oppilaiden osallisuuden kokemusta. (Rasku-Puttonen 2006, 117.) Osallisuus kehittää oppilaan itseohjautuvuus taitoja sekä oman tahdon ja vastuullisuuden kehittymistä. Lisäksi osallisuus auttaa oppilasta kasvamaan demokraattiseksi yhteiskunnan jäseneksi, tuomalla näkyväksi koulussa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (POPS 2014, 18.)

YK:n lapsen oikeuksien komitea (2009, 5) käyttää osallisuudesta nimitystä osallistuminen, silloin kun sillä viitataan vuorovaikutukseen, joka arvostaa lapsen omaa mielipidettä. Koskinen ja Horelli (2006, 20) taas käyttävät käsitettä *vaikuttava osallistuminen*, jonka he rinnastavat *osallisuuden* käsitteeseen, koska siinä vaikuttaminen merkitsee muutoksen tapahtumista, ja osallistuminen prosessissa mukana oloa. Osattomuutta on käytetty osallisuuden vastakohtaa kuvaavana käsitteenä. Koulukontekstissa on varottava sitä, että keskitytään vain syrjäytymisvaarassa oleviin oppilaisiin ja unohdetaan kaikkia koskeva osallisuuden tukeminen. (Hanhivaara 2006, 30.)

Englanninkielisten osallisuutta kuvaavien sanojen *engagement* ja *participation* ero on Niemen, Heikkisen ja Kannaksen (2010, 53) mukaan siinä, että *engagement* merkitsee enemmän sitoutuvaa ja kiinnittyynyttä osallisuutta, kun taas *participation* kuvaa osallisuutta yleisemmällä tasolla. Molemmat termit tarkoittavat kuitenkin henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta, ei siis pelkkää mukana olemista (Niemi ym. 2010, 53). Osallisuus tulisikin liittää sitoutumisen ja vastuullisen näkökulma. Osallisuus tarkoittaa yksilön henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta ja yhteisön luomaa tilaa osallisuuden mahdollistajana. Osallistavan yhteisön ansioista lapsi tai nuori voi kokea itsensä arvokkaana, sekä uskoa, että hänen mielipiteillään on merkitystä. (Kiilakoski 2007, 11–14.)

Koulunkäyntiin kiinnittymisen ongelmat voivat Kautto-Knapen (2012, 109) mukaan johtua koulusta itsestään, jolloin ongelmat ovat koulun puolelta sosiaalisesti tuotettuja. Wilkins, Boman ja Mergle (2015, 3) toteavat oppimisvaikeuksien ja heikon koulusuoriutumisen taustalla vaikuttavan lamaannuttavat vuorovaikutussuhteet koulussa. Varhainen puuttuminen on avainasemassa kouluun kiinnittymisen tukemiseen, kun huomataan ensimmäisiä merkkejä oppilaan irtautumisesta koulunkäynnissä ja oppimisessa. (Appleton ym. 2008, 380) Varhainen puuttuminen

tarkoittaa yleisellä tasolla sitä, että havaitaan ongelmia ja yritetään löytää ratkaisuja niihin mahdollisimman aikaisin (Kuronen 2010, 24). Oppilaiden ongelmat liittyvät usein oppimisvaikeuksiin, poikkeavaan käyttäytymiseen tai hyvinvointia haittaaviin tekijöihin. Varhainen puuttuminen peruskouluikäisten kohdalla tarkoittaa välittämistä, asioihin puuttumista ja vastuun ottamista sekä tuen tarjoamista esimerkiksi eri asiantuntijoiden avulla, erilaisten koulu- ja luokkaratkaisujen tekemistä, erityisopetuksen tai terapian antamista. (Kuronen 2010, 178.) Varhaisen puuttumisen kannalta on tärkeää, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa ja sujuvaa (Kuronen 2010, 25). Varhaisen puuttumisen tavoitteena on estää ongelmien lisääntymistä sekä kasaantumista ja pitkällä aikavälillä ehkäistä syrjäytymistä (Kuronen 2010, 178).

Virtanen (2016, 12) on tutkinut oppilaiden kouluun uudelleen kiinnittymistä, jolla tarkoitetaan työskentelyä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka osoittavat merkkejä heikosta kouluun kiinnittymisestä. Virtanen on luonut koulutason mallin, jolla voidaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä. Mallin mukaan oppilaat, joilla on riski koulun keskeyttämiseen, tarvitsevat jatkuvaa kehityssuunnan arviointia yhdessä erityisopettajan ja oppilaaseen perehtyneen henkilön kanssa, jolloin yhteistyö korostuu.

### **3.2 Kouluun kiinnittymistä kuormittavat tekijät**

Koulussa tulee huomioida oppilaiden perustarpeiden täytyminen. Perustarpeisiin luokitellaan muun muassa se, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja kunnioitetuksi ja kokee menestyvänsä, sekä ymmärtää koulutehtävien merkityksen ja arvon (Crick 2012, 699). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 78) tuodaan esiin oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi, joka koostuu *fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta* turvallisuudesta. Lapsen ja nuoren koulupolun tulisi olla mahdollisimman terveellinen ja turvallinen, jotta tasapainoinen kasvu ja kehitys mahdollistuu. Kuronen (2010, 24) mukaan koulussa on huolehdittava opetus- ja kasvatustavoitteiden ohella siitä, että oppilaat saavat läheltä riittävää tukea hyvinvoinnin turvaamiseksi. Riittävä unensaanti on tärkeää koulussa jaksamisen kannalta. Saarenpää-Heikkilä (2007, 24–

25) korostavat väsymyksen aiheuttavan henkistä sekä fyysistä levottomuutta, jolloin ympäristön havainnointi vaikeutuu. Lisäksi valvominen vaikeuttaa oppimista ja asioiden mieleen painamista, sillä se haittaa keskittymistä kokonaisvaltaisesti (Saarenpää-Heikkilä 2007, 24–25). Nuorten unirytmii vaihtelee enemmän viikonloppujen ja arkipäivien välillä, kuin aikuisten. Erityisesti aikaiset aamut vähentävät nuorten unen pituutta ja aiheuttavat univelkaa, joka nukutaan pois viikonloppuisin. (Urrila & Pesonen 2012, 2829.) Harrastukset ja muut vapaa-ajan menot aiheuttavat nuorille aikapulaa, jota lyhennetään vähentämällä yöunia (Saarenpää-Heikkilä 2007, 48). Kasvavaa univelkaa on yritetty korjata lyhytaikaisessa seurannassa, siirtämällä koulun alkamista puolella tunnilla. Kokeilussa havaittiin, että nuorten päiväaikainen väsymys vähentyi ja yöunet pidentyivät. (Urrila & Pesonen 2012, 2832)

Koulussa tapahtuva arviointi on enemmistölle oppilaista tärkeää ja tämän vuoksi arviointitilanteissa useimmiten halutaan onnistua (Hopfenbeck & Kjærnsli 2016, 408). Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu selville, että oppilaat kokevat arvioinnissa paineita ulkopuolisilta henkilöiltä ja heiltä kohdistuvista odotuksista (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen & Immonen 2019, 39). Kansainvälisten vertailujen pohjalta suomalaisen arviointijärjestelmän on nähty olevan vähemmän kontrolloiva muihin maihin verrattuna. Suomessa opettajia ja kouluja ei aseteta virallisesti paremmuusjärjestykseen, eikä koetuloksista seuraa sanktioita (Atjonen 2015a, 41).

Oppilaiden osaamista mitataan kouluissa summatiivisella arvioinnilla, joka kokoaa opetusperiodin lopussa oppilaan osaamisesta yhteenvedon. Summatiivinen arviointi toteutuu tyypillisimmin kirjallisina kokeina, joiden pohjalta todistuksen arvosanat annetaan. (Atjonen ym. 2019, 32). Nykyisin kouluissa tuli arviointia tapahtua myös formatiivisesti, eli ei numeraalisesti, vaan useimmiten sanallisesti. Formatiivinen arviointi on oppilasta tukevaa, kehittävää ja jatkuvaa, jonka vuoksi se myös vahvistaa oppimista. (Simola, Rinne, Varjo & Kauko 2013, 613.) Oppilaat pitävät auktoriteeteilta saatua palautetta tärkeänä ja punnitsevat hyvyttään lapsina ja nuorina saadun palautteen perusteella (Atjonen 2007, 119).

Kouluun liittyvät monet odotukset ja suorituspainet sekä koulumaailmaan liittyvät ihmissuhteet voivat aiheuttaa oppilaille uupumusta ja stressiä (Bru & Thuen 2004, 493–494).

Koulussa koettu stressi voi johtaa koulu-uupumukseen. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ja Bakker (2002) määrittelevät koulu-uupumuksen pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, joka syntyy jatkuvan kouluun liittyvän stressin seurauksena. Koulu-uupumus voidaan liittää myös kouluun kiinnittymättömyyden käsitteeseen (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015). Koulu-uupumuksen keskeisiä piirteitä ovat koulutyöhön liittyvä väsymys, kyynistyminen ja riittämättömyyden tunteet (Salmela-Aro 2009a). Koulunkäynti voi aiheuttaa useita eri stressitekijöitä kuten jatkuva arviointi, opettajan ja vanhempien odotusten täyttyminen, menestymisen paine, aikapaine ja kilpailu vertaisten kanssa (Shin, Lee, Kim & Lee 2012).

Koulu-uupumuksen tunteita voidaan pyrkiä vähentämään muun muassa pitämällä nuorelle annettua työmäärää kohtuullisena. Opettajan rooli ja vertaisten tuki ovat avainasemassa koulu-uupumisen vähentämisessä. Myös vanhempien kiinnostuksella nuoren asioita kohtaan, on suuri merkitys uupumisen ehkäisyssä. (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro 2008; Salmela-Aro & Näätänen 2005.)

Fredricks ja muut (2004, 59) toteavat, että auktoriteetin ja koulujärjestelmän kunnioittaminen on vähentynyt oppilaiden keskuudessa. He uskovat tämän olevan seurausta siitä, että oppilaat eivät nykyisin automaattisesti kunnioita käyttäytymisen liittyviä sääntöjä tai akateemisia odotuksia ja tavoitteita. Koulunkäynti on jopa nähty tylsänä arvosanapelinä, josta yritetään selviytyä mahdollisimman pienellä vaivalla. Kouluun heikosti kiinnittyneet oppilaat usein pinnaavat koulusta, jota pidetään haittana yhteiskunnan kehittymiselle. Koulupinnaamista pidetään vakavana koulutuksen ja kasvatuksen ongelmana monissa yhteiskunnissa. Virtanen ja Kuorelahti (2014, 107–108) toteavat pinnaamisen aiheuttavan negatiivisia kehityskulkuja koulupolulla ja sen ulkopuolella. Pinnaaminen liitetään mm. heikkoon akateemiseen suoriutumiseen, koulun keskeyttämiseen, päihteiden väärinkäyttöön, työttömyyteen, psykiatriisiin ongelmiin sekä erakoitumiseen. Opettaja joutuu koulupinnaamisen vuoksi muuttamaan tuntisuunnitelmiaan satunnaisten läsnäolojen vuoksi ja kohdentamaan huomionsa erityisesti tiettyihin oppilaisiin, jolloin muut

oppilaat jäävät varjoon. Tämän on nähty haittaavan ilmapiiriä luokassa ja heikentävän oppimistavoitteiden saavuttamista. Pinnaamista onkin syytä tarkastella varhaisena signaalina, sillä se voi ennakoida koulun keskeyttämistä. Käsitteenä pinnaamisen määrittelemisen on ollut hankalaa, sillä pinnaaminen se on tulkinnanvarainen. Yksinkertaisinta onkin määritellä pinnaaminen luvattomina poissaoloina. (Virtanen & Kuorelahti 2014, 107–108).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Haluamme kerätä tutkimustietoa oppilaiden näkökulmasta, sillä suurin osa kouluun kiinnittymistä koskevista tutkimuksista perustuu opettajien näkemyksiä käsitteleviin aineistoihin. Haastatteleamalla oppilaita pyrimme saamaan uutta tietoa kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä juuri oppilaiden näkökulmasta. Kouluun kiinnittymistä on tutkittu esi- ja alkuopetusikäisten nivelvaiheesta, sekä yläkoulun näkökulmasta, mutta tutkimustietoa 5. ja 6. luokalta löytyy hyvin vähän. Syy erityisesti yläkouluikäisten tutkimiseen kouluun kiinnittymisen kentällä, voi johtua esimerkiksi siitä, että kouluun kiinnittymisen on todettu heikkenevän oppilaiden siirtyessä ylemmille luokille (Virtanen ja Kuorelahti 2014, 106).

Tutkimuksessamme etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Millaisia käsityksiä oppilailla on kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä?

Millaisia käsityksiä oppilailla on kouluun kiinnittymistä haittaavista tekijöistä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Käytämme tutkielmassamme laadullisen tutkimuksen metodina fenomenografista tutkimusotetta, jonka lähtökohtana ovat ihmisten antamat erilaiset merkitykset samasta ilmiöstä (Uljens 1989, 10). Fenomenografisella tutkimusotteella selvitetään, millä tavoin tutkittavat kuvaavat jotakin ilmiötä, eli ihmisten käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä (Kakkori & Huttunen 2011, 1–5). Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä kuvataan ihmisten siitä muodostamien käsitysten kautta (Marton 1981). Tutkielmamme tavoitteena oli kuvata oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, joten oli luonnollista valita tutkimukseemme fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografisessa tutkimuksessa suositaan erityisesti yksilöllisiä teemahaastatteluja, sekä avoimia haastatteluja. Myös observointia, tekstin keräystä, analyysiä, lomaketta ja puolistrukturoitua haastattelua voidaan käyttää. (Kakkori & Huttunen 2011, 1–5.) Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelumenetelmän ja keräsimme aineiston ryhmähaastattelujen muodossa.

Ference Martonia pidetään fenomenografisen tutkimusotteen kehittäjänä, kun hän tutkimusryhmineen 1970-luvulla alkoi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Marton (1981) määrittelee fenomenografian empiirisenä tutkimuksena, joka selittää erilaisia ilmiöitä ympärillämme olevasta maailmasta, sekä auttaa ymmärtämään miten nämä ilmiöt koetaan, havaitaan ja käsitteellistetään. Fenomenografia tutkii maailmaa kokemuksellisesta ja käsitteellisestä näkökulmasta. Lisäksi se kertoo mitä ajattelemme jo eletystä ajasta. (Marton 1981, 177–200.) Paloniemi ja Huusko (2016) siteeraavat tutkimuksessaan Heikkistä ym. (2005), joiden mukaan fenomenografian perustukset tulevat vahvasti fenomenologiasta ja konstruktivismista. Fenomenografiassa puhutaan konstruoinnin sijaan konstituoinnista eli siitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on käsitysten erilaisuuden löytäminen ja kuvaaminen sekä käsitysten välisten suhteiden ymmärtäminen.

Fenomenografinen tutkimus on laajentunut myös siihen, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee ja miten vaihtelu rakentuu. (Paloniemi & Huusko 2016, 119.)

Fenomenografinen tutkimus on alun perin pohjautunut niin sanotulle kognitiiviselle oppimisnäkemykselle, jossa oppiminen tapahtuu siten, että henkilö kehittää mielessään ajatusrakenteita kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saadusta informaatiosta. Tutkijan tulisikin alkuun perehtyä teoreettisesti aiheeseensa kognitiivisesta psykologiasta käsin, jotta tutkija ymmärtää, miten käsitteet muodostuvat kehityspsykologisesti ihmisten mielessä. (Ahonen 1994 132.) Fenomenografisen analyysin peruskäsitteet syntyivät 1970-luvun alussa oppimista koskevien laadullisten tutkimusten yhteydessä. Martonin mukaan nämä ymmärtämiset karakterisoidaan niitä kuvaavilla kategorioilla, jotka liittyvät toisiinsa. Näitä kategorioita kutsutaan kyseessä olevan ilmiön tulosavaruudeksi. Fenomenografia siis kuvaa fenomenaalista, eli sitä miten maailma koetaan käsityksessä sekä esimerkiksi siitä, miten käsityksillä voidaan avata uusi maailma. (Kakkori & Huttunen 2011, 8–9.)

## 5.2 Lapsilähtöinen tutkimus

Viime vuosina tarve lapsia koskevalle systemaattiselle tutkimustiedolle on kasvanut, mikä on lisännyt lapsuudentutkimuksen tarvetta ja on vakiinnuttamassa paikkaansa yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden kentällä (Alanen 2009, 27). Lapsuudentutkimus on lapsilähtöisyyden rinnalle tuonut käsityksen lapsesta aktiivisena toimijana. Lapsilähtöisyydestä ja toimijuudesta käsin lapsuus nähdään aktiivisena elämänvaiheena, jossa lapset ovat mukana vaikuttamassa oman kehitystasonsa mukaisesti. (Brotherus, Hytönen & Krokfor 2002, 41–43.) Alasen (2001, 178) mukaan lapsuus on osa yhteiskunnan rakenteita ja sen toimintatapoja, joten lapset tulee nähdä aktiivisina toimijoina, jotka vaikuttavat ja osallistuvat yhteiskuntaelämään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) korostaa lapsilähtöisyyttä ja oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Opetussuunnitelma tukee lapsen toimijuutta ottamalla oppilaat mukaan suunnittelemaan toimintaa, arviointia ja kehitystä. Fyysinen aktiivisuus, leikit,

kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat oppilaan luovaa ajattelua. Vaikutusmahdollisuudet antavat oppilaalle kokemuksia sekä arvostusta merkityksellisenä yhteisön jäsenenä. Opetussuunnitelma pyrkii osallistamaan oppilaita koulun arkeen, mikä on myös lapsilähtöisen pedagogiikan keskeinen periaate. (POPS 2014, 17–32.) Lapsilähtöinen pedagogiikka keskittyy lapsen kiinnostuksen kohteisiin ja valinnan vapauteen. (Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2016) Lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu opetuksen kokonaisvaltaisuuteen, joka liitetään myös toiminnallisiin liikkeen ja eri aistien kautta tapahtuviin opetusmenetelmiin. Toiminnallinen opetus edistää positiivisten oppimiskokemusten ja oivallusten syntymistä. Onnistumisen kokemukset oppitunneilla lisäävät oppilaan motivaatiota koulutyötä kohtaan. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14.) Oppilaan omaa ajattelua ja mielikuvitusta tulisi korostaa koulussa. Näillä opetusmetodeilla voidaan kehittää oppilaan itsesäätelyä, tarkkaavaisuutta, ryhmätyötaitoja sekä kasvattaa oppilaan itseluottamusta. (Lonka 2015, 77.) Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilasta omaan toimijuuteen, huomioida oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa, järjestää opetusta lasten kiinnostuksen kohteiden mukaan ja tukea oppilaiden oppimista heidän tarpeittensa mukaisesti. Lapsilähtöisen pedagogiikan tavoitteena on kasvattaa lasten motivaatiota oppimista ja koulua kohtaan, mikä taas johtaa parempiin oppimistuloksiin. (Lerkkanen ym. 2016.)

Lapsilähtöinen tutkimus ja lapsilähtöinen pedagogiikka on ollut hyvin keskiössä varhaiskasvatus-, esi- ja alkuopetusikäisten lasten parissa. Meidän tutkimuksemme koskee 5.-6. -luokkalaisia oppilaita, joten tutkimuksemme valottaa lapsitutkimuksen vähemmän tutkittua aluetta. Olemme tutkimusta tehdessä ottaneet erityisesti huomioon lasten tutkimusta koskevat eettiset periaatteet, joita esittelemmekin tarkemmin luvussa 7.2.

### **5.3 Tutkimukseen osallistujat**

Kouluiässä lapsi kasvaa ja kehittyy valtavasti niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Ajattelu kehittyy minäkeskeisyydestä vuorovaikutuksellisempaan ajatteluun ja

lähempänä murrosikää kyetään ottamaan jo muut huomioon ja ajattelemaan loogisemmin. (Jarasto & Sinervo 1998, 29–31.) Kouluiässä vertais- ja ystävyysuhteet muuttuvat ensin yhdessä leikkimisestä kohti pysyvämpiä ystävyysuhteita. Viides- ja kuudesluokkalaiset kokevat ystävyysuhteet hyvinkin merkityksellisenä. Näissä suhteissa jaetaan vaikeuksia, annetaan emotionaalista tukea sekä luottamusta koetaan molemminpuolisesti. Ryhmässä tekeminen ja toimiminen tuntuu mieleiseltä ja kaveriporukassa vietetään entistä enemmän aikaa. Ystävyysuhteet tukevat lapsen sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehitystä sekä hyvinvointia. Niistä opitaan luottamusta, ristiriitojen selvittämistä, uskollisuutta ja läheisyyttä. (Nurmiranta ym. 2009, 64–65; Jarasto & Sinervo 1998, 43–44.)

Päädymme tutkielmassamme haastattelemaan viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita, jotka kykenevät jo itsenäiseen ajatteluun ja pohtimaan aikuisten tavoin monimutkaisiakin asioita (Rödström 1992, 47). Kehityopsykologian näkökulmasta 11–12-vuotias viides-kuudesluokkalainen sijoittuu lapsuuden ja nuoruuden välimaastoon (Jarasto & Sinervo 1998, 50). Pylkkänen (1997) määrittää ikävuodet 11–14 varhaisnuoruuteen, kun taas Nurmi Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2006) mukaan 6–12-vuotiaat kuuluvat keskilapsuuteen. Aalberg ja Siimes (2007) puolestaan määrittelevät nuoruusiän sijoittuvan 12–22 ikävuoden välille.

Keskilapsuudessa 6–12-vuotiaan lapsen elinpiiri laajenee kotiympäristöstä uusiin sosiaalisiin ympäristöihin kuten kouluun ja harrastuksiin (Nurmi ym. 2006, 70). Keskilapsuudessa kognitiiviset taidot eli tiedonkäsittelyyn liittyvät taidot, kuten havaitseminen, ajattelu ja keskittymiskyky kehittyvät. Lapsen emotionaalinen tukeminen ja myönteinen kanssakäyminen vanhemman kanssa edistävät lapsen kognitiivista kehittymistä. Ymmärrys lapsen kehityksestä ja toiminnasta luo perustaa hänen kasvatukselleen. (Nurmiranta ym. 2009, 33.)

Nuoren ajattelu 11–12 vuoden iässä alkaa kehittyä ja muuttua merkittävästi, kun nuori siirtyy konkreettisemmasta ajattelusta entistä yleisemmälle ja abstraktimmalle tasolle (Nurmi ym. 2006, 128). Kyky itsenäiseen ajatteluun kasvaa, ajattelu muuttuu enemmän loogisemmaksi ja lapsi alkaa ymmärtämään paremmin syy-seuraussuhteita (Dunderfelt 2004, 89; Rödström 1992, 38–44). Nuori kykenee ajattelutaitojen kehittymisen myötä luomaan ja sanoittamaan kuvaa itsestään aktiivisena toimijana,

mikä ohjaa nuoren kiinnostusta ja kykyä rakentaa laajempaa maailmankuvaa ja ideologiaa. (Nurmi ym. 2006, 129.)

Piaget'n teorian mukaan lapsi siirtyy noin 12 vuoden iässä ajattelussaan konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi on ajattelussaan hyvin pitkälti sidoksissa kokemuksiinsa ja havaintoihinsa, joille hän antaa merkityksiä (Hautamäki 1997). Johdonmukainen päättely ja ajattelu tapahtuu vielä hyvin tilannesidonnaisesti siinä hetkessä, missä lapsi on. Siirryttäessä formaalien operaatioiden vaiheeseen lapsi kykenee jo tekemään johtopäätöksiä annetuista olettamista ja väittämistä, vaikka niitä ei olisikaan juuri sillä hetkellä nähtävissä. (Piaget 1988, 107–108.) Formaalisissa vaiheissa lapsi pystyy jo laatimaan teorioita ja yhdistelemään päätelmiään teorioiden avulla. Lasta alkaa kiinnostaa myös ongelmat, jotka eivät ole ajankohtaisia eivätkä kytkeydy jokapäiväiseen elämään. (Piaget 1988, 87.)

Keräsimme tutkimusaineistomme eräässä suomalaisessa koulussa haastatteleamalla 5. ja 6. -luokkalaisia oppilaita ryhmähaastattelujen muodossa. Tutkimukseemme osallistui yhteensä kolmetoista 5. ja 6. -luokkalaista oppilasta, joista tyttöjä oli kuusi ja poikia seitsemän. Tutkimusjoukosta muodostettiin neljä ryhmähaastattelua, jotka toteutettiin 3–4 hengen pienryhmissä. Haastattelut kesti noin 30 minuuttia. Fenomenografinen tutkimusote ei määrittele sitä, kuinka paljon haastateltavia tutkimuksessa tulisi olla (Patton 2015, 14). Kun olimme tehneet kaikki ryhmähaastattelut, arvioimme tutkimusjoukkomme olevan riittävä. Olimme varautuneet tekemään lisää haastatteluita, mikäli tutkimusaineistomme olisi tuntunut liian suppealta. Koimme, että saimme tältä tutkimusjoukolta kattavasti käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Ennen tutkimusaineiston hankintaa haimme tutkimuksellemme tutkimuslupaa kaupungin sivistystoimelta. Tutkimusluvan saatuaamme olimme yhteydessä erään koulun 5. ja 6. luokan opettajiin. Opettajien suostuttua tutkimuksemme toteuttamiseen luokassaan saimme toimitettua tutkimuslupalomakkeet oppilaiden huoltajille. Lainsäädännön mukaan lapsilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisesta, minkä vuoksi heidän osallistumiseensa tarvitaan huoltajan suostumus (Kuula 2006, 147). Tutkimuslupalomakkeissa (liite 3)

kerrottiin, mitä tutkimus koskee ja mihin oppilasta ollaan aikeissa pyytää. Huoltajien suostumuksen lisäksi myös oppilailta pyydettiin suostumus tutkimukseen. Suostumuskirjeet (liite 6) palautettiin luokan omalle opettajalle. Saimme opettajilta kaikkien tutkimukseen osallistuvien suostumuskirjeet, joissa oli annettu suostumus oppilaan tutkimukseen osallistumiselle. Haastattelimme vain niitä oppilaita, jotka olivat itse vapaaehtoisesti suostuneet tutkimukseen sekä saaneet huoltajalta luvan osallistua tutkimukseemme. Painotimme tutkimuslupalomakkeessa sitä, että kaikki haastateltavat pysyvät anonyymeinä, eikä haastatteluaineistoa jaeta kenellekään.

Käytimme tutkimuksen tekemisessä luokanopettajan oppilaantuntemusta haastateltavien oppilaiden valinnassa. (Aarnos 2018.) Pyysimme luokanopettajaa tekemään ryhmähaastattelua varten sopivat ryhmät. Pyysimme luokanopettajaa huomioimaan ryhmäjoissa sukupuolijakauman niin, että ryhmiin jakautui sekä tyttöjä että poikia. Tutkimuksen luotettavuuden ja jokseenkin pienen tutkimusaineiston vuoksi (13 oppilasta) halusimme varmistaa, että mahdolliset sukupuolten väliset erot haastattelussa eivät korostu ryhmähaastatteluissa. Luokanopettaja sai käyttää oppilaantuntemustaan hyödyksi myös huomioimalla oppilaiden väliset vertaisvuorovaikutussuhteet. Haastattelun sujumuksen kannalta hyvä ilmapiiri on tärkeä ja minimoimalla oppilaiden välille mahdollisesti syntyneitä ristiriitoja huolehdimme, että tunnelma ryhmähaastattelussa pysyi kaikkia osapuolia kunnioittavana.

Tutkimuksessamme oli tärkeää tuoda oppilaiden oma ääni kuuluviin, ja haimme siksi tutkimukseen osallistujiksi alakoulun 5.-6. luokan oppilaita. Tutkimukseen osallistujiksi valikoitui 5.-6. luokan oppilaat, sillä tutkittavan ilmiön kannalta tietoa saadaan kerättyä kattavammin, kun tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018; Patton 2015, 115). Esimerkiksi alkuopetuksessa oppilaat vasta tutustuvat koulun käytänteisiin, kun taas 5.-6. luokan oppilailla on kertynyt jo suuri määrä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Dunderfeltin (2004, 89) mukaan viides-kuudesluokkalainen pystyy jo ajattelemaan itsenäisesti. Halusimme tutkimuksessamme kerätä oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymisestä ja valitsemalla 5.-6. luokan oppilaat pidimme todennäköisenä, että saamme keskustelua aikaan ryhmähaastatteluissa.

## 5.4 Puolistrukturoidun ryhmähaastattelun toteutus

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat tutkimuksemme keskiössä ja pääsivät osallistumaan aktiivisina toimijoina aineistonkeruuseen. Toteutimme tutkimuksemme haastattelun puolistrukturoituna ryhmähaastatteluna. Ominaista puolistrukturoidulle haastattelulle on, että jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Ryhmähaastatteluun laitimamme haastattelukysymykset olivat kaikille samat, emmekä sitoneet vastauksia vastausvaihtoehtoihin, joten haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Laitimamme ryhmähaastattelurunko pohjautui teorian tietoon ja näin ollen ohjasi meitä rakentamaan haastattelukysymykset kolmen kouluun kiinnittymistä koskevan ulottuvuuden (*emotionaalinen, behavioraalinen ja kognitiivinen*) kautta. Perehdyimme huolellisesti aiheemme teoriaan ja sen keskeisiin käsitteisiin, jotta pystyimme tekemään täsmennyksiä kysymysten asettelussa sekä esittämään valideja syventäviä kysymyksiä haastatteluissa. Syventymällä teorian tietoon pystyimme erottamaan merkityksiä toisistaan tehdessämme tulkintoja haastatteluissa esiin nousseista ilmaisuista. (Ahonen 1994, 132–136.)

Koska tässä tutkimuksessa halutaan selvittää oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä sekä haittaavista tekijöistä, ohjasi se valitsemaan tiedonhankinnan strategiaksi fenomenografian. Fenomenografiselle tutkimukselle on tavallista, että tutkija kerää aineistonsa haastatellen ihmisiä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä. Käsitys on kuva jostakin ilmiöstä, joka on muodostunut kokemuksen ja ajattelun avulla. (Ahonen 1994, 116–117.) Toimimme tutkijoina kyseisessä puolistrukturoidussa haastattelutilanteessa aktiivisina kuuntelijoina, paneutuen haastateltavien tarkoituksiin sekä tekemällä lisäkysymyksiä haastateltavien puheiden perusteella. Pidimme tärkeänä, että haastateltavat pystyivät luottamaan meihin tutkijoihin, jotta haastattelu tuntui enemmän keskustelulta kuin kuulustelulta. Puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti rakensimme haastattelurungon ennalta päättämiimme teemoihin, mutta jätimme tilaa lisäkysymyksille. (Ahonen 1994, 136.) Jokainen haastattelutilanne oli erilainen ja rakentui yhdessä lasten kanssa. Kysymysten järjestys saattoi vaihdella haastateltavan

ryhmän keskustelun kulun mukaan. Tutkijoina panostimme kaikissa ryhmähaastatteluissa hyvän kannustavan ilmapiirin luomiseen.

Ahosen (1994, 136–137) mukaan etukäteen päätetyt teemat jättävät tutkijalle mahdollisuuden sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin keskustelun kulun mukaan. Haastatellessamme oppilaita pidimme tärkeänä keskustelun rentoutta ja sitä, että oppilaat kokivat meidät haastattelijat helposti lähestyttävänä aikuisina. Emme myöskään johdatelleet oppilaita kysymyksillä, vaan pyrimme luomaan haastattelusta keskustelevan hetken, jossa oppilaat saivat tuoda omat ajatuksensa esiin. Näin vältyimme asetelmalta, joka muistuttaa kuulustelua.

Haastattelijoina pyrimme luomaan rennon ja viihtyisän ilmapiirin, jossa oppilaiden oli turvallista tuoda esille omia ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme järjestämään haastattelutilanteen mieluisassa ja tutussa tilassa, muodostamalla vastavuoroisen ja lasta huomioivan tilanteen. (Aarnos 2018) Haastattelimme oppilaita heille tutussa tilassa pyöreän pöydän ympärillä niin, että näimme tasapuolisesti kaikki haastateltavat ja pystyimme helposti tarttumaan heiltä tulleisiin aloitteisiin. Kerroimme oppilaille haastattelun alussa omat nimemme, jonka jälkeen oppilaat saivat kertoa omat nimensä meille. Kohtasimme oppilaat läsnäolevasti istumalla heidän kanssa samalla tasolla sekä ottamalla heihin katsekontaktin. Katsekontaktin merkitys on oleellinen osa vuorovaikutustilanteita ja sillä tyypillisimmin tehdään aloite vuorovaikutukselle sekä vastataan toisten aloitteisiin (Mundy 2007, 272).

Heti haastattelun aluksi kerroimme haastateltaville tutkimuksemme tarkoituksesta ja siitä, mitä haastatteluaineistolla teemme ja, mitä sille haastattelun jälkeen tapahtuu. Aarnoksen (2018) mukaan lapselle on tärkeä kertoa, mitä äänitetylle tiedostolle tapahtuu haastattelun jälkeen, sillä haastattelun äänittäminen voi tuntua lapsesta jännittävältä. Huolehdimme ryhmähaastattelun edetessä, että oppilailla oli tarpeeksi aikaa ajatteluun ja toisten kuunteluun. Ryhmähaastattelutilanteen alussa kysyimme oppilailta yleisellä tasolla heidän koulupäivänsä kulusta. Yhdessä ryhmähaastatteluista aloituskysymys ei riittänyt herättämään oppilaiden mielenkiintoa keskusteluun, joten muokkasimme kysymystä lasten kokemusmaailmaan sopivaksi. Koska haastateltavien oli vaikea aloittaa keskustelua



kertomalla heidän koulupäivästään, pyysimme heitä kuvailemaan koulupäiväänsä kuvitteelliselle avaruusoliolle, joka olisi kiinnostunut kuulemaan siitä, miltä koulupäivä Suomessa näyttää. Kysymys herätti oppilaiden mielenkiinnon ja saimme aikaan vilkasta keskustelua aiheesta.

Toteutimme aineistonkeruun ryhmähaastatteluina, jotta mahdollistimme avoimen keskustelun haastateltavien välillä. Avoimesta keskustelusta nousi esiin sellaisiakin teemoja, joita emme olleet etukäteen osanneet ajatella, kuten *opettajan kerronnallisen opetustyylin* vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Ryhmähaastattelut mahdollistivat sen, että oppilaat keskustelivat keskenään, jolloin haastattelutilanne oli luonteeltaan jutusteleva, eikä muistuttanut kuulustelua. (Kakkori & Huttunen 2014, 1-5). Koska luokkien opettajat hoitivat ryhmäjaot haastatteluihin pyynnöstämme, välttyimme siltä, ettei ryhmän sisällä vallinnut minkäänlaista ristiriitaa oppilaiden välillä.

Ryhmähaastattelun avulla voidaan tutkia muun muassa sitä, miten henkilöt muodostavat yhteisen kokemuksen jostakin asiasta eli millaisista puheenvuoroista ja perusteluista keskustelu koostuu tai millaisia normeja ja arvoja ryhmässä vallitsee. Ryhmähaastattelun etuina on, että sillä voidaan kerätä nopeasti useilta henkilöiltä tietoa samanaikaisesti. Toteuttamissamme ryhmähaastatteluissa oppilaat toimivat toistensa sosiaalisena tukena auttamalla toinen toisiaan muistamaan jotain, mikä teki myös puhumisesta rennompaa, kuin mitä se olisi voinut olla yksilöhaastattelussa vieraan haastattelijan kanssa. Lasten käsitysten kerääminen, varsinkin ujojen ja arkojen lasten kohdalla, voi ryhmähaastattelun avulla olla helpompaa muiden menetelmien sijaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 58; Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Ryhmähaastattelussa voi kuitenkin aiheutua myös ongelmia. Ongelmallista on, jos ryhmähaastattelussa osa haastateltavista dominoi keskustelua. Tällöin haastattelijalla voi pyytää myös muilta haastateltavilta kommentteja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Vuorovaikutustaidoiltaan taitava haastattelijalla osaa lukea tilannetta ja pystyy kääntämään haastattelutilanteen kulkua. Tutkimuksemme etuna oli, että pystyimme hyödyntämään kahta haastattelijaa ryhmähaastatteluissa. Huolehdimme haastattelutilanteessa, että jokainen haastateltava sai halutessaan puheenvuoron. Tilanteen ohjailu pysyi selkeänä, kun toinen tutkijoista toi esiin keskustelun teemoja

ja seurasi sen kulkua, samalla kun toinen valmisteli uuden teeman aloitusta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.)

Otimme ryhmähaastatteluissa huomioon sen, että lapsi ei välttämättä tunne tutkimusaiheen keskeisiä käsitteitä. Haastattelun aikana varmistimme haastateltavilta, tuntevatko he haastattelussa esille tulleita sanoja (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 131). Välillä toistimme haastattelukysymyksen, jos huomasimme, että joku oppilaista ei sisäistänyt tai ymmärtänyt sitä. Pyrimme myös välttämään ryhmähaastatteluissa liian johdattelevia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 125). Noudatimme haastatteluissa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 131) suositusta siitä, että haastattelijan tulisi olla kiinnostunut lapsen vastauksista ja pitää mielenkiintoaan yllä, vaikka vastaukset olisivatkin kovin pitkiä. Esittäessämme kysymyksiä ryhmähaastatteluissa, nostimme esiin myönteisen kysymyksen aina ennen kielteistä, kuten ”Mikä koulussa on mieluisaa?”, jonka jälkeen keskustelimme aiheesta ”Mikä on koulussa epämieluisaa?” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 131.) Koimme, että oppilaiden oli helpompi tuoda esiin negatiivisia käsityksiään aiheesta sen jälkeen, kun olimme keskustelleet ensin aiheen myönteisistä puolista. Haastattelijoina pidimme tärkeimpänä tehtävänäamme auttaa haastateltavaa pohtimaan tutkittavaa ilmiötä sen monesta ulottuvuudesta. Tarkentavilla kysymyksillä saimme tutkimuksessamme selville, mitä haastateltava kertomallaan tarkoittaa. (Niikko 2003, 31–32.)

## 5.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistomme analysoitiin fenomenografista analyysimenetelmää mukaillen. Tutustuessamme aineistoon valitsimme analyysitavan, jonka ajattelimme parhaiten vastaavan tutkimuskysymyksiimme (Hirsjärvi ym. 2018, 224).

*Analyysin ensimmäisessä vaiheessa* tutustuimme aineistoon huolella mukaillen Niikon (2003, 33) fenomenografista analyysimallia, joka pohjautuu Uljensin (1989) malliin. Ennen aineiston litterointia, kuuntelimme haastattelut läpi kahteen kertaan. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 31 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litterointivaiheen jälkeen aineisto oli vielä tuoreessa muistissa, mikä auttoi meitä etsimään aineistosta tutkimusaiheen kannalta oleellisia asioita.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 143) mukaan aineistoa on hyvä lukea läpi useaan kertaan, jotta siitä alkaa nousta ajatuksia. Intensiivisen lukemisen jälkeen etsimme aineistosta merkityksellisiä ilmauksia, eli merkitysyksiköitä, nostamalla aineistosta esiin kokonaisuuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tavoitteenamme oli hahmottaa oppilaiden kokonaiskäsitteitä kouluun kiinnittymisestä (Niikko 2003, 33).

Litteroidusta aineistosta poimimme oppilaiden kouluun kiinnittymiseen liittyvät käsitteet tekstin **lihavointi** ominaisuutta hyödyntäen. Poimimme jokaisesta ryhmähaastattelusta kaikki merkitysyksiköt, vaikka täysin sama merkitysyksikkö olisi jo löytynyt toisesta haastatteluaineistosta. Ryhmittelimme aineistosta poimitut ilmaisut merkityksien mukaan. (Marton 1988, 155; Niikko 2003, 33–34.) Lopuksi siirsimme lihavoidut käsitteet omaan tiedostoon, erillisiksi muusta aineistosta (Niikko 2003, 33–34). Jätimme ne ilmaisut tulkinnan ulkopuolelle, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin (Ahonen 1994, 145). Otimme kuitenkin kaikenlaiset käsitteet huomioon, siitä huolimatta, pidettiinkö niitä oikeina vai virheellisinä (Marton 1988, 145).

Haastatteluista löytyneitä merkitysyksiköitä löytyi 190 kappaletta. Luokittelun tavoitteena oli nostaa aineistosta esiin tutkimuksessa ilmenneitä käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. Tähän vaiheeseen liittyi olennaisesti käsitteiden luokittelu eri kategorioihin. (Marton 1988, 144–146.) Haastatteluista nousi esiin muun muassa seuraavanlaisia merkitysyksiköitä. Jokainen merkitysyksikkö on lihavoitu ja käsitteen perään on merkitty sulkuihin, montako merkitysyksikköä kyseisessä puheenvuorossa on.

“**Kuuntelee** aina oppilaita” (1)

“**Tuo motivaatiota** kouluun ja **mielenkiintoa koulunkäyntiin**” (2)

“On silleen niinku **chilli**, että **ei suutu**” (2)

“Semmoinen **tsemppaava**” (1)

Yllä olevista aineistomme lainauksista voi tarkastella, miten merkitsimme merkitysyksiköt aineiston analysointivaiheessa. Näistä neljästä esimerkki sitaatista

nousi esiin seuraavat kuusi merkitysyksikköä; kuuntelee, tuo motivaatiota, mielenkiintoa koulunkäyntiin, chilli, ei suutu, tsemppaava.

*Analyysin toisessa vaiheessa* lajittelimme ja ryhmittelimme aineistoista nousseita ilmauksia teemoiksi, jonka jälkeen muodostimme ilmauksista ryhmiä (Niikko 2003, 34). Etsimme merkitysyksiköiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ja tulkitsimme niitä suhteessa koko haastattelun kontekstiin (Niikko 2003, 34; Uljens 1989, 44). Siirsimme merkitysyksiköitä ryhmästä toiseen ja muodostimme tarvittaessa uusia ryhmiä. Jokaisen ryhmän merkitysyksiköt olivat samankaltaisia. (Niikko 2003, 34.) Yhteen ryhmään sijoitimme esimerkiksi ne merkitysyksiköt, jotka kuvasivat mielestämme oppilaan osallisuutta koulussa. Poimimme aineistosta osallisuutta kuvaavaan ryhmään seuraavanlaisia lainauksia haastateltavien puheenvuoroista: *“Saisi itse päättää enemmän tunteista”* sekä *“Niitä projekteja on kiva tehdä”*. Toinen merkitysryhmä muodostui merkitysyksiköistä, joiden ajattelimme liittyvän haastaviin oppiaineisiin. Ryhmän merkitysyksiköt poimimme haastateltavien puheenvuoroista, joista yhdessä todettiin: *“Rupee ärsyttään, jos ei vaikka osaa jotain juttua ja sit ei oo motivaatiota, eikä jaksa tehdä mitään.”*

Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa ryhmien muodostamista helpotti se, että jaottelimme toisiaan muistuttavat ja aineistossa usein toistuneet merkitysyksiköt omiin ryhmiin. Näistä merkitysyksiköistä nousi omiksi merkitysryhmiksi esimerkiksi: *halu oppia, kaverit ovat tärkeitä, opettajan kannustava opetustyyli ja pitkät koulupäivät*. Sijoitimme merkitysyksiköitä niille sopiviin ryhmiin. Mikäli merkitysyksikölle ei löytynyt sopivaa ryhmää, muodostimme uusia ryhmiä tarpeen mukaan. Muodostimme yhteensä 27 merkitysryhmää (15 kouluun kiinnittymistä edistävää ja 12 kouluun kiinnittymistä haittaavaa merkitysryhmää).

Tutkijoina pyrimme tietoisesti sivuuttamaan omat ennakko-oletukset ja käsitykset liittyen tutkittavaan aiheeseen (Eskola & Suoranta 1998, 17–18). Fenomenografiassa puhutaankin sulkeistamisesta eli tutkija sulkeistaa omat kokemuksensa ja kuvaa tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin tutkittavat sen ymmärtävät (Niikko 2003, 35). On kuitenkin huomioitava, että tutkijoina meidän oli mahdotonta lähestyä aineistoa täysin ilman ennakko-oletuksia, sillä empiiristä tutkimusta ohjaa aina erityinen tiedonintressi (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Lisäksi ilmiön

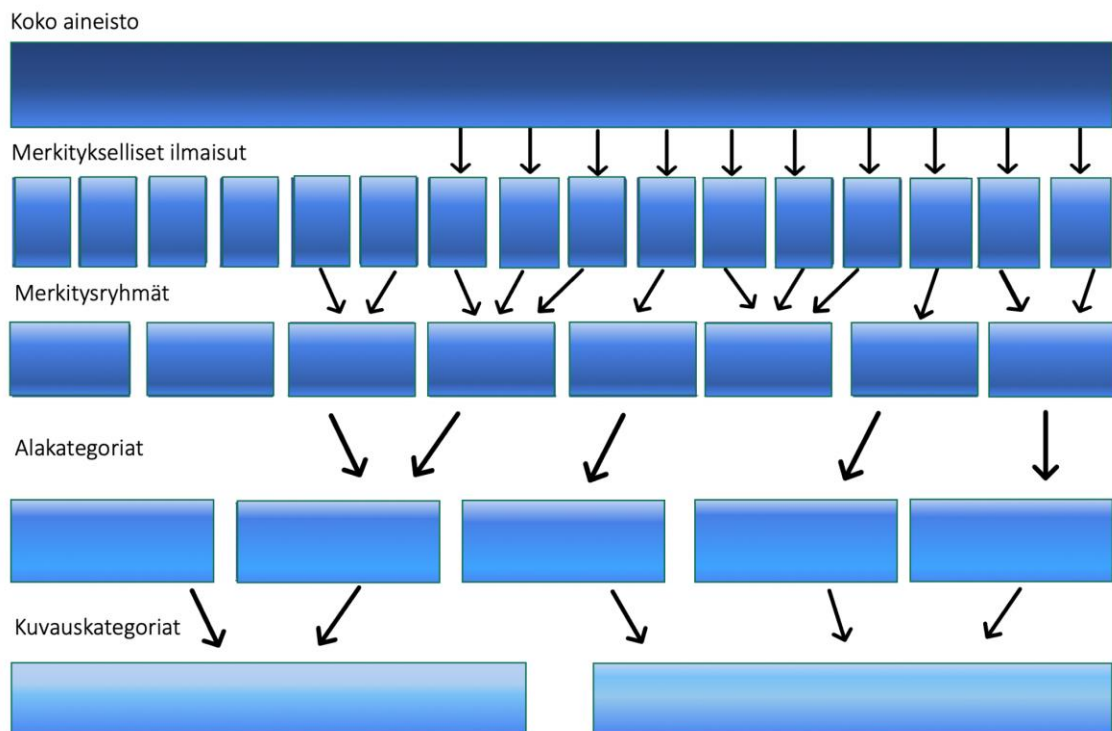
teoreettinen tuntemus ohjasi tutkimustamme kaikissa sen eri vaiheissa. Tutkijan tuleekin olla teoreettisesti perehtynyt aiheeseen, jotta hän voi muodostaa syventäviä haastattelukysymyksiä ja perustella vastausten luokitteluja. (Ahosen 1994, 123–125.)

*Analyysin kolmannessa vaiheessa* muodostimme alatason kategoriat yhdistämällä niitä merkitysryhmiä, jotka kuvasivat mielestämme samaa asiaa. Alatason kategoriat eivät siis olleet ennalta määriteltyjä. Palasimme aineiston tarkastelussa taaksepäin ja vertailimme ilmauksia saman kategorian sisällä sekä muiden kategorioiden ilmaisujen kanssa. (Ahonen 1994, 125–127; Huusko & Paloniemi 2006, 168; Marton 1988, 155; Niikko 2003, 36.) Osa alatason kategorioista rakentui useamman merkitysryhmän perusteella. Tutkimuksemme yhdeksi alatason kategoriaksi muodostui **aikaiset aamut ja pitkät päivät**, joka muodostui seuraavista merkitysryhmistä: Pitkät koulupäivät, herääminen aamuisin ja koulussa jaksamisen ja keskittymisen haasteet. Alatason kategoriat muodostuivat siis merkitysryhmien mukaan ja merkitysryhmät taas rakennettiin merkitysyksiköiden perusteella. Kategorioita rakentaessa huomioitiin, että jokainen yksittäinen kategoria on selkeästi omansa, niin ettei kategoriat muistuta toisiaan (Niikko 2003, 36).

*Analyysin neljännessä vaiheessa* muodostimme ylemmän tason kategoriat, eli kuvauskategoriat. Yhdistimme alatason kategoriat ylemmän tason kategorioihin teoreettisten lähtökohtien pohjalta. Teoriatietoon palaamalla rajasimme kuvauskategorioita, jotta saimme selville yhtenäisyyksiä teorian ja kuvauskategorioiden välillä. Tavoitteenamme oli, että kuvauskategoriat kuvaavat niitä erilaisia tapoja, joilla tutkimukseen osallistuneet 5. ja 6. -luokan oppilaat käsittivät kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseemme valikoituneet kuvauskategoriat kuvaavat kouluun kiinnittymisen ilmiötä yleisellä tasolla. Aineiston analyysin toteutus osoittautui alussa haasteelliseksi, jonka vuoksi syvennyimme ajan kanssa fenomenografisen aineiston analyysimalliin ja lisäsimme osaamistamme analyysimallin rakentamisesta. Lähdimme virheellisesti etsimään aineistosta aluksi kuvauskategorioita eli yläotsikoita. Perehtyessämme teoriaan ymmärsimme, että olimme lähteneet liikkeelle väärästä suunnasta. Palasimmekin aineiston analyysin ensimmäiseen vaiheeseen ja aloitimme analyysin purun etsimällä ensin merkitysyksiköitä ja sen jälkeen ryhmittelemällä niitä.

### Kuvio 1.

*Aineiston muovaautuminen kuvauskategorioiksi fenomenografisen analyysin edetessä. Kuvio mukailtu (Huusko & Paloniemi 2006, 167).*

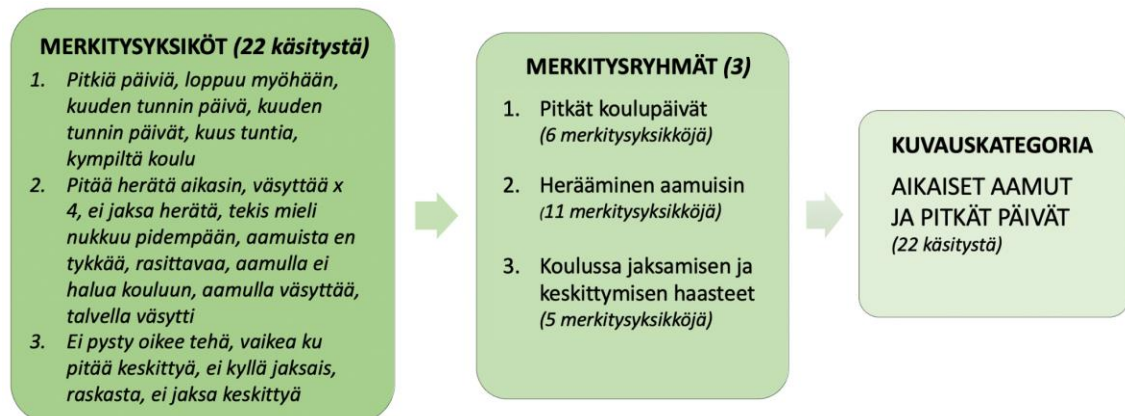


Kuvauskategoriat ovat yhteenvetoja kuvauksista, jolloin niiden voidaan ajatella edustavan tutkimuksen päätulosta eli tulosaluetta (Marton 1986, 37–38). Kuvauskategorioita voidaan toisaalta myös pitää tutkijan tulkintoina tiedoista, joita hän on saanut tutkittavilta. (Niikko 2003, 47.) Lopullisia kuvauskategorioita muodostui tutkimuksessa 13, joista seitsemän kuvauskategoriaa liittyi kouluun kiinnittymistä **edistäviin** käsityksiin (taulukko 3) ja viisi kuvauskategoriaa kouluun kiinnittymistä **haittaaviin** käsityksiin (taulukko 4).

Koimme kuvauskategorioiden muodostamisessa haasteita, sillä monet muodostamamme kategoriat olivat keskenään päällekkäisiä ja limittyivät toisiinsa. Niikon (2003, 37) mukaan kuvauskategorioiden tulisi olla laadullisesti niin erilaisia, etteivät rajat kategorioiden välillä muodostu epäselviksi. Loppupeleissä kuvauskategoriat pohjautuvat tutkijan omiin tulkintoihin tutkittavien käsityksistä (Niikko 2003, 37). Kategorioita on määrällisesti sen verran, mitä tutkija päättää (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

## Kuvio 2.

Esimerkki kuvauskategorijärjestelmän muodostumisesta.



Olemme rakentaneet kuvauskategorijärjestelmämme Niikon (2003, 38–39) mukaan horisontaalisesti, eli kaikki luokat kuvauskategoriassa ovat samanarvoisia ja tasavertaisia. Koska tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä viides- ja kuudesluokkalaisilla oppilailla oli kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, oli luontevaa rakentaa kuvauskategorijärjestelmä horisontaalisesti. Kuvauskategorian voisi myös rakentaa vertikaalisesti, jolloin kuvauskategoriat asetetaan ylhäältä alas etenevään järjestykseen aineistosta löytyvän perusteen mukaan esimerkiksi käsitteiden esiintymisen yleisyyden tai ajan perusteella (Niikko 2003, 38–39). Tutkimuksessamme joitakin käsityksiä nousi enemmän kuin toisia ja koimme, että ryhmähaastattelulla oli tähän vaikutusta. Ryhmähaastattelussa oppilaat jäivät keskustelemaan jostakin tietyistä aiheista pidempään, mikä lisäsi joidenkin tiettyjen käsitysten määrää. Kuvauskategoriat voivat Uljensin (1989, 47–51) mukaan olla myös hierarkisia eli kategoriat ovat suhteessa toisiinsa siten, että alempi taso voi olla osa ylempää. Koimme horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin soveltuvan parhaiten tutkimustulostemme esittelyyn, sillä pidimme kaikkia käsityksiä tutkimuksen kannalta yhtä merkittävinä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä

Tässä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme oppilaiden käsityksistä kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä. Kuvauskategorioiksi muodostuivat vertaissuhteet, osallisuus, koulun merkityksellisyyden kokeminen, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, liikunta, kerronnallisuus opetusmenetelmänä ja yhteisöllisyys.

#### 6.1.1 Vertaissuhteet

Oppilaat kokivat koulukavereiden, eli vertaissuhteiden vaikuttavan myönteisesti heidän koulunkäyntiinsä. Haastateltavien käsityksistä nousi esiin kavereiden tärkeys ja kavereiden mainittiin tekevän hyvää mielelle.

“Ei siin koulussa oo muuta ideaa ku kaverit.”

“Kaverit on tärkeintä.”

“No koska ne on aika tärkeitä sillee ihan mielelle.”

Välitunteja odotettiin, jotta päästään olemaan yhdessä kavereiden kanssa. Käsityksissä nousi esille COVID-19-pandemian aiheuttama etäopetusjakso, jolloin oppilaat kävivät koulua kotoa käsin. Osa oppilaista ei pitänyt siitä, ettei etäkoulussa nähnyt kavereita. Vertaissuhteet siis tekivät oppilaiden koulunkäynnistä merkityksellistä ja näin ollen edistivät oppilaan kouluun kiinnittymistä. Oppilas, joka saa koulussa hyväksyntää, arvostusta ja tukea vertaisiltaan, kokee kuuluvansa kouluyhteisöön ja on näin ollen kiinnittynyt kouluun (Ulmanen 2017, 20).

“Noista välkkaluieista ku niitä tuli ton koronan aikaan niin öö on laitettu välkkä alueita, nytte me ei saada pelata kaikkien kaa, kun meiän pitää pelata joittenki muitten kaa tai niinku 6, 7, 8 ja 9 -luokkien kans.”

“Täällä koulussa näkee enemmän kavereita ku sitte etäkoulussa.”

“Koulussa on kivaa kun on kavereita.”



”Joo ja näkee kavereita, koska kaikki kaverit ei asu ihan lähelläkään.”

Opiskelu koettiin mielekkäämpänä kavereiden kanssa. Haastateltavien käsityksiä tarkastelemalla vertaissuhteiden nähtiin edistävän oppilaiden koulusuoriutumista. Haastateltavat nostivat esille projektien tekemisen ja ryhmätyöskentelyn yhdessä kaverien kanssa mieluisana tekemisenä koulussa.

”No ilman kavereita niin se oppiminen olis aika tylsää.”

”Nii ja kun jaksaa oottaa vaikka jotain välkkää tunnin jälkeen nii siellä on kavereita niin jaksaa oppia paremmin.”

”Se on tosi kiva että saa olla kaverin projektipari.”

On tärkeää, että oppilaat kokevat ryhmätyöskentelyn heille mukavaksi toimintatavaksi, jotta he voivat tuntea koulunkäynnin turvalliseksi (Kalalahti 2014, 58). Virtanen ja Kuorelahti (2014, 106) toteavat, että vertaisten tarjoama tuki vaikuttaa myönteisesti oppimistilanteisiin ja on näin yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Heidän mukaansa kouluun kiinnittymistä kuvaa panostaminen ja sitoutuminen kouluun, jolloin oppiminen koetaan merkityksellisenä ja hyödyllisenä. Yhdessä oppimisessa korostuu luova ja kriittinen ajattelu, erilaisten näkökulmien huomioiminen sekä ongelmanratkaisun taitojen kehittyminen (POPS 2014, 17).

### **6.1.2 Osallisuus**

Oppilaan osallisuus liitetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) yhteisön hyvinvointiin, yhdessä tekemiseen sekä oppilaan omaan aktiivisuuden toimijana. Osallisuus edistää oppilaan itseohjautuvuutta sekä oman tahdon ja vastuullisuuden kehittymistä. Osallisuus edistää koulussa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, auttaen oppilasta kasvamaan demokraattiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (POPS 2014, 18.) Tutkimuksessamme osallisuuden käsite näyttäytyi oppilaiden halukkuutena vaikuttaa koulupäivän sisältöön, sekä tehdä koulutöitä projektinomaisesti tai erilaisissa verkkoympäristöissä ryhmätyöskentelyn muodossa. Luovat aineet, joissa ”saa sit tehdä ite kaikkee” koettiin myös mieluisina. Koulupäivän sisällön vaikuttamiseen koskevassa keskustelussa oppilaiden käsityksissä nousi esiin

kaipuu retkille, joita on ollut normaalia vähemmän COVID-19-pandemian vuoksi. Oppilaat siis toivoivat monipuolisempia oppimisympäristöjä kouluarkeen.

“No ois kiva niinku käydä luokkaretkellä. Me ei olla pitkään aikaan käyty.”

“No se ois kivaa päästä johonkin muuallekin.”

Oppilaiden halu päättää itse koulupäivän sisällöstä näyttäytyi toiveena vaikuttaa opetuksessa käytettäviin työtapoihin, sekä toiveeseen päättää itse enemmän tunteista.

“Saisi itse päättää enemmän tunteista.”

“Motivois kun sais ite päättää.”

“No olisi kiva jos olisi vähän enemmän Kahootteja kun niillä on kiva oppia. Siinä saa kisailla muita vastaan, on sellainen kilpailuhenki.”

“Tai jossain projekteissahan saa tehdä itse tai pitää tehdä itse, mutta jos siinä saa olla kaverin kaa se on tosi kiva että saa.”

Oppilaat toivoivat koulupäiviin lisää projekteja ja kilpailuhenkisiä pelejä, joissa oppilaat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksellisen oppimisen kehittäminen mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistamisen opetukseen. Myös opettaja voi edistää oppilaiden osallisuutta koulussa olemalla kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä sekä ohjaamalla oppilaita ongelmanratkaisussa. (Rasku-Puttosen 2006, 117.) Puhuttaessa vuorovaikutuksesta, joka viittaa lapsen oman mielipiteen ilmaisemiseen on osallisuudesta käytetty nimitystä osallistuminen. Tällöin lapsen mielipiteelle annetaan hetkellisen kuulluksi tulemisen sijaan pysyvämpi merkitys. (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2009, 5.)

Tuloksissa nousi esiin myös oppilaiden mieltymys luovia oppiaineita ja opetusmetodeja kohtaan.

“Siinä voi olla silleen luova ja keksiä vähän niinku omia juttuja.” (kuvataide)

“Tutkitaan kaikkia mielenkiintoisia juttuja.” (historia)

“Käsitöissä saa sit tehdä ite kaikkee ja näprätä.” (käsityöt)

“Kun siinä saa, no ei tarvitse kirjoittaa silleen ja se on vaan jotenkin niin kivaa se puukässä ku vertaa muihin aineisiin.” (puukäsityöt)

Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että he saavat käyttää omaa luovuutta oppitunneilla sekä tehdä käsin erilaisia tuotoksia. Luovuutta koskevissa käsityksissä nousi esiin erityisesti taitoaineet, kuten käsityö ja kuvataide. Historiantunneilla pidettiin siitä, että päästään tutkimaan mielenkiintoisia asioita.

Lisäksi käsityksissä nousi esiin oppilaiden kiinnostus sellaisiin tehtäviin koulussa, joissa voi hyödyntää aiempaa osaamistaan, esimerkiksi omaan harrastukseen liittyen. Tutun aiheen koettiin helpottavan työskentelyä ja tekevän siitä mielisempää.

”Sittekö jos itse harrastaa jotain niin sitten siitä osaa vähän itekin kertoo paremmin.”

”Se on ku tekee jostain sitä omassa jutussa, niin sä löydät siihen paljon enemmän tietoa tai esim niinku jos sä tekisit jääkiekosta niin sä löydät kaikki että milloin se on keksitty tai niin, sen takia.”

Koulussa on tärkeää huomioida, että jokainen oppilas saa osallisuuden kokemuksia ja kokee kuuluvansa joukkoon (Eskelä-Haapanen 2012, 179). Osallisuutta on käsitelty myös osattomuuden käsitteen kautta, eli osallisuuden vastakohtana näkökulmasta. Hanhivaaran (2006, 30) mukaan on kuitenkin varottava sitä, että keskitytään vain syrjäytymisvaarassa oleviin lapsiin ja nuoriin ja unohdetaan kaikkia koskeva osallisuuden tukeminen. Osallistava yhteisö mahdollistaa sen, että lapsi tai nuori voi kokea itsensä arvokkaana ja kokea, että hänen mielipiteillään on merkitystä. (Kiilakoski 2007, 11–14.)

### 6.1.3 Koulun merkityksellisyyden kokeminen

Viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kokivat koulussa käymisen merkityksellisenä tulevaisuuden kannalta. Hyvien arvosanojen todettiin edesauttavan mieluisan ammatin saavuttamista tulevaisuudessa. Yhdessä haastateltavien käsityksistä nousi esiin omaan tulevaisuuteen vaikuttaminen ”panostamalla tiettyihin oppiaineisiin”.

”Joo ja ajatellen just tulevaisuutta, että mitä niinku haluaisi olla niin kannattaa panostaa niihin aineisiin ja yrittää oppia niitä enemmän mihin, mitä niinku siihen omaan tulevaisuuteen tarvis enemmän. Jos siis ajattelee jo mikä niinku haluaisi olla.”

”No hyvät arvosanat tarkoittaa sitä että sä voit päästä vaikka tosi hyvään työhön esim tai niin.”

“Nii saa paremman ammatin ku osaa ne asiat paremmin.”

Oppilaiden tulevaisuuden opintoihin ja työllistymiseen voidaan vaikuttaa positiivisesti kiinnittämällä huomiota oppilaan myönteiseen koulusuhtautumiseen. Koulujen tulisikin pyrkiä edistämään oppilaiden kouluun kiinnittymistä, sillä se on yksi koulun perustehtävistä. (Virtanen 2016, 61.)

Oppiminen korostui haastattelusta nousseissa käsityksissä useasti. Erityisesti oppilaiden halua oppia, *“saa oppia”* sekä *“saa tietoa”* korostui haastateltavien käsityksissä. Oppiminen näyttäytyi oppilaiden käsityksissä tavoitteellisena, sillä oppiminen koettiin tärkeänä tulevaisuuden ammatin ja elämässä pärjäämisen kannalta. Oppilaiden käsityksistä nousi myös esiin tiettyjen oppiaineiden tärkeys elämässä pärjäämisen kannalta.

“Saa oppia, on tosi niinku kiinnostavaa saada tietoa.”

“Osaa sitten aikuisena ne asiat paremmin.”

“Mutta koulussa haluaa niinku olla ja oppia.”

“Pärjää paljon paremmin elämässä ku esim osaa englantia ja matikkaa ja vaikka niitä.”

Kouluun kiinnittymistä kuvaa oppilaan sitoutuminen kouluun, joka taas näyttäytyy panostamalla oppiaineisiin, jolloin opiskelu tuntuu merkitykselliseltä ja hyödylliseltä (Virtanen & Kuorelahti, 2014, 106). Koulun merkityksellisenä kokeminen on oppilaan kognitiivista kouluun kiinnittymistä (Ulmanen 2017, 16), jonka avulla oppilas säätelee omaa oppimistaan (Ulmanen 2017, 48). Oppilas tarvitsee tietoista kognitiojärjestelmää itsesäätelyyn sekä siihen, että hän kokee opiskelun merkityksellisenä. Koulunkäyntiin liittyvät arvot ja motivaatio taas edistävät oppilaan oppimismyönteisyyttä. (Virtanen & Kuorelahti, 2014, 105.) Kognitiivisesti kouluun kiinnittyneen oppilaan arvot ja asenteet myös vastaavat oppimistavoitteita (Virtanen 2016, 59). Positiiviset tunnekokemukset luovat oppimisen iloa ja auttavat oppilasta sisäistämään uusia tietoja ja taitoja, sekä kehittämään omaa osaamista eteenpäin (POPS 2014, 17).

#### 6.1.4 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Tuloksissa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde korostui opettajan antamana tukena. Opettajassa arvostettiin sensitiivisyyttä, joka näkyi oppilaiden käsityksissä muun muassa tsemppaavana, luotettavana, innostavana, kannustavana opettajana, joka kuuntelee ja ”on sille niinku chilli, että ei suutu”.

”Kuuntelee aina oppilaita.”

”Semmoinen tsemppaava ja innostava opettaja.”

”On silleen niinku chilli, että ei suutu.”

”Mukava ope ja kannustava, jolle voi silleen luottamuksella puhua.”

”Tuo motivaatiota kouluun ja mielenkiintoa koulunkäyntiin.”

Pietarinen ja muut (2014, 1) toteavat, että oppilaan hyvinvointiin koulussa vaikuttaa merkittävästi opettajan ja oppilaan välinen emotionaalinen kiinnittyminen. Koulussa tulee huolehtia siitä, että oppilailla on opetus- ja kasvatustavoitteiden ohella riittävästi tukea hyvinvoinnin turvaamiseksi (Kuronen 2010, 24). Myönteiset koulukokemukset edistävät elinikäistä oppimista ja arvot ja asenteet koulua kohtaan vaikuttavat suuresti oppilaan myöhempisiin opiskeluihin (Janhunen 2013, 22). Opettajan rooliin koulussa kuuluu tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen, joka on osa koulussa tehtävää kasvatustyötä. Opettaja näyttää ja toimii eräänlaisena tunteiden roolimallina, mikä auttaa oppilaita kehittymään tunteiden ilmaisussa. (Haapasalo, Kirkkopelto & Repo 2016, 10.) Tutkimuksessamme haastateltavien käsityksissä nousi esiin erilaisia opettajaa kuvaavia adjektiiveja, jotka kuvasivat opettajan tapaa toimia sensitiivisesti, oppilaat huomioiden. Oppilaat kertoivat hyvän opettajan olevan kannustava, oppilaita kuunteleva ja luottamuksen arvoinen. Oppilaiden kuvaama sensitiivinen opettaja toimii siis luokassa tunteiden roolimallina, edistämällä samalla omalla toiminnallaan luokan vuorovaikutustaitoja. (Haapasalo ym. 2016, 1-2.)

Lisäksi haastattelussa esiin nousseissa käsityksissä korostui opettajan antama tuki oppimistilanteissa. Oppilaat kokivat opettajan henkilökohtaisen avustuksen

tärkeänä, mikäli he eivät ymmärtäneet jotakin asiaa. Lisäksi tuloksissa ilmeni, että oppilaat arvostivat opettajan selkokieleistä opetusta.

“Ja sitten ymmärtää paljon paremmin ku, jos ei niinku ymmärrä siinä ku se ope kaikille opettaa, nii jos ei siinä ymmärrä nii ymmärtää paremmin kun se tulee ihan siihen sun viereen opettaa.”

“Osaa niinku opettaa silleen hyvin.”

“Auttaa ettei vaan sano että yrittää, vaan voi auttaa ja selittää tarkemmin että vaikka

sitten ne paino sen seuraavan ja alkoi kertoa siitä, että selvästi niinku huomaa missä mennään.”

“Ja sit se opettaa sillee kunnolla, että ei tuu sellanen olo et en mä osaa.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) tuodaan esiin oppilaille annettavan tuen, palautteen ja oppimisen ohjauksen merkitystä. Opettajan antamalla tuella voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaan oppimiseen ja koulumotivaatioon (Haapasalo ym. 2016, 10). Realistisella ja myönteisellä palautteella voidaan tukea oppilaan oppimista ja kiinnostuksen kohteiden laajentamista. Tärkeää on, että oppilas saa sekä oppii antamaan monipuolista myönteistä ja realistista palautetta. (POPS 2014, 17.)

Vahvalla opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella oppilas saa tukea myönteisten asenteiden muodostumisessa koulua kohtaan. Rohkaiseva, kannustava ja arvostava opettaja lisää oppilaan kokemusta vertaisryhmään kuulumisesta. Opettaja siis voi omalla vuorovaikutuksellaan tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta, sekä edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä tarjoamalla emotionaalista ja oppimiseen liittyvää tukea. (Ulmanen 2017, 75–76.)

### 6.1.5 Liikunta

Tuloksissa nousi esiin oppilaiden myönteisyys liikuntaa kohtaan. Oppilaiden käsityksissä liikunta teki koulunkäynnistä mieluisampaa. Liikunnassa erityisesti aktiivisuus ja itsensä haastaminen koettiin mieluisana vaihteluna akateemisten oppiaineiden rinnalla. Liikunta kuuluu lasten kasvun ja kehityksen perusedellytyksiin. Liikunnalla voidaan kehittää fysiikkaa ja motorisia taitoja sekä

harjoitella vuorovaikutustilanteissa toimimista. (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 12 -14.)

“Ettei tarvitse istua vaan paikallaan.”

“No liikunta, no ei tarvi kirjoittaa.”

“Pääsee laittaa itseään ahtaalle.”

“Kiva kun pystyy vähän tehdä kaikkea.”

Oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi koulussa koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. (POPS 2014, 78) Useissa haastateltavien vastauksissa korostui tahto *päästä liikkumaan*. Liikunnan opetusta toivottiin enemmän koulupäiviin ja osassa vastauksista liikuntaa kuvailtiin lempiaineena. Liikuntatunneilla pidettiin tuntien monipuolisuudesta. Lisäksi vastauksista ilmeni, että liikuntaa harrastetaan myös vapaa-ajalla. Myönteisillä koululiikuntakokemuksilla tuetaan yksilön sisäisen motivaation kehittymistä fyysiseen aktiivisuuteen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 18).

“Ja sitten tota liikuntaa pitäisi olla enemmän kanssa.”

“Lempiaine on liikunta.”

“Pääsee liikkumaan.”

“Liikunnassa on kivaa, koska siellä on erilaisia pelejä.”

“Liikun muutenkin vapaa-ajalla.”

Liikunnan opetuksessa on tärkeää keskittyä positiivisiin kokemuksiin, joita syntyy yksittäisillä liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla tulisi korostua fyysinen aktiivisuus, kehollisuus ja yhdessä tekeminen. (POPS 2014, 148)

### **6.1.6 Kerronnallisuus opetusmenetelmänä**

Oppilaiden käsityksissä nousi esiin opettajan kerronnallisen opetustyylin merkitys. Omin sanoin kertomista pidettiin mielekkäänä tapana opetella uutta asiaa ja opettajan henkilökohtaisia kokemuksia opiskeltavasta aiheesta arvostettiin.

”Ja sitten semmoinen, joka tekee just silleen, että jos vaikka se kertois jotai kirjasta, niin se kertois sillain ihan omin sanoin.”

”Jos (opettaja) on käynyt siellä, nii kertoo minkäläistä siellä oli ja sillee.”

”Vaikka että onks se käynyt siellä se opettaja ja sillee et, jos on käynyt siellä nii minkäläistä siellä oli ja sillee.” (historian tunti)

”Historiassa se (opettaja) kertoo vähän lisää mitä kirjassa lukee.”

Opettajan selkeyttä opettamisessa pidettiin tärkeänä ja oppilaat kokivat hyödyllisinä sen, että opettaja kertoo ja näyttää taululla yhden asian kerrallaan, jonka jälkeen hän siirtyy aiheessa eteenpäin. Oppilaat pitivät siitä, että *”selvästi niinku huomaa missä mennään”*. Erityisesti historian opetuksessa käytettyjä opetusmetodeja, kuten kerronnallisuutta pidettiin mielekkäänä.

”Ne (opettajat) niinku kertoi siitä yhestä asiasta siinä ajatuskartassa. Sitten ne paino sen seuraavan ja alkoi kertoa siitä, että selvästi niinku huomaa missä mennään.”

”Opettajat tarkensi niitä asioita.”

”Tosi kiva kuulla niin kaikesta mitä on tapahtunut ennen niinku meitä. Se on mielenkiintoista, siinä saa tietää tosi paljon.”

Positiivisilla oppimis- ja tunnekokemuksilla voidaan lisätä oppilaan oppimisen iloa sekä auttaa oppilasta sisäistämään uusia tietoja ja taitoja (POPS 2014, 17). Opettajan tarjoama tuki vaikuttaa oppilaan kasvuun ja kehitykseen ja sitä kautta myönteisesti oppilaan koulumotivaatioon (Haapasalo ym. 2016, 10). Tässä tutkimuksessa haastateltavien käsityksissä kerronnallisuus lisäsi positiivisia oppimiskokemuksia. Opetusta voidaankin lähestyä kerronnallisia elementtejä ja kertomuksia hyödyntäen. Kertomusten kautta lapsi pääsee sisälle omaan kokemus- ja elämismaailmaan, eläytyen kertomuksiin. (Rantala 2014, 232.)

### 6.1.7 Yhteisöllisyys

Tutkimuksemme tuloksissa yhteisöllisyyden kokemusta pidettiin tärkeänä. Käsityksissä nousi esiin ryhmähenki, yhteistyö ja muiden oppilaiden kanssa toimeen tuleminen. Yhteisöllisyyden koettiin vahvistavan ryhmähenkeä ja yhteistyötaitojen harjoittelua pidettiin merkityksellisenä. Yhdessä vastauksista nousi esiin tuleva leirikoulu, jonka ajateltiin vahvistavan luokan ryhmähenkeä. Keskustellessamme



kysymyksestä Miksi ajattelette, että koulussa käydään, eräs haastateltavista totesi, että eri aineita opiskeltaessa vahvistetaan samalla ryhmähenkeä.

“Niin joo sekin on hyvä että oppii yhteistyötä, vaikka kun mentiin tohon saliin äsken, niin osaa mennä jonossa.”

“Esim liikkatunneilla eilen nii kaikki tuli toimeen kaikkien kanssa vaikka meillä oli eri tyttö-poika ryhmiä.”

“No niinku saa sitä tietoa, että just niinku oppii just ne kaikki aineet ja sitten silleen, että saa ryhmähenkeä esim siinä.”

Tunne kouluyhteisöön kuulumisesta sekä koulun kokeminen merkityksellisenä vaikuttavat tunneperäisesti oppilaan kouluun kiinnittymiseen, joka taas edistää oppilaan kouluun sitoutumista (Virtanen 2017, 5-6). Yhteenkuuluvuudentunteen sekä kokemuksen kouluyhteisöön kuulumisesta on myös todettu aiemmissa tutkimuksissa lisäävän emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Ulmanen ym. 2016, 2). Hyvinvointia rakennetaan sosiaalisissa verkostoissa ja elinympäristöissä ja sillä voidaan ehkäistä syrjäytymistä (Janhunen 2013, 16). Oppilaille onkin tärkeää, että hän tulee hyväksytyksi ryhmässä sekä saa muodostettua siellä vertaissuhteita (Kuorelahti ym. 2012, 204). Kouluun kiinnittynyt oppilas siis kokee kuuluvansa kouluyhteisöön ja saa arvostusta sekä tukea vertaisiltaan (Ulmanen 2017, 20).

## **6.2 Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä haittaavista tekijöistä**

Tässä alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme oppilaiden käsityksistä kouluun kiinnittymistä haittaavista tekijöistä. Osa-alueiksi muodostuivat arviointi, aikaiset aamut ja pitkät päivät, haastavat oppiaineet, toiminnallisuuden puute opetuksessa ja kiusaaminen.

### **6.2.1 Arviointi**

Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni, että oppiaineisiin kohdistuva arviointi tuottaa oppilaille ahdistusta koulussa. Erityisesti kokeisiin lukeminen aiheutti oppilaiden käsityksissä ärsyyntymistä ja kiireen tunnetta. Arki-iltojen ja viikonlopun käyttämistä kokeeseen harjoittelussa pidettiin epämieluisana ja sen jopa todettiin aiheuttavan

paniikkia. Yhdessä vastauksista kokeita pidettiin "ihan kivoina", mutta kuormittavana koettiin kokeiden paljous.

"Joo se kokeisiin lukeminen on ärsyttävää jos esim maanantaina on koe niin sun pitää viikonloppuna lukee."

"Aina niinku kun tulee koulun jälkeen kotiin niin sitten ei jaksa harjoitella sitten illalla

Tulee hirveä paniikki ku niihin pitää äkkiä harjoitella jotain ja sitten nii."

"Mullakin noi kokeet on sillai et ne olis sillee ihan kivoja, mutta niitä ängetään liikaa viikkoon. Nii sitä menee sit koko viikko, että aina seuraavana päivänä on ja niitä ängetään kaksiki päivään, nii viime viikollakin meillä oli montakohan koetta."

Todistus ja siihen liittyvät arvioinnit mietityttivät oppilaita. Myös palkkion saaminen hyvistä arvosanoista nousi esiin oppilaiden käsityksissä. Todistuksia pidettiin palkkion saamisen kannalta kokeita tärkeämpänä. Yhdessä vastauksista oppilas kertoi asettavansa kotona itselleen tavoitteita, jonka pohjalta häntä palkitaan. Arjen taitoja käsittelevä valinnainen aine koettiin mieluisana, koska sitä ei arvioida, eikä se näin ollen aiheuttanut oppilaissa stressiä.

"Nii ja tai siis kympeistä tulee tietenkin palkkiota, ainakin meidän perheessä, mutta ei noilla kokeilla yhtä paljon väliä kuin vaikka ysän todistuksilla."

"Monesti käy silleen, pitää laittaa jotain tavoitteita, että niin ainakin mulla."

"No kaikki kokeetki arvioidaan."

"Arjen taitojen tunneilla, siinä ei oo mitään tarkkoja ohjeita eikä siinä tarvii niin paljon ottaa sitä stressiä, ku sitä ei oikein mitenkää arvioidakaan."

Oppilaat nostivat käsityksissään esiin huoltajilta saadut palkkiot numeroihin ja todistuksiin liittyen. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaita on huolettanut ulkopuolisten, kuten huoltajien, opettajien ja rehtorin kohdistamat odotukset liittyen arvosanoihin, mikä on lisännyt oppilaiden painetta suoriutua koulussa paremmin (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen & Immonen 2019, 39). Oppilaiden käsityksissä ilmennyt kuormitus koski numeraalista, eli summatiiviseen kokeiden arviointia. Summatiivinen arviointi kokoaa opetusperiodin päätteeksi yhteenvedon oppilaan osaamisesta, joka tapahtuu tyypillisimmin kirjallisina kokeina. (Atjonen ym. 2019, 32). Useimmiten oppilaat haluavat onnistua

arviointitilanteissa ja arviointi sekä arvosanat ovat enemmistölle oppilaista tärkeitä (Hopfenbeck & Kjærnsli 2016, 408).

Oppilaat kuvasivat stressin vaikuttavan heidän koulunkäyntiinsä kuormittavalla tavalla. Osa oppilaista koki kokeisiin lukemisen stressaavaksi ja kuormittavaksi, erityisesti silloin, kun useampaan kokeeseen piti lukea samaan aikaan. Oppilaiden käsitysten mukaan stressi vaikutti kokeisiin lukemiseen, niin ettei ajatukset lukemisessa pysynyt enää mukana eikä pystynyt enää ymmärtämään lukemaansa. Jotkut oppilaista koki, että stressaavassa olotilassa lukeminen kokeisiin nopeutui ja syvempi oppiminen silloin kärsi. Osa oppilaista stressin kuormittaessa lukemista eivät enää kyenneet sisäistämään mitään lukemaansa.

“On niin paljon kokeita ja sitten jos siihen yhtää harjoittelee paljon, nii ei jaksa enää siihen toiseen.”

“No sitten siitä kokeisiin lukemisesta tulee aika nopeeta ettei siitä paljoa opi.”

“Niin ja sit sellanen stressi on kauhee. Kun sitten mä tuijotan sitä kirjaa niin mä en saa mitään aikaiseksi et mä vaan tuijotan sitä vaikka vartin enkä opi mitää.”

“Niin niin ja sitten kun siihen kokeeseen lukee, nii vaikka sä ajattelet että nyt mä olen lukenut tän kappaleen, niin sun ajatukset on saattanu olla jossain aivan muussa sillo.”

Oppilaat ilmaisivat myös erilaisia tapoja ehkäistä kuormittavuutta ja stressiä. Oppilaiden käsityksissä nousi esille hyvien yöunien ja ulkoilun tärkeys stressin välttämiseksi. Oppilaat nostivat esille myös, että olisi hyvä, jos kokeista ilmoitettaisiin ajoissa, jotta ehtisi lukemaan kokeisiin. Osa käsityksistä puolsi myös ajatusta siitä, ettei kokeita olisi ollenkaan eikä sitten tulisi stressiäkään.

“No mul on ainakin et pitää nukkua hyvät yöunet sekä käydä ulkona paljon aina välissä.”

“No niitä kokeita ei pidettäis nii ei tulis stressiä.”

“Tai kokeet ilmoitettais niinku useempi viikko etukäteen.”

Opettajalla on merkittävä rooli siinä, miten hän voi oppilaiden kuormittuneisuutta ja stressiä säädellä (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Jatkuva arviointi, menestymisen paine, opettajan ja vanhempien odotusten täyttäminen ovat sellaisia tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa stressiä nuorille (Shin, Lee, Kim & Lee, 2012). Opettajan onkin hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten hän säätelee kokeiden

aikatauluja niin, ettei ne osuisi kovin paljoa päällekkäin: On myös hyvä muistaa, ettei arviointi perustu pelkästään kokeisiin vaan arviointia voi toteuttaa monella muullakin vähemmän stressiä aiheuttavalla tavalla.

## 6.2.2 Aikaiset aamut ja pitkät päivät

Haastateltavien käsityksissä esiin nousi koulupäivän pituus. Aikaiset aamuherätykset ja iltapäivän viimeiset oppitunnit koettiin kuormittavina. Osassa käsityksistä nousi esiin viikonlopun aikana kääntyneen unirytmien vaikutus alkuvuoden väsymyksen. Huonosti nukkutut yöt yhdistettiin haasteisiin keskittyä koulussa sekä siihen, että "ei jaksais" osallistua koululiikuntaan tai välitunneille. Pitkät päivät vaikuttivat oppilaiden käsityksissä negatiivisesti iltapäivään, joka oli pois vapaa-ajasta. Iltamenot ja harrastukset rankan koulutyön yhteydessä voivat aiheuttaa nuorelle aikapulaa, jota taas yritetään paikata lyhteämällä yöunia (Saarenpää-Heikkilä 2007, 48).

"Mulla on yleensä aika huono päivä maanantaina ku on justii ollu viikonloppu ja alkaa kasilta koulu, niin se unirythmi on jotenkin aika huono nii mulla yleensä maanantait on iha vitsi raskaita."

"Ja jos on nukkunut huonosti, nukahtanut vaikka myöhään, niin just silloin sen huomaa, voi huomaa vaikka suurimman osan koulupäivästä. Et ei pysty oikee tehdä tai niinku on aika vaikea ku pitää keskittyä ja sitten jos olisi vaikka liikkaa tai jotain niin ei kyllä jaksais sitäkään, eikä välkillä mitää."

"Joo varmaan se kun on pitkiä päiviä, että pääsee vasta niin myöhään tekemään kotona kaikkea muuta."

Useissa haastateltavien käsityksissä koettiin aamuherääminen vaikeana. Aikuisiin ja lapsiin verrattuna nuorten unirythmi vaihtelee enemmän viikonloppujen ja arkipäivien välillä. Aikaiset aamut vähentävät nuorten unen pituutta. Myöhäiset nukahtamiset vaikuttavat pidemmällä aikavälillä univelkaan, jota nukutaan pois viikonloppuisin. (Urrila & Pesonen 2012, 2829)

"Tekis mieli nukkuu pidempään."

"Nii ku aamuista en tykkää yhtään."

"No ei jaksa herätä."

"Aamun ekoilla tunneilla väsyttää, eikä jaksa keskittyä nii hyvi."

Nuorten kasvavaa univelkaa on yritetty korjata, myöhäistämällä koulun alkamisaikaa esimerkiksi puolella tunnilla. Lyhytaikaisen seurannan tuloksena kokeilussa havaittiin, että kokeilu pidensi nuorten unta ja vähensi päiväaikaista väsymystä. (Urrila & Pesonen 2012, 2832) Väsymys aiheuttaa ihmisessä levottomuutta niin henkisesti, kuin fyysisestikin. Ympäristön havainnointi on väsyneenä haasteellisempaa ja sen pohjalta tehdyt päätelmät huononevat. Rungas valvominen lisää ongelmia oppimisessa, sillä se haittaa keskittymistä ja opittujen asioiden mieleen painamista. (Saarenpää-Heikkilä 2007, 24–25.)

### 6.2.3 Haastavat oppiaineet

Oppilaat kuvasivat vaikeiden oppiaineiden vaikuttavan epämieluisasti koulunkäyntiin. Haastavat tehtävät aiheuttivat oppilaiden käsityksissä epävarmuutta ja tylsyyden tunnetta. Osassa käsityksissä nousi esiin ärsyntyminen ja motivaation loppaaminen, jotka johtivat tilaan, missä ei ”jaksakaan tehdä mitään”. Yhdessä käsityksistä oppilas koki turhautumista tilanteesta, jossa vanhemmatkaan eivät osaa auttaa koulutehtävissä.

”No se voi välillä niinku aiheuttaa epävarmuutta. (vaikeat asiat)”

”Se on vaan joskus ärsyttävää kun vanhemmatkaan ei osaa.”

”Rupee ärsyttään, jos ei vaikka osaa jotain juttua ja sit ei oo motivaatiota eikä jaksakaan tehdä mitään.”

Useissa haastateltavien käsityksissä mainittiin matematiikka negatiiviseen sävyyn. Näissä käsityksissä matematiikkaa kuvailtiin vaikeana ja tylsänä oppiaineena, jossa erityisesti kotitehtävät tuottivat närkästystä oppilaissa. Matematiikan lisäksi osa haastateltavista piti englannin ja ruotsin kielen opetusta vaikeana.

”Matikka on vaikeeta.”

”Meillä oli tosi haastavaa aina välillä se matikka kumminkin, esim niinku läksyis alkaa tulla, vähän huomaa sitä vaikeutta.”

”Öö no matikassa on nii vaikeita asioita. Sen huomaa kyllä niinku läksyissä ja kaikkee.”

Minäpystyvyys eli kokemus omista kyvyistä suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura, 1986), vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka sinnikäs oppilas on vaativia tehtäviä kohtaan (Schunk, 1990, 77). Edellä mainituista käsityksistä voikin päätellä, että oppilaiden minäpystyvyys matematiikan oppiainetta kohtaan on heikkoa. Opiskeluun voidaan kuitenkin kiinnittyä uudelleen opettajan kannustuksen, tuen ja myönteisen palautteen avulla (Kuronen 2010, 231–232). Oppilaan on tärkeää kokea arvostusta opettajalta hänen henkilökohtaisia tunteita ja taitoja kohtaan. Kouluviihtyvyys voi myös vaihdella päivästä riippuen, eikä näin ollen ole pysyvä tila. (Janhunen 2013, 30–31.)

#### 6.2.4 Toiminnallisuuden puute opetuksessa

Oppilaiden käsityksissä nousi esille toiminnallisuuden puute opetuksessa koulunkäyntiin negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Oppilaiden käsityksissä oppitunteja, joiden aikana *“vain istuttiin ja tehtiin tehtäviä”* pidettiin pitkästyttyinä. Oppilaiden kommentoissa myös kritisoitiin opettajan tapaa opettaa lukemalla suoraan kirjasta.

*“Niin me istutaan, sitten me mennään puoli kahdeltatoista syömään, sitten meillä on välkkä heti, sitten me istutaan taas loppuun, vaikka me ei olla tehty mitään muuta kuin istuttu ja tehty tehtäviä.”*

*“Ruotsissa istutaan vaan.”*

*“Sillee ettei (opettaja) koko ajan lue siitä koko kirjasta.”*

Oppilaat kokivat pitkästymistä tunneilla, joilla toistui sama kaava oppitunnista toiseen. Toiminnallisuuden puute vähensi oppilaiden motivaatiota tuntityöskentelyä kohtaan. Lapsilähtöisellä pedagogiikalla voidaan toteuttaa opetusta, joka perustuu opetuksen toiminnallisuuteen ja positiivisten oppimiskokemusten syntymiseen (Leskinen ym. 2016, 14). Oppilaan ajattelun taitoja kehittämällä voidaan edistää oppilaan ryhmätöytäitojen kehittymistä, itsesäätelytaitoja sekä kasvattaa oppilaan itseluottamusta (Lonka 2015, 77). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija.

### 6.2.5 Kiusaaminen

Oppilaiden käsityksissä koulukiusaaminen nousi esille koulunkäyntiin negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Oppilaiden käsitysten mukaan kiusaaminen koulussa tuntuu epämukavalta ja vaikuttaa koulussa viihtymiseen. Osassa vastauksista oppilaat nostivat esiin kiusaamiseen puuttumisen tärkeyden, kertomalla tilanteesta luotettavalle aikuiselle.

“Jos niinkö kiusataan tai silleen, nii se ei oo sillee kivaa. Tulee semmoinen fiilis, että ei se kyllä itestä tuntuisi mukavalta.”

“Eihän se mitenkään kivalta tuntuis, mutta siis pitäähän sitä aina jollekin aikuiselle kertoa”  
“Jos näkee tai on huomannut nii kannattaa aina kertoa jollekin luotettavalle aikuiselle.”

Useat tutkimukset todistavat, että vertaisvuorovaikutussuhteen laadulla on merkitystä kouluun kiinnittymiseen (Juvonen ym. 2012, 390; Ulmanen 2017, 31; Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Kiusaaminen vaikuttaa suuresti oppilaan viihtymiseen koulussa sekä myös laajemmin hänen opiskelumotivaatioonsa, kaverisuhteisiinsa ja sitä kautta myös yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Myllyniemi 2008, 27). Lin ja muiden (2011) tutkimuksen mukaan käytösongelmaisilla kavereilla ja kiusaamisella on kielteinen vaikutus kouluun kiinnittymiseen. Koulukiusaaminen voi laajalle levittyään vaikuttaa koko koulun oppilaiden haluun kiinnittyä kouluun (Mehta, Cornell, Fan & Gregory 2013). Kiusaaminen voi etäännyttää koulusta ja johtaa pahimmassa tapauksessa koulun keskeyttämiseen (Juvonen ym. 2012, 388; Li ym. 2011, 340).

## 7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 128) mukaan luokanopettajan työn keskiössä ovat lapset ja heidän elämysmaailmansa. Tutkielmaamme tehdessä keräsimme tietoa kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, ja haastatteleamalla lapsia pääsimme lähemmäksi heidän elämäänsä – käsityksiään, kokemuksiaan ja mieltymyksiään. On tärkeää, että opettajat ovat tietoisia kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, jotta voidaan tukea kaikkien oppilaiden koulunkäyntiä ja hyvinvointia. (Virtanen 2016, 61)

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tuloksissa nousi esille vertaisvuorovaikutussuhteiden merkitys oppilaiden kouluun kiinnittymiselle. Tutkimuksemme puoltaa aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan koulussa koettu hyväksyntä, arvostus ja vertaisten tuki edistää oppilaan kouluyhteisöön kuulumista ja edesauttaa oppilasta kiinnittymään kouluun (Ulmanen 2017, 20). Tutkimuksessamme oppilaat kokivat koulukavereiden vaikuttavan myönteisesti heidän koulunkäyntiinsä tekemällä koulunkäynnistä merkityksellistä. Projektien tekeminen ja ryhmätyöskentely yhdessä kaverien kanssa nousi tutkimuksen tuloksissa mieluisaksi tekemiseksi koulussa. Vertaisten tarjoamalla tuella on myönteinen vaikutus oppimistilanteisiin ja on näin yhteydessä oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106).

Oppilaiden vastauksissa korostui osallisuuden vaikutus kouluun kiinnittymisessä. Osallisuuden käsite näyttäytyi oppilaiden halukkuutena vaikuttaa koulupäivän sisältöön ja rakenteeseen sekä käytettäviin työtapoihin tunneilla. Oppilaiden toiveina oli muun muassa enemmän projekteja ja ryhmätyöskentelyä hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Oppilaat arvostivat sellaisia tunteja, joissa oppilaiden omat ideat tulivat esille ja sai tehdä töitä omiin mielenkiinnon kohteisiin perustuen. Osallisuus kuvataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa



(2014, 15) yhteisön hyvinvoinnin, yhdessä tekemisen ja oppilaan aktiivisen toimijuuden käsitteillä. Koulun tuleekin tarjota jokaiselle oppilaalle osallisuuden kokemuksia, jotta he voivat tuntea olevansa osa kouluyhteisöä. (Eskelä-Haapanen 2012, 179; Lipps ym. 2003, 28). Opettajalla on mahdollisuus edistää oppilaiden osallisuutta olemalla kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja mielipiteistään, sekä ohjaamalla heitä tilanteissa, jotka vaativat erilaisia ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja. (Rasku-Puttonen 2006, 117.) Syksyllä uuden luokan kanssa aloitettaessa opettajan onkin hyvä kysyä oppilailta, millaisista työskentelytavoista he tykkäävät, miten he oppivat parhaiten ja millainen olisi heille sopiva oppimisympäristö. Kiinnostus oppilaiden maailmaa kohtaan lisää oppilaiden koulussa viihtymistä ja sitä kautta kouluun kiinnittymistä.

Virtasen (2017, 5–6) mukaan kouluun kiinnittymisen yksi tärkeä tekijä on koulun merkityksellisyyden kokeminen. Tulosten valossa viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kokivat koulunkäynnin merkitykselliseksi tulevaisuuden kannalta. Oppilaiden käsityksissä tuli esille hyvien arvosanojen vaikutus mieluisan ammatin saavuttamiseen tulevaisuudessa. Oppilaat toivat käsityksissään esille myös oppimisen tavoitteellisuutta ja tiettyjen oppiaineiden tärkeyttä elämässä pärjäämisen kannalta. Koulujen tulisi pyrkiä kiinnittämään huomiota oppilaiden myönteiseen koulusuhtautumiseen ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, jotta voidaan vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuden opintoihin ja työllistymiseen. (Virtanen 2016, 61.)

Oppilaiden käsityksissä kouluun kiinnittymistä edistäviksi tekijöiksi kuvattiin vahvasti opettajan antaman tuki, kannustus ja motivointi. Oppilaat arvostivat opettajassa sensitiivisyyttä ja empaattisuutta, mikä näkyi oppilaiden käsityksissä muun muassa kannustavana, innostavana, auttavana, luottamuksellisena ja kuuntelevana opettajana. Tutkimuksemme vahvistivat aiemmin tehtyjä tuloksia siitä, kuinka opettajalta saatu tuki ja vastavuoroinen suhde vaikuttaa myönteisesti oppilaan oppimiseen ja koulumotivaatioon edistäen kouluun kiinnittymistä (Haapasalo ym. 2016, 10; Ulmanen 2017, 75–76). Tutkimus osoittaa, että kouluun voidaan myös kiinnittyä uudelleen opettajan tuen ja kannustuksen sekä myönteisen palautteen avulla (Kuronen 2010, 231–232).

Kuten aiempikin tutkimus on osoittanut kouluyhteisöön kuulumisen tunne vaikuttaa oppilaan kouluun kiinnittymiseen, joka edistää oppilaan kouluun sitoutumista. (Virtanen 2017, 5-6). Tutkimuksessamme oppilaat pitivät yhteisöllisyyden kokemusta tärkeänä. Ryhmähenkeä ja yhteistyötaitoja pidettiin tärkeinä yhteisöllisyyden ja kouluyhteisöön kuulumisen vahvistajana. Kouluyhteisöön kuulumisen tunne onkin yksi vaikuttava tekijä kouluun kiinnittymisessä (Ulmanen 2017, 20).

Oppilaiden käsityksissä korostui opetustyyli, jossa opettaja kertoo opetettavasta aiheesta omin sanoin sekä hyödyntää omia henkilökohtaisia kokemuksia aiheesta kertoessa. Opettajan kerronnallista opetusmenetelmää pidettiin siis mielekkäänä. Rantala (2014, 232) kuvaa kerronnallisuutta porttina oppilaan omaan kokemus- ja elämismaailmaan, jonka avulla oppilaan on helpompi eläytyä uuden oppimiseen. Tutkimustulos osoittautui kiinnostavaksi, sillä syventyessämme teoriaan, emme löytäneet aiempia tutkimuksia kouluun kiinnittymisen ja kerronnallisen opetusmenetelmän vaikutuksista toisiinsa.

Oppilaiden käsityksissä korostui liikunta ja sen positiivinen vaikutus koulupäiviin. Liikunta-aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen kognitiivisten toimintojen, vuorovaikutuksen, itsetunnon ja kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat voimakkaasti kouluun kiinnittymisen tekijöihin. (Syväoja & Tammelin 2016).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulussa tapahtuvaan arviointiin liittyvää stressiä lisää ulkopuolisilta tahoilta tulevat paineet, jotka myös lisäävät oppilaan painetta suoriutua paremmin. (Atjonen ym. 2019, 39; Shin ym. 2012). Tutkimuksessamme oppiaineisiin kohdistuvaa arviointia kuvailtiin oppilaiden käsityksissä ahdistavana ja sen eteen tehtävää työtä ärsyttävänä. Erityisesti useampaan kokeeseen lukeminen aiheutti kiireen tuntua ja vaikutti negatiivisesti vapaa-ajan vähenemiseen. Opettajan onkin tärkeä tiedostaa, että hän voi työssään säädellä oppilaiden kuormitusta ja stressiä (Salmela-Aro & Näätänen 2005).

Oppilaiden käsityksissä esiin nousi pitkät koulupäivät ja aikaiset aamut, jotka koettiin kuormittavina. Oppilaiden käsityksissä pitkien koulupäivien koettiin lyhentävän vapaa-aikaa. Osa oppilaista mainitsi viikonlopun aikana kääntyneen

unirytmien vaikutuksen alkuviikon väsymykseen. Oppilaiden käsityksissä tuli ilmi, kuinka aikaiset aamut olivat vaikeita ja keskittyminen aamun ensimmäisillä tunneilla oli hyvin haastavaa. Lyhytaikaisessa kokeilussa nuorten kasvavaa univelkaa pyrittiin korjaamaan myöhäistämällä koulun alkamisaikaa, jonka tuloksena nuorten uni pidentyi ja päiväaikainen väsymys vähentyi (Urrila & Pesonen 2012, 2832). Olisikin mielenkiintoista syventyä tutkimaan sitä, että vaikuttaako koulupäivien pituus tai aikaiset aamuhäämmiset kouluun kiinnittymiseen.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilökohtaista kokemusta suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura, 1986). Minäpystyvyyden kokemus siis auttaa oppilasta suoriutumaan vaikeistakin tehtävistä sinnikkäästi (Schunck 1990, 77). Tutkimuksemme tuloksissa selvisi, että haastavat oppiaineet tuottivat oppilaiden käsityksissä epävarmuutta sekä ärsyyntymisen ja tylsyyden tunnetta. Motivaation loppahtaessa energia uuden oppimiseen katosi. Oppilaiden käsityksistä voidaan päätellä, että minäpystyvyyden kokemus tiettyjen oppiaineiden kohdalla oli heikkoa. Opettaja voi kuitenkin antamallaan tuella, myönteisellä palautteella ja kannustuksella auttaa oppilasta uudelleen kiinnittymään kouluun (Kuronen 2010, 231–232).

Lapsilähtöinen pedagogiikka perustuu oppilaita osallistavaan ja positiivisia oppimiskokemuksia tuottavaan opetukseen, jota voidaan toteuttaa toiminnallisesti (Leskinen ym. 2016, 14). Tutkimuksemme tulososiossa oppilaiden käsityksissä toiminnallisuuden puute aiheutti negatiivisia tuntemuksia. Erityisesti tunnit, joiden aikana vain pääosin istuttiin, aiheutti pitkästyntymistä sekä motivaation loppahtamista oppilaisissa.

Mehtan ja muiden (2013) tutkimuksen mukaan koulukiusaaminen voi vaikuttaa laajalle levitessään koko koulun oppilaiden haluun kiinnittyä kouluun. Koulukiusaaminen nousi tutkimuksemme haastatteluissa oppilaiden käsityksissä negatiivisesti koulunkäyntiin vaikuttavana tekijänä. Oppilaiden käsitysten mukaan kiusaaminen koettiin epämukavaksi ja vaikutti koulussa viihtymiseen. Kiusaamisen on tutkittu vaikuttavan merkittävästi oppilaan viihtymiseen koulussa, opiskelumotivaatioon sekä kaverisuhteisiin ja sitä kautta myös yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Myllyniemi 2008, 27). Pahimmassa tapauksessa kiusaaminen voi

etäännyttää oppilaan koulusta ja johtaa koulun keskeyttämiseen (Juvonen ym. 2012, 388; Li ym. 2011, 340).

Tutkimuksemme tulokset vahvistivat aiemmissä tutkimuksissa saatuja tuloksia kouluun kiinnittymisestä. Oppilaan kokonaisvaltaista kiinnittymistä voidaan tutkimuksemme valossa vahvistaa tukemalla oppilaan vertaissuhteita sekä kehittää oppimisympäristöä oppilaita osallistavaksi ja fyysiseen aktiivisuuteen kannustavaksi. Tutkimuksessamme selvisi, että opettajan antama tuki sekä läsnäoleva kerronnallinen opetustyyli lisäsi oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Kiinnitimme tutkimuksessamme erityisesti huomiota siihen, että koulussa tapahtuvaan arviointiin, kuten kokeisiin ja todistuksiin liittyi useissa oppilaiden käsityksissä stressiä ja kuormitusta. Opettajan tulisikin kiinnittää huomiota siihen, ettei kokeisiin lukeminen mene päällekkäin toisten oppiaineiden kokeisiin valmistautumisen kanssa. Tämä edellyttää, että opettaja paneutuu kokeiden aikataululliseen suunnitteluun yhdessä muiden opettajien kanssa. Saimme monipuolisesti tutkimusaineistostamme vastauksia tutkimuskysymyksiimme oppilaiden käsityksistä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä, ja sen myötä tutkimukselliset tavoitteemme täyttyivät.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi**

Hyödynsimme tutkimuksessamme fenomenografista tutkimusotetta, jolla tavoittelimme laadullista ja monipuolista tietoa kouluun kiinnittymisestä oppilailta nousevista käsityksistä (Hirsjärvi ym. 2009, 181). Ryhmähaastattelurungon kysymyksillä pyrimme lähestymään kouluun kiinnittymistä useista tulokulmista, saadaksemme mahdollisimman kattavasti tietoa oppilaiden ymmärtämisen tavoista (Kakkori & Huttunen 2014, 1–5). Tutkimukseemme valikoitui kolmetoista oppilasta samalta paikkakunnalta ja kahdelta eri luokalta, mitä voidaan pitää jokseenkin suppeana tutkimusjoukkona. Laajemmalla otannalla tutkimuksessamme olisi voinut nousta esiin useampia käsityksiä. Myös tutkimusjoukkomme koostui vapaaehtoisista oppilaista, jotka osallistuivat omalla suostumuksellaan ryhmähaastatteluihin. Mikäli aineistomme olisi kerätty myös niiltä oppilailta, jotka eivät halunneet osallistua

tutkimukseen, olisi tutkimuksessamme mahdollisesti noussut esiin useampia käsityksiä. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet oppilaat vaikuttivat omien tulkintojemme perusteella hyvin kouluun kiinnittyneiltä oppilailta. Jäimmekin pohtimaan, jäikö heikommin kouluun kiinnittyneet oppilaat tutkimuksemme ulkopuolelle. On mahdollista, että kouluun heikosti kiinnittyneet oppilaat eivät ole yhtä kiinnostuneita osallistumaan tutkimuksiin, kuin kouluun kiinnittyneet oppilaat. Olisikin hyvin tärkeää jatkotutkimusten kannalta ottaa huomioon myös heikommin kouluun kiinnittyneet oppilaat ja tuoda heidän äänensä kuuluviin.

Luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että laadullinen tutkimus on aina tulkinnallista (Uljens 1996). Olimme tietoisia siitä, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan omat aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimiseen tahtomattaankin. Tutkijan tulee Martonin (1988, 122) mukaan tiedostaa omat lähtökohdat ja tunnustaa, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan sekä johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsitellä niitä. Yksi luotettavuuden takeista onkin tiedostaa omat lähtökohdat, sekä kyky käsitellä niitä tietoisesti (Marton 1988, 122.) Hyödynsimme tutkijoina aiempaa kokemustamme varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja luokanopettajan työstä. Nämä työtehtävät ovat muodostaneet esiymmärryksen, joka auttoi meitä katsomaan tutkimustilannetta lapsen näkökulmasta.

Ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista syvennyimme huolellisesti teoretietoon, kuten kouluun kiinnittymistä koskeviin aiempiin tutkimuksiin ja keskeisiin käsitteisiin. On mahdollista, että oma teorettinen esiymmärryksemme aiheesta on vaikuttanut joko kysymysten asetteluun haastattelussa, tai aineiston analyysiin ohjaten siten kategorioiden syntyä. Merkittävä fenomenografiseen tutkimukseen liittyvä heikkous liittyykin tutkijan oman mielipiteen ja esiymmärryksen ilmenemiseen kuvauskategorioissa ja tuloksissa. (Hasselgren & Beach 1996, 199–200).

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan tutkimuksen luotettavuutta osoittaa monella tapaa (Uljens 1989, 56). Hyödynsimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota. Analysoimme ja tulkitsimme tutkimusaineistoa yhdessä ja erikseen sekä pyrimme tulkinnoissamme puolueettomuuteen. Lisäksi toteutimme haastatteluaineiston keruun yhdessä, joka lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta.

(Hirsjärvi ym. 2018, 233.) Osassa tutkimuksemme vaiheista kohtasimme tilanteita, joissa tulkintamme aineistosta olivat ristiriidassa keskenään. Kohdatessamme ristiriidan perehdyimme pitkäjänteisesti aiheen äärelle, jotta pääsimme yksimieliseen tulokseen tulkinnoissamme. Nämä pohdinnat lisäsivät tutkimuksemme luotettavuutta, sillä syvennyimme ongelmaan yhdessä, hyödyntäen tutkijatriangulaatiota. Luottamuksellinen suhde meidän tutkijoiden välillä mahdollisti avoimen keskustelun kaikissa tutkimukseen liittyvissä vaiheissa ja edesauttoi eteen tulleiden haasteiden selättämisessä.

Myös rinnakkaisluokittelijaa, eli toista tutkijaa voidaan hyödyntää tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa. Rinnakkaisluokittelija jakaa tutkimusaineiston ilmaisut tutkijan luomiin kategorioihin, jonka jälkeen katsotaan vastaako kategoriat tutkijan valitsemia kategorioita. Arviointimenetelmää on kuitenkin kritisoitu, sillä rinnakkaisluokittelija käsittelee aineistoa vastakkaiseen suuntaan tutkijan kanssa, eli kategorioista aineistoon. (Uljens 1989, 56.) Marton (1988, 148) pitää tutkimuksen toistettavuutta luotettavuuden mittarina. Toistettavuuden avulla arvioija pystyy tunnistamaan ja löytämään tutkijan luomat kategoriat. Kategoriat tulee kuvailla arvioijalle tutkimusta toistettaessa. (Marton 1988, 148.)

Kun tutkitaan lapsia, on koko tutkimusprosessin ajan huolehdittava tutkimuksen etiikasta ja lapsiystävällisyydestä. Olemme pyrkineet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2019). Lapsia tutkittaessa on otettava huomioon myös kansainväliset lasten oikeudet, jotka on määritelty Valtiosopimukseen lasten oikeuksista (60/1991). Olemme huomioineet myös Perustuslain 6 §:n 3 momentin, joka velvoittaa kohtelevaan lapsia tasa-arvoisesti yksilöinä sekä varmistaa, että lapsella on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Haimme pro gradu -tutkielmaamme tutkimusluvan, jotta pystyimme haastattelemaan oppilaita tutkimusetiikkaa kunnioittaen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan pyysimme lapsilta suostumuksen tutkimukseen myös huoltajan suostumuksen lisäksi. (Aarnos 2018). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti lähetimme huoltajille tiedotteen (liite 3) siitä, mitä tutkimus koskee ja mihin lasta oltiin aikeissa pyytää. Haastattelimme tutkielmassamme vain niitä oppilaita, jotka olivat

oman suostumuksensa lisäksi saaneet huoltajalta luvan osallistua tutkimukseemme. Huoltajille tarkoitettussa lomakkeessa painotimme sitä, että kaikki haastateltavat pysyvät anonyymeinä, eikä haastatteluaineistoa jaeta kenellekään. Annoimme haastattelussa lapsille tutkimuksesta tietoa tavalla, jonka he pystyivät oman ikätasonsa mukaisesti ymmärtämään. (TENK 2019, 9.)

Luotettavuutta voidaan fenomenografisessa tutkimuksessa osoittaa myös haastatteluaineistosta nostettujen suorien lainauksien avulla. Toimme tutkimuksemme tulososiossa esiin aineistosta lainattuja sitaatteja, koska halusimme tehdä lukijalle läpinäkyväksi sen, mistä kategoriat on päätelty ja rakennettu. Tutkijan tulee selostaa analyysin vaiheet riittävän yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tämä onkin yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Ahonen 1994, 131.) Lisäksi kiinnitimme huomiota aineiston aitouteen sekä relevanssiin. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota ensinnäkin siihen, koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa ja vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Kiinnitimme huomiota siihen, onko tutkimusaineistomme relevanttia tutkimuksen teorian kannalta ja ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. (Ahonen 1994, 129–130.) Lisäsimme tutkimuksemme validiteettia sitomalla haastattelukysymykset tiukasti tutkimusongelmiin ja niiden kautta teoriaan (Ahonen 1994, 132–136). Luotettavuuden lisäämiseksi nostamme tutkimuksessamme selkeästi esiin, miksi olemme päätyneet valitsemaamme tutkimusmetodiin. Valitsimme myös kaikki tutkimuksemme lähteet niin, että ne ovat luotettavia. Pyrimme noudattamaan eettisiä periaatteita tutkimuksessamme, noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2019, 6–8) Suomessa tutkijan on noudatettava tutkimuksen eettisiä periaatteita, etenkin tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin. (TENK 2019, 6–8)

Ennen tutkimukseen ryhtymistä, pyysimme kunnan sivistystoimelta lausunnon tutkimuksen toteuttamista varten. Ilmaisimme sivistystoimelle selkeästi, miten tulemme käsittelemään aineistoa ja mistä tutkimuksessamme on kyse. Korostimme sitä, että tutkimukseen osallistuminen on kaikille osapuolille vapaaehtoista.

Kiinnitimme huomioita erityisesti yleisiin eettisiin tutkimusperiaatteisiin, johon liitetään tutkittavien henkilöiden ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Tutkimuksen perustana voidaan pitää tutkittavien luottamusta tutkijoihin ja tieteeseen. Luottamusta varten tutkimusjoukon ihmisarvoa ja oikeuksia tulee kunnioittaa. (TENK 2019, 6–8) Pro gradu -tutkielmaamme työstäessä, pyrimme tietoisesti välttämään omien uskomusten ja oletusten vaikutusta tutkimusprosessiin. Ihmiskäsitys vaikuttaa tapaamme ajatella, ymmärtää ja tulkita maailmaa. Ihmiskäsitys on syntynyt teoreettisen pohdinnan ja ajattelun tuloksena käsityksenä siitä, millainen on ihmisen perusolemus ja mitkä tekijät määräävät hänen toimintaansa. Lehmuskallion (2003, 24) mukaan ihmiskuva syntyy eri realiteettien ja kokemuksen tuloksena. Erilaiset uskomukset, tiedot ja ajatukset sekä arvostukset kertovat, mikä ja millainen ihminen on. Laadulliseen tutkimukseen voi siis vaikuttaa tutkijan oma arvomaailma, sillä arvot vaikuttavat siihen, kuinka pyrimme ymmärtämään niitä ilmiöitä, joita kohtaamme, tutkimme ja prosessoimme (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös sen siirrettävyyden avulla. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten kontekstisidonnaisuuden pohtimista eli yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimukseemme osallistui 13 oppilasta, joten pienen otannan vuoksi tutkimuksemme ei tuottanut yleistettävää tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitellakaan tilastollisia yleistyksiä, vaan halutaan perehtyä tapahtuman syvälliseen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta tulisi keskittyä tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden mittaamista laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää hyvinkin ristiriitaisena, sillä yleistysten tekeminen on lähes mahdotonta (Eskola ja Suoranta 2008, 152). Tutkimukseemme osallistuneen tutkimusjoukon kuvailemat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat aineiston suppeudesta huolimatta todellisia ja voimmekin tämän aineiston pohjalta todeta, että oppilaiden kouluun kiinnittymistä tulisi tukea systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti kouluissa. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet oppilaiden käsitykset voivat toimia pilottina, näyttäen suuntaa laajemmalle tutkimukselle.



Tutkimuksemme siirrettävyyttä ja näin ollen myös luotettavuutta lisäsi se, että kuvailimme tarkasti ja johdonmukaisesti tutkimuksemme aineiston keruun, aineiston analyysin ja muut tutkimuksen vaiheet.

### 7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus vahvisti käsitystämme kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä oppilaan näkökulmasta katsottuna. Aiempi tutkimus kouluun kiinnittymisestä on painottunut enemmän yläkoulukontekstiin (Ulmanen, 2017; Virtanen 2016), jonka vuoksi koimme tärkeänä kerätä tietoa myös viides- ja kuudesluokkalaisilta oppilailta. Tuloksissa korostui oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymisestä myös esiyymmärryksemme ulkopuolelta. Oppilaat pitivät opettajan kerronnallisesta ja ohjaavasta opetustyylistä, kokivat yhteisöllisyyden tärkeänä ja kuormittuivat aikaisista aamuista ja pitkistä koulupäivistä. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millainen vaikutus unen määrällä tai koulupäivän pituudella on oppilaiden kouluun kiinnittymisessä. Syventyessämme teoriaan, emme löytäneet aiempia tutkimuksia oppilaan kouluun kiinnittymisen ja opettajan opetustyylin vaikutuksesta toisiinsa. Tutkimuksessamme esiin nousutta käsitettä *opettajan kerronnallinen opetustyyli*, olisikin kiinnostavaa tutkia kouluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Suomalaisessa koulutuksessa oppilaiden hyvinvointia on pyritty parantamaan erilaisilla työkaluilla, joiden avulla opettajat voivat koulupäivään sisällyttää hyvinvointia edistävää toimintaa. Olisikin tärkeä panostaa samalla tavalla myös sellaisiin paketteihin, joiden avulla opettajat voisivat toteuttaa kouluun kiinnittymisen havainnointia ja tukemista. Kouluun kiinnittymisen käsitettä ja siihen liittyvää tutkimusta olisi syytä tuoda esille hyvin ymmärrettävästi jo opettajankoulutuksen aikana. Jotta oppilaat saataisiin pidettyä koulu-uralla, tulisi kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka saavat oppilaat kiinnittymään kouluun ja pyrkiä poistamaan niitä tekijöitä, jotka kouluun kiinnittymistä haittaavat.

Keräämällä tutkimustietoa kouluun kiinnittymisestä sekä oppilaiden- että opettajan näkökulmasta, saamme arvokasta tietoa siitä, miten kouluun kiinnittymistä voidaan kehittää oikeaan suuntaan tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi*. Helsinki: Nemo.
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan. Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 48 (4), 288–300. Haettu 12.1.2022 osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2502722>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, L (2001) Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445. Haettu 24.4.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J. J., Christenson, S. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386. Haettu 10.5.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ” Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja

- lukiokoulutuksessa. *Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 7*. Helsinki. Haettu 5.5.2022 osoitteesta: <http://hdl.handle.net/10138/300928>
- Atjonen, P. (2015a). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. (2007). *Hyoä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Aunola, K., Keltto, E., Koskenvuo, K., Saarikallio-Torp, M., Välimäki, T., Vanne, P. & Vasalampi, K. (18.6.2018). Tutkimusblogi. Kela. *Koppi koulupudokkaista*. Haettu 24.6.2022 osoitteesta: <https://tutkimusblogi.kela.fi/arkisto/4573>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Brotherus, A., Hytönen, J. ja Krokfors, L. (2002) *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: Bookwell Oy.
- Bru, E. & Thuen, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Education Research* 5 (48), 493–494.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (toim.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)
- Crick, R. D. (2012). Deep Engagement as a Complex System: Identity, Learning Power and Authentic Enquiry. Teoksessa S. Christenson, S., A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 97–131. Haettu 6.3.2022 osoitteesta: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)
- Duineveld, J., Parker, P., Ryan, R., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53, 1978–1994.
- Dunderfelt, T. (2004). *Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. 12. painos. Helsinki: WSOY.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education*. New York, NY: Academic Press. 13–44.

- Eskola & Suoranta. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Haettu 17.4.2022 osoitteesta:  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1>
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools* 50 (4), 325–339.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012) Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. Christenson, S., A. Reschly & C.Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 97–131. Haettu 7.6.2022 osoitteesta: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park Calif.: Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. Haettu 11.5.2022 osoitteesta:  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Haapasalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Seurakuntien Lapsityön Keskus ry.
- Hanhivaara, P (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus*, 24 (3), 29–38.
- Hartikainen, J., Poikkeus, A-M., Haapala, E. A., Sääkslahti, A. & Finni, T. (2021). Associations of Classroom Design and Classroom-Based Physical Activity with Behavioral and Emotional Engagement among Primary School Students. *Sustainability*, 13(14), 8116. Haettu 4.3.2022 osoitteesta:  
<https://doi.org/10.3390/su13148116>

- Hasselgren, B., & Beach, D. (1997). Phenomenography – a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191–202.
- Hautamäki, J. (1997). Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 219–247.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. 22. painos. Helsinki: Tammi.
- Hopfenbeck, T. & Kjærnsli, M. 2016. Students test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal* 27 (3), 406–422
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2013). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy, 17–27.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. [Väitöskirja Itä-Suomen yliopisto]. Haettu 16.5.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1021-9>
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1998). *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2021). *Handbook of Research on Student Engagement*. 387–401. Haettu 21.2.2022 osoitteesta: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)

- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa *Ajan kasvatusta - Kasvatustilasto* aikalauskriittinä. Tampere. 367–400.
- Kalalahti, M. (2014). Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja*. Haettu 1.3.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202205172748>
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. (2009) *Sosiaalinen media opetuksessa*. Helsinki: Oy Fin Lectura Ab.
- Kautto-Knape, E. (2012). Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (438). Haettu 29.3.2022 osoitteesta: <https://www.finna.fi/Record/jykdok.121891>
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimus- 80 verkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8–25
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). *Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. A longitudinal study*. Merrill Palmer Quarterly 54(1), 23–55.
- Kiuru, N. 2008. Kaverit vaikuttavat nuorten suunnitelmiin ja koulusopeutumiseen. *Psykologia* 43 (5), 370–373.
- Koskinen, S. & Horelli L. (2006). *Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa*. Nuorisotutkimus 3/2006, 24. vuosikerta. Kunta ja osallisuus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 14–28.
- Kuntalaki 1 §. Haettu 1.10.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410#a410-2015>
- Kuntalaki 6 §. Haettu 23.6.2022 osoitteesta: <https://www.oikeusasiamies.fi/suomenperustuslaki-6->
- Kuorelahti, M., Lappalainen K. & Viitanen R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. 2012. *Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa*. Vastapaino. Tampere.

- Kuronen, I. (2010) *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Haettu 11.2.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3890-1>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Lehmuskallio, K. (2003). *Arvopokkari Rajaukko ja kasvukannikka, Arvoista kasvatuksen suuntaamiseen*. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opetusviraston julkaisuja.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. Teoksessa: *Early Childhood Research Quarterly*. 36(2016), 145–156.
- Leskinen, E. & Jaakkola, T. & Norrena, J. (2016). Toiminnallisuus. Teoksessa J, Norrena. (toim.) *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for graders, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.
- Li, Y., Doyle Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Lipps, G., Norris, C., & Pignal, J. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review (Online)*, 9(2).
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Otava: Keuruu.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (612). Haettu 23.2.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7429-9>
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.

- Marton, Ference (1988) Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161
- Mehta, S.B., Cornell, D., Fan, X. and Gregory, A. (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83, 45–52.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus 2*, 112–124.
- Myllyniemi, S. 2008. Tilasto-osio. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja (2008)*. Nuorisotutkimusseura. Julkaisut 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 27–33.
- Mundy, P., Newell, L. (2007). Attention, joint attention and social cognition. *Current Directions In Psychological Science*, 16, 269–274.
- Myrskylä, P. (2012). *Hukassa, keitä ovat syrjäytyneet nuoret? [Lost – who are the socially excluded youth?]* EVA Analyysi 19. Elinkeinoelämän valtuuskunta. Haettu 7.3.2022 osoitteesta: <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Koulua käymättömyys Suomessa, Vaatimaan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Vantaa: Opetushallitus.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. (2010). *Laps Suomen -tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus: yhteenveto vuosien 2001-2003 menetelmistä ja tuloksista*. Liikunnan ja kansanterveyden edistämistätiö LIKES.
- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: Wsoy, 2009.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.



- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.  
Haettu 24.5.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpääntö: seurantasuunnitelma (2021–2024)*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:45. Haettu 13.5.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-886-1>
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2016). Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and metaanalysis. *Educational Psychologist*, 51(2), 129–145.
- Paananen, R. & Gissler, M. (2014). Hyvinvointi ulottuu yli sukupolvien. Teoksessa J. Lammi-Taskula & Karvonen, S. (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki 2014. Haettu 1.11.2021 osoitteesta: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/THL\\_2014\\_21Teema.pdf?sequence=1%20&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/THL_2014_21Teema.pdf?sequence=1%20&isAllowed=y)
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 119–121.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. 4. painos. Thousand oaks: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus (2014). Helsinki. Haettu: 21.1.2021. Haettu 10.1.2022 osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäntö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40–51.
- Pyhäntö, K., Pietarinen, J., Soini, T., & Westling, S. (2011). Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (eds) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, pp. 437–460.

- Pylkkänen, K. (1997). Nuoruus – murroksen aikaa. Teoksessa T. Heiskanen & M. Vallisaari (toim.) *Elämäntaidon ja selviytymisen kirja*. Porvoo: WSOY, 97–121.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä–Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille. Teoksessa Minna Aaltonen, Kirsi Eräkallio & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot-vuosikirja*, 94–104.
- Myllyniemi, S. (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot-vuosikirja*, 94–104.
- Rantala, K. (2014). *Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta*. Akateeminen. Tampere. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (Eds.), *Kasvatusvuorovaikutus* (pp. 111–125). Vastapaino.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. Haettu 15.3.2022 osoitteesta: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rödström, M. (1992). *Lapsen kehitys 7-12 vuotta*. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. *Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja*.
- Saarenpää-Heikkilä, O. (2007). *Miksi lapseni ei nuku? Unihäiriöt ja unen puute vauvasta murkkuun*. Minerva Kustannus Oy. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
- Salmela-Aro, K. (2009a). *Opiskelu-uupumus mittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille*. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 46.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Edita. Helsinki.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's – Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73.

- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 77.
- Shin H., Lee J., Kim B., & Lee S. M. (2012). Students perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, 13, 509–517.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28 (5)
- Syväoja, H. & Tammelin, T. (2016). Liikunta ja hyvä kunto luovat edellytyksiä hyvään koulumenestykseen ja elinikäiseen oppimiseen. *Liikunta ja tiede*, 53(5), 48 – 52.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T. & Tammelin, T. (2012). Liikunta ja oppiminen, tilannekatsaus – lokakuu 2012. *Helsinki: Opetushallitus*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729\\_liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf)
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Haettu 9.12.2021 osoitteesta:  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Tilastokeskus. (2021). Käsitteet. *Koulupudokas*. Haettu 25.6.2022 osoitteesta:  
<https://www.stat.fi/meta/kas/koulupudokas.html>
- THL, Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely. (2021). Haettu 9.5.2022 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsitteen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning och uppfatningar*. Studentlitteratur. Lund.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. *Reflections on phenomenography: Toward a methodology*, 109, 103-28.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Haettu 17.1.2022 osoitteesta: <https://www.finna.fi/Record/oy.9915556363906252>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education*, 19(3), 587-606.
- Urrila, A. S., & Pesonen, A. K. (2012). Nuorten unen erityispiirteet ja ongelmat: Sleep and sleep problems during adolescence. *Suomen lääkärilehti*, 67(40), 2827-2833.
- Valtiosopimus lasten oikeuksista. 60/1991. Finlex. Haettu 23.6.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/199100>
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251 – 263.
- Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2017):5. Haettu 27.6.2022 osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2017102650308>
- Virtanen, T. (2016). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(2), 4-13. Haettu 15.4.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202110265377>
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School*. Jyväskylä. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Haettu 27.2.2022 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>

- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen - kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 104-112.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction 36*, 57–65.
- Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education, 2*(1), 1095680.
- YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommentti 12 (2009) *Lapsen oikeus tulla kuulluksi*. Haettu 13.6.2022 osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/yleiskommentit>
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development 24* (4), 321–334.

## LIITTEET

### Liite 1. Ryhmähaastattelurunko

1. Kerro tavallisesta koulupäivästä täällä teidän koulussa. Mitä kaikkea siihen kuuluu?

2. Mitkä asiat tekevät teille oppilaille koulusta mieluisaa?

**Jatkokysymykset:**

Miksi se tekee koulunkäynnistä mieluisaa?

Mitä tunteita sellainen voisi oppilaassa herättää?

3. Onko täällä koulussa sellaisia asioita, jotka tekevät koulunkäynnistä epämieluisaa teille oppilaille?

**Jatkokysymykset:**

Miksi se tekee koulunkäynnistä epämieluisaa?

Mitä tunteita sellainen voisi oppilaassa herättää?

4. Mikä koulussa on teidän mielestä kaikkein tärkeintä?

**Jatkokysymykset:**

Miksi juuri \_\_\_\_ on oppilaalle tärkeää?

5. Miksi ajattelette, että koulussa käydään?

**Jatkokysymykset:**

Mikä saa sinut ajattelemaan näin?

6. Mitkä on sellaisia asioita, joita oppilaat haluaisi koulussa tehdä?

**Jatkokysymykset:**

Miksi ajattelet, että oppilaat haluaisivat \_\_\_\_?

7. Mitkä asiat koulussa innostavat oppilaita oppimaan?

**Jatkokysymykset:**

Miksi juuri \_\_\_\_ innostaa oppilaita oppimaan?

**Viimeinen kysymys:** Olisiko vielä jotakin lisättävää? Tai jäikö teillä mieleen jokin asia, mistä haluaisitte vielä keskustella.

## Liite 2. Yhteydenotto- ja informaatiokirje luokanopettajalle/rehtorille

Hyvä rehtori/luokanopettaja!

Olemme luokanopettajaopiskelijat Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta. Etsimme pro gradu- tutkielmaamme 5.-6. luokkia, helmikuussa 2022 toteutettavia ryhmähaastatteluja varten. Tutkielmamme tutkii oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä.

Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan lapsen tai nuoren sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin. Sitoutuminen vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, suoriutumiseen koulutehtävissä sekä kouluviihtyvyyteen ja siksi aihe onkin erityisen tärkeä.

Haastattelutilanteesta tehdään oppilaille helposti lähestyttävä ja sen kesto on noin puoli tuntia. Haastattelut noudattavat temahaastattelun runkoa, jolloin keskustelua ohjaa tutkimuksen aiheeseen liittyvät pääteemat. Nauhoitamme ryhmähaastattelut ja huolehdimme siitä, että kaikki vastaukset käsitellään anonymisti. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua kesään 2022 mennessä.

Kiitos Sinulle yhteistyöstä jo etukäteen, kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta!

Ystävällisin terveisin. [REDACTED]

Puh. [REDACTED] / s.posti [REDACTED]

### Liite 3. Tiedote huoltajalle

#### Tutkimuslupalomake

Hyvä huoltaja,

Olemme luokanopettajaopiskelijat Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta. Teemme pro gradu- tutkielmaamme oppilaiden käsityksistä kouluun kiinnittymistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan lapsen tai nuoren sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin. Sitoutuminen vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, suoriutumiseen koulutehtävissä sekä kouluviihtyvyyteen ja siksi aihe onkin erityisen tärkeä.

Toteutamme oppilaille laaditut ryhmähaastattelut helmikuussa 2022. Toivoisimme, että annat lapsellesi luvan osallistua tutkimukseemme, jotta saamme arvokasta tutkimustietoa oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia oppilaiden käsityksiä kouluun sitoutumisesta. Oppilaan kouluun sitoutuminen vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, suoriutumiseen koulutehtävissä sekä kouluviihtyvyyteen ja siksi aihe onkin erityisen tärkeä. Toteutamme tutkimuksen ryhmähaastatteluin, jossa oppilaan ääni pääsee kuuluviin, rennossa keskustelunomaisen ilmapöydässä.

Tutkimuksemme valmistuu kesään 2022 mennessä. Allekirjoittamalla tämän suostumuksen annat luvan hyödyntää lapsesi haastattelua tutkielmassamme. Kerättyä aineistoa käytetään vain pro gradu -tutkielmassamme, haastateltavia voida tunnistaa lopullisesta työstä. Kaikki vastaukset tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja anonymisti. Tutkimusaineisto tullaan hävittämään yllä mainitun tutkimuksen päätyttyä. Lisätietoja tutkimuksesta voit kysyä meiltä sähköpostilla tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin. Susanne Sandberg ja Liisa Korpio-Mäkelä

Lisätietoja tutkimuksesta voit kysyä meiltä sähköpostilla:

Tai puhelimitse:



**Annan suostumuksen lapseni haastattelua varten:**

Kokkolassa \_\_/\_\_/2022

---

\_\_\_\_\_Allekirjoitus ja nimenselvennys

*Lomakkeen palautus luokanopettajalle.*



#### Liite 4.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Pro gradu- tutkielman tavoitteena on tutkia oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävistä ja haittaavista tekijöistä. Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita selvittämään oppilaiden käsitysten kautta heidän suhdettaan kouluun.

#### ***Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä***

Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg

#### ***Pyyntö osallistua tutkimukseen***

***Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen***, jossa tutkitaan oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistävistä ja haittaavista tekijöistä. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska haluamme saada tutkimustietoa juuri 5.–6.- luokkalaisilta. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen pyydetään mukaan yhteensä 16 tutkittavaa.

#### ***Vapaaehtoisuus***

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

#### ***Tutkimuksen kulku***

Pro gradu -tutkielmassa haastatellaan oppilaita heidän käsityksistään liittyen kouluun kiinnittymistä edistäviin ja haittaaviin tekijöihin. Haastattelemme 5. luokalta kahdeksaa oppilasta ja 6. luokalta kahdeksaa oppilasta. Tutkimusjoukko koostuu 16 oppilaasta, joista muodostuu neljä ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelut toteutetaan neljän hengen pienryhmissä. Haastattelut tulevat kestämään noin 30 minuuttia. Haastattelu äänitetään ja äänitallenne poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

### ***Tutkimuksen kustannukset***

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### ***Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset***

Pro gradu- tutkielma julkaistaan Jyväskylän yliopiston Jyxin julkaisuarkistossa.

### ***Tutkittavien vakuutusturva***

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksessa tutkittavat henkilö on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamman, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisen. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

### ***Lisätietojen antajan yhteystiedot***

Liisa Korpio-Mäkelä: 

Susanne Sandberg: 

## Liite 5.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

#### 1. Tutkimuksessa Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä käsiteltävät henkilötiedot

Tutkielman tavoitteena on tutkia oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, äänitallenne ja haastattelumuistiinpanot.

Tämä tietosuojailmoitus lähetetään oppilaiden mukana huoltajille paperisena versiona.

#### 2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojalain 4 §:n 3 kohta)

Yleisen edun mukainen tieteellinen tai historiallinen tutkimustarkoitus tai tilastollinen tarkoitus (tietosuojalaki 6 §)

## Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

## Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

## Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti,  
jotta paluuta tunnisteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

## Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella ja salasanalla
- Tutkimukselle on annettu eettinen ennakoarvio.
- Tutkimuksesta ei ole tehty erillistä tietosuojan vaikutustenarviota, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

## Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjiä ovat: Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg

## Henkilötietojen käsittely tutkimuksen [päättymisen jälkeen](#)

Tutkimusrekisteri anonymisoidaan eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja tai

**Tutkimuksesta vastaavat:**

Liisa Korpio-Mäkelä ja Susanne Sandberg

**Rekisteröidyn oikeudet**Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 6.

# Tietoa tutkimukseen osallistuvalla





---

# Hei!

Tämän tutkimuksen toteuttaa  
Jyväskylän yliopisto ja siitä vastaavat  
luokanopettajaopiskelijat Susanne Sandberg  
ja Liisa Korpio-Mäkelä Kokkolan  
yliopistokeskus Chydeniuksesta.



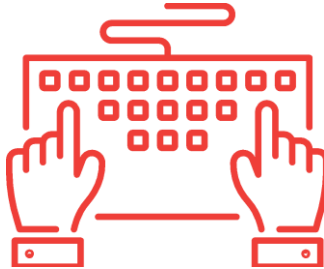
Etsimme pro gradu- tutkielmaamme 5.–6. luokan oppilaita, maaliskuussa 2022 toteutettavia ryhmähaastatteluja varten. Tutkielmamme tutkii oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan lapsen tai nuoren sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin. Oppilaan kouluun kiinnittyminen vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon, suoriutumiseen koulutehtävissä sekä kouluviihtyvyyteen ja siksi aihe onkin erityisen tärkeä. Toteutamme tutkimuksen ryhmähaastatteluin, jossa oppilaan ääni pääsee kuuluviin, rennossa keskustelunomaisen ilmapiirissä.

Jotta voimme käsitellä henkilötietojasi tutkimuksen toteuttamiseksi, meillä on oltava siihen riittävä peruste. Tässä tutkimuksessa käsittelemme tietojasi yleisen edun perusteella ja pyydämme sinulta (sekä huoltajaltasi) suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen tulokset ovat kaikkien hyödynnettävissä.

Pyydämme Sinua mukaan tutkimukseemme, jotta saamme arvokasta tutkimustietoa oppilaan näkökulmasta tutkielmaa varten.

Lisätietoja tutkimuksesta voit kysyä

sähköpostilla:  tai puhelimitse:



## VAPAAEHTOISUUS JA TUTKITTAVAN OIKEUDET

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaa- ehtoista. Voit kieltäytyä haastattelusta tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Sinun ei tarvitse kertoa minulle, miksi et halua osallistua. Jos sinulla on kysyttävää oikeuksistasi voit olla yhteydessä myös yliopiston tietosuojavastaavaan [tietosuoja\(at\)yu.fi](mailto:tietosuoja(at)yu.fi), p. 040 805 3297.

## TIETOA TUTKIMUKSESTA

Tulemme haastattelemaan sinua (päivä, paikka)

Haluamme tulevina luokanopettajina kuulla sinulta, että millaista on käydä koulua ja mistä koulupäiväsi koostuvat. Omasta ajastani alakoulussa onkin jo vierähtänyt hetki, joten kuulisin mielelläni ajatuksiasi koulusta.

Ryhmähaastattelu kestää noin 30 minuuttia.

Jos annat luvan, äänitämme keskustelun.





## SUOJAAN KERÄÄMÄNI HENKILÖTIEDOT

- Keräämme tutkimusta varten nimesi, muita henkilötietoja emme tarvitse.
- Käsittelemme haastattelussa saadut tiedot luottamuksellisesti ja nimettömästi. Kukaan muu ei kuuntele äänitettä kuin me tutkijat. En kerro kenellekään niitä asioita, joita kerrot minulle.
- Tietojasi käsitellään vain Suomessa, eikä niitä siirretä ulkomaille



## TUTKIMUKSEN TULOKSET

Pro gradu- tutkielma  
julkaistaan Jyväskylän  
yliopiston Jyxin  
julkaisuarkistoissa.

---

## TUTKITTAVAN OIKEUDET

Pyydämme sinua allekirjoittamaan suostumuslomakkeen, kun teemme haastattelun. Lomakkeella voit antaa meille luvan käsitellä niitä tietoja, joita meille kerrot.



Lomake on tämän tiedoston viimeisellä sivulla.



## Suostumus osallistua tutkimukseen

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen; *Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä.*

Olen lukenut yllä olevat tiedot ja ymmärtänyt ne. Olen saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Tutkijat ovat kertoneet minulle tutkimuksesta myös suullisesti, ja vastannut kaikkiin kysymyksiini tutkimuksesta.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa

tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämiseen eikä siitä aiheudu minulle mitään ikäviä seuraamuksia.

Kyllä haluan osallistua tutkimukseen.

---

Päiväys

---

Oppilaan nimi

---

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tutkijan allekirjoitus ja nimen selvennys

## Liite 7.

## Taulukko 3.

Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä edistäväistä tekijöistä

(X- kuvastaa merkitysyksiköiden määrää)

KUVAUSKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT	X	ESIMERKKISITAATIT
<b>KUVAUSKATEGORIA I</b> Vertaissuhteet	<b>ALAKATEGORIA I</b> Kaverit ovat tärkeitä Kaverin kanssa oppiminen	26	<i>"Ei siin koulussa oo muuta ideaa ku kaverit." "Kaverit on tärkeitä." "No ilman kavereita niin se oppiminen olis aika tylsää."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA II</b> Osallisuus	<b>ALAKATEGORIA II</b> Oppilaslähtöisyys Monipuoliset oppimisympäristöt	25	<i>"Saisi itse päättää enemmän tunteista." "Motivois kun sais ite päättää." "No olisi kiva jos olisi vähän enemmän kahootteja kun niillä on kiva oppia."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA III</b> Koulun merkityksellisuuden kokeminen	<b>ALAKATEGORIA III</b> Halu oppia Tulevaisuus Hyvät arvosanat	20	<i>"Saa sitä tietoa että just niinku että oppii just ne kaikki aineet." "Osaa sitten aikuisena ne asiat paremmin." "Mutta koulussa haluaa niinku olla ja oppia." "Pääsee elämässä kunnolla eteenpäin."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA IV</b> Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde	<b>ALAKATEGORIA IV</b> Oppilaan kohtaaminen Opettajan kannustava ja motivoiva opetustyyli	17	<i>"Kuuntelee aina oppilaita." "Semmoinen tsemppaava." "Jos tarvitsee apua niin saa kunnolla apua sitten." "On silleen niinku chilli, että ei suutu." "Tuo motivaatiota kouluun ja mielenkiintoa koulunkäyntiin."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA V</b> Liikunta	<b>ALAKATEGORIA V</b> Mieluisa oppiaine Fyysinen aktiivisuus	16	<i>"No liikunta, no ei tarvi kirjoittaa." "Pääsee laittaa itseään ahtaalle." "Liikunnassa on kiva, koska siellä on erilaisia pelejä." "Liikun muutenkin vapaa-ajalla."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA VI</b> Kerronnallisuus opetusmenetelmänä	<b>ALAKATEGORIA VI</b> Opettajan kerronnallinen opetustyyli	11	<i>"Ja sitten semmoinen, joka tekee just silleen, että jos vaikka se kertois jotai kirjasta, niin se kertois sillain ihan omin sanoin." "Vaikka että onks se käynyt siellä se opettaja ja sillee et, jos on käynyt siellä nii minkälaista siellä oli ja sillee."</i>
<b>KUVAUSKATEGORIA VII</b> Yhteisöllisyys	<b>ALAKATEGORIA VII</b> Ryhmähenki Yhteistyötaidot	4	<i>"Esim liikkatunneilla eilen nii kaikki tuli toimeen kaikkien kanssa vaikka meillä oli eri tyttö- poika ryhmiä" "Niin joo sekin on hyvä että oppii yhteistyötä, vaikka kun mentiin tohon saliin äsken, niin osaa mennä jonossa." "Ja siis se vahvistais ryhmähenkeä ja niinku sillee." (leirikoulu)</i>



## Liite 8.

### Taulukko 4.

Oppilaiden käsityksiä kouluun kiinnittymistä haittaavista tekijöistä

(X- kuvastaa merkitysyksiköiden määrää)

KUVAUSKATEGORIAT	ALAKATEGORIAT	X	ESIMERKKISITAATIT
<b>ALAKATEGORIA I</b> Arviointi	<b>ALAKATEGORIA I</b> Kokeet Työmäärän kuormittavuus Stressi	25	<p>”Aina niinku kun tulee koulun jälkeen kotiin niin sitten ei jaksa harjoitella sitten illalla. Tulee hirveä paniikki ku niihin pitää äkkiä harjoitella jotain ja sitten nii.”</p> <p>”Niin ja sit sellanen stressi on kauhee. Kun sitten mä tuijotan sitä kirjaa niin mä en saa mitään aikaiseksi et mä vaan tuijotan sitä vaikka vartin enkä opi mitää.”</p> <p>”No niitä kokeita ei pidettäis nii ei tulis stressiä.”</p>
<b>KUVAUSKATEGORIA II</b> Aikaiset aamut ja pitkät päivät	<b>ALAKATEGORIA II</b> Pitkät koulupäivät, herääminen aamuisin, haasteet keskittymisessä ja jaksamisessa	22	<p>”Aamun ekoilla tunneilla väsyttää, eikä jaksa keskittyä nii hyvi.”</p> <p>”Joo varmaan se kun on pitkiä päiviä, että pääsee vasta niin myöhään tekemään kotona kaikkea muuta.”</p> <p>”Nii ku aamuista en tykkää yhtään.”</p>
<b>KUVAUSKATEGORIA III</b> Haastavat oppiaineet	<b>ALAKATEGORIA III</b> Turhautuminen Epävarmuus Motivaation puute	14	<p>”Se on vaan joskus ärsyttävää kun vanhemmatkaa ei osaa.”</p> <p>”Rupee ärsyttään, jos ei vaikka osaa jotain juttua ja sit ei oo motivaatiota eikä jaksa tehdä mitää.”</p> <p>”Öö no matikassa on nii vaikeita asioita. Sen huomaa kyllä niinku läksyissä ja kaikkee.”</p> <p>”No se voi välillä niinku aiheuttaa epävarmuutta.”</p>
<b>KUVAUSKATEGORIA IV</b> Toiminnallisuuden puute opetuksessa	<b>ALAKATEGORIA IV</b> Istuminen Kirjapainotteisuus	5	<p>”Sitten me istutaan taas loppuun, vaikka me ei olla tehty mitään muuta kuin istuttu ja tehty tehtäviä.”</p> <p>”Sillee ettei (opettaja) koko ajan lue siitä koko kirjasta.”</p>
<b>KUVAUSKATEGORIA V</b> Kiusaaminen	<b>ALAKATEGORIA V</b> Epämukava tunne	5	<p>”Jos niinkö kiusataan tai silleen, nii se ei oo sillee kivaa. Tulee semmoinen fiilis, että ei se kyllä itestä tuntuisi mukavalta.”</p> <p>”Eihän se mitenkään kivalta tuntuis, mutta siis pitäähän sitä aina jollekin aikuiselle kertoa.”</p>