

Opettajan toiminta oppilaiden kokeman kouluviihtyvyyden taustalla

Turun Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019
Maiju Kallio & Hanna Kylven

Ohjaaja: Jukka Husu

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

KALLIO, MAIJU; KYLVÉN HANNA: Opettajan toiminta oppilaiden kokeman koulu-
viihtyvyyden taustalla

Pro gradu -tutkielma, 47 s.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä behavioraaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät edistävät oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Lisäksi tutkittiin, millaisia eroja kiinnittymisen ulottuvuuksien heijastumisessa tutkimukseen osallistuneiden oppilasryhmien välillä voidaan havaita.

Tutkimus suoritettiin tapaustutkimuksena haastattelemalla erään Satakuntalaisen yhteenäiskoulun 6. luokan oppilaita (n=43). Haastattelut litteroitiin, jonka jälkeen aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavaa analyysia ohjasivat aiemmat teoreettiset tutkimukset kouluun kiinnittymisestä sekä kouluviihtyvyydestä.

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen vaikuttivat useat opettajan olemukseen ja toimintaan liittyvät tekijät. Suurimmat behavioraaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät olivat opettajan monipuoliset opetusmenetelmät, selkeä opetus ja esimerkkinä toimiminen. Emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen vaikuttivat oppilaiden kokemusten mukaan eniten opettajan huumorintaju sekä toisaalta tyyneys, rauhallisuus sekä turvallisuus. Erilaisten oppijoiden huomiointi taas tulkittiin suurimmaksi kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavaksi kiinnittymistekijäksi.

Tutkimuksen merkittävimpinä havaintoina voidaan pitää opettajan huumorin merkittävää vaikutusta oppilaan kokonaisvaltaiseen kiinnittymiseen tämän tutkimuksen kohdejoukossa. Myös oppilaan ja opettajan vastavuoroiseen ymmärtämiseen tuotiin tutkimuksessa uusi näkökulma. Erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien heijastumisessa tutkittujen kahden koululuokan välillä olivat pienet.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin kouluun kiinnittymiseen liittyviä konkreettisia tekijöitä, joiden kautta opettaja voi vaikuttaa oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen. Kun opettajat tulevat tietoisiksi näistä tekijöistä, voivat he joko hyödyntää jo toimiviksi havaittuja toimintatapoja tai kehittää niitä opetustyössään. Oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on tärkeä selvittää oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisäämiseksi koulupolulla ja erityisesti sen nivelvaiheissa.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, kouluviihtyvyys, opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde

Keywords: school engagement, the quality of school life, teacher-student relationship

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Vuorovaikutussuhteen merkitys kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen	3
2.1	Oppilaiden kokema kouluviihtyvyys	3
2.2	Oppilaiden kiinnittyminen koulunkäyntiin	4
2.3	Kiinnittymisen ulottuvuudet.....	7
2.3.1	Behavioaraalinen kiinnittyminen	8
2.3.2	Emotionaalinen kiinnittyminen	9
2.3.3	Kognitiivinen kiinnittyminen	10
2.4	Opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhde kiinnittymisen ja kouluviihtyvyyden perustana	11
3	Tutkimuksen toteutus	15
3.1	Tutkimustehtävä	15
3.2	Tutkimusmenetelmä	15
3.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta.....	17
3.4	Aineiston analyysi	19
4	Tulokset.....	23
4.1	Oppilaan behavioraaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät	23
4.1.1	Tarkkaavaisuuden suuntaaminen opiskeluun ja oppimiseen	23
4.1.2	Positiivisen tuntikäyttäytymisen vahvistaminen	24
4.1.3	Omaehtoisuuden ja autonomian vahvistaminen.....	25
4.2	Oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät	26
4.2.1	Positiivisten tunnekokemusten synnyttäminen	27
4.2.2	Hyväksynnän ja turvallisuuden tunteiden vahvistuminen.....	27
4.2.3	Vastavuoroisen ymmärtämisen lisääntyminen.....	28
4.2.4	Kouluun kuulumisuuden ja oikeudenmukaisuuden tunteiden vahvistuminen	29
4.3	Oppilaan kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät	30
4.3.1	Kannustava motiivointi	30
4.3.2	Ohjaaminen tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttöön	31
4.4	Erot tutkittujen koululuokkien välillä	32
5	Pohdinta	36
5.1	Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimusten valossa.....	36
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset seikat.....	38
5.3	Tutkimusaiheen tulevaisuuden suunnat ja tarve opettajan työn kannalta	40
	Lähteet.....	42
	Liite 1	47

