



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MENTILÄ ANRIIKKA

“Se riippuu vaan siitä ketä sielä koulussa on” Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

tammikuu 2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Anriikka Mentilä	
Työn nimi/Title of thesis "Se riippuu vaan siitä ketä siellä koulussa on" Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä			
Pääaine/Major subject kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 77
Tiivistelmä/Abstract <p>Suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys on hyvistä oppimistuloksista huolimatta kansainvälisessä vertailussa heikohkoa. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan oppilaiden näkökulmia heille hyvän koulun saavuttamiseksi. Koulua tarkastellaan ensisijaisesti monitahoisena oppimisympäristönä, jonka ulottuvuudet tässä tutkimuksessa ovat sosiaalinen, pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö.</p> <p>Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty vuonna 2011 osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi -tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2011). Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina ryhmähaastatteluina, joihin osallistui yhteensä 161 oppilasta kolmesta eri suomalaisesta peruskoulusta. Haastattelut analysoitiin käyttämällä laadullista sisällönanalyysiä. Aineisto analysoitiin hyödyntäen induktiivis-deduktiivista analyysistrategiaa.</p> <p>Oppilaat antoivat suurimman painoarvon sosiaaliselle oppimisympäristölle mielekkään kouluympäristön rakentajana. Sosiaalisen oppimisympäristön opettaja-oppilassuhde ja oppilaiden väliset vertaissuhteet muodostivat merkityksellisimmän tekijän oppilaiden koulukokemuksen muodostumisessa. Oppilaat korostivat erityisesti koulukiusaamiseen puuttumisen sekä opettajan vuorovaikutustaitojen merkitystä. Myös laadukas pedagogiikka lähtien yksittäisen opettajan toiminnasta ja ulottuen koko koulun tai jopa koulujärjestelmän toimintaan nähtiin tärkeäksi. Samanaikaisesti oppilaat painottivat fyysisen oppimisympäristön merkitystä verrattain vähän. Kaikki oppimisympäristön ulottuvuudet huomioiden oppilaat nostivat opettajan sosiaalisen ja pedagogisen toiminnan keskeisimmäksi oppimisympäristön hyvyttä sääteleväksi tekijäksi.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaiden kannalta mielekkään kouluympäristön rakentamisessa tulisi ensisijaisesti keskittyä laadukkaaseen vuorovaikutukseen sekä opettajan ja oppilaan välillä että oppilaiden vertaissuhteissa. Lisäksi on syytä kiinnittää huomiota pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen. Oppilaiden kannalta mielekäs oppimisympäristö vaatii opettajilta vuorovaikutusosaamista ja monipuolista, oppilaita osallistavaa ja aktivoivaa pedagogiikkaa.</p>			
Asiasanat/Keywords oppimisympäristö, kouluviihtyvyys, vuorovaikutus, vertaissuhteet, opettaja-oppilassuhde			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1 Koulu oppimisympäristönä	3
2.1.1 Oppimisympäristön perustyytit, näkökulmat ja ulottuvuudet.....	4
2.1.1 Sosiaalinen oppimisympäristö	11
2.1.2 Pedagoginen oppimisympäristö	14
2.1.3 Fyysinen oppimisympäristö	15
2.2 Kouluviihtyvyys	18
2.3 Kouluilmapiiri	21
3 MENETELMÄ.....	26
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	26
3.2 Tutkimusjoukko.....	26
3.3 Tutkimusaineiston keruu	26
3.4 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	27
3.5 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	30
3.6 Aineiston analyysimenetelmä.....	31
4 TULOKSET	36
4.1 Koulun sosiaalinen oppimisympäristö	37
4.1.1 Opettaja-oppilas suhde.....	37
4.1.2 Vertaissuhteet.....	42
4.2 Koulun pedagoginen oppimisympäristö.....	47
4.2.1 Yksittäisen opettajan toiminta	47
4.2.2 Koulun ja koulujärjestelmän toiminta.....	49
4.3 Koulun fyysinen oppimisympäristö	53
5 POHDINTA	57
5.1 Tutkimuksen luotettavuus	57
5.2 Tutkimuseettiset kysymykset	59
5.3 Tulokset aiemman tutkimuksen valossa.....	61
5.4 Seuraukset koulun ja opettajakoulutuksen kehittämislle.....	63
LÄHTEET.....	65

1 JOHDANTO

Lapsi viettää koulussa suuren osan ajastaan, mikä tekee koulusta ja koulun tapahtumista merkittävän osan lapsen ja nuoren elämää. Koulu muodostaa kodin ohella yhden merkittävimmistä lapsen oppimisympäristöistä. Kansainvälisten vertailujen ja tutkimusten mukaan suomalaisten oppilaiden oppimistulokset ovat huippuluokkaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Oppilaiden kouluviihtyvyys on sen sijaan verrattain alhaista (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2010, 7). Kannustava ja emotionaalisesti turvallinen oppimisympäristö edistää oppimista ja on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin. Se lisää kanssakäymistä yhteisön jäsenten välillä ja auttaa muokkaamaan oppimiskokemuksia mielekkääksi tiedoksi ja käytännön taidoiksi. Oppimisympäristö vaikuttaa suuresti myös kouluviihtyvyyteen (Dobos 2015, 568.)

Opettajalla on keskeinen rooli mielekkään ja turvallisen kouluympäristön rakentajana. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisimman hyvät edellytykset ja virikkeet oppimiseen. Oppilaiden itsensä mukaan he oppivat parhaiten silloin kun heillä on hyvä ja turvallinen olo (Lynn & Steiner 2013, 58). Pelko ja turvattomuudentunne puolestaan haittaavat koulunkäyntiä (Steiner & Rasberry 2015, 2). Tästä syystä opettajan on tärkeä tietää, mikä on oppilaiden näkemys hyvästä koulusta - mitkä asiat koulussa tuovat hyvän ja turvallisen olon ja edistävät oppimista.

Tulevaisuuden oppimisympäristö on monien koulutusasiantuntijoiden mielenkiinnon kohteena (ks. Mattila & Silander 2015; Kuuskorpi 2012). Oppilaiden näkemyksiä oppimisympäristöstä on kuitenkin tutkittu vähän. Tässä tutkimuksessa haluan tuoda esille oppilaiden oman äänen ja kuulla heidän ehdotuksiaan heille mielekkään oppimisympäristön rakentamiseksi. Tutkimukseni tavoite on ymmärtää, mitkä tekijät ovat avainasemassa oppilaiden koulukokemuksen muodostumisessa ja kartoittaa, mitä on tehtävissä koulu- ja yksilötasolla oppilaiden kouluviihtyvyyden edistämiseksi. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan, mitä oppilaat nostavat hyvän oppimisympäristön elementeiksi, ja mikä taas jää heidän näkemyksissään vähemmälle huomiolle. Tutkimuskysymykseni on: Millainen on oppilaiden käsityksen mukaan hyvä

oppimisympäristö? Mitä pitäisi muuttua, jotta saavutettaisiin oppilaille hyvä koulu? Tässä pro gradu -tutkielmassa koulua tarkastellaan monitahoisena oppimisympäristönä, joka ympäröi oppilasta sosiaalisesti, pedagogisesti ja fyysisesti.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Koulu oppimisympäristönä

Koulu muodostaa oppilaille monitahoisen oppimisympäristön (Kosonen, Selin & Naaralainen 2008, 7.) Oppimisympäristö sisältää kaikki tekijät, joilla on vaikutusta oppijaan ja hänen toimintaansa, osaamiseen, oppimiseen ja asennoitumiseen (Brunell & Kupari 1993, 1.) Oppimisympäristö on luokkahuonetta laajempi termi (The Glossary of Education Reform 2015). Suppeimmillaan oppimisympäristö voidaan ymmärtää oppijan ympäristönä, jossa hän toimii käyttäen välineitä, keräten ja muokaten tietoa ja mahdollisesti muiden kanssa työskennellen (Wilson 1995).

Oppimisympäristö sisältää kuitenkin myös muuta kuin oppijan fyysisen ympäristön ja välineet. Se käsittää ulkoisen, ihmistä ympäröivän tilan ja paikan ohella myös oppilasta ympäröivät yhteisöt ja niiden toimintakäytännöt, joiden tarkoitus on edistää oppimista (Piispanen 2008, 15). Oppimisympäristön on esitetty sisältävän tilan, paikan, välineet, yhteisön ja toimintakäytännöt, joiden tehtävä on edistää oppimista (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 15–16). Oppimisympäristön määritelmille tyypillistä on oppimisympäristön määrittelemisen oppimista edistävien tekijöiden kautta. Lisäksi oppimisympäristöön on esitetty kuuluvaksi opiskelussa hyödynnettävät palvelut, välineet ja materiaalit. (Opetushallitus 2014). Fyysiset paikat, kontekstit ja kulttuurit ovat myös osa oppimisympäristöä (Education Reform 2015). Tässä tutkimuksessa koulun oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppilasta koulun arjessa ympäröivää tilaa, paikkaa, sosiaalisten suhteiden verkostoa, ilmapiiriä ja pedagogisia toimintakäytäntöjä, jotka säätelevät oppimista (Piispanen 2008, 15, Manninen & al. 2007, 15–16).

Oppimisympäristön tehtävä on uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan *“tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta”* (Opetushallitus 2014). Parhaimmassa tapauksessa oppimisympäristö voi inspiroida ja avata mahdollisuuksia, pahimmassa tapauksessa taas rajoittaa oppijaa ja määrätä tämän

toimia. Oppimista parhaiten edistävät koulut ovat tutkimusten mukaan myös oppilaiden mielenterveyttä parhaiten edistäviä (Nuikkinen 2005, 14–15.)

Opettajien tiedostetut tai tiedostamattomat käsitykset hyvästä oppimisympäristöstä vaikuttavat oppimisympäristön sisältöön ja rakenteeseen. Opettajat voivat tietoisesti ja tavoitteellisesti rakentaa oppimisympäristöä oman oppimiskäsityksensä suunnassa. Tiedostamattoman käsityksen vaikutus opettajan toimintaan ja oppimisympäristöön on yhtäläillä merkittävä (Wahlstedt 2007, 71.) Myös oppilaan tulkinta oppimisympäristöstä vaikuttaa hänen toimintaansa: mikäli oppilas tuntee olevansa tärkeä osa oppimisympäristöä, hän vaikuttaa siihen ja kantaa siitä vastuuta (Salon kaupungin esi- ja perusopetus 2012).

2.1.1 Oppimisympäristön perustyyppit, näkökulmat ja ulottuvuudet

Oppimisympäristöt voidaan jakaa kolmeen erilaiseen *perustyyppiin*. Oppimisympäristön kolme perustyyppiä ovat *kontekstuaalinen, teknologinen ja avoin oppimisympäristö* (Manninen & al. 2007, 29.)

Kontekstuaalisessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu todellisissa tai todellisuutta jäljittelevissä ympäristöissä. Oppimista eivät ohjaa oppisisällöt, vaan todellisista tilanteista nousevat ongelmat, joiden ratkaisemiseen oppiminen pohjautuu. Armeija on yksi kontekstuaalisen oppimisympäristön esimerkki (Manninen & al. 2007, 33–35.) Kontekstuaaliseen oppimisympäristöön liittyy olennaisesti ongelmakeskeinen oppiminen, jossa keskeistä on oppilaan joustava tiedonrakennus ja -sovellus, ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, itseohjautuvuus, tehokas yhteistyö muiden kanssa ja sisäinen motivaatio (Hmelo-Silver 2004, 240). Koulussa kontekstuaalisena oppimistilanteena voi toimia esimerkiksi kirjeen kirjoittaminen vieraskieliselle kirjekaverille.

Teknologinen oppimisympäristö tarkoittaa tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä opetuksessa (Manninen & al. 2007, 35–37). Oppimisympäristö voi olla opetusteknologiaan sisäänrakennettu, jolloin kyseessä on verkkopohjainen oppimisympäristö. Teknologiseen oppimisympäristöön kuuluu TVT:n laitteiden ja

sovellusten hyödyntäminen (Manninen & al. 2007, 33–35.) Teknologian hyödyntämiselle opetuksessa on useita eri termejä, kuten sulautuva oppiminen tai opetus (*blended learning*), jolla tarkoitetaan ainakin osittaista online-opetuksen muotojen yhdistämistä perinteiseen luokkahuoneopetukseen (Deschacht & Goeman 2015, 83).

Manninen ym. tiivistävät sulautuvan opetuksen tarkoittavan opetusta, jossa *“teknologia, lähiopetus ja didaktiset periaatteet sulautuvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi”* (Manninen & al. 2007, 90). Sulautuvalla oppimisella ei kuitenkaan viitata ainoastaan online-opetuksen ja tieto- ja viestintäteknologian integroimista perinteiseen, kasvotusten tapahtuvaan opetukseen, vaan sillä voidaan tarkoittaa myös eri oppimiskäsitysten ja opetusmetodien yhdistämistä tarkoituksenmukaisten tulosten saamiseksi (Driscoll 2002). Sulautuvan opetuksen yhteydessä on puhuttu myös kouluoppimisen (formaali oppiminen), epävirallisen (nonformaali oppiminen) arkioppimisen (informaali oppiminen) yhdistämisestä (Itkonen-Isakov 2009) Pelkästään opetusmetodien ja oppimiskäsitysten yhdistämisen on esitetty olevan liian laaja, lähes kaiken opetuksen sisällään pitävä määritelmä sulautuvalle opetukselle. Sen sijaan nimenomaan TVT:tä hyödyntävän etäopetuksen ja kasvokkain tapahtuvan opetuksen yhdistämisen on esitetty olevan sulautuvan opetuksen ydintä ja yhdessä muodostavan sulautuvan oppimisympäristön (Graham 2004.)

Koulun oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös sen suhteen, kuinka avoin tai suljettu se on. Tavallinen luokkahuone on monesti suljettu oppimisympäristö, sillä oppimisen tavoitteet, aikataulut, tavat ja välineet on ennalta määrätty. Avoimessa oppimisympäristössä taas korostuvat oppijan itsemääräämisoikeus, itseohjautuvuus ja aktiivisuus. Avoimena oppimisympäristönä voi toimia esimerkiksi kirjasto, jota opiskelija voi hyödyntää itselle sopivaan aikaan ja opiskella haluamaansa asiaa omalla tavallaan. Esimerkiksi mikä tahansa uuden harrastuksen taitojen itsenäinen omaksuminen käyttäen erilaisia saatavilla olevia resursseja voi olla esimerkki avoimesta oppimisympäristöstä (Manninen & al. 2007, 18–19, 30–33.) Vaikka luokkahuonetta säännöstellyn oppimisen vuoksi voidaan ajatella esimerkkinä suljetusta oppimisympäristöstä, voi se toimia myös avoimena oppimisympäristönä. Tällöin

oppilaalla tulee olla vapaat kädet sen suhteen, mitä, miten ja milloin hän haluaa luokkahuoneessa oppia.

Kun perinteisen formaalin luokkahuoneeseen painottuvan oppimisen rinnalle nostetaan informaali oppiminen, oppimisen kenttä laajenee. Formaaliin oppimiseen voidaan liittää suunnitelmallisuus: se nojaa opetussuunnitelman pohjalta tehtyihin opetussuunnitelmiin, opettajajohtoisuuteen ja arvioitaviin oppimistuloksiin. Formaalisessa oppimisessä oppimisympäristö rajautuu monesti koskemaan oppijan välitöntä kouluympäristöä: luokkahuonetta ja koulua. Informaalisessa oppimisessä sen sijaan oppiminen ei ole suunnitelmallista, vaan kaikki koulun ulkopuoliset ympäristöt ja yhteisöt voivat tarjota alustan oppimiselle. Internet ja tietotekniikka tarjoavat osaltaan virtuaalisia ja sosiaalisia alustoja, jotka laajentavat oppimisympäristöä. Opetukseen on hyvä ottaa mukaan myös koulun ulkopuolinen maailma, jolloin oppimisympäristö laajenee. Nykyisessä perinteisessä luokkatilassa ei kuitenkaan ole kyetty huomioimaan informaalin oppimisen tuomia etuja, vaan näiden etujen huomioiminen on tulevaisuuden oppimisympäristön kehittämisen haaste (Kuuskorpi 2012, 62–67.)

Formaalia ja informaalia oppimisympäristöä voi peilata suljettuun ja avoimeen oppimisympäristöön. Formaalisissa ja suljetussa oppimisympäristössä molemmissa avainasemassa on ennalta suunniteltu ja säännöstelty oppiminen. Esimerkiksi matematiikan tuntia, jolle on etukäteen asetettu oppimistavoitteet, materiaalit ja opetustavat, voidaan katsoa formaalina opetuksena suljetussa oppimisympäristössä. Sen sijaan informaalista oppimisesta puuttuu suunnitelmallisuus, aikataulut ja tavoitteet, samoin kuin avoimesta oppimisympäristöstä. Näin ollen suljettu oppimisympäristö toimii alustana formaalille opetukselle ja oppimiselle, ja avoin oppimisympäristö tarjoaa pohjan informaalille oppimiselle.

Oppimisympäristön *avautumisella* tai *laajenemisella* tarkoitetaan oppimisen kentän yhteisöllistä ja yhteiskunnallista laajenemista siten, että oppimisympäristö käsittää formaalin kouluopetuksen lisäksi myös sen ulkopuoliset, informaalin oppimisen kentät (Kuuskorpi 2012, 64–65). Ero avoimen ja avautuvan oppimisympäristön välillä on näkökulmassa: avoimessa oppimisympäristössä keskiössä on aktiivinen ja itseohjautuva

ihminen, joka hyödyntää vapaasti saatavilla olevia resursseja. Avautuvan tai laajenevan oppimisympäristön käsite sen sijaan hahmottuu paremmin fyysisestä näkökulmasta; minkälaisiin paikkoihin ja yhteisöihin oppiminen ulottuu.

Oppimisympäristön perustyyppien lisäksi sitä voidaan tarkastella viidestä eri *näkökulmasta*. Näitä näkökulmia ovat *fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen* ja *didaktinen* näkökulma (ks. Kuvio 1). Fyysistä oppimisympäristöä voidaan tarkastella *tilana* ja *rakennuksena*, paikallisessa näkökulmassa taas korostuvat myös koulun ulkopuoliset *paikat* ja *alueet*. Monesti nämä kaksi näkökulmaa käsitetään sisältyvän fyysiseen oppimisympäristöön. Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna oppimisympäristössä korostuvat vuorovaikutussuhteet, ryhmät ja yhteisöt. Ympäristöstä tekee lopulta *oppimisympäristön* nimenomaan didaktinen näkökulma - pohdinta siitä, miten fyysisiin, sosiaalisiin, teknisiin ja paikallisiin näkökulmiin perustuvat toimet ja ratkaisut toimivat oppimisen edistämiseksi (Manninen & al. 2007, 35–37.) Näkökulma-ajattelu liittyy erityisesti oppimisympäristöjen kehittämishankkeisiin, sillä tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittämisessä etenkin paikallinen ja tekninen näkökulma korostuvat, ja siksi niiden erottaminen erillisiksi lähestymistavoiksi on perusteltua (Piišpanen 2008, 21–22). Omassa tutkimuksessani sisällytän paikallisen ja teknisen näkökulman fyysiseen oppimisympäristöön.



K

Kuvio 1. Viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin Mannista ym. (2007) mukailten

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös sen eri *ulottuvuuksien* kautta; oppimisympäristöstä on erotettavissa sen *fyysinen, sosiaalinen, psykologinen* ja *pedagoginen* ulottuvuus. Tässä ulottuvuusajattelussa oppimisympäristön fyysisiin tekijöihin sisältyy opetustilat ja välineet, infrastruktuuri ja ympäröivä luonto. Sosiaalisiin tekijöihin luetaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja suhteet sekä koulun toimintakulttuuri. Pedagogiseen ulottuvuuteen sisältyy ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka tulevat opetuksessa esille, sekä opettajan käyttämät työtavat, menetelmät ja pedagogiset ratkaisut. Koulun ilmapiiri ja asennoituminen taas nähdään psykologisiin tekijöihin kuuluvina elementteinä (Nuikkinen 2005, 14.) Psykologisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan myös sitä, miltä oppiminen ja koulunkäynti oppilaista tuntuu (Firestone 2015).



Kuvio 2. Oppimisympäristön ulottuvuudet Nuikkista (2005) mukailten

Vaikka oppimisympäristön pystyykin teoreettisesti jakamaan erilaisiin osatekijöihin, se on kuitenkin aina kokonaisuus. Yksilö ja oppimisympäristö ovat kaksi erillistä asiaa, ja yksilö (oppilas) oppii aina vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. (Piispanen 2008, 15–16, 24.) Yksilö voi kokea olevansa tärkeä osa oppimisympäristöä, jos hänet osallistetaan oppimisympäristön rakentamiseen (Salon kaupungin esi -ja perusopetus 2012).

