

Roosa Isoaho & Ria Reponen

“LUOKASSA JOKAINEN SAA OLLA OMA ITSENSÄ”

3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen
on hyvä luokka

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Roosa Isoaho & Ria Reponen: "Luokassa jokainen saa olla oma itsensä" – 3.- ja 6.-luokkalaisten näkemyksiä siitä, millainen on hyvä luokka

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Maaliskuu 2022

Useimmiten kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan kokemusta siitä, kuinka positiiviseksi hän kokee olonsa koulussa sekä koululle tyypillisissä tehtävissä ja toiminnoissa. Kouluviihtyvyys kasvaa sosiaalisissa suhteissa, mutta on myös yksilön ominaisuus. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluviihtyvyyttä luokan kontekstissa, niin sosiaalisessa kuin fyysisessäkin, oppilaiden näkökulmasta. Hyvällä luokalla tässä tutkimuksessa tarkoitamme luokkaa, jossa oppilaat viihtyvät niin sosiaalisen kuin fyysisen ympäristön kannalta, sekä luokkaa, jonka toimintakulttuuri, mukaan lukien opettaja ja hänen toimintansa, tukee oppimista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on hyvä luokka 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemysten mukaan. Lisäksi halusimme selvittää, millaisia eroavaisuuksia 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksissä hyvästä luokasta ilmenee. Halusimme selvittää oppilaiden näkökulmaa kouluviihtyvyydestä luokan kontekstissa ja muodostimme hyvän luokan käsitteen tukemaan tätä prosessia.

Aineisto kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen kahden erään tamperelaisen koulun luokkien oppilailta tammikuussa 2022. Aineisto koostui 48 vapaamuotoisesta kirjoittelusta, joista 23 oli 3.-luokkalaisten ja 25 6.-luokkalaisten kirjoittamia. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tulokset muodostuivat luokittelun ja teemoittelun kautta.

Keskeisimpinä tuloksina esiin nousivat luokan oppilaiden keskinäinen sosiaalinen ympäristö sekä vuorovaikutus; kaverisuhteet, kiusaaminen, luokan ilmapiiri sekä työskentely-ympäristö. Hyvää luokkaa kuvailtiin sellaiseksi, jossa kaikilla olisi ainakin yksi kaveri, kaveriporukoihin otetaan kaikki mukaan, kaikki luokan oppilaat tulevat toimeen keskenään, eikä ketään kiusata. Lisäksi tärkeänä pidettiin aktiivista luokkaa, jossa oppilaat antavat toisilleen työrauhan. Ilmapiirin toivottiin olevan sellainen, jossa toisia kohtaan käyttäydytään ystävällisesti ja että jokainen saa olla oma itsensä ja ilmaista mielipiteensä luokassa avoimesti. Lisäksi keskeisinä tuloksina esiin nousi opettajalle toivottuja piirteitä ja toimintatapoja sekä luokan fyysisen ympäristön ominaisuuksia. Luokan sisäiset rajatut kaveriporukat ja huumori luokassa nousivat tuloksissa esiin merkittävämmiin 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa verrattuna 3.-luokkalaisten kirjoitelmiin.

Avainsanat: kouluviihtyvyys, ryhmä, vuorovaikutus, koulukiusaaminen, formaali koulu, informaali koulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Lapsen psykologinen kehitys keskilapsuudessa	6
2.2	Kouluviihtyvyys	8
2.3	Formaali, informaali ja fyysinen koulu	9
2.4	Hyvä opettaja	10
2.5	Luokka ryhmänä	10
2.5.1	<i>Ryhmän muodostuminen ja koheesio</i>	10
2.5.2	<i>Koulukiusaaminen ryhmäilmiona</i>	12
2.6	Aikaisempia tutkimuksia	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
3.1	Tutkimustehtävä.....	15
3.2	Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	15
3.3	Aineistonhankinta	17
3.4	Aineisto ja analyysimenetelmä	18
3.5	Tutkimuksen eettiset kysymykset	21
4	TULOKSET	22
4.1	Opettaja ja hänen toimintansa	22
4.2	Ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri	25
4.2.1	<i>Ryhmähenki ja luokan ilmapiiri</i>	26
4.2.2	<i>Luokan sisäiset kaverisuhteet</i>	28
4.2.3	<i>Kiusaaminen</i>	30
4.2.4	<i>Työskentely-ympäristöön liittyvät tekijät</i>	32
4.3	Luokan fyysinen ympäristö	33
4.4	Yhteenveto	37
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	38
6	POHDINTA	43
	LÄHTEET	47

1 JOHDANTO

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan useimmiten oppilaan kokemusta siitä, kuinka positiiviseksi hän kokee olonsa koulun niin fyysisessä kuin sosiaalisessakin ympäristössä sekä koululle tyypillisissä tehtävissä ja toiminnoissa (Harinen & Halme, 2012). Koska kouluviihtyvyyden yksi osa on epävirallinen koulu ja oppilaiden sosiaaliset suhteet, voi kouluviihtyvyys kasvaa myös sosiaalisissa suhteissa ja niiden verkostoissa, eikä se ole vain yksilön ominaisuus (Uusikylä & Kansanen, 1988). Tässä tutkimuksessa luokkahuone tilana tarjoaa puitteet epäviralliselle sekä viralliselle koululle sekä on myös yksi osa-alue tarkastellessa kouluviihtyvyyttä. Luokka, niin sosiaalisena kuin fyysisenä ympäristönä on yksi merkittävä kouluviihtyvyyteen yhteydessä oleva tekijä, sillä oppilas viettää siellä eniten aikaa koulussa ollessaan.

Näiden kouluviihtyvyyden määrittelyjen pohjalta muodostimme tutkimustamme varten käsitteen hyvästä luokasta. Halusimme tutkimuksessamme keskittyä tutkimaan kouluviihtyvyyttä luokan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön näkökulmasta, sillä kokonaisuudessaan kouluviihtyvyyden tarkastelu koko koulun ja siihen liittyvien tekijöiden kontekstissa olisi ollut liian laaja tutkimuskohde tähän tutkielmaan. Lisäksi näkökulman valintaan vaikutti se, että tulevaisuudessa tulemme työskentelemään luokanopettajina, joten kouluviihtyvyys erityisesti luokan näkökulmasta kiinnosti meitä. Koemme, että valitsemamme aihe on tärkeä ja aina ajankohtainen, sillä oppilaiden koulussa viihtymisestä puhutaan paljon, mutta tutkimusta aiheesta ei ole tarpeeksi. Koemme, että tärkeää olisi erityisesti saada lisää tutkimustietoa oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista kouluviihtyvyyttä ajatellen.

Tässä tutkimuksessa hyvällä luokalla tarkoitamme luokkaa, jossa oppilaat viihtyvät niin sosiaalisen kuin fyysisen ympäristön kannalta sekä luokkaa, jonka toimintakulttuuri mukaan lukien luokan opettaja, tukee oppimista. Pyrimme tutkimuksessa selvittämään oppilaiden näkökulmaa siitä, millaiset asiat tekevät luokasta heidän mielestään hyvän. Siihen, millaiseksi hyvän luokan käsite

tutkimuksen aikana muotoutuu, vaikuttavat aineistossa ilmenevät oppilaiden näkemykset yhdessä teoreettisen taustan kanssa. Lopulta hyvä luokka tarkoittaa jokaiselle yksilölle eri asioita, mutta tuomme tässä tutkimuksessa esiin yhden näkökulman.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on hyvä luokka 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemysten mukaan. Lisäksi halusimme selvittää millaisia eroavaisuuksia 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksissä ilmenee. Tutkimuksen tulokset tarjoavat näkökulmia siihen, millainen oppilaiden mielestä on hyvä luokka sekä siihen, miten ikätaso vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin ja tärkeäksi koettujen asioiden eri painotuksiin ajatellen hyvää luokkaa.

Teoreettinen viitekehys koostuu kouluviihtyvyyden käsitteestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä, ryhmään ja vuorovaikutukseen liittyvistä teorioista sekä psykologisesta kehityksestä keskilapsuudessa. Osana teoreettista viitekehystä ovat myös aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset, jotka osaltaan tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Aiheesta on aikaisemmin tehty pääasiassa opinnäytetöitä, jotka käsittelevät aihetta hieman eri näkökulmista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Lapsen psykologinen kehitys keskilapsuudessa

Kouluikänsä tultaessa lapsi alkaa kaivata etenkin samaa sukupuolta olevien ikätovereiden seuraa (Nurmi ym., 2014, s. 122), jota muun muassa koulu ja harrastukset tarjoavat. Koulu tarjoaa lapselle siis niin oppimista ja uutta tietoa, mutta myös lapsen tässä iässä kaipaamia toverisuhteita. Toveriryhmät muodostuvat usein niistä ihmisistä, jotka ovat keskenään paljon tekemisissä eli niin sanotun läheisyysperiaatteen mukaan, kuten esimerkiksi oman koululuokan oppilaista (Nurmi ym., 2014, s. 122). Näissä toverisuhteissa opitaan monia sosiaalisten suhteiden kannalta tärkeitä taitoja kuten tasapuolisuutta ja kuuntelutaitoja (Nurmi ym., 2014, s. 122).

Kuten edellä mainittiin, on ikätovereiden merkitys lapselle suuri jo hyvin nuoresta iästä lähtien. Lapsen tullessa nuoruusikänsä ikätovereiden tärkeys korostuu entisestään (Nurmi ym., 2014, s. 148). Vielä varhais- ja keskinuoruudessakin, lapsuuden tavoin, ovat kaverit ja ystävät samaa sukupuolta (Nurmi, ym. 2014, s. 148). Peruskoulun kuudesluokkalaiset alkavat jo lähestyä varhaisnuoruutta, jolloin kavereiden ja ystävien merkitys kasvaa entisestään. Tällöin luonnollista on myös, että koulukaverien merkitys oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen kasvaa.

Sosiaalisten suhteiden sekä ystävyyskäsitteiden ymmärtämisen kehittyminen lapsilla edellyttää sosiaalisia kokemuksia ja älyllisten taitojen kehitystä. Koulun alkaessa lapsien sosiaaliset kontaktit lisääntyvät uusien koulutovereiden myötä, mutta keskimäärin noin kolmannesta kouluvuodesta alkaen toverisuhteet muuttuvat melko pysyviksi. Ensimmäisinä kouluvuosina kaverit saattava vaihdella jopa päivittäin. Yleensä noin 8–10 ikävuoden välillä ystävyysuhteissa alkaa esiintyä vastavuoroisuutta, toisesta välittämistä ja huolehtimista. (Aho & Laine, 2004, s. 173) Tutkiessamme aineistomme kolmosluokkalaisten kertomuksia, on hyvä ottaa huomioon toverisuhteiden

pysyvyys. Kolmannella luokalla ystävyysuhteet ovat luultavasti jo hieman kehittyneet, mutta voivat silti olla hyvin erilaisia verrattuna vanhempien lasten ja nuorten ystävyysuhteisiin.

Ahon ja Laineen (2004, s. 175) mukaan varhaisnuoruudessa, eli 11–14-vuoden iässä, ystävyysuhteet ovat pääosin pysyviä ja niihin suhtaudutaan usein hyvin omistavasti. Ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia ja nuori pystyy asettumaan toisen asemaan ja näkemään myös oman toimintansa ulkopuolisen henkilön silmin. (Aho & Laine, 2004, s. 176) Kyky nähdä itsensä ulkopuolisen näkökulmasta onkin yksi seikka, joka erottaa kolmasluokkalaisen ajattelun kuudesluokkalaisen ajattelusta. Lisäksi vanhemmilla oppilailta on enemmän dyadeja eli kahden ihmisen välisiä ystävyysuhteita, ja klikkejä eli muutaman ihmisen tiiviitä ryhmiä (Nurmi, ym., 2014, s. 166).

8–10 vuoden iässä lasten välisten konfliktien määrä lisääntyy huomattavasti, mutta ne ovat usein lyhytkestoisia. Konfliktit saattavat liittyä esimerkiksi epäluotettavaan toimintaan, kuten valehtelemiseen ja toisen salaisuuksien paljastamiseen. Konfliktien ratkaisu aletaan vähitellen ymmärtää osapuolten välisenä ongelmana, mutta ratkaisua usein etsitään jostakin ulkopuolisesta tekijästä, joka pyritään poistamaan molempia osapuolia tyydyttävästi. Varhaisnuoruudessa konfliktien syyt painottuvat usein epäluotettavan toiminnan lisäksi muun muassa toisen huomiotta jättämiseen. (Aho & Laine, 2004, s. 174–175)

Ajattelun taidot kehittyvät usein merkittävästi ikäkaudella, joka osuu juuri 3. ja 6. luokan väliin. Piaget'n teorian mukaan kolmannella luokalla lapsen ajattelu on useimmiten vielä konkreettisen ajattelun vaiheessa (Nurmi, ym. 2014, s. 146). Konkreettisen ajattelun vaiheessa lapsi pystyy irtautumaan välittömistä aistihavainnoista ja joustavuus erilaisten elämän konkreettisten ilmiöiden ymmärtämiseen lisääntyy (Nurmi, ym. 2014, s. 89–91). Noin 11–12 vuoden iässä eli yleensä lapsen ollessa 5.–6. luokalla, siirrytään konkreettisesta ajattelusta abstraktis-formaaliin ajatteluun, joka mahdollistaa abstraktimman, yleisemmällä tasolla tapahtuvan, konkreettisesta elämämaailmasta irtautuvan ajattelun kehittymisen (Nurmi, ym. 2014, s. 146). Odotuksenamme on, että vertailtaessa kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden kertomuksia hyvästä luokasta, pystytään havaita jonkinlaisia merkkejä tästä ajattelun muuttumisesta abstraktimmaksi ja yleistävämmäksi.

