

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Normaalikoulu on normaali,
niin tavallinen koulu että!”

Oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä Hämeenlinnan
normaalikoulun koulukulttuurista

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Anne Huopainen
Tanja Kuosmanen
Kevät 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Anne Huopainen & Tanja Kuosmanen: ”Normaalikoulu on normaali, niin tavallinen koulu että! Oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurista.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 16 liitesivua
Huhtikuu 2007

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaiden, oppilaiden vanhempien ja koulun opettajien käsityksiä koulun koulukulttuurista ja sen mahdollisista erityispiirteistä. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin soveltuvuutta erilaisille oppijoille.

Tutkimuksen teoriaosuudessa perehdyttiin aikaisempiin tutkimuksiin kouluviihtyvyydestä sekä koulukulttuurin ja kouluviihtyvyyden määritelmiin. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta määriteltiin tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ”erilainen oppija” ja ”koulu oppimisympäristönä”. Lisäksi perehdyttiin Piaget’n ja Vygotskin teorioihin lapsen ajattelun kehityksestä.

Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin monin eri metodein. Aineistonkeruun menetelminä käytettiin avoimia kyselylomakkeita, teemahaastattelua sekä ainekirjoitusta. Tutkimukseen osallistui 11 oppilasta, neljä opettajaa sekä kahden luokan oppilaiden vanhemmat. Aineisto analysoitiin sisällön analyysiä ja teemoittelua hyväksi käyttäen.

Hämeenlinnan normaalikoulun arkea leimaa hyvin vahvasti harjoittelukoulun rooli, mikä näkyy erityisesti opetusta antavien opettajien vaihtuvuutena. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja opettajat kokivat harjoittelukoulun mukanaan tuomat erityispiirteet pääosin positiivisina, joskin myös negatiivisten vaikutukset tiedostettiin. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että Hämeenlinnan normaalikoulun erilaiset oppijat viihtyvät koulussaan hyvin ja tämä välittyy myös koteihin. Erilaisten oppijoiden välillä ei havaittu merkittäviä eroavaisuuksia koulussa viihtymisessä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat, ettei heidän koulunsa koulukulttuurissa ole merkittäviä erityispiirteitä. Opettajat ja oppilaiden vanhemmat olivat oppilaita tietoisempia koulun koulukulttuurin erityispiirteistä ja niiden positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista. Opettajat tiedostivat myös harjoittelukoulun mukanaan tuomat haasteet erilaisten oppijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen pohdinnoista nousi esiin kaksi mahdollista jatkotutkimusaihetta. Tutkimusta voisi jatkaa käyttämällä kvantitatiivisia menetelmiä, jolloin tavoitettaisiin suurempi tutkimusjoukko. Toisena mahdollisuutena olisi tutkia koulukulttuurin soveltuvuutta erilaisille oppijoille heidän oppimistulostensa valossa.

Avainsanat: koulukulttuuri, kouluviihtyvyys, normaalikoulu, koulu oppimisympäristönä, ajattelun kehitys, erilaiset oppijat

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	6
3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	7
3.1 Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja – tottumukset 1993.....	7
3.2 WHO-Koululaistutkimus 1994	8
3.3 Meidän koulussa on hyvä olla – Katsaus Hämeenlinnan normaalikoulun oppilasneuvostotoimintaan ja koulussa toteutettuun kouluviihtyvyyden seurantaprosessiin	10
4 TUTKIMUSLUVAT.....	12
5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	13
6 HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULU	14
7 KOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	15
8 KOULUKULTTUURI	17
9 KOULUVIIHTYVYYS	19
10 ERILAISET OPPIJAT	22
11 PIAGET’N JA VYGOTSKIN TEORIOITA LAPSEN AJATTELUN KEHITYKSESTÄ.....	23
11.1 Piaget’n vaiheteoria.....	23
11.1.1 Sensomotorinen vaihe.....	23
11.1.2 Esioperationaalinen vaihe.....	24
11.1.3 Konkreettisten operaatioiden vaihe	24
11.1.4 Formaalisten operaatioiden vaihe	25
11.2 Vygotskin teoriaa lapsen kehityksestä	25
13 TUTKIMUSKOHDDE	28
14 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	30
14.1 Tutkimuksen tekemisen taustasitoumukset.....	30
14.2 Kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen tutkimus.....	31
14.3 Kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirteet.....	31
14.4 Fenomenografinen lähestymistapa.....	33
14.5 Tapaustutkimus	34
14.6 Tutkimusmenetelmät	35
14.6.1 Kysely.....	36
14.6.2 Haastattelu	38
14.6.3 Ainekirjoitus	40
14.7 Aineiston keruu.....	41
15 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT	42

16 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA.....	44
16.1 Analyysia vanhempien kyselyvastauksista	44
16.1.1 Miksi vanhemmat ovat valinneet Hämeenlinnan normaalikoulun lapsensa kouluksi	44
16.1.2 Vanhempien ennakko-odotuksia	46
16.1.3 Miten ennakko-odotukset ovat täyttyneet.....	48
16.1.4 Opettajaopiskelijoiden vaikutus oppimiseen ja koulussa viihtymiseen.....	50
16.2 Analyysia oppilaiden haastattelusta ja ainekirjoituksista.....	54
16.2.1 Minkälainen koulu Hämeenlinnan normaalikoulu oppilaiden mielestä on?.....	55
16.2.2 Tekeekö joku asia normaalikoulusta oppilaiden mielestä erityisen?	56
16.2.3 Oppilaiden viihtyminen Hämeenlinnan normaalikoulussa.....	57
16.2.4 Minkälainen olisi oppilaiden mielestä ihannekoulu	59
16.3 Analyysia opettajien kyselyvastauksista	61
16.3.1 Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri opettajien näkemänä	61
16.3.2 Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin soveltuvuus erilaisille oppijoille.....	62
16.3.3 Miten opettajat kokivat opettajaopiskelijoiden vaikuttavan oppilaiden oppimiseen ja koulussa viihtymiseen.....	63
17 TULOSTEN TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	65
18 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	69
19 POHDINTA	72
20 LÄHTEET	76
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Viime vuosina on käyty paljon keskustelua siitä, kuinka huonosti suomalaiset lapset viihtyvät koulussa kansainvälisesti verrattuna. Samaan aikaan suomalaislapset kuitenkin loistavat kansainvälisten oppimistutkimusten kärkisijoilla. Suomalaista opettajankoulutusta on medioissa keuhettu ja sitä pidetään toimivana ja tehokkaana. Yksi syy suomalaisen opettajankoulutuksen hyvään maineeseen lienee harjoittelukoulujärjestelmä normaalikouluineen, joka on maailmanlaajuisesti harvinainen opettajankoulutuksen erityispiirre. Julkisessa keskustelussa on kuitenkin viime vuosien aikana ilmaistu ajatus yliopistojen alaisuudessa olevien harjoittelukoulujen eli normaalikoulujen mahdollisesta lakkauttamisesta. Tällöin opettajaopiskelijat suorittaisivat opetusharjoittelunsa muissa oppilaitoksissa eli niin sanotuissa kenttäkouluissa. Viimeisen tiedon mukaan normaalikoulutoiminta jatkaa ennallaan, mutta keskustelu sen ympärillä jatkunee edelleen vilkkaana. Itse opettajaopiskelijoina olemme keskellä tätä ympärillä käytävää keskustelua ja halusimmekin tutkimuksessamme paneutua tarkemmin normaalikouluun ja sen koulukulttuuriin.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä Hämeenlinnan normaalikoulun opettajilla, oppilailla ja oppilaiden vanhemmilla on koulun koulukulttuurista. Lisäksi halusimme tutkia sitä, miten Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri sopii erilaisille oppijoille. Omat lapsuuden koulukokemuksemme poikkeavat suuresti normaalikoulun koulukulttuurista ja niinpä halusimme selvittää, kuinka Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat kokevat koulunsa erityispiirteet ja kuinka tämä välittyy oppilaiden koteihin.

Kiinnostuksemme tutkimusaihetta kohtaan heräsi omien harjoittelujaksojen pohjalta. Opettajaopiskelijat nähdään luonnollisena osana normaalikoulun koulukulttuuria ja harjoittelujaksot rytmittävät normaalikoulun arkea. Vuoden aikana luokassa käy useita opettajaopiskelijoita harjoittelemassa opetustyötä. Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat, opettajat ja vanhemmat kokevat jatkuvan opettajien vaihtuvuuden.

Hämeenlinnan normaalikoulun lehtoreiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta olemme ymmärtäneet, että Hämeenlinnan normaalikoulu on yleisesti hyvin arvostettu koulu. Koulun katsotaan kulkevan 'ajan hengessä' ja kehityksen kärjessä. Arvostuksesta kertoo myös se, että oppilaita kuljetetaan kouluun jopa koulupiirin ulkopuolelta ja oppilaita olisi tulossa kouluun enemmän kuin nykyiset resurssit sallivat. Halusimmekin selvittää vanhempien arvostuksen taustalla vaikuttavia käsityksiä sekä sitä, miten odotukset ja todelliset kokemukset ovat arkielämässä kohdanneet.

Hämeenlinnan normaalikoulussa on oppilaita kaikkiaan lähes 400. Näinkin suureen oppilasmäärään mahtuu paljon erilaisista lähtökohdista tulevia lapsia, jotka muodostavat varsin suuren ja heterogeenisen oppijoiden ryhmän. Meitä kiinnosti suuresti se, miten erilaiset oppilaat viihtyvät koulussa ja millaisena he kokevat koulun koulukulttuurin ja sen erityispiirteet. Tarkoituksenamme oli tavoittaa lasten omat kokemukset ja ajatukset koulun toiminnasta nimenomaan viihtyvyyden ja opettajavaihtuvuuden osalta.

Suoritimme tutkimuksemme lukuvuosien 2005–2006 ja 2006–2007 aikana. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin monipuolisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksemme teoriaosuudessa syvennyimme pääasiassa kouluviihtyvyyden ja koulukulttuurin käsitteisiin sekä aikaisempiin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Tutkimusaiheemme pohjalta määrittelimme myös käsitteet ”erilainen oppija” ja ”koulu oppimisympäristönä”. Lisäksi perehdyimme Piaget'n ja Vygotskin teorioihin lapsen ajattelun kehityksestä.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1. Kuinka Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri sopii erilaisille oppijoille?
 - Minkälaisia käsityksiä Hämeenlinnan normaalikoulun oppilailta, vanhemmilla ja opettajilla on Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurista?
 - Kuinka erilaiset oppijat viihtyvät Hämeenlinnan normaalikoulussa?
 - Mitä mieltä Hämeenlinnan normaalikoulun opettajat ovat koulun sopivuudesta erilaisille oppijoille?

2. Kuinka Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri välittyy oppilaiden koteihin?
 - Millä perusteilla vanhemmat ovat valinneet Hämeenlinnan normaalikoulun lapsensa kouluksi?
 - Millaisia ennakko-odotuksia vanhemmilla oli Hämeenlinnan normaalikoulua kohtaan ja kuinka nämä ennakko-odotukset ovat täyttyneet?

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Huomasimme aikaisempia kouluviihtyvyyttä ja koulukulttuuria koskevia tutkimuksia tarkastellessamme, että ne keskittyivät suurilta osin peruskoulun ylimpiin luokkiin. Tutkimukset koskivat usein ikäluokkaa 11–16. Näin ollen aikaisemmat tutkimukset ja niiden tulokset antoivat vain viitteellistä tietoa oman tutkimuksemme kannalta. Suomessa kouluviihtyvyytystutkimukset ovat yleistyneet 1970-luvulta lähtien (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43). Kansainvälisiä vertailuja oppilaiden kouluviihtyvyydestä on tehty melko vähän. Tyypillistä näille tutkimuksille on myös ollut se, että saadut tulokset kouluviihtyvyyden osalta ovat olleet lähinnä sivutuotteita enemmän kuin tutkimuksen pääpaino. (Kannas 1995, 132.)

3.1 Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoululaisten lukutaito ja –tottumukset 1993

Artikkelissaan ”MITEN OPPILAAT VIIHTYVÄT PERUSKOULUN YLÄASTEELLA? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi” Pirjo Linnakylä esittelee suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden tuloksia Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IEA Study of Reading Literacy) pohjalta. Tutkimus suoritettiin maaliskuussa 1991 ja siihen osallistuivat ne peruskoululuokat, joissa oppilaiden enemmistö oli 14-vuotiaita eli Suomessa peruskoulun kahdeksaluokkalaisten. Suomesta kouluviihtyvyyden arviointiin osallistui kaikkiaan 1379 kahdeksaluokkalaista. Suomalaista koulua verrattiin artikkelissa pohjoismaiseen, länsieurooppalaiseen, itäeurooppalaiseen ja amerikkalaiseen kouluun. Kouluviihtyvyyttä mitattiin tutkimuksessa kyselylomakkeella, johon oli koottu kaikkiaan 29 eri osiota. Osiot kuvasivat eri kouluelämän laadun osa-alueita, kuten yleistä kouluviihtyvyyttä ja koulukielteisyyttä, koulun tarjoamaa menestymismahdollisuutta sekä identiteetin ja statuksen kehittymistä. Lisäksi arvioitiin sosiaalistumiseen liittyvää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta omana osa-alueenaan. (Linnakylä 1993, 39–44.)

Linnakylän esittelemän tutkimuksen mukaan suomalaiset 14-vuotiaat kokivat peruskoulun oppimis- ja kasvuympäristönä jokseenkin hyvin innostavana, mutta myös osin varsin ikävänä. Oppilaiden arvioinneista oli kuitenkin selvästi nähtävissä, että viihtyminen oli huomattavasti vallitsevampaa kuin koulukielteisyys, vaikkakin koulukielteisyyttä ilmeni yhä varsin yleisesti. Oppilaat kokivat koulun sekä oppimismahdollisuuksien että sosiaalisen kasvun paikaksi ja he tiesivät melko varmasti, miten koulussa toimitaan ja menestytään. Negatiivisina oppilaat kokivat suhteensa opettajiin. (Linnakylä 1993, 43–46.)

Artikkelissa esiteltiin myös kansainvälisiä tuloksia ja vertailutulokset osoittivat, että kouluelämän laadussa oli eri maissa ja eri koulukulttuureissa monia yhteisiä piirteitä. Kouluelämä koettiin eri maissa lähes samoilta osin innostavina ja ikävinä. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa oli nähtävissä, että yleinen kouluviihtyvyys oli vahvempaa kuin selvä koulukielteisyys. Samoin eri maiden oppilaat ymmärsivät melko hyvin, miten koulussa tulee toimia, miten siellä voi menestyä ja koulun tärkeyden sosiaalisen identiteetin kasvulle. (Linnakylä 1993, 52.)

Vertailtaessa Suomea muihin tutkimukseen osallistuneihin maihin, yleinen kouluviihtyvyys maassamme oli heikompaa ja koulukielteisyys yleisempää. Vaikka oppilaat suhtautuivat yleensä myönteisesti oppimiseen ja ymmärsivät, miten tärkeä koulu on, he eivät erityisemmin pitäneet koulusta, eivätkä eritoten koulun opiskelutehtävistä. Samoin oppilaiden suhde opettajiin oli vertailumaiden negatiivisin. Huolimatta negatiivisesta asennoitumisesta koulunkäyntiä kohtaan suomalaiset oppilaat arvioivat koulunsa muiden maiden nuoriin verrattuna erittäin myönteiseksi paikaksi ystävyysuhteiden ja oman sosiaalisen kasvun kannalta. (Linnakylä 1993, 54.)

3.2 WHO-Koululaistutkimus 1994

Vuoden 1994 WHO-Koululaistutkimuksessa selvitettiin eri maiden oppilaiden koulussa viihtymistä. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 23 maata, muun muassa Suomi, Unkari, Skotlanti, Norja, Puola, Itävalta, Ruotsi, Wales, Kanada, Espanja ja Belgia. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat iältään 11–15 -vuotiaita. (Kannas 1995, 133–134.)

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista oppilaista piti koulunkäynnistä melko tai hyvin paljon. Koulunkäyntiin suhtautumisessa eri maiden välillä oli kuitenkin havaittavissa huomattaviakin eroja, etenkin poikien osalta. Suomalaistytöt sijoituivat vertailussa hieman keskivälin alapuolelle, kun taas suomalaispojat suhtautuivat tutkimuksen mukaan koulunkäyntiin keskimääräistä kielteisemmin. Koulunkäyntiin positiivisimmin suhtauduttiin Grönlannissa, Latviassa, Saksassa, Norjassa, Puolassa, Tanskassa, Kanadassa sekä Ruotsissa. (Kannas 1995, 133.)

Kaikkia vertailumaita yhdisti se, että koulunkäynnistä pidettiin eniten nuorimmassa ikäryhmässä. Sukupuolella huomattiin olevan merkittävää vaikutusta erityisesti Suomessa, sillä suomalaiset tytöt viihtyivät koulussa eri indikaattoreilla mitattuna paremmin kuin pojat. Tämä tulos oli merkittävä siinä mielessä, että muissa vertailumaissa tulokset olivat jopa päinvastaiset. Esimerkiksi Grönlannissa pojat pitivät koulunkäynnistä jonkin verran enemmän kuin tytöt. (Kannas 1995, 133.)

Koulussa viihtymistä mitattiin tutkimuksessa väittämällä ”koulussamme on kiva olla”. Tähän väittämään tutkimukseen osallistuneet vastasivat selvästi kriittisemmin kuin väitteeseen, joka koski koulunkäynnistä pitämistä. Eri vertailumaiden tytöt vastasivat poikia yleisemmin, että koulussa on kiva olla. Tällä indikaattorilla mitattuna suomalaispoikien viihtyminen koulussa näytti melko harvinaiselta kansainvälisesti verraten. Suomalaistytöistä noin puolet, mutta pojista vain yksi kolmasosa oli samaa mieltä väittämän ”koulussamme on kiva olla” kanssa. (Kannas 1995, 134.)

Myös vastaajien iällä havaittiin olevan merkitystä väittämän ”koulussamme on kiva olla” kanssa. Koulussa viihtyminen oli sitä harvinaisempaa, mitä vanhempia vastaajat olivat. Vanhimmissa ikäluokissa sukupuolten väliset erot olivat jälleen suurimpia Suomessa. Tytöistä 44 % piti koulua kivana paikkana, kun taas pojilla vastaava luku oli 34 %. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös esimerkiksi Virossa, Puolassa ja Israelissa. (Kannas 1995, 134–135.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset oppilaat viihtyivät koulussa huonommin useisiin muihin vertailumaihin rinnastettuna. Samansuuntaisia tuloksia on kuitenkin saatu erinäisissä tutkimuksissa aina 1970 – luvulta lähtien. Viihtymättömyyden syitä ja maiden välisiä eroja oli kuitenkin vaikea tulkita. (Kannas 1995, 144.)

3.3 Meidän koulussa on hyvä olla – Katsaus Hämeenlinnan normaalikoulun oppilasneuvostotoimintaan ja koulussa toteutettuun kouluviihtyvyyden seurantaprosessiin

Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuissa nro 9 esiteltiin artikkeli koskien koulun oppilasneuvostotoimintaa ja koulussa toteutettua kouluviihtyvyysskyselyä. Oppilasneuvosto suunnitteli syksyllä 2004 opettajakokoukselta saadun toimeksiannon pohjalta kouluviihtyvyysskyselyn. Oppilasneuvosto yhdessä opettajakunnan kanssa laati kouluviihtyvyysskyselyn, joka toteutettiin keväällä 2005. Kyselyyn osallistui kaikkiaan 241 oppilasta vuosiluokilta 3-6. Kysely suoritettiin monipuolisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä oli kaiken kaikkiaan 29 väittämää ja kaksi avointa kysymystä. Kouluviihtyvyysskyselyn aineiston purun ja analyysin suorittivat Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen opiskelijat osana kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opintojaksoa. (Hakala & Olkkola 2006, 92, 95–96.) Seuraavassa esittelemme kyselyn keskeisimpiä tuloksia.

Raportin mukaan suurin osa Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaista viihtyi koulussa. 79 % vastaajista oli täysin samaa mieltä tai melko samaa mieltä väittämän ”Viihdyn meidän koulussa” kanssa. Tulosten perusteella tyttöjen ja poikien vastausten välillä oli tilastollisesti merkittävä ero – tytöt viihtyivät paremmin koulussa kuin pojat. Luokkatasojen välillä oli myös mielipiteellisiä eroja. Neljäsluokkalaiset viihtyivät parhaiten normaalikoulussa, kun taas selvästi huonoimmin koulussa viihtyivät kuudesluokkalaiset. Koulussa viihtymiseen vaikutti suurelta osin se, kuinka paljon oppilaat pitivät omista luokkatovereistaan. (Hakala & Olkkola 2006, 97–98.)

Oppilaat pitivät Hämeenlinnan normaalikoulua viihtyisänä ja pyrkivät myös itse vaikuttamaan koulun siisteyteen ja viihtyisyyteen. Suurin osa koulun oppilaista viihtyi sekä oppitunneilla että välitunneilla. Yleinen koulussa viihtyminen kuitenkin väheni selvästi siirryttäessä ylemmille vuosiluokille. (Hakala & Olkkola 2006, 98.)

Raportin mukaan oppilaat kokivat harjoitteluopettajien opetukseen osallistumisen pääosin positiivisena asiana. 74,3 % vastanneista oli täysin tai melko samaa mieltä väittämän ”Pidän siitä että meillä on välillä harjoitteluopettaja” kanssa. Kyselystä ilmeni, että

kuudesluokkalaiset eivät suhtaudu yleisesti kouluviihtyvyyteen, koulunkäyntiin ja harjoitteluopettajiin yhtä myönteisesti kuin 3.-5.-luokkalaiset. (Hakala & Olkkola 2006, 98–99.)

Kyselyssä kartoitettiin myös oppilaiden kokemuksia siitä, arvostavatko koulun opettajat heitä. Oppilaista melkein 40 % ei osannut sanoa arvostavatko opettajat häntä vai ei. Normaalikoululaisten mielestä koulussa työskentelevät aikuiset olivat ystävällisiä. On kuitenkin tärkeää huomioida se, että vain 22,6 % kuudesluokkalaisista koki opettajien kuuntelevat heitä. Vastaava prosenttiluku kolmannen luokan oppilaille oli 68,4. (Hakala & Olkkola 2006, 98.)

Kysyttäessä oppilailta koulun ja koulumatkan turvallisuudesta, lähes kaikki kokivat olonsa turvalliseksi sekä koulussa että koulumatkalla. Kuudesluokkalaiset kokivat koulun ja koulumatkat kaikkein vähiten turvallisiksi. Kiusaamista ilmenee koulussa oppilaiden mukaan melko vähän. Kuitenkin 12 % vastanneista oli väittämän ”Minua kiusataan koulussa” kanssa täysin tai melko samaa mieltä. (Hakala & Olkkola 2006, 98–99.)