1 Johdanto

Suomalaisten heikon kouluviihtyvyyden taustalla vaikuttavista tekijöistä keskusteltaessa on nostettu esiin oppilaiden kokeman opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteiden ongelmallisuus (Sulkunen & Välijärvi 2012). Huolestuttavana voidaan pitää myös oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemisen muutosta viidennen ja seitsemännen luokan välillä: kouluviihtyvyydestutkimusten mukaan suomalaisten oppilaiden kokemus siitä, kiinnostaako opettajia, mitä oppilaalle kuuluu, laskee merkittävästi viidennen ja seitsemännen luokan välillä (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012). Koulussa vietetään kuitenkin useita tunteja viikossa, minkä takia ei ole yhdentekevää, miten oppilaat itse kokevat viihtyvänsä koulussa. Koulussa viihtyminen nousee tärkeään rooliin myös siitä näkökulmasta, että kouluviihtyvyyden on havaittu vahvistavan ja tukevan oppimista (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2017).

Kouluviihtyvyys on ilmiönä moniulotteinen. On kuitenkin havaittu, että opettajan olemuksella ja toiminnalla on merkittävä vaikutus oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen (Janhunen 2013). Uusimmissa tutkimuksissa kouluviihtyvyys-käsitteen rinnalle on nostettu käsite kouluun kiinnittyminen ja näiden käsitteiden välinen yhteys on alettu nähdä yhä vastavuoroisempina (Ulmanen 2017): kun opettaja onnistuu toiminnallaan kiinnittämään oppilaan koulunkäyntiin, tämä viihtyy myös paremmin koulussa. Opettajan tuki näyttäisi olevan merkittävin ja voimakkain kouluun kiinnittymisen selittäjä (Wang & Eccles 2013). Vaikka opettaja vaikuttaa merkittävästi oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen, ei voida suoraan sanoa, että opettajat olisivat yksinomaan syyllisiä suomalaisten oppilaiden kokemaan kehoon kouluviihtyvyyteen. Sen sijaan, että etsisimme asiaan syyllisiä meidän tulisi keksiä sellaisia toimintakulttuurin muotoja, jotka tukevat oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä kouluviihtyvyyttä etenkin koulupolun nivelvaiheissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on oppilashaastatteluin selvittää, mitkä tekijät opettajan toiminnassa ja olemuksessa saavat oppilaat kiinnittymään kouluun ja sitä kautta viihtymään koulussa paremmin. Toiseksi tutkimuksessa pyritään selvittämään mahdollisia eroja kahden eri luokan oppilaiden kouluun kiinnittymisessä. Tutkimus eroaa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista siinä, että tutkimus auttaa tuomaan esille konkreettisia opettajan toimintoja, jotka kiinnittävät oppilaita kouluun ja lisäävät oppilaiden kokemaa

kouluviihtyvyyttä. Kun opettajat tiedostavat omat toimintatapansa vaikutukset, voivat he myös jatkossa hyödyntää niitä oppilaiden kouluviihtyvyyden parantamiseksi.

2 Vuorovaikutussuhteen merkitys kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen

2.1 Oppilaiden kokema kouluviihtyvyyden

Kouluviihtyvyyden on moniulotteinen, abstrakti ja vaikea käsite, jota ei ole helppoa määrittellä yksiselitteisesti ja tarkasti. Käsitettä on lähestytty useasta eri näkökulmasta, ja eri alojen tutkijat ovat liittäneet siihen erilaisia tekijöitä. (Halme & Harinen 2012.) Kouluviihtyvyydellä on kuitenkin yleisimmin tarkoitettu lapsen kokonaisvaltaista hyvinvoinnin kokemusta koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010). Lisäksi yhteisenä tekijänä kouluviihtyvyyden määrittelyssä näyttää olevan se, että määritelmästä riippumatta viihtyminen liitetään positiivisiin tunnereaktioihin, huomioiden kuitenkin myös se, että kouluviihtyvyyden sisältää myös negatiivisen latauksen (Kimić & Harris 1996).