2.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys on laaja ja abstrakti käsite, jota on hankala yksiselitteisesti tai tarkasti määritellä. Näin ollen eri tutkimuksissa ja artikkeleissa kouluviihtyvyyttä voidaan määritellä hieman eri tavoilla ja erilaisten konkreettisten seikkojen avulla. Lisäksi vallitseva kulttuuri, yhteiskunta ja aika vaikuttavat kouluviihtyvyyden määrittelyyn, arviointiin ja analysointiin. (Harinen & Halme, 2012) Kouluviihtyvyyteen voidaan ajatella liittyvän kaikki oppilaaseen ja hänen ympäristöönsä liittyvät tekijät (Manninen, 2018), mutta tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan kouluviihtyvyyttä koululuokan kontekstissa. Kouluviihtyvyydellä voidaan tarkoittaa muun muassa oppilaan kokemusta siitä, kokeeko hän olonsa hyväksi ja turvallisiksi niin koulun sosiaalisessa kuin fyysisessäkin ympäristössä (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010) sekä koululle tyypillisissä tehtävissä ja toiminnoissa (Harinen & Halme, 2012) tai oppilaan subjektiivista kokonaisarvioita koulukokemustensa positiivisuudesta ja kouluelämänlaadusta (Manninen, 2018, s. 16).

Oppiminen on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat lukuisat eri tekijät. Yksi tehokkaaseen oppimiseen yhteydessä olevista tekijöistä on motivaatio, johon siihenkin yhteydessä ovat useat eri tekijät (Nurmi ym., 2021). Yksi, ja tutkimuksemme kannalta oleellisin, motivaatioon vaikuttava tekijä on koulun ja luokan ilmapiiri (Nurmi ym., 2021, s. 104) Motivaation kautta luokan ilmapiiri on välillisesti yhteydessä myös oppimiseen.

Koska kouluviihtyvyyteen vaikuttavat laajasti oppilaan kokemukset, vaikuttaa myös kouluviihtyvyys ja mahdollisesti sen puute laajasti oppilaaseen. Kouluviihtyvyys vaikuttaa muun muassa oppilaan poissaolojen määrään, kouluun kiinnittymiseen, syrjäytymiseen, henkiseen hyvinvointiin, oppimiseen ja siihen millaisena oppilas näkee itsensä. Koulukokemukset ovat yhteydessä myös oppilaiden terveystottumuksiin. (Manninen, 2018) Tämän vuoksi on tärkeää kerätä tietoa siitä, millaisessa luokassa oppilaat viihtyvät ja millaisessa eivät, jotta voidaan luokkatasolla edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

2.3 Formaali, informaali ja fyysinen koulu

Kouluviihtyvyyttä on määritelty muun muassa kahden ulottuvuuden kautta (Uusikylä & Kansanen, 1988), jotka ovat virallinen ja epävirallinen koulu. Formaali eli virallinen koulu on nähtävissä koulun arjessa opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, oppikirjoina, opetuksen sisältöinä sekä vuorovaikutuksena opetuksen ympärillä. Virallista koulua ohjaa koulua koskevat asiakirjat, sekä koulujen opetussuunnitelmat. Myös esimerkiksi koulun säännöt ja toimintatavat sekä opettajien, oppilaiden ja koulun henkilökunnan välinen hierarkia ovat osa virallista koulua. (Lahelma & Gordon, 2003, s. 12–41) Informaalilla eli epävirallisella koululla puolestaan tarkoitetaan koulun yhteisöön muodostuneita limittäisiä sosiaalisia suhteita. Virallisen koulun toiminta ja informaalin koulun vuorovaikutus ovat yhteydessä, sillä koulupäivä sisältää opetuksen lisäksi myös tilanteita, jotka perustuvat oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, kuten välitunnit ja ruokatunnit. Epäviralliseen kouluun liittyvää vuorovaikutusta tapahtuu myös oppitunneilla. Se voi myös vaikeuttaa virallisen koulun toimintoja, mutta ne voivat myös toimia rinnakkain. (Lahelma & Gordon, 2003, s. 42)

Virallinen ja epävirallinen koulu kohtaavat kouluviihtyvyyden määrittelyn kolmannessa ulottuvuudessa eli fyysisessä koulussa, jolla tarkoitetaan tilaa, jossa opetus toteutetaan (Lahelma & Gordon, 2003, s. 59). Luokan fyysinen tila vaikuttaa, sekä niin viralliseen kuin epäviralliseenkin kouluun. Esimerkiksi erilaiset istumajärjestykset mahdollistavat eri opetus- ja työskentelymenetelmien käytön, mutta samalla myös saattavat joko rajoittaa tai tukea informaaliin kouluun liittyviä toimintoja, kuten oppilaiden yhdessä opiskelua. Istumajärjestyksen kannalta tärkeintä luokassa on, että kaikki näkevät opettajan hyvin ja, että opettaja näkee kaikki oppilaat. (Saloviita, 2014)

Kun on tutkittu sitä, mihin asioihin oppilaat erityisesti toivoisivat voivasa vaikuttaa omassa koulussaan, ovat kouluviihtyvyys ja koulun fyysinen ympäristö nousseet esiin. Kyseisiin tutkimuksiin osallistuneissa kouluissa fyysinen ympäristö on koettu ankeaksi. Oppilaat toivoivat, että esimerkiksi sisustuksella olisi voitu muuttaa kouluympäristöä viihtyisämmäksi. (Alanko, 2010) Kuuskorven (2012) tutkimuksen mukaan oppilaat toivovat luokkatilan olevan muunneltavissa niin, että siellä voisi työskennellä yksin, parin kanssa sekä yhdessä. Lisäksi

oppilaat toivoivat, että luokkatilassa olisi myös epämuodollisempia työskentelytiloja, kuten sohvia tai nojatuoleja (Kuuskorpi, 2012).

2.4 Hyvä opettaja

Yhteiskunnan sen hetkiset arvot, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys heijastuvat aina myös koulumaailmaan ja sitä kautta ympäröivä yhteiskunta ohjaa opetuksen arvoja ja tavoitteita (Uusikylä, 2006). Näin ollen myös käsitykset hyvästä opettajasta vaihtelevat yhteiskunnan muutosten mukana (Isohookana-Asunmaa, 1993). Opettajan tulisi kuitenkin aina olla opetussuunnitelmien ja oppisisältöjen sekä menetelmien toteuttajan lisäksi kasvattaja, ja kaikkein tärkeintä onkin opettajan hyvä suhde oppilaisiin (Uusikylä, 2006). Opettaja on merkittävä tekijä oppilaan myönteisten oppimiskokemusten syntyemisessä ja itsetunnon vahvistumisessa (Uusikylä, 2006).

On olemassa joitakin piirteitä, joita opettajalta on toivottu ja joita käsittääksemme ainakin osittain arvostetaan edelleen. Suonion (1993) mukaan jokainen hyvä opettaja omaa terveen itsetunnon, itseluottamuksen, sisäisen voiman ja herkkyyden, jolla pystyy kannattamaan ja kannustamaan oppilastaan. Vilpan (1993) mukaan yleisiä opettajalta vaadittuja ominaisuuksia ovat muun muassa ystävällisyys, huumorintajuisuus, motivoivuus, kannustavuus, auttavaisuus ja turvallisuus. Lisäksi opettajan tulisi hallita opetusaiheensa ja –aineensa (Vilpa, 1993). Opettaja, joka on kiinnostunut oppilaiden ideoista ja kokemuksista, ottaa huomioon oppilaiden kehitykselliset, älylliset ja tunteelliset tarpeet yksilöllisesti sekä antaa oppilaiden vaikuttaa opetuksentoteutukseen, lisää turvallisuutta (Uusikylä, 2006). Opettajan on myös tärkeää kohdella oppilaita tasapuolisesti ja puolueettomasti (Tirri, 1999).

2.5 Luokka ryhmänä

2.5.1 Ryhmän muodostuminen ja koheesio

Ryhmä määritellään ihmisjoukkona, joka on vuorovaikutuksessa keskenään, ja jolla on yhteinen tavoite tai päämäärä. Ryhmälle oleellista on myös se, että ryhmän jäsenet ovat tietoisia kuuluvansa ryhmään. (Aho & Laine, 2004, s. 203)

Koululuokka täyttää myös ryhmän määritelmän, mikä on olennaista tutkimuksemme kannalta. Salovaaran & Honkosen (2011, s. 41) mukaan yksi kouluviihtyvyyttä edistävä tekijä on yhteisöllisyys, eli yksittäisten oppilaiden ja ryhmän kokemus koulussa viihtymisestä ja mahdollisuudesta osallistua koulun toimintaan.

Ryhmää ja sen yhteisöllisyyttä tarkastellessa on tärkeää ottaa huomioon ryhmän koheesioon ja sen merkitykseen. Ryhmän koheesiolla tarkoitetaan Ahon ja Laineen (2004, s.203) mukaan ryhmän jäsenten kokemaa yhteistä vetovoimaa ryhmää kohtaan. Vahvan koheesio omaavien ryhmien jäsenet osallistuvat ja sitoutuvat voimakkaammin ryhmän toimintaan. Voimakkaampi ryhmän koheesio edistää myös yksilöiden kokemaa yhteenkuuluvuutta ja ryhmän ilmapiiriä. Lisäksi ryhmän voimakas koheesio edistää ryhmän jäsenten viihtymistä ja vuorovaikutussuhteiden syvyyttä. (Aho & Laine, 2004, s. 204–205) Voimakkaan koheesio omaavat luokat todennäköisemmin kokevat luokan sisäiset ihmissuhteet parempina, joka voi näkyä esimerkiksi ryhmän jäsenten avoimuutena ja ystävällisyytenä toisiaan kohtaan. Etenkin kouluiässä ryhmän koheesiolla on suuri merkitys ja erityisesti varhaisnuoruudessa sillä on merkitystä myös vapaa-ajan toiminnoissa (Aho & Laine, 2004, 204).

Ympäristön, kuten koululuokan sosiaalisen ympäristön, tunneilmasto vaikuttaa luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tunneilmastolla (emotional climate) tarkoitetaan väliaikaisiin tunteisiin verrattuna pysyvää ja objektiivista ryhmäilmiötä (De Rivera, 1992, s. 2) De Riveran (1992, s. 2) mukaan tunneilmaston taustalla voivat vaikuttaa muun muassa sosiaaliset rakenteet. Esimerkiksi joissain luokissa tunneilmasto voi olla erilaisista sosiaalisista rakenteista ja luokan toimintakulttuurista johtuen hyvinkin lämminhenkinen ja turvallinen, ja toisissa luokissa jännittynyt tai epäturvallinen. Tunneilmasto vaikuttaa yksilöiden kaikkeen toimintaan kuten esimerkiksi käyttäytymiseen, osallistumiseen ja tulkintoihin. Nämä taas ovat yhteydessä vuorovaikutustilanteessa läsnä oleviin tunteisiin, jotka yhdessä tunneilmaston kanssa muodostavat tunneilmapiirin. Tunneilmapiiri vaikuttaa koululuokassa niin oppilaiden kuin opettajankin toimintaan. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 242).

Osallisuuden merkitys on myös tärkeää huomioida tutkiessa sitä, minkälainen on hyvä luokka. Osallisuudella tarkoitetaan laajimmillaan yhteisöön

kuulumista, liittymistä ja siihen vaikuttamista vastavuoroisesti kaikkien ryhmän jäsenten toimesta (Oranen, 2008 s. 9). Osallisuus voi antaa lapselle kokemuksia kuulluksi tulemisesta sekä omien mielipiteiden tärkeydestä ja kyvystä vaikuttaa asioihin (Oranen, 2008, s. 9). Nämä ovat Orasen (2008 s. 16) mukaan kaikista tärkeimpiä hyötyjä, joita osallisuudesta voi seurata. Osallisuus on yksi yhteisöllisyyteen vaikuttava tekijä, joka edistää oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 41).

2.5.2 Koulukiusaaminen ryhmäilmionä

Yksilön käyttäytyminen vaikuttaa hänen sosiaaliseen asemaansa ryhmässä. Ryhmässä suositut lapset ovat yleensä sosiaalisesti lahjakkaita ja noudattavat ryhmän sosiaalisia sääntöjä. He ovat avuliaita, ystävällisiä ja yhteistyökykyisiä. Ryhmässä torjutuksi tulevat helposti lapset, jotka ovat aggressiivisia, arkoja tai vetäytyviä. (Salmivalli, 1998, s. 17–18)

Kiusaamisella tarkoitetaan usein pitkäkestoista, systemaattista ja toistuvaa tiettyyn yksilöön kohdistuvaa tarkoituksellista ja toista vahingoittavaa käyttäytymistä. Kiusaamiselle tyypillistä on myös se, että kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee epätasapainoinen valtasuhde. Kiusaamistilanne ei aina ole näkyvästi aggressiivinen, mutta kiusaamiseen liittyy aina jonkinlaista aggressiota. (Salmivalli, 1998, s. 29–31)

Kiusaaminen tapahtuu yleensä ryhmässä ja se perustuu sosiaalisiin suhteisiin ja rakenteisiin ryhmän sisällä. Tyypillisesti kiusaamista tapahtuu pysyvämmissä sosiaalisissa ryhmissä, kuten juuri koululuokassa. Taustalla on usein kiusaajan tarve dominoida, nostattaa asemaansa tai tuoda itseään esille ryhmässä (Salmivalli, 1998, s. 31). Salmivalli (1998) kuvaa kiusaamista ryhmäilmionä seuraavalla tavalla:

“Kun kiusaaminen jatkuu pitkään, kiusatusta oppilaasta tulee tiettyssä mielessä koko “ryhmän uhri” ja häntä kohdellaan sen mukaisesti jatkuvasti, ei vain varsinaisten aggressiivisten hyökkäysten aikana: hän on uhrin roolissa koko ajan” (Salmivalli, 1998, s. 33).

2.6 Aikaisempia tutkimuksia

Aiheeseemme liittyviä teemoja on tutkittu jonkin verran aikaisemminkin. Etenkin kouluviihtyvyydestä löytyy aikaisempaa tutkimusta hyvinkin kattavasti ja sitä on käsitelty aikaisemmin useissa opinnäytetöissä (ks. esim. Ylinen, 2011; Raittila, 2013 & Björkqvist, 2006). Ylinen (2011) tutki pro gradu –tutkielmassaan oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kouluviihtyvyydestä sekä koulun turvallisuudesta. Tutkielman (Ylinen, 2011) aihe on hyvinkin samanlainen kuin tämän tutkielman sillä tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden kokemukset ja näkemykset.

Kankaanpään (2008) pro gradu –tutkielmassa tutkitaan 3. ja 6. luokkalaisten kertomuksia koulusta. Tutkimuksen (Kankaanpää, 2008) tarkoituksena oli selvittää, mitä lapset kertovat koulusta ja mikä heille on siellä tärkeää. Tutkimuksessa ilmeni, että koulussa viihtyminen ja sosiaaliset suhteet ovat lapsille kaikkein tärkeimpiä asioita koulussa (Kankaanpää, 2008). Tutkielmassamme tutkimme hyvin samanlaisia teemoja ja lisäksi tutkimuksemme kohdistuu Kankaanpään (2008) tutkielman tapaan 3. ja 6. luokkalaisten. Siinä missä Kankaanpää keräsi kertomuksia yleisesti koulusta, me keräämme kertomuksia luokasta.

Tutkielmamme aiheeseen läheisesti liittyvät myös yhteisöllisyys ja osallisuus, joita on tutkittu useissa opinnäytetöissä aikaisemmin (ks. esim. Sipilä, 2017; Kainulainen, 2014 & Auvinen, 2019). Tutkielmassamme yhteisöllisyys ja osallisuus nousevat esiin erityisesti koululuokassa muodostuvan ryhmän näkökulmasta. Auvinen (2019) ja Sipilä (2017) tarkastelevat tutkielmissaan eri ryhmien kokemuksia ja näkemyksiä yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta. Auvinen (2019) kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ja Sipilä (2017) opettajien.

Hoikka (2018) tutkii pro gradu –tutkielmassaan sekä opettajien että oppilaiden ajatuksia hyvästä luokkahengestä ja sen parantamisesta. Hoikan (2018) tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten luokkahengen koetaan vaikuttavan koulunkäyntiin sekä tuoda esille ajatuksia siitä, miten luokkahenkeä voitaisiin parantaa. Hoikka (2018) keskittyy tutkielmassaan hyvään luokkahenkeen ja sen luomiseen, kun taas tässä tutkielmassa tavoitteenamme on kerätä ajatuksia siitä, millainen on hyvä luokka, hieman laajemmin.

Kivioja ja Puroila (2017) tutkivat lasten näkemyksiä koulusta. Tutkimuksen aineistona toimivat lasten pöytäteatterina toteutetut kertomukset koulusta. Näissä tarinoissa ilmeni monia koulutasolla negatiivisesti kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Tarinoissa ilmeni kiusaamista niin oppilaiden kuin opettajankin taholta. Tarinoissa ilmeni myös kyseenalaistamista ja vastustamista virallista koulua kohtaan. Opettajat nähtiin osassa tarinoista hyvinkin hierarkkisessa asemassa oppilaisiin nähden. Myös toive kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta koulun arkeen nousi esiin tarinoissa. Tarinoissa esiin nousi myös kouluviihtyvyyteen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä, joita olivat muun muassa fyysinen ympäristö, välitunnit ja sosiaalinen ympäristö. (Kivioja & Puroila, 2017)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, minkälaiset tekijät alakoulun oppilaiden näkökulmasta tekevät luokasta hyvän. Lisäksi halusimme selvittää, millaisia eroja näkemyksissä hyvästä luokasta ilmenee 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden välillä. Hyvällä luokalla tässä tutkimuksessa tarkoitamme luokkaa, jossa oppilaat viihtyvät niin sosiaalisen kuin fyysisen ympäristön kannalta, sekä luokkaa, jonka toimintakulttuuri, mukaan lukien opettaja ja hänen toimintansa, tukee oppimista. Muodostimme hyvän luokan käsitteen tätä tutkimusta varten kouluviihtyvyyteen liittyvien teorioiden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta. Tavoitteenamme oli löytää eläytymismenetelmällä kerätyistä kirjoitelmista vastakkainasetteluja negatiiviseen ja positiiviseen kehyskertomukseen vastaavista kirjoitelmista ja pohtia sitä, mistä ne kertovat ja mahdollisesti johtuvat. Tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat:

1. Millaiset tekijät, oppilaiden näkökulmasta, tekevät luokasta hyvän?
2. Miten näkemykset hyvästä luokasta eroavat 3. ja 6. luokkalaisten välillä?

3.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on elämismailman tutkiminen ja siinä monin tavoin ilmenevät merkitykset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme laadullisen tutkimuksen, sillä halusimme saada selville erilaisia merkityksiä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden omasta näkökulmasta, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksemme aineisto kerättiin kirjallisessa muodossa. Tämä sopii hyvin laadullisen tutkimuksen aineiston hankintaan, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein tekstimuotoista tai tekstiksi muutettua (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistomme keräämiseen valitsimme eläytymismenetelmän.

Eläytymismenetelmä on laadulliseen tutkimukseen liittyvä aineistonhankintamenetelmä. Eläytymismenetelmässä vastaajat kirjoittavat vapaamuotoisen kirjoitelman mielikuvitustaan käyttäen tutkijan laatiman kehyskertomuksen eli orientaation pohjalta (Eskola, Mäenpää & Wallin, 2017, s. 7). Kehyskertomus voi olla lyhyehkö tarina tai muu johdattelu tutkittavaan teemaan liittyen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), johon vastaajan tulee eläytyä ennen kirjoitelman tuottamista (Eskola ym., 2017). Kehyskertomuksia on vähintään kaksi, joissa jotain yhtä merkittävää seikkaa muutetaan kertomusten välillä (Eskola, Mäenpää & Wallin, 2017, s. 7). Keskeistä eläytymismenetelmässä on juuri tämä kehyskertomusten variointi, mikä testaa ajattelun logiikkaa (Eskola & Suoranta, 1998). Tulosten analysoinnissa keskitytään siihen, mikä vastaajien kirjoittamissa kertomuksissa muuttuu, kun kehyskertomuksen yhtä oleellista tekijää muutetaan ja muut tekijät pidetään samana (Eskola & Suoranta, 1998).

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän, koska se sopii tiedonhankintamenetelmäksi tutkimuksiin, joissa halutaan tarkastella asenteita ja representaatioita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), mikä on tutkimuksemme tarkoitus. Vastaaja käyttää kirjoitelmassaan mielikuvitustaan, jolloin tarina ei välttämättä ole kuvaus todellisuudesta vaan siitä, mitä saattaisi tapahtua ja mitä asiat merkitsevät (Eskola & Suoranta, 1998). Eläytymismenetelmää käyttämällä saimme kattavampaa tietoa siitä, millainen on oppilaan mielestä hyvä luokka ja, mitä tekijöitä oppilas pitää tärkeinä ajatellen hyvää luokkaa. Menetelmä mahdollistaa ilmiön tarkastelun oman ajattelun ulkopuolelta, jolloin voidaan paremmin saada käsitystä tutkittavan ilmiön laajuudesta (Eskola ym., 2017).

3.3 Aineistonhankinta

Tutkimuksemme aineistona toimivat kehyskertomuksien pohjalta vapaamuotoisesti kirjoitetut kertomukset. Koska käytimme aineistonkeruussa eläytymismenetelmää, on kehyskertomuksia kaksi. Kehyskertomuksissa yhtä oleellista seikkaa muutetaan, jolloin vastauksista pystytään etsiä vastakkainasetteluja (Eskola, Mäenpää & Wallin, 2017, s.7). Noin puolet 3.-luokkalaisista tutkimukseen osallistuvista oppilaista vastasi kehyskertomukseen A ja noin puolet kehyskertomukseen B. Samoin noin puolet 6.-luokkalaisista oppilaista vastasi kehyskertomukseen A ja noin puolet kehyskertomukseen B. Kehyskertomus A on positiivinen ja kehyskertomus B negatiivinen. Kehyskertomukset ovat seuraavanlaiset:

Kehyskertomus A: Tuisku on ensimmäistä päivää uudessa koulussa. Tuisku pitää luokastaan kovasti ja viihtyy siellä erittäin hyvin. Luokassa on hyvä olla ja oppia. Kerro vapaasti, millainen Tuiskun luokka on ja millaiset asiat tekevät siitä sellaisen, jossa on kiva olla? (Mieti luokan oppilaita, opettajia ja luokkahuonetta sekä luokan ryhmähenkeä.)

Kehyskertomus B: Tuisku on ensimmäistä päivää uudessa koulussa. Tuisku ei pidä luokastaan eikä viihdy siellä kovinkaan hyvin. Luokassa ei ole hyvä olla eikä oppia. Kerro vapaasti, millainen Tuiskun luokka on ja millaiset asiat tekevät siitä sellaisen, jossa on huono olla. (Mieti luokan oppilaita, opettajia ja luokkahuonetta sekä luokan ryhmähenkeä.)

Halusimme kehyskertomuksilla saada vastauksia liittyen opettajaan, luokan fyysiseen ympäristöön sekä ilmapiiriin ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Nämä valikoituivat teemoiksi kouluviihtyvyyteen liittyvien teorioiden pohjalta. Tekijät mainitaan myös kehyskertomuksissa, jotta nämä otettiin huomioon vastauksia kirjoittaessa. Vastaajien iän vuoksi koimme tarpeelliseksi kertoa kehyskertomuksessa melko tarkasti, mitä seikkoja tulisi vastauksessa pohtia ja huomioida. Pyrimme kuitenkin siihen, että kehyskertomus ei ohjailisi oppilasta liikaa vastaamaan tietyllä tavalla, mutta kuitenkin ohjaisi oppilasta kertomaan ainakin haluamistamme teemoista.

Tutkimuksen aineistonkeruuta varten hankittiin lupa sekä koulun johdolta että kaupungilta, jossa tutkimus toteutettiin. Lisäksi kaikilta tutkimukseen osallistujilta kerättiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tässä tapauksessa oppilaiden ollessa alakouluikäisiä, keräsimme luvan tutkimukseen osallistumisesta kunkin oppilaan huoltajalta, luokkien opettajien välityksellä.

Huoltajilla oli myös nähtävillä tutkimussuunnitelma sekä tietosuojailmoitus. Kuitenkin myös jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kieltää kirjoitelmansa käyttö tutkimuksessa.

Keräsimme aineiston erään tamperelaisen alakoulun luokilta, yhdeltä 3.-luokalta sekä yhdeltä 6.-luokalta, tammikuussa 2022. Aineisto kerättiin sähköisessä muodossa käyttäen Office Forms –lomakkeita. Näin mahdollistimme helposti sen, että saimme kirjoitelmat haltuumme ilman ylimääräisiä välikäsiä. Taustatietoina lomakkeessa kysyttiin oppilaan nimi ja luokka-aste. Lisäksi lomakkeessa oli jompikumpi kehyskertomuksista, johon oppilaan tuli vastata kirjoitelman muodossa. Lähetimme linkin lomakkeeseen tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajille, jotka välittivät linkin oppilaille. Emme siis olleet itse paikalla aineiston keruu tilanteessa. Lähetimme luokan opettajalle tarkat ohjeet aineiston keruuta varten, jossa korostimme sitä, että opettaja ei saisi auttaa tai ohjata oppilasta kirjoitelman sisältöön liittyen. Ainoastaan teknisissä asioissa saisi olla avuksi.

Toivoimme lisäksi opettajilta, että oppilaiden olisi mahdollista tuottaa kirjoitelmat suomen kielen ja kirjallisuuden tunnilla, jolloin oppilaat olisivat mahdollisesti hieman paremmin orientoituneita kirjoittamiseen. Kaikille tutkimukseen osallistuville annettiin yksi oppitunti tuottaa kirjoitelma kehyskertomuksen pohjalta.

3.4 Aineisto ja analyysimenetelmä

Saimme yhteensä 48 vastausta (N=48), joista kaikki olivat käyttökelpoisia ja otettiin mukaan tutkimukseen. Aineistoa saatiin kokonaisuudessa noin 11 liuskaa. Lyhyimmät kirjoitelmat olivat kahden virkkeen mittaisia ja pisimmät lähes yhden liuskan mittaisia. 3.-luokkalaisten kirjoitelmat olivat yleisesti ottaen lyhyempiä, mikä oli odotettavissa. Yhteensä 3.-luokkalaisilta saimme 23 vastausta, joista 12 vastasi positiiviseen kehyskertomukseen ja 11 vastasi negatiiviseen kehyskertomukseen. 6.-luokkalaisilta saimme yhteensä 25 vastausta, joista 14 vastasi positiiviseen kehyskertomukseen ja 11 negatiiviseen.

Käytimme tutkimuksemme aineiston analysoinnissa menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä se sopii hyvin myös täysin

strukturoimattoman aineiston analyysiin. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty ja yleistetty kuvaus. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä klusteroinnin eli ryhmittelyn kautta abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Analyysissämme oli paikoitellen mukana myös teoriaohjaavuutta, etenkin kategorisointia ja teemoittelua jonkin verran ohjasi valittu teoriatausta. Kategoriat ja teemat muotoutuivat kuitenkin pääasiassa aineiston analyysin tuloksena, eivätkä suoraan teorian pohjalta.

Aloitimme aineiston analyysin keräämällä kaikki vastaukset yhteen Word-tiedostoon, jolloin aineistoa oli helpompi hahmottaa kokonaisuutena. Koodasimme vastaajat luokka-asteen ja kehyskertomuksen mukaan. Lisäksi numeroimme 3.- ja 6.-luokkalaisten vastaukset erikseen. Esimerkiksi koodi 3A 1. tarkoittaa, että vastaaja on 3. luokkalainen (3) ja vastannut positiiviseen kehyskertomukseen (A) sekä, että vastaus on 3.-luokkalaisten vastauksista ensimmäinen.

Lähdimme tarkastelemaan aineistoa lukemalla kaikki kirjoitelmat tarkasti läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen poimimme aineistossa usein mainitut teemat, jotka oppilaiden näkemyksen mukaan tekivät luokasta joko hyvän tai huonon, ja muodostimme näistä kuusi eri teemaa. Teemoiksi muodostuivat kiusaaminen, luokan fyysinen ympäristö, ryhmähenki ja luokan yleinen ilmapiiri, opettaja, luokan sisäiset kaverisuhteet sekä työskentely-ympäristöön liittyvät tekijät. Aineistosta esiin nousi selkeitä teemoja, jotka oli mainittu myös teoreettisessa viitekehyksessä, jolloin kategoriat oli helppoa muodostaa mukaillen teoreettisen viitekehyksen käsitteitä. Lähdimme värikoodaamaan aineistoa näiden kuuden teeman mukaan eli poimimme jokaisesta kirjoitelmasta kuhunkin teemaan sopivat ilmaukset. Ilmauksella tarkoitamme mitä tahansa kirjoitelmassa teemaan viittaavaa sanaa tai pidempää tekstikatkelmaa, jonka taustalta tietty teema voidaan tunnistaa.

Teemoittelun jälkeen kokosimme aineistossa esiintyneet ilmaukset teemoittain erillisiin taulukoihin. Taulukoihin merkitsimme vastaajan koodin, lainauksen kirjoitelmasta, pelkistetyn ilmauksen sekä alakategorian. Muodostimme kustakin teemasta alakategorioita samankaltaisten ilmausten sisältöjen mukaan. Taulukossa 1. on nähtävillä esimerkki aineiston

kategorisoinnista. Yläkategoriana tässä esimerkissä on opettaja ja hänen toimintansa.

Taulukko 1. Esimerkki kategorisoinnista; opettaja ja hänen toimintansa

Vastaaja	Lainaus	Pelkistys	Alakategoria
6B 16.	“Opettajien pitäisi aina ottaa kaikki huomioon, jos he voivat vaikuttaa siihen.”	Opettajan pitää olla tasapuolinen.	Opettajan tasapuolisuus
6A 12.	“Luokanopettajalla on hyvä huumorintaju--”	Opettajan tulisi olla huumorintajuinen.	Opettajan piirteet
3B 14.	“--opettajat antaa liian paljon läksyjä--”	Opettaja ei saa antaa liikaa läksyjä.	Opettajan toiminta

Alakategorioita muodostui eri teemoihin eri määriä. Analyysin edetessä myös yhdistelimme näitä alakategorioita. Tämän jälkeen muodostimme kuudesta teemasta kolme laajempaa kategoriaa, jotka ovat opettaja ja hänen toimintansa, ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri sekä luokan fyysinen ympäristö. Kategoriaan ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri sisältyy teemat kiusaaminen, ryhmähenki ja luokan yleinen ilmapiiri, luokan sisäiset kaverisuhteet sekä työskentely-ympäristö. Yhdistimme nämä teemat yhteen pääkategoriaan, sillä näihin kaikkiin teemoihin liittyi vahvasti luokan oppilaiden välinen vuorovaikutus ja luokan sosiaalinen ympäristö.

Teemoittelun ja kategorisoinnin jälkeen lähdimme etsimään vastakkainasetteluja positiivisten ja negatiivisten kirjoitelmien välillä. Lähes kaikki teemat oli mainittu sekä positiiviseen että negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Lisäksi analyysissä keskityimme tarkastelemaan, millaisia painotuksia eri teemat aineistossa saavat.

3.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohtiessa oli otettava huomioon mahdolliset negatiivisen kehyskertomuksen aiheuttamat epämiellyttävät tunteet. Joillakin oppilailla saattoi esimerkiksi olla aikaisempia kokemuksia kouluun liittyvistä ikävistä asioista, kuten kiusaamisesta tai huonosta yhteishengestä. Tämän vuoksi olisi ollut tärkeää purkaa aineiston keräämisestä mahdollisesti aiheutuneet negatiiviset tunteet, etteivät ne olisi jääneet vaikuttamaan oppilaisiin. Tähän pyysimme apua luokkien opettajilta, sillä emme itse olleet paikalla aineiston keruu tilanteessa. Emme kuitenkaan jälkikäteen saaneet opettajilta tietoa tilanteen purusta.

Kehyskertomukset muotoiltiin niin, että oppilas vastasi kertomukseen kolmannessa persoonassa eikä minä-muodossa. Myös tällä pyrittiin tekemään tutkimuksesta eettisempi. Tällöin oppilaan oli helpompi käyttää mielikuvitustaan ja kertoa omia näkemyksiään, ei kokemuksia. Oppilas ei joutunut miettimään itseään tai omia aikaisempia kokemuksiaan, jolloin esimerkiksi negatiivisten tunteiden purkaminen oli mahdollisesti helpompaa. Käytimme kehyskertomuksissa sukupuolineutraalia nimeä Tuisku, nimen ohjaavuuden minimoimiseksi. Käyttämämme nimi on myös melko harvinainen, joten suurella todennäköisyydellä oppilaat eivät tunteneet tämän nimistä henkilöä. Tuttu nimi olisi voinut vaikuttaa oppilaan kirjoittamiseen ja kertomiseen.

4 TULOKSET

Tulokset on jaettu kolme pääkategorian mukaan, josta yhdessä esiintyy neljä eri teemaa. Ensimmäisessä luvussa kuvataan opettajan ja hänen toimintaansa osana oppilaan näkemystä hyvästä luokasta. Toisessa luvussa kuvataan ryhmän vuorovaikutusta ja yleistä ilmapiiriä, jonka alle muodostui neljä teemaa. Nämä neljä teemaa ovat ryhmähenki ja luokan yleinen ilmapiiri, luokan sisäiset kaverisuhteet sekä kiusaaminen. Kolmannessa luvussa kuvataan oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen luokan fyysinen ympäristö on hyvä ja tukee koulussa viihtymistä sekä oppimista. Lainauksissa esiintyvä henkilö nimeltä Tuisku, viittaa kehyskertomuksissa kuvailtuun keksittyyn henkilöön. Analyysivaiheessa kirjoitelmat numeroitiin sattumanvaraisesti, 3.- ja 6.-luokkalaiset erikseen. Lisäksi kirjoitelmissa on merkitty, onko vastaaja 3.- vai 6.-luokkalainen sekä onko hän vastannut positiiviseen vai negatiiviseen kehyskertomukseen. Ensimmäinen numero kertoo vastaajan luokka-asteesta, kirjain kertoo siitä, onko vastattu positiiviseen (A) vai negatiiviseen (B) kehyskertomukseen ja järjestysluku kertoo kirjoitelman sattumanvaraisesta numerosta.

4.1 Opettaja ja hänen toimintansa

Yksi selkeä vastauksissa esiin noussut teema oli opettaja ja hänen toimintansa osana oppilaan näkemystä hyvästä luokasta. Kehyskertomuksessa myös ohjattiin pohtimaan opettajaan liittyviä asioita, mikä saattaa selittää sen, että teema nousi esiin niin monessa kirjoitelmassa. Kirjoitelmista 39:ssä (N=48) esiintyi mainintoja opettajasta ja hänen toimintansa vaikutuksista. Jaottelimme opettajasta ja hänen toiminnastaan esiintyneet maininnat neljään eri alakategoriaan, joita ovat opettajan piirteet, opettajan toiminta, opettajan tasapuolisuus ja opettajan ammattitaito. Osa ilmauksista on luokiteltu kahteen näistä neljästä alakategoriasta. Tällaisissa ilmauksissa oli vaikea erotella kahta

asiaa toisistaan, jolloin näimme parhaaksi laskea ilmauksen mukaan molempiin kategorioihin.

Useassa kirjoitelmassa nousi esille erilaisia opettajan piirteitä. Opettajan piirteillä tarkoitamme opettajan luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia. Usein esille tulleita opettajalle hyväksi koettuja piirteitä olivat reiluus, kiltteys, ystävällisyys, sopiva tiukkuus, mukavuus, auttavaisuus, hauskuus, kärsivällisyys, rauhallisuus, kannustavuus, rentous, luotettavuus, ymmärtäväisyys ja huumorintajuus.

Ope kannattaa olla kiltti ja ystävällinen mutta joskus voi olla vähän tiukka. (3A 5.)

Luokan opettaja on reilu ja ymmärtäväinen. (6A 12.)

Piirteistä huumorintajuus, ymmärtäväisyys ja luotettavuus mainittiin useammin 6.-luokkalaisten kuin 3.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Kirjoitelmissa oli havaittavissa, että 6.-luokkalaisten kaipaavat opettajaltaan enemmän huumorinrajua, ja pitävät tärkeämpänä sitä, että opettajan kanssa voi tietyissä tilanteissa jutella rennommin ja vitsailla.

Tuiskun mielestä heidän luokalla on hyvä ja hauska opettaja. Opettaja osaa auttaa, hän on hyvä opettamaan, hauska, huumorintajuinen, ja hänelle voi kertoa omista murheista ja huolista. (6A 11.)

Luokanopettajalla on hyvä huumorintaju-- (6A 12)

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa puolestaan nousi esille opettajan piirteitä, jotka tekevät oppilaiden näkemysten mukaan luokasta huonon. Huonossa luokassa opettajan piirteitä kirjoitelmien mukaan ovat ankaruus, liiallinen tiukkuus, vihaisuus, negatiivisuus ja ymmärtämättömyys.

--opettaja on ankara. (3B 18.)

Opettajat huutaisivat, olisivat liian tiukkaa ja heillä olisi lempi oppilaat. (6B 18.)

Opettajat ovat hyvin negatiivisia ja puhuvat aina vihaisella äänensävyllä ja eivät puhu asiallisesti. (6B 21.)

Toinen useasti tuloksissa esiin noussut opettajaan liittyvä seikka oli hänen toimintansa. Erottelimme erikseen opettajan toiminnan ja opettajan piirteet. Näimme piirteet enemmän yksilön ominaisuuksina ja toiminnan enemmän opettajuuteen liittyvänä tekijänä. Opettajan toiminnasta erityisesti esiin nousi

oppilaiden mielipiteiden ja oppilaiden osallistaminen päätöksenteossa, oppilaiden sensitiivinen ja kunnioittava kohtelu, selkeiden ohjeiden antaminen ja sääntöjen noudattaminen sekä tarpeeksi tarkan kurin pitäminen.

Opettaja ei ole liian määrällävä vaan kysyy myös oppilaiden mielipiteitä. Opettaja ei pakota väkisin ketään epämiellyttäviin ja ahdistaviin asioihin. (6A 5.)

Opettaja voi olla sellainen, että se on liian lepsu eikä komenna tarpeeksi. Luokassa pitäisi olla hyvä kuri. (3B 22.)

Myös mainintoja läksyjen liiallisesta antamisesta, opettajan helposti lähestyttävyydestä ja ymmärtävyydestä löytyi. Useissa kirjoitelmissa kävi ilmi, että opettajalta toivotaan ymmärtävyyttä ja lempeyttä, vaikka joskus sattuisikin moka tai unohdus. Hyvänä nähtiin myös sitä, että opettaja todella kuuntelisi ja osaisi asettua oppilaan asemaan. Liiallinen suuttuminen tai epämiellyttäviin tilanteisiin pakottaminen taas nähtiin huonona. Lisäksi opettajan tarkkuutta ja huolellisuutta pidettiin hyvänä, kun taas epätarkkuutta huonona.

Opettajan saattaa olla vaikea ymmärtää tuiskun ajatuksia, ja hänen on vaikea ymmärtää tuiskun harmitusta siitä, että tuiskulla ei ole kavereita. Opettaja saattaa kieltää tuiskun ajatukset ilkeistä luokkakavereista, koska opettaja haluaa nähdä luokan täydellisenä, ja sellaisena paikkana jossa on helppo opiskella ja jossa kaikki ovat kavereita keskenään. (6B 22.)

--opettaja ei huomaa jos oppilas lunttaa-- (3B 14.)

Opettaja voisi puuttua luokkaan niin, että katsoo hieman oppilaiden istumajärjestystä ja yrittää erotella oppilaat joiden tietää helposti häiritsevän opetusta. (6B 17.)

Opettajan toimintaan liittyviä ilmauksia löytyi huomattavasti enemmän 6.-luokkalaisten kirjoitelmista. Vastaavasti opettajan piirteiden kuvailua löytyi enemmän 3.-luokkalaisten kirjoitelmista. 6.-luokkalaisten kirjoitelmista (N=25) 15:ssä löytyi ilmaus liittyen opettajan toimintaan. 3.-luokkalaisten kirjoitelmista (N=23) vain neljästä löytyi ilmaus opettajan toimintaan liittyen.

Kolmantena alakategoriana erottelimme opettajan tasapuolisuuden. Erotimme tämän opettajan toiminnasta ja ammattitaidosta, sillä spesifejä kuvauksia opettajan tasapuolisuudesta löytyi suhteellisen paljon. Kirjoitelmista, joissa mainittiin opettaja (N=39) seitsemässä mainittiin tarkka kuvaus opettajan tasapuolisuudesta. Kirjoitelmissa, etenkin negatiivisissa, esiintyi kuvailua siitä,

että opettajalla on tiettyjä lempioppilaita, joita hän eri tavoin suosii. Yhtenä suosimisen keinona kirjoitelmissa kuvailtiin se, että annetaan aina vain tiettyjen oppilaiden vastata. Epätasapuolisena kohteluna nähtiin myös se, että tietty oppilas jätetään huomiotta. Opettajan tasapuolisuudesta mainittiin vain negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Reiluudesta, mikä voidaan tulkita jokseenkin samaksi asiaksi tasapuolisuuden kanssa, mainittiin useissa positiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Nämä mainitaan opettajan piirteitä käsittelevässä kohdassa.

Tuiskun opettaja on sellainen että hänellä on lempi oppilas jota hän kohtelee hyvin mutta kaikkia muita opettaja kohtelee huonosti. (3B 16.)

Opettaja on ihan hyvä kylläkin opettamaan, mutta hän ei oikein näytä noteeraavan Tuiskua. (6B 19.)

Neljäntenä alakategoriana on opettajan ammattitaito. Opettajan ammattitaidolla tarkoitamme erilaisia opettajan ammatilliseen työnkuvaan liittyviä taitoja. Opettajan ammattitaitoon liittyviä asioita mainittiin viidessä negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavassa kirjoitelmassa (N=22) ja kahdessa positiiviseen kehyskertomukseen vastaavassa kirjoitelmassa (N=26). Kirjoitelmissa nousi esille opettajan opetustaidot sekä oppiainesisältöjen hallitseminen.

Opettaja on kaikissa aineissa hyvä. (3A 4.)

--opettaja opettaa selvästi-- (6A 9.)

Lisäksi kirjoitelmissa nousi esille opettajan ammattitaitoon liittyen opettajan kyky tuntea ja näyttää empatiaa oppilaita kohtaan. Jos opettajan empatiakyky on huonoa, koettiin sen vaikuttavan luokassa viihtymiseen.

Luokassa jossa on huono luokkahenki saattaa olla myös epämukava opettaja joka ei ymmärrä miltä oppilaasta tuntuu kun sillä on paha mieli. (3B 28.)

4.2 Ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri

Tähän kategoriaan teemoittelimme kaikki ilmaukset, jotka jollain tapaa liittyivät luokan oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin tai ryhmän yleiseen ilmapiiriin. Sosiaalisiin suhteisiin ja ilmapiiriin liittyviä ilmauksia mainittiin 44 kirjoitelmassa (N=48). Kirjoitelmissa oli ryhmän vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin liittyen kaikista

eniten mainintoja verrattuna opettajan toimintaan sekä luokan fyysiseen ympäristöön.

4.2.1 Ryhmähenki ja luokan ilmapiiri

Teemana ryhmähenki ja luokan ilmapiiri on laaja, sillä siihen sisältyy kaikki kirjoitelmissa mainitut tekijät, jotka vaikuttavat luokan ryhmähengen sekä ilmapiirin muodostumiseen. Tähän teemaan luokittelimme kirjoitelmien mainintoja, jotka sisälsivät erilaisia toimintatapoja ja luokan oppilaiden käytökseen liittyviä asioita, jotka vaikuttavat näkemykseen luokan ilmapiiristä ja ryhmähengestä osana hyvää luokkaa. Kirjoitelmista nousi esiin mainintoja liittyen erilaisiin luokan toimintatapoihin, kuten yhteisistä tavaroista huolehtiminen ja luokan asioihin vaikuttaminen. Lisäksi kirjoitelmissa mainittiin useita tekijöitä, jotka liittyivät luokan oppilaiden käytökseen toisiaan kohtaan, ja ovat osana edistämässä ryhmähenkeä ja ilmapiiriä luokassa. Tällaisia oppilaiden käytökseen liittyviä tekijöitä olivat muun muassa kannustaminen, rauhallisuus, auttaminen ja muiden huomioiminen. Yhteensä ryhmähengkeen ja luokan ilmapiiriin liittyviä mainintoja esiintyi 41 kirjoitelmassa.

Luokan yhteiset toimintatavat ja niiden vaikutus ryhmähengkeen ja yleiseen ilmapiiriin esiintyi 13 kirjoitelmassa. Yhdeksi toimintatavaksi luokittelimme luokan toimintaan vaikuttamisen. Vaikuttaminen koettiin tärkeänä osana hyvää luokkaa, ja siihen liittyviä mainintoja esiintyi ainoastaan 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Vaikuttamisella tarkoitamme luokan yhteisiin asioihin vaikuttaminen sekä oikeutta ilmaista oma mielipiteensä vapaasti luokassa. Vaikuttaminen ja oikeus ilmaista oma mielipiteensä nähtiin osana hyvää luokkaa.

Siksi kaikilla on oikeus ilmaista mielipiteensä vapaasti. (6B 16.)

Luokassa jokainen oppilas voi vaikuttaa ja kertoa oman mielipiteen. (6A 12.)

Paikat vaihdetaan usein ja kuukauden välein oppilaat saavat itse päättää järjestyksen. (6A 12.)

Toisena luokan yhteisistä toimintatavoista mainittiin luokan yhteisistä asioista huolehtiminen. Luokan yhteisistä asioista huolehtimisella tarkoitetaan luokan yhteisistä tavaroista huolehtimista sekä luokan siisteydestä huolehtimista. Luokan yhteisistä asioista huolehtiminen nähtiin osana hyvää luokkaa. Luokan

yhteisistä asioista huolehtimiseen esiintyi myös mainintoja ainoastaan 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa.

Kaikki siivoavat omat jälkensä käyttökerran jälkeen. Jokainen Tuiskun luokalta osallistuu siivoukseen-- (6A 7.)

Yhteisistä tavaroista ei pidetä huolta vaan oppilaat ottavat niitä omiin pulpetteihinsa. (6B. 20.)

Luokan yhteisiin toimintatapoihin liittyen osassa kirjoitelmista nousi esiin myös luokkaretket sekä muu luokan yhteinen tekeminen, kuten yhdessä leikkiminen. Tällainen yhteinen tekeminen nähtiin osana hyvää luokkaa, sekä hyvän ilmapiirin ja ryhmähengen edistämistä. Puolestaan luokan yhteisen tekemisen puuttuminen nähtiin osana huonoa luokkaa.

Luokassa leikitään joskus kun jää aikaa tunnin loppuun. Välitunnilla leikitään leikkejä ja silloin kaikilla on kivaa. (3A 12.)

--luokka ei järjestä yhdessä erikoisia ja poikkeavia tilanteita tai tapahtumia, kuten juhlia tai peli- ja leffapäiviä. (6B 23.)

Suurella osalla kirjoitelmia nousi esille erilaisia tapoja, miten oppilaat käyttäytyvät toisiaan kohtaan, ja edistävät tällä tavoin ryhmähenkeä ja luokan ilmapiiriä. Erilaisia oppilaista lähteviä hyvää ilmapiiriä ja ryhmähenkeä edistäviä tekijöitä mainittiin suurimmassa osassa kirjoitelmia, ja niitä esiintyi paljon 3.- ja 6.luokkalaisten kirjoitelmissa, sekä positiiviseen että negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa. Useassa positiiviseen kehyskertomukseen vastaavassa kirjoitelmassa mainittiin erilaisia luokan oppilaiden käytöstapoja, jotka tekevät luokasta hyvän. Tällaisia käytöstapoja ovat muun muassa rauhallisuus, kärsivällisyys ja ystävällisyys.

Tuiskun luokka on rauhallinen, kiltti, avulias, lempeä ja erittäin mukava. (3A 2.)

Kirjoitelmissa nousi myös vahvasti esille auttamisen ja toisten huomioimisen merkitys. Auttaminen, kannustaminen ja muiden huomioiminen nähdään osana hyvää luokkaa, kun taas niiden tekemättä jättäminen tai päinvastainen toiminta nähdään osana huonoa luokkaa.

Välitunnilla Tuiskulla oli hauskaa koska hänet pyydettiin mukaan tervapataan. (3A 7.)

Aina kun on kipee pitää vain muistaa kysyä ja joku heti lähettää läksyt ja joku lähellä asuva voi kanssa tuoda ne jos ne on jäänyt pulpettiin. (6A 12.)

Oppilaat ovat vähäpuheisia, mutta nauravat yhdessä, jos joku tekee väärin. (6B 23.)

Myös se, että oppilaat tulevat kaikki toimeen keskenään, nähdään asiana, joka on osana hyvää luokkaa. Kun taas se, että oppilaat eivät tule toimeen keskenään, koetaan osana huonoa luokkaa.

--mutta tärkeintä on, että kaikki ovat kavereita keskenään. (3A 12.)

Tuiskun luokkalaiset eivät muuten tule hyvin toimeen keskenään. (6B 24.)

Oppilaat pitävät myös tärkeänä sitä, että jokainen saa olla luokassa oma itsensä ja muut hyväksyvät sen.

--luokassa jokainen saa olla oma itsensä-- (6A 12.)

Ilmapiiriin ja ryhmähenkeen liittyen huumori mainittiin myös muutamassa 6.-luokkalaisten vastauksessa. Huumori koettiin osaksi hyvää luokkaa ja siitä mainittiin ainoastaan positiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Kuitenkin kirjoitelmista tuli myös ilmi, että huumorin tulee olla sellaista, jonka kaikki ymmärtävät. Vitsailuun luokassa ei kenenkään ole myöskään pakko osallistua.

Luokassa on hyvä ja ymmärrettävä huumorintaju. (6A 2.)

Myös yhteisiä vitsejä löytyy luokan keskuudessa, mutta ketään ei pakoteta olemaan niissä mukana millään tavoin, tai jos ei kiinnosta. (6A 13.)

4.2.2 Luokan sisäiset kaverisuhteet

Tähän teemaan luokittelimme ilmaukset, joissa jollain tavalla kerrottiin jotain luokan sisäisistä kaverisuhteista ja kaveriporukoista. Tähän teemaan luokitelluista ilmauksista osa luokiteltiin myös kiusaamisteemaan, mutta halusimme huomioida ne myös tässä, sillä ne liittyvät oleellisesti luokan sisällä muodostuneisiin pienempiin kaveriporukoihin. Mainintoja luokan sisäisistä kaverisuhteista löytyi 21 kirjoitelmasta (N=48).

Hyvästä luokasta kertovista kirjoitelmista löytyi mainintoja siitä, että luokassa jokaisella olisi ainakin yksi hyvä ja tuttu kaveri, mutta mieluiten

useampia hyviä kavereita, joiden kanssa voisi olla yhteydessä myös vapaa-ajalla. Negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa puolestaan kuvattiin tilannetta, jossa luokalla ei ole yhtään kaveria.

--ainakin yksi tuttu olisi toivottavaa. (6A 4.)

Tuiskulla on paljon kavereita luokalla ja myös todella hyviäkin ystäviä. (6A 7.)

Tuiskulla ei varmaankaan ole kovin monta luokkakaveria. (3B 20.)

Omien kavereiden lisäksi kirjoitelmissa ilmeni ajatus siitä, että hyvässä luokassa kaikki tulevat toimeen keskenään ja edes jotenkin ovat kavereita. Näissäkin ilmauksissa täsmennettiin kuitenkin, että kaikkien ei tarvitse olla yhtä hyviä kavereita.

Myös ryhmätyöt helpottuvat kun ei tarvitse jännittää että kenen kanssa tekee sen kun tuntee kaikki jotenkin ja on kaikkien kaveri, joskus on kiva vaihtaa sitä kenen kanssa tekee työtä. (6B 17.)

Muutamassa negatiivisessa kirjoitelmassa mainittiin myös siitä, että oppilaat ovat vain omien hyvien kavereidensa kanssa, eivät huomioi muita. Tämä nähtiin huonona asiana. Tämä vastaa hieman positiivisissa kirjoitelmissa ilmennyttyä ajatusta siitä, että kaikki ovat kavereita keskenään tai, että ainakin kaikki tulevat toimeen.

Luokan oppilaat vain ovat kavereidensa kanssa eivätkä ota muita huomioon ollenkaan. (6B 19.)

Eniten luokan sisäisiin kaverisuhteisiin liittyviä mainintoja kirjoitelmista löytyi porukkaan pääsemisestä. Porukalla tässä tarkoitetaan kohtalaisen pientä ja rajattua ryhmää ihmisiä. Porukkaan pääsemisestä mainittiin 15 kirjoitelmassa. Mainintoja porukkaan pääsemisestä löytyi selkeästi enemmän negatiivisista kirjoitelmista. 6.-luokkalaiset mainitsivat kirjoitelmissaan huomattavasti useammin porukkaan pääsemisestä kuin 3.-luokkalaiset. 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa maininta porukkaan pääsemisestä löytyi 11 kirjoitelmasta kun puolestaan 3.-luokkalaisten kirjoitelmista vain neljästä. Negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa kuvailtiin sitä, kuinka luokan sisällä on muodostunut pienempiä porukoita, eikä porukoihin pääse muut

mukaan. Positiivissa puolestaan kuvattiin sitä, että porukoita on kyllä muodostunut, mutta myös muut pääsevät niihin halutessaan mukaan.

--välitunneilla on vain tietyt porukat, jonne ei päästetä ketään mukaan. (3B 22.)

Yleensä luokkalaiset kuljeksivat omissa porukoissa, mutta ei kielletä jos joku muu haluaa tulla mukaan. (6A 13.)

Oppilaat kerääntyvät tiettyihin porukoihin joihin ei saa tulla kukaan ulkopuolinen joka ei kuulu porukkaan. (6B 20.)

Kirjoitelmissa hyvä luokka kaverisuhteiden osalta näyttäytyi siis sellaisena, jossa jokaisella on ainakin yksi hyvä kaveri, kaikki tulevat toimeen keskenään ja kaveriporukat eivät ole liian tiiviitä tai suljettuja. 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa oli enemmän mainintoja kaverisuhteisiin liittyen, etenkin tiiviisiin kaveriporukoihin, kuin 3.-luokkalaisten kirjoitelmissa.

4.2.3 Kiusaaminen

Kiusaaminen kaikissa sen muodoissa oli yksi selkeä vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä erottuva teema. Kiusaamisesta jotain mainittiin 32 kirjoitelmassa (N=48). Mainintoja kiusaamisesta löytyi melko tasapuolisesti niin negatiivisiin kuin positiivisiin kehyskertomuksiin vastaavissa kirjoitelmissa sekä 3.- ja 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Hyvästä luokasta kertovissa kirjoitelmissa kerrottiin siitä, kuinka luokassa ei kiusata, luokassa ei ole kiusaajia ja kaikki otetaan mukaan porukkaan. Negatiivisissa kirjoitelmissa kiusaaminen näyttäytyi positiivisiin verrattuna vastakohtaisena; luokassa kiusataan, luokassa on paljon kiusaajia ja syrjintää. Negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa kiusaamista ja sen laatua usein kuvailtiin tarkemmin, kun taas positiivisissa kirjoitelmissa kiusaamisesta mainittiin enemmän yleisesti. Yleisen kiusaamisen lisäksi kirjoitelmissa puhuttiin haukkumisesta, syrjimisestä, fyysisestä kiusaamisesta sekä juoruilusta.

Useissa kirjoitelmissa mainittiin kiusaamisesta yleisesti, negatiivisissa, että luokassa kiusataan ja positiivisissa, että luokassa ei kiusata. Yleisesti kiusaamisesta mainittiin 25 kirjoitelmassa. Osassa näistä kirjoitelmista löytyi

lisäksi myös tarkempia mainintoja kiusaamisen tavasta, mutta ne on laskettu mukaan myös mainintoihin yleisestä kiusaamisesta.

Tuiskun luokassa on paljon kiusaajia-- (3B 16.)

Tuiskun luokalla ei myöskään ole minkäänlaista kiusaamis ongelmaa vaan kaikki ovat ystävällisiä toisilleen (6A 10.)

Yleisen kiusaamisen jälkeen kirjoitelmista löytyi eniten mainintoja syrjimisestä ja ulkopuolelle jättämisestä. Tästäkin mainintoja oli niin positiivissa kuin negatiivisissakin kirjoitelmissa. Maininnat syrjimisestä ja ulkopuolelle jättämisestä näyttäytyivät positiivisissa ja negatiivisissa kirjoitelmissa vastakkaisina. Kirjoitelmissa hyvä luokka näyttäytyi sellaisena, että ketään ei syrjitä ja kaikki otetaan mukaan. Negatiivisissa kirjoitelmissa usein toistui se, että etenkin kehyskertomuksissa mainittua Tuiskua syrjitään, eikä oteta mukaan toimintaan välitunneilla, mutta ei myöskään ryhmätöissä. Mainintoja syrjinnästä ja ulkopuolelle jättämisestä oli selkeästi enemmän 6.-luokkalaisten kuin 3.-luokkalaisten kirjoitelmissa.

--kaikki otetaan mukaan eikä luokassa syrjitä ketään millään perusteella. (6A 11.)

Eli ei sellaista "sori mut me ollaan nyt kahestaan Joonattaren kaa, eli et voi tulla" juttuja. (6A 13.)

Suurin osa oppilaista on ilkeitä ja syrjii Tuiskua. (3B 15.)

Toinen eroteltu kiusaamisen tapa, joka kirjoitelmissa useamman kerran mainittiin, oli haukkuminen. Niistä kirjoitelmista, joissa mainittiin jotain liittyen kiusaamiseen (N=32) haukkumisesta mainintoja löytyi seitsemästä kirjoitelmasta.

Hyvä luokka on, että siellä ei kiusata eikä haukuta muita tyhmiksi-- (3A 6.)

--välitunnilla haukkuvat toisia ja ärsyttävät-- (3B 17.)

Kirjoitelmista löytyi myös erikseen mainintoja fyysisestä kiusaamisesta ja juoruilusta, mutta näitä oli selkeästi haukkumista ja syrjintää vähemmän. Lisäksi yhdessä kirjoitelmassa mainittiin opettajasta kiusaajana.

Muita asioita, jotka voivat tehdä luokasta huonon paikan olla ovat esim. Kiusaaminen, jota voi tapahtua niin oppilaan kuin opettajankin aiheuttamana. (6B 17.)

--vaan sen siaan tulee ja potkii Tuiskua. (3B 15.)

4.2.4 Työskentely-ympäristöön liittyvät tekijät

Tähän kategoriaan teemoittelimme luokan työskentely-ympäristöön ja oppimiseen liittyviä tekijöitä, ilmauksia, jotka kertovat jotain opetukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurista. Mainintoja työskentely-ympäristöön liittyvistä tekijöistä löytyi 26 kirjoitelmasta (N=48). Kehyskertomus ohjasi epäsuorasti miettimään tällaisia seikkoja, mikä selittää sen, että yli puolet kirjoitelmista sisälsivät mainintoja jostain teemaan liittyvästä. Hyvä työskentely-ympäristö näyttäytyi kirjoitelmissa sellaisena, jossa kaikille annetaan työrauha, opettajan ohjeita noudatetaan eikä opetusta häiritä, osallistutaan aktiivisesti sekä toimitaan rauhallisesti ja hiljaisesti. Negatiivisissa kirjoitelmissa työskentely-ympäristöstä kerrottiin vastakohtaisesti; opettajan opetuksen päälle melutaan, ohjeita ei noudateta ja luokassa on meluisaa, eikä siellä voi keskittyä. Mainintoja työskentely-ympäristöön liittyen löytyi melko tasapuolisesti sekä positiivisista että negatiivisista kirjoitelmista.

Työskentely-ympäristöön liittyvistä tekijöistä eniten mainintoja kirjoitelmissa oli työrauhasta. Työrauhasta, joko negatiivisessa tai positiivisessa mielessä mainittiin yhteensä 26 kirjoitelmassa. Meluisa ja riehakas käyttäytyminen sekä pelleily tunteilla näyttäytyy kirjoitelmissa työrauhaa häiritsevänä ja oppimista vaikeuttavana asiana. Työrauhaa ja oppimista häiritsevänä tekijänä nähtiin myös opetuksen häirintä. Hyvä luokka taas nähtiin sellaisena, jossa annetaan kaikille työrauha ja tehtävien tekemisen jälkeen tehdään jotain muuta itsenäistä hiljaisesti, esimerkiksi luetaan kirjaa.

Tunnilla annetaan työrauha ja kuunnellaan kun opettaja puhuu eikä hölistä tai huudeta. (3A 8.)

Osa oppilaista myös häiritsee tunteja jatkuvasti jolloin opettajien on vain pakko torua ja usein myös huutaa häiriköiville oppilaille, mikä ei edistä muiden oppilaiden oppimista. (6B 20.)

Se, että tunnilla osallistutaan aktiivisesti, esimerkiksi silloin kun opettaja kysyy jotain, nähtiin hyvänä ja oppimista edistävänä piirteenä luokalle. Päinvastoin epäaktiivisuus nähtiin negatiivisena. Lisäksi mainintoja löytyi siitä, kuinka kaikki

oppilaat eivät ole kovinkaan motivoituneita koulunkäyntiin, ja työskentely on tämän vuoksi hidasta.

Luokka kannattaa olla hyvä käytöksinen sekä jos olet vaikka kysymässä jotain vastausta niin luokka viittaa. (3A 5.)

Tunneilla kukaan ei ole oikein aktiivinen ja keskusteluja tunneilla ei synny. (6B 20.)

4.3 Luokan fyysinen ympäristö

Kehyskertomuksissa ohjattiin pohtimaan hyvää/huonoa luokkaa myös luokkahuoneen fyysisen ympäristön kannalta. Ilmauksia liittyen luokan fyysiseen ympäristöön ilmeni 30 kirjoitelmassa (N=48). Tästä teemasta muodostui kolme selkeää alakategoriaa, jotka ovat luokkahuoneen viihtyisyys, luokkahuoneen koko sekä fyysiset tekijät. Selkeimmin ja useimmiten kirjoitelmista esiin nousi luokkahuoneen viihtyisyys, jonka olemmekin jakaneet vielä pienempiin kategorioihin. Toki myös luokkahuoneen koko ja fyysiset tekijät kertovat luokkahuoneen viihtyisyydestä, mutta olemme erotelleet ne omiksi alakategorioikseen.

Jotain luokkahuoneen viihtyisyyteen liittyen mainittiin 21 tarinassa niistä kirjoitelmista, joissa mainittiin jotain luokan fyysiseen ympäristöön liittyen (N=30). Luokkahuoneen viihtyisyys nousi siis todella selkeänä tekijänä esiin, kun oppilaat kehyskertomusten avulla pohtivat näkemyksiään hyvästä/huonosta luokasta. Luokkahuoneen viihtyisyydestä löytyi vielä neljä selkeää alakategoriaa, jotka ovat luokkahuoneen siisteys, luokkahuoneen sisustus, luokkahuoneen värikkyys sekä ehjät tarvikkeet.

Siisteydestä mainittiin useissa sekä positiiviseen että negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Siisteyden mainittiin tekevän luokasta viihtyisän ja päinvastaisesti sotkuisuuden tekevän luokasta epävihtyisän. Siisteydestä useimmiten puhuttiin yleisenä siisteytenä, ettei ole roskaa tai likaa, mutta myös tarkemmin esimerkiksi, että oppilaiden pulpetit ovat siistit tai, että tavarat ovat omilla paikoillaan.

Luokassa on siistiä. Oppilaitten pulpetit ovat siistit. Koulun kynät ovat omilla paikoillaan. (3A 4.)

Luokkatilat ovat ankeat ja eivät kovin siistit koska kukaan ei oikein välitä pitää niistä huolta. (6B 20.)

Toinen luokkahuoneen viihtyvyydestä kertova alakategoria on luokkahuoneen sisustus. Sisustuksella tässä tarkoitetaan sitä, miltä luokkahuone näyttää ja mitä on esimerkiksi seinillä. Sisustus näyttäytyi vastauksissa yhtenä suurimmista luokkahuoneen viihtyisyyteen vaikuttavista tekijöistä. Useissa kirjoitelmissa hyvää luokkaa kuvailtiin sellaiseksi, jossa on oppilaiden kuvaamataidon töitä seinillä, muita koristeita, värejä tai, että luokkahuone on oppilaiden näköinen. Osassa hyvästä luokasta kertovissa kirjoitelmissa mainittiin kuitenkin, että luokassa ei saa olla liikaa kaikkea ylimääräistä seinillä, ettei luokkahuone tunnu liian tunkkaiselta tai sekavalta. Useissa negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa puolestaan kerrottiin luokkahuoneen olevan harmaa ja väritön, seinien olevan tyhjiä ja, että oppilaat eivät ole saaneet vaikuttaa luokkahuoneen ulkonäköön.

--suht värikäs (ei liian räikeä)-- (6A 4.)

Ja luokka näyttää oppilailta eli siellä on asioita josta oppilaat pitävät. (3A 9.)

Taulu on täynnä opettajan oppilailta saamia piirustuksia ja kortteja. Katossa roikkuu monivärinen viirinauha. Luokan ikkunat ovat täynnä paperisia lumihietaleitä. (6A 11.)

Tuiskun luokkahuone on tylsä siinä on harmaat seinät ja lattia. Luokan edessä on liitutaulu johon ei saa piirtää tai kirjoittaa mitään ilman lupaa. Luokassa on harmaat verhot ja pulpetteja on aina kaksi vierekkäin. (6B 25.)

Kolmas luokkahuoneen viihtyvyydestä kertovista tekijöistä on se, että luokkahuoneessa on ehjät ja toimivat välineet. Hyvässä luokassa työvälineiden kuvattiin olevan ehjiä ja toimivia. Negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa puolestaan mainittiin välineiden, kuten esimerkiksi älytaulun toimimattomuudesta.

Luokasta löytyy ehjät työvälineet ja hyväkuntoiset pulpetit jokaiselle oppilaalle. (6A 7.)

--ja pulpetit on vähän rikki tai valot on liian himmeät tai taulu liidut on kaikki huonoja tai sitten älykangas ei toimi ja kaiuttimet on liian hiljaisia tai sitten kaiuttimet on liian kovaäänisiä-- (3B 14.)

Toisena alakategoriana on luokkahuoneen koko, josta mainittiin 12 kirjoitelmassa (N=48). Tähän alakategoriaan on eritelty tekijöitä, joissa mainitaan luokkahuoneen koko ja sen vaikutus luokassa viihtymiseen. Positiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa luokkahuoneen koosta mainittiin useita kertoja, ja vastaajien mukaan hyvässä luokassa luokkahuoneen koko on iso ja tilava ja siellä mahtuu toimimaan vapaasti. Luokkahuoneen koon lisäksi kahdessa positiiviseen kehyskertomukseen vastaavassa kirjoitelmassa (N=26) mainittiin ison luokkatilan mahdollistavan erilaisia oppimismenetelmiä.

luokkatilassa voisi olla tilaa kävelemään ja siellä kannattaisi olla vapaita tiloja jossa voisi tehdä vaikka kuvistystä tai parityötä-- (3A 5.)

Itse luokkahuone on iso ja siellä on monipuoliset mahdollisuudet hyödyntää erilaisia oppimismenetelmiä. (6A 10.)

tarpeeksi iso luokkahuone (ettei tule ahdasta)-- (6A 4.)

Negatiivisiin kehyskertomuksiin vastaavissa kirjoitelmissa puolestaan pieni luokkahuone määriteltiin osana huonoa luokkaa. Pieni luokkahuone tuli esiin monessa kirjoitelmassa.

Tuiskun luokassa on aika vähän tilaa ja pulpetit on ihan kiinni toisissaan. (3B 16.)

--sillä luokkatila on aivan liian pieni parikymmen henkiselle ryhmälle. Siellä ei siis ole edes tilaa riittämiin. (6B 19.)

Kolmanneksi alakategoriaksi muodostui fyysiset tekijät, johon lukeutuvat maininnat ilmanlaadun, valon sekä äänten merkityksestä ajatellessa hyvää luokkaa. Tätä alakategoriaa emme olleet ennen aineiston keruuta tulleet ajatelleeksi, mutta se muodostui, sillä useassa vastauksessa esiintyi mainintoja erilaisista fyysisistä tekijöistä ja niiden vaikutuksesta luokkaan. Mainintoja fyysisistä tekijöistä esiintyi yhteensä yhdeksässä vastauksessa (N=48). Ilmanlaatuun liittyviä mainintoja oli yhteensä viidessä vastauksessa, joista neljä mainittiin negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa ja yksi positiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Vastausten perusteella huonon ilmanlaadun koettiin olevan osa huonoa luokkaa, kun taas hyvän ilmanlaadun koettiin olevan osa hyvää luokkaa.

Tuiskun luokassa saattaa olla huono ilmastointi ja ehkä ei oikein iloa ympärillä. (3B 15.)

Luokahuoneessa ei haise kuukauden vanha kananmuna eikä likainen sukka vaan ilma on raikasta. (6A 7.)

Tuiskun koulu saattaa olla myös vanha tai siellä saattaa olla tunkkainen ilma jolloin hengittäminen voi olla vaikeampaa, se saattaa vaikeuttaa Tuiskun oloa. (6B 16.)

Fysikaalisista tekijöistä valo mainittiin kahdessa vastauksessa (N=48). Riittävä valo koettiin tärkeänä osana hyvää luokkaa.

luokka tuntuu epämukavalta jos luokassa ei ole kotoisaa ja riittävästi lamppuja ja isoja ikkunoita. (3B 23.)

Tuiskun luokka on mukava paikka oppia koska se on valoisa-- (6A 12.)

Fysikaalisista tekijöistä äänet mainittiin kahdessa negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavassa kirjoitelmassa (N=22). Molemmissa vastauksissa koneiden ja valojen aiheuttamat äänet nähtiin häiritsevinä, ja osana huonoa luokkaa.

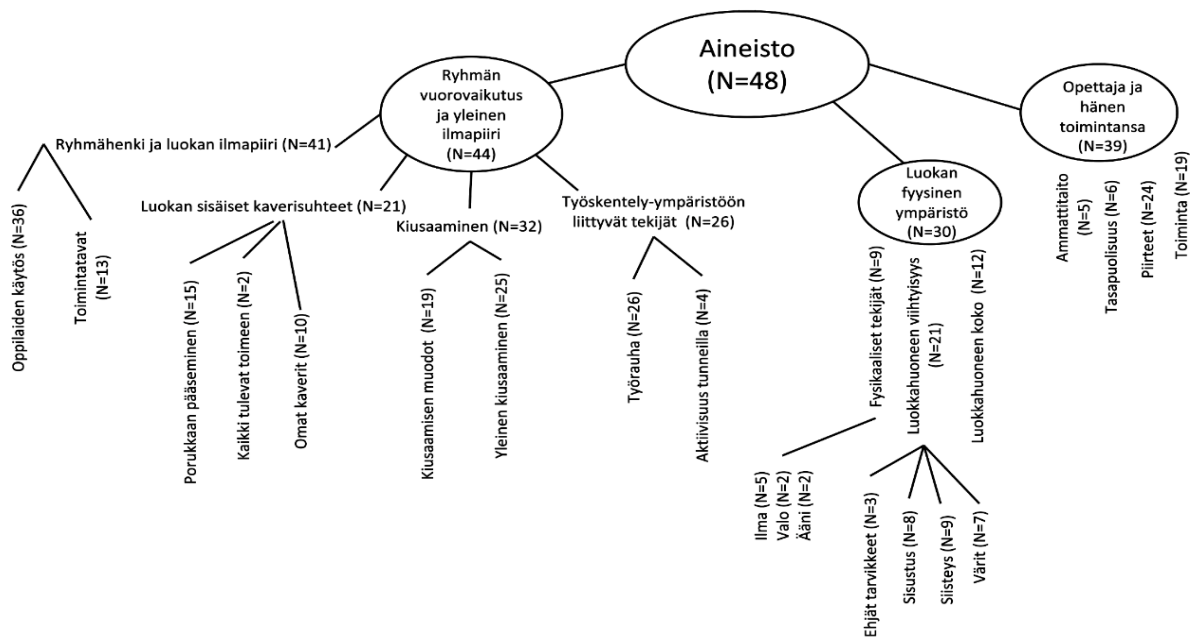
Luokka näyttää tyhjältä ja lamput surisee-- (3B 15.)

Huonot pulpetit kuten kovat, saattavat olla inhottavia, sekä jos luokassa on koneita joista kuuluu häiritseviä ääniä, kuten surinaa, pörinää ja suhinaa. (6B 16.)

4.4 Yhteenveto

Alla olevassa kuvassa 1. on nähtävillä tulosten kategorisointi ja teemoittelu sekä keskeisimpien tulosten jakautuneisuus (N=48). Kirjoitelmien perusteella keskeisintä hyvässä luokassa oppilaiden näkemysten mukaan on ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri, opettaja ja hänen toimintansa sekä luokan fyysinen ympäristö. Kuvassa nähtävillä luvuilla on ilmaistu, monessako kirjoitelmassa kategoriaan tai teemaan liittyvä asia on mainittu.

Kuva 1. Hyvän luokan piirteet (N=monessako kirjoitelmassa asia on mainittu).



5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen heidän mielestään on hyvä luokka. Luokalla tässä tutkimuksessa tarkoitimme luokan fyysisen sekä sosiaalisen ympäristön lisäksi formaaliin kouluun liittyvää työskentely-ympäristöä. Halusimme selvittää millaiset tekijät tai ominaisuudet tekevät näistä luokan ulottuvuuksista oppilaiden näkökulmasta hyvän. Lisäksi halusimme selvittää, millaisia eroja näkemyksissä hyvästä luokasta on 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden välillä. Tutkimusta varten kerättiin eläytymismenetelmällä vapaamuotoista kuvailevaa aineistoa, siitä millaiset tekijät tekevät oppilaiden näkökulmasta luokasta huonon tai hyvän.

Keskeisimpinä tuloksina esiin nousivat luokan oppilaiden keskinäinen sosiaalinen ympäristö sekä vuorovaikutus; kaverisuhteet, kiusaaminen, luokan ilmapiiri sekä työskentely-ympäristö. Hyvää luokkaa kuvailtiin sellaiseksi, jossa kaikilla olisi ainakin yksi hyvä kaveri, kaveriporukoihin otetaan kaikki mukaan heidän niin halutessaan, kaikki luokan oppilaat tulevat toimeen keskenään, eikä ketään kiusata mistään syystä. Lisäksi tärkeänä pidettiin aktiivista luokkaa, jossa oppilaat antavat toisilleen työrauhan. Ilmapiirin toivottiin olevan sellainen, jossa toisia kohtaan käyttäydytään ystävällisesti ja että jokainen saa olla oma itsensä ja ilmaista mielipiteensä luokassa avoimesti. Oppilaiden keskinäisen sosiaalisen ympäristön sekä vuorovaikutuksen lisäksi keskeisinä tuloksina esiin nousi opettajalle toivottuja piirteitä ja toimintatapoja sekä luokan fyysisen ympäristön ominaisuuksia, jotka tekevät luokasta hyvän. Tulokset olivat pääpiirteissään saman kaltaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Kivioja & Puroila, 2017).

Tutkimuksessa nousi esille useita opettajalta toivottavia piirteitä ja toimintatapoja hyvän luokan kannalta. Paljon nousi esiin erilaisia piirteitä, kuten kärsivällisyys, kannustavuus ja sopiva tiukkuus. Negatiivisiksi koettuja piirteitä puolestaan olivat esimerkiksi epätasapuolisuus, negatiivisuus ja liiallinen tiukkuus. Tutkimuksen tuloksissa esiin nousseet opettajan toivotut piirteet olivat

suurelta osin samoja, kuin Vilpan (1993) listaamat opettajalta yleisesti vaaditut ominaisuudet. Lisäksi 3.- ja 6.-luokkalaisten eroja tarkastellessa esiin nousi huumorintajuisuus, ymmärtäväisyys ja luotettavuus, joita mainittiin pääosin 6.-luokkalaisten vastauksissa. Tämä luultavasti johtuu siitä, että 6.-luokkalaisten ajattelun kehitys on pidemmällä, ja he ovat todennäköisesti jo siirtyneet konkreettisesta ajattelusta abstraktis-formaaliin ajatteluun, jolloin he pystyvät irtautumaan konkretiasta ja ajattelemaan asioita irrallisena konkreettisesta elämismaailmasta (Nurmi, ym. 2014, s. 146). Toisaalta taas opettajan piirteisiin liittyviä mainintoja oli yhteensä enemmän 3.-luokkalaisten vastauksissa, mikä saattaa johtua siitä, että nuoremmille oppilaille opettaja on mahdollisesti tärkeämmässä roolissa, kun vanhemmille, hieman itsenäisemmille oppilaille.

Aineistossa nousi esiin paljon erilaista opettajan toimintaa, jotka koettiin osana hyvää luokkaa. Keskeisimpinä oli opettajan tasapuolinen kohtelu oppilaita kohtaan, opettajan ammattitaitoisuus, opettajan armollinen kohtelu oppilaita kohtaan sekä oppilaiden osallistaminen ja mielipiteiden kuuntelu. Opettajan tasapuolinen kohtelu oppilaita kohtaan tuli lähinnä esiin negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa, jolloin oppilaat pitivät epätasapuolisuutta huonossa luokassa tapahtuvana toimintana. Tämä voi viitata esimerkiksi siihen, että tasapuolisuus usealla oppilaalla mieleen ajatellessa sen puuttumista. Tasapuolisuus saattaa esimerkiksi olla tutkimukseen osallistuneilla luokilla arkipäiväinen asia. Toisaalta taas positiiviseen kehyskertomukseen vastanneet puhuivat reiludesta, joka voidaan tulkita samaa tarkoittavaksi.

Ryhmän vuorovaikutukseen ja luokan yleiseen sosiaaliseen ilmapiiriin liittyvät tulokset ovat keskeisessä osassa tutkimustemme tulosten kannalta. Merkittäviä tuloksia olivat luokan ryhmähenkeen ja ilmapiiriin liittyvät tekijät, joita esiintyi suuressa osassa kirjoitelmista. Oppilaat selkeästi kokevat ryhmähengen ja luokan ilmapiirin merkittävänä osana hyvää luokkaa. Oli odotettavaa, että tuloksissa nousi niin vahvasti esiin ryhmähengen ja yleisen ilmapiirin vaikutus näkemykseen hyvästä luokasta, sillä vahva koheesio, eli vetovoima ryhmää kohtaan edistää ryhmän jäsenten viihtymistä, ryhmän ilmapiiriä sekä yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutussuhteiden syvyyttä (Aho & Laine, 2004, s. 204–205).

Kirjoitelmissa nousi paljon esille erilaisia luokan yhteisiä toimintatapoja, ja oppilaiden käytöksen tapoja toisiaan kohtaan, jotka toimivat ryhmähenkeä ja

luokan ilmapiiriä edistävinä tekijöinä ja tällä tavoin ovat osana ovat osana hyvää luokkaa oppilaiden näkemysten mukaan. Keskeisesti tuloksista nousi esiin oppilaiden osallisuus, eli yhteisiin asioihin vaikuttaminen ja yhteisistä asioista huolehtiminen. Osallisuuden kokemus voi antaa lapselle kokemuksia kuulluksi tulemisesta, sekä omien mielipiteiden tärkeydestä sekä kyvystä vaikuttaa asioihin, mitkä ovat tärkeimpiä osallisuuden hyötyjä (Oranen, 2008). Lisäksi työrauhan ylläpito luokassa nousi esiin kirjoitelmissa, mitä saattaa selittää se, että koululuokka on koossa oppimista varten ja työrauha edistää ryhmän eli luokan yhteisen tavoitteen saavuttamista (Aho & Laine, 2004, s. 203). Myös luokan yhteisiä tapahtumia, kuten teemapäiviä ja luokkaretkiä pidetään tärkeänä osana hyvää luokkaa.

Erilaisista oppilaiden käytöstavoista toisiaan kohtaan nousi esiin myös useita mainintoja, joiden koettiin edistävän ilmapiiriä ja ryhmähenkeä luokassa. Mainittuja oppilaiden käytöstapoja olivat muun muassa avuliaisuus ja toisten huomioon ottaminen. Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että ketään ei jätetä yksin ja kaikki luokassa tulevat toimeen keskenään. Sekä 3.- että 6.-luokkalaiset pitivät muiden huomioimista tärkeänä, mikä oli odotettavissa, sillä jo noin 8-10 ikävuoden välillä ystävyysuhteissa alkaa esiintyä vastavuoroisuutta, toisesta välittämistä ja huolehtimista (Aho & Laine, 2004, s. 173). Luokan ilmapiiriin liittyen huumori oppilaiden kesken nousi esiin tuloksissa pääosin 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa. 6.-luokkalaiset siis luultavasti kaipaavat huumorintajua ja huumoria osana luokkaa niin opettajalta kuin oppilailtakin enemmän kuin 3.-luokkalaiset. Erityisesti 6.-luokkalaisten vastauksissa tuli myös esiin se, että jokainen saa ilmaista mielipiteensä vapaasti. Tämä saattaa selittyä sillä, että lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä minäkuva muuttuu konkreettisista toiminnon kuvauksista oman itsen abstraktimmaksi määrittelyksi (Nurmi, ym., 2014, s. 166), jolloin myös omien abstraktimpien mielipiteiden ilmaisu tulee tärkeämmäksi.

Luokan sisäiset kaverisuhteet nousivat esiin etenkin 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa, sekä negatiivisissa että positiivisissa. Tämä saattaa johtua siitä, että kavereiden merkitys kasvaa entisestään nuoruusiän lähestyessä ja 6.-luokkalaisista iso osa elää jo tätä elämänvaihetta (Aho & Laine, 2004). Negatiivisissa kirjoitelmissa esiin nousi erityisesti porukkaan pääseminen. Porukkaan pääsemisestä mainintoja oli huomattavasti enemmän 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Tätä saattaisi selittää, että varhaisnuoruudessa, eli 11–14-vuoden

iässä ystävyysuhteet alkavat olla jo hyvinkin pysyviä ja niihin suhtaudutaan omistavasti (Aho & Laine, 2004). Tuossa iässä myös klikkejä ja kahden ihmisen välisiä ystävyysuhteita alkaa muodostua (Nurmi, ym., 2014). Omasta kaveriporukasta halutaan siis pitää kiinni, eikä päästää siihen muita, jotka saattaisivat olla uhka omalle kaverisuhteelle.

Kirjoitelmissa luokan sisäiset, liian tiiviit ja rajatut kaveriporukat koettiin huonoina. Liian tiiviit ja rajatut porukat saattaisivat myös altistaa kiusaamiselle ryhmien välillä, sillä kiusaaminen perustuu usein sosiaalisiin suhteisiin ja rakenteisiin ryhmän sisällä (Salmivalli, 1998). Myös oppilaiden kirjoitelmissa liian tiiviit ja rajatut kaveriporukat nähtiin joissain tilanteissa yhtenä kiusaamisen muotona. Positiivisissa kirjoitelmissa puolestaan kirjoitettiin porukoista niin, että niitä kyllä on olemassa, mutta niihin otetaan uusia mukaan heidän niin halutessaan. Lisäksi hyvältä luokalta toivottiin sitä, että kaikki tulevat toimeen.

Kiusaaminen eri muodoissa mainittiin useita kertoja kirjoitelmissa sekä positiiviseen että negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavissa kirjoitelmissa. Merkittävimpänä tuloksena nousi esiin se, että kiusaamista pidetään osana huonoa luokkaa, kun taas kiusaamattomuus osana hyvää luokkaa. Kirjoitelmissa oli myös mainittu useita eri kiusaamisen muotoja, joista yleisin oli syrjiminen ja ulkopuolelle jättäminen, haukkuminen sekä fyysinen väkivalta. Syrjimiseen ja ulkopuolelle jättämiseen liittyviä mainintoja oli huomattavasti enemmän 6.-luokkalaisten kirjoitelmissa, mikä saattaa myös johtua vanhempien oppilaiden ajattelun kehityksestä abstraktimmaksi (Nurmi, ym. 2021, s. 146), jonka vuoksi erilaiset vuorovaikutuksen muodot mahdollistuvat niin hyvässä kuin pahassakin. Lisäksi kokemukset vuorovaikutustilanteista, lisääntyneet kaverisuhteet, sekä kaverisuhteiden pysyvyys (Aho & Laine, 2004, s. 173) saattaa vaikuttaa kiusaamisen muotojen lisääntymiseen ja kiusaamisen yleistymiseen vanhemmilla oppilailla.

Yksi luokkahuoneen ulottuvuuksista, jota kehyskertomuskin ohjasi miettimään, oli luokka fyysisenä tilana. Mainintoja liittyen fyysiseen tilaan löytyi isosta osasta kirjoitelmia, mikä kertoo siitä, että oppilaat osasivat tarttua kehyskertomuksessa mainittuun luokkatilaan ja osasivat pohtia sitä viihtyvyyden kannalta. Tästä teemasta muodostui kolme alakategoriaa; luokkahuoneen viihtyisyys, koko sekä fysikaaliset tekijät. Luokkahuoneelta toivottiin siisteyttä, järjestystä, ehjiä työvälineitä sekä hyviä fysikaalisia olosuhteita, kuten tarpeeksi

kirkasta valoa, hyvää ilmanlaatua, sopivaa äänenvoimakkuutta sekä sitä, että luokassa ei kuulu ylimääräisiä häiritseviä ääniä. Joitain mainintoja löytyi myös siitä, että luokan sotkuisuus tai epäjärjestys ei haittaa. Tästä voi päätellä, että osa kokee siisteyden ja järjestyksen tärkeänä ehkä myös keskittymisen kannalta, mutta osalle se ei ole niin tärkeää.

Tärkeäksi koettiin myös se, että luokka olisi oppilaiden näköinen ja, että oppilaat saisivat vaikuttaa siihen, miltä luokka näyttää. Tätä tukee Alangon (2010) tutkimus, jonka mukaan oppilaat toivoivat voivansa vaikuttaa kouluympäristöönsä. Hyvän luokan piirteinä mainittiin monipuoliset myös työskentelytilat ja ryhmittäinen istumajärjestys. Tätä havainto on linjassa Kuusikorven (2012) tutkimuksen kanssa. Useat oppilaat hyvää luokkaa kuvaillessa myös kirjoittivat väreistä ja huonosta luokasta kirjoittivat harmaista, tyhjiä seinistä ja ankeudesta. Alangon (2010) tutkimuksen mukaan luokkatilat koettiin ankeiksi. Tätä voitaisiin oppilaiden toivomilla väreillä ja kuvataidetoilla parantaa.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 3.- ja 6.-luokkalaisten peruskoulun oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen on heidän mielestään hyvä luokka niin fyysiseltä kuin sosiaaliseltakin ympäristöltään. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millaisia eroja näkemyksissä hyvästä luokasta ilmenee 3.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden välillä. Tavoite tutkimukselle oli alusta lähtien selvä, joten nämä kaksi tavoitetta muotoutuivat tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi. Tutkimuskysymykset pysyivät samoina läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuskysymykset toimivat hyvin tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Keräämämme aineisto antoi monipuolisia vastauksia, jotka sisälsivät näkemyksiä haluamistamme luokan eri ulottuvuuksista. Lisäksi aineistosta esiin nousi seikkoja, joita emme ennen aineiston keruuta tulleet ajatelleeksi, kuten fysikaalisia tekijöitä. Kokonaisuudessaan tulokset antoivat kattavan kuvan siitä, millainen oppilaiden näkemyksien mukaan on hyvä luokka, ja näin saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme.

Tutkimuksen tuloksissa esitellyt kolme pääkategoriaa, opettaja ja hänen toimintansa, ryhmän vuorovaikutus ja yleinen ilmapiiri sekä luokan fyysinen ympäristö tarjoavat kehyksen luokan eri ulottuvuuksien tarkastelulle, osana hyvää luokkaa. Tutkimus osoittaa, millaisiin tekijöihin näissä kolmessa ulottuvuudessa tulisi kiinnittää oppilaiden näkökulmasta huomiota, jotta luokassa viihdyttäisiin. Lisäksi tutkimus antaa näkökulmia siihen, millainen ympäristö oppilaiden näkemyksien mukaan tukee oppimista. Tutkimus antaa myös näkökulmia siihen, miten eri ikäiset oppilaat kokevat luokan ulottuvuudet, ja mikä heille on merkityksellistä mietittäessä hyvää luokkaa.

Näkemyksemme mukaan kasvatusalan ammattilainen, etenkin luokanopettaja, voisi hyötyä tutkimuksen tuloksista ja käyttää niitä mahdollisesti oman luokkansa niin fyysisen kuin sosiaalisen ympäristön sekä oman toimintansa tarkastelussa. On kuitenkin hyvä muistaa, että kaikki tutkimuksessamme esiin nousseet tekijät, jotka oppilaat kokivat luokkaa

parantaviksi, eivät välttämättä tue opetuksellisia tai kasvatuksellisia tavoitteita. On myös mahdollista, ettei tutkimuksessa esiin noussut kaikkia oleellisia luokan viihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä tutkimuksen otannan ollessa kohtalaisen suppea sekä kehyskertomusten muotoiluun ja muihin tutkimuksen toteutukseen liittyvien seikkojen vuoksi.

Aineiston koko (N=48) oli eläytymismenetelmällä kerätyksi aineistoksi sopiva, sillä eläytymismenetelmään pätee saturaation eli kylläntymisen ajatus, jossa 15–20 vastauksen jälkeen yhtä kehyskertomusta kohden aineiston peruslogiikka alkaa olla selvillä (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, s. 60), joten suurempi aineisto ei tällä menetelmällä olisi välttämättä tuonut lisäarvoa tutkimukselle. Tutkimuksen 48 kirjoitelmaa, 22 negatiiviseen kehyskertomukseen vastaavaa ja 26 positiiviseen kehyskertomukseen vastaavaa kirjoitelmaa, tarjosivat riittävän kattavasti näkökulmia tutkimuksen analyysiin. Huomioon otettavaa on myös, että osa kirjoitelmista oli vain parin virkkeen mittaisia, joten niistä ei saanut tutkimukseen hyödyllistä tietoa kovin kattavasti. Pääosin kirjoitelmat olivat kuitenkin kattavia ja vastasivat haluamiimme tutkimuskysymyksiin, joten eläytymismenetelmällä kerätyt kirjoitelmat aineistonkeruutapana oli tutkimuksen tavoitteen kannalta toimiva. Vapaamuotoiset kirjoitelmat aineistonkeruutapana jättivät vastaajille mahdollisuuden muotoilla vastauksensa vapaasti sekä painottaa näkemyksiään sen perusteella, mitä itse pitää tärkeänä. On kuitenkin mahdollista, että myös tärkeäksi koettuja asioita jätettiin kirjoittamatta, joten painotuksiin tämän tutkimuksen tuloksissa on hyvä suhtautua tietyllä kriittisyydellä.

Tutkimukseen osallistuminen oli valittujen luokkien oppilaille vapaaehtoista, mutta kirjoitelmat tuotettiin osana koulutyötä, joten kaikkien vastaajien kiinnostus tutkimusta kohtaan ei välttämättä ollut kovinkaan suuri. Näin kuitenkin saatiin kattava aineisto, jossa mukana oli monipuolisia näkökulmia. Aineisto olisi voinut olla hyvin erilainen, mikäli kirjoitelmien tuottaminen olisi ollut täysin vapaaehtoista. Tämä olisi samalla voinut rajata tutkimukseen osallistujien määrää huomattavasti. On myös otettava huomioon tutkimuksen aineistoa ja tuloksia tarkastellessa, että luokkien omat opettajat olivat vastuussa aineiston keruusta, jolloin emme voi olla täysin varmoja esimerkiksi mahdollisesta ohjaamisesta sisällön tuottamisen suhteen. Aineistonkeruussa käytetyt kehyskertomukset muotoutuivat tutkimukselle asettamiemme tavoitteiden

suuntaisesti, jolloin kehyskertomukset ohjailivat vastaajaa miettimään haluamiamme luokan eri ulottuvuuksia. Mikäli kehyskertomukset olisivat olleet ohjailultaan väljempiä, olisi osa luokan eri ulottuvuuksista ja hyvään luokkaan yhteydessä olevista tekijöistä saattanut jäädä aineistossa vähemmälle käsittelylle.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on myös otettava huomioon tutkimuksen objektiivisuus. Vaikka tutkimuksessa on aina pyrittävä objektiiviseen tarkasteluun, saattavat silti omat aiemmat kokemukset ja ennakkokäsitykset vaikuttaa esimerkiksi tulosten analysointiin ja tulkintaan. Pyrimme kuitenkin toimimaan mahdollisimman objektiivisesti ja irtautumaan aiemmista oletuksistamme, jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin pitää mahdollisimman luotettavina. Tutkimuksen toteuttaminen parina myöskin saattoi lisätä objektiivisuutta, sillä ajatuksista pystyi keskustella yhdessä ja reflektoida omaa ja toisen toimintaa tutkimuksen suhteen.

Kokonaisuudessaan koemme tutkimuksen olevan onnistunut ja sujuneen hyvin. Saavutimme tutkimukselle asetetut tavoitteet, mikä kertoo myös onnistuneista tutkimuskysymysten asettelusta ja aineistonkeruutavan valinnasta. Tutkimusprosessi eteni sujuvasti ilman suurempia ongelmia tai tutkimuksen suunnan muutoksia. Eläytymismenetelmän käyttö palveli tutkimuksemme tavoitteita. Eläytymismenetelmällä saimme kerättyä kattavan aineiston, jonka avulla pystyimme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Kehyskertomusten muotoilua pohdittiin tarkasti useaan kertaan, ja pyrittiin ottamaan huomioon erilaiset seikat, jotka olisivat voineet vaikuttaa aineiston käytettävyyteen. Koemme, että kehyskertomuksien muotoilu onnistui hyvin ja tuotti tutkimukseemme aineiston, jota pystyimme hyödyntämään. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston analyysissä riskinä on, että analyysi voi jäädä liian kevyeksi tai, että aineistosta löydetään enemmän merkityksiä kuin siinä todellisuudessa on (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Koemme kuitenkin, että onnistuimme analyysissä pääsemään ilmeisimpiä merkityksiä syvemmälle, mutta samalla rajaaman liian tulkinnanvaraiset ilmaukset pois analyysistä.

Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia eri menetelmiä hyödyntäen. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista nähdä, millaisia tuloksia strukturoitu kyselylomake tai haastattelu tuottaisivat. Määrällisellä tutkimusotteella samasta aiheesta voisi

saada kattavamman aineiston ja laajemmalle yleistettävämpiä tuloksia. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto antoi vastaajille paljon vapauksia, joka tuotti aineistoon paljon tulkinnanvaraisuutta. Muilla menetelmillä kerätty aineisto voisi siis tarjota yksiselitteisempiä ja tarkempia tuloksia. Ikäryhmien välisiä näkemyseroja olisi myös mielenkiintoista tarkastella 1.- ja 6.-luokkalaisten välillä, jolloin erot ikäryhmien välisissä vastauksissa voisivat olla suurempia. Tällöin aineistonkeruumenetelmänä tulisi kuitenkin käyttää jotain muuta, kuin kirjoitelmaa, 1.-luokkalaisten mahdollisen heikon kirjoitustaidon vuoksi. Tutkimuksen aihetta olisi myös mielenkiintoista lähestyä esimerkiksi luokanopettajan näkökulmasta, jolloin voitaisiin vertailla opettajan ja oppilaan näkemyksiä keskenään ja hyödyntää näistä saatuja tuloksia käytännön työssä.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.* (s. 173–176, 166, 203-205). Kustannusosakeyhtiö Oy.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K-P., Ritala-Koskinen, A.& Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55–72.
- Auvinen, R. (2019). “*Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin*”: *Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta.* [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201907012358>
- Björkqvist, T. (2006). *Peruskoulun 9. luokan oppilaiden kouluviihtyvyys: koulun sisäiset tekijät ja oppilaan sosiaalinen verkosto viihtyvyyttä rakentamassa.* [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-16009>
- De Rivera, J. (1992). *Emotional Climate: Social Structure and Emotional Dynamics.* International Review of Studies on Emotion. (s. 2). <https://www2.clarku.edu/faculty/derivera/emotionalclimate.pdf>
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A- M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). *Eläytymismenetelmä. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille.* Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa.* Tampere University Press, 266–294. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/30991/640598.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). *Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä.* Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017.*

- Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere University Press, 266–294.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/30991/640598.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment*. Scandinavian Journal of Educational Research, 133-150.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831003637915?scroll=top&needAccess=true>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Suomen UNICEF.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Hoikka, J. (2018). “Olemalla ystävä tai ainakin ystävällinen toisia kohtaan.” *Luokkahenki ja sen parantaminen*. [pro gradu -työ, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston sähköinen julkaisuarkisto.
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63378/Hoikka.Jenna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isohookana-Asunmaa, T. (1993). Hyvä opettaja 1. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen*. WSOY. (s. 136-143).
- Kainulainen, L. (2014). *Koettu yhteisöllisyys: tutkimus yhteisöllisyydestä koululuokassa ja nuorten arjen politiikasta nuorten yhteisöissä*. [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201403121220>
- Kankaanpää, J. (2008). “Oman koulun olotila” 3. ja 6. luokkalaisten kertomuksia koulusta. Pro gradu -työ. Tampereen yliopisto. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-19600>

- Kivioja, I., & Puroila, A. M. (2017). *Alakoulun arkea lasten kertomana*. Kasvatus & Aika, 11(1).
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1>
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) (2003). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. (s. 12–44, 59). Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. (s. 242). PS-kustannus.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. (s. 89–91, 104, 122, 146–148, 166). PS-kustannus.
- Oranen, M. (2008). *Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisesä*. (s.9–16). Sosiaali- ja terveysministeriön Lastensuojeluliiton kehittämisohjelman osaraportti. Ensi- ja turvakotien liitto ry.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/130692/ManderbackaTuulia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Raittila, E. (2013). *Mistä tyttöjen ja poikien kouluviihtyvyys on tehty?* [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23949>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. (s. 11, 17–18, 29–31, 33). Oy Yliopistonkustannus University Press Finland Ltd.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. (s. 41). PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2014). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus*. (2. painos). PS-kustannus.
- Sipilä, E. (2017). *Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa opettajien näkökulmasta*. [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201707072202>
- Suonio, K. (1993). Hyvä opettaja 2. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen*. WSOY. (s. 144-249).
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen – oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. (s. 44–47). Tutkimuksia 66. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Minerva Kustannus Oy.
- Ylinen, I. (2011). *Hyvä ja turvallinen koulu. Kouluviihtyvyyttä ja koulun turvallisuutta oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa*. [pro gradu -työ, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36712/URN%3aNBN%3afi%3ajyu2011092211432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vilpa, E. (1993). Hyvä opettaja 3. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen*. WSO