Edellä olemme kuvanneet kyselylomakkeen monivalintakysymysten vastauksia. Oppilaat täydensivät lisäksi kyselykaavakkeessa kahta avointa lausetta koskien koulussa viihtymistä. Oppilaat olivat hyvin aktiivisia vastaajia ja tekivät paljon ehdotuksia, joilla koulussa viihtymistä voitaisiin parantaa. Oppilaiden mielestä koulussa mieluisinta olivat kaverit. Oppilaat mainitsivat mukavina asioina myös koulun opettajat, välitunnit, ison ja viihtyisän koulupihan sekä koulurakennuksen. Lisäksi merkittävänä kouluviihtyvyyteen vaikuttavina asioina oppilaat pitivät liikuntatunteja, koulun hyvää ilmapiiriä, koulukiusaamisen puuttumista sekä harjoittelijoita. Oppilaat toivoivat koulukiusaamisen vähenemistä, pidempiä välitunteja ja niiden määrän lisäämistä, parempaa kouluruokaa, lisää liikuntatunteja, sekä koulun myöhempää alkamisajankohtaa. (Hakala & Olkkola 2006, 99–100.)

4 TUTKIMUSLUVAT

Suoritimme tutkimuksemme Hämeenlinnan normaalikoulussa. Koska koulu on osa Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitosta, kirjallista lupahakemusta tutkimuksen suorittamisesta ei tarvinnut hankkia. Luvan tutkimuksen suorittamiselle antoi Hämeenlinnan normaalikoulun rehtori. Tutkimukseen osallistuneille oppilaille lähetimme opettajien välityksellä kirjallisen lupa-anomuksen, jonka oppilas täytti yhdessä vanhempiensa kanssa.

5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tämän tutkimuksen tekeminen aloitettiin syksyllä 2005. Tutkimusaiheen ideoinnin jälkeen olimme yhteydessä Hämeenlinnan normaalikoulun rehtoriin. Yhdessä hänen kanssaan tarkensimme tutkimusaihetta niin, että saadut tulokset olisivat hyödyksi myös normaalikoulun koulutoiminnan kehittämisessä. Syksyn aikana laadimme alustavan tutkimussuunnitelman ja perehdyimme tutkimusaihetamme koskevaan teoretiseen tietoon sekä metodologiaan. Tutkimussuunnitelman mukaisesti aloitimme tutkimusaineiston keräämisen lähettämällä kyselylomakkeet oppilaiden vanhemmille.

Kevään 2006 aikana keräsimme aineiston oppilaiden osalta. Järjestimme aineistonkeruutilanteet yhden koulupäivän aikana molemmille ryhmille. Aineiston keruun jälkeen ryhdyimme analysoimaan aineistoa. Analysoinnin aikana meillä heräsi kiinnostus myös siitä, mikä on opettajien käsitys Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin sopivuudesta erilaisille oppijoille. Päätimme siis laajentaa aineistoamme lähettämällä opettajille avoimet kyselylomakkeet sähköisesti alkukeväällä 2007. Valitsimme koulun opettajien joukosta neljä opettajaa; kolme eri luokka-asteen opettajaa sekä yhden erityisopetusta antavan opettajan. Analysoimme aineiston ja liitimme sen aikaisempaan aineistoon.

Lopullinen tulosten ja johtopäätösten kirjaaminen sekä tutkimuksen viimeistely ajoittui keväeseen 2007. Tutkimuksen teko kesti kaikkiaan siis noin puolitoista vuotta, mutta olemme tyytyväisiä siihen, että annoimme aikaa asioiden kypsyttelyyn ja uuden aineiston keräämiseen.

6 HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULU

Yliopistojen yhteydessä toimivat harjoittelukoulut eli normaalikoulut ovat opettajankoulutuksen erityispiirre. Nimi normaalikoulu tulee sanasta normi eli malli. Nimensä mukaisesti normaalikoulu siis kokoaa opettamisen mallia ja tarjoaa sitä sitten eteenpäin muun muassa tuleville opettajille. Normaalikoulut ovat samalla myös koulutuspolitiikan tehokkaita välineitä, joissa tulevat opettajat pyrkivät omaksumaan tuoreimman tutkimustiedon muuttaakseen sen myöhemmin käytännön työkaluksi omassa työssään. Näin harjoittelukoulujen katsotaan pystyvän vastaamaan ajassa muuttuviin haasteisiin nopeasti. (Spåre, 2006, 20–21.)

Myös kansainvälisellä tasolla Suomen harjoittelukoulujärjestelmä on harvinainen esimerkki opettajankoulutuksen toteuttamisesta. Euroopan maista vain Itävallassa on samantyyppinen harjoittelukoulujärjestelmä. Valtion ylläpitämät harjoittelukoulut ovat aika ajoin saaneet osakseen kritiikkiä siitä, että ne ovat tietyllä tapaa ”epänormaaleja” kouluja verrattuna kunnallisiin kouluihin. Normaalikoulut ovat varusteluiltaan parempia kuin tavalliset koulut, opetusryhmät ovat pienempiä ja oppitunteja pohditaan hyvin perusteellisesti. (Spåre, 2006, 20–21.)

Hämeenlinnan normaalikoulu toimii Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä ja on Tampereen yliopistoon kuuluva opetusharjoittelukoulu. Koulussa on oppilaita kaikkiaan noin 400. Normaalikoulussa on 18 perusopetusryhmää esiopetuksesta kuudenteen luokkaan asti. Perusopetuksen lisäksi koulun erityistehtävänä on opetusharjoittelun järjestäminen, täydennyskoulutus sekä kokeilu- ja tutkimustoiminta. Koulun toiminnasta vastaa johtava rehtori, minkä lisäksi koulussa on oma johtokunta ja vanhempainyhdistys. (<http://ww.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/normisyl.htm>)

7 KOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Perinteisen ajattelumallin mukaan yksilön ympäristö voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön. Nämä toimintaympäristöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Fyysinen ympäristö pitää sisällään luonnon sekä rakennetun ympäristön ja tarjoaa välineitä yksilön toiminnalle ja oppimiselle. Tähän annettuun fyysiseen tilaan muodostuu sosiaalinen ympäristö, eli ihmisten sosiaalinen toiminta. Sosiaalisen toiminnan tärkeitä osia ovat toiset ihmiset, ryhmät ja yhteisöt sekä niiden välinen vuorovaikutus. Psyykkiseen toimintaympäristöön puolestaan sijoittuvat yksilöiden subjektiiviset kyvyt, toimintatavat ja arvomaailma. Kaikkia näitä edellä mainittuja toimintaympäristöjä voidaan pitää myös oppimisympäristöinä. (Ahvenainen, Ikonen, Koro 2001, 193.)

On hyvin tavallista, että arkikielessä oppimisympäristöstä puhuttaessa tarkoitetaan vain sitä fyysistä tilaa, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö ei kuitenkaan ole vain fyysistä ympäristöä vaan se on enemmänkin henkistä ympäristöä, jossa on tilaa erilaisille oppijoille, heidän asenteilleen, tunteilleen ja tahdolleen. Ideaalitasolla mielekäs oppimisympäristö on tavoitteellinen, kehittymismyönteinen sekä jokaista, niin oppilasta kuin opettajaakin arvostava. Yksilön kannalta merkittävää on myös se, että jokaisen erityisosaamista hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan ja jokaisen edistymistä tuetaan. (Korkeakoski 2001, 37.)

Kasvatusalan kirjallisuudessa oppimisympäristö usein määritellään paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Toisin sanoen mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö voi olla samalla myös oppimisympäristö. (Ahvenainen, Ikonen, Koro 2001, 193.) Koulu oppimisympäristönä käsittääkin hyvin laajan kontekstin. Se sisältää kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppijan toimintaan, oppimiseen, osaamiseen ja asennoitumiseen. (Brunell & Kupari 1993, 1-2.) Koulu oppimisympäristönä on siis kokonaisvaltainen toimintaympäristö, joka muodostuu muun muassa opettajista, oppilaista, eri oppimisenäkemyksistä, pedagogisista toimintamuodoista, medioista, odotuksista, tavoitteista ja opetusteknologisista välineistä sekä niiden välisestä vuorovaikutuksesta. Koulu

oppimisympäristönä sisältää myös koulun koulukulttuurin, kuten kielen ja perinteet. (Ahvenainen, Ikonen, Koro 2001, 193–194.)

Eri kasvu-, kasvat- ja oppimisympäristöillä, kuten kodilla ja ystävyyssuhteilla, voi olla suora tai välillinen vaikutus oppilaan toimintaan ja kouluun oppimisympäristönä. Esimerkiksi ristiriita kodin ja koulu välillä näkyy usein välittömästi oppilaassa ja heijastuu välillisesti myös opettajan kautta. Vaikutus näkyy lopulta myös luokan ilmapiirissä ja koko oppimisympäristössä. (Brunell & Kupari 1993, 1-2.)

Myös yhteiskunnalla on sekä suora että välillinen vaikutus koulutukseen ja kouluun oppimisympäristönä. Yhteiskunnan vaikutus näkyy muun muassa perheille annetun tuen määränä. Mikäli perheille suunnatun tuen määrä vähenee, perheet saattavat antaa koululle enemmän vastuuta lapsensa kasvatuksesta. Myös yhteiskunnan koululle myöntämät taloudelliset resurssit vaikuttavat kouluun oppimisympäristönä. Koulua ja koulutusta ohjaavat lisäksi historiallisesti muotoutuneet perinteet, historia, politiikka, talous ja erilaiset ideologiat. (Brunell & Kupari 1993, 1-2.)

Luonnollisesti myös oppilaat ja opettajat ovat osa oppimisympäristöä ja vaikuttavat osaltaan sen muodostumiseen. Oppilaan kokemaa oppimisympäristöä on koulua laajempi, sillä oppilas toimii koulupäivänsä aikana monenlaisissa oppimisympäristöissä kuten luokassa, koulussa, kotona, sekä erilaisissa kerhoissa ja harrastuspiireissä. On hyvä huomioida, että oppilas ei ole vain ympäristöönsä passiivisesti reagoiva, vaan aktiivinen omien oppimisympäristöjensä luoja. (Brunell & Kupari 1993, 2; Kankaanranta & Linnakylä 1993, 8.)

8 KOULUKULTTUURI

Kouluilla on erilaisia, persoonallisia toimintatapoja. Näistä omaleimaisista tavoista muodostuu koulun toimintakulttuuri. Toimintakulttuurin lisäksi koulun kulttuuri voidaan ymmärtää myös koulun persoonallisuutena. Tällöin tarkoitetaan sitä tunnetta, jonka koulu herättää siellä olevissa. Koulun persoonallisuus tekee jokaisesta koulusta omaleimaisen. (Hämäläinen & Sava 1989, 26–27.)

Kirjallisuus käyttää koulukulttuurista kahta erilaista määritelmää. Pasi Sahlberg (1996) esittää tutkimuksessaan englantilaisen David Hargreavesin näkemyksiä koulukulttuurista koulun kehittämisen ja vaikuttavuuden yhteydessä. Antropologisen määritelmän mukaan kulttuuri tarkoittaa ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia ja arvoja, tottumuksia, moraalia, kieltä ja rituaaleja, eli kokonaisvaltaista elämäntapaa. Etnografinen määritelmä taas pyrkii korostamaan koulukulttuuri -käsitteen merkitystä yritettäessä ymmärtää koulun toimintatapoja. Koulukulttuurin merkitys korostuu, kun kulttuuri koulussa nähdään samanlaisena kuin kulttuuri yleensäkin missä tahansa sosiaalisessa yhteisössä. Kulttuurilla on yhteisössä todellisuutta konstruoiva tehtävä, sillä kulttuurin avulla sosiaalisen ryhmän yksilöt ymmärtävät elämäntilanteidensa tapahtumia. Kulttuuri on siis väline todellisuuden konstruoimiseksi. (Sahlberg 1996, 85–86.)

Hargreaves erottaa kaikissa kulttuureissa, myös koulukulttuurissa, kaksi ulottuvuutta, jotka hän nimeää kulttuurin sisällöksi ja muodoksi. Kulttuurin sisällöllä hän tarkoittaa yksilöiden asenteita, arvoja, uskomuksia, tottumuksia, olettamuksia ja toimintatapoja, jotka ovat tietylle joukolle yhteisiä. Joukko voi olla mikä tahansa sosiaalinen joukko, kuten opettaja, tai oppilasjoukko. Koulukulttuurin sisällöstä on siis kyse silloin, kun puhutaan esimerkiksi eri pedagogiikkoihin erikoistuneiden koulujen kulttuureista. Koulukulttuurin muodolla Hargreaves tarkoittaa sosiaalisen ryhmän keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisyyden muotoja, eli vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston ominaisuuksia. (Sahlberg 1996, 86.)

Omassa tutkimuksessamme määrittelemme koulukulttuurin tarkoittavaksi niitä omaleimaisia toimintatapoja ja piirteitä, joita Hämeenlinnan normaalikoulussa on. Lisäksi liitämme koulukulttuurin määritelmän yhteyteen koulun herättämät tunteet siellä olevissa oppilaissa ja heidän vanhemmissaan. Erityisen mielenkiintoiseksi koulukulttuurin Hämeenlinnan normaalikoulussa tekee se, että se poikkeaa puitteiltaan ja toimintatavoiltaan useimmista kunnallisista kouluista.

9 KOULUVIIHTYVYYS

Kouluviihtyvyys on hyvin tuttu ja paljon käytetty käsite, mutta sen yksiselitteinen määrittelemisen on hyvin vaikea, jopa lähes mahdotonta (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä, 1995, 131; Soininen, 1989, 149). Miltei jokainen koulua käynyt ihminen kykenee pyydetessä antamaan jonkinlaisen määritelmän siitä, mitä kouluviihtyvyys hänen mielestään tarkoittaa. Usein käsite kouluviihtyvyys kuitenkin ymmärretään ja määritellään hyvin suppeasti. Käsite on hyvin moniulotteinen, mikä vaikeuttaa yhden ainoan ja tarkan määritelmän muodostamista. Kouluviihtyvyyttä tarkasteltaessa pitäisi pyrkiä kartoittamaan mahdollisimman tarkasti kaikki ne lukuisat tekijät, jotka yhdessä muodostavat käsitteen kouluviihtyvyys. (Soininen, 1989, 149.)

Kouluviihtyvyydestä puhuttaessa monet tutkijat korostavat kouluviihtyvyys -käsitteen emotionaalista merkitystä. Kouluviihtyvyyden voidaankin sanoa olevan tietyssä hetkessä koetun koulunkäynnin mielekkyyden affektiivinen eli tunnepitoinen komponentti. Tällä tarkoitetaan sitä, miten oppilas kokee koulun arjessa esiintyvät asiat, toiminnot ja kokemukset ja kuinka tyydyttävänä ja merkittävänä hän niitä pitää omiin tarpeisiinsa, asenteisiinsa ja tunnetiloihinsa nähden. Kouluviihtyvyyttä voidaan tarkastella myös siltä kannalta, että se kertoo jotain merkittävää kouluelämän laadusta. Tutkijoiden mukaan kouluelämän laadun voidaankin sanoa olevan oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä koulussa ja sen tyypillisimmissä toiminnoissa. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä, 1995, 131.) Kouluelämän laatu on johdettu elämänlaatu -käsitteestä, joka tarkoittaa yhteiskunnan jäsenten sosiaalisen elämän tasoa ja monipuolisuutta yksilön kokemana. Yksilön kannalta elämänlaatua tarkastellaan yleisenä viihtymisenä – miltä elämä tietyllä hetkellä tietyssä ympäristössä tuntuu. (Olkinuora & Mattila 2001, 20.)

Tarkasteltaessa kouluviihtyvyyttä laaja-alaisesti, ymmärretään, että siihen ovat yhteydessä kaikki oppilaan ympärillä vaikuttavat tekijät, sekä ne tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen. Kouluviihtyvyys on siis lukemattomien tekijöiden summa, jolloin on ymmärrettävää, että selittäminen yhdellä ainoalla tavalla on lähes mahdotonta. Kouluviihtyvyyttä ei myöskään ole staattinen, pysyvä käsite, joka pysyisi kerran muotouduttuaan muuttumattomana. Juuri

jatkuva muutos ja tilanneherkkyys ovat tyypillisiä piirteitä kouluviihtyvyydelle. (Soininen, 1989, 149–150.)

Soininen (1989) jakaa kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät neljään rinnakkain vaikuttavaan ryhmään. Ryhmittelyn tarkoituksena on havainnollistaa kouluviihtyvyys -käsitteen moniulotteisuutta. Soininen kuitenkin huomauttaa, ettei jaottelua tule pitää kaiken kattavana esityksenä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä. Kouluviihtyvyyteen kuuluvat sekä kouluun, kavereihin, oppilaaseen että kotiin liittyvät tekijät. (Soininen, 1989, 150–151.)

Kouluun liittyvään tekijöiden ryhmään vaikuttavat muun muassa opiskelun mielekkyys ja rasittavuus, sosiaalinen vuorovaikutus kouluyhteisössä, oppiaineet, koulupelko ja opettaja. Kouluun liittyvistä tekijöistä yksi keskeisimmistä on luonnollisesti opettaja. Soinisen (1989) mielestä opettajan merkitys kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä on merkittävä erityisesti alkuopetuksen luokilla. Tästä syystä hänen mielestään olisi tärkeää luoda pitkäaikainen, tuttu ja turvallinen suhde omaan opettajaan. Aiemmissa tutkimuksissa on myös todettu, että opettajan vaikutustapa suhteessa oppilaisiin on merkittävä kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Mikäli opettajan vaikutustapa on liian suora ja oppilaiden toimintaa liikaa rajoittava, sen on todettu olevan yhteydessä huonoon koulussa viihtymiseen. Opettajan antama rohkaisu, kiitos ja kannustus puolestaan vaikuttavat positiivisella tavalla oppilaiden viihtymiseen koulussa. Toisena merkittävänä tekijänä voidaan pitää sosiaalista vuorovaikutusta kouluyhteisön sisällä. Kun kaikkien osapuolten sosiaaliset suhteet ovat hyvät ja toimivat, myös kouluviihtyvyys koetaan hyvänä. (Soininen, 1989, 151.)

Oppilaaseen liittyviä tekijöitä ovat koulumenestys, -asenne ja -motivaatio, sukupuoli, luokkataso, arvot ja päämäärät, harrastuneisuus sekä tulevaisuuden tavoitteet. Kouluviihtyvyyden kannalta on erittäin tärkeää, että oppilas kokee koulutyönsä miellyttävänä ja mielenkiintoisena. Positiivisen kouluasenteen syntymiseen vaikuttavat muun muassa oppimismotivaatio ja tavoitteellinen osallistuminen. Myös opiskelumielekkyyden katsotaan lisäävän koulussa viihtymistä. Tästä syystä olisikin tärkeää saada oppilaat kokemaan koulussa opetettavat asiat juuri hänen itsensä kannalta tärkeinä ja merkittävinä. (Soininen, 1989, 152.)

Kodin puitteissa esiintyviä tekijöitä ovat esimerkiksi toiveet ja odotukset, palkitseminen, auttaminen, materiaaliset olosuhteet ja virikkeet sekä asenteet koulua kohtaan. Kodin vaikutus kouluviihtyvyyteen on suurin koulun alkuvaiheessa. Lapsi heijastaa omassa

käyttäytymisessään vanhempiensa asenteita ja käyttäytymistä. Kotona nähdyt käyttäytymismallit ja asenteet siirtyvät helposti lapseen. Ylemmille luokille siirryttäessä vanhempien merkitys vähenee kun taas kavereiden merkitys kasvaa. Kavereihin liittyviä tekijöitä ovat koulumenestys, harrastukset ja yleiset asenteet koulutusta kohtaan. Kaveripiirin sosiaalisilla suhteilla on tutkimusten mukaan havaittu olevan merkittävä vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyteen. (Soininen, 1989, 152–153.)

Koulumyönteisyydellä ja kouluviihtyvyydellä nähdään olevan yhteyksiä myös oppilaiden koulusaavutuksiin ja yleiseen elämänasenteeseen. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa olennaisella tavalla lasten kokema turvallisuus. Erityisesti koulukiusaamista esiintyy Suomessa verrattain paljon ja sillä voi olla kauaskantoisia seurauksia. Kouluviihtyvyys on Suomessa ollut heikkoa. Erityisesti pojat ovat kokeneet viihtyvänsä koulussa huonosti. Erityisen ongelmalliseksi on todettu oppilaiden ja opettajien suhde, sillä suomalaiset oppilaat kokevat, etteivät opettajat ole heistä yksilöinä kiinnostuneita, eikä heillä ole mahdollisuuksia ilmaista omia mielipiteitään oppitunneilla. (Olkinuora & Mattila 2001, 20–22.)

Kuten useat tutkijat, myös me omassa tutkimuksessamme määrittelemme kouluviihtyvyyden yleisenä koulussa viihtymisenä ja kouluelämän hyvänä laatuna. Olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, kuinka Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat viihtyvät juuri oman koulunsa koulukulttuurissa. Tämä kiinnostuksen kohde on myös ohjannut kouluviihtyvyyden - käsitteen määrittelemistä omassa tutkimuksessamme.

10 ERILAISET OPPIJAT

Erilaiset oppijat vaativat yksilöllisiä oppimisedellytyksiä, joilla tarkoitetaan yksilön valmiuksia oppia uutta. Luonnollisella geeniperimällä ja sen ohjaamalla kehityskululla on havaittu olevan merkittävä yhteys sekä oppimisedellytysten kehittymiseen että niissä havaittuihin yksilöiden välisiin eroihin. Luonnollisen geneettisen perimän lisäksi oppimisedellytyksiin vaikuttavat myös yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus ja siitä saadut kokemukset sekä harjoittelu. Koska uuden oppiminen, uusine psyykkisine prosesseineen ei voi tapahtua satunnaisessa järjestyksessä, oppimisen eteneminen noudattaa kaikilla yksilöillä tiettyä hierarkkista järjestelmää. Aikaisemmin omaksutut tiedot ja taidot luovat edellytykset uusien vaativimpien tietojen ja taitojen oppimiselle. (Ahvenainen, Ikonen, Koro, 2001, 27–28.)

Oppimismuutoksissa ja oppimisen etenemisessä voidaan yksilöiden välillä havaita suuriakin eroja. Oppimisedellytysten määrääntymiseen ja muokkautumiseen vaikuttavat siis sekä perimä että ulkoiset kehitystekijät. Ympäristön tarjoama tuki ja mahdollisuudet vaikuttavat suuresti siihen, kuinka yksilö voi omia oppimisedellytyksiään hyödyntää. Samalla on kuitenkin syytä muistaa, että ihminen pyrkii luonnostaan olemaan aktiivinen toimija, subjekti, joka haluaa olla vaikuttamassa oman kehityksensä ja oppimisensa etenemiseen. Voidaankin sanoa, että oppimisedellytykset muokkautuvat dynaamisena tapahtumasarjana läpi koko yksilön elämän. (Ahvenainen, Ikonen, Koro, 2001, 28.)

Erilaiset oppimisedellytykset ja niitä ohjaavat tekijät luovat erilaisia oppijoita erilaisine oppimisvalmiuksineen. Tässä tutkimuksessa erilaisilla oppijoilla tarkoitamme eri-ikäisiä ja eri sukupuolta edustavia oppilaita. Lisäksi tutkimuksemme osallistuneilla oppilailta on luonnollisesti jokaisella yksilölliset oppimisedellytykset jo siitäkin syystä, että osalla oppilaita on havaittu vaikeuksia oppimisen eri osa-alueilla. Tutkimuksemme kannalta ei ole tärkeää ja merkittävää luokitella oppilaita ja saatuja tutkimustuloksia oppilaiden erityispiirteiden vuoksi, sillä mielenkiintomme tässä tutkimuksessa kohdistuu yksinomaan siihen, millaisia käsityksiä erilaisilla oppijoilla on Hämeenlinnan normaalikoulusta. Näin ollen määrittelimme käsitteen erilaiset oppijat hyvin väljästi.

11 PIAGET’N JA VYGOTSKIN TEORIOITA LAPSEN AJATTELUN KEHITYKSESTÄ

11.1 Piaget’n vaiheteoria

Piaget’n teoria on saanut vaikutteita Charles Darwinin evoluutioteoriasta. Hänen mukaansa lapsen kehitystä määrittää hänen biologinen kasvunsa ja kypsymsensä. (Sutherland 1992, 25; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159.) Ympäristön kanssa toimiessaan lapsi samalla itse rakentaa ymmärrystään ja käsitystään ympäröivästä maailmasta. Lisäksi Piaget’n mukaan yksilön toimintaa säätelee pyrkimys jäsentyneisiin kokonaisuuksiin ja pyrkimys ympäristöön sopeutumiseen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159.) Ympäristöön sopeutuminen vaatii yksilöltä assimilaatiota ja akkomodaatiota. Assimilaatiossa uusi tieto liitetään aiempiin tietorakenteisiin, kun taas akkomodaatiota luonnehtii uutuus ja muutos. Siinä yksilö muuttaa aikaisempia tietojaan uusien havaintojen perusteella. Epätasapainotilat aiemman ja uuden tiedon välillä aiheuttavat ristiriitaa ja aktivoivat kognitiivista kasvua. (Sutherland 1992, 25; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161; Oakley 2004, 14.)

Piaget’n tunnetuin teoria käsittää ajatuksen lapsen ajattelun vaiheittaisesta kehityksestä. Hänen mukaansa lapsen ajattelun kehittymisen vaiheet ovat hierarkkisia ja siirtyminen ylempään kehitysvaiheeseen edellyttää laadullista muutosta ajattelussa. (Sutherland 1992, 8; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160; Oakley 2004, 15.) Kehitysvaiheet ovat Piaget’n mukaan kulttuurista riippumattomia ja etenevät kaikilla yksilöillä samaa järjestystä noudattaen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160).

11.1.1 Sensomotorinen vaihe

Kahden ensimmäisen elinvuoden aikana lapsi omaksuu tietoa ympäristöstään aistijärjestelmiensä ja motorisen toimintansa tuloksena. Ensimmäisiä kiinnostuksen kohteita ovat oma keho ja sen aistimukset pikemminkin kuin symbolisen järjestelmän, kuten kielen

välittämä tieto. Kävelemään oppiminen ja esineiden käsittelemisen oppiminen avaa uusia kokemuksia, joiden varassa lapsi konstruoi uutta tietoa ympäröivästä maailmasta. Sensomotorisen vaiheen merkittävin kognitiivisen kehityksen saavutus liittyy objektipysyvyyden ymmärtämiseen. Lapsi ymmärtää tällöin, että esine on pysyvä, vaikka se on piilotettu pois näkyvistä. Sensomotorisen vaiheen loppupuolella lapsen tietorakenteissa tapahtuu muutoksia, joiden seurauksena lapsi matkii ympäristössään näkemäänsä toimintaa ilman, että kyseisen kohteen tarvitsee olla läsnä. Tämä on osoitus symbolifunktion kehittymisestä. (Sutherland 1992, 8–12; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160; Oakley 2004, 16–18.)

11.1.2 Esioperationaalinen vaihe

Esioperationaalinen vaihe ajoittuu lapsen toisen ja seitsemännen ikävuoden kohdille. Kielen ja sanaston hallinta avaa lapsille uusia mahdollisuuksia jäsentää kokemuksiaan ja omaksua uutta tietoa. Lapsi on edelleen riippuvainen havainnoistaan, mutta ajattelu on hiljalleen siirtymässä symboliselle tasolle, irti konkreettisesta esityksestä. Vaikka lapsen ajattelussa on siis tapahtunut merkittävää laadullista kehitystä, on hänen looginen päättelynsä vielä hyvin puutteellista. Hyvin tyypillinen esimerkki esioperationaalisessa vaiheessa olevan lapsen ajattelusta on koetilanne, jossa korkeasta ja kapeasta astiasta kaadetaan nestettä matalaan, laakeaan astiaan. Lapsi ei ymmärrä tällöin vielä aineen pysyvyyttä vaan uskoo, että määrä muuttuu astiasta toiseen kaadettaessa. Lapsen ajattelu on esioperationaalisella vaiheella myös hyvin egosentristä. Lapsi ei pysty asettumaan ajattelussa toisen ihmisen asemaan eikä täten ymmärrä tilannetta toisen näkökulmasta. (Sutherland 1992, 12–15; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160–161; Oakley 2004, 18–22.)

11.1.3 Konkreettisten operaatioiden vaihe

Kouluun menevien lasten ajattelu on useimmiten kehittynyt konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Lapsi on tuolloin edelleen riippuvainen konkreettisista havainnoista, mutta toiminta alkaa korvautua ajattelulla. Ajattelun laadullisesta muutoksesta kertoo muun muassa

se, että lapsi ymmärtää aineen määrän pysyvyyden edellä mainitussa koetilanteessa. (ks. Sutherland 1992, 16.) Lapsi kykenee säilyttämään ajatuksiaan ja ideoitaan ongelmanratkaisutilanteissa, mutta puhtaasti sanalliset ongelmat tuottavat edelleen vaikeuksia. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi ei ole enää yhtä egosentrinen verrattuna edellisiin vaiheisiin ja hän pystyy luokittelemaan ajatuksissaan konkreettisia asioita. Lapsi luokittelee muun muassa esineitä ja alkaa ymmärtää etäisyyksiin ja aikaan liittyviä käsitteitä. (Sutherland 1992, 16–18; Oakley 2004, 22.)

11.1.4 Formaalisten operaatioiden vaihe

Formaalisten operaatioiden vaiheessa keskeistä on lapsen käsitteellisen ajattelun voimakas kehittyminen. Vaiheen aikana kehittyvät aikuisen ajattelulle ominaiset muodolliset operaatiot. Nuori kykenee päätelemään oletusten ja väittämien pohjalta ja testaamaan ideoitaan ajatuksen ja konkretian tasoilla. Samalla looginen, loogis-matemaattinen ja tieteellinen ajattelu kehittyvät Tarkastelukulma laajenee yleismaailmallisempiin ilmiöihin, jotka eivät välttämättä ole kosketuksissa oman elämänpiirin kanssa. (Sutherland 1992, 19–23; Oakley 2004, 22–23.)

11.2 Vygotskin teoriaa lapsen kehityksestä

Vygotskin mukaan yksilön kaikki omaksuma tieto on alkuperältään sosiaalista. Oppiminen on kulttuuristen tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista, jotka lapsi prosessoi yksilölliseksi toiminnaksi. Siltana omaksumisprosessissa toimivat erilaiset symbolijärjestelmät, erityisesti kulttuuriympäristössä käytettävä kieli. Vygotskin mukaan kehitys ei etene yksisuunteisesti vaiheittain, vaikkakin hänen teoriaansa sisältyy käsitys ihmisen toimintaan perustuvista kehitysjaksoista. Yksilön ympäristö vaikuttaa hänen kehitykseensä merkittävästi ja siksi yksilökehitys on seurausta sen ympäristön vaikutuksista, jossa hän elää. Lapsen ja ympäristön välillä vallitsee siis vastavuoroinen vuorovaikutussuhde. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165–166; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2001, 160–161; Oakley 2004, 38–39.)

Tärkeä Vygotskin teoreettisessa ajattelussa esiintyvä käsite on lähikehityksen vyöhyke. Tämä tarkoittaa lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. On olemassa useita tilanteita, joiden ongelmia yksilö ei kykene vielä itsenäisesti ratkaisemaan (aktuaalinen kehitystaso), mutta jotka hän aikuisen tai osaavampien tovereiden kanssa pystyy yhteistyössä ratkomaan. Potentiaalinen kehitystaso kuvaa siis sitä, mitä lapsi tulee myöhemmin hallitsemaan itsenäisesti. Lähtökohtana on, että lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa ryhmien tai toimintaparien, esimerkiksi luokkahuoneessa, tulisi olla osaamiseltaan heterogeenisiä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2001, 167–168; Oakley 2004, 41.)

12 OMAT ESIOLETUKSET

Hämeenlinnan normaalikoulu oppimisympäristönä on mielestämme erityislaatuinen. Koulun koulukulttuuri poikkeaa monen kunnallisen koulun koulukulttuurista. Koulun erityispiirteet johtuvat suurelta osin sen yhteydestä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokseen ja sen tehtävästä toimia opettajaopiskelijoiden harjoittelukouluna. Oletimme koulun opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa olevan hyvin tietoisia koulun koulukulttuurin erityispiirteistä. Vanhempien kohdalla oletimme näiden erityispiirteiden nousevan vahvasti esille muun muassa koulun valinnassa ja koulua kohtaan asetetuista ennako-odotuksista. Oletimme myös, että opettajaopiskelijat mainitaan yhtenä vahvimpana koulun erityispiirteenä sekä opettajien, oppilaiden että heidän vanhempien osalta.

Tutustuttuamme Hämeenlinnan normaalikoulun kouluviihtyvyysskyselyyn oletimme, että Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat viihtyvät hyvin koulussaan. Toisaalta esioletuksenamme oli, että erilaisten oppilaiden välillä olisi nähtävillä merkittäviä eroavaisuuksia siinä, kuinka he kokevat koulun kulttuurin ja koulussa viihtymisen.

13 TUTKIMUSKOHDE

Tutkimuskohteenamme ovat Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat ja oppilaiden vanhemmat sekä koulun opettajat. Valitsimme tutkimuskohteen siksi, että Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat suorittavat suurimman osan harjoitteluistaan tässä kyseisessä koulussa. Uskoimme myös, että tutkimuksemme palvelisi sekä Hämeenlinnan normaalikoulun että Opettajankoulutuslaitoksen tarpeita. Jatkuva yhteistyön kehittäminen on tärkeää molemmille osapuolille ja halusimme antaa tutkimuksellamme oman panoksemme yhteistyön kehittämiseksi.

Yleensä tutkimuksen koehenkilöt voidaan valita kahdella tavalla, satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Satunnaisotantaa pidetään yleensä parempana, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta joissain tapauksissa on tarpeellista valita koehenkilöt hyvinkin tarkasti, esimerkiksi tutkijan mielenkiinnon ja harkinnan mukaan. (Metsämuuronen 2006, 51). Omassa tutkimuksessamme loimme hyvin tarkat kriteerit tutkimusotannalle, jotta saisimme kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Käytimmekin tutkimuskohdetta valittaessa ositettua otantaa, joka yhdistää satunnaisen ja ei-satunnaisen koehenkilöiden valinnan. Ositetun otannan etu satunnaiseen otantaan nähden on se, että sen avulla saadaan tutkimukseen mukaan esimerkiksi harvinaisia tapauksia, joiden pois jäänti olisi todennäköistä muilla koehenkilöiden valintaperusteilla. (Metsämuuronen 2006, 53). Omassa tutkimuksessamme halusimme muun muassa varmistaa erilaisten oppijoiden osallistumisen tutkimukseen ja näin ollen ositettu otanta oli hyvin perusteltua koehenkilöitä valittaessa.

Saadaksemme tarpeeksi kattavan ilmiötä kuvaavan näkemyksen, valitsimme tutkimuskohteeksemme 12 oppilasta, kahden luokan oppilaiden vanhemmat sekä neljä opettajakunnan edustajaa. Oppilasvalintaa koskevat kriteerit oli ennalta tarkkaan määritelty niin, että otanta edustaa mahdollisimman heterogeenista joukkoa koulun oppilasrakenteesta. Kriteerien puitteissa tutkimukseen osallistuva satunnainen oppilasjoukko koottiin yhteistyössä rehtorin ja luokanopettajien kanssa. Valinnassa otettiin huomioon opettajien ja oppilashuollon tekemät havainnot oppilaista. Näin saimme koottua mahdollisimman erilaisista oppijoista koostuvan otoksen. Tutkimuksemme 12:den oppilaan otanta koostui eri vuosiluokkien tytöistä

ja pojista. Tutkimukseen osallistui joka luokka-asteelta yksi tyttö ja yksi poika. Kuudella tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli havaittu erityisen tuen tarvetta jollakin oppimisen osa-alueella.

Myös tutkimukseemme osallistuneiden vanhempien ja opettajien valinnassa käytimme ositetun otannan menetelmää. Vanhempien joukko koostui yhden ensimmäisen ja yhden kuudennen luokan oppilaiden vanhemmista. Tämä siksi, että uskoimme ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien vastauksista välittyvän koulua kohtaan asetetut ennakko-odotukset, kun taas kuudennen luokan oppilaiden vanhemmilla oli usean vuoden kokemus normaalikoulun toiminnasta. Tutkimuksen edetessä päätimme laajentaa tutkimusta koskemaan myös opettajakuntaa ja heidän käsityksiään. Valitsimme otannaksi kolme opettajaa eri luokka-asteilta (1-2 luokat, 3-4 luokat, 5-6 luokat) sekä yhden erityisopetusta antavan opettajan. Pyrimme saamaan mahdollisimman kattavan aineiston opettajakunnan käsityksistä, tutkimusaineistoa liikaa laajentamatta.

Tutkimuskohdetta valitessamme kiinnitimme huomiota siihen, että saisimme mahdollisimman laajan ja syvällisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä pitämällä otannan kuitenkin pro-gradu tutkielman kannalta järkevässä ja mielekkäässä mittasuhteessa. Pyrimme luomaan yhtenäistä jatkumoa valitsemalla tutkimuskohteeksi oppilaita jokaiselta vuosiluokalta. Tutkimuskohteiden valinnassa ja heidän tavoittamisessaan käytännön tasolla tarvitsimme sekä koulun rehtorin että luokkien opettajien apua.

14 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

14.1 Tutkimuksen tekemisen taustasitoumukset

Tutkimuksen tekeminen ei koskaan ala tyhjästä, sillä tutkijalla on aina olemassa tietty perususkomusten joukko, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa ja ohjaa tutkimuksen tekemistä. Metsämuuronen (2006) esittelee teoksessaan Cuban ja Lincolnin käsityksiä tutkimuksen tekemisen taustafilosofioista. Tutkijan perususkomusten joukkoa kutsutaan paradigmaksi. Paradigmat perustuvat ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin oletuksiin. Ontologisella oletuksella tarkoitetaan tietämystä todellisuuden olemuksesta, sekä siitä, mitä voimme todellisuudesta tietää. Tutkimuksen teon kannalta on tärkeää ymmärtää, että vain olemassa olevasta voidaan saada tietoa. Epistemologia puolestaan on oppia tiedosta ja sen olemuksesta. Epistemologisia kysymyksiä pohtiessaan tutkija määrittää suhteensa tutkittavaan ilmiöön ja tietoon. Ontologiset sitoumukset vaikuttavat myös epistemologisiin sitoumuksiin. Näiden kahden lisäksi tutkija joutuu pohtimaan myös metodologisia kysymyksiä. Tärkein metodologinen kysymys liittyy siihen, kuinka tutkija saa tietoa siitä, minkä hän uskoo olevan tiedettävissä. (Metsämuuronen 2006, 204–205).

Paradigmojen pohjalta tutkija määrittää tutkimukselleen tieteenfilosofiset lähtökohdat. Näin ollen ontologia, epistemologia ja metodologia ohjaavat tutkimuksen lähtökohtien määrittelyä. Tässä tutkimuksessa tieteenfilosofisena lähtökohtana on konstruktivismi. Se eroaa muista filosofioista ontologisilta lähtökohdiltaan siten, että konstruktivistille todellisuus on suhteellista. Sen nähdään olevan yksilöiden kokemaa ja rakentamaa suhteellista todellisuutta, joskin osa todellisuudesta voi olla yhteistä toisten yksilöiden kanssa. (Metsämuuronen 2006, 206; Tynjälä 1999, 37). Muiden filosofisten lähtökohtien mukaan todellisuus puolestaan nähdään realistisena. Epistemologisilta premisseiltään konstruktivismi perustuu tutkijan ja tutkittavan interaktiivisuuteen suhteessa toisiinsa. Tutkimuksen löydökset perustuvat tutkijan tulkintaan tutkittavasta. Myös metodologia perustuu tulkintaan, sillä tarkoituksena on luoda tulkintoja todellisuudesta. (Metsämuuronen 2006, 206).

14.2 Kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen tutkimus

Usein kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus on esitetty toistensa vastakohtina. Nykyään tätä vastakkainasettelua ei pidetä kovinkaan asianmukaisena ja tutkijat haluaisivatkin luopua siitä. Tämä vallitseva kahtiajako on hyvin pelkistetty ja sen tarkoituksena on ainoastaan selventää asiaa. Tästä johtuen olisikin perustellumpaa puhua jatkumosta kahden tutkimuksellisen ääripään välillä. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa on vaikea erottaa toisistaan selkeästi. Parhaimmassa tapauksessa ne voivat täydentää toisiaan tutkimuksissa, esimerkiksi rinnakkain käytettyinä. (Eskola & Suoranta 1996, 7, 10; Flick 2006, 32–33; Hirsjärvi 2003, 123–126.)

14.3 Kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirteet

Laadullista tutkimusta tehtäessä on erityisen tärkeää ottaa huomioon vallalla olevat arvolähtökohdat, sillä ne vaikuttavat siihen, mitä tutkitaan ja miten tutkittava ilmiö ymmärretään. On hyvä muistaa myös, ettei kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritä ilmiön objektiiviseen kuvaamiseen. Tämä onkin lähes mahdotonta, sillä tutkija ja tutkittava kohde ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa nähden. Tutkijan saamat tulokset voivatkin kuvata vain tiettyä ilmiötä, tietyssä hetkenä, tietyssä kontekstissa. Toisin sanoen laadullinen tutkimus ei tähtää yleismaailmallisten totuusteorioiden luomiseen tai niiden todentamiseen, vaan pyrkii kuvaamaan tosiasioita. (Hirsjärvi 2003, 152.) Tutkimuksemme kohteena oli yksittäinen ilmiö ja tutkimuksemme toteutettiin tietyssä ennalta valitussa koulussa, tietyssä ajankohtana, valitsemillemme henkilöille. Nämä mainitsemamme tekijät vaikuttivat tutkimustulostemme muotoutumiseen. Jos tutkimuksemme olisi toteutettu toisessa koulussa, toisena ajankohtana tai toisille henkilöille, tutkimustulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset. Tutkimuksessamme emme pyrkineet luomaan yleistyksiä, vaan tarkoituksenamme oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia Hämeenlinnan normaalikoulusta ja sen koulukulttuurista. Vaikka tutkimuskohdetta valitessamme pyrimme luomaan puitteet syvälliselle ilmiön ymmärtämiselle valitsemalla tutkimukseen jokaisen vuosiluokan oppilaita, eri luokkien oppilaiden vanhempia sekä eri luokkien opettajia, emme voi yleistää saamiamme tuloksia koko koulua tai edes jotakin luokka-astetta koskeviksi.

Tarkoituksenamme oli siis kartoittaa yksittäisten henkilöiden ajatuksia, joita voitiin varovasti tulkita suuntaa-antavina.

Yksi laadullisen tutkimuksen tyypillisimmistä piirteistä on se, että tutkija itse toimii tiedonkerääjänä, luottaen omiin havaintoihinsa tutkittavasta kohteesta. (Hirsjärvi 2003, 154–155.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on enemmän vapautta kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijalla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa hyvinkin joustava tutkimus sekä mahdollisuus kehittää ja kokeilla aivan uudenlaisia tutkimusmenetelmiä ja kirjoitustapoja. (Eskola & Suoranta 1996, 14–15.) Oman tutkimuksemme joustavuutta ilmentää valitsemamme tutkimusmenetelmät, joilla pyrimme huomioimaan oppilaiden yksilölliset taidot. Käytimme useampia tutkimusmenetelmiä, jotta oppilaat pystyivät ilmaisemaan itseään omien valmiuksiensa mukaisesti. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kohdalla aineistonkeruu toteutettiin haastatteluna, sillä uskoimme, että heidän kirjoitustaitonsa olisi voinut rajoittaa heidän ajatustensa ilmaisua. Myöhempien vuosiluokkien kohdalla käytimme ainekirjoitusta.

Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään tilastollista otantamenetelmää, keskitytään laadullisessa tutkimuksessa puolestaan usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä hyvin perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1996, 13). Tutkija käyttääkin tutkimuksessaan induktiivista analyysiä, jonka pohjana on yksittäinen tutkimuskohde, joka valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotantaa käyttäen. (Hirsjärvi 2003, 154–155.) Tutkimuskohteemme oli hyvin tarkoituksenmukaisesti valittu, sillä kiinnostus aiheeseen oli alun perin noussut omien harjoittelukokemustemme pohjalta.. Tutkimusaiheemme kannalta ei ollut mielekästä suorittaa tutkimusta missä tahansa Hämeenlinnan koulussa. Tämän lisäksi määrittelimme hyvin tarkasti puitteet tutkimukseen valittaville henkilöille. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt valikoituvat kuitenkin melko satunnaisesti ositettua otantaa hyväksi käyttäen.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole valmiiden teorioiden tai hypoteesien testaaminen, vaan sen tarkoituksena on ennalta arvaamattomien seikkojen paljastaminen. (Hirsjärvi 2003, 154–155.) Hypoteesittomuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan sitä, ettei tutkija ole asettanut etukäteen vahvoja ennakkolettamuksia, jotka rajaisivat tutkimuksen tekoa. Tutkijan tulisi pikemminkin yllättyä ja oppia tutkimuksen edetessä. On kuitenkin huomioitava, että tekemämme havainnot ovat aina omien

oletustemme värittämiä, ja ne tulisikin Eskolan ja Suorannan mukaan tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta 1996, 14.) Omat esioletuksemme kumpusivat omista kokemuksistamme Hämeenlinnan normaalikoulun toiminnasta. Emme kuitenkaan kokeneet omia ennakko-olettamuksiamme kovin vahvoina tai tutkimusta rajaavina. Tutkimuksemme oli hyvin aineistolähtöinen, minkä vuoksi tutkimuksen kannalta merkittävimmät teemat nousivat tutkimuksen edetessä. Emme pyrkineet tutkimuksellamme todentamaan mitään jo olemassa olevaa teoriaa tai hypoteesia, vaan halusimme antaa tutkimuksemme kehittyä aineiston mukaan.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein säilyttämään tutkittava ilmiö sellaisena kun se on luonnostaan – sen sijaan, että järjestettäisiin jonkinlainen koetilanne valvotuissa olosuhteissa, tehdään tutkimus osallistumalla ihmisten elämään. (Eskola & Suoranta 1996, 12.) Tutkija pyrkii käyttämään menetelmiä, joissa tutkittavien omat näkemykset ja mielipiteet tulevat esille. Näitä menetelmiä ovat muun muassa haastattelut, havainnointi ja diskursiiviset analyysit. Laadullinen tutkimus on joukko mitä moninaisimpia tutkimuksia. Laadullisen tutkimuksen lajeja on useita muun muassa etnografia, tapaustutkimus, sisällönanalyysi ja fenomenologia. (Hirsjärvi 2003, 153–155.)

14.4 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografinen tutkimus on laadullista tutkimusta, joka käsittelee ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia käsityksiä. Fenomenografinen lähestymistapa korostaa sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Käsite fenomenografia muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Ilmiö on ihmisen saama kokemus, josta hän aktiivisesti prosessoimalla muodostaa ilmiötä koskevan käsityksen tai käsitykset. Henkilöistä riippuen samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat olla hyvin erilaisia. Käsitysten erilaisuus riippuu vahvasti henkilöiden kokemustaustasta. Fenomenografialla on monia yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan, jossa huomio kohdistuu ihmisten kokemusmaailmaan. Fenomenografiassa huomio kiinnittyy taas kokemuksista prosessoituihin käsityksiin. Fenomenografit voivat vertailla eri ihmisten käsityksiä tai suhteuttaa yhden ihmisen käsityksiä tietystä ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Fenomenografia on siis sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista ja käsitysten tutkimista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen

& Saari 1994, 113–117) Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaiden ja oppilaiden vanhempien käsityksiä koulun koulukulttuurista, sopi fenomenografinen lähestymistapa tutkimukseemme hyvin. Sekä oppilaat, oppilaiden vanhemmat että opettajat ovat luoneet erilaisia käsityksiä koulusta pohjaten ne omiin kokemuksiinsa. Tutkimuksessamme keskityimme vertailemaan eri ihmisten käsityksiä samasta ilmiöstä. Koska kokemukset ja käsitykset ovat joskus vaikea erottaa toisistaan, nostimme tutkimuksessamme tarkastelun kohteeksi myös henkilöiden kokemukset, joilla uskoimme olevan merkitystä heidän käsityksen muodostamisen kannalta.

On tärkeä huomioida, että käsitys on dynaaminen eli muuttuva ilmiö. Ihminen saattaa muuttaa käsitystään tietystä ilmiöstä useaan kertaan jopa lyhyessä ajassa. Käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, sillä se on syvemmän prosessoinnin tulos. Käsitys on konstruktio, jonka avulla ihminen jäsentää edelleen uutta asiaa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 117) Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut tarkastella käsitysten dynaamisuutta, vaan lähtökohtana olivat aineiston keruun hetkellä vallalla olleet käsitykset. Käsitysten dynaamisuuden tutkiminen olisi pitkäaikainen prosessi. Myös meidän oli kuitenkin hyvä tiedostaa se, että aineiston perusteella saamamme käsitykset ovat koko ajan muuttuvia ja täten käsitysten kautta saatujen tulosten yleistettävyyys oli kyseenalaista.

14.5 Tapaustutkimus

Tutkimuksemme toteutettiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä käyttäen monin tavoin hankittuja tietoja. Tapaus voi olla mikä tahansa, esimerkiksi yksilö, ryhmä tai koulu. Tapaus saattaa olla jollain tavalla muista erottuva tai poikkeava, mutta yhtä hyvin myös päivittäinen tapahtuma tai henkilö. Tapaustutkimukselle ominaista on, että tapauksesta pyritään saamaan tietoja monipuolisesti ja monin tavoin. Tarkoituksena on siis ymmärtää ilmiötä syvällisemmin. Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä myös tapaustutkimuksessa pyritään tapauksen ymmärtämiseen enemmän kuin yleistämiseen. Näin ollen yleistäminen ei siis ole itsetarkoitus. Toisaalta tutkija saattaa löytää myös jonkin yksilöitä yhdistävän yhteisen piirteen. Tapaustutkimus sallii siis myös yleistykset. (Hirsjärvi 2003, 123; Metsämuuronen 2003, 169–171.) Myös meidän tutkimuksessamme oli tärkeää

muistaa, että tutkimuksemme koski vain yhtä tapausta, tiettyä koulua, emmekä pyrkineet yleistämään saamiamme tuloksia. Mikäli tutkimustamme myöhemmin jatkettaisiin ja laajennettaisiin koskemaan suurempaa tutkittavien joukkoa, saattaisi löytyä joitakin yhteisiä, yleistettävissä olevia piirteitä.

14.6 Tutkimusmenetelmät

Laadullista tutkimusta tehdessämme jouduimme pohtimaan käyttämiämme tutkimusmenetelmiä. Alasuutarin (1994, 72) mukaan ”metodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina”. Selkeä ja hyvä tutkimusmenetelmä antaa tutkimukselle mahdollisuuden kumota hypoteeseja tai korvata valmiita tutkimusasetelmiä. Tutkimusmenetelmän tulee myös olla yhteydessä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Alasuutari 1994, 72–73.) Laadullisen tutkimuksen menetelmiä ovat muun muassa teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, elämäntutkimukset, ryhmähaastattelut sekä erilaisten dokumenttien ja tekstien analyysit. (Hirsjärvi 2003, 155.)

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, joka toteutettiin eri menetelmin. Eri lähestymistapoja yhdistävässä tutkimusotteessa viitataan usein triangulaatioon, joka tarkoittaa sitä, että ilmiötä tutkitaan erilaisten aineistojen avulla tai erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Triangulaation yhteydessä voidaan myös yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä. (Flick 2006, 37; Heikkinen, Huttunen, Niglas, Tynjälä 2005, 344–345) Triangulaation muotoja ovat aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio sekä menetelmätriangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan myös sitä, että samaa kohdetta voi tutkia useampi tutkija. Triangulaation avulla pyritään saamaan parempi ymmärrys tutkittavasta alueesta. Yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada yhtä kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Lisäksi uskotaan, että yksi tutkimusmenetelmä kuvaa tutkittavaa ilmiötä vain yhdestä näkökulmasta, joten useampaa tutkimusmenetelmää käytettäessä tämä luotettavuusvirhe voidaan korjata. (Eskola & Suoranta 1998, 68–69.)

Omassa tutkimuksessaamme käytimme monipuolisesti erilaisia laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Tarkoituksenaamme oli saada mahdollisimman laaja ja kattava kuva tutkittavasta aiheesta. Aineistoa kerätessämme otimme huomioon oppilaiden taitotason ja valmiudet oman kokemuksen kirjallisessa esityksessä. Nuorimpien oppilaiden (1.-3. luokka) kohdalla tutkimus suoritettiin ryhmähaastattelu -menetelmää käyttäen, kun taas 4.-6. luokkalaisten kohdalla käytimme aineistonkeruumenetelmänä ainekirjoitusta. Vanhempien ja opettajien osalta tutkimusaineisto hankittiin avointen kyselylomakkeiden avulla.

14.6.1 Kysely

Yksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on kysely. Kysely on tehokas tiedonhankintamenetelmä, sillä sen avulla voidaan hankkia laaja tutkimusaineisto. Kyselytutkimukseen voi osallistua monia ihmisiä ja heiltä voidaan samanaikaisesti tiedustella useita asioita. Kyselyä voidaan käyttää sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa, joskin se on yleisempi metodi kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kyselyn avulla on mahdollista saavuttaa helposti myös etäällä olevat tutkittavat. Kvalitatiivinen tutkimus ei siis välttämättä edellytä läheistä kontaktia tutkijan ja tutkittavan välillä. (Hirsjärvi 2000, 180–182.)

Kyselyssä aineisto voidaan kerätä käyttäen kahta päätapaa, postikyselyä ja kontrolloitua kyselyä. Postikyselyssä kyselylomake lähetetään tutkittaville, jotka sen täytettyään postittavat sen takaisin tutkijalle. Postikyselyn etuna on sen nopeus ja vaivaton aineiston saanti. Ongelmana kuitenkin on se, että kaikki kyselyyn osallistuneet eivät palauta kyselylomaketta. Kontrolloitu kysely voidaan jakaa vielä kahteen eri tyyppiin, informoitu kysely ja henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselylomakkeet tutkittaville henkilökohtaisesti ja ohjeistaa tutkittavat tarvittavilla tiedoilla sekä vastaa mahdollisesti esiintyviin kysymyksiin. Vastaajat täyttävät lomakkeet omalla ajallaan ja palauttavat kyselyn takaisin tutkijalle sovitulla tavalla. Henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä tutkija lähettää lomakkeen tutkittaville postitse, mutta noutaa ne henkilökohtaisesti ilmoitetun ajan kuluttua, jolloin hän voi tarkistaa, miten lomake on täytetty ja keskustella mahdollisista esiin nousseista kysymyksistä. (Hirsjärvi 2000, 183–184.)

Omassa tutkimuksessamme päädyimme käyttämään kyselylomakkeita vanhempien ja opettajien kohdalla. Halusimme tehdä tutkimukseen osallistumisen heille mahdollisimman helpoksi. Vanhempien kyselyt toimitettiin koteihin luokkien opettajien avustuksella. Opettajien kyselyt sen sijaan suoritettiin sähköisesti, jotta vastaaminen ei kuormittaisi muutenkin kiireistä opettajakuntaa.

Kyselyn avulla vanhemmat pystyivät vapaasti ja anonymisti kirjoittamaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Kyselyiden tarkoituksena oli selvittää sitä, miten lapsen kokema arki heijastuu kotiin ja ilmenee näin vanhempien vastauksista (ks. liite 1). Vanhempien näkökulma oli mielestämme kiinnostava, sillä he ovat mukana koulun arjessa vain välillisesti lastensa kautta. He pystyivät myös tarkastelemaan asioita laaja-alaisemmin kuin lapset, jotka itse ovat osa koulun arkea.

Tutkimuksen edetessä meitä alkoi suuresti kiinnostaa myös opettajien näkökulma koulun arjesta ja koulukulttuurin sopivuudesta erilaisille oppijoille. He ovat päivittäin tekemisissä oppilaiden kanssa juuri koulukulttuurin asettamissa puitteissa ja pystyvät hyvin havainnoimaan eri oppilaiden sopeutumista ja koulussa viihtymistä. Näin ollen halusimme saada myös heidän kantansa esille tutkimuksessamme. Opettajien kyselyissä anonymiys ei toteutunut, sillä kohdistimme kyselymme tietyille henkilöille ja sähköpostitse lähetetyistä vastauksista kävi ilmi lähettäjän nimi. Emme kuitenkaan usko tällä olevan suurta merkitystä tutkimuksemme kannalta, sillä opettajat olivat vanhempia enemmän tottuneet osallistumaan tämän kaltaisiin tutkimuksiin ja erilaisiin kyselyihin. Opettajien anonymiys säilyi kuitenkin tutkimusta tehdessämme, eikä heidän nimiään mainittu missään vaiheessa tutkimusta.

Koska tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, käytimme kyselyssä kolmea avointa kysymystä. Avointen kysymysten etu monivalintakysymyksiin nähden on se, että vastaaja voi ilmaista mielipiteensä ja ajatuksensa omin sanoin. Avoimissa kysymyksissä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, jotka voisivat ohjata vastauksia. Avointen kysymysten laadinta ja analyysi on työläämpää kuin monivalintakysymysten kohdalla. Ne vaativat myös vastaajalta syvempää paneutumista, kun vastaaja joutuu kirjoittamaan rasti ruutuun -menetelmän sijasta. Tämä osaltaan saattoi vaikuttaa vanhempien osalta kyselyn palautusprosenttiin. Suurena haasteena koimme myös sen, kuinka vanhemmat ja opettajat ymmärsivät kysymyksemme ja kuinka me ymmärsimme heidän vastauksensa. Avointen kyselylomakkeiden analysointi onkin aina osaltaan tutkijan tulkintaa. (ks. Hirsjärvi 2000, 182, 185, 188.)

14.6.2 Haastattelu

Haastattelu on tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä. (Syrjänen, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 136.) Haastattelu lienee myös yleisin laadullisen tutkimuksen tutkimusmetodi Suomessa. Haastattelussa halutaan selvittää henkilön ajatukset, asenne ja mielipiteet jotakin tiettyä asiaa koskien. Haastattelu on tilanne, jossa haastateltava ja haastattelija vaikuttavat toinen toisiinsa. Myös ympäristöllä ja tilannetekijöillä on merkityksensä haastattelussa. (Eskola & Suoranta 1996, 64.)

Haastattelu voidaan jakaa moniin ryhmiin erilaisin nimikkein. Usein haastattelulajeja erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. Hirsjärvi (2003) jakaa tutkimushaastattelut kolmeen ryhmään: strukturoituun haastatteluun eli lomakehaastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun (Hirsjärvi 2003, 195). Teemahaastattelua voidaan käyttää muun muassa tilanteissa, joissa aiheet ovat arkoja ja intiimejä tai joissa pyritään selvittämään heikosti tiedostettavia asioita (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35–36). Teemahaastattelu sopi luonteensa perusteella hyvin meidän tutkimusmenetelmäksemme, sillä tutkimuksemme koski oppilaille vaikeasti tiedostettavissa olevia aiheita. Valmiiksi mietityt ja tarkkaan harkitut teemat auttoivat oppilaita jäsentämään vaikeita asioita.

Koska haastateltavamme olivat lapsia, haastattelutilanteen täytyi olla joustava ja tarpeen mukaan muutettavissa. Tällöin strukturoitu haastattelu ei olisi ollut paras mahdollinen menetelmä. Haastattelun lajin valintaan vaikutti myös se, että toteutustapanamme oli ryhmähaastattelu. Strukturoitu haastattelu ei siis tänäkään vuoksi olisi ollut toimiva. Avoin haastattelu ei puolestaan olisi sopinut tutkimukseemme siitä syystä, että se olisi vaatinut pidempiaikaista paneutumista ja useampia haastattelukertoja. Teemahaastattelu sopi tutkimukseemme, koska meillä oli valmiiksi määritellyt teema-alueet, joiden pohjalta hankimme tietoa. Teemahaastattelu salli myös vapaamuotoisemman keskustelun, mikä olikin toivottavaa lapsia haastateltaessa.

Haastattelu voidaan toteuttaa monin eri tavoin: yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Nämä eri haastattelumuodot täydentävät usein toisiaan tutkimuksessa. Haastateltaessa esimerkiksi lapsia tai heidän vanhempiaan käytetään usein parihaastattelua. Parihaastattelua voidaan pitää yhtenä ryhmähaastattelun alamuotona. Ryhmähaastattelussa

saadaan samaan aikaan tietoja usealta henkilöltä, joten se on tehokas tiedonhankintamenetelmä. (Hirsjärvi 2003, 197.) Lisäksi lapset saattavat arastella ja pelätä yksilohaastattelua, kun taas ryhmässä lapset ovat mahdollisesti rohkeampia. (ks. myös Hirsjärvi 2003, 197–198.) Näitä seikkoja pohdittuamme päädyimme käyttämään tutkimuksemme haastattelun toteutusmuotona ryhmähaastattelua. Koimme, että lapset saivat ryhmätilanteessa toisistaan tukea ja toisten ajatukset herättivät lisää ajatuksia synnyttäen enemmän keskustelua.

Tutkijat ovat eri mieltä siitä, kuinka monta osallistujaa ryhmähaastattelussa kannattaa olla. Osa tutkijoista rajoittaisi haastateltavien määrän kahteen tai kolmeen. Tätä perustellaan sillä, että kun haastatteluja äänitetään ja osallistujia on paljon, saattavat haastateltavien äänet sekoittua toisiinsa nauhaa kuunneltaessa. Osa tutkijoista puolestaan pitää sopivana haastateltavien määränä 4-8 henkilöä, sillä tämän kokoinen opetusryhmäkin on koettu toimivaksi. On myös tutkijoita joiden mielestä haastateltavan ryhmän ideaali koko olisi 6-7 henkilöä. (Eskola & Suoranta 1996, 74; Hirsjärvi 2003, 198.) Tutkimuksemme haastateltavia oppilaita oli yhteensä viisi. Yksi oppilaista oli sairastunut yllättäen, eikä uuden tutkimushenkilön hankkiminen lyhyellä varoitusajalla onnistunut. Pohdimme ryhmän ideaalia kokoa, mutta mahdollisuudet jakaa ryhmä pienempiin ryhmiin olivat hyvin rajalliset. Haastatteluun osallistui kaksi oppilasta jokaiselta kolmelta ensimmäiseltä luokka-asteelta, joten olisimme voineet toteuttaa haastattelun ryhmähaastattelun sijaan kolmena erillisenä parihaastatteluna. Tutkimuksemme kannalta ei ollut mielekästä erottaa samalta luokka-asteelta olevia oppilaita erilleen eikä myöskään muodostaa pelkkiä luokka-astepareja, joten päädyimme koko ryhmän ryhmähaastatteluun. Tämä mahdollisti eri-ikäisten oppilaiden ajatusten vaihdon ja rikastutti keskustelua. Lisäksi eri-ikäiset ja ajatuksen kehitykseltään eri tasolla olevat oppilaat muodostivat Vygotskin teoriasta tutun lähikehityksen vyöhykkeen. Tällöin kehityksessä alemmalla tasolla olevat oppilaat saattoivat osaavampien avulla oivaltaa asioita, jotka muuten olisivat jääneet ilmaisematta. Ennalta pohdimme, että ryhmähaastattelun vaarana voi olla se, että kaikki eivät isommassa ryhmässä uskalla osallistua, tai joku ottaa hyvin dominoivan roolin. Tätä ei kuitenkaan mielestämme tapahtunut, vaan haastattelutilanne oli hyvin sujuva ja lapset saivat ilmaista tasapuolisesti ajatuksiaan. .

Haastattelun etuna muihin tiedonhankintamenetelmiin nähden on se, että aineiston hankintaa pystytään säätämään vapaasti tilanteen mukaan ja haastateltavia myötäillen. Toisaalta haastattelun toteuttaminen on aikaa vievää ja siinä voi ilmetä virhelähteitä. Nämä virhelähteet

voivat johtua haastattelijasta, haastateltavasta tai haastattelutilanteesta. Lisäksi haastattelun luotettavuuteen saattaa vaikuttaa haastateltavan pyrkimys vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Hirsjärvi 2003, 192–193.)

Aikaisempien omien tutkimuskokemustemme mukaan lasten haastattelu on hyvin haasteellista. Haastattelutilanne tulee olla etukäteen hyvin suunniteltu, mutta silti joustava tilanne. Haastattelijan rooli on tärkeä, mutta lapsia ei tulisi haastattelijan puolelta johdatella. Myös Kirmanen (1999) pohtii lapsen haastattelun ongelmallisuutta. Hänen mukaansa lapsen haastattelussa tulee ottaa huomioon mm. se, että lapsen ajattelu on konkreettista. Lapsi myös helposti vastaa kysymyksiin vain ”kyllä” tai ”ei”, jos siihen annetaan mahdollisuus ja välttää vastaamasta omasta mielestään ”väärin”. Haastattelun yhteydessä lapselle tuleekin selvästi osoittaa, ettei ole olemassa oikeaa ja väärää vastaustapaa. (Kirmanen 1999, 197–200.)

Haastattelut litteroidaan pian haastatteluiden jälkeen, jotta niihin voidaan myöhemmin palata toistuvasti. Litterointi tulee kirjoittaa puhutun kielen mukaisesti ja sanasta sanaan. Haastateltavan nonverbaaleja viestejä haastattelun yhteydessä voi liittää litteroinnin joukkoon esimerkiksi muistiinpanoin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 140.) Litteroidun aineiston lisäksi omassa tutkimuksessamme kirjasimme ylös muistiinpanoja aineistonkeruu tilanteesta. Toinen tutkijoista keskittyi haastattelutilanteeseen toisen toimiessa havainnoijana. Tällä pyrimme varmistamaan sen, ettei oppilaiden reaktiot ja nonverbaalit viestit jäisi aineistonkeruussa huomioimatta.

14.6.3 Ainekirjoitus

4.-6. -luokkalaisten osalta aineisto kerättiin ainekirjoituksen muodossa. Tutkimuksessa on mahdollista käyttää aineistona dokumentteja, jotka ovat tutkittavien itsensä tuottamia kertomuksia, tarinoita tai muisteluita. Nämä tutkimusmenetelmät ovat yleistyneet kvalitatiivisen tutkimusotteen lisääntymisen myötä. Aineistona voi olla monenlaisia dokumentteja, kuten kirjeitä, päiväkirjoja, muistelmia tai virallisia dokumentteja. Tällaisen tutkimusotteen yhteydessä puhutaan elämäkerrallisesta tutkimuksesta. (Hirsjärvi 2000. 204.) Elämäkerrallista tutkimusta mukailen loimme omaan tutkimukseemme sopivan tiedonhankintamenetelmän. 4.-6. -luokkalaiset oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa aineen,

jossa he pohtivat Hämeenlinnan normaalikoulua ja sen koulukulttuuria omista lähtökohdistaan käsin. Oppilaat saivat kirjoitelman laatimisen tueksi apukysymyksiä, jotka olivat yhteneviä alempien luokkien haastattelukysymysten kanssa.

14.7 Aineiston keruu

Aloitimme aineistonkeruun oppilaiden vanhemmille tehdyllä kirjallisella kyselyllä. Kyselyn eri muodoista valitsimme käytettäväksi postikyselyn avoimilla kysymyksillä. Laadimme valmiiksi kyselylomakkeen ja ohjeistuksen sen täyttöön ja palauttamiseen. Koekäytimme kysymykset useammalla henkilöllä, jotta ohjeiden ja kysymysten ymmärrettävyys olisi riittävän hyvä. Palauttamista varten kyselyn mukana oli valmiina tyhjä palautuskuori. Kyselyt annoimme luokkien opettajille, jotka oppilaiden kautta toimittivat ne koteihin. Kyselyt palautettiin takaisin kouluun. Vanhemmilla oli kaksi viikkoa vastausaikaa. Kysely lähetettiin kaikkiaan 46:lle vanhemmalle, joista puolet oli ensimmäisen ja puolet kuudennen luokan oppilaiden vanhempia. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 31 vanhempaa, joista 20 oli kuudesluokkalaisten oppilaiden vanhempia ja 11 ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempia.

Oppilaiden haastattelun suoritimme kevään 2006 aikana. Haastatteluun osallistui suunnitellun kuuden oppilaan sijasta viisi oppilasta, sillä yksi oppilaista oli sairastunut. Haastattelu suoritettiin kouluajan normaalikoulun matematiikkakeskuksessa. Haastattelutilanne nauhoitettiin ja toinen tutkijoista kirjasi ylös muitakin havaintoja haastattelutilanteesta.

4.-6. – luokkalaisia tutkiessamme pyysimme heitä kirjoittamaan aineen antamastamme aiheesta. Ainekirjoitus tapahtui myös kouluajan puitteissa normaalikoulun matematiikkakeskuksessa. Olimme itse paikalla antamassa ohjeet ja vastaamassa mahdollisiin kysymyksiin. Annoimme jokaiselle oppilaalle kirjalliset ohjeet ja apukysymyksen aineen kirjoittamista varten.

Opettajien aineiston keräsimme sähköisesti keväällä 2007. Lähetimme opettajille sähköpostin liitetiedostona avoimen kyselylomakkeen ja pyysimme heitä vastaamaan sähköisesti. Lähetimme kyselyn neljälle opettajakunnan edustajalle ja he kaikki vastasivat kyselyyn.

15 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT

Käytimme kyselyiden, ainekirjoitusten sekä haastattelun analysoinnissa menetelmänä sisällön analyysia. Tämä on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina, että väljänä teoreettisena kehyksenä. Tuomen ja Sarajärven (2004, 93) mukaan useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat tavalla tai toisella sisällön analyysiin, jos sisällön analyysillä tarkoitetaan mitä tahansa kuullun, kirjoitetun tai nähdyn sisällön analyysia.. Sisällön analyysimenetelmää käyttäen voidaan systemaattisesti analysoida erilaisia dokumentteja. Analysoitavia dokumentteja voivat olla muun muassa kirjat, haastattelut, artikkelit tai raportit. Sisällön analyysia käyttämällä tutkittavasta dokumentista pyritään saamaan tiivistetty kuvaus. Tutkimusongelma ohjaa analyysia, sillä siinä tarkastellaan juuri niitä teemoja, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93–94, 105.)

Sisällönanalyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tämä jaottelu mahdollistaa sen, että analyysin tekoa ohjaavat tekijät voidaan ottaa hyvin huomioon. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan aineistosta käsin teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöinen tutkimus on kuitenkin erittäin vaikea toteuttaa ja niinpä aineistolähtöisen analyysin ongelmia pyritään ratkaisemaan teoriasidonnaisessa analyysissa. Siinä on tiettyjä teoriasidonnaisia kytköksiä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Teoria tukee analyysin etenemistä. Teoriasidonnainen analyysi korostaa aineistosta nousevia havaintoja, eikä siinä pyritä testaamaan aikaisempaa teoriaa, vaan pikemminkin pyritään luomaan uusia näkökulmia ja synnyttämään uusia ajatuksia. Aineiston analyysivaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin kuluessa aikaisempi teoratietämys ohjaa analyysin kulkua. Teorialähtöinen analyysi poikkeaa teoriasidonnaisesta analyysista siten, että siinä analyysi nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tutkimusilmiö siis määritellään jonkin jo tiedossa olevan ilmiön mukaan. Teorialähtöinen analyysi on analyysimalleista perinteisin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97–99.) Tässä tutkimuksessa käytimme teoriasidonnaista analyysia, sillä aineistolähtöinen ja teorialähtöinen analyysi eivät olisi palvelleet tutkimusongelmiemme kokonaisvaltaista analysointia. Perehdyimme tutkimuksen aikana erilaisiin teorialähteisiin, jotka ohjasivat

osaltaan analyysin kulkua, mutta tarkoituksenamme ei ollut todistaa mitään valmista teoriaa tai mallia. Aineiston avulla pyrimme tarkastelemaan ja luomaan uusia näkökulmia ilmiöstä.

Sisällön analyysissä aineisto järjestetään halutulla tavalla niin, että se palvelee tutkimuksen tarkoitusta. Yksinkertaisin tapa järjestää aineisto on luokittelu. Luokittelussa aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta teemoittelussa painopiste on siinä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Tyypittelyssä taas aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi, jotka selittävät tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–96.) Oman tutkimuksemme aineiston analyysissä käytimme hyväksi teemoittelua. Teemoittelimme aineiston aihekokonaisuuksiksi haastattelu- ja kyselylomakekysymysten mukaan. Myös ainekirjoituksessa käytettiin teemoittelun runkona ainekirjoituksen apukysymyksiä, jotka olivat yhteneviä haastattelukysymysten kanssa. Vaikka käytimme valmiita kysymyksiä teemoittelun runkona, pyrimme nostamaan uusia, huomattavia teemakokonaisuuksia myös suoraan saamastamme tutkimusaineistosta.

16 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

16.1 Analyysia vanhempien kyselyvastauksista

Aloitimme kyselylomakkeiden (ks. liite 1) analyysin lukemalla vastaukset huolella läpi. Tämän jälkeen teemoitelimme vastaukset sisältöjen perusteella samankaltaisiin ryhmiin. Etenimme kysymys kerrallaan ja käsittelimme molempien vuosiluokkien vanhempien vastauksia rinnakkain. Vastauksia oli paljon, mutta niiden sisältöjen samankaltaisuus helpotti teemoittelua ja analyysia.

Suomessa on tutkittu hyvin vähän sitä, mitä oppilaiden vanhemmat ajattelevat koulusta ja mitä he koululta tahtovat ja odottavat. Joensuulaiset tukijat Hannu Rätty, Leila Snellman ja muut (1995; 1996; 1999) ovat niitä harvoja, jotka ovat tähän aiheeseen perehtyneet. Vuonna 1994 tehdyn laajan kyselytutkimuksen mukaan vanhemmat olivat suomalaisen peruskoulun tilaan melko tyytyväisiä. He korostivat tasa-arvon merkitystä koulussa, eivätkä halunneet kilpailun lisääntyvän. (Rinne & Nuutero 2001, 95–96.)

16.1.1 Miksi vanhemmat ovat valinneet Hämeenlinnan normaalikoulun lapsensa kouluksi

Perusopetuslain (1998) 6§:n (Oppilaan koulupaikan määräytyminen) mukaan kunta osoittaa oppivelvolliselle ja muulle laissa tarkoitettua opetusta saavalle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa annetaan lain mukaista opetusta. Lähikoulu periaatteeseen kuuluu se, että oppilaiden koulumatkat ovat mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. (Perusopetuslaki 1998.) Nykypäivän koulutuspoliittinen näkemys korostaa vanhempien päätävävallan lisäämistä lapsen kouluvalinnan suhteen. Näyttää kuitenkin siltä, että suurin osa vanhemmista valitsee edelleen lapselleen lähikoulun. (Rinne & Nuutero 2001, 99.) Mikäli vanhemmat eivät halua lastaan kunnan tarjoamaan lähikouluun, on perusopetuslain (1998) 28§:n mukaan oppivelvollisella mahdollisuus pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kouluun. Muita koulutuksen

järjestäjiä voivat olla esimerkiksi rekisteröity yhteisö, säätiö tai valtio.(Perusopetuslaki 1998) Hämeenlinnan normaalikoulun opetuksen järjestäjä on valtio.

Taulukkoon 1 olemme koonneet ne asiat, joiden perusteella oppilaiden vanhemmat ovat valinneet Hämeenlinnan normaalikoulun lastensa kouluksi. Useassa vastauksessa vanhemmat olivat maininneet useampia perusteita koulun valinnalle. Kaikki perusteet on otettu huomioon vastauksia taulukoitaessa.

Peruste	1.luokka vastanneita yht. 11	6.luokka vastanneita yht. 20
Koulun sijainti	5	18
Koulutoimen päätös	2	-
Erityisluokat (painotukset: musiikki ja englantia)	5	1
Koulun julkisuuskuva ja arvostus	3	4
Perheenjäsen tai tuttu on käynyt samaa koulua	3	7
Opettajaopiskelijoiden osallistuminen opetukseen	1	3
Valtion koulu	1	-

Taulukko1. Perusteet, joiden mukaan oppilaiden vanhemmat ovat valinneet normaalikoulun lastensa kouluksi

Taulukosta käy ilmi, että koulun sijainti näyttää molemmissa vastaajaryhmissä olleen tärkeä peruste koulua valittaessa. Etenkin kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa sijainti oli kaikista yleisin peruste. Heistä yhdeksän mainitsi sijainnin ainoaksi perusteeksi ja yhdeksän vanhempaa mainitsi sijainnin yhtenä muiden perusteiden joukossa. Myös Rinne ja Nuutero (2001, 99) toteavat artikkelissaan, että vanhemmat korostavat kouluvalinnassaan koulumatkan sopivuutta. Tämä näkemys perustuu heidän tekemäänsä laaja-alaiseen oppilaiden vanhempien kyselytutkimukseen, joka toteutettiin Turun kouluissa. Vanhemmat pitivät koulumatkaa tärkeimpänä syynä koulun valinnassa, mutta mainitsivat tärkeäksi myös sen, että lapset pääsevät samaan kouluun ystäviensä ja/tai sisarustensa kanssa. (Rinne & Nuutero 2001, 99.) Kuudesluokkalaisten vanhempien seuraavaksi yleisin peruste oli se, että heillä oli aikaisempia kokemuksia Hämeenlinnan normaalikoulusta perheenjäsenen tai tutun kautta.

Ensimmäisen luokan vanhemmilla sijainnin ohella myös koulun tarjoamat erityispainotukset olivat merkittävä syy koulun valinnassa. Yleisesti ottaen koulun opetussisällöt eivät näyttäisi olevan etusijalla koulua valittaessa, sillä vain 7 % Rinteen ja Nuuteron (2001) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista mainitsi opetussisällöt perusteeksi kouluvalinnalleen. (Rinne & Nuutero 2001, 99.) Omaan tulokseemme saattaa vaikuttaa voimakkaasti se, että sattumanvaraisesti valittu luokka oli painottunut nimenomaan englannin kielellä tapahtuvaan opetukseen.

Myös koulun julkisuuskuvalla ja korkealla arvostuksella näyttää olleen vaikutusta koulua valittaessa molempien luokkien kohdalla. Muita perusteita koulun valinnassa olivat koulutoimen päätös, opettajaopiskelijoiden osallistuminen opetukseen sekä koulun asema valtion kouluna. Näiden osuus vastauksissa oli kuitenkin suhteellisen pieni, ja ne esiintyivät yleensä muiden perusteiden rinnalla. Koulutoimen päätös oppilaiden sijoittamisesta Hämeenlinnan normaalikouluun oli peruste, joka ilmeni vain kahdessa ensimmäisen luokan vanhemman vastauslomakkeessa ja se oli heidän kohdallaan ainoa syy koulun valinnassa.

16.1.2 Vanhempien ennakko-odotuksia

Kyselylomakkeen yhtenä osakysymyksenä olivat vanhempien ennakko-odotukset Hämeenlinnan normaalikoulua ja sen koulukulttuuria kohtaan. Ennakko-odotuksilla tämän kysymyksen kohdalla tarkoitettiin toiveita, mahdollisuuksia ja odotuksia siitä, mitä koulu pystyy oppilaalle tarjoamaan. Tarkoituksenamme oli selvittää, millainen kuva vanhemmilla oli Hämeenlinnan normaalikoulusta. Metson (1999) mukaan vanhemmat peilaavat omia koulumuistojaan lastensa koulunkäyntiin. Omien muistojensa ja kokemustensa pohjalta he muodostavat tiettyjä odotuksia lastensa koulunkäyntiä kohtaan. Esimerkiksi opettajan auktoriteettiaseman muutos herättää vanhemmissa ristiriitaisia tuntemuksia, mikä voi heijastua myös ennakko-odotuksissa. (Metso 1999, 273, 276–277.)

Vanhempien vastaukset olivat hyvin monipuolisia, joskaan kaikilla vanhemmilla ei erityisiä ennakko-odotuksia koulua kohtaan ollut. Kuudennen luokan oppilaiden vanhemmista yhdeksän kertoi, että heillä ei ollut mitään ennakko-odotuksia. Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmissa heitä oli seitsemän.

Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat odottivat koululta nopeaa puuttumista ongelmiin ja vähäistä koulukiusaamista. Myös yksilöllinen opetus sekä toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö mainittiin ennakko-odotuksissa. Seuraavassa lainauksessa eräs vanhemmista kuvaa ennakko-odotuksiaan hyvin laajasti:

”Minulla oli koulusta etukäteen positiivinen mielikuva. Ajattelin sen olevan edelläkävijä joka suhteessa. Lisäksi ajattelin, että siellä puututaan ongelmiin nopeasti ja ne eivät paisu isoiksi. Lisäksi ajattelin Normaalikoulun toiminnan olevan aktiivista. Ja mielessä oli myös, että ehkä Normaalikoulu on rauhallisempi kuin ”lähiökoulut” vaikka iso onkin. Se mietitytti, että miten lapseni suhtautuu ja miten hänen olemiseensa vaikuttaa vaihtuvat opiskelijat luokassa.”

Eräs vanhemmista on keskittynyt vastauksessaan pohtimaan opettajaopiskelijoihin kohdistamia ennakko-odotuksia:

”Ennakko-odotuksia ei ehkä suuresti ollut, toiveita enemmänkin. Toivoimme, että opettaja ja myös harjoittelijat pystyisivät säilyttämään lapsen koulumyönteisen ajattelun ja kannustamaan häntä hänen vahvuuksissaan. Odotuksena oli, että luokanopettajan ammattitaito on niin vahva, että hän pystyy tukemaan tasaisesti oppilaitaan, vaikka harjoittelijat vaihtuisivatkin useasti.”

Vastauksissa välittyi myös se, että kyselyyn vastanneiden vanhempien lapset ovat normaalikoulussa englantipainotteisella luokalla. Lasten innostuminen englannin kielestä olikin yksi vanhempien vastauksissa mainittu toive.

Kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksia oli määrällisesti enemmän, mutta myös heidän ennakko-odotusten kirjo oli ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempia laajempi. Ennakko-odotusten painopiste kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa heijasti Hämeenlinnan normaalikoulun hyvää mainetta ja arvostusta. Vanhemmat odottivat koululta laadukasta opetusta ja moderneja opetusmenetelmiä.

Vanhempien ennakko-odotukset sisälsivät myös oletuksen yliopiston yhteyden luomista mahdollisuuksista kulkea kehityksen kärjessä ja olla edistyksellinen koulu. Tähän liittyen vanhemmat odottivat koulun toimintaresurssien olevan hyvät:

”Ennako-odotukset koulua kohtaan olivat lähinnä sellaisia, että Normaalikoulussa opetuksen taso on korea, resurssit hyvät ja ehkä modernit opetusmenetelmät.”

”Odotimme laadukasta opetusta, harjoittelijoiden tuoretta otetta ja yliopistoyhteyden tuomaa edistyksellisyyttä.”

Yliopistoyhteyden kautta koulukulttuuriin kiinteästi liittyvät opettajaopiskelijat mainittiin vastauksissa sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Toisaalta harjoittelijoiden odotettiin tuovan opetukseen tuoretta näkökulmaa, mutta toisaalta heihin suhtauduttiin vastauksissa hieman varauksellisesti. Ristiriitaisia tuntemuksia vanhemmissa herätti vastausten perusteella koulun suuri koko ja sen vaikutus lapseen. Erästä vanhempaa mietitytti erityisesti koulun suuri koko ja hän pohtikin sitä, jäävätkö yksittäiset oppilaat ilman yksilöllistä huomiota suuressa massassa.

Kuten ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat, myös kuudennen luokan oppilaiden vanhemmat odottivat nopeaa koulukiusaamiseen puuttumista ja korostivat koulun turvallisuutta:

”Ennako-odotuksiimme kuului myös se, että koulu olisi turvallinen paikka olla ja oppia. Kiusaamisiin tartuttaisiin heti ja ne hoidettaisiin kunnolla.”

16.1.3 Miten ennako-odotukset ovat täyttyneet

Vanhemmat vastasivat myös kysymykseen siitä, miten mahdolliset ennako-odotukset ovat täyttyneet. Sekä ensimmäisen luokan että kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksista kävi ilmi, että suurin osa vanhemmista koki ennako-odotustensa täyttyneen hyvin, osittain jopa yli odotusten. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat mainitsivat odotusten ylittyneen. Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat perustelivat ennako-odotustensa täyttymistä monin eri tavoin. Erään vanhemman vastaus ilmentää mielestämme erittäin hyvin vastausten positiivisuutta:

”Olo on turvallinen ja luottavainen: opetus on tasokasta, yhteistyö toimivaa ja lapset viihtyvät – ja oppivat!”

Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat perustelivat ennako-odotustensa täyttymistä esimerkiksi sillä, että lapsen erityistarpeet ja kehitystaso on koulussa hyvin otettu huomioon. Tunne siitä, että lapsi on turvallisessa koulussa, oli myös yleinen peruste vanhempien vastauksissa. Opettajien merkitys vanhempien ennako-odotusten täyttymisessä oli merkittävä. Vastausten perusteella ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat kokivat, että Hämeenlinnan normaalikoulussa opettajat kantavat vastuuta oppilaiden oppimistuloksista, kannustavat lapsia ja ovat päteviä. Myös opettajaopiskelijat mainittiin yhdessä vastauksessa:

”Olen ollut hyvin tyytyväinen Normaalikouluun. Normaalikoulu on hyvin viihtyisä ja porukka aktiivista. Ennen kaikkea lapseni on viihtynyt hyvin. Mitään negatiivista ei ole tähän mennessä tullut vastaan. Lapseni ei ole valittanut tai kärsinyt, vaikka luokassa on vaihtuvia aikuisia eli opiskelijoita.”

Edellä olevasta lainauksesta käy ilmi myös monia muita perusteita, joiden mukaan muutkin vanhemmat ovat kokeneet ennako-odotustensa täyttyneen. Koulun viihtyvyys ja lapsen viihtyminen koulussa olivat nähtävissä useamman vanhemman vastauksista, mikä kertoo osaltaan heidän käsityksensä koulukulttuurin sopivuudesta heidän lapsilleen. Myös luokan englantipainotteisuus oli vanhemmille mieluisaa.

Vaikka suurin osa ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmista koki ennako-odotustensa täyttyneen hyvin, mainitsi yksi vanhemmista aikaisemmista ongelmista ja koulun luokkakohtaisista eroista ennako-odotusten täyttymisen yhteydessä:

”Esikoisen kohdalla yllättävän kauan jatkuneet alkuvaikeudet olivat yllätys, samoin olematon työrauha luokassa, seuraavan kohdalla kaikki odotukset ovat ylittyneet. Yllättävää on ollut suuret luokkakohtaiset erot perustoimintatavoissa: esim. koulunkäyntirutiinien opettelu, käyttäytyminen, henkilökohtainen opastus, työrauha, asennoituminen kiusaamiseen, ym. ym.”

Myös kuudennen luokan oppilaiden vanhemmista suurimmalla osalla ennako-odotukset olivat täyttyneet hyvin. Osa mainitsi vastauksissaan sen, ettei heillä ollut mitään ennako-odotuksia. Kuudennen luokan oppilaiden vanhempien perustelut ennako-odotustensa täyttymisestä olivat melko samanlaisia kuin ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien perustelut. Lasten viihtyminen ja menestyminen olivat samoja perusteluita samoin kuin opettajien pätevyys ja lasten yksilöllinen huomioiminen. Myös opetuksen monipuolisuus ja

laadukas opetusmateriaali olivat kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa mainittuja perusteluita. Seuraavasta vastauksesta käy ilmi eräitä muitakin perusteita, joita vanhemmat ovat maininneet:

”Koulumenestys ollut hyvää joka osoittaa että opetus on ollut hyvää. Opetus on monipuolista ja yleiseen käyttäytymiseen ja tapakasvatukseen kiinnitetään huomiota. Olen ollut erittäin tyytyväinen koulun toimintaan.”

Tapakasvatus ja sääntöjen korostaminen mainittiin useammassa vastauksessa. Samoin kodin ja koulun yhteistyö ja ongelmiin ja epäkohtiin puuttuminen nähtiin ennako-odotuksien täyttymiseen positiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Erityisopetuksen ja tukiopetuksen järjestäminen nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena asiana:

”Tai se, että erityisoppilaan tukiopettajaa on käytetty luovasti siten, että erityisopetus ei ole leimaavaa, vaan koko kuokan oppilaat kävivät tukiopetuksessa -> ryhmäkoko hallittiin hyvin.”

”Aika lailla juuri niin kuin aattelinkin. Tukiopetuksen vähyyteen tai jos lapsi sairastaa ni itse on opittava olen erityisen pettynyt. Koulussa opettaja opettaa, oppilas oppii, kotona tuetaan, on mun kanta asiaan.”

Myös koulun vanhanaikaisuus mietitytti kahta vanhempaa:

” Muutoin hyvin, mutta koulun vanhahtava kristillinen ote oli yllätys.”

”Ainoastaan yksi lapsiemme opettajista on ollut mielestämme liian vanhanaikainen ja urautunut sekä kyvytön tai haluton modernisoimaan opetustyyliään.”

Vastaavasti taas toiset vanhemmista ovat kokeneet, että opettajat ovat ajan tasalla ja opetusmenetelmät ovat moderneja.

16.1.4 Opettajaopiskelijoiden vaikutus oppimiseen ja koulussa viihtymiseen

Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuriin läheisesti kuuluvien opettajaopiskelijoiden vaikutus oppilaisiin koettiin sekä positiivisena että negatiivisena. Kuitenkin enemmistö sekä ensimmäisen että kuudennen luokan oppilaiden

vanhemmista piti opettajaopiskelijoiden vaikutusta oppimiseen ja koulussa viihtymiseen positiivisena. Molempien vastaajaryhmien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia.

Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmista lähes kaikki pitivät opettajaopiskelijoita pelkästään positiivisena osana koulun arkea – vain muutamissa vastauksissa opiskelijat mainittiin negatiivisessa mielessä. Kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa puolestaan esiintyi huomattavasti enemmän kriittistä ja negatiivista suhtautumista opettajaopiskelijoihin ja heidän opetukseen. Molemmissa vastaajaryhmissä esiintyi myös vastauksia, joissa opettajaopiskelijoiden opetustyöhön osallistumisella nähtiin olevan sekä hyviä että huonoja puolia.

Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat pitivät opettajaopiskelijoiden vaikutusta oppilaiden oppimisen ja kouluviihtyvyyteen positiivisena asiana muun muassa siksi, että luokassa on yhtäaikaista enemmän aikuisia ja opettajalle jää enemmän aikaa paneutua oppilaisiinsa. Lisäksi erittäin tärkeänä pidettiin sitä, että vaihtuvien opettajaopiskelijoiden myötä oppilaat tottuvat ja tutustuvat erilaisiin ihmisiin.

”Erilaiset ihmiset ympärillä ovat aina rikkaus ja tuovat oman panoksensa oppimistapahtumaan. Omalla opettajalla aikaa paneutua kaikkiin oppilaisiin ja heidän etenemiseensä.”

Opiskelijoiden harjoittelujaksojen koettiin myös tuovan hauskuutta ja vaihtelua oppilaiden arkeen ja lisäävän näin suoraan kouluviihtyvyyttä. Vaikka suurin osa vanhemmista koki opettajaopiskelijoiden vaikutuksen oppimiseen positiivisena, he painottivat vastauksissaan myös ohjaavan opettajan vastuuta opiskelijoiden ohjaamisessa. Samoin opiskelijoilta odotettiin aktiivisuutta ja hyvää motivaatiota opetuksen suunnittelussa ja itse opetustyössä. Seuraava vastaus kuvaa mielestämme hyvin sitä, millainen käsitys vanhemmilla on opettajaopiskelijoiden vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen ja koulussa viihtymiseen.

” Tuntuu olevan hyvin luonteva osa tavallista koulunkäyntiä. Vaikka opettajaopiskelijat varmaan tavallaan hieman tuovat sirpaleisuutta, ei se ainakaan heijastu oppimiseen. Oikeastaan päinvastoin: se antaa uusia mahdollisuuksia. Vaatii toki omalta opettajalta joustavuutta sekä ryhtiä. Oppilaille tämä tuo koulutyöhön myös hauskuutta ja vaihtelua.”

Yhdessä ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien vastauslomakkeessa opettajaopiskelijoita ei mainittu pelkästään negatiivisessa valossa. Muutamissa vastauksissa opettajaopiskelijoiden harjoittelujaksojen koettiin tuovan oppilaiden arkeen sirpalemaisuuutta. Negatiivisia kokemuksia olivat tuottaneet myös liian vaativat opettajaopiskelijat. Vanhempien mukaan liian vaativat harjoittelija eivät lisää oppilaiden oppimista. Vanhempien vastauksista kävi myös ilmi, että oppilaat kaipaavat välillä enemmän oman opettajan opetusta ja joskus harjoittelujaksot saattavat vanhempien mielestä myös väsyttää lasta. Seuraava lainaus kuvastaa erään vanhemman huolta harjoittelujaksojen tuomasta väsymyksestä.

”... Harjoittelujaksot saattavat myös väsyttää lasta ja kaipaus pysyvyyteen voi lisääntyä. Lapsemme on puhunut kaikista harjoittelijoista kotona innostuneesti, mutta totesi kerran myös, että olisi kiva, että oma opettaja opettaisi joskus vaikka edes viikon itse eikä harjoittelijoita silloin tarvitsisi olla luokassa lainkaan.”

Kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa näkyi hieman enemmän kriittistä suhtautumista opettajaopiskelijoihin. Tätä havaintoa tukevat myös keväällä 2005 tehdyn Hämeenlinnan normaalikoulun kouluviihtyvyysskyselyn tulokset. Raportin mukaan juuri kuudesluokkalaiset suhtautuivat opettajaopiskelijoihin kriittisimmin. (Hakala & Olkkola 2006.) Suurimmassa osassa vastauksista opettajaopiskelijoiden vaikutus nähtiin kuitenkin pääasiassa positiivisena. Eniten positiiviseen suhtautumiseen vastausten perusteella näytti vaikuttavan opiskelijoiden arkeen tuoma vaihtelu. Lisäksi heidän koettiin lisäävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Opettajaopiskelijoiden välityksellä oppilaiden koettiin oppivan tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Nämä edellä mainitut asiat olivat yhteisiä molemmille vastausryhmille mainittaessa opettajaopiskelijat positiivisena osana Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Eräs vastanneista kuvailee opettajaopiskelijoiden positiivista vaikutusta koulutyöhön seuraavasti:

”Vanhempana koen sen erittäin positiivisena, että arki ei ole aina samanlaista. Harjoittelijat tuovat vaihtelua lastenkin koulunkäyntiin ja viihtymiseen. Luulenpa, etteivät sitä itse edes ymmärrä arvostaa, kun ovat heihin niin tottuneet. Positiivista olen kyllä kuullut lapsenikin kautta.”

Muutamista vastauksista kävi myös ilmi se, että vanhempien mielestä opettajaopiskelijat lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatiota ja tuovat tunneille monipuolisia oppimisen tapoja. Eräässä vastauksessa mainittiin lisäksi, ettei oppilaan suhde tiettyyn kouluaineeseen määräydy

sen mukaan pitääkö oppilas opettajasta vai ei, sillä opettajat vaihtuvat usein. Seuraavat lainaukset kuvastavat vanhempien käsityksiä opettajaopiskelijoista:

” Monesti on tullut haikea mieli, kun joku kiva harjoittelija on lopettanut. Varsinkin alussa kotona asiasta puhuttiin. Mutta onneksi oma opettaja on kuitenkin pysyvä. Ei ainakaan harjoittelujaksot ole huonontanut oppimista, ehkä sitä vielä paremmin yrittää näyttääkin osaamistaan ja oppimistaan kokelaille.”

”Lapseni on kokenut opettajaopiskelijat enimmäkseen positiivisena asiana ja itse olen samaa mieltä. Mielestäni siirtyminen yläasteelle on helpompaa lapselleni, kun on jo ala-asteella tottunut erilaisiin opettajiin. Yläasteellahan opettajien määrä on suurempi kuin ala-asteella. Koulussa viihtymiseen en ole huomannut opettajaopiskelijoiden vaikuttaneen lapseeni ainakaan negatiivisesti.”

Yllä olevassa lainauksessa mainittu yläasteelle siirtyminen esiintyi kaikkiaan kolmessa eri kuudennen luokan oppilaan vanhemman vastauslomakkeessa. Opettajaopiskelijoiden vaihtuvuuden katsottiin helpottavan oppilaiden yläasteelle siirtymistä ja olevan näin ollen positiivinen asia.

Kuten ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien vastauksissa, myöskään kuudesluokkalaisten vanhempien vastauksissa opettajaopiskelijoita ei mainittu ainoastaan negatiivisena asiana. Negatiivisina pidetyt vaikutukset mainittiin aina positiivisten vaikutteiden kääntöpuolena. Vanhemmat kertoivat vastauksissaan oppilaiden kasvaessa myös kriittisen suhtautumisen opettajaopiskelijoihin lisääntyvän ja kantautuvan kotiin saakka. Kuudennen luokan oppilaiden vanhemmat yhtyivät selkeästi muutamissa vastauksissaan ensimmäisen luokan vanhempien vastauksiin. Muutamat vanhemmista kokivat, että harjoittelujaksojen olevan joskus väsyttäviä myös vanhemmille oppilaille. Lisäksi kuten ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat myös kuudesluokkalaisten vanhemmat kokivat harjoittelujaksojen tuovan sirpaleisuutta oppilaiden arkeen. Seuraavassa lainaus erään vanhemman vastauksesta liittyen harjoittelujaksojen aiheuttamaan väsymykseen.

”... Myös ylemmillä luokilla oppilaille saattaa tulla väsymistä alati vaihtuviin opettajiin, täytyy aina sopeutua uuteen opetustyyliin.”

Vastauksista kävi ilmi myös se, että vanhemmat kaipasivat opetusharjoittelijoiden opetukseen selkeyttä, lapsen tarpeiden huomioimista ja pysyvää opetuksen tasoa. Myös harjoittelijoiden kokemattomuus mainittiin muutamissa vastauksissa negatiivisena asiana. Vanhempien

mielestä kokemattomuus ilmenee muun muassa oppilaiden aliarvioimisena ja tuottavan ongelmia luokan hallintaan. Seuraavat vastaukset ilmentävät hyvin edellä mainittuja negatiiviseen suhtautumiseen liittyviä käsityksiä opettajaopiskelijoista ja heidän vaikutuksestaan oppilaisiin:

” Yleensä ottaen, varsinkin alemmilla luokilla asia on ollut OK. Nyt 5.-6. luokalla on lapseltamme tullut useaan otteeseen negatiivista palautetta harjoittelijoiden pitämistä tunneista. Kaikilla tilanteissa ongelma tuntuu olleen harjoittelijan kokemattomuus, lasten aliarvioiminen, joustamattomuus. Ilmeisesti myös se, että oma ope on mieluinen, pitää kiinnostavia tunteja. Itse uskoisin, että hyvin suunnitellut harjoittelijan tunnit -jaksot lisäävät oppimista, mutta tuntuu harmilliselta, ettei lapseni enää haluaisi harjoittelijoiden pitävän tunteja. Koulussa viihtymistä se on selvästi vähentänyt. VALITETTAVASTI!”

”Lapsi joka kerta kritisoi harjoittelijoiden tulon, muutos arkipäivään vaikuttaa tähän. Harjoittelijat muuntuvat mukaviksi, tärkeiksi aikuisiksi. Toisaalta selvästi ollut havaittavissa, että kaikki eivät osaa opettaa riittävän selkeästi, lapsen tarpeista käsin. Onneksi oma opettaja paikkaa tämän aukon...”

16.2 Analyysia oppilaiden haastattelusta ja ainekirjoituksista

Aloitimme oppilaiden haastattelun ja ainekirjoitusten analysoinnin lukemalla ainekirjoitukset ja litteroimalla haastatteluaineiston. Poimimme molemmista aineistoista (ks. liitteet 2-10) apukysymys kerrallaan vastausten pääkohdat ja kirjasimme ne ylös. Tämän jälkeen yhdistimme aineistojen pääkohdat luokittelemalla ne kysymys kerrallaan. Aineistojen yhdistämisen jälkeen lähdimme etsimään yhdistäviä teemoja ja vertailemaan oppilaiden vastauksia. Analyysivaiheessa teemoittelimme aineiston haastattelukysymysten mukaan, jonka jälkeen etsimme aineistoja yhdistäviä alateemoja. Selkeimpinä alateemoina vastauksissa näkyivät oppilaiden vastauksissa ilmenneiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavien seikkojen jakautuminen fyysisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Vertailussa kiinnitimme erityisesti huomiota siihen, oliko eri-ikäisten oppilaiden vastausten välillä huomattavaa eroa. Suoritimme vertailua oppilaiden välillä niin, että 1.-3. luokkalaiset olivat oma ryhmänsä ja 4.-6. luokkalaiset oma ryhmänsä. Tämän ryhmäjaon teimme sen takia, että emme olleet kiinnostuneita yksittäisen oppilaan vastauksista, vaan halusimme kokonaisvaltaisempaa kuvaa eri oppilasryhmien käsityksistä koskien Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Analyysissa vertailimme myös oppilaita, joilla on havaittu ongelmia koulutyöskentelyssä ja oppilaita, joilla näitä

ongelmia ei ole havaittu olevan. Kiinnitimme huomiota mahdollisiin eroihin näiden oppilasryhmien vastauksissa koskien Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria.

16.2.1 Minkälainen koulu Hämeenlinnan normaalikoulu oppilaiden mielestä on?

Oppilaiden vastauksissa erottui erittäin selkeästi kaksi pääteemaa, oppimisympäristön fyysiset ja sosiaaliset tekijät. Kuten jo aiemmin on todettu, oppimisympäristöstä arkikielessä puhuttaessa mainitaan yleensä vain ympäristön fyysisiä tekijöitä (Korkeakoski 2001, 37). Oppilaat ovat kuitenkin vastauksissaan selvästi huomioineet myös oppimisympäristön sosiaalisia tekijöitä, mikä voisi arkikäsitteen mukaan olla hieman yllättävää. Toisaalta kouluympäristössä sosiaalisten suhteiden merkitys on suuri ja näin ollen oppilaiden vastauksia ei voida pitää kovinkaan yllättävinä. Aikaisempienkin tutkimusten mukaan (ks. Linnakylä 1993; Soininen 1989) sosiaalisista suhteista etenkin ystävyysuhteet ovat merkittäviä koulussa viihtymisen kannalta. Oppimisympäristön psyykkisiä tekijöitä oppilaat eivät sen sijaan vastauksissaan eritelleet.

Fyysisinä tekijöinä oppilaat mainitsivat vastauksissaan koulun koon ja siisteyden. Nämä tekijät olivat vastausten perusteella myös yleisimpiä. Sosiaalisten tekijöiden teemaan kuuluivat oppilaiden mainitsemina kivat harjoittelijat, paljon kavereita, auttavainen ja mukava henkilökunta ja hyvät opettajat sekä se, että koulussa kaikki otetaan huomioon. Löysimme fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden lisäksi vastauksista myös kolmannen teeman, joka kuvaa koulua yleisemmällä tasolla. Oppilaiden mielestä Hämeenlinnan normaalikoulu on hyvä ja tavallinen koulu, erään mielestä jopa jokaisen vanhemman ja lapsen ”unelmakoulu”.

Vertailtaessa 1.-3. luokan oppilaiden vastauksia ja 4.-6. luokan oppilaiden vastauksia huomasimme, että 1.-3. luokkalaisten oppilaiden vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja pelkistettyjä:

--

Pia: Mukava.

Jenni: Kiva.

Mikko: Kivaa.

Haastattelija: No minkä takia?

Mikko: Noo oppii erilaisia asioita.

Matias: Kivoja harjoittelijoita,
Haastattelija: Miksi ne on niin kivoja?
Matias: ne ei anna niin paljo läksyjä.
Haastattelija: Mitä mieltä on Iina? Osaatko kertoa minkälainen tämä koulu on?
Iina: Ihan kiva.
Haastattelija: Osaatko kertoa miksi tää on kiva?
Iina: En.
Haastattelija: Kiva koulu vaan?
--

4.-6. luokkalaisten vastaukset puolestaan olivat monipuolisempia ja he selvästi pohdiskelivat kysymystä syvällisemmin erittelemällä hyvin monia piirteitä, jotka kuvaavat heidän mielestään Hämeenlinnan normaalikoulua ja sen koulukulttuuria:

”Normaalikoulu on mukava ja iso koulu, jossa kaikki otetaan huomioon ja yhteistyö pelaa hienosti. Henkilökunta on auttavaista ja mukavaa. He osaavat kuitenkin käsitellä oikein myös huonotapaisempiakin oppilaita.”

”Normaalikoulu on mukava paikka opiskella, ja siellä on kyllä opettajia joka lähtöön.”

Molempien ryhmien vastausten yhdistävänä piirteenä näimme sen, että oppilaat kokivat koulunsa olevan kiva ja mukava. Tämä kuvastaa sitä, että oppilaat viihtyvät yleisesti hyvin koulussa. Tämä tukee aikaisempaa koulussa tehdyn kouluviihtyvyysskyselyn (Hakala & Olkkola 2006) tuloksia.

16.2.2 Tekeekö joku asia normaalikoulusta oppilaiden mielestä erityisen?

Myös käsityksissä normaalikoulun erityisyydestä oli nähtävissä molemmat jo edellä mainitut teemat oppimisympäristön fyysisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Vastausten painopiste oli fyysisten tekijöiden puolella. Fyysisinä tekijöinä oppilaat mainitsivat koulun koon, ruokalan ja sen erityisruokavaliot, yhteyden Tampereen yliopistoon, sekä erityisesti painottuneet luokat, esimerkiksi musiikkiluokka. Ainoana sosiaalisena tekijänä oppilaat mainitsivat koulussa opetusharjoitteluaan suorittavat OKL-opiskelijat. Vaikka tämä oli sosiaaliseen teemaan ainoa maininta, se mainittiin useassa vastauksessa. Yksi oppilaista vastasi myös, ettei Hämeenlinnan normaalikoulu ole hänen mielestään millään tavalla erityinen.

Tämän kysymyksen kohdalla vastausten monipuolisuudessa ei vastausryhmien välillä ollut niin selkeitä eroja kuin ensimmäisessä kysymyksessä. Tosin 1.-3. -luokan oppilaiden vastaukset keskittyivät ainoastaan fyysisiin tekijöihin, kun taas 4.-6. luokkalaiset olivat tiedostaneet yhteyden Tampereen yliopistoon ja sen tuomat erityispiirteet, kuten opetusharjoittelijat. Vastausten erilaiseen luonteeseen vaikuttaa mahdollisesti se taso, jolla heidän ajattelun kehityksensä tällä hetkellä on. Nuoremmat oppilaat ovat Piaget'n ajattelun kehityksen vaiheteorian mukaan vielä selvästi esioperationaalisen tai konkreettisten operaatioiden vaiheessa. He ovat hyvin sidoksissa oppimisympäristön ja koulukulttuurin konkreettisiin piirteisiin. Ylempien luokkien oppilaiden vastauksen sen sijaan viittaavat siihen, että he ovat hiljalleen siirtymässä lähemmäs formaalisten operaatioiden vaihetta. Heidän vastauksistaan käy ilmi sekä konkreettiset että hieman abstraktimmatkin ajatukset.

”Normaalikoulusta erityisen tekee se, että meidän luokissamme on harjoitteliohjaajia. Siinä on hyvät ja huonot puolensa. Huonot ovat, että kaikki eivät välttämättä ehdi oikein sopeutua, kun opettajia menee ja tulee, mutta toisaalta täytyyhan tulevien opettajien jossain harjoitella. Minun mielestäni tämä on vain hyvä asia, että koulussamme on harjoittelijoita.”

”Normaalikoulusta erityisen tekee opettajaharjoittelijat. Heitä on monenlaisia; tulsia persoonia ja ilopillereitä. He tuovat päiviin edes hiukan auringonpaistetta.“

Normaalikoulun yhteys Tampereen yliopistoon oli yhden aineen perusteella jäänyt oppilaalle hieman epäselväksi. Kirjoituksensa perusteella hän näytti kokevan tämän asian negatiivisena.

”Normaalikoulussa on erityistä että tää on joku tampereenyliopisto. vaikka tää on Hämeenlinnassa, huono asia. ja tän koulun nimi on joku normaalikoulu. huono asia.”

Vaikka suurin osa oppilaista osasi nimetä koulunsa erityispiirteitä, näkyy yhden oppilaan kirjoituksessa se, että Hämeenlinnan normaalikoulu kuitenkin koetaan ”tavallisena” kouluna:

”normaalikoulu on normaali niin tavallinen koulu että! minun mielestäni ei normiksessa ole mitään erikoista...”

16.2.3 Oppilaiden viihtyminen Hämeenlinnan normaalikoulussa

Aineistoista kävi ilmi, että kaikki tutkimukseemme osallistuneet oppilaat ainakin osittain viihtyvät Hämeenlinnan normaalikoulussa. Tämä havainto ei tue aikaisempia suomalaisia kouluviihtyvyydestä saatuja tutkimustuloksia, joiden mukaan suomalaislapset eivät viihdy koulussa (ks. Olkinuora & Mattila 2001). Toisaalta Hämeenlinnan normaalikoulun kouluviihtyvyysskysely tukee keräämäämme aineistoa, sillä sen perusteella koulun oppilaat viihtyvät koulussaan pääosin hyvin (ks. Hakala & Olkkola 2006). Ainoastaan toinen tutkimukseen osallistuneista 6. luokan oppilaista kirjoitti aineessaan viihtyvänsä koulussa vain osittain. Tämä tukee yleistä käsitystä siitä, että koulussa viihtyminen laskee ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. (ks. Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995.) Oppilas perusteli mielipiteensä seuraavasti:

”Joka päivä kuljen Normaalikoulun siniharmaita käytäviä pitkin ja mietin; ”Mulla on asiat hyvin, on hyvä koulu isoine keltaisine rakennuksineen, paljon kavereita, hyvät opettajat ja mukavat harrastukset.” Joku kuitenkin ajaa tuon ajatuksen mielestäni. Olen usein miettinyt mikä se on, en vieläkään ole löytänyt siihen vastausta. Koulussa se ongelma ei pitäisi olla, koska Normaalikouluhan on jokaisen vanhemman ja heidän lapsien unelmakoulu. On mukavia opettajia jne... Samaa selitystä, kuten aina. Tässä kuuden vuoden aikana on sitä pikkuhiljaa huomannut, ettei tämäkään koulu mikään unelma ole, ainakaan meille oppilaille. En tarkoita nyt mitään rutinoita ruoasta tai pulpeteista tai penkeistä... Puhun opettajista; mielestäni on omituista, että opettajat vaativat oppilailta hyviä käytöstapoja ja ymmärrystä. Eiväthän he itsekään ymmärrä meitä, eivätkä käyttäydy meitä kohtaan hienovaraisesti...Tämä ei suinkaan koske kaikkia opettajia, ainoastaan sellaista minimiosaa, mutta sekin pilaa jo ilon koulunkäynnistä.

Huono asia on mielestäni myös se, että kaikki oppilaat eivät hoida velvollisuuksiaan, ja muut joutuvat kärsimään siitä. Normaalikoulusta erityisen tekee opettajaharjoittelijat. Heitä on monenlaisia; tulsia persoonia ja ilopillereitä. He tuovat päiviin edes hiukan auringonpaistetta.

On siis päiviä, jolloin viihdyn koulussani ja päiviä jolloin en, kuitenkin jokainen päivä on ollut muistamisen arvoinen!”

Muut oppilaat totesivat varauksetta viihtyvänsä Hämeenlinnan normaalikoulussa, mikä kertoo osaltaan siitä, että normaalikoulun koulukulttuuri koetaan oppilaiden keskuudessa heille sopivaksi. Vastausten perusteluista oli jälleen eroteltavissa oppimisympäristön fyysiset ja sosiaaliset tekijät. Fyysisinä tekijöinä mainittiin hyvä ruoka ja piha sekä iso koulu ja paljon luokkia. Oppilaat mainitsivat vastauksissaan myös ystävyysuhteet, kivat ja kiinnostavat tunnit, luokan hyvän yhteishengen sekä naapurit ja lähinaapurit. Nämä tekijät mielsimme kuuluviksi sosiaalisten tekijöiden teeman alaisuuteen.

Ystävyysuhteet oli yleisin mainittu syy koulussa viihtymiseen sekä 1.-3. – luokkalaisten että 4.-6. – luokkalaisten keskuudessa. Vastaava ilmiö on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu kouluviihtyvyyttä (ks. Linnakylä 1993; Hakala & Olkkola 2006). Sosiaalisilla suhteilla on havaittu olevan merkittävä vaikutus siihen, miten oppilaat kokevat viihtyvänsä koulussa. Kaiken kaikkiaan vastausten sisällöt olivat hyvin samankaltaisia molemmissa oppilasryhmissä. Ainoa huomaamamme mielenkiintoinen ero oli se, että 4.-6. – luokkalaisten mainitsivat tuntien oppisisällön vaikuttavan koulussa viihtymiseen, kun taas toinen ryhmä ei tätä maininnut.

16.2.4 Minkälainen olisi oppilaiden mielestä ihannekoulu

Perehdyttyämme tarkemmin aineistomme vastauksiin ihannekoulusta ja siitä, kuinka oppilaat muuttaisivat nykyistä kouluaan kohti ihannekoulua, huomasimme vastauksissa suurta yhtäläisyyttä, minkä vuoksi analysoimme ne yhdessä. Oppilaiden pohtiessa ihannekoulua, vastaukset olivat mitä moninaisimpia ja erittäin luovia. Osa oppilaista tosin vastasi, ettei heillä ole ihannekoulua, vaan he viihtyvät hyvin Hämeenlinnan normaalikoulussa. Näin ollen he eivät myöskään haluaisi muuttaa nykyisessä koulussaan ja sen koulukulttuurissa mitään.

Tämän kysymyksen osalta kokoavien teemojen löytäminen oli erityisen vaikeaa verrattuna aikaisempiin kysymyksiin. Teemoittelimme vastaukset kuitenkin sen mukaan, olivatko ne mielestämme realistisia vai epärealistisia. Realistisiin muutostoiveisiin ryhmittelimme seuraavat asiat: enemmän harjoittelijoita luokkiin, joka tunnin jälkeen pidettävät välitunnit, urheiluvälineiden ja välitunneilla käytettävien telineiden kunnostaminen ja lisääminen, sekä myöhäisemmät kouluuntuloajat. Nämä muutostoiveet olivat myös löydettävissä oppilaiden kuvaamista ihannekouluista ja toiveet yhtenivät vuonna 2006 tehdyn kouluviihtyvyysskyselyn tulosten kanssa (ks. Hakala & Olkkola 2006.) Ihannekoulua kuvatessa oppilaat mainitsivat myös toiveen uusista tietokoneista, luvan kiipeillä puissa ja yöleirien järjestämisen.

Epärealistiset vastaukset keskittyivät lähinnä fyysisiin muutoksiin kouluympäristössä. Erään oppilaan ihannekoulussa koulu pidettäisiin kokonaan ulkona, jotta välttyttäisiin jatkuvalta pukemiselta. Oppilaat toivoivat myös ihannekouluunsa uima-altaita, jättitrampoliinia,

huvipuistolaitteita sekä oven korkuisia legoja, joilla voisi salissa rakennella. Luokittelimme epärealististen muutostoiveiden joukkoon myös sen, että oppilaiden ihannekoulussa ei tulisi läksyjä. Seuraavassa 1.-3. – luokkalaiset pohtivat omaa ihannekouluun:

Mikko: Noo, se koulu pidettäis ulkona.

Haastattelija: Aha. Mitäs siellä ulkona?

Mikko: No sais syödä ja mennä välitunnille, eikä tarviis pukee.

Haastattelija: ei tarviis kuluttaa aikaa pukemiseen.

Pia: Siellä olis pitemmät välkät.

Haastattelija: Mikä tekis koulusta oikein semmosen ihanne paikan?

Iina: Uima-altaat.

Haastattelija: Joo. Uima-altaat, pääsis uimaan välitunnilla.

Iina: Jooo.

Matias: ei tulis läksyjä.

Jenni: Sais kiipeillä puissa.

Mikko: Noo, sais öö tota noin rakennella palikoilla koulun salissa, ovien kokoisia legoja.

Ikäryhmien välillä oli selviä eroja siinä, minkälaisia toiveita he ihannekoulusta ja sen ominaisuuksista esittivät. 1.-3. –luokkalaisten vastaukset olivat luovia, mutta epärealistisia. 4.-6. –luokkalaiset taas olivat selkeästi realistisempia vastauksissaan, vaikka heillä oli mahdollisuus toivoa koululta mitä tahansa. He keskittyivät lähinnä omassa koulussa havaitsemiinsa epäkohtiin, kuten urheiluvälineiden vähyyteen ja kuntoon. Oppilaiden toiveet olivat hyvin yhteneviä koulussa tehdyn kouluviihtyvyysselvityksen (Hakala & Olkkola 2006) tulosten kanssa:

”Koulussani muuttaisin kouluun tuloaikoja kun ei nyt joka päivä jaksaisi mennä 8:00.”

”jos saisin muuttaa tätä koulua joka tunnin jälkeen tulisi välitunti ja liikunnan tunnit olisivat pidempiä ja jalkapallo maaleihin saatas verkot uusia urheiluvälineitä lisää jalkapalloja.”

Osa 4.-6.-luokkalaisista piti kouluun valmiiksi ihanne kouluna, eivätkä kaivanneet mitään muutoksia:

”En haluaisi muuttaa kouluamme koska pidän siitä tällaisena.”

”Jos saisin muuttaa jotain tässä koulussa en muuttaisi mitään.”

16.3 Analyysia opettajien kyselyvastauksista

Aloitimme analyysin lukemalla opettajien kyselyvastaukset kysymys kerrallaan. Tämän jälkeen päädyimme analysoimaan tarkemmin kysymykset yksitellen. Pyrimme löytämään vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä erilaisia kattavia teemoja, jotka toistuivat eri vastauksissa. Vastaukset olivat pääasiassa hyvin samansuuntaisia, mikä helpotti analyysin tekoa.

16.3.1 Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri opettajien näkemänä

Opettajien vastauksiin vaikutti vahvasti se, miten opettaja oli käsittänyt käsitteen koulukulttuuri. Emme olleet määritelleet kyseistä käsitettä kyselyssä, sillä emme halunneet rajata tai ohjata opettajien vastauksia tietyn teorian suuntaisiksi. Halusimme lähinnä saada selville opettajien käsityksiä oman koulunsa koulukulttuurista yleisellä tasolla.

Opettajien näkemykset Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurista olivat pääosin hyvin yhteneviä. Vastauksista oli löydettävissä kuitenkin kaksi toisistaan poikkeavaa katsontakantaa. Toisaalta opettajat näkivät, ettei Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri poikkea muiden koulujen koulukulttuurista juuri lainkaan:

”En usko, että normaalikoulumme toimintakulttuuri eroaa minkä tahansa koulun toiminnasta. Kaiken pohjana on valtakunnallinen ops.”

Toisaalta taas opettajat kokivat, että koulukulttuuriin vaikuttaa vahvasti harjoittelukoulun tehtävä:

”Koulumme koulukulttuuria leimaa harjoittelukoulun rooli. Koulu on sinänsä ihan tavallinen, lapset tulevat sinne kuin mihin tahansa muuhunkin peruskouluun. Arki, jonka he kohtaavat, on kuitenkin muista kouluista hyvinkin poikkeava. Opettajaksi opiskelevat harjoittelevat suorittavat luokissa pareittain ja yksin opintoihin kuuluvia harjoittelujaksoja, joiden aikana oppilaiden kanssa työskentelyä on 6-8 tuntia viikossa. Yhteensä oppilaat saavat opetusta eri harjoitteluopettajilta keskimäärin 12–18 tuntia viikossa.”

Kaiken kaikkiaan vastauksista välittyi se, että opettajat kokivat Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin pääasiassa positiivisena ja oppilaan kehitystä tukevana. Yhdessä vastauksessa nostettiin kuitenkin esiin eräitä harjoittelukoulun myötä koulukulttuurissa ilmeneviä epäkohtia:

”Harjoittelu rytmittää lukuvuotta 6-8 viikon jaksoihin. Jaksoissa etenevä lukuvuosi tuo kiireen tuntua ajoittain työskentelyyn. Aikuisia on paikalla paljon. Kaikki eivät kuitenkaan ota vastuuntuntoisen aikuisen roolia, vaan toimivat ulkopuolisina tarkkailijoina. Opetussuunnitelmaa tutkitaan ja noudatetaan tarkasti. Tarkka suunnitelmallisuus karsii spontaania otetta koko koulun tasolla tapahtuvissa yhteisissä tapahtumissa.”

16.3.2 Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin soveltuvuus erilaisille oppijoille

Vastauksissaan opettajat pohtivat Hämeenlinnan normaalikoulun erilaisia oppijoita monelta kannalta. Opettajien vastauksista välittyi se, että he ovat hyvin tietoisia oppilasaineksen heterogeenisyydestä. Opettajat mainitsivat erityisiksi oppilasryhmiksi muun muassa sosiaalisilta taidoiltaan heikot oppilaat, tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivät oppilaat sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Opettajien vastauksissa ilmeni ristiriitaisuutta siinä, miten he kokivat Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin sopivan erilaisille oppijoille. Toisaalta he olivat sitä mieltä, että koulu sopii hyvin kaikille oppilaille:

”...katson, että koulumme toimintakulttuuri sopii erinomaisesti lähes kaikille erilaisille oppijoille.”

Koulun sopivuutta perusteltiin muun muassa apuopettajien runsaudella, monipuolisilla ja vaihtelevilla työtavoilla sekä luontevalla eriyttämisellä, jotka tukevat hyvin erilaisten oppijoiden oppimista.

Toisaalta opettajat kokivat, että Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri ei ole kenties parhaiten sopiva oppimisympäristö kaikille koulun oppilaille:

”Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksista kärsivät oppilaat (esim. ADHD-vaikeudet) saattavat joskus kokea koulumme toimintaympäristön vaihtuvine opettajineen ja ohjaajineen sekä runsaine materiaaleineen liiankin virikkeisenä.”

”Ne oppilaat, joiden elämä ei ole sosiaalisella puolella tasapainossa kaipaisivat pysyvämpää tuttua aikuista opettajakseen. Vaihtuvuutta on heille liikaa.”

”...yksi ryhmä, jotka kärsivät siitä, että ”opettajat” vaihtuvat. On kysymyksessä oppilaat, joille uusiin ihmisiin ja tilanteisiin sopeutuminen ei käy itsestään. Tällaiset oppilaat voivat reagoida muuttuviin tilanteisiin hyvin monella eri tavalla, temperamentista ja luonteen muista alueista riippuen. Toiset kääntyvät sisäänpäin ja sulkeutua. Toiset näyttävät tuntemuksensa ja epävarmuutensa voimakkaasti ulospäin. Silloin voidaan puhua häiriökäyttäytymisestä ja jopa toisille vaaraksi olemisesta.”

16.3.3 Miten opettajat kokivat opettajaopiskelijoiden vaikuttavan oppilaiden oppimiseen ja koulussa viihtymiseen

Opettajaopiskelijat ovat osa Hämeenlinnan normaalikoulun arkea ja niinpä heillä on eittämättä oma vaikutuksensa sekä opettajien että oppilaiden työskentelyyn. Opettajaopiskelijoiden pitäessä tunteja luokan omalle opettajalle jää aikaa havainnoida oppilaitaan ja opetusta opetustilanteen ulkopuolelta. Vuoden aikana opiskelijoita on runsaasti eripituisten harjoittelujaksojen aikana ja tällöin luokassa käy hyvin monenlaisia aikuisia osallistumassa oppilaiden kouluarkeen.

Opettajien vastausten perusteella harjoittelijat koetaan pääosin positiivisena lisänä koulukulttuuriin ja koulussa viihtymiseen. Opettajien mielestä harjoittelijat muun muassa lisäävät oppilaantuntemusta, rikastuttavat yksilöllistä oppimisprosessia, tuovat tuoretta ja innostunutta otetta opetukseen, lisäävät vaihtelua arkeen ja edistävät iloista oppimista.

Osassa vastauksista nostettiin kuitenkin esiin myös harjoittelujaksoihin liittyviä epäkohtia:

”Jos harjoittelevan opettajan taidot ovat pahasti puutteelliset, se voi vaikuttaa myös turhautumisena oppilaitten taholta.”

”Yleensä harjoittelijat ovat harjoitteluunsa hyvin sitoutuneita ja yrittävät tehdä parhaansa. Toisaalta silloin kun näin ei ole, opiskelu kärsii ja opintoihin jää puutteita. Joskus puutteellinen työrauha on todella väsyttävää.”

Vastausten mukaan opettajat kokivat myös, että harjoittelujen myötä arki jää oman opettajan osalta vähäiseksi. Eräs opettajista mainitsi erityisesti alkuopetuksen oppilaiden väsymyksen opettajien vaihtuvuuteen ja opettajan toiveena olikin, että luokan oman opettajan pitämiä oppitunteja olisi nykyistä enemmän.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat, että harjoittelijaopettajat ovat luonnollinen osa koulun koulukulttuuria ja vaikuttavat pääosin positiivisesti oppilaiden koulussa viihtymiseen ja oppimiseen. Koska kyse on kuitenkin yksilöllisistä ihmisistä omine erityispiirteineen, ei opettajan ja harjoittelijan tavoitteet ja menetelmät aina välttämättä kohtaa. Tämä voi johtaa erilaisiin ristiriitatilanteisiin ja vaikuttaa luonnollisesti myös luokan oppilaisiin.

17 TULOSTEN TULKINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aineistomme analyysistä nousseet tulokset tukevat suurelta osin esioletuksiamme. Sekä vanhemmat, oppilaat että opettajat nostivat vastauksissaan esille Hämeenlinnan normaalikoulun ja sen koulukulttuurin erityispiirteitä. Vanhempien ja opettajien vastauksista nämä erityispiirteet välittyivät jopa vahvemmin kuin oppilaiden vastauksista. Vanhemmat mainitsivat erityispiirteiksi muun muassa koulun eri oppisisältöjen painotukset, opettajaopiskelijat sekä koulun arvostetun maineen. Olimme yllättyneitä, että tästä huolimatta koulun erityispiirteet eivät olleet koulun valinnassa ensisijaisia. Suurin osa vanhemmista oli valinnut Hämeenlinnan normaalikoulun lapsensa kouluksi nimen omaa koulun sijainnin takia – koulu on suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista lapsista heidän lähikouluunsa.

Aineiston perusteella oppilaat tiedostavat koulun ja koulukulttuurin erityispiirteet ja osasivat pyydettäessä nimetä niitä. Kiinnitimme huomiota analyysivaiheessa siihen, että oppilaiden mainitsemat erityispiirteet liittyivät pääosin koulun fyysiseen oppimisympäristöön ja sen tekijöihin. Myös opettajaharjoittelijat mainittiin monessa vastauksessa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät kuitenkaan suoranaisesti koe koulunsa olevan erityinen. Yksi oppilaista oli täysin sitä mieltä, ettei Hämeenlinnan normaalikoulu ole millään tavalla erilainen koulu. Pohdimme syitä siihen, miksi oppilaat eivät koe kouluaan erityisenä, sillä itse koemme koulun hyvinkin tavallisesta poikkeavaksi kouluksi. Yksi mahdollinen syy tähän voisi olla se, että vain yhdellä tutkimukseen osallistuneella oppilaalla on kokemusta jostain toisesta koulusta. Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat ovat siis ikään kuin koko kouluaikansa kasvaneet koulun koulukulttuuriin ja luoneet oman ymmärryksensä ja käsityksensä siitä. He ovat olleet mukana luomassa koulun koulukulttuuria ja elävät koulun arkea sen erityispiirteineen omana arkenaan. Näin ollen on luonnollista, että he pitävät omaa kouluaan aivan tavallisena kouluna ja ovat tyytyväisiä sen toimintatapoihin. Oppilaiden koulukulttuuriin kasvaminen välittyi myös vanhempien vastauksissa heidän pohtiessaan koulun erityispiirteitä ja oppilaiden sopeutumista niihin.

Opettajien vastauksista sen sijaan välittyi oppilaita syvällisempi pohdinta koulusta ja sen koulukulttuurista. Suurin osa vastanneista opettajista oli tarkastellut koulukulttuuria monelta eri kannalta ja vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että koulu on täysin samanlainen kuin mikä

tahansa muu koulu. Hänen perustelunsa pohjautui valtakunnallisiin opetussuunnitelman linjauksiin, jotka ovat pohjana kaikkien Suomen koulujen toiminnassa. Muut opettajat toivat vastauksissaan esille monipuolisesti koulunsa koulukulttuurin hyviä ja huonoja puolia. Hyvinä puolina opettajat mainitsivat muun muassa, että opettajaopiskelijoiden myötä luokassa on paljon aikuisia paikalla, opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja eriyttäminen on mahdollista monissa tilanteissa. Huonona opettajat näkivät koulukulttuuria vahvasti leimaavan harjoittelukoulun roolin, jonka myötä lukuvuosi rytmittyy erimittaisiin harjoittelujaksoihin. Tämä aiheuttaa sen, ettei luokan omalle opettajalle jää paljon aikaa luokkansa kanssa toimimiseen, eikä sponttaaneille aikataulun muutoksille ja opetusohjelman muokkaamiselle jää tarkan suunnitelmallisuuden vuoksi mahdollisuutta.

Saamiemme tulosten mukaan tutkimukseen osallituneiden oppilaiden vanhempien käsitys Hämeenlinnan normaalikoulusta on todella positiivinen. Tästä kertoo se, että heidän ennako-odotukset koulua kohtaan ovat suurelta osin täyttyneet. On kuitenkin syytä huomata, että melko suuri osa vanhemmista ei mainnut ennako-odotuksia olevan lainkaan. Syytä tähän voi olla monia, esimerkiksi kuudennen luokan oppilaiden vanhemmat eivät enää ehkä muista koululle asettamia odotuksia. Toisaalta kyselyn suorittamisen ajankohdalla saattoi olla myös vaikutusta vastauksiin etenkin ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempien kohdalla. Pohdimme, olisivatko vastaukset olleet erilaisia tai runsaampia jos kysely olisi ajoitettu juuri koulun alkamisen ajankohtaan.

Merkittävin vanhempien mainitsema ennako-odotus liittyi oppilaiden turvallisuuteen ja viihtymiseen koulussa. Vaikka vanhemmat mainitsivat ennakkokäsityksissään koulun korkean arvostuksen, hyvät resurssit ja uuden aikaiset opetusmenetelmät, ei niiden koettu kuitenkaan olevan niin tärkeitä ennako-odotusten täyttymisen kohdalla. Syy vanhempien positivistiseen kuvaan Hämeenlinnan normaalikoulusta ja ennako-odotusten täyttymisestä näyttää olevan seurausta siitä, että lapsi viihtyy hyvin koulussaan. Vaikka vanhempien yleiskuva Hämeenlinnan normaalikoulusta oli erittäin positiivinen, osaa vanhemmista ihmetytti koulun vanhahtava ote opetukseen. Tämä oli mielestämme yllättävää, sillä itse odotimme vanhempien pitävän koulua ennen kaikkea opetuksen ja tutkimuksen edelläkävijänä.

Jo vanhempien vastauksista kävi siis ilmi, että Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaat viihtyvät koulussa hyvin. Myös oppilaiden vastaukset tukevat tätä käsitystä, ja aineiston perusteella voikin todeta, että lasten koulussa viihtyminen välittyy myös kotiin. Tärkeimmäksi

tekijäksi viihtymisen kannalta tutkimukseen osallistuneet oppilaat mainitsivat ystävyys-suhteet. Vaikka tämä tulos oli merkittävä, ei se ollut kuitenkaan yllättävä, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan juuri ystävyys-suhteet ovat kouluviihtymisen kannalta tärkeässä roolissa. Tämä tulisi mielestämme huomioida ja hyödyntää koulutyön suunnittelussa ja toteutuksessa.

Yksi tärkein tutkimuksemme osa-alue koski Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin soveltuvuutta erilaisille oppilaille. Myös tällä osa-alueella tutkimuksemme painottui oppilaiden koulussa viihtymiseen oppimistulosten sijaan. Saamamme tulokset poikkeavat ennako-odotuksitamme, sillä erilaisten oppijoiden koulussa viihtymisessä ei ollut havaittavissa suuria eroja. Oletimme, että olisi ollut havaittavissa edes pieniä eroavaisuuksia kouluviihtymisessä ja koulukulttuuriin sopeutumisessa verrattaessa oppilaita, joiden koulunkäynnissä on havaittu ongelmia niihin oppilaisiin, joilla huolta oppimisesta ei ole. Yllätykseksemme ainoat eroavaisuudet olivat havaittavissa mielipiteiden ja asioiden ilmaisun ulkoasussa ja tavassa. Esimerkiksi ainekirjoituksissa joidenkin oppilaiden heikompi kirjoitustaito tuli esille. Tämä seikka ei kuitenkaan ollut meidän tutkimuksen kannalta merkittävä eikä vaikuttanut saamiimme tuloksiin millään tavalla. Myöskään tyttöjen ja poikien välillä ei ollut havaittavissa minkäänlaisia eroja koulukulttuurin soveltuvuuden ja koulussa viihtymisen osalta. Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuri näyttää siis saamiemme tulosten perusteella sopivan hyvin erilaisille oppijoille.

Oppilaiden aineistosta ainoa esiin noussut merkittävä ero erilaisten oppilaiden kohdalla oli löydettävissä ikäluokkien välisessä suhtautumisessa koulua kohtaan. Siinä missä 1.-3.-luokkalaisten oli nähtävissä ennakkoluulotonta hyväksyntää lähes kaikkea koulutoimitusta kohtaan, oli 4.-6.-luokkalaisten vastauksissa selvästi kriittisempi sävy. He osasivat pohtia koulun arkea ja koulukulttuuria syvällisemmin. Tämä 4.-6.-luokkalaisten kriittisempi ajattelutapa voisi mielestämme olla seurausta ajattelun kehittymisestä ja lähestyvän murrosiän vaikutuksesta. Ylempien luokkien oppilaiden lisääntynyt kriittisyys ei sinänsä ollut yllättävä tutkimustulos, sillä myös aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa.

Opettajien vastaukset yhtenivät ennako-odotuksiemme kanssa eniten koulukulttuurin soveltuvuudesta erilaisille oppijoille. Oletuksenaamme oli, että opettajaopiskelijoiden runsas vaihtuvuus vuoden aikana luokissa olisi raskasta erityisesti niille oppilaille, joiden koulunkäynnissä oli ilmennyt oppilastyöryhmän mukaan oppimiseen liittyviä vaikeuksia.

Vaikka opettajat pääosin olivat sitä mieltä, että koulun koulukulttuuri sopii hyvin erilaisille oppijoille, osassa vastauksista ilmaistiin kuitenkin huoli koulukulttuurin soveltuvuudesta tietyille oppilasryhmille. Esimerkiksi sosiaalisilta taidoiltaan heikot oppilaat ja tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivät oppilaat voivat opettajien vastausten mukaan kärsiä koulun runsaasta opettajavaihtuvuudesta ja virikkeisyydestä.

Itseämme kenties eniten kiinnostanut tutkimusteema liittyi oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiin opettajaopiskelijoista osana Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Tulokset yllättivät meidät siinä suhteessa, että opettajaopiskelijat nähtiin luonnollisena osana Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Tästä johtuen opettajaopiskelijat eivät nousseet aineistossa niin vahvasti esille kuin ennakkoon oletimme. Ennako-odotuksemme täyttyivät kuitenkin siltä osin, että opettajaopiskelijat koettiin sekä positiivisena että negatiivisena osana Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Kuten oppilaiden yleinen kriittisyys koulua kohtaan, lisääntyi myös kriittisyys opettajaopiskelijoita kohtaan ylemmille luokille siirryttäessä. Tämä näkyi sekä vanhempien että oppilaiden vastauksissa. Oli kuitenkin selvästi huomattavissa että vanhemmat ja opettajat tiedostivat oppilaita selvemmin opettajaopiskelijoiden vaikutuksen oppimistilanteisiin ja koulukulttuuriin. He toivat myös yleisemmin esille opettajaopiskelijoiden negatiivisen vaikutuksen koulunkäyntiin. Sekä vanhemmat että opettajat mainitsivat huolen oppilaiden jaksamisesta. Molempien vastaajaryhmien toiveena oli, että luokan omalle opettajalle jäisi nykyistä enemmän pidettäviä oppitunteja ja näin saataisiin arkeen enemmän pysyvyyttä. Pohdimmekin tähän liittyen sitä, uskalsivatko oppilaat täysin rehellisesti tuoda mielipiteensä opettajaopiskelijoista julki. Toisaalta vanhempien oli ehkä helpompi ilmaista ajatuksiaan, koska he saivat vastata kyselylomakkeisiin täysin anonyymisti.

18 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tarkastelun kohteena ovat yleensä tutkimuksen reliabelius ja validius. Tutkimuksen reliabeliudella tarkoitetaan saatujen mittaustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validiudella puolestaan tarkoitetaan pätevyyttä eli sitä, mittaako valittu tutkimusmenetelmä juuri sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata. (Hirsjärvi 2004, 216.)

Käsitteet reliabelius ja validius ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä. Tästä syystä kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä pyritään välttämään. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta muun muassa käsite validius on epäselvä. Tarkasteltaessa esimerkiksi tapaustutkimusta huomataan, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutkertaisia, eikä kahta samanlaista tapausta ole olemassa. Näin ollen edellä mainitut perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arviointimenetelmät eivät tule kysymykseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi tapaustutkimuksen luotettavuus ja pätevyys voitaisiin jättää arvioimatta. (Hirsjärvi 2004, 216.)

Tutkimuksen validiuteen niin laadullisessa kuin määrällisessäkin tutkimuksessa vaikuttaa myös käytettyjen menetelmien määrä. (Hirsjärvi 2004, 217.) Omassa tutkimuksessa olemme käyttäneet hyvin laajasti erilaisia menetelmiä. Tutkimusmenetelminä käytimme kyselylomakkeita, haastattelua sekä ainekirjoitusta. Valitsimme menetelmät tutkimuskohteita silmällä pitäen niin, että ne palvelivat parhaiten tutkittavaa ilmiötä ja soveltuivat hyvin tutkimukseen osallistuneille henkilöille. Pyrimme tekemään tutkimukseen osallistumisen mahdollisimman vaivattomaksi. Eri menetelmien avulla pyrimme kannustamaan osallistuneita ilmaisemaan ajatuksiaan mahdollisimman avoimesti ja syvällisesti.

Laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä asioita ovat henkilöiden, paikkojen ja eri tapausten kuvaaminen. Tutkimuksen validius merkitseekin kuvausten ja niihin liittyvien selitysten yhteensopivuutta. Toisin sanoen: sopiiko annettu selitys juuri tähän kuvaukseen eli onko annettu selitys luotettava? Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan edistää tekemällä tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. (Hirsjärvi 2004, 216 ; Ahonen 1997, 152.)

Luotettavuuden kannalta olisi erittäin tärkeää pystyä kertomaan mahdollisimman tarkasti se, mitä tutkimuksen aineiston keruun aikana ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1996, 168). Aineiston hankinnan olosuhteet on kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. Keskeisiä mainittavia seikkoja ovat käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat, sekä tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. (Hirsjärvi 2004, 216; Ahonen 1997, 152–153.) Tutkimuksen teon aikana kirjasimme ylös tutkimuksen teon etenemisen. Kuvasimme tarkasti aineiston keruun menetelmät ja tilanteet sekä pohdimme niiden yhteydessä ilmenneitä mahdollisia häiriötekijöitä. Esimerkiksi oppilaita haastateltaessa toinen tutkijoista keskittyi pelkästään oppilaiden ja haastattelutilanteen havainnointiin samalla kun toinen tutkija suoritti haastattelun. Tutkimuksen edetessä olemme pohtineet paljon mahdollisia virhetulkintoja, sillä aineistomme on suurelta osin avoimia vastauksia, joista olemme tehneet tulkintoja suhteessa tutkimuskysymyksiimme. Myös oppilaiden haastatteluvastauksissa virhetulkinnat ovat mahdollisia. Lisäksi olemme pohtineet sitä, miten oma asemamme osana Hämeenlinnan normaalikoulun toimintaa vaikutti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksiin.

Laadullisen aineiston analyysin luotettavuuden osalta keskeistä on luokittelujen syntyminen ja ideoiminen sekä luokittelun perusteet. Tulosten tulkinnassa tutkijalta puolestaan vaaditaan kykyä perustella tekemiään tulkintoja suhteessa teoriaan. Tutkijan tulee selkeästi esittää, mihin hän päättelämänsä perustaa. (Hirsjärvi 2004, 216–217.) Vaikka tutkimusaiheeseemme liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa oli verrattain vähän, olemme pyrkineet perustelemaan päätelmiämme teorian tiedon valossa. Osa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista koski lähinnä peruskoulun ylempiä luokka-asteita, joten niistä saatu teorian tieto oli vain yleisluontoista ja suuntaa antavaa suhteessa tähän tutkimukseen. Aikaisempien tutkimusten lisäksi etsimme monipuolisesti erilaisia teoreettisia viitekehyksiä oppimiseen, koulukulttuuriin ja koulussa viihtymiseen liittyen.

Fenomenografisen tutkimuksen piirissä puhutaan myös aineiston ja johtopäätösten aitoudesta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kerätyn aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten tulee vastata tutkimukseen osallistuneiden esittämiä ajatuksia. Lisäksi niiden tulee liittyä luonnollisesti myös tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Aineiston aitous välittyy tutkimusraportista kuvauksena aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksistä, tutkijan ja tutkittavien välille muodostetusta luottamuksesta sekä riittävinä ja kuvaavina otteina aineistosta. (Ahonen 1997, 153–154.) Pyrkimyksenämme oli antaa mahdollisimman objektiivinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Käytimme analyysissä paljon suoria viittauksia tutkimusaineistoon, jotta saimme

tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ajatukset ja äänen kuuluviin. Suorien viittauksien käyttö lisäsi objektiivisuutta ja vähensi osaltaan tutkijan tulkinnan osuutta.

Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat melko uusi keskustelunaihe suomalaisessa tutkimuskulttuurissa. Jokainen tutkimus sisältää lukemattomia pieniä päätöksiä, joissa tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Mahdollisia eettisiä ongelmakohtia ovat muun muassa tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat (ei salaa nauhoittamista), tutkimuskohteen hyväksikäyttö (tutkijan uraa hyödyntävät tutkimukset vs. toimintatutkimus) sekä tutkimuksesta tiedottaminen (tieteellinen raportointi, tutkittaville tiedottaminen). (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Omassa tutkimuksessamme yksi suurimmista eettisistä ongelmista oli se, että tutkimukseen osallistuneista henkilöistä osa oli lapsia. Pohdimme paljon sitä, kuinka hyvin lapset tiedostivat osallistumisensa tutkimukseen ja sen, mitä tutkimuksen teko tarkoittaa. Etenkin nuorempien lasten kohdalla tietoisuus tutkimuksen tekoon liittyvistä kysymyksistä oli kyseenalaista. Aineiston keruun yhteydessä kerroimme lapsille yksityiskohtaisesti tutkimuksemme tarkoituksen, heidän osuutensa siinä sekä aineiston keräämistilanteen kulun. Lasten osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja heidän vanhemmiltaan kysyttiin osallistumiseen kirjallinen lupa.

Tutkimuksemme lopullinen tieteellinen raportti luovutetaan Hämeenlinnan normaalikoulun rehtorille ja se on sitä kautta vapaasti saatavissa kaikille kiinnostuneille. Myös tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja mahdollisesti lasten vanhemmat voivat myös tutustua tutkimukseemme. Lisäksi tutkimuksemme julkaistaan sähköisessä muodossa Tampereen yliopiston kirjaston verkkokirjastossa.

Tutkimuksen eettisistä kysymyksistä yksi merkittävin on tutkimuskohteen anonyymiydestä huolehtiminen. Olemme omassa tutkimuksessamme pitäneet huolen siitä, että oppilaiden, oppilaiden vanhempien ja opettajien henkilöllisyydet eivät paljastu missään vaiheessa. Tästä olemme pitäneet huolen luokittelemalla esimerkiksi lapset vain ikäluokan mukaan, jolloin yksittäisten lasten vastauksia ei ole analysoitu lainkaan. Samoin on tehty vanhempien ja opettajien kohdalla, jotta anonyymiyttä säilyisi myös heidän osaltaan. Analyysivaiheessa alkuperäistä aineista ei ole meidän lisäksi kukaan muu käsitellyt, joten myös sitä kautta olemme pyrkineet suojelemaan tutkimuskohteidemme anonyymisyyttä. Kaikki aineisto on meillä edelleen tallessa ja niihin voi tarpeen mukaan palata myöhemmin.

19 POHDINTA

Tutkimuksemme aihe koskettaa läheisesti meitä itseämme opettajaopiskelijoina, sillä olemme suorittaneet lähes kaikki opiskelumme liittyvät harjoittelut Hämeenlinnan normaalikoulussa. Kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan heräsi omien harjoittelukokemusten pohjalta. Olemme tiedostaneet omien kokemustemme ja sitä kautta muodostuneiden ennakko-käsitystemme vaikutuksen omaan tutkimukseemme. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme objektiiviseen ilmiön tarkasteluun. On kuitenkin mahdollista, että analyysissa ja tulkinnoissa oma taustatietämys on tiedostamatta vaikuttanut työskentelyymme. Tutkimusprosessin aikana olemme kokeneet hyödylliseksi parityöskentelyn, joka on mahdollistanut kriittiset ja reflektiiviset keskustelut tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. Tämä on osaltaan lisännyt tutkimuksemme objektiivisuutta.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty useista erilaisista tutkimuskohteista käyttäen erilaisia tutkimusmetodeita. Eri tutkimusryhmät ja käytetyt menetelmät ovat vaatineet meiltä tarkkoja ja pitkäjänteisiä pohdintoja. Erityisesti oppilaita tutkittaessa pohdimme paljon sitä, minkälaisin menetelmin saisimme kerättyä mahdollisimman hyvin tutkimuksen kannalta relevantin aineiston. Vanhempien oppilaiden (4.-6. -luokkalaiset) kohdalla kehitelimme oman tutkimusmenetelmän, jonka koimme palvelevan parhaiten tutkimuksemme tarkoitusta. Sekä haastattelu- että ainekirjoitustilanteet olivat mielestämme melko luontevia ja avoimia. Oppilaat ovat selvästi tottuneet erilaisiin projekteihin ja pieniin tutkimuksiin, joita opettajaopiskelijat opintojensa ohessa suorittavat. Tutkimuksiin osallistuminen näytti osalle oppilaista olevan tietyllä tavalla rutinoitunutta, sillä välillä vastauksista välittyi se, että oppilas pyrki vastaamaan oletetulla ”oikealla” tavalla. Toisaalta oppilaat kuitenkin ilmaisivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan hyvin rehellisesti ja kouluun liittyviä negatiivisia ajatuksia kuvattiin ehkä avoimemmin kuin mitä olisi omalle opettajalle kerrottu tai arvosteltavaan aineeseen kirjoitettu.

Molemmissa oppilaiden aineistonkeruutilanteissa koimme, että erillinen tilanne ja vieraiden henkilöiden läsnäolo aiheutti pientä jännitystä etenkin aineistonkeruutilanteen alussa. Ryhmästä saatu vertaistuki ja aiheen läheisyys kuitenkin vähensivät jännitystä ja helpottivat oppilaiden aktiivista osallistumista. Jälkeenpäin tilanteita pohdittuamme, tulimme siihen

tulokseen, että ryhmässä suoritettu aineiston keruu oli parempi ratkaisu verrattuna esimerkiksi yksilöhaastatteluun. Pohdimme ryhmien kokoja ennen aineiston keruuta tarkasti suhteessa aikaisempaan teorian tietoon. Koemme, että ryhmäkoot palvelivat tutkimuksen tarkoitusta, sillä molemmassa ryhmässä oppilailla oli tilaa kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan ilman liiallista odottelua ja turhautumista. Kummassakaan aineistonkeruutilanteessa ei ollut niin dominoivaa oppilasta, että muut olisivat jääneet hänen varjoonsa.

Valitsemillamme oppilaita koskevilla tutkimusmenetelmillä saimme kerättyä tutkimuksemme kannalta tarpeeksi kattavan aineiston. Analyysivaiheessa kuitenkin heräsi ajatus siitä, että olisi ollut mielenkiintoista haastatella vanhempia oppilaita (4.-6. -luokkalaiset) heidän kirjoittamien aineiden pohjalta. Pelkän ainekirjoituksen perusteella joudimme tutkijoina tekemään paljon omia tulkintoja. Jos oppilaita olisi haastateltu, olisimme pystyneet tarkentamaan heidän ajatuksiaan ja perusteluitaan ja saamaan näin ollen totuudenmukaisemman kuvan heidän käsityksistään. Haastattelun avulla olisimme kenties myös saaneet laajemman vaikutelman oppilaan kokemasta arjesta Hämeenlinnan normaalikoulussa, sillä nyt oppilaat tukeutuivat melko paljon antamiimme apukysymyksiin. Koimme kuitenkin, että apukysymykset olivat tärkeitä varsinkin niille oppilaille, joiden oli vaikea päästä kirjoitelman alkuun. Kaiken kaikkiaan koimme, että oppilaiden kohdalla aineiston keruu sujui hyvin.

Vanhempien kyselylomakkeiden palautettujen vastausten määrä yllätti meidät suuresti, sillä emme ennalta odottaneet näin suurta palautettujen vastausten määrää. Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmista 11 palautti kyselyn ja kuudennen luokan vanhemmilta palautettuja lomakkeita oli jopa 20. Uskomme, että tähän vaikutti suuresti luokan lehtorin oppilaille antama oheistus. Kuudennen luokan opettaja piti tutkimukseen osallistumisesta erityisen tärkeänä ja pyysi jokaista palauttamaan kyselylomakkeen. Ensimmäisen luokan opettaja sen sijaan antoi vapaamman ohjeistuksen kyselyyn osallistumisesta. Kuudennen luokan oppilaiden vanhempien vastauksista huomasimme sen, että osa vanhemmista oli täyttänyt ja palauttanut kyselylomakkeen vain osallistumisen vuoksi, sillä vastaukset olivat todella lyhyitä ja mielipiteiden perustelut olivat vähäisiä. Yleisesti vastauksista kuitenkin välittyi se, että vanhemmat olivat kiinnostuneita tutkimusaiheesta ja halusivat osaltaan tuoda ajatuksiaan ja kokemuksiaan avoimesti julki. Tämä kuvastaa mielestämme kodin ja koulun hyvää yhteistyötä ja vanhempien ymmärrystä Tampereen yliopiston vaikutuksesta Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuriin.

Tutkimuksemme teko kesti kaikkiaan noin puolitoista vuotta. Olemme välillä kysytelleet ajatuksiamme ja antaneet tutkimuksen ”levätä” pitkiäkin aikoja. Tästä johtuen koemme, että tutkimuksemme ei ole hätiköidysti tehty ja meillä on ollut runsaasti aikaa pohtia ja reflektoida tutkimukseemme liittyviä kysymyksiä. Pitkällä aikavälillä suoritettu tutkimus mahdollisti myös sen, että tutkimuksen loppuvaiheessa hankimme lisäaineistoa. Koimme, että opettajilta kerätty lisäaineisto tuki hyvin aikaisempaa aineistoamme ja toi siihen lisää syvyyttä. Ilman opettajien käsityksiä ja kokemuksia Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurista tutkimuksesta olisi jäänyt yksi tärkeä näkökulma kokonaan huomioimatta.

Vaikka aineisto oli verrattain laaja ja monipuolinen, niin tutkimuksesta saadut tulokset eivät olleet mielestämme erityisen mullistavia. Tutkimuksen tulokset tukivat voimakkaasti ennako-odotuksiamme ja myötäilivät vahvasti Hämeenlinnan normaalikoulussa vuonna 2005 tehtyä kouluviihtyvyysskyselyä. Oppilaiden vanhempien ja opettajien mukana olo tutkimuksessa laajensi kuitenkin ilmiön tarkastelua merkittävästi. Toisaalta emme edes tavoitelleet mitään uusia tutkimustuloksia, vaan pyrimme Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja syvempään ymmärtämiseen. Tässä tavoitteessa onnistuimme mielestämme juuri laajan ja monipuolisen aineiston avulla.

Tutkimustuloksissa meidät yllätti eniten se, että oppilaat ja oppilaiden vanhemmat näkivät opettajaopiskelijat luonnollisena ja pääosin positiivisena osana Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuuria. Odotimme ennakkoon, että juuri opettajaopiskelijat ja harjoittelujaksot olisi mainittu suurimpina koulua ja sen koulukulttuuria leimaavina erityispiirteinä. Näin ei kuitenkaan ollut ja pohdimmekin paljon sitä, mistä tämä voisi johtua. Tärkeimmäksi perusteeksi koimme sen, että oppilaat kasvavat kouluun ja sen koulukulttuuriin jo ensi luokista lähtien. Näin ollen he kokevat kaikki kouluun liittyvät erityispiirteet hyvin luonnollisena osana arkea. Monella oppilaista ei ole kokemusta muunlaisesta opetuksesta, joten heillä ei ole vertailupohjaa, johon peilata koulunsa koulukulttuuria. Myös vanhemmat tottuvat koulun käytänteisiin nopeasti ja monella heistä oli kokemusta koulun koulukulttuurista omilta kouluajoiltaan tai vanhempien lasten myötä.

Pohdittuamme kokonaisvaltaisesti tutkimusprosessiamme, päädyimme siihen, että tutkimuksessamme on sekä vahvoja että heikkoja osa-alueita. Vahvimpina osa-alueina pidämme monipuolista aineistoa, joka on hankittu erilaisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksemme otanta on myös kattava, sillä siinä on huomioitu koulun koulukulttuuriin

vaikuttavista tekijöistä kolme hyvin keskeistä ryhmää – oppilaat, vanhemmat ja opettajat. Vaikka otanta oli määrällisesti suhteellisen pieni, edusti se heterogeenisyydessään mielestämme hyvin keskeisiä ryhmiä. Tutkimuksemme heikkouksina näemme muun muassa sen, että otantamme on määrällisesti suppea. Saman tutkimuksen voisi suorittaa myös määrällisin menetelmin, jolloin koko koulun, tai ainakin suuremman joukon, käsitykset ja kokemukset pystyttäisiin kattavasti tuomaan julki. Tällöin tutkimuksesta saataisiin kokonaisvaltaisempi käsitys ilmiöstä. Tutkimusaiheestamme voitaisiin tehdä jatkotutkimus, joka kattaisi laajemman otannan koulun oppilaista, vanhemmista ja henkilökunnasta. Tällöin tutkimuksen aineistoa voitaisiin kerätä ja analysoida kvantitatiivisin menetelmin. Toinen jatkotutkimusmahdollisuus voisi koskea Hämeenlinnan normaalikoulun koulukulttuurin vaikutusta erilaisten oppijoiden oppimistuloksiin.

20 LÄHTEET

Ahvenainen O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa: V. Brunell & P. Kupari (toim.). Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 1-5.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. Third edition. London: SAGE publications Ltd.

Hakala, L. & Olkkola, L. 2006. Meidän koulussa on hyvä olla – Katsaus Hämeenlinnan normaalikoulun oppilasneuvostotoimintaan ja koulussa toteutettuun kouluviihtyvyyden seurantaprosessiin. Teoksessa A-L. Aalto & T. Tammi (toim.) Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 9. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. 2000. Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 178–207.

- Hirsjärvi, S.** 2003. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 6.–9. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 111–157.
- Hirsjärvi, S.** 2004. Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 216–217.
- Hämäläinen, K. & Sava, I.** 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto.
- Hännikäinen M. & Rasku-Puttonen, H.** 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 158–183.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J.** 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 131–149.
- Kirmanen, T.** 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-viestintä Oy ja ATENA kustannus, 194–217.
- Korkeakoski, E.** 2001. Arvioinnin tarkoitus ja kohteet. Teoksessa: E.Korkeakoski, K.Hannén, T. Lamminranta, E.K.Niemi, M-L.Pernu, J.Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 1/2001.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E.** 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi.. Teoksessa: V. Brunell & P. Kupari (toim.). Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 39–56.

Metso, T. 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 267–283.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatustieteiden tutkimuksia – research in educational sciences 19. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Oakley, L. 2004. Cognitive development. Routledge modular psychology series. New York : Psychology Press.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E.Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 17–53.

Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000 : Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia / Esko Korkeakoski ... [et al.] 2001 Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998. Opetushallitus.

Rinne, R., Kivirauma J. & Lehirnen E. 2001. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Rinne, R. & Nuutero, A-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E.Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 87–126.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korppinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149–154.

Sutherland, P. 1992. Cognitive Development Today: Piaget and his Critics. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 1-3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

LEHDET:

Spåre, P. 2006. Harjoittelu tekee opettajan. Opettaja 13/2006, 20-23.

SÄHKÖISET LÄHTEET:

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulu pähkinänkuoressa. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://ww.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/normisyl.htm>> (Luettu 9.11.2005)