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöä tarkastellaan sen *fyysisen, sosiaalisen* ja *pedagogisen* ulottuvuudesta avulla. Nuikkisen (2005) nelijakoisesta oppimisympäristön hahmotelmasta poiketen tässä tutkimuksessa sulautetaan psykologinen oppimisympäristö osaksi sekä sosiaalista että pedagogista ulottuvuutta. Esimerkiksi kouluun asennoitumista tarkastellaan pedagogisten ratkaisujen yhteydessä ja yksilön psykologisia tunteita osana

sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttää. Oppimisympäristön psykologiseen ulottuvuuteen kuuluvat oppilaan kokemus oppimisympäristöstä ja itsen ja ympäristön välisestä suhteesta, kuten koulun ilmapiiristä, kouluun liittyvistä tunteista ja yksilöllisestä kokemuksista. Koulun ilmapiiri kuitenkin rakentuu aina myös sosiaalisesti (Piispanen 2008, 22). Tästä syystä psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhdistäminen on perusteltua. Yhdistämistä puoltaa myös se, että pilottianalyysia tehdessä aineistosta ei löytynyt kuin muutama puhtaasti psykologiseen oppimisympäristöön liittyvä kuvaus.

Aiemman tutkimuksen mukaan oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimiseen (Dobos 2015, 568). Oppilaiden mukaan emotionaalisesti turvallinen oppimisympäristö vaikuttaa siihen, kuinka tehokkaasti he oppivat ja mitä he oppivat. Oppimisympäristön koettu emotionaalinen turvallisuus rohkaisee oppilaita harjoittamaan sosiaalisia taitojaan ja huomioimaan muut ryhmän jäsenet (Lynn & Steiner 2013, 58.) Turvallinen oppimisympäristö lisää kanssakäymistä yhteisön jäsenten välillä ja auttaa muokkaamaan oppimiskokemuksia mielekkääksi tiedoksi ja käytännön taidoiksi. Oppimisympäristö vaikuttaa suuresti myös viihtyvyyteen ja se on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Dobos 2015, 568.) Oppimisympäristön, joka tukee oppilaiden aktiivista ongelmanratkaisua, on ymmärrettävä ja riittävän turvallinen ja kannustava, on myös havaittu olevan oppilaille mielekäs oppimisympäristö (Ahmad, Ching, Yahaya, Nizam & Abdullah 2015, 1956–1957).

Oppimisympäristön turvallisuus osoittautui myös Piispanen (2008) tutkimuksessa hyvän oppimisympäristön keskeisimmäksi piirteeksi. Tutkimuksessa oppilaat, vanhemmat ja opettajat hahmottivat turvallisuuden tarkoittavan fyysisellä tasolla tilojen ja välineiden turvallisuutta, ruumiillista koskemattomuutta, liikenneturvallisuutta ja ympäristön vaaratekijöiden minimointia. Psykkisellä ja sosiaalisella tasolla turvallisuus ilmeni hyvänä olona, kiireettömyytenä, kiusaamattomuutena, hyväksyntänä, riittävyyden tunteena ja persoonallisuuden tukemisena. Pedagogisessa mielessä turvallinen oppimisympäristö piti sisällään oppimisen tukemisen, realistiset odotukset ja vaatimukset, opettajien ammattitaidon, työssäjaksamisen ja turvallisen aikuisen pysyvyyden. Tämän lisäksi hyvän oppimisympäristön vähimmäisvaatimukseksi

muodostui oppilaan inhimilliset perustarpeet täyttävä ja toiminnaltaan nykypäivän haasteisiin vastaava oppimisympäristö (Piispanen 2008, 174–176.)

2.1.1 Sosiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan sosiaalista verkostoa, rakennetta ja systeemiä, jonka puitteissa oppiminen tapahtuu. Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluu kaikki oppimistilanteessa olevat ihmiset: oppilaat, opettajat, avustajat ja muu koulun henkilökunta, ja heidän välinen vuorovaikutuksensa (VirtuaaliAMK 2015.) Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluu läheisesti ryhmädynamiikka, joka syntyy kaikkien ryhmässä toimivien henkilöiden välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta (Kopakkala 2011, 37). Avautuvan oppimisympäristön käsitteen näkökulmasta sosiaalinen oppimisympäristö käsittää myös koulun ulkopuoliset yhteisöt ja ihmissuhteet, jotka edesauttavat oppimista (Kuuskorpi 2012, 64–65).

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia ja toimintaa, jota ei voisi päätellä pelkästään sen yksittäisten jäsenten piirteistä (Kopakkala 2011, 37). Luokan ryhmädynamiikan luomisessa opettajalla on keskeinen tehtävä. Opettamistehtävän lisäksi opettaja on ryhmän ohjaaja, ja ohjaajan päätehtävät ovat päätöksenteko, visioiminen, suunnan näyttäminen, sisäinen organisointi, palautteenanto, resurssien hankinta ja tiedonvälitys. Ryhmän jäsenillä on odotuksia ohjaajan toiminnalle, ja niiden täyttämättä jättäminen aiheuttaa turhautumista. Etenkin ryhmän muodostusvaiheessa opettajan merkitys korostuu, koska ryhmän jäsenet eivät tunne vielä toisiaan, ja roolit ja asema ovat epäselviä. Opettajan ryhmänohjaustaidoista riippuen oppilasryhmä voi edetä ryhmien vaiheista toisiin aina tiimiytymiseen saakka. Tämä edellyttää on, että opettaja pystyy vastaanottamaan ja käsittelemään kritiikkiä, jota väistämättä syntyy oppilaiden tiimiytyessä (Kopakkala 2011, 49, 88–89.)

Ryhmän viestintä perustuu ryhmän joskus suurestakin jäsenmäärästä huolimatta kahdenväliseen vuorovaikutukseen. Ryhmän ohjaaja tai jäsen voi viestiä koko ryhmälle kerralla, mutta jäsen kantaa todennäköisemmin vastuun tilanteen edistämisestä silloin, kun viestintä on kahdenkeskeistä. Ryhmän alkuvaiheessa vuorovaikutusta tapahtuu

lähinnä kahdenvälisesti ohjaajan ja yksittäisen jäsenen välillä. Ryhmä tiivistyy ja tulee turvallisemmaksi, kun kahdenvälisiä vuorovaikutusepisodeja tapahtuu useampien henkilöiden välillä (Kopakkala 2011, 37–38).

Yksi koulun sosiaalisen oppimisympäristön keskeisimpiä vuorovaikutussuhteita on opettaja-oppilassuhde. Opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva vuorovaikutus on keskeinen tekijä hyvinvoinnin ja turvallisuuden arvioinnissa (Lindfors 2012, 16). Opettaja-oppilassuhde vaikuttaa lapsen akateemiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen, ja positiivinen suhde parantaa oppilaiden kouluasennetta ja vertaissuhteita sekä vähentää oppilaiden aggressioita (McGrath & Van Bergen 2015, 12). Se voi myös suojata oppilasta mukautumisongelmilta ja epäsosiaaliselta käytökseltä sekä alhaiselta itsetunnolta (Zee, Koomen & Van der Veen 2013, 517–518). Lisäksi oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on merkittävä vaikutus oppilaan kokemukseen kouluhyvinvoinnista (Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfusdottir 2012, 326) ja oppilaan koulumenestykseen (Fan 2012). Negatiivinen opettaja-oppilassuhde vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin laajasti; se on yhteydessä epäsosiaaliseen käytökseen, vertaissuhteiden kärsimiseen, negatiiviseen asenteeseen koulunkäyntiä kohtaan, sopeutumisongelmiin, poissaoloihin, kouluun sitoutumiseen ja oppimistuloksiin (McGrath & Van Bergen 2015, 12).

Opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttavat useat tekijät. Oppilaan ominaisuudet tai häneen liittyvät tekijät, kuten ikä, sukupuoli, temperamentti, sosio-ekonominen tausta, kansallisuus ja oppimistulokset ovat kytköksissä sekä oppilaan että opettajan kokemukseen opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadusta (Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans & White 2013, 520; McGrath & Van Bergen 2015, 7). Pojat kokevat opettaja-oppilassuhteen heikkona useammin kuin tytöt (McGrath & Van Bergen 2015, 8). Samoin oppilaiden kokemus opettaja-oppilassuhteesta laskee kouluvuosien kuluessa, vaikka suhteen merkitys ei laskekaan (McGrath & Van Bergen 2015, 8). Alhainen sosio-ekonominen tausta ja vähemmistökansalaisuus ovat myös tekijöitä, joiden yhteydessä oppilas on alttiimpi kokemaan opettaja-oppilassuhteen heikkona (McGrath & Van Bergen 2015, 7). Vastaavasti opettajat kokivat enemmän konflikteja poikaoppilaiden kanssa. Oppilaan temperamentti ja käytös vaikuttavat opettaja-oppilassuhteeseen niin, että haastavana koettu käytös alensi opettajan kokemusta suhteen laadusta. Hyvät

oppimistulokset taas olivat positiivisesti yhteydessä opettaja-oppilas suhteeseen. Oppilaan etnisen taustan havaittiin myös olevan yhteydessä opettajan negatiiviseen kokemukseen opettaja-oppilassuhteesta (Gallagher & al. 2013, 520.)

Oppilas kokee opettaja-oppilas suhteen todennäköisimmin hyväksi, jos oppilas on pieni, hyväkäyttöksinen tyttö, joka on hyvästä sosio-ekonomisesta ja samasta etnisestä taustasta kuin opettaja (McGrath & Van Bergen 2015, 7). Kuitenkin oppilaat, jotka ovat eniten alttiita kokemaan opettaja-oppilas suhteen huonona, hyötyisivät positiivisesta suhteesta kaikista eniten (Zee, Koomen & Van der Veen 2013, 517). Esimerkiksi autistiset oppilaat kokevat opettaja-oppilas suhteissa vähemmän läheisyyttä ja enemmän konflikteja kuin kehitykseltään tavanomaiset ikätoverit (Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed, Laugeson 2014, 330).

Oppilaan käytöksen ja oppimistulosten vaikutus opettaja-oppilas suhteeseen on mielenkiintoinen. Opettajan oppilaaseen kohdistamien odotusten on soitettu ohjaavan oppilaan käyttäytymistä (Uusikylä & Atjonen 1999, 102–103.) Tämä viittaa siihen, että opettajan lähtökohtainen positiivisuus, läheisyys ja kannustus vaikuttavat opettaja-oppilassuhteeseen positiivisesti, vaikka oppilas käyttäytyisi huonosti tai saisi huonoja arvosanoja. Opettajan asenteen ja toiminnan seurauksesta sekä oppilaan käytös että oppimistulokset voisivat parantua. Valtaerosta ja suhteen ammatillisesta luonteesta johtuen pääasiallinen vastuu suhteesta ja sen kanssakäymisestä on opettajalla (Ruusu vuori & Tiittula 2009, 152–154).

Toisen koulussa merkittävän ihmissuhteen muodostavat oppilaiden vertaissuhteet. Vertaissuhteet merkitsevät oppilaille yhteisöä ja ryhmää, joista ulkopuolelle jääminen vaikuttaa hyvinvointiin negatiivisesti ja lisää yksinäisyyttä (Kuronen 2010, 325). Ryhmältä saatu arvostus taas tuo merkityksellisyyden kokemuksen (Kopakkala 2011, 31). Ryhmän tunnusmerkkejä ovat yleensä säännöt, johtaja, roolit, työnjako ja tarkoitus (Niemistö 2004, 16). Ryhmän jäsenet yleensä tietävät, keitä ryhmään kuuluu, ja jäsenyyden määrittää yleensä nimenomaan kuuluvuuden tunne (Kopakkala 201, 35–39).

Aiemman tutkimuksen perusteella oppilaiden suhteet vertaisiinsa ovat merkittäviä nuorten mielenterveyden kannalta. Koulutovereiden hyväksyntä ehkäisee ahdistusta, ja

samanaikaisesti sosiaalinen ahdistuneisuus vaikuttaa vertaissuhteisiin negatiivisesti (Tillfors, Persson, Willén & Burk 2012, 1255). Masentuneisuuden on myös havaittu vaikuttavan negatiivisesti oppilaan suosioon luokkatovereiden keskuudessa (Zimmer-Gembeck, Waters & Kindermann 2010, 77). Näyttää siltä, että masentuneisuus ja ahdistuneisuus työntävät oppilasta kauemmas siitä, mikä voisi helpottaa oppilaan oloa, eli ryhmään kuulumisesta.

Oppilaiden välisten vertaissuhteiden on myös todettu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistehtäviin sitoutumiseen (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2014, 48–49). Tämän lisäksi luokkatovereiden hyväksynnällä on positiivinen yhteys ainakin matematiikan oppimistuloksiin (Oberle & Schonert-Reichl 2013, 45). Tulosten perusteella vertaissuhteet, yhteisö ja ryhmän toimivuus vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin hyvin laaja-alaisesti.

2.1.2 Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagoginen oppimisympäristö sisältää oppimisessa ja opetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät ja käytänteet (Silander & Ryymin, 2012). Siinä konkretisoituu ihmis- ja oppimiskäsitykset sekä opettajan pedagoginen ajattelu (Nuikkinen 2005, 14). Pedagogiseen oppimisympäristöön voidaan katsoa kuuluvaksi myös kaikki oppimateriaali ja -välineet niiden pedagogisen ulottuvuuden vuoksi. Näin ollen myös TVT-välineet ja sovellukset ja kaikki oppimateriaali ovat fyysisen oppimisympäristön ohella myös osa pedagogista oppimisympäristöä.

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan opettajan tarkoituksellisesti valitsemia tapoja saavuttaa asetetut oppimistavoitteet (Hubackova 2014, 13–17). Opetusmenetelmät voidaan jakaa kolmeen ryhmään: klassisiin (verbaaliset ja visuaaliset keinot, käytäntöön sovellus) aktivoiviin (mm. keskustelu, didaktiset pelit, ongelmanratkaisu) ja kokonaisvaltaisiin menetelmiin (mm. ryhmäopetus, TVT:n tukema opetus, itsenäinen opiskelu, draaman kautta opettaminen) (Hubackova 2014, 13–17.)

Opetusmenetelmiä voidaan tarkastella myös ajallisesta näkökulmasta: ne voidaan jakaa perinteisiin ja moderneihin metodeihin. Perinteisissä opetusmenetelmissä keskiössä on

opetuksen sisältö sekä opettajan toiminta, kun taas oppilaat ovat opetuksen kohteita, kommunikaatio yksisuuntaista (opettaja puhuu oppilaille ja kyselee heiltä) ja näin ollen myös opettaja-oppilassuhteen valta-asetelma on vahvan hierarkkinen. Perinteisissä menetelmissä arvioidaan lopputulosta ja opetus stimuloi ulkoista motivaatiota. Moderneissa opetusmenetelmissä taas keskiössä on oppilaan oppimisprosessi ja oivaltaminen, arviointi on formatiivista ja opettaja-oppilassuhde on demokraattinen, perustuen tasavertaiseen kommunikointiin ja yhteistyöhön (Sirbua, Toneaa, Iancua, Peta & Popa 2015, 550–551.)

Aiemman tutkimuksen perusteella oppilaat arvostavat toiminnallisuutta, tiimityöskentelyä ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöä opetuksessa (Piispanen 2008, 161). Moderneista opetusmenetelmistä esimerkiksi TVT-avusteisen matematiikan opetuksen on todettu olevan tuloksekkaampaa kuin perinteisen matematiikan opetuksen (Pachemska, Atanasova-Pachemska, Iliev & Kuzmanovska 2014, 4035–4039).

Erään tutkimuksen mukaan pienissä kouluissa eniten opetusaikaa käytetään itsenäiseen työskentelyyn ja projektityöskentelyyn, kun taas hyvin vähän opetusaikaa käytetään TVT-avusteiseen oppimiseen, aivoriihityöskentelyyn (brainstorming) ja kokeiluun (Skutil, Havlichkova & Matejickova 2015, 2560–2565.) Toisaalta on esitetty, että esimerkiksi aivoriihi saattaa tuottaa vähemmän ja kehnompia ideoita kuin yksin ideoiminen. Syy tähän voi olla näennäisen tasavertaisen vuorovaikutuksen turhauttavuus; joidenkin ideoita arvostetaan enemmän, jotkin ideat hukkuvat toisten puheen alle tai jäävät kokonaan sanomatta (Kopakkala 2011, 42.) Vaihtoehtoisten ja vähälle huomiolle jäävien opetusmenetelmien on todettu kuitenkin olevan hyvin tehokkaita menetelmiä kompleksien asioiden oppimisessa (Szitar, Pascu & Ciurariu 2014, 3353).

2.1.3 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu kaikki koulun tilat, kalusteet, varusteet, välineet ja materiaalit. Siihen kuuluvat myös koulun ulkopuoliset yhteistyötahot, jotka mm. kirjasto-, taide-, kulttuuri- ja liikuntapalveluineen monipuolistavat oppimisympäristöä. Myös koulua ympäröivä luonto ja kaikki rakennukset ovat osa fyysistä

oppimisympäristöä (Opetusministeriö 2014, 29.) Tähän määritelmään sisältyy Mannisen ym. (2007) esittämät fyysinen ja paikallinen näkökulma (Manninen & al. 2007, 35–37). Myös esimerkiksi luokan seiniä koristavat piirustukset ja oppimateriaali ovat osa fyysistä oppimisympäristöä.

Koulun fyysinen oppimisympäristö voidaan jakaa erilaisiin tekijöihin. Simon Lei on jäsentänyt koulun fyysistä oppimisympäristöä yhdeksään eri tekijään, jotka ovat: 1) tilan koko, 2) muoto, 3) istumajärjestys, 4) kalustus, 5) teknologia, 6) valaistus, 7) lämpöolosuhteet, 8) värimaailma ja 9) melutaso. Nämä tekijät vaikuttavat mm. oppilaiden motivaatioon, tunnetilaan ja kokemukseen oppilas-opettajasuhteesta sekä opetuksesta. Asianmukainen ja huolellisesti rakennettu opetustila on yhteydessä oppilaiden kokemukseen opetuksen laadusta (Aksovaara & Maununen-Eskelinen 2013.)

Opiskelutilan ilmanlaatua, lämpötilaa ja valaistusta ohjaavat yleiset normit ja tavoitteet (Nuikkinen 2005, 15). Esimerkiksi epämukava lämpötila luokassa vaikuttaa alentavasti opiskelijoiden ja opettajien fyysiseen toimintaan, mielialaan, motiiveihin, työskentelyyn, sekä fyysiseen ja psykologiseen hyvinvointiin (Smith & Bradley 1994, 37–38). Myös ylivalaistettu tila voi vaikuttaa opiskeluun negatiivisesti, kun taas himmeä valaistus voi parantaa keskittymistä. Äänimaiseman mielekkyyttä voi lisätä radio, rauhallinen musiikki tai hiljaisuus (Kosonen, Selin, Naaralainen 2009, 36–39). Etenkin Suomen ilmaston kannalta on mielenkiintoista, että auringonvalon puute oli kytköksissä hyviin oppimistuloksiin (Smith & Bradley 1994, 37–38).

Myös koulua ympäröivä alue ja välituntialue ovat merkittäviä fyysisen oppimisympäristön osia, ja muun muassa välituntialueen kasvillisuudella on yhteys oppilaiden kokemukseen välitunnin tarjoamasta virkistyksestä (Bagot, Allen & Toukhsati 2015, 5). Eräässä tutkimuksessa observoidut oppilaat eivät käyttäneet välituntialueiden pallopelikenttiä, vaan viettävät suurimman osan ajasta asfaltoiduilla alueilla (Black, Menzel, Bungum 2014, 161–162). Asfaltoiduilla alueilla maalatut pelialustat, -ruudukot ja -kentät voivat lisätä lasten fyysistä aktiivisuutta välitunneilla ainakin väliaikaisesti (Blaes, Ridgers, Aucouturier, Van Praaghe, Berthoina, Baquet 2013, 582).

Fyysisellä oppimisympäristöllä on osoitettu olevan suuri vaikutus etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen (Ahmad, Shaari, Hashim, Kariminia 2015, 113–114). Esimerkiksi lisäämällä visuaalista oppimateriaalia luokkatilaan voidaan edistää erityisoppilaiden - ja myös tavallisten oppilaiden - oppimista. Visuaaliset ärsykkeet voivat olla esimerkiksi kuvia tai opettajan liikehdintää ja elehdintää. Fyysisen tilan mukavuus ja viihtyisyys parantavat myös oppimistuloksia (Ahmad & al. 2015, 113–114.) Nykyisin luokkatilan ihanteena on helposti muunneltava, olohuonetta muistuttava tila, joka mahdollistaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen (Aksovaara & Maununen-Eskelinen 2013).

Tietotekniset välineet kuuluvat fyysiseen oppimisympäristöön. TVT-välineet itsessään ovat osa koulun varustusta ja työskentelyvälineitä. Niiden onnistunut käyttö liittyy kuitenkin lähinnä opettajan ammattitaitoon ja kykyyn valita kullekin oppijalle hänen oppimistaan tukevat tehtävät ja toiminnot (Piispanen 2008, 17.) Teknisen näkökulman voi erottaa omaksi kokonaisuudekseen (Manninen & al. 2008), mutta omassa tutkimuksessani sisällytän teknisen näkökulman fyysiseen oppimisympäristöön.

Valtaosalla opettajista on myönteinen suhtautuminen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä kohtaan. Enemmistö opettajista tunsii tietotekniikan käytön edistävän oppitunnin sisältöjen oppimista ja auttavan oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa. Noin puolet opettajista näki tietotekniikan käytön opetteluun itsessään arvokkaana. (Kankaanranta, Mikkonen, Vähähyyppä toim. 2012, 9–18).

Tulokset tietoteknisistä oppimisympäristöistä ovat kuitenkin ristiriitaisia. Positiivisesta suhtautumisesta ja ennakkoluulottomasta käytöstä huolimatta erään tutkimuksen mukaan TVT:n käytöllä ei juurikaan ollut positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin nuorten keskuudessa (Deschacht & Goeman 2015, 83.) Tietotekniikan käytön ei havaittu edistävän vieraan kielen oppimista ainakaan kuuden viikon kokeilujakson perusteella (Tosun, 2015, 646). Myöskään teknologiaa hyödyntävän matematiikan opetuksen ei todettu olevan tuloksellisempaa kuin pelkästään opettajan itsensä hoitama opetus. Oppilaiden osallisuus ja käyttäytyminen pysyivät myös samalla tasolla, mutta tietotekniikkaa hyödyntävässä opetuksessa oppilaat tarvitsivat vähemmän apua

opettajalta (Craig, Hu, Graesser, Bargagliotti, Sterbinsky, Cheney & Okwumabua 2013, 495–503).

Osassa tutkimuksista TVT:n hyödyntämisen on puolestaan osoitettu tukevan oppimista. Teknologisin välinein varustetun aktiivisen oppimisympäristön on havaittu parantavan oppimistuloksia (Brooks 2010, 719). Myös esimerkiksi TVT-avusteisen matematiikan opetuksen todettiin olevan tuloksekkaampaa kuin tavallisen opetuksen (Pachemska, Atanasova-Pachemska, Iliev & Kuzmanovska 2014, 4035–4039). Lisäksi eräänlaisen teknologiapohjaisen lukemis- ja kirjoittamisopetusohjelman käyttö lisäsi lukivaikeuksisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa, sen jälkeen kun ohjelman käyttö oli ensin opittu (White & Robertson 2014, 1268–1275.) Näyttää siltä, että teknologian käyttäminen opetuksessa ei itsessään tuo parempia oppimistuloksia, vaan tulokset riippuvat käytetystä ohjelmasta ja opettajan taidosta soveltaa ohjelmia opetukseen tarkoituksenmukaisesti. Tietotekniikka on apuväline muiden joukossa.

Vaikka fyysinen oppimisympäristö ulottuu informaalin oppimisen kautta pitkälti koulun rajojen ulkopuolelle, rajaan tässä tutkimuksessa fyysisen oppimisympäristön käsittämään ainoastaan kouluympäristöä. Rajaus on oleellinen siksi, että tutkimukseni fokus ei ole niinkään oppimisessa, vaan nimenomaan koulussa.

2.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyden tarkastelu on problemaattista, koska englannin ja suomen kielessä kouluviihtyvyyteen viitataan erilaisin termein. Englannin kielessä ei ole täydellistä vastaavuutta kouluviihtyvyys-termille, vaan aihetta lähestytään termein kouluhyvinvointi, kouluun sitoutuminen ja kouluasenne (school well-being, school engagement, school attitude). Nämä käsitteet liittyvät olennaisesti kouluviihtyvyyteen, joten kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella niiden kautta. Tutkimustulosten vertailussa on kuitenkin huomioitava, että sekä käsitteelliset että mittarien erot tuovat tutkimuksiin keskenään eriäviä piirteitä.

Kouluviihtyvyyttä voidaan lähestyä konkreettisesti esimerkiksi seuraavin kysymyksin: Onko koulussa hyvä olla? Tuntuuko kouluun meneminen hyvältä ja turvalliselta?

(Harinen & Halme 2012, 17.) Avainasemaan nousee lapsen kokemus hyvinvoinnista. Kouluviihtyvyydellä voidaan viitata myös kouluelämän laatuun (Linnakylä & Malin 1997, 112–113), joka on keskeinen määre myös kouluilmapiirin määritelmässä (ks. Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral 2009, 182). Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa sekä koulun oppimisympäristö että oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät. Kouluviihtyvyys on tilanteesta ja ajasta riippuvainen ja altis muutoksille, ja siihen voidaan vaikuttaa (Soininen 1989, 150.)

Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella sen eri osatekijöiden kautta. Sen voidaan katsoa rakentuvan *kouluun, koulukavereihin, kotiin ja oppilaaseen* itseensä liittyvistä tekijöistä (Soininen 1989, 148–150). Kouluviihtyvyyttä on lähestytty myös oppilaan suhteesta koulukavereita, opettajia, oppimista ja omaa suoriutumistaan kohtaan (Vărășteanu & Iftime 2013, 1830). Siinä missä oppimisympäristön käsitteessä huomion keskiössä ovat kaikki oppilasta ympäröivät ja oppimista edistävät tekijät, mutta ei niinkään oppilas itse, kouluviihtyvyyden käsitteessä myös oppilaalla itsellään on keskeinen osa.

Oppilaaseen liittyviä tekijöitä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa oppilaan asenne, motivaatio, koulumenestys, ikä- ja luokkataso, sukupuoli, odotukset, vastuuntuntoisuus, harrastukset, arvot ja tavoitteet (Soininen 1989, 150–153). Nämä tekijät ovat jatkuvassa muutoksessa, ja esimerkiksi motivaatioon pystyy vaikuttamaan opettaja, koulu tai koulujärjestelmä. Esimerkiksi palkitsemiseen tai rankaisuun perustuva toiminnan koulussa on osoitettu olevan kytköksissä alentuneeseen sisäiseen motivaatioon (Besançon, Fenouillet & Shankland 2015, 179). Sen sijaan oppilaan autonomiseen toimintaan ja ihmissuhteiden rakentamiseen pyrkivä opetus lisää sisäistä motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä (Besançon, Fenouillet & Shankland 2015, 179).

Kouluviihtyvyys on liitoksissa kouluhyvinvointiin, ja usein niistä puhutaan samassa yhteydessä. Kouluviihtyvyyden voidaan ajatella heijastavan laajempaa kouluhyvinvointia. Oppilaan kouluhyvinvointia voidaan kuvailla korkeana positiivisten tunteiden tasona, matalana negatiivisten tunteiden tasona ja korkeana tyytyväisyytenä elämään (Besançon, Fenouillet & Shankland 2015, 179).

Kouluhyvinvointia on tarkasteltu neljän osa-alueen kautta: *koulun olosuhteet* (koulun fyysiset tilat, opetuksen järjestäminen, terveystalvelut jne.) *sosiaaliset suhteet* (suhteet opettajiin ja oppilaisiin, koulukiusaaminen), *mahdollisuus toteuttaa itseään* (omien edellytysten mukaan ja omaan tahtiin opiskelu) ja *terveydentila* (psykosomaattiset oireet ja taudit) (Konu 2002, 51.) Kouluhyvinvoinnin osa-alueista koulun olosuhteet pitää sisällään samoja tekijöitä kuin oppimisympäristön ulottuvuuksista fyysinen ja pedagoginen oppimisympäristö, ja sosiaaliset suhteet kattavat koulumaailmasta jokseenkin saman alueen kuin koulun sosiaalinen oppimisympäristö (Nuikkinen 2005, 14). Kouluhyvinvoinnin neljän eri osa-alueen kautta pyritään tarkastelemaan, miten eri tekijät vaikuttavat hyvinvointiin, kun taas oppimisympäristön käsitteen yhteydessä mietitään, mikä edistää oppimista.

Kouluhyvinvointiin kytkeytyy myös *pedagogisen hyvinvoinnin* käsite. Pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan pedagogiikkaa, joka luo myönteisiä tunnekokemuksia sekä tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimisprosesseja. Keskeisiä pedagogisen hyvinvoinnin elementtejä ovat sosiaalinen vuorovaikutus, oppimiseen liittyvät toimintaympäristöt ja oppilaiden tukitoimet (Lappalainen, Meriläinen, Kuittinen 2008, 5-11.)

Kouluviihtyvyyttä on mitattu WHO:n kansainvälisissä tutkimuksissa tasaisin väliajoin. Viimeisin tutkimus julkaistiin 2010. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat, etenkin heikommin koulussa menestyvät, kokivat koulun kuormittavammaksi vuonna 2010 kuin 2006. Oppilaan motivaatio koulutyötä kohtaan on yhteydessä hyvinvoinnin kokemukseen. Tutkimuksessa selvisi myös, että opettaja-oppilassuhteiden arviointi on muuttunut positiivisemmaksi, samoin oppilaiden vertaissuhteet nähtiin pääosin positiivisina. Myös vanhempien valmius auttaa oppilaita koulutyössä koettiin hyvänä. Pääosin positiivisesta kehityksestä huolimatta kansainvälisessä vertailussa suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys näyttää kuitenkin heikkona (Kämppe & al. 2012, 7, 112–118).

Erään tutkimuksen mukaan oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaa vahvimmin koulu ja sen ilmapiiri. Vaikka huonoon kouluviihtyvyyteen voidaan etsiä

syitä myös koulua ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteisöistä, suurin vaikutus on itse koululla. Samassa tutkimuksessa saatiin selville, että pojat viihtyivät koulussa huonommin kuin tytöt (Ahonen 2005, 70.) Oppilasta ympäröivistä tekijöistä koulun sosiaalinen tuki on vahvasti kytköksissä oppilaan kokemaan kouluhyvinvointiin, ja oppilasta itseään koskevista tekijöistä akateemisen kompetenssin on havaittu vaikuttavan huomattavasti oppilaan kokemukseen kouluviihtyvyydestä (Tian, Zhao & Huebner 2015, 144). Myös luokkatovereiden hyväksyntä on kytköksissä hyvinvoinnin kokemukseen (Tian, Zhao & Huebner 2015, 144).

2.3 Kouluilmapiiri

Koulun ilmapiirillä on vaikutus oppilaan sosiaaliseen käyttäytymiseen, motivaatioon ja oppimistuloksiin (Pecháčková, Navrátilová & Slavíková 2014, 719). Kouluilmapiiri (eng. school climate) heijastaa ihmisen subjektiivista kokemusta koulusta ja kouluelämästä (CSEE 2015). Kouluilmapiirillä voidaan viitata myös kouluelämän laatuun ja luonteeseen. Kouluelämään heijastuvat koulun tavoitteet, arvot, normit, ihmisten välinen kanssakäyminen, opetusmenetelmät ja vallitsevat rakenteet (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral 2009, 182). Kouluilmapiirin käsitteessä tärkeää on kokemus: vaikka ilmapiiri rakentuu useista tekijöistä, sen laatua voidaan mitata ja tarkastella ainoastaan koulun yhteydessä toimivien yksilöiden kokemusten kautta (Brault, Janosz & Arcambault 2014, 150). Kouluilmapiiri on kuitenkin enemmän kuin vain yhden henkilön kokemus koulusta; se on joukkoilmiö, johon kaikki vaikuttavat ja jolla viitataan kouluelämän eri alueisiin (Cohen & al. 2009, 182).

Kouluilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä on tunnistettu useita. Tällaisia tekijöitä ovat ympäristölliset ja rakenteelliset seikat, turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunne, moraalit, opetus ja oppiminen, ihmissuhteet, opettaja-oppilassuhteet, oppilaiden kesken vallitsevat normit ja säännöt sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö (CSEE 2010). Kouluilmapiiriä voidaan tarkastella mm. turvallisuuden, oikeudenmukaisuuden, ihmissuhteiden, välittämisen, opettamisen ja oppimisen sekä kouluympäristön kautta (CSEE 2010; Bottiani, Bradshaw & Mendelson 2014, 567–582).

Yksi koulun ilmapiiriin ja sen yleiseen hyvinvointiin vaikuttava tekijä on koulun toimintakulttuuri. Kulttuuri voidaan määritellä jonkin ryhmän tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa muodostamaksi tiedon, tapojen, arvojen, sääntöjen ja normien, kulttuurintuotteiden, elämäntavan ja uskomusten kokonaisuudeksi (Merriam-Webster Dictionary 2015). Koulun kulttuurissa voidaan tarkastella kaikkia em. aspekteja. Koulun kulttuurilla tarkoitetaan näkymätöntä eetosta, jonka mukaan se toimii ja joka manifestoituu koulun toimintakulttuurissa (Maslowski 2001, 9).

Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuurin katsotaan sisältävän koulun sisäiset säännöt, arvot, toiminta- ja käyttäytymismallit, periaatteet ja kriteerit ja oppituntien ulkopuoliset tapahtumat, juhlat ja teemapäivät. (Opetushallitus 2004, 17). Toteutuva toimintakulttuuri voi kuitenkin olla eriävä kirjatun toimintakulttuurin kanssa, sillä kaikki koulussa työskentelevät eivät välttämättä ole tietoisia toimintansa taustalla vaikuttavista arvoista ja käsityksistä. Puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta, jonka tiedostaminen on tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä (Edu.fi 10.9.2015).

Koulun toimintakulttuuri rakennetaan valittujen kasvatustavoitteiden ja arvojen pohjalta (Opetushallitus 2004, 17). Arvot ohjaavat kaikkea toimintaa, myös opetus- ja kasvatustyötä. Ne eivät ole synnynnäisiä, vaan siirtyvät uusille sukupolville sosiaalisessa kanssakäymisessä. Arvot heijastuvat koulun henkilökunnan toiminnassa, koulun säännöissä ja normeissa, käyttäytymismalleissa ja opetussuunnitelmissa, ja näiden kautta vaikuttavat koulun ilmapiiriin (Beaudoin & Roberge 2015, 322). Esimerkiksi sääntö “älä kiusaa” puolustaa ihmisarvoa ja koskemattomuutta.

Arvoja on monen tasoisia (arvostukset, ihanteet, arvot) ja niitä voi luokitella eritavoin, kuten tiedollisiin, eettisiin, sosiaalisiin, oikeudellisiin, teknisiin, taloudellisiin, vitaalisiin, ekologisiin, uskonnollisiin, poliittisiin, hedonisiin ja historiallisiin arvoalueisiin. (Launonen & Pulkkinen toim. 2004, 13–21). Esimerkiksi uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuurin halutaan edistävän “*oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävää elämäntapaa*”, jotka näin ollen toimivat koulun toimintaa ohjaavina arvoina (Opetushallitus 2014, 26).

Toimintakulttuuri rakentuu osittain samoista tekijöistä kuin koulun ilmapiiri, mutta siinä missä ilmapiirin laatu kiteytyy koulussa toimivien yksilöiden kokemuksessa, toimintakulttuuri näkyy ihmisten teoissa ja toiminnassa, jotka taas osaltaan vaikuttavat ilmapiirin syntymiseen. Ilmapiirin ja toimintakulttuurin suhde on vastavuoroinen: huono kokemus ilmapiiristä muokkaa yksilöiden toimintaa, ja toiminta taas vaikuttaa kokemukseen ilmapiiristä. Ilmapiiri voi toimia toimintakulttuurin peilinä; jos ilmapiiriä halutaan muuttaa, on muutosten tapahduttava tekojen tasolla koulun toimintakulttuurissa.

Negatiivisen kouluilmapiirin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden koulu-uupumukseen. Uupumuksen riskiä nostaa kiire ja työskentelyilmapiirin rauhattomuus (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008, 6-11). Suomalaisen oppilaiden koulu-uupumus on laajan kouluviihtyvyytutkimuksen mukaan lisääntynyt etenkin koulussa verrattain heikosti menestyvien keskuudessa (Kämppe & al. 2012, 112–113). Huonon kouluilmapiirin on myös todettu vaikuttavan alkoholin ja kannabiksen käyttöön aasialais-amerikkalaisten opiskelijoiden joukossa Yhdysvalloissa (Ryabov 2015, 115) sekä olevan yhteydessä koulussa ilmenevään väkivaltaan (Steffen, Recchia & Viechbauer 2012, 307–308).

Oppilaiden kokemukseen kouluilmapiiristä vaikuttaa eniten koulun ihmissuhteet, erityisesti oppilaiden keskinäiset suhteet ja opettaja-oppilassuhteet (Ryabov 2015, 117). Opettajien rooli kouluilmapiirin rakentumisessa on suuri. Oppilaat ja opiskelijat ovat motivoituneimpia ja kokevat itsensä hyvinvoiviksi silloin, kun oppimisympäristö vastaa heidän sosio-emotionaalisiin tarpeisiinsa. Koulun aikuisilta saatava huomio ja empatia saavat oppilaat tuntemaan itsensä arvostetuksi, mikä saa oppilaat sitoutumaan koulunkäyntiin (Ryabov 2015, 118.) Esimerkiksi opettajien antaman positiivisen kannustuksen on todettu estävän koulu-uupumusta lukiolaisten keskuudessa, ja peruskoulussa kaikkien koulussa toimivien aikuisten antama tuki esti uupumusta (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008, 6–11).

Oppilaiden kokemaan kouluilmapiiriin vaikuttavat myös opettajien käyttämät ryhmänhallintakeinot (Mitchell & Bradshaw 2012). Opettajien käyttämä positiivisen käytöksen vahvistaminen yhdistettiin usein hyvään järjestykseen ja kuriin, reiluuteen ja

hyvään opettaja-oppilassuhteeseen, kun taas poissulkevat kurinpitotoimet yhdistettiin huonompaan kouluilmapiiriin. Tämän perusteella opettajia tulisi rohkaista käyttämään oppilaiden positiivista käytöstä tukevia ryhmänhallintakeinoja rangaistusten sijaan, jotta vaikutus kouluilmapiiriin näyttäytyy positiivisena (Mitchell & Bradshaw 2012.) Hyvä opettaja-oppilassuhde vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden koulumenestykseen ja heidän osallistumiseensa (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014, 48–49).

Koetun kouluilmapiirin laadussa on eroja riippuen oppilaan etnisestä taustasta. Tummaihoisten oppilaiden kokemukset kouluilmapiiristä olivat negatiivisempia kuin valkoihoisten oppilaiden, ja suuri ero näkyi kokemuksessa opettajan (eri etninen tausta) välittämisestä. Tummaihoiset oppilaat saivat osakseen myös enemmän negatiivisia kurinpidollisia toimia, millä voi olla yhteys rodulliseen epätasa-arvoon kouluilmapiirikokemuksissa (Bottiani, Bradshaw & Mendelson 2014, 567–582).

Yksi keskeinen tekijä kouluilmapiirin rakentumisessa on turvallisuudentunne, johon kuuluu se, ettei tarvitse pelätä joutuvansa kiusatuksi tai väkivallan kohteeksi (Beaudoin & Roberge 2015, 329). Koulukiusaaminen, olipa se fyysistä, henkistä tai Internetissä tapahtuvaa kiusaamista, vaikuttaa turvallisuudentunteeseen merkittävästi (CSEE 2010). Kiusaamista kokevat oppilaat jäävät tutkimuksen mukaan herkemmin pois koulusta, koska he ovat huolissaan turvallisuudestaan (Steiner, Rasberry 2015, 2). Koulukiusaamisen uhrit kärsivät usein myös uniongelmistä (van Geel, Goemans & Vedder 2016, 89–95). Koulukiusaamisen uhrit - etenkin nuoret lapset - ovat myös hyvin alttiita vahingoittamaan itseään (van Geel, Goemans & Vedder 2015, 364). Laajan kouluviihtyvyytutkimuksen mukaan suomalaisista oppilaista kolme neljäsosaa kokee koulun turvalliseksi (Kämppe & al. 2012, 116).

Kouluilmapiirin laatu vaikuttaa oleellisesti myös opettajien työviihtyvyyteen. Keskeisin tekijä hyvässä ilmapiirissä oli yhtenäisyys opettajien ja muun henkilökunnan välillä (Trepurtharath & Tayiam 2015). Hyvät suhteet työntekijöiden ja esimiesten välillä osoittautuivat tärkeiksi myös toisessa tutkimuksessa, jossa työntekijöiden ja johtavan tahon hyvät välit vähensi työntekijöiden kokemaa rooliristiriitaa tai roolien monitulkintaisuutta, mikä paransi työviihtyvyyttä (Chung & Chun 2015, 134.) Myös

hyvien opettaja-oppilas suhteiden on todettu olevan yhteydessä opettajien kokemaan hyvään työviihtyvyyteen (Weldman, Tartwijk, Brekelmans & Wubbels 2013, 55.)

Kouluilmapiirin parantamiseksi on esitetty useita vaihtoehtoja, jotka ovat jokaisen opettajan ja vanhemman toteutettavissa. Kouluilmapiiriin ja oppilaiden koulukokemukseen voidaan vaikuttaa positiivisesti lisäämällä vanhempien ja yhteisön osallisuutta koulussa, tukemalla konfliktinratkaisukeinojen ja moraalisen perustan oppimista, estämällä väkivaltaa ja koulukiusaamista, ja kaikin tavoin takaamalla turvallinen työympäristö sekä oppilaille että opettajille. Opettajien ja henkilökunnan tulee kohdella oppilaita reilusti, tasavertaisesti ja arvostavasti (Marshall 2004, 3.) Lisäksi koulujen tulee väkivallan estämiseksi kiinnittää huomiota sekä ympäristöllisiin että yksilöä koskeviin seikkoihin - myös ympäristö vaikuttaa väkivallan esiintymiseen. Esimerkiksi valvomattomat alueet koulussa lisäävät turvattomuuden tunnetta oppilaiden keskuudessa (CSEE 2010), ja kiusaamisen on todettu tapahtuvan useimmiten tiloissa ja paikoissa, joissa aikuisia ei ole läsnä (Beaudoin & Roberge 2015, 329). Kouluväkivallan estäminen on koko koulun vastuulla, ei ainoastaan väkivallan tekijöiden (Steffgen, Recchia, Viechtbauer 2012, 309). Nämä ovat asioita, jotka voidaan kirjata koulun toimintakulttuuriin ja toimimalla niiden mukaan voidaan parantaa koulun ilmapiiriä.

3 MENETELMÄ

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, millaiset seikat ovat oppilaiden näkökulmasta keskeisiä mielekkään kouluympäristön rakentumisessa. Oppilaiden näkemyksiä hyvästä koulusta tarkastellaan peruskoulun kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten kuvaamana seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Millainen on oppilaiden näkemyksen mukaan heille hyvä koulun oppimisympäristö?

Mitä oppimisympäristön ulottuvuuksia ja niiden sisältämiä tekijöitä oppilaat korostavat kuvatessaan ideaalia koulun oppimisympäristöä?

3.2 Tutkimusjoukko

Aineisto koostui kolmestakymmenestä kahdeksasta ryhmähaastattelusta. Kuhunkin ryhmään osallistui 3–5 oppilasta. Haastatteluun osallistui yhteensä 161 oppilasta, joista 54% oli tyttöjä ja 46% poikia. Osallistujista 78 oli kuudesluokkalaisia ja 83 kahdeksaluokkalaisia. Haastatteluun osallistuneet oppilaat olivat kolmesta koulusta eri puolilta Suomea. Koulut edustivat tyypillistä variaatiota suomalaista perusopetusta antavista kouluista. Yksi kouluista oli alakoulu ja kaksi koulua olivat yhtenäisperuskouluja, jotka sisälsivät luokka-asteet 1–9. Koulut poikkesivat toisistaan maantieteellisen sijainnin lisäksi oppilasmäärältään sekä luokka-asteiltaan: oppilaita kouluissa oli 345–650. Tutkimusluvut haastatteluiden toteuttamiseen oli saatu sekä koululta, oppilailta että heidän vanhemmiltaan.

3.3 Tutkimusaineiston keruu

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidusti ja ilman opettajia. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista, eikä siitä saanut palkkiota. Tutkijat tekivät haastattelut osana kenttätöitä noudattaen yhtenevää ohjeistusta. Oppilaita informoitiin haastatteluun osallistumisesta, tutkimuksen tarkoituksesta, haastattelun teemoista ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta ennen aineiston keruuta. Ohjeistuksessa kerrotaan

muun muassa ennen haastattelua tehtävistä asioista, haastattelun kulusta, lisäkysymysten esittämisestä ja haastattelijan viestinnästä. Haastatteluiden tekijät olivat tehtävään koulutettuja ammattilaisia. Haastattelut olivat kestoaltaan 20–60 minuuttia, riippuen oppilaiden puheliaisuudesta. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Aineisto on kerätty vuonna 2011 osana laajempaa Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi - tutkimushanketta (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2011).

Ryhmän koostamiseen vaikuttaa aina tutkijan käsitys ryhmän toiminnasta. “Samanlaisuus” ryhmän jäsenten välillä voi helpottaa ryhmän tehtävän tai tavoitteen hahmottamista, mikä on edellytys toimivalle ryhmälle. Samanlaisuus voi ilmetä suhteessa haastattelun aiheeseen tai yhdistävä tekijä voi olla haastateltavien sosioekonominen tausta. Ryhmän koostamiseen vaikuttaa myös se, minkä vuoksi osallistujat osallistuvat haastatteluun (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 228–229.) Tämän tutkimuksen aineiston kerääjät pyysivät tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajia muodostamaan etukäteen sellaisia sukupuolijaoltaan ja dynamiikaltaan tasaisia ryhmiä, joissa keskustelu voisi viritä. Ryhmien muodostamisessa käytettiin hyödyksi opettajien oppilaaantuntemusta.

3.4 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineiston keräämiseen käytettiin puolistrukturoitua ryhmähaastattelua. Ryhmähaastatteluksi voidaan määritellä sellainen tilanne, jossa haastatteluun osallistuu haastattelijan lisäksi useampia haastateltavia ja vetäjä pyrkii saamaan aikaan keskustelua ryhmän jäsenten välille (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 223–224). Tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluille leimallista oli strukturoitujen kysymysten esittäminen sekä yksittäiselle oppilaalle että koko ryhmälle niin, että haastattelijä pyrki myös keskusteluttamaan oppilaita kysymysten tiimoilta.

Ryhmähaastattelulla on yksilöhaastatteluun verrattuna muutamia etuja: ensinnäkään ryhmähaastattelu ei ole osallistujalle välttämättä niin jännittävä kuin kahden kesken haastattelijan kanssa käyty keskustelu, vaan haastateltava voi puhua rennommin, ja tietoa saadaan enemmän. Yksilöhaastattelu olisi saattanut olla oppilaille jännittävämpi kuin

ryhmätilanne. Toiseksi ryhmänjäsenet saattavat yhdessä muistaa tai tulla keskustelleeksi useammista asioista kuin mitä yksi haastateltava olisi tuonut esille. Eriävät mielipiteet ryhmässä voivat myös stimuloida keskustelua (Eskola & Suoranta 2003, 94–96). Nämä seikat puolsivat ryhmähaastattelun hyödyntämistä aineistonkeruumenetelmänä; 3–5 hengen ryhmä oli tarpeeksi suuri lieventämään haastattelujännitystä ja tarpeeksi pieni, jotta jokainen haastateltava saa puheenvuoron. Lisäksi ryhmän jäsenet pystyivät täydentämään ja innostamaan toisiaan sekä muistamaan enemmän asioita yhdessä.

Ryhmähaastattelun käyttöä on perusteltu viidestä eri näkökulmasta: “1. *faktuaalisen informaation hankkiminen*, 2. *yhteisten normien ja ihanteiden tutkiminen*, 3. *ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja sinä vallitsevien sosiaalisten suhteiden tutkiminen*, 4. *ryhmän kommunikaation tutkiminen sosiolingvivistisesti* ja 5. *ryhmähaastattelujen tuottaman materiaalin tutkiminen tekstinä, kulttuurituotteena*” (Eskola & Suoranta 2003, 95). Tässä tutkimuksessa korostui etenkin toinen ja kolmas tarkoitus: oppilasryhmille esitetyt kysymykset eivät niinkään tavoitelleet faktoja, vaan oppilaiden keskuudessa vallitsevia ihanteita, normeja, vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita koskevia ajatuksia, tunteita ja käsityksiä.

Tavoitteena ryhmähaastattelussa oli luoda rentoutunut ja vapaa ilmapiiri, jossa keskustelu soljuu (Eskola & Suoranta 2003, 97). Ryhmäkeskustelua voidaan luonnehtia kahvipöytäkeskustelun kaltaiseksi, mutta on huomioitava, ettei keskustelu kuitenkaan aina etene vaivattomasti vailla kiusaannuttavia hiljaisuuksia, ja että ryhmän vetäjä väistämättä vaikuttaa keskustelun tunnelmaan ja kulkuun. Haastattelijalla on tärkeä rooli ryhmäkeskustelussa: vaikka hän ei osallistukaan keskusteluun itse aiheesta jakamalla mielipidettään tai kokemuksiaan, hän kuitenkin viestii koko ajan verbaalisesti ja nonverbaalisesti. Haastattelijan käyttämät sanavalinnat, hymyt, katsekontaktit ja äänenpainot vaikuttavat siihen, miten puhuja tulkitsee sanomansa vastaanotetuksi – onko kerrottu tarina hyväksytty, odotetunlainen, kiinnostava, tuomittava jne (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 232–235). Vaikka avoimet vastaukset antavat paljon vapautta ja mahdollisuuden löytää uusia näkökulmia, haastattelijan tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei hän viestinnällään johdattele haastateltavaa tietynlaisten vastausten antamiseen (Wilson 2014, 28). Tässä tutkimuksessa haastattelijan ohjeissa painotettiin kannustavan

ja sallivan vuorovaikutustilanteen luomista, sekä neutraaliutta tarkentavien kysymysten esittämisessä.

Haastattelun aloituspuheenvuoro on hyvin merkittävä: aloituspuheenvuorossa haastattelija tuo esille ryhmähaastattelun säännöt, sekä sen, mistä puhutaan, miten ja miksi. Haastattelijan tapa puhua määrittää myös sitä, kuinka muodollisesti tai vapaasti haastattelussa tulisi puhua. Myös tieto käytettävästä metodista ja tutkimuksesta yleensä voi auttaa jännityksen ja epävarmuuden poistamisessa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 231–232). Tässä tutkimuksessa käytetyssä haastatteluaineistossa tutkijat kertoivat haastattelun alussa, mitä varten haastatteluita tehdään, kuinka haastattelussa toimitaan ja kauanko se kestää. Monet haastateltavat olivat hyvin kiinnostuneita siitä, mitä varten heitä haastateltiin.

Aikuisen ja lapsen välillä on valtaero. Aikuisen tehtävä on suojella ja kasvattaa, ja kärjistetysti voi sanoa, että aikuisella on lapseen nähden määräämisvalta. Aikuisen ja lapsen valtaero voi näyttäytyä haastattelussa myönteisenä siinä mielessä, että lapsi voi pyrkiä vastaamaan rehellisesti kaikkiin aikuisen esittämiin kysymyksiin. Toisaalta lapsi voi pyrkiä vastaamaan “oikein” ja odotusten mukaan, ajatellen että aikuinen (haastattelija) tietää oikean vastauksen ja odottaa tiettyä vastausta. Tällöin lapsen oman kokemuksen ja ajatusmaailman tavoittaminen haastattelussa voi olla vaikeaa. Tutkijan tuleekin pyrkiä välttämään lapsen *tietämyksen* kysymistä ja kysyä sen sijaan *kokemuksista* ja *näkemyksistä*, ellei tarkoituksena ole juuri lapsen tietämyksen tutkiminen. On esitetty, ettei valtaeroa voi haastattelussa häivyttää kokonaan, vaan se toisintuu jatkuvasti käytetyssä kielessä. Haastattelija voi kuitenkin ottaa roolin, jossa hän on ensisijaisesti sosiaalinen henkilö, joka on vakavasti kiinnostunut lapsen näkemyksistä ja mielipiteistä (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 152–154).

Koska haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne siinä missä muutkin kanssakäymistilanteet, pätee siihen samat lainalaisuudet. Esimerkiksi aktiivisen kuuntelun on esitetty lapsiin nähden puolueettomana ja neutraalina kanssakäymisen menetelmänä toimivan lasten (ja aikuisten) ajatusten, huolien ja näkemysten kuulemisessa. Kuuntelijan tulee kuunnella sillä tavalla, että lapsi haluaa puhua.

Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija jättää pois neuvomisen, suostuttelun, arvostelun, saarnaamisen, nuhtelun ja syyttämisen, ja yksinkertaisesti kuuntelee puhujan asian sellaisena kuin se on, lisäämättä omaa kokemustaan keskusteluun (Gordon 2004, 72–139). Haastattelijan omien ajatusten ja näkemysten on kuitenkin esitetty jopa tulvivan haastatteluun mukaan. Etenkin lasta haastatellessa voidaan miettiä, heijastaako saatu aineisto enemmän haastattelijan ajatusmaailmaa vai haastatellun lapsen näkemyksiä (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 149, 153). Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston kerääjät ovat pyrkineet pysymään puolueettomina, mutta silti kannustamaan keskustelussa.

3.5 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin puolistrukturoituina haastatteluina. Puolistrukturoidun ja strukturoidun haastattelun ero on siinä, kuinka tarkasti kysymykset on jäsennely etukäteen. Molemmissa haastattelumenetelmissä haastateltaville esitetään etukäteen laaditut kysymykset, ja strukturoidussa haastattelussa myös vastausvaihtoehdot on asetettu valmiiksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava voi sen sijaan vastata vapaasti omin sanoin (Aaltola & Valli, 27.)

Teemahaastattelu on tyypillisesti puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa keskeistä on se, että haastattelu nojaa ennalta-asetettuihin teemoihin. Sillä, kuinka monia teemoja ja niihin linkittyviä kysymyksiä haastattelu sisältää, kuinka syväluotaavia kysymykset ovat, tai kuinka sanantarkasti ja missä järjestyksessä ennalta laaditut kysymykset esitetään, ei ole yhtenäistä linjaa (Hirsijärvi & Hurme 2008, 47–48). Tässä tutkimuksessa haastatteluiden teemat oli operationalisoitu ennalta laadituiksi kysymyksiksi, jotka myös esitettiin ennalta suunnitellussa järjestyksessä. Sen sijaan kysymysten sanallinen muoto ei ollut aina tismalleen sama, mutta kysymysten sanoma pysyi kuitenkin muuttumattomana. Haastattelun teemat olivat: *tutustuminen ja taustat, oppilaan pätevyys & oppilas-kouluympäristö -suhde, koulun kehittäminen, sekä lopetus*. Esimerkiksi tutustuminen ja taustat -teemalle oli laadittu muutama kysymys, jotka esitettiin kaikissa haastatteluissa.

Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä haastattelurunko, joka antaa raamit haastattelun tekemiselle. Haastattelurunko voi sisältää johdatuksen haastattelun aiheeseen ja haastattelun järjestämisen syyn, listan haastattelussa läpikäytävistä kysymyksistä ja teemoista, tarkentavat kysymykset ja loppukommentit (Wilson 2014, 24.) Tämän tutkimuksen haastattelurungossa esiintyy nämä asiat, joskaan avauskeskustelua metodista ja haastattelun käytännöstä ei nauhoitettu. Tarkasti laadittujen kysymysten lisäksi haastattelija kysyi haastateltavilta ryhmiltä tarkentavia ja keskustelua ylläpitäviä kysymyksiä keskustelun kulusta riippuen. Etukäteen laadittuja kysymyksiä oli haastattelurungossa 6 (tarkentavine alakysymyksineen 39), joista 2 käsitteli oppilaan pätevyyttä & oppilas-kouluympäristö -suhdetta ja 4 koulun kehittämistä.

Tässä tutkimuksessa keskityn analysoimaan oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä, joten tarkassa tarkastelussa ovat ainoastaan kaksi koulun kehittämistä koskevaa kysymystä. Tutkimuksessa keskityttiin analysoimaan oppilaiden vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1. *Millaisessa koulussa teidän mielestä oppilaiden olisi hyvä olla? Miksi? Miten siihen päästäisiin? Mitä pitäisi tapahtua?* ja 2. *Millaisessa koulussa teidän mielestä opettajien olisi hyvä olla? Miksi? Miten siihen päästäisiin? Mitä pitäisi tapahtua?*

3.6 Aineiston analyysimenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Sille ominaista on tekstipohjaisen aineiston uudelleenjärjestäminen siten, että aineistosta saadaan aikaan uusi, tiivis kokonaisuus, joka sisältää alkuperäisen informaation ymmärrettävässä muodossa. Laadullisessa sisällönanalyysissa aineisto pilkotaan pienemmiksi yksiköiksi, jonka jälkeen yksiköt pelkistetään, ryhmitellään ja abstrahoidaan eli käsitteellisestään. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 109–117.)

Käyttämäni analyysistrategia on induktiivis-deduktiivinen, eli teoriasidonnainen tai teoriaohjaava analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissa teorian lisäksi tulkintaa ohjaa aineisto (Tuomi & Sarajarvi 2009, 117.) Analyysin alkuvaiheet muistuttavat

aineistolähtöistä analyysia, mutta teoriaohjaavassa analyysissa abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä käytetään jo muodostettua teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tässä tutkimuksessa teoria ohjasi analyysia jo sen alkuvaiheessa (vaiheet I ja II), mutta analyysin kolmas vaihe (vaihe III) toteutettiin aineistolähtöisesti.

Analyysiyksikön muodostivat oppilaiden kuvaukset hyvästä oppimisympäristöstä. Alussa yksiköt koostuivat puheenvuoroista, mutta jaoin puheenvuoroja useammiksi yksiköiksi, jos ne sisälsivät useamman kuin yhden oppimisympäristön ulottuvuuden tai teeman kuvauksia. Toisessa tilanteessa yhdistin useampia puheenvuoroja yhdeksi yksiköksi, jos ne kuvasivat yhtä asiaa yhdessä. Analyysin ulkopuolelle jätettiin kuvaukset, joissa oppilaat puhuivat menneistä tai nykyisistä kouluepisodeista, paitsi siinä tilanteessa, jos episodin kuvaaminen oli osa yleisempää oppimisympäristön kuvausta ja oleellinen asia kokonaisuuden ymmärrettävyyden kannalta.

I) Analyysin *ensimmäisessä vaiheessa* luin haastattelut läpi ja etsin kaikki ne kohdat, joissa oppilaat kuvasivat hyvää oppimisympäristöä. Tunnistaessani oppimisympäristöpuhetta käytin apunani Nuikkisen (2005) nelijakoista oppimisympäristöajattelua, jossa oppimisympäristössä hahmotetaan fyysinen, sosiaalinen, psykologinen ja pedagoginen ulottuvuus (Nuikkinen 2005, 14). Ensimmäisen vaiheen tarkoitus oli aineistoon tutustuminen ja yleiskuvan muodostaminen.

II) Analyysin toisessa vaiheessa luokittelin kuvaukset teoriapohjaisesti niin, että oppilaiden kuvaukset hyvästä koulusta järjestettiin kolmeen pääluokkaan oppimisympäristön eri ulottuvuuksien mukaan: *sosiaalinen*, *pedagoginen* ja *fyysinen* oppimisympäristö. Luokittelussa hyödynnettiin Piispanen, Mannisen ym. ja Nuikkisen oppimisympäristön jäsenyyksiä (Piispanen 2008, 15; Manninen ym. 2007, 35–37; Nuikkinen 2005, 14). Oppimisympäristön ulottuvuuksista psykologinen ulottuvuus jäi puuttumaan oppilaiden kuvauksista. Merkitsin tekstiaineistoon värikoodeilla, mitä oppimisympäristön ulottuvuutta kuvaus käsittelee. Tätä analyysin vaihetta voidaan kutsua *redusoinniksi* eli pelkistämiseksi: käsittelyyn otetaan ainoastaan tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset kohdat ja muu rajataan pois (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109).

Sosiaalisen oppimisympäristön luokkaan luokiteltiin kaikki kuvaukset, jotka liittyivät oppimisympäristön ihmissuhteisiin tai vuorovaikutukseen. Tähän luokkaan lukeutuivat myös kaikki ryhmädynamiikkaa tai ryhmähenkeä käsittelevät kuvaukset (Kopakkala 2011, 37). Opettajan ryhmänhallintakeinoja ja -tapoja koskevat kuvaukset luettiin osaksi sosiaalista oppimisympäristöä, vaikka ryhmänhallinta on osaltaan pedagogista toimintaa.

Myös oppilaiden vanhempia koskevat kuvaukset liittyvät sosiaaliseen oppimisympäristöön avautuvan oppimisympäristön käsitteen kautta; avautuva oppimisympäristö käsittää kaikki koulun ulkopuoliset yhteisöt ja vuorovaikutussuhteet, jotka edistävät oppimista (Kuuskorpi 2012, 64–65). Myös koulun ilmapiiriä koskevat kuvaukset kuuluivat sosiaalisen oppimisympäristön luokkaan. Koulun ilmapiirillä tarkoitetaan yksilön subjektiivista kokemusta koulunkäynnistä (CSEE 2015), mikä tuo yksilön psykologiset tunteet tarkastelun keskiöön. Tässä tutkimuksessa psykologinen ulottuvuus on yhdistetty sosiaaliseen oppimisympäristön luokkaan. Lisäksi sosiaalisen oppimisympäristön luokkaan luettiin kuvaukset oppilaiden omasta toiminnasta suhteessa sosiaalisen oppimisympäristön tekijöihin.

Pedagogisen oppimisympäristön luokkaan luettiin kaikki kuvaukset, joissa kuvattiin opetuksessa käytettyjä pedagogisia menetelmiä ja käytänteitä (Silander & Ryymin, 2012), ihmis- ja oppimiskäsityksiä tai opettajan pedagogista ajattelua (Nuikkinen 2005, 14) sekä oppilaan toimintaa ja tunteita suhteessa em. tekijöihin. Ero sosiaalisen oppimisympäristön opettaja-oppilassuhteen kuvausten ja pedagogisen oppimisympäristön yksittäisen opettajan toimintaa käsittelevien kuvausten välille tehtiin sillä perusteella, kuvasivatko oppilaat opettajan pedagogisia toimia vai sosiaalista toimintaa. Jaon pystyi pääsääntöisesti toteuttamaan ongelmitta: oppilaiden kuvaukset käsittelevät selkeästi joko opettajan pedagogisia tai sosiaalisia toimia.

Fyysisen oppimisympäristön luokkaan jaoteltiin kaikki kuvaukset, jotka käsittelevät koulun arkkitehtuuria, kokoa, välituntialuetta, oppimisvälineitä (myös tieto- ja viestintäteknologisia välineitä), luokan sisustusta ja istumajärjestystä tai ääni-, lämpö-, ilmanlaatu- ja valaistusolosuhteita. Oppimisvälineet luettiin kuuluvaksi fyysiseen oppimisympäristöön, vaikka niillä on myös pedagoginen ulottuvuus.

III) Analyysin *kolmannessa vaiheessa* otin tarkasteluun yhden pääluokan kuvaukset kerrallaan ja muodostin yksiköille alaluokat ja koodasin analyysiyksiköt alaluokkien mukaan. Koodaamisen avulla laadullista aineistoa voidaan määrällistää, jolloin analyysi ei perustu ainoastaan tutkijan tuntemuksiin, vaan havainnot on palautettavissa määriin ja yksikköihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koodit ovat ikään kuin muistiinpanoja tekstin sisässä ja niiden avulla voidaan etsiä haluttuja kohtia tekstistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Pääluokat (sosiaalinen, pedagoginen ja fyysinen oppimisympäristö) olivat jo valmiina, ja niiden sisään muodostin niin monta alaluokkaa, että kaikki analyysiyksiköt saatiin jaoteltua niille sopiviin alaluokkiin. Tässä analyysivaiheessa kukin pääluokka jaettiin 2–3 alaluokkaan aineistolähtöisesti. Analyysikehikko koodeineen löytyy kuviosta 3.

Sosiaalisen oppimisympäristön pääluokan alle muodostin aineistolähtöisesti kolme alaluokkaa: *opettaja-oppilas suhteen kuvaukset, oppilaiden vertaissuhteiden kuvaukset ja koti sosiaalisena oppimisympäristönä -kuvaukset*

Pedagogisen oppimisympäristön luokan alle muodostin aineistolähtöisesti kolme alaluokkaa: *yksittäisen opettajan toiminta, koulun tai koulujärjestelmän toiminta ja oppilaan oma panos pedagogiseen oppimisympäristöön*

Fyysisen oppimisympäristön luokan alle muodostin aineistolähtöisesti kaksi luokkaa: *palvelut ja puitteet*.

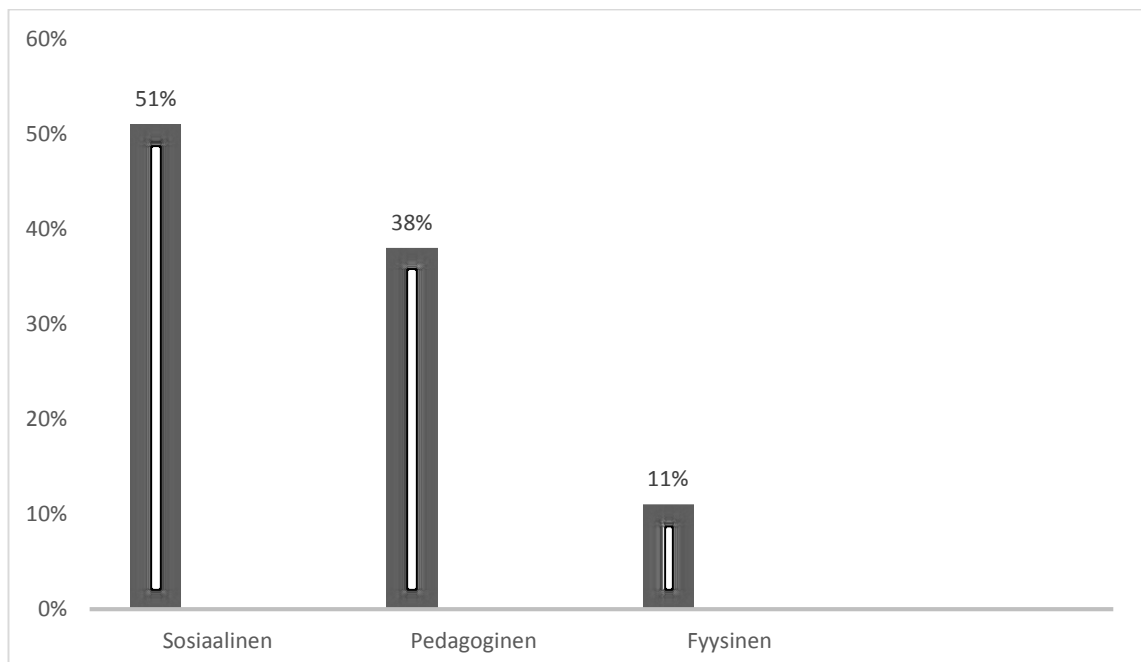
SITAATTI	PÄÄLUOKKA	ALALUOKKA	KOODI
<i>“Semmosessa et ne opettajat on kivoja.”</i>	Sosiaalinen oppimisympäristö	Opettaja-oppilassuhde	SOY01
<i>“Niin ja sit sillai, et kaikki tulee toimeen keskenään ja ne pystyy puhua toisilleen sillai ilman et tulee et ”Mitä sä oikeen mulle puhut” ja tälleen.”</i>	Sosiaalinen oppimisympäristö	Oppilaiden väliset vertaissuhtet	SOY02
<i>“Koti. Et ne on sielä mukana, et kotona kerrotaan sanotaan ja jutellaan niinku asioista.”</i>	Sosiaalinen oppimisympäristö	Koti osana sos. oppimisympäristöä	SOY03
<i>“No rennot oppitunnit, ettei koko ajan kirjoitettas. Et tehtäs ryhmätöitä, katottas videoita, olis vähä monipuolisempaa.”</i>	Pedagoginen oppimisympäristö	Yksittäisen opettajan toiminta	POY01
<i>“Vähemmän sääntöjä, pääsis vaikka kauppaan tai jotain.”</i>	Pedagoginen oppimisympäristö	Koulun toiminta	POY02
<i>“Siel on jotain kivaa, se kahviautomaatti ja tommosta.”</i>	Fyysinen oppimisympäristö	Palvelut	FOY01
<i>“Nii no jos välkäl ois enemmän jotaki urheiluvälineit tai jotai hauskeempaa juttua ni ehkä sielki viihtyis paremmin.”</i>	Fyysinen oppimisympäristö	Puitteet	FOY02

Kuvio 3: Aineiston analyysi

IV) Analyysin viidennessä vaiheessa tein kaikista pääluokista ja alaluokista frekvenssilaskennan. Laskin yhteen kaikki haastatteluissa ilmenneet analyysiyksiköt (hyvän oppimisympäristön kuvaukset) ja laskin jokaisen luokan prosentuaaliset osuudet koko määrästä. Laskennan tarkkuus perustuu linjauksiin, joiden avulla jaoin haastatteluaineiston analyysiyksiköiksi. Linjausten loogisesta jatkumosta pidettiin tarkasti huolta koko aineiston läpikäynnin ajan.

4 TULOKSET

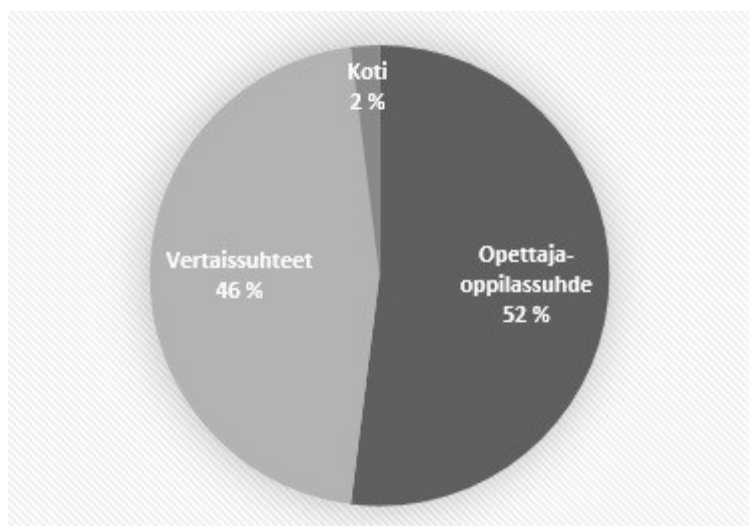
Oppilaiden käsityksiä hyvästä koulusta kartoitettiin ryhmähaastattelun avulla kysymällä kuudes- ja kahdeksaluokkalaisilta oppilailta, millainen olisi heidän mielestään ideaali koulu ja miten sellaiseen päästäisiin. Oppilaat kuvasivat koulua oppimisympäristönä monitahoisesti. Oppilaat kuvasivat monipuolisesti koulun sosiaaliseen, pedagogiseen ja fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä asioita. Noin puolet oppimisympäristön kuvauksista (51%) liittyi sosiaaliseen oppimisympäristöön. Sosiaalisen oppimisympäristön kuvaukset liittyivät tyypillisesti opettaja-oppilassuhteeseen ja oppilaiden väliin vertaissuhteisiin. Runsas kolmannes (38%) kuvauksista käsitteli pedagogiseen oppimisympäristöön liittyviä asioita. Pedagogisen oppimisympäristön kuvaukset liittyivät usein joko yksittäisen opettajan toimintaan tai koko koulun tai jopa koulujärjestelmän toimintaan. Oppilaat kuvasivat harvoin (11%) fyysisen oppimisympäristön tekijöitä hyvän koulun tunnusmerkkeinä.



Kuvio 4: Oppimisympäristön ulottuvuudet oppilaiden kuvaamana

4.1 Koulun sosiaalinen oppimisympäristö

Oppilaat korostivat koulun sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä hyvän oppimisympäristön perustana. Oppilaat kokivat merkityksellisinä toimivat suhteet sekä opettajaan että vertaisiin. Oppilaat näkivät myös kodilla olevan vaikutusta koulunkäyntiin. Opettaja-oppilassuhdetta kuvattiin hieman enemmän kuin oppilaiden vertaissuhteita, kodin vaikutusta hyvin niukasti (ks. Kuvio 5).



Kuvio 5: Sosiaalisen oppimisympäristön rakenne oppilaiden kuvaamana

4.1.1 Opettaja-oppilas suhde

Toimivan opettaja-oppilassuhteen avaintekijöinä oppilaat korostivat opettajan ominaisuuksia ja tapaa kommunikoida. Oppilaiden mukaan hyvässä koulussa olisi mukava, rento, tasavertainen, oppilaista välittävä opettaja, joka ei huuda.

Oppilaat toivat kuvauksissaan esille opettajan positiivisen auktoriteetin merkityksen koulunkäynnin mielekkyyttä lisäävänä tekijänä. Oppilaiden mukaan hyvässä koulussa on sellaisia opettajia, jotka sallivat tunteillaan jutustelun ja vitsailun, mutta pitävät myös työrauhan yllä.

“Se osaa ottaa aika rennosti siel tunneil et se osaa et jos joku heittää jotain läppää ni se vaik saattaa nauraa siin mukan mut silti se pitää sitä sillee et se ei mee sellaseks hirveeks sähläykseks et me tehään kuitenkin töitä.” R28, P-koulu

“Ja sillai et siin ei tuu kauheest sellasii niinku et jotkut jää tekemättä jotain ja sit niinku sillai et esimerkiks jos tekee jotai ryhmätyöt et siin kaikkien pitäis sit tehdä jotain ja sit et yks ei jää niinku tekemättä ja kaikki muut tekee paljo.” R22, P-koulu

Oppilaat korostivat opettajan roolia opiskelun ja oppimisen mahdollistajana. Opiskelun reunaehtojen ylläpito nähtiin ensisijaisesti opettajan tehtävänä. Oppilaat kuvasivat esimerkiksi opettajan roolia järjestyksen ylläpitäjänä osana toimivaa opettaja-oppilassuhdetta.

“Ja sit ne opettajat niinku pitää esimerkiks jos luokal kaikki ois hyviä kavereita ni osais pitää ne niinku kurissa - - mut pitää sen niinku hauskana sen oppiaineen sillai et se ei käy tylsäks - -.” R22, P-koulu

Järjestyksen ylläpitämisellä ei kuitenkaan tarkoitettu vahvoja kurinpitotoimenpiteitä, kuten rankaisemista, vaan opettajan jäämäkkyyttä, oikeudenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta. Oppilaat kuvasivat opettajaa usein karismaattisena auktoriteettina, jota haluttiin totella, koska häntä pidettiin mukavana ihmisenä, jota ei haluta vaivata. Määrätietoinen rajojen asettaminen, mutta myös hauskanpidon salliminen nähtiin hyvän opettajan auktoriteetin tekijöinä:

“Ja sit opettajat olis, no ne osais just pitää kurin, mut ne ois silti niinku mukavia, ettei ne aina huutais pää punasena sielä niinku, koska ei sellasilla tunneilla ole kiva olla.” R9, N-koulu

Oppilaat toivat esiin, että hyvässä koulussa opettaja kohtelee oppilaita arvostavasti, eikä esimerkiksi huuda oppilaille. Oppilaat arvostivat neuvottelevaa rajojen asettamista ja

pehmeitä tapoja säilyttää työrauha ja pitää huolta työnteon edistymisestä. Hyvässä koulussa opettajan koettiin antavan oppilaille tilaa olla myös rennommin.

“Noo aika semmonen, et ainakaan se ei huuda liikaa.” R1, N-koulu

“Mielummin kuuntelee sellast joka rauhallisesti kertoo eik- kertoo eikä huuda kaikkee.” R16, P-koulu

“Niin, ettei heti alkais niinku, ettei heti pinna palais jos vähä kuiskis jonkun kaverin kaa.” R2, N-koulu

Oppilaat korostivat rentoutta ja huumorintajua hyvän opettajan ominaisuuksina. Osassa oppilaiden kuvauksista rentous yhdistyi opettajan reiluuteen, tai rentous edusti monitahoista positiivista tapaa käyttäytyä. Rentous näyttäytyi oppilaiden puheessa usein vaivattomana opettajan ja oppilaan välisenä kommunikointina, jossa kummankaan ei tarvitse erityisesti työskennellä asioiden ymmärrettävyyden eteen, eikä kumpikaan suhtaudu toiseen negatiivisesti. Tässä korostuivat nimenomaan opettajan kommunikointi- ja viestintätaidot.

“Ja sit se välil on vähä just rennompi ettei se aina niin ole sellanen jäykkis. Se niinku ymmärtää kans huumorii.” R1, N-koulu

“Opettajilla olis vaikka jotain huumorintajua. Joillakin opettajilla ei ole huumoria ollenkaan, et ne vaan halua ainoostaan, et työrauha pysyy yllä siellä luokassa ja siten ei saa niinku mitään läppää heittää, et täytyy olla jatkuvasti turpa rullalla siellä.” R13, N-koulu

“Sitte hyvät maikat, tai sillai jotka niinku sillee osaa oikeesti opettaa, mut niitten tunneil on niinku chillii myös, tai sillai.” R26, P-koulu

Oppilaat nostivat esille sen, että hyvässä koulussa opettajat ovat läsnä ja välittävät oppilaista. Läsnäolo ja välittäminen näkyi eri yhteyksissä, esimerkiksi siinä, kuinka lähestyttävä opettaja on, sekä siinä, kuinka hän kuunteli ja auttoi oppilaita. Opettajan oli

oppilaiden mielestä oltava lähestyttävä, niin että oppilas uskaltaa mennä puhumaan opettajalle.

“Niinku et meidän pitäs niinku tietää siitä, että me voidaan puhua sille. Koska en mä ainakaan haluu koko ajan puhuu, et ”hei mä haluun parantaa mun enkun numeroo”” R1, N-koulu

“ - - ja jos painaa jotenki voi juttella niitten kans ja sit ne yrittää auttaa jotenki.” R33, R-koulu

Oppilaat toivat esille myös kuulluksitulemisen tarpeen. Oppilaat kuvasivat etenkin sitä, että heille on tärkeää, että opettaja kuuntelee heitä ja on tällä tavalla läsnä.

“Niin et ne sopii, et ne kuuntelee.” R1, N-koulu

“Ja opettajat kuuntelee myös oppilaita.” R5, N-koulu

Pelkkä kuunteleminen ei kuitenkaan riitä, vaan oppilaat korostivat kuuntelemisen ohella heille merkittäviin asioihin reagoimisen merkitystä. Oppilaat näkivät etenkin kiusaamiseen puuttumisen opettajan tärkeänä tehtävänä.

“Njoo puututaa ainaki enemmän asioihi - - Joku vuos sit niinku yks meiän koululainen heitti tota yht meiän luokkalaist lumipalloil eikä sitä ees hoidettu. Niinku vaik se kerto siitä - -.” R20, P-koulu

“Et niinku opettajatki varmaa kuulee sitä niinku koulussa et jos jotain kiusataan ni sitä p- siihen pitäs puuttuu heti. Ja sitte rangaista niit kiusaajia jos se alkaa.” R27, P-koulu

“Niinku että mietittäs jos jollaki on paha olla ni sitte mietittäs sitä asiaa et miten sen korjattuu.” R32, R-koulu

Oppilaat arvostivat myös opettajalta saatua apua. Auttaminen koettiin osoituksena välittämisestä, ja liitettiin kuulluksi tulemiseen. Avunannossa tärkeää oppilaiden mukaan oli tasapuolisuus.

“Olis sellasia kivoja opettajia, jotka olis tosi ystävällisiä ja auttais oppilaita niinku kaikessa” R2, N-koulu

“Esim jos ei ymmärrä tehtäviä ja sitte tullee heti auttaa - -.” R33, R-koulu

“No sellanen missä jokkaine oppilas saa tarvitsemaansa appuu jos ei vaikka ossaa jottain ni se opettaja niinku kuuntellee ja auttaa.” R32, R-koulu

Oppilaat nostivat tasapuolisuuden ja tasa-arvon opettajan toiminnassa tärkeiksi hyvän opettajan piirteiksi. Tasa-arvolla tarkoitettiin sitä, ettei yksi oppilas nouse positiivisessa tai negatiivisessa mielessä huomioidummaksi kuin muut oppilaat. Tasavertaiseen kohteluun ei oppilaiden mukaan kuulunut suosiminen, silmätikuksi ottaminen, muutoin eriarvoinen kohtelu tai rasismi. Tasa-arvolla tarkoitettiin myös tasavertaisuutta opettaja-oppilassuhteessa.

“ - - ja sit se kohtelee kaikkii tasavertasesti. Et se ei niinku sillee suosi ketään. Ja sit se ei välttämät aattele ittestää sillai niinku et mä oon niinku niin paljon korkeemmal ku noi kaikki muut niinku oppilaat. Ja se auttaa tasapuolisesti kaikkii.” R22, P-koulu

“Ei mitään sellasia silmätikkuja.” R15, N-koulu

“Ja opettajat niinku että, että ei jos, jos muut tekkii ni se ei syytä aina yhtä oppilasta esimerkiks.” R30, R-koulu

Oppilaat katsoivat vastuun opettaja-oppilassuhteen laadusta olevan ensisijaisesti opettajalla. Oppilaat eivät kokeneet tehtäväkseen käyttäytyä paremmin opettajaa kohtaan, ellei opettaja omalla käytöksellään antanut tähän esimerkkiä ja aloitetta.

“Kai [vois] käyttäytyä paremmin opettajia kohtaan, mut jos opettajat ei osaa käyttäytyä, niin ei sitten oppilaitkaan osaa. Se on siitä kiinni. Ei sitä viitti huutaa sellaselle opettajalle, ketä on niinku mukava, mut kyllä sitä viittii sit sille huutaa, ketä ei.” R8, N-koulu

“Ni, mut kai ne oppilaatkin olis sit, et jos se opettajakin olis semmonen niinku et, se on semmonen vähä niinku tiukka, mut sit se on toisaalta niinku rento ja se niinku osaa opettaa ja silleen, niin kai ne oppilaat olis sit samanlaisia sitä kohtaan. Jos opettaja on rento oppilaita kohtaan, niin oppilaat on rentoja opettajia kohtaan. - - Et se johtuu siitä opettajasta ihan itekin.” R11, N-koulu

Oppilaat nostivat esille myös opettajan sitoutumisen työhönsä ja oppilaisiin tärkeänä laadukkaan opettaja-oppilassuhteen elementtinä. Heidän mukaansa opettajan ehdoton sitoutuminen oppilaisiin on kaiken oppimisen perusta. Oppilaiden näkemyksen mukaan opettaja ei saa luovuttaa oppilaiden suhteen siinäkään tapauksessa, että oppilaat käyttäytyvät opettajaa kohtaan huonosti. Pohjimmiltaan tässä oli kyse oppilaiden tarpeesta voida luottaa opettajan tilanteenhallintakykyyn, kommunikointitaitoon ja aikuiselle kuuluvan vastuun kantamiseen opettaja-oppilassuhteessa niin, ettei oppilas jää yksin mahdollisesti häntä vaivaavan huonon olon ja siitä kumpuavan huonon käytöksen vuoksi.

“No mut eihän se saa luovuttaa sitä vaik ois minkälaine opet- niinku ryhmä et eihä se ny saa luovuttaa sillai et se ei opeta enää.” R29, P-koulu

4.1.2 Vertaissuhteet

Oppilaat kuvasivat oppilaiden välisiä vertaissuhteita tärkeänä osana sosiaalista oppimisympäristöä. Vertaissuhteiden kuvauksia oli lähes puolet sosiaalisen oppimisympäristön kuvauksista. Lähes kaikki oppilaiden vertaissuhteiden pohdinnat liittyivät ryhmähenkeen tai sen rakentumiseen.

Oppilaat kuvasivat hyvää ryhmähenkeä oleellisena osana vertaissuhteita. Hyvän ryhmähengen tunnuspiirteinä he korostivat positiivista työskentelyilmapiiriä ja turvallisuudentunnetta. Lisäksi hyvä ryhmähenki merkitsi oppilaille toimivia vertaissuhteita. Toimiviin vertaissuhteisiin ei heidän mukaansa kuulu kiusaamista ja toisten häiritsemistä.

“No hyvä luokkahenki, ilmapiiri, sellanen, et tykkää tehä siä. Et ei se ole sellanen, et saat jatkuvasti pelätä, et joku heittää sua pyyhekumilla silmään tai jotain. - - No sellanen, et kaikki tulee kaikkien kanssa toimeen. - - Semmonen, et ei ole, sellasia perustyypppejä, ketkä jatkuvasti härnäät ja silleen.” R13, N-koulu

“Mulle tulee mieleen sellane että vaikei oliskaa vapaa-ajalla tekemisissä ni silti olis niinku koulukavereina.” R30, R-koulu

Oppilaiden mielestä toimiviin vertaissuhteisiin sisältyi myös epäitsekästä toimintaa ryhmän jäsenten välillä, esimerkiksi pelitilanteissa.

“Tai just pesikses et lyödään pitkälle ja sit yritetään tulla kotiin ja niinko saa kiinni ennen kun se on siin niinko rajan yli ja sit tulee: ”palo, palo, palo” toiset sanoo. Ja sit ne ketkä on juossu: ”ei ollu, juoksijan etu, juoksijan etu, juoksijan etu!” - - Ja sit pitäs niinku antaa hiukan vaikka periks. Kun ei se oo mikään kauhee maailmanmestaruuskilpailu, et voi antaa niinku sillee, et vaik se olis selvästi tullu juoksija, niin toiset sanoo, et no kyl siit niinku niitten mielest tulis, vois antaa vaan välillä.” R1, N-koulu

Oppilaat arvostivat erityisesti kouluväkivallan ja kiusaamisen puuttumista koulun arjesta. Yhteensä lähes puolet haastatteluista käsittelivät koulukiusaamista jollain tasolla. Usean oppilaan ensimmäinen vastaus kysymykseen hyvästä koulusta käsitteli kiusaamattomuutta. Oppilaat liittivät kiusaamiseen verbaalisen kiusaamisen muotoja, kuten haukkumisen, pahan puhumisen, pilkkaamisen ja härnäämisen. Kiusaamiseen puuttumisen oppilaat näkivät hyvän koulun tunnusmerkkinä. Kiusaamiseen puuttumisen tulisi heidän mukaansa tapahtua sekä opettajan että oppilaiden itsensä taholta.

“Et siellä ei haukuta eikä kiusata muit.” R3, N-koulu

“Nii eikä pilkattas.” R33, R-koulu

“Sellane mis ei kiusattais tai puhuttais kenestäkkää pahhaa.” R29, R-koulu

*“Ja sit jos jotain kiusataan välitunnilla, niin mennään puuttumaan siihen. -
- Vois sanoo vaikka opettajalle, jos jotain vaiks kiusataan. Tai sit jos ois vähä
yksin, niin sit vois mennä puolustaan sitä yksin. Et silleen.” R4, N-koulu*

Oppilaiden mukaan hyvään ryhmähenkeen kuuluu olennaisesti se, että kaikki tulevat toimeen keskenään ja ovat kavereita. Oppilaiden mielestä yhtä tärkeää kuin se, että kaikki ovat kavereita keskenään, on se, ettei kukaan joudu olemaan yksin. Yksin jättäminen liitettiin usein myös koulukiusaamiseen.

“Semmosessa missä kaikki on kavereita. Et ei syrjitä ketään ja kaikki otetaan mukaan.” R4, N-koulu

“Et kaikki tulis kaikkien kaa toimeen ni sit kaikel ois sillee et hyvä olla siel koulus.” R27, P-koulu

“Et kaikki tulis toimeen keskenään ja kaikki hyväksyy toiset.” R6, N-koulu

“Ei jätettäis jotain niinku ulkopuolelle.” R8, N-koulu

“Et kukaa ei oo yksin missään käytävillä niinku.” R25, P-koulu

Oppilaat näkivät kaverisuhteiden ja mukaankuulumisen olevan myös jokaisen oppilaan itsensä vastuulla. Heidän mukaansa jokaisen tulee myös itse haluta ystäväystyä ja tehdä jotain ystävyuden mahdollistamiseksi. Esimerkiksi toisista pahan puhuminen nähtiin asiana, joka voi aiheuttaa ryhmän ulkopuolelle joutumisen. Oppilaat puhuivat myös sellaisista oppilaista, jotka jäävät yksin muiden oppilaiden lähestymisyrityksistä huolimatta:

“Jotku ei vaa niinku haluu tutustuu kehenkää. Vaik ne jossain niinku tu- jos joku tulee puhumaan ni sit ne ei niin- sit ne vaa niinku vastaa mut ne ei ala niinku mitää puhumaan - - ku et ne e- jos ne ei vaa niinku haluu tutustuu. Ni sille ei voi mitää ja sit ne valittaa et kuinka niil ei oo kavereita. Mutku ne ei koskaa ite ees haluu hankkii kavereita.” R26, P-koulu

”Emmä tiää kylhä se on niinku aika paljon mun mielest ainaki siit et ne ketkä on tuol yksin niinku niist itestää kii et miten ne toimii tääl koulus. - - Siis niinku ne saattaa just jossai niinku vaik netis kaikkee jotai ihmeellist selittää jotai iha omaa kaikist niinku tavallaa puhuu niist muist jolleki pahaa ja niinku, mitähä sit niinku, se levii ni sit se niinku tavallaa jää yksin ku se on puhunu.” R25, P-koulu

Oppilaat mielsivät “omana itsenään hyväksytyksi tulemisen” osaksi hyvää ryhmähenkeä. Hyvässä koulussa kenenkään ei heidän mukaansa tarvitsisi esittää mitään, vaan jokainen tulisi hyväksytyksi sellaisena kuin on. Omana itsenään olemiseen liittyi oppilaiden puheissa erilaisuus; he halusivat itse vapautta ilmaista omaa persoonaansa ja puhuivat myös siitä, kuinka heidän tulisi itsensä antaa tilaa itsestään poikkeaville persoonille, erilaisuudelle. Erilaisuuteen riitti oppilaiden mukaan jo pelkästään toisista poikkeava harrastus.

“No et hyväksyy kaikki millasena ne on, ettei vaadi ikinä, eikä mitään, et tarvis esittää mitään.” R3, N-koulu

“Antaa olla niitten jotka on erilaisia, niin antaa olla niitten omia ittejänsä. Et saa olla kaikkialla oma itensä - -.” R4, N-koulu

“Ööh no jos vaik harrastaa eri harrastust ku muut ja ne muut ei voi tajuu et miten sä voit harrastaa sitä.” R24, P-koulu

“Kaikki saa olla erilaisia, mutta sellasia, että kaikilla olis vähän niinku kaveri, tai siis niinku, et ne ketä tykkää hevosista, ne olis keskenään ja sit sillain et kukaan ei jäis yksin.” R15, N-koulu

Oppilaat kokivat luokkakavereiden kesken vallitsevan toveruuden ja hyväksynnän olevan oppilaiden itsensä vastuulla. He puhuivat itsereflektion taidosta yhtenä hyvän ryhmähengen säilyttämisen elementtinä.

“Jos vaan ärsyttää niin paljo joku toinen ihminen, niin sit ei vaan niinku sano sille mitään, vaan pitää niinku omassa mielessä, ettei niinku rupee

haukkumaan, ei sano päin naamaa mitään. - - Niin että, jos näkee siinä toisessa jotain virheitä, niin vois kyl kattoo itekin peiliin, et ei ite ole täydellinen.” R3, N-koulu

Oppilaiden mukaan opettajakin voisi auttaa ryhmähengen ylläpidossa mm. organisoimalla opetustehtäviä, joissa harjoitellaan yhdessä toimimista. Riitatilanteissa oppilaat toivoivat opettajan puuttuvan asiaan ja yrittävän avata ja parantaa tilannetta keskustelemalla.

“No vois järjestää just jotain sellasii joukkupelejä - - Niin tai sit tehä vähä jotain niinku semmosii niinku tehtävii, missä tarvitaan niinku montaa oppilasta ja sillai, et ei vaan sillai - - Nii ei aina vaan kaveriporukkaa.” R1, N-koulu

“No jos niinku jotkut niinku jotku tytöt vaikka jos niille tulee jotai riitaa ni sitte siihe laitettas enemmänä huomiota et siitä niinku syntyys keskusteluita ja tällasia ja sit niitä yrittäs ratkoa niitä riitoja.” R34, R-koulu

Oppilaat toivat esille, että hyvässä koulussa luokkakavereiden välillä vallitsisi tasa-arvo, joka heidän mukaansa tarkoitti kaikkien ottamista mukaan. Lisäksi tasa-arvolla tarkoitettiin vallan tasajakoisuutta; ettei kenelläkään oppilaalla ole enemmän valtaa kuin toisella. Lisäksi oppilaat näkivät tärkeänä, että kaikki noudattavat yhteisiä sääntöjä.

“Kaikkien pitäis saada vaan niinku sellanen kuva, et kaikki on niinku yhtä tärkeitä ja tälleinäin ja sit kuitenkin, en mä tiedä.” R9, N-koulu

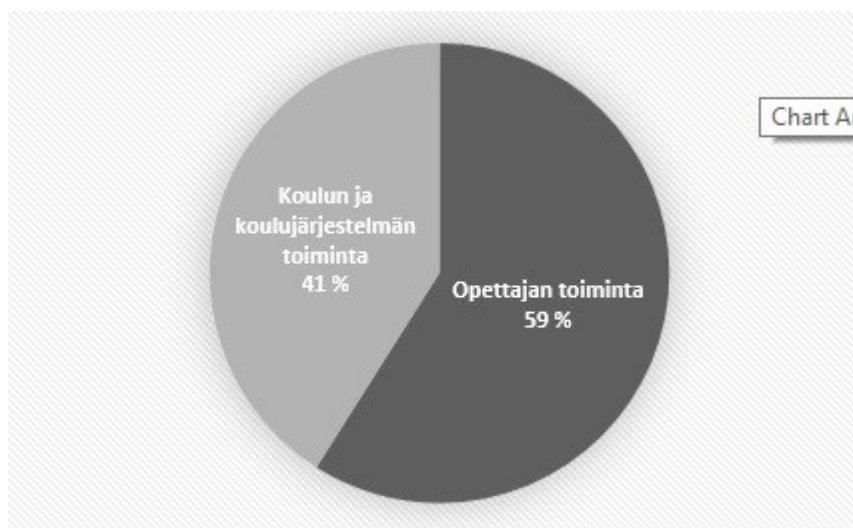
“Kaikki olis niinku tasa-arvosii tai sillee niinku et ei ajateltais sillei no emmä ton kaa halua olla.” R22, P-koulu

“Eikä siä ole mitään yhtä semmosta niinku ns pomottajaa, vaan et kaikki on vaan niinku tasa-arvosii ja silleen.” R3, N-koulu

”Että kaikki noudattas koulun sääntöjä. Että ei niinku ruveta lähtemää koulu alueelta pois sillei - - .” R30, R-koulu

4.2 Koulun pedagoginen oppimisympäristö

Osana pedagogista oppimisympäristöä oppilaat kuvasivat sekä yksittäisen opettajan että koko koulun ja jopa koulujärjestelmän toimintaa. Pedagogista oppimisympäristöä koskevien kommenttien osuus kaikkien oppimisympäristöjen kuvauksista oli runsas kolmannes. Pedagogisen oppimisympäristön kuvauksissa yksittäisen opettajan toiminta korostui enemmän kuin koko koulun tai koulujärjestelmän toiminta.



Kuvio 6: Pedagogisen oppimisympäristön rakenne oppilaiden kuvaamana

4.2.1 Yksittäisen opettajan toiminta

Suurin osa oppilaiden pedagogista oppimisympäristöä koskevista kuvauksista koski opettajan tapaa opettaa sekä hänen laatimiaan tehtäviä.

Oppilaat korostivat monipuolisten tuntitehtävien ja käsittelytapojen merkitystä hyvän koulun elementteinä. Mielekkäiksi oppimistavoiksi oppilaat nimesivät toiminnallisia tehtäviä, muun muassa esitelmien teon, pienet testit, retket, parityöskentelyn ja tutkimisen. Oppilaiden mukaan tuntitehtävät ja oppitunnit saivat vaihtelevuuden lisäksi olla myös viihdyttäviä. Usein viihtymistä edistäviksi koettiin nimenomaan monipuoliset tehtävät. Oppilaat arvostivat myös kevyempää kotitehtävätaakkaa.

“Kaikke sillee niinku tehää vähän välii erilaisii tehtävii.” R25, P-koulu

“No rennot oppitunnit, ettei koko ajan kirjojettas. Et tehtäs ryhmätöitä, katottas videoita, olis vähän monipuolisempaa.” R12, N-koulu

“Sillee rento tapa opettaa et me tehtii niinku kivalt just kaikki kokeet ja testit ja nää on kivoi tapoi.” R25, P-koulu

“Jaksais enemmän kuunnella, jos tehtäis vaikka esitelmä jostain koeasiasta ja sit se kerrotais sielä.” R12, N-koulu

“Tai ehkä enemmän jotain retkii tai jotain. Mut toisaalta siihen tarvii rahaa mut.” R19, P-koulu

“- - Että sä saat vaikka ite tutkii sitä asiaa, et annetaan joku paperi, ja sä meet tietokoneelle tutkii sitä asiaa, niin se on paljon kivempaa tehdä. Ja viel jos saa ottaa jonku parin siihen mukaan.” R7, N-koulu

“- - Siin välis o aina jotain niinku just et niinku väritellää - -.” R25, P-koulu

“Vaik jonku tarinan kirjottanu just, ni sit niinku, voi pitää pienii taukoi sillai. Ja sit vaikka kertoo jonku vitsin tai jotain sellasta ja pitää sen niinku hauskana et se ei oo koko ajan semmost tylsää kirjottamist ja lukemista tai sellasta.” R22, P-koulu

“Nii opettavaisii tuntei mutta hauskoi.” R19, P-koulu

”No tulis vähemmän läksyjä.” R6, N-koulu

Tehtävien lisäksi oppilaat kuvasivat paljon opettajan tapaa opettaa. Oppilaat korostivat opettamisen selkeyden, lyhytsanaisuuden, rentouden, mielenkiintoisuuden ja opettajan oman innostuksen ja sitoutumisen merkitystä miellyttävän oppimisen mahdollistajana. Selkeyden lisäksi oppilaat toivat esille opettajan opetustyöhön sitoutumisen tärkeyden. Oppilaiden mukaan hyvässä opetuksessa opettaja pitäisi oppilaiden motivaatiota yllä

muun muassa käyttämällä oppilaiden ikätasoon sopivia esimerkkejä ja jäsentämällä opetettavan aineksen oppilaille mielekkäällä tavalla.

“Sellanen joka osaa opettaa nii et kaikki ymmärtää sen sillee selkeesti ja lyhyin sanoin - - .” R16, P-koulu

“No ainaki se et se yrittää mahollisimman selkeesti et kaikki ymmärtää sen ja sillee et se ei oo vaa sellast et no nii et selitänpä tän nopeest ja te teette tehtävät ja sit me lähetää himaa.” R28, P-koulu

“Esimerkit ja kaikki niinku liittyy just sillee nuorille sopiviin aiheisiin kaikkee niinku.” R25, P-koulu

“- - ei tee tiätsä sellast et se selittää yhest asiast putkeenputkeenputkeee et se osaa jotenki kertoo sillee eri taval.” R28, P-koulu

4.2.2 Koulun ja koulujärjestelmän toiminta

Oppilaat nostivat hyvän koulun kuvauksissaan esille säännöt ja käytänteet sekä yksilöllisyyden huomioimisen pedagogisen oppimisympäristön koulujärjestelmää koskevin osina.

Oppilaat korostivat koulun sääntöjen merkitystä osana pedagogisen oppimisympäristön mielekkyyttä. Hyvässä koulussa ei oppilaiden mielestä olisi kovin tiukat säännöt. Oppilaiden näkökulmasta sääntöjen mielekkyyttä säätelee se, ovatko he itse päässeet osallistumaan niiden laatimiseen. Sääntöjä pidetään tarpeellisina, mutta niiden tulisi olla yhdessä laaditut sekä niissä tulisi näkyä oppilaiden näkökulma. Ideaalitapauksessa oppilaiden mielestä säännöt sallisivat muun muassa erilaiset aktiviteetit välitunneilla ja kaupassa käymisen. Lisäksi säännöt olisivat tasapuoliset ja koskisivat kaikenikäisiä oppilaita yhtäläillä. Oppilaat toivat esille esimerkiksi yläkouluikäisten oppilaiden suuremmat vapaudet verrattuna alakouluikäisiin oppilaisiin.

“Ei olis kauheen tiukat säännöt ja sillain.” R12, N-koulu

“No ei olis niin paljon kaikkee tyhmii sääntöi. No vaikka et ei saa skeitata välkällä ja. Pikkujuttui.” R19, P-koulu

“Oikeastaan kyseenalaistaisimme sääntöjä. Koska ne on niinku pää- noi opettajat päättäny ne. Tai no rehtori tai kuka onkaan päättäny.” R19, P-koulu

“Sillee et sais käyttää kenkiä sisällä.” R16, P-koulu

“No ettei tulis niin helposti jälki-istuntoo kaikesta. No ne haluaa vaan lopettaa kaikkee tällasta. Kaikkea ettei lähettäis kauppaan tai käytäis tupakalla tai mitään tällasta. - - Mut kyl kauppaan mun mielestä sais käydä.” R12, N-koulu

“Nii ja yläastelaiset ei sais hirveesti niinku kaikkii muit vapauksii enemmän.” R16, P-koulu

”Ei joudu mihinkää jälki-istuntoihi jos unohtuu tehä läksyt tai kirjat jää - - .” R36, R-koulu

Oppilaat korostivat, että heidän mielestään hyvässä koulussa pedagogisissa käytännöissä huomioitaisiin oppilaiden yksilöllisyys. Yksilöllisyyden huomioiminen näkyi esimerkiksi oppilaiden ryhmäjako koskevista kuvauksista. Oppilaiden mielestä hyvässä koulussa ryhmäjako ei olisi sattumanvarainen, vaan he toivoivat oppilaan motivaation ja opiskeluun sitoutumisen tason ohjaavan ryhmien muodostamista.

“Koulu jos ois oma luokka sellasille tyypeille jotka niinkuu oikeesti jaksaa panostaa siihen kouluun sitte sellasille, just tollasille urheiluhulluille. Ja sitte niinku tytöille tai pojille jotka ei jaks- joita ei kiinnosta hirveesti koulu siitä vois tehä mukavempaa siitä koulunkäynnistä.” R31, R-koulu

“Ne pitäs niinku noi ryhmät jakaa sillee hyvin. Et siel on suurin piirtein saman tasosii.” R22, P-koulu

“No sillee et ne ois jaettu hyvin ne niinku luokat ja sillain et ne ei menis sillain niinku kaikki jaetaa sillai toi pistetää tonne ja toi tonne ja toi tonne.” R22, P-koulu

Osana yksilöllisyyden huomioimista etenkin yhdessä ryhmässä oppilaat nostivat kuvauksissaan esille myös eriyttämisen. Heidän mielestään hyvässä koulussa oppilaat tekisivät yksilöllisesti suunnattuja tehtäviä, joissa on huomioitu haastavuuden taso. Lisäksi oppilaat arvostivat yksilöllistä ohjausta tai ohjausta pienissä ryhmissä. Oppilaat mainitsivat, että yksilöllistä apua voisi lisätä apuopettajien kautta, mutta toisaalta oppilaat eivät aina pitäneet apuopettajia pätevinä.

“Niille pitäs antaa ne oikeet tehtävät et kaikille ei välttämät pidä ain antaa sitä samaa tehtävää mikä sillee tehä.” R22, P-koulu

“ -- Pitäs yksitellen niinku käyä opettaa. Mut vois niinku pistää pient ryhmiä.” R22, P-koulu

“ Menis jonneki muualle vaik kolmen neljän ryhmä. - - sen yhen opettajan kanssa - - ni siin oppis paljon paremmin ku siel pystyis keskittyä enemmän siihen yhteen oppilaasee.” R22, P-koulu

“Tai hommaa apuopettajii silleen. - - Ja se apuopettajaki seki o vähä sillai et - - eihä sekää ny mikää opettaja periaattees oo.” R22, P-koulu

Oppilaat toivoivat myös monipuolisuutta tarjottujen oppiaineiden suhteen. Monipuolisuus valinnaisaineissa mahdollistaisi yksilöllisiin kiinnostuksenkohteisiin perustuvat valinnat.

“Varmaa jossai ideaalikoulu on myös niinku paljon valinnanvaraa niinku valinnaisaineissa ja sellasissa.” R24, P-koulu

“No siellä o urheiluluokka. Tai panostettaa siihe urheilluu - -.” R31, R-koulu

“Enemmän valinnaisia aineita.” R15, N-koulu

Oppilaat nostivat esille opiskeluun ja virkistykseen koordinoitua ajat osana ideaalia koulujärjestelmää. Oppilaat esittivät eriäviä näkemyksiä koulupäivien ja taukojen halutuille pituuksille ja ajoituksille. Toisaalta oppilaat halusivat koulupäivien alkavan myöhemmin, ja toisaalta he halusivat koulupäivän päättyvän mahdollisimman aikaisin. Lisäksi välitunnit voisivat oppilaiden mukaan olla pidempiä ja niitä voisi olla enemmän. Oppilaat mainitsivat myös vapaatunnit viihtyvyyttä edistävänä tekijänä.

“Jos aina sais tulla vaikka kymmenne ois hyvä.” R30, R-koulu

“Mä haluaisin ainakin et niinku ehkä ois lyhyempiä koulupäiviä, joskus vois ehkä kaks kertaa viikosas olla sellasia, että niinku mentäs vasta kymmeneks kouluun, ettei aina joutuis. - - Mä ainakin haluaisin että tultas tosi aikasin kouluun, mutta päästäs aikasin kans. Vaik kaheksast kahteentoista joka päivä.” R2, N-koulu

“Taukoja enemmän” R16, P-koulu

“Pidemmät välitunnit.” R2, N-koulu

“No sais päättää ite lukujärjestyksen.” R17, P-koulu

“Eikä joutus oleen yhtään ylimääräst aikaa koulussa.” R2, N-koulu

Oppilaat toivat esille toivovansa muutoksia myös välituntijärjestelyihin. He eivät nähneet mielekkäänä välitunnin viettämistä ulkona, jos vallitseva säätila vaikeuttaa ulkoilusta nauttimista. Oppilaat esittivät välitunnin viettämisen sisällä mielekkäämpänä vaihtoehtona ulkoilupakolle.

“Ja sit se et me voitais olla välkäl sisällä jos ulkon on vaikka kahenkymmenen asteen pakkane. Tai sataa.” R16, P-koulu

“Eikä tarttis aina olla ulkona. - - Ois ihan kaikki siellä sisällä eikä ulkona.” R31, R-koulu

Oppilaat kuvasivat haastatteluissa tilanteita ja asioita, jotka lisäävät kuormittavuuden tunnetta koulunkäynnissä. He puhuivat lähinnä läksyistä ja kokeista väsyttävinä tai paineita tuovina asioina.

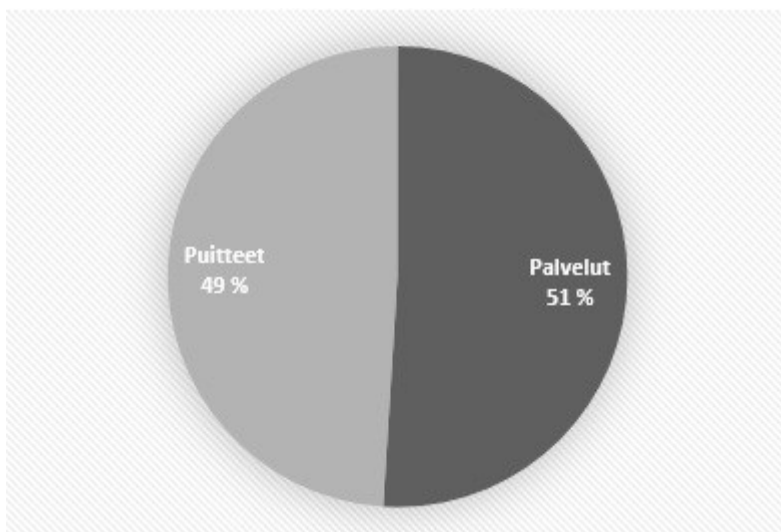
“Miulle tulee ainaki paineita aina siitä ku mie annan sen kokkee mie en oo hirveesti tienny siinä mittää ja sitte mie en vastaa kauheesti ni minuu aina pelottaa se numero.” R34, R-koulu

”Yleensä niitä paineta tulee sellasesta jos niinku unohtaa tehä läksyt ja - - niinku jossain kymmenen maissa niinku alkaa vasta tekemään niitä. - - hättäilee että onkohan ne läksyt tehty ja.” R34, R-koulu

“Koko ajan kokkeita - - ei jää aikkaa muihi - - vaikka olla kavereitten kanssa.” R33, R-koulu

4.3 Koulun fyysinen oppimisympäristö

Oppilaat kuvasivat fyysisen oppimisympäristön elementtejä hyvän koulun tunnusmerkkeinä verrattain niukasti. Fyysisen oppimisympäristön elementeistä oppilaat korostivat erityisesti koulun palveluihin ja puitteisiin liittyviä tekijöitä.



Kuvio 6: Fyysisen oppimisympäristön rakenne oppilaiden kuvaamana

Oppilaat nostivat keskeisimmäksi fyysisen oppimisympäristön laatutekijäksi koulun palvelut. Oppilaat korostivat etenkin kouluruoan laadun merkittävyyttä. Hyvä ruoka tarkoitti ainakin yhden oppilasryhmän mielestä tavanomaista ruokaa. Oppilaat toivoivat lisäksi muita virkistysmahdollisuuksia, kuten kahvioita ja välipala-automaatteja. Oppilaat nostivat esille myös terveydenhuollon laadun osana koulun palveluita.

“Niin ja sit et on hyvä ruoka.” R6, N-koulu

“Parempaa ruokaa.” R19, P-koulu

“Mun mielest semmoset perusruuat ois parempii.” R16, P-koulu

“Ruoka-automaatti kouluun” R2, N-koulu

“ - - kahviautomaatti ja tommosta - - Kahvio vois olla parempi.” R10, N-koulu

“Ja kiltti terkkari.” R20, P-koulu

Oppilaat toivat esille myös koulun puitteiden merkittävyyden osana miellyttävää fyysistä oppimisympäristöä. Koulun puitteissa korostuivat erilaiset välituntiaktiviteetit mahdollistavat välineet: oppilaat toivat esille, että ideaalikoulussa virkistystoimintaa tukevia välineitä olisi runsaasti tarjolla sekä ulko- että sisätiloissa. Tämän lisäksi koulussa arvostettiin isoa välituntialuetta.

“Siellä ois kaikki läppärit ja pingispöydät ja kaikki biljardipöydät ja kaaaiikki.” R31, R-koulu

“Pihalle vois jotain penkkejä laittaa enemmän.” R6, N-koulu

“Ja tekemistä välituntisin.” R11, N-koulu

“Enemmän ehkä sillee jotai aktiviteetteja, niinku, pihalleki esim. ku meil on vaan kiippari siellä.” R19, P-koulu

“Nii no jos välkäl ois enemmän jotaki urheiluvälineit tai jotai hauskeempaa juttuu ni ehkä sielki viihtyis paremmin.” R16, P-koulu

“Ja sit tääl on iso välkäalue.” R20, P-koulu

Oppilaat korostivat myös koulun arkkitehtuuria, sisustusta ja puhtaanapitoa koskevia asioita osana koulun hyviä puitteita. Oppilaat mainitsivat hyvän koulun olevan tilava ja helppokulkuinen. Lisäksi oppilaat mainitsivat ergonomisesti miellyttävät ja sopivat istuimet ja pöydät keskeisinä fyysisen oppimisympäristön elementteinä. Koulun esteettisistä tekijöistä oppilaat mainitsivat ainoastaan puhtauden tärkeyden.

“Joka olis puhdas - - Ja tarpeeks tilava. - - Ei olis tollasia ahtaita käytäviä.” R6, N-koulu

“Paremmat tuolit ja pulpetit. - - No tuolit on ihan epämukavat, ei näissä voi istua kunnolla ja pulpetit on suurimmaks osaks, niin liian pienet joissain luokissa.” R13, N-koulu

Oppilaat nostivat koulun koon esille myös oppilasmäärän, ei ainoastaan fyysisen koon puolesta. Oppilaat pohtivat koulun kokoa lähinnä sosiaalisen ulottuvuuden kautta; siinä missä koulun suuri koko saattoi tarkoittaa tilavuutta, se saattoi merkitä myös oppilaiden näkökulmasta liian suurta oppilasmäärää, jossa yksittäisen oppilaan asiat jäävät vähälle huomiolle. Osa oppilaista taas näki suuren oppilasmäärän positiivisena asiana: suuressa koulussa on paljon koulutovereita, tai tuntemattomia ihmisiä.

“Emmä tiä, vähän isompi koulu ois parempi.” R2, N-koulu

“Joku voi sanoa että pienes koulussa, mutta mä tykkään olla semmosessa isossa koulussa, missä on mahdollisimman paljon ihmisiä.” R9, N-koulu

“No mä ite aattelen, et pienes koulussa ei huku massaan, sitten kukaan ei unohda, et sä et ole olemassakaan.” R9, N-koulu

“Sellasessa ei missään järjettömän suuressa koulussa. - - Joku kahdensadan oppilaan koulu.” R11, N-koulu

Oppilaiden kommentteissa ei korostunut teknologinen oppimisympäristö juuri lainkaan. Oppilaat mainitsivat läppärit vain kerran. Pikemminkin vaikuttaa, että oppilaat kaipasivat välineitä, joilla voi liikkua ja nauttia ulkoilmasta, sekä palveluita, jotka takaisivat hyvän ruuan. Fyysisessä oppimisympäristössä korostuivat perustarpeet: syöminen ja liikkuminen.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen ja uskottavuuteen vaikuttavat aineiston hankintaan ja käsittelyyn liittyvät tekijät, kuten se, kuinka tarkasti on valittu aineistonkeruun menetit ja tekniikat, kuinka huolellisesti aineisto on analysoitu ja kuinka hyvin analyysissa on huomioitu muut tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät (Patton 1990, 461.)

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti tarkasteltu reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetillä tarkoitetaan käytetyn menetelmän tai mittarin luotettavuutta. Valitun menetelmän reliabiliteetti riippuu siitä, saadaanko menetelmällä aikaan toistettavissa olevia tuloksia, eli saataisiinko samat tulokset, jos tutkimus tehtäisiin useamman kerran (Golafshani 2003, 598.) Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimus mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Golafshani 2003, 599). Validiteetin tarkastelun yhteydessä arvioidaan, kuinka hyvin valittu menetelmä ja tutkimusote vastaavat tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia *lasten näkemyksiä* hyvästä oppimisympäristöstä. Tämän vuoksi oli tärkeää, että asiaa tiedusteltiin lapsilta, ja että tiedustelussa käytettiin menetelmää, jolla saadaan mahdollisimman todellisuutta vastaavia vastauksia. Tässä tutkimuksessa käytetty puolistrukturoitu ryhmähaastattelu oli sopivampi aineistonkeruumetodi kuin esimerkiksi lomakehaastattelu, joka ei välttämättä tavoittaisi tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia, vaan valmiiksi tehdyt vastausvaihtoehdot saattaisivat heijastaa enemmän tutkijan ajatusmaailmaa (Patton, 1990, 23–24). Lisäksi haastattelussa kysytyjen kysymysten tulee tähdätä juuri siihen asiaan, mistä halutaan tietoa. Tämä toteutui tässä tutkimuksessa hyvin, sillä haastattelussa esitetyt kysymykset olivat yhteneviä tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksen kanssa.

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden on esitetty olevan epäkäytännöllisiä laadullisen tutkimuksen yhteydessä ja sopivan paremmin määrällisen tutkimuksen arviointiin (Golafshani 2003, 599–600; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa voidaan tarkastella tutkimuksen *vastaavuutta* (vastaavatko tutkijan johtopäätökset informanttien antamia merkityksiä), *siirrettävyyttä*

(saataisiinko samat tulokset eri yhteydessä), *riippuvuutta* (onko tutkimuksessa huomioitu siihen vaikuttavat ulkopuoliset tekijät) ja *vahvistettavuutta* (voivatko muut tutkijat ja lukija mm. analyysin kuvauksen perusteella vahvistaa esitetyt tulokset paikkansapitäviksi) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139).

Tässä tutkimuksessa on pidetty huoli tulosten vastaavuudesta määrittelemällä analyysia ohjaavat käsitteet tarkasti, sekä välttämällä ylitulkintaa oppilaiden kuvatessa oppimisympäristöään. Siirrettävyyttä arvioitaessa taas voidaan miettiä, onko haastattelujen sisällöissä koulukohtaisia eroja – saataisiinko samankaltaisia tuloksia, vaikka aineisto hankittaisiin eri kouluista. Tässä tutkimuksessa haastatteluihin osallistui 161 oppilasta kolmesta eri koulusta eri puolilta Suomea, eli aineiston voidaan olettaa olevan vaihteleva, ja tulosten mahdollisesti pätevän samankaltaisessa kontekstissa.

Tämän tutkimuksen riippuvuutta, eli ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta tarkasteltaessa voidaan huomioida muutama seikka. Tämän tutkimuksen aineistossa sosiaalisen oppimisympäristön korostuminen voi osittain johtua siitä, että tässä tutkimuksessa analysoidut vastaukset olivat osa laajempaa haastattelua, joka käsitteli lähinnä oppilaiden sosiaalisia suhteita. Tässä pro gradu -tutkimuksessa hyödynnettiin ainoastaan haastattelun loppuosaa, eli oppilaat olivat saattaneet virittäytyä puhumaan lähinnä sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvistä asioista. Toisaalta tutkimuksessa hyödynnetyt haastattelu kysymykset olivat avoimia ja mahdollistivat vapaan erilaisten hyvän koulun tunnuspiirteiden kuvaamisen. Lisäksi aineistonkeruun ajankohta saattaa vaikuttaa tuloksiin siten, että tieto- ja viestintäteknologia saattaisi olla aineistossa läsnä enemmän tai eri tavalla, mikäli aineisto olisi kerätty parin viimeisen vuoden aikana. Aineistonkeruuvuonna 2011 esimerkiksi älypuhelimet ja tabletit eivät olleet yhtä yleisiä kuin tänä päivänä, eivätkä oppilaat välttämättä tule puhuneeksi sellaisesta, mitä eivät ole edes tottuneet näkemään tai käyttämään.

Tutkimuksen vahvistettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla analyysin vaiheet ja luokittelun kriteerit yksityiskohtaisesti. Olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota analyysin kuvauksen läpinäkyvyyteen ja selkeyteen. Olen kuvannut analyysin etenemisen vaiheittain, sekä analyysiluokkien kriteerit siten, että lukija ymmärtää, millaisia päätöksiä

olen aineiston luokittelussa tehnyt ja pystyy arvioimaan, miten ne vaikuttavat tuloksiin. Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa tutkijan uskottavuus; siihen liittyy tutkijan koulutus, kokemus, asema ja tapa, jolla hän raportoi ja perustelee tutkimuksen aikana tehdyt valinnat. (Patton 1990. 461). Maisterivaiheen opiskelijana näistä seikoista olen pystynyt kiinnittämään huomiota juuri analyysin raportoimiseen.

Tämän tutkimuksen puitteissa minulla ei ollut mahdollisuutta laajentaa aineiston analyysia kvantitatiivisilla menetelmillä muutoin kuin frekvenssilaskennalla. Menetelmätriangulaatiolla pystyttäisiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarjärvi 2009, 143). Tämä on yksi jatkotutkimusmahdollisuus. Lisäksi jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia, painottavatko tytöt ja pojat erilaisia tekijöitä kuvatessaan heille ideaalia oppimisympäristöä, ja onko vastauksissa alueellisia tai koulukohtaisia eroja.

5.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimusetiikka terminä tarkoittaa niitä arvoja, standardeja ja institutionaalisia rakenteita, jotka ohjaavat ja säännöstelevät tieteen tekemistä. Tutkimusetiikka pohjautuu viime kädessä yleiseen moraalikäsitteeseen (Forskningsetiske Kommitee 2006, 5.) Tutkimusetiikka on läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa aina aiheen valinnasta tulosten julkaisuun. Koko tutkimuksen ajan on myös reflektoitava ja arvioitava omaa tekemistään tutkimuksen suhteen – sitä ei voi tehdä ainoastaan tutkimuksen lopussa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koska omassa tutkimuksessani käytin lapsilta hankittua aineistoa, liittyi tutkimuksen tekemiseen joitain erityishuomioita.

Ihmisiä tutkittaessa eettisinä periaatteina ovat ihmisen itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyyden kunnioittaminen. Tutkittavan tulee saada itse päättää tutkimukseen osallistumisesta ja siitä, minkä verran ja mitä tietoja hän haluaa tutkimukseen luovuttaa. Tutkijan tulee myös huolehtia asianmukaisesta informoinnista, jotta tutkittava voi tehdä päätöksen osallistumisesta. (Kuula 2006, 60–65; Mäkinen 2006, 9.)

Kun tutkimus tapahtuu esimerkiksi koulussa, kuten tässä opinnäytteessä, on pidettävä huoli, että vapaaehtoisuuden periaatetta kunnioitetaan. Kun tutkimukseen osallistuu organisaatio tai laitos, on esimerkiksi koulun velvollisuus informoida oppilaiden vanhempia ja saada heiltä suostumus. Lopulta suostumus koulussa tapahtuvaan tutkimukseen tarvitaan siis itse koululta, oppilaiden vanhemmilta ja lapsilta itseltään. Lapsella täytyy olla valta kieltäytyä osallistumisesta ilman negatiivisia jälkiseuraamuksia, vaikka alustava lupa olisikin jo hankittu vanhemmilta ja koululta. Pelkästään koulun ja vanhempien informoiminen tutkimuksesta ei myöskään riitä, vaan myös lasten tulee saada tietää, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa. Informoinnin tulee myös tapahtua ikäryhmälle sopivalla tavalla, joka voi olla eri kuin esimerkiksi huoltajia informoidessa (Kuula 2006, 151–153.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut hankittiin sekä koululta, oppilaiden vanhemmilta että oppilailta itseltään. Oppilaita myös informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja käytännöistä, jotta he pystyivät tekemään vapaaehtoisuuteen perustuvan päätöksen tutkimukseen osallistumisesta.

Myös tutkimuksen teon seurauksia on arvioitava, sillä tutkimus ei saa tuottaa vahinkoa tutkittavalle. Esimerkiksi luottamuksellisen aineiston säilyttämistä ja anonymiteettia koskevat rikkeet voivat tuottaa henkistä, sosiaalista tai taloudellista haittaa tutkittavalle. Tästä syystä aineistojen tietosuojasta tulee pitää huoli ja tulokset tulee raportoida siten, että tutkittavaa ei tunnisteta. Myös tehdyn tutkimuksen tulokset voivat vahingoittaa tutkittavaa siinä tapauksessa, että tutkimuksesta käy ilmi tutkijan negatiivinen asenne tutkittavaa tai hänen edustamaansa ryhmää kohtaan. Tutkijan on siksi pidettävä huoli siitä, että hän raportoi asenteeltaan neutraalisti sellaisetkin asiat, jotka ovat hänen omaa arvomaailmaansa vastaan (Kuula 2006, 60–65.) Tässä tutkimuksessa anonymiteetistä on pidetty huolta aina aineiston huolellisesta säilytyksestä tulosten raportoimiseen.

Lapsilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisesta, vaan lupa lasten tutkimiseen tulee pyytää huoltajalta tai muulta lailliselta edustajalta. Rajoittunut itsemääräämisoikeus perustuu siihen, että lapsilla ei katsota olevan täyttä kompetenssia tehdä päätöstä tutkimukseen osallistumisesta. Lapsi voi kuitenkin kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta huoltajan suostumuksesta huolimatta. Eri maiden välillä on eroja huoltajalta tarvittavan suostumuksen suhteen: joskus suostumus

pyydetään aina alle 18-vuotiaita tutkittaessa, joskus ikäraja on 11, joskus 14 vuotta. Ikäraja riippuu metodista ja aineistonkeruun paikasta. Suomessa tutkimusta koskevia vakiintuneita lakeja ja ikärajoja ei ole asetettu, vaan lasten kohdalla sovelletaan hyvää tutkimusetiikkaa ja lastensuojelulakia. Voidaan kuitenkin pohtia, pitäisikö lapsella olla joissain tapauksissa oikeus tulla kuulluksi vastoin vanhempien suostumusta; tuleeko ylisuojelevaisuus lapsen osallistumis- ja vaikuttamishalun tielle? (Kuula 2006, 147–153.)

5.3 Tulokset aiemman tutkimuksen valossa

Tässä tutkimuksessa oppilaat antoivat suuren merkityksen opettajan toiminnalle hyvän oppimisympäristön rakentajana. Opettajan toiminta korostui sekä pedagogista oppimisympäristöä että sosiaalista oppimisympäristöä käsittelevissä kuvauksissa. Tulos vahvistaa näkemystä siitä, että opettajan rooli on keskeinen oppilaiden koulukokemuksen muodostumisessa. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on suuri vaikutus oppilaan koulumenestykseen (Fan 2012) ja oppilaan kokemukseen kouluhyvinvoinnista (Palsdottir & al. 2012), sekä lapsen sosiaaliseen, akateemiseen ja emotionaaliseen kehitykseen (McGrath & Van Bergen 2015, 1).

Oppilaat korostivat myös vertaisvuorovaikutuksen merkitystä oppimisympäristön laatutekijänä. Vertaissuhteissa oppilaat arvostivat erityisesti kiusaamattomuutta ja sitä, että kaikki ovat kavereita keskenään eikä ketään jätetä yksin. Oppilaat toivat esille, että hyvät vertaissuhteet ovat tasavertaisia ja kaikki tulevat hyväksytyksi omana itsenään. Aiemman tutkimuksen perusteella vertaissuhteilla on joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus koulukäyntiin riippuen suhteiden laadusta. Koulukavereilta saadun hyväksynnän on todettu ehkäisevän ahdistusta (Tillfors, Persson, Willén & Burk 2012, 1255), parantavan oppilaan oppimistehtäviin sitoutumista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014, 48–49) ja olevan positiivisesti yhteydessä myös koulumenestykseen (Oberle & Schonert-Reichl 2013, 45). Kiusatuksi joutumisella taas on negatiivisia seurauksia oppilaan mielenterveydelle sekä lapsuudessa että aikuisuudessa (Copeland, Wolke, Angold & Costello 2013) ja se saa oppilaan jäämään pois koulusta heikentyneen turvallisuudentunteen vuoksi (Steiner, Rasberry 2015, 2). Lisäksi kiusaamisen uhri on

altis vahingoittamaan itseään (van Geel, Goemans & Vedder 2015, 364) ja alttiimpi tekemään itsemurhan (Copeland, Wolke, Angold & Costello 2013).

Tässä tutkimuksessa oppilaat näkivät kiusaamiseen puuttumisen ja hyvän ryhmähengen rakentamisen sekä oppilaiden että opettajan tehtävinä. Ryhmänohjaajana opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden vertaisvuorovaikutuksen rakentajana. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajan asenne koulukiusaamista kohtaan vaikuttaa sen esiintymiseen. Mikäli opettaja ei selvästi tuomitse ryhmässä tapahtuvaa kiusaamista, oppilaat voivat saada käsityksen, että kiusaaminen on hyväksyttävää, ja näin ollen kiusaamista tapahtuu enemmän (Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli 2013, 430–431.)

Oppilaat nostivat yhdeksi keskeiseksi hyvän oppimisympäristön tunnusmerkiksi hyvän opetuksen. Hyvän opetuksen keskeisin tekijä oli heidän mukaansa vaihtelevuus ja monipuolisuus käytetyissä opetusmenetelmissä. Mielekkäitä opetusmenetelmiä olivat heidän mukaansa mm. esitelmien teko, parin kanssa työskentely, piirtäminen, videoiden katsominen ja retkien tekeminen. Heidän mainitsemissaan menetelmissä korostuu oppilaskeskeisyys, aktiivisuus ja tutkiva ote. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat toivoivat toiminnallista pedagogiikkaa, tiimityöskentelyä sekä tieto- ja viestintäteknikan käyttöä (Piispanen 2008, 161). Tulokset ovat osittain samansuuntaisia.

Fyysinen oppimisympäristö jäi oppilaiden hyvän oppimisympäristön kuvauksissa verrattain vähälle huomiolle. Vaikka fyysisen oppimisympäristön kehittämiseen ja erilaisten luokkahuoneratkaisuihin on viime aikoina panostettu erilaisin hankkein ja tutkimuksin (Mattila & Silander 2015; Kuuskorpi 2012), oppilaille fyysisen ympäristön merkitys kulminoitui tässä tutkimuksessa kuitenkin lähinnä sen virkistystarkoituksessa. Oppilaat eivät juurikaan kuvailleet opetusvälineitä tai sisustusratkaisuja, vaan välitunninviettopuitteita, laadukasta ruokaa tai välipalanostomahdollisuuksia. Oppilaat eivät myöskään painottaneet tieto- ja viestintäteknologian merkitystä osana fyysistä oppimisympäristöä juuri lainkaan. Opettajien asenteiden TVT:n käyttöä kohtaan on sen sijaan todettu olevan suurimmalta osin positiiviset ja he näkevät sen käytöllä hyötyjä (Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyppä 2012, 9–18). TVT:n käyttöön liittyvä aikaisempi tutkimus on kuitenkin ristiriitaista ja osoittaa TVT:n opetuskäytön olevan

oppimistulosten kannalta joko hyödytöntä (Deschacht & Goeman 2015, 83; Craig et al. 2013, 495–503; Tosun, 2015, 646) tai hyödyllistä (Brooks 2010, 719; Pachemska, Atanasova-Pachemska, Iliev & Kuzmanovska 2014, 4035–4039). Tulos saattaa heijastaa sitä, että suomalaisissa peruskouluissa koulujen fyysiset puitteet ovat oppilaiden mielestä riittävän hyvät.

5.4 Seuraukset koulun ja opettajakoulutuksen kehittämiseksi

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat aineistoon, jossa esiintyi 161 oppilasta kolmesta eri koulusta. Osallistujamäärä ei ole valtavan suuri, mutta ei myöskään kovin pieni, joten tuloksista voi johtaa joitain yleistyksiä tietyin varauksin.

Tutkimus osoitti, että opettajan sosiaalisella ja pedagogisella toiminnalla on suuri vaikutus oppilaiden kokemukseen koulunkäynnistä. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajan kannattaa panostaa erityisesti oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen pyrkiessään rakentamaan mielekästä oppimisympäristöä oppilailleen. Oppilaiden mukaan opettajan tulee olla rento, lähestyttävä ja auttavainen. Lisäksi hän pitää huolta työrauhasta pehmein keinoin. Opettaja-oppilassuhteen ohella opettajan kannattaa panostaa oppilaiden keskinäisen vertaisvuorovaikutuksen ja ryhmähengen rakentamiseen. Vertaisvuorovaikutuksen rakentamisessa kiusaamisen ehkäisy on ensiarvoisen tärkeää, ja jos kiusaamista esiintyy, siihen tulee puuttua niin, että tilanne parantuu. Opettajan käyttämällä opetusmenetelmillä oli myös suuri merkitys oppilaiden kokemukseen oppimisympäristöstä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien tulisi käyttää toiminnallisia, tutkivia ja tiimityötä hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Avainasemassa on opetusmenetelmien monipuolinen ja vaihteleva käyttö.

Koulutasolla tämän tutkimuksen perusteella tulisi kiinnittää huomiota sääntöjen muodostamiseen. Oppilaat eivät toivo kovin tiukkoja sääntöjä, vaan toivovat heidän näkökulmansa huomioitavan sääntöjenmuodostuksessa. Sääntöjen tulisi myös olla tasavertaiset. Koulujen tulee myös panostaa välituntiaktiviteettien ja laadukkaan kouluruoan tarjoamiseen.

Oppilaiden välisten vertaissuhteiden ja opettaja-oppilassuhteen tärkeys, joka tässä tutkimuksessa tuli esille, olisi hyvä huomioida opettajankoulutuksessa. Opettajan sosiaaliset taidot ovat läsnä kaikessa opetuksessa ja myös opetuksen ulkopuolisessa kanssakäymisessä. Tästä syystä kanssakäymisen kehittämiseen tulisi panostaa kouluharjoitteluiden lisäksi myös kurssien ja luentojen muodossa, eikä jättää sitä jokaisen opettajan henkilökohtaiseksi tehtäväksi.

LÄHTEET

- Aaltola, J., & Valli, R. (Eds.). (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ahmad, C. N. C., Ching, W. C., Yahayaa, A., Nizam, M. F., & Abdullah, L. (2015). Relationship between constructivist learning environments and educational facility in science classrooms . [http://ac.els-cdn.com/S1877042815029390/1-s2.0-S1877042815029390-main.pdf?_tid=b4c9db3c-a49c-11e5-ac55-00000aacb35f&acdnat=1450343046_c10e570f53fd0ea31bac05722a8eb664]
- Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 1952.
- Ahmad, S. S., Shaari, M. F., Hashim, R., & Kariminia, S. (2015). Conducive attributes of physical learning environment at preschool level for slow learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 201, 110.
- Aksovaara, S., & Maunonen-Eskelinen, I. (2013). *Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö* [Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö]. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Bagot, K. L., Allen, F. C. L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology* 41, 1–9.
- Beaudoin, H., & Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours, 321–330.

- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. [http://ac.els-cdn.com/S1041608015001946/1-s2.0-S1041608015001946-main.pdf?_tid=12e153e0-9e66-11e5-8ec9-00000aab0f27&acdnat=1449659874_62352bcc775ab98bba9cb062657b57dd]
- Learning and Individual Differences* 43, 178–188
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D., & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (8), 324.
- Black, I. E., Menzel, N. N., & Bungum, T. J. (2015). The relationship among playground areas and physical activity levels in children. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(2), 156.
- Blaes, A., Ridgers, N. D., Aucouturier, J., Van Praaghe, E., Berthoina, S., & Baquet, G. (2013). Effects of a playground marking intervention on school recess physical activity in french children. *Preventive Medicine* 57, 580–584.
- Bottiani, J., Bradshaw, C., & Mendelson, T. (2014). Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: The role of school organizational health and staff burnout. *Journal of School Psychology*, (52), 567.

- Brault, M., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, (44), 148.
- Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 719–726.
- Brunell, V., & Kupari, P. (Eds.). (1993). *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Center of Social and Emotional Education. *School climate research summary*. Retrieved 09/15, 2015, from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/schoolClimate-researchSummary.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher's College Record*, 111, 180.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Jane Costello, E. J. (2013). **Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence**. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.
- Craig, S. D., Hu, X., Graesser, A. C., Bargagliotti, A. E., Sterbinsky, A., Cheney, K. R., et al. (2013). The impact of a technology-based mathematics after-school program

using ALEKS on student's knowledge and behaviors. *Computers & Education*, 68, 495.

Cranley Gallagher, K., Kainz, K., Vernon-Feagans, L. & White, K. (2013). Development of student–teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, (28), 520.

Deschacht, N., & Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83.

Dobos, A. (2015). The role of learning environments in civil service professional development training. *Social and Behavioral Sciences* 197, 565.

Edu.fi. *Koulun toimintakulttuuri*. Retrieved 09/10, 2015, from

http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet/osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys/aktiivinen_kansalaisuus/kuukausiteemat/elokuu_koulun_toimintakulttuuri

Eskola, J., & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fan, F. A. (2012). Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 483.

Firestone, M. *Learning environment in the classroom: Definition, impact & importance*. Retrieved 12/17, 2015, from <http://study.com/academy/lesson/learning-environment-in-the-classroom-definition-impact-importance.html>

Forskningsetiske Kommittee. (2006). *Guidelines for the research ethics in the social sciences, law and the humanities* [Guidelines for the research ethics in the social sciences, law and the humanities]

The glossary of education reform. (2013). Retrieved 12/17, 2015, from <http://edglossary.org/learning-environment/>

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Gordon, T. (2004). *Toimiva perhe*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Graham, C. (2004). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (). San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

- Hubackova, S. (2015). Alternative methods in the language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (185), 13–17.
- Itkonen-Isakov, T. *Mikä oppimisessa sulautuu? - toimintaympäristön muutoksen vaikutuksia oppimiseen ja oppimisen ympäristöihin*. Retrieved 01/08, 2016, from <http://slideplayer.biz/slide/2997983/>
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., et al. (2010). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset suomessa ja pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*
[Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study)]. Jyväskylä: Opetushallitus.
- Kankaanranta, M., Mikkonen, I., & Vähähyppä, K. (Eds.). (2012). *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä* Opetushallitus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi - ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kosonen, I., Selin, T., & Naaralainen, S. (2009). *Oppimisympäristö ja sen muutosten vaikutuksia opiskeluun* [Oppimisympäristö ja sen muutosten vaikutuksia opiskeluun] Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu.

- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämänkouluun - ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. (Doctorate, Jyväskylän yliopisto).
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka - aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö - käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila* [Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö - Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila]. Turku: Painosalama Oy.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (Eds.). (2008). *Pedagoginen hyvinvointi* Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Launonen, L., & Pulkkinen, L. (Eds.). (2004). *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindfors, E. (Ed.). (2012). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampere: Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikkö.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Olli Mäkinen & Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., et al. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt - johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Opetushallitus.

- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Retrieved 09/17, 2015, from http://schoolsafety.education.gsu.edu/wp-content/blogs.dir/277/files/2013/10/whitepaper_marshall.pdf
- Mattila, P., & Silander, P. (Eds.). (2015). *How to create the school of the future*. Oulu: University of Oulu.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, (14), 1.
- Mitchell, M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, (51), 599.
- Niemistö, R. (2004). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Saarijärvi: Opetushallitus.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 34, 45–51.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Pisa 2012: Suomalaisnuorten osaaminen laskussa*. Retrieved 01/06, 2016, from <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html>

- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Pachemska, S. a., Atanasova-Pachemska, T. b., Iliev, D. c., & Seweryn-Kuzmanovska, M. d. (2014). Analyses on student's achievement depending on math teaching methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, , 4035–4039.
- Palsdottir, A., Asgeirsdottir, B. B., & Sigfusdottir, I. D. (2012). Gender difference in wellbeing during school lessons among 10–12-year-old children: The importance of school subjects and student–teacher relationships. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(7), 326.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbur Park, London, New Delhi: SAGE.
- Pecháčková, Y., Navrátilová, Z., & Slavíková, P. (2014). Social climate in the environment of primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 719–724.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *Educational Research*, (67), 40.

- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (Eds.). (2009). *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ryabov, I. (2015). Relation of peer effects and school climate to substance use among asian american adolescents. *Journal of Adolescence*, 42, 115.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2015). *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Retrieved 07/05, 2015, from http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 1.
- Sirbua, C. C., Toneaa, E., Iancua, T., Peta, E., & Popa, N. D. (2015). Aspects concerning the usage of modern methods for teaching – learning – evaluation in universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, 550.
- Skutil, M., Havlíčková, K., & Matějčková, R. (2015). Educational process in terms of teaching methods and organizational forms in small schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 2560–2565.
- Smith, R., & Bradley, G. (1994). The influence of thermal conditions on teachers' work and student performance. *Journal of Educational Administration*, 32(1)
- Soininen, M. (1989). Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. In E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (Eds.), *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja*

virikkeitä ala-asteen opetukseen (pp. 149). Jyväskylä: Kasvatusteiden tutkimuslaitos.

- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school - a meta analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, (18), 300.
- Steiner, R., & Rasberry, C. (2015). Brief report: Associations between in-person and electronic bullying victimization and missing school because of safety concerns among U.S. high school students. *Journal of Adolescence*, (43)
- Szitar, M., Pascu, G., & Ciurariu, E. (2014). Alternative methods of teaching the history and development of human settlements in academic architecture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 3350–3353.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence* 45, 138–148.
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1255.
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education ,khon kaen ,thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (1999). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo & Helsinki: WSOY.
- van Geel, M., Goemans, A., & Vedder, P. (2015). A meta-analysis on the relation between peer victimization and adolescent non-suicidal self-injury. *Psychiatry Research* 230, 364–368.
- van Geel, M., Goemans, A., & Vedder, P. H. (2016). The relation between peer victimization and sleeping problems: A meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews* 27, 89-95.
- Vărășteanu, C., & Iftime, A. (2013). The role of the self-esteem, emotional intelligence, performance triad in obtaining school satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (93), 1830.
- Virtuaali ammattikorkeakoulu. (2007). *Tutkimuksen validiteetti*. Retrieved 07/14, 2015, from <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464185783/1194413809750/1194415367669.html>
- Wahlstedt, A. (2007). *Stakeholder's conceptions of learning in learning management systems development*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Weldman, I., van Tartwijk, J., & Brekelmans, Mieke & Wubbels, Theo. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55.
- White, H., & Robertson, L. (2014). Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. *Computers in Human Behavior, 51*, 1268.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology, 35*(5), 25–30.
- Wilson, C. (2014). *Techniques for ux practitioners*. Waltham: Elsevier Inc.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student. *Journal of School Psychology, (51)*, 517.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Waters, A. M., & Kindermann, T. (2010). A social relations analysis of liking for and by peers: Associations with gender, depression, peer perception, and worry. *Journal of Adolescence 33*, 69–81.

LIITE 1

Oppilaiden ryhmähaastattelut

Haastattelija _____

Aika ja paikka _____

Ryhmän kuvaus _____
(oppilasryhmä/luokka-aste, nimet)

Ryhmähaastattelun teemat	Haastattelukysymykset
Tutustuminen ja taustat	<p>Aluksi kukin voisi askarrella nimilapun, niin minun on helpompi jutustella teidän kanssa.</p> <p>Millainen koulupäivä teillä on ollut tänään? Minkä aineen oppitunteja teillä on ollut? Onko tänään tapahtunut jotakin kivaa/hauskaa?</p> <p>Mistä alakoulusta olette tulleet tänne yläkouluun (yläkoulun oppilaille)?</p> <p>Jos teidän pitäisi kuvailla tätä omaa kouluanne uudelle oppilaalle/luokkatoverille, niin mitä kertoisitte?</p>

<p>Oppilaan pätevyys & oppilas–kouluympäristö suhde</p>	<p>1. Miten arvioitte, millainen oppilas teidän mielestänne pärjää hyvin koulussa? Mitä hän tekee koulussa opettajien ja oppilaiden kanssa? Millä tavoin hän tekee näitä asioita? Mitä hän tekee vapaa-ajalla? Millä tavoin hän tekee näitä asioita? Osaavatko kaikki oppilaat toimia näin? Voiko oppia olemaan ”hyvä oppilas”? Miksi arvelette näin?</p> <p>2. Kuvailitte tuossa oppilasta, joka pärjää hyvin koulussa, mitä jos tapahtuukin niin, että tällainen oppilas rupeaakin pärjäämään huonommin (ei enää viittaa tunnilla, saa huonoja numeroita). Mistäköhän tämä voi johtua?</p> <p>Mitä on saattanut tapahtua? Mistä tilanne sai alkunsa? Keitä siinä oli mukana? (Kuinka tilanne päättyi?) Mikä muuttui? Tapahtuuko tällaista usein?</p>
<p>Koulun kehittäminen</p>	<p>3. Entä millainen oppilas pärjää muiden oppilaiden kanssa? Miten tullaan kaveriksi? Millaisia asioita oppilaat arvostavat toisissaan? Miten sellainen oppilas käyttäytyy, jota muut ihailevat? Milloin oppilaat paheksuvat/eivät pidä jonkun oppilaan käyttäytymisestä?</p> <p>4. Kuvailitte tuossa oppilasta, joka pärjää hyvin muiden kanssa, mitä jos tapahtuukin niin, että tällainen oppilas rupeaakin pärjäämään huonommin (joutuu hankaluuksiin kaveriporukassa, vetäytyy syrjään). Mistäköhän tämä voi johtua?</p> <p>Mitä on saattanut tapahtua? Mistä tilanne sai alkunsa? Keitä siinä oli mukana? (Kuinka tilanne päättyi?) Mikä muuttui? Tapahtuuko tällaista usein?</p> <p>5. Millaisessa koulussa teidän mielestä oppilaiden olisi hyvä olla?</p>

	<p>Miksi? Miten siihen päästäisiin? Mitä pitäisi tapahtua?</p> <p>6. Millaisessa koulussa teidän mielestä opettajien olisi hyvä olla?</p> <p>Miksi? Miten siihen päästäisiin? Mitä pitäisi tapahtua?</p>
Lopetus	<p>Miltä tämä ryhmähaastattelu/keskustelu/jutustelu teistä tuntui?</p> <p>Onko jotain mitä haluaisitte vielä sanoa?</p>

Haastattelijalle: Kirjaa haastattelun jälkeen havaintosi haastattelun sujumisesta sosiaalisena tilanteena, esim.

- Puhuivatko kaikki ryhmän jäsenet? Puhuiko joku selvästi enemmän? Oliko joku aivan hiljaa?
- Millainen tunnelmasto haastattelun aikana valitsi? Olivatko oppilaat innostuneita, hämmentyneitä, pelokkaita, ylimielisiä?
- Puhuivatko oppilaat näkemyksesi mukaan avoimesti ja tosissaan?
- Mitä muuta haluat kertoa?