Kouluviihtyvyyden on suomalaisille erityinen tutkimuskohde, sillä suomalaislapset viihtyvät koulussa huonommin kuin muualla Euroopassa tai Pohjois-Amerikan maissa. Suomalaisia oppilaita koskevissa kouluviihtyvyyden tutkimuksissa huonon kouluviihtyvyyden syyksi on esitetty Sulkusen ja Välijärven (2012) mukaan muun muassa negatiivisävytteistä opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhdetta. Havainto ei ole uusi: jo yli 20 vuotta sitten Linnakylä ja Malin (1997) ovat kouluviihtyvyyden analyysissaan kiinnittäneet huomiota suomalaisten oppilaiden ja opettajien keskinäisen suhteen ongelmallisuuteen. Täysin tyhjentäviä syitä tähän ei kuitenkaan ole pystytty selvittämään, sillä oppilaiden kouluviihtyvyyden vaikuttavat tekijät ovat niin moniulotteisia (Kämppe ym. 2012). Vertailua hankalointaa myös se, että eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa voidaan analysoida ja arvioida kouluviihtyvyyttä eri tavoin (Halme & Harinen 2012). Esimerkiksi suomalaiset koululaiset saattavat arvioida kouluviihtyvyyttä muiden maiden nuoria kriittisemmin (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg, Kannas 2008). Sillä, miten kouluviihtyvyyttä on määriteltä, ja määritteleekö sen oppilas, opettaja vai tutkija, onkin paljon merkitystä kouluviihtyvyydestä saatuun kuvaan (Soininen 1989).

2000-luvulla lasten osallisuuden ja äänen kuulumisen merkitystä koetulle kouluviihtyvyydelle alettiin korostaa yhä voimakkaammin (Koskinen 2010). Esimerkiksi Fattoren, Masonin ja Watsonin (2007) mukaan osallisuus vaikuttaa oppilaan yleiseen kyvykkyyden

tunteeseen eli siihen, että oppilas kokee olevansa hyvä jossakin. Kyvykkyyden on taas nähty olevan tärkeä tekijä hyvinvointiin liittyvissä kokemuksissa. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa, että kun oppilailla on hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään, he myös kokevat itsensä tyytyväisiksi. Vastaavasti nöyryytetyiksi ja ulkopuolisiksi itsensä kokevat oppilaat tuntevat itsensä myös voimattomiksi ja kyvyttömiksi omassa koulunkäynnissään. Nämä tunteet yleensä johtavat kauaskantoisestikin huonoon kouluviihtyvyyteen ja koulun vastustamiseen. (Fattore ym. 2007.)

Suomalaisen kouluviihtyvyyden tämän hetkisenä huolena voidaan myös nähdä olevan muutos oppilaiden kokemassa kouluviihtyvyydessä viidennen ja seitsemännen luokan välillä. WHO:n vuoden 2012 kouluviihtyvyydestutkimusten mukaan suomalaisten oppilaiden koulusta pitäminen, sekä kokemus siitä, kiinnostaako opettajia, mitä oppilaalle kuuluu, laskee merkittävästi viidennen ja seitsemännen luokan välillä (Kämpö ym. 2012). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen THL:n vuonna 2017 teettämän kouluterveyskyselyn tulokset ovat samansuuntaisia: alakoulun neljännellä ja viidennellä luokalla oppilaista 82,4 prosenttia ilmoittaa pitävänsä koulunkäynnistä, kun taas yläkoulun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla vain 59,8 prosenttia (THL 2017).

Kouluviihtyvyys ja sen lähikäsitteet (kouluhyvinvointi, kouluelämän laatu) ovat yhteydessä useisiin myönteisiin ilmiöihin, joilla voidaan vaikuttaa oppilaan elämän laatuun. Kansainvälinen tutkimus on painottunut usein pienempiin kouluviihtyvyyden osa-alueisiin, kuten koulumotivaatioon, kouluilmapiiriin tai kouluasenteeseen. Kouluviihtyvyys on Suomessa kokonaisvaltainen ja vakiintunut tutkimuskäsite. (Manninen 2018.) Mannisen (2018) mukaan käsitettä häiritsee kuitenkin samakantaisen sanan ”viihde” ala-arvoinen vivahde. Viime aikoina suomalaisessa tutkimuksessa on alettu tutkia enemmän kansainvälisessä tutkimuskentässä käytettyä käsitettä kouluun kiinnittyminen, jonka Manninen (2018) näkee edistävän kouluviihtyvyyttä, ja jota tässä tutkimuksessa hyödynnetään kouluviihtyvyyden ymmärtämisessä oppilaiden näkökulmasta.

2.2 Oppilaiden kiinnittyminen koulunkäyntiin

Kun mietitään tarkemmin opettajan ja oppilaan välisen interaktion ja kouluviihtyvyyden suhdetta, kohtamme käsitteen kouluun kiinnittyminen (engl. school engagement). Kouluun kiinnittyminen on ollut viime vuosina ajankohtainen kasvatustieteellinen

tutkimuskohde. Käsite on nähty moniulotteisena rakenteena, jossa eri tutkimussuuntien näkemykset (esimerkiksi motivaatio, osallisuus, luokan ilmapiiri) yhdistyvät ja joka mahdollistaa niiden tarkastelun usealta kantilta. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004.) Useat tutkijat näkevät käsitteen käytön kuitenkin hajanaisena. Suomessakin käsite on vielä osittain muotoutumaton, mutta yleisimmin sillä tarkoitetaan ilmiötä, joka kuvaa koulunkäynnin mielekkyyden kokemusta. (Manninen 2018.)

Oppilaan ja opettajan välisessä positiivisessa vuorovaikutussuhteessa opettaja saa oppilaan kiinnittymään kouluun ja näin ollen viihtymään koulussa paremmin (Linnakylä & Malin 2008). Kiinnittymisen voidaan nähdä olevan käsite, joka kuvaa oppilaan tunteita koulua kohtaan, koulutyön arvostamista ja aktiivista koulun toimintoihin osallistumista (Minkkinen 2015). Kouluun kiinnittymisessä tärkeimpinä osina ovat siis kouluun ja siellä oleviin ihmisiin liittyvät tunteet, sekä koulun pitäminen arvokkaana ja tärkeänä paikkana. Kiinnittymisen kannalta olennaista on siis se, kuinka oppilaat sisäistävät koulun arvot ja säännöt, kuinka arvokkaaksi he kokevat koulun ja kuinka aktiivisesti he osallistuvat koulussa tapahtuvaan oppimistoimintaan. (Linnakylä & Malin 2008.)

Kouluun kiinnittymisen tutkimus on saanut alkunsa Yhdysvalloista. Kouluun kiinnittymisen tutkimuksella pyrittiin aluksi luokkatilanteita havainnoimalla ehkäisemään oppilaiden syrjäytymistä. (Manninen 2018.) Kiinnittymistä pidetään ensisijaisena teoreettisena mallina koulupudokkuuden ymmärtämiseksi. Koulupudokkuustutkimus on johtanut myös kasvavaan kiinnostukseen kiinnittymisteoriaa kohtaan. (Appleton, Christenson & Furlong 2008.) Nykyisin tutkimus on kasvanut moniulotteiseksi käsitteeksi ja koulun kiinnittymisen tavoitteet ovat laajentuneet elinikäisen oppimisen edistämiseen (Manninen 2018). Kiinnittyminen nähdään oppilaan tulevaisuuden kannalta tärkeänä, sillä sen tuloksena syntyy muun muassa koulumenestys ja jatko-opintoihin pääsy. Monet oppilaista eivät kuitenkaan ole riittävän kiinnittyneitä kouluun, jotta he omaisivat riittävät akateemiset ja sosiaaliset taidot hakeakseen korkeakouluopintoihin tai astuakseen työelämään. (Appleton ym. 2008; Eccles & Wang 2012.) Kiinnittyminen on tärkeää jokaisen oppilaan kohdalla, mutta erityisen tärkeää se on passiivisten ja huonosti koulunkäyntiin motivoituneiden oppilaiden kohdalla (Christenson & Reschly 2012).

Skinnerin, Kindermanin ja Furrerin (2009) mukaan kouluun kiinnittymisellä viitataan yleisimmin oppilaiden kouluun osallistumisen laatuun, joka rakentuu koulussa toimivien

ihmisten, siellä tehtävän toiminnan, tavoitteiden, arvojen ja fyysisen toimintaympäristön yhteisvaikutuksesta. Kasvattajat ovat kiinnostuneita kouluun kiinnittymisen konseptista, koska (verrattuna puhtaasti statusindikaattoreihin, kuten sosioekonomiseen taustaan tai rotuun) kiinnittyminen edustaa potentiaalisen muovailtavissa olevaa vaikuttamiskeinoa, joka muovaa lasten akateemista suoriutumista ja sinnikkyyttä. Tämä kiinnittymisen ominaisuus on kasvatustieteellisen tutkimuksen mielenkiinnonkohteena, sillä se kuvastaa juuri sitä toimintaa, jonka pitäisi tuottaa varsinaista oppimista. Vaikka nuoret olisivatkin fyysisesti paikalla koulussa, ei heidän akateemista koulu-uraansa voida pitää menestyksekkäänä, elleivät he ole kiinnittyneitä oppimistilanteissa. (Skinner ym. 2009.)

Virtasen (2016) mukaan kiinnittyminen kuvaa toiminnan tasolla oppilaan koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sitoutumista, tunnetasolla osallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja tuen saamisen kokemuksia sekä oppimis- ja suoriutumistavoitteisiin liittyviä arvoja ja asenteita. Skinner, Furrer, Marchand ja Kindermann (2008) ovat havainneet, että kiinnittymättömät oppilaat kokevat opettajansa toiminnan monesti kontrolloivaksi ja välinpitämättömäksi, kun taas hyvin kouluun kiinnittyneet oppilaat saavat enemmän opettajan huomiota. Opettajan positiivinen kannustus ja koulussa menestyminen auttavat kiinnittymisen ylläpitämistä, kun taas heikko koulumenestys ja huonot sosiaaliset suhteet koulussa heikentävät sekä akateemista osaamista että kiinnittymistä entisestään (Finn & Zimmer 2012). Opettaja-oppilassuhteiden laatuun ja oppimisen tukeen panostaminen voidaan nähdä parhaiten tukevan oppilaan kouluun kiinnittymistä (Virtanen 2016).

Rumbergerin (2011) mukaan kouluun kiinnittyminen on syvällisempää toimintaa, joka lisää oppilaan yleistä koulumotivaatiota ja tehtävän suorittamiseen liittyvää innostusta. Vaikka kiinnittyminen on ollut viimeaikaisen tutkimuksen mielenkiinnonkohteena, sen erottaminen motivaatiosta on kiistanalainen aihe (Appleton ym. 2008). Motivaation ja kiinnittymisen käsitteet ovat osittain päällekkäisiä, mutta aiemman empiirisen tutkimuksen mukaan ne ovat silti erillisiä konstruktioita. Erään käsityksen mukaan motivaatio tarkoittaa yksilön energian suuntautumisen intensiteettiä ja laatua. Motivaatio myös tässä tapauksessa liitetään yksilön psykologisiin prosesseihin, kuten autonomiaan. Kiinnittymistä puolestaan kuvaillaan “toiminnan energiana” eli yksilön ja aktiviteetin välisenä yhteytenä. (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006.)

Vaikka motivaatio ja kiinnittyminen ovat käsitteinä hyvin limittäisiä, on niillä kuitenkin huomattavia eroja. Connell ja Wellborn (1991) nimittäin sanovat, että motivaation otaksutaan synnyttävän kiinnittymistä, eikä toisinpäin. Blumenfeld, Kempler ja Krajcik (2006) lisäävät, että motivaatiota pidetään välttämättömänä, mutta ei edellytyksenä oppimiselle ja saavutuksille. Oppilas voi heidän mukaansa olla motivoitunut oppimaan, mutta menestystä opinnoissa ei synny ilman aktiivista kiinnittymistä kouluun ja siellä annettuihin oppimistehtäviin. Appletonin ym. (2008) mukaan motivaatio on vastaus kysymykseen “Miksi minä teen tätä?”, kun taas kiinnittyminen kuvaa oppilaiden aktiivista osallistumista annettuun tehtävään tai koulussa järjestettävään toimintaan.

2.3 Kiinnittymisen ulottuvuudet

Kiinnittyminen on moniulotteinen konstruktio, joka pitää tyypillisesti sisällään kaksi tai kolme komponenttia eli ulottuvuutta. Tutkijat, jotka kannattavat kahden komponentin mallia, sisällyttävät siihen kuuluvaksi behavioraalisen (positiivinen käytös, vaivannäkö ja osallistuminen) ja emotionaalisen (kiinnostus, samastuminen, positiivinen asenne opiskeluun) ulottuvuuden. Viimeaikaisissa kirjallisuuskatsauksissa kiinnittymiseen on yhä vahvemmin liitetty kuitenkin kolmas komponentti - kognitiivinen ulottuvuus (itsesääätely, oppimistavoitteet, opiskeluun panostaminen). Nykyään useat tutkijat ajattelevat kiinnittymisen pitävän sisällään kolme ulottuvuutta. (Appleton ym. 2008.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Fredricksin ym. (2004) kolmijakoista mallia, jonka mukaan kouluun kiinnittyminen sisältää kolme ulottuvuutta: emotionaalinen, behavioraalinen ja kognitiivinen. Emotionaalisella kiinnittymisellä he tarkoittavat positiivista tai negatiivista suhtautumista opettajiin, luokatovereihin, akateemisiin opintoihin sekä kouluun. Emotionaalinen kiinnittyminen tarkoittaa siis osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemista sekä koulun herättämiä tunteita oppilaassa. Behavioraalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan osallistumista koulussa. Kognitiivinen kiinnittyminen pitää sisällään panostuksen näkökulman, jossa oppilas haluaa satsata opiskeluun ja kehittää taitojaan myös haasteellisten tehtävien parissa. (Fredricks ym. 2004.)

Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden mukaan kaikki kolme kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta ovat monella tapaa hyvin samankaltaisia: ne ovat suhteellisen pysyviä koko vuoden ajan ja ne vaikuttavat toisiinsa sekä vahvistavasti että heikentävästi. Kaikkia kolmea

kiinnittymisen ulottuvuutta muokkaa opettajan tuki sekä oppilaiden käsitykset itsestään, erityisesti autonomian tunne. (Skinner ym. 2008.) Empiiristä tutkimusta siitä, kuinka eri kiinnittymisen ulottuvuudet näkyvät ja vaikuttavat toisiinsa, on verrattain vähän. Se on kuitenkin varmaa, että mikään kiinnittymisen ulottuvuus ei yksistään takaa oppilaan kouluun kiinnittymistä, vaan kiinnittymiseen vaaditaan “aineksia” kaikista ulottuvuuksista. (Li & Lerner 2013.)

2.3.1 Behavioraalinen kiinnittyminen

Oppilaan behavioraalinen kiinnittyminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan oppilaan koulun oppimisaktiviteetteihin osallistumista, joka ilmenee koulutehtäviin suuntautuvana tarkkaavaisuutena, positiivisena käyttäytymisenä ja läsnäolona (Wang & Eccles 2013). Behavioraalisesti kiinnittynyt oppilas siis osallistuu aktiivisesti koulussa tapahtuvaan toimintaan (Virtanen 2016). Koulussa menestyminen edellyttää oppilaan behavioraalista kouluun kiinnittymistä: kouluun behavioraalisesti kiinnittymättömillä oppilaille on suurempi riski pudota koulujärjestelmästä ja syrjäytyä. Tästä syystä behavioraalista kiinnittymistä voidaan pitää tärkeimpänä kiinnittymisen rakenteena. (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009.)

Hospelin, Galandin ja Janoszin (2016) mukaan behavioraalinen kiinnittyminen rakentuu viiden osa-alueen ympärille. Nämä ovat osallistuminen, ohjeiden seuraaminen, vetäytyminen, häiritsevä käytös ja poissaolot. Merkit behavioraalisesta kiinnittymisestä ja kiinnittymättömyydestä voivat olla heidän mukaansa lisäksi aktiivisia tai passiivisia. Aktiivisia behavioraalisen kiinnittymisen merkkejä ovat muun muassa aktiivinen osallistuminen oppitunneilla sekä toimintaan liittyvien kysymysten kysyminen ja passiivisia esimerkiksi rauhallinen tuntikäyttäytyminen. Vastaavasti aktiivisia kiinnittymättömyyden merkkejä ovat muun muassa häiritsevä käytös ja toisten ärsyttäminen. Passiivisina behavioraalisen kiinnittymättömyyden merkkeinä voidaan nähdä olevan epäolennainen puuhastelu, osallistumattomuus koulun aktiviteetteihin, luovuttaminen ja pinnaaminen. (Hospel ym. 2016.)

Finnin (1989) urauurtava tutkimus koulupudokkuudesta ilmestyi artikkelina 1980-luvun lopussa, jossa Finn rinnasti käsiteparit turhautuminen - itsetunto ja osallistuminen - samaistuminen behavioraalista kiinnittymistä kuvaavina ulottuvuuksina. Ensimmäinen käsitepari kuvaa puutteellisten koulukäytäntöjen vaikutuksia oppilaan epäonnistuneisiin

koulutuloksiin, mikä johtaa itsetunnon alenemiseen. Tästä puolestaan seuraa ongelmakäyttäytymistä, mikä yhdistyessään negatiiviseen vertaisryhmän vaikuttamiseen johtaa entisestään koulutulosten heikentymiseen. Jälkimmäinen käsitepari kohdistuu suoraan vaihteleviin muuttujiin, erityisesti koulussa tapahtuvaan toimintaan osallistumiseen sekä ohjauksen laatuun. Molemmat käsiteparit ovat syklisiä ja myös sisältävät mahdollisuuden, että oppilaat tulevat osallisiksi joko positiiviseen toimintamalliin ja kiinnittyvät kouluun tai negatiiviseen toimintamalliin eivätkä kiinnity kouluun. Finnin (1989) tutkimuksen mukaan oppilaan onnistumiset ja menestyminen koulussa ovat tulosta osallistumisesta koulussa tehtävään toimintaan, ohjauksen laadusta sekä oppilaan henkilökohtaisista kyvyistä. Koulumenestys ja oppilaan onnistuminen vaikuttavat samaistumiseen koulussa, mikä puolestaan johtaa aktiivisempaan osallistumiseen koulussa tehtävään toimintaan. (Appleton ym. 2008.)

2.3.2 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalinen kiinnittyminen ilmentää oppilaan kouluidentiteettiä, affektiivisiä asenteita koulua kohtaan ja tunteita kouluun kuulumisesta (Wang & Eccles 2013). Näihin tunteisiin voivat Fredricksin ym. (2004) mukaan kuulua esimerkiksi kiinnostus, tylsistyminen, surullisuus, iloisuus sekä ahdistuneisuus. Emotionaalisesti kouluun kiinnittynyt oppilas kokee kouluun kuuluvuutta ja hyväksyntää vertaisiltaan ja opettajaltaan (Virtanen 2016, 15). Oppilaan perheeltään, vertaisiltaan ja opettajiltaan saamalla tuolla on suuri merkitys oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen (Christenson & Reschly 2012). Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että oppilaan emotionaalisella kiinnittymisellä on merkittävä rooli oppilaan kokonaisvaltaisen kouluun kiinnittymisen prosessissa (Finn 1989; Li & Lerner 2013; Skinner ym. 2008).

Finnin ja Zimmerin (2012) mukaan oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyvät kouluun kuulumisen tunne ja kouluun liittyvät arvot, jotka saavat oppilaan ajattelemaan kouluun liittyvät tavoitteet tavoittelemisen arvoisina. Emotionaalinen kiinnittyminen luo oppilaille kannustimen osallistua koulun toimintaan ja saavuttaa asetettuja tavoitteita. Emotionaalisesti kiinnittyneet oppilaat tuntevat kuuluvansa kouluyhteisöön ja kokevat, että koulu on merkittävä osa heidän elämäänsä. Lisäksi he ymmärtävät, että koulu tarjoaa heille välineitä myös koulun ulkopuolisen elämän saavutuksiin. (Finn & Zimmer 2012, 103.)

Tutkimusta emotionaalisten sidosten tärkeydestä koulukontekstissa on tehty jonkin verran. Tutkimuskohteena ovat olleet oppilaiden kokemukset kuulumisesta, identifioituminen kouluun (identification with school) sekä kokemukset liittymisestä (sense of relatedness). Kun tutkittiin ihmisten välisten emotionaalisten sidosten (affective connections) tärkeyttä, huomattiin, että ihmisten tarve kuulua johonkin tai olla osa jotakin on perustavanlaatuisesti inhimillistä. Tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena oli nimenomaan oppilaiden tunne kuulumisesta kouluympäristössä (belonging within a school setting), selvisi, että oppilaiden tunne kuulumisesta lisääntyi ajan kuluessa, kun taas heidän sisäinen oman arvon tunteensa sekä kiinnostus koulua kohti laski huomattavasti samaisena ajanjaksona. (Appleton ym. 2008.)

Viimeaikaisessa tutkimuksessa kokemukset liittymisestä ovat olleet kiinnostuksen kohteena, sillä niiden rooli oppilaiden kiinnittymisessä kouluun sekä akateemisessa suoriutumisessa koulussa ovat kiistattomat. Tutkimuksissa on selvinnyt, että sekä oppilaiden että opettajien raportoima oppilaiden behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen taso epäsuorasti vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaiseen liittymisen tunteeseen (vanhempien, opettajien ja vertaisten välillä) sekä arvosanoihin. Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset ja teoria antavat ymmärtää, että oppilaiden psyykinen liittyminen kouluun (psychological connection to school) on merkittävässä roolissa vaikuttaen oppilaiden motivaatioon ja halukkuuteen osallistua koulussa järjestettävään toimintaan. Periaatteessa osallistuminen eli behavioraalinen kiinnittyminen sekä affektiivisuus eli emotionaalinen kiinnittyminen näyttävät vastavuoroisesti tukevan oppilaan koulutuloksia ja yhteisvaikuttavan niihin positiivisesti. (Appleton ym. 2008.)

2.3.3 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kognitiivinen kiinnittyminen ilmentää oppilaan itseohjautuvaa lähestymistapaa oppimiseen sekä metakognitiivisten oppimisstrategioiden käyttöä (Wang & Eccles 2013). Kognitiivisesti kouluun kiinnittynyt oppilas on siis motivoitunut oppimaan ja menestymään, hän arvostaa koulunkäyntiä ja käyttää tehokkaita oppimisstrategioita (Virtanen 2016). Oppilaan kognitiivista kiinnittymistä pidetään kaikista vaikeimmin havaittavana kiinnittymisen ulottuvuutena, sillä itsesäätelyn, tavoitteiden ja koulunkäynnin arvostamista ei ole yksinkertaista tutkia etenkin ulkoapäin seuraamalla (Appleton ym. 2008).

Archambaultin ym. (2009) mukaan kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas on psykologisesti osallinen omassa oppimisprosessissaan. Tämä tarkoittaa, että yksilö tiedostaa omat kykynsä ja tavoitteensa, sekä osaa luoda ja käyttää omia oppimisstrategioitaan. Fredricksin ym. (2004) mukaan kognitiivisesti kiinnittyneet oppilaat omaavat edellä mainittujen taitojen lisäksi hyvän itsesäätelykyvyn ja lisäksi osaavat taitavasti suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa. Fredricksin ym. (2004) kuitenkin kritisoivat kognitiivisen kiinnittymisen määritelmiä siitä, että ne eivät aina ota huomioon kiinnittymisen laadullista puolta. Oppilas saattaa olla kehittynyt oppija, mutta käyttää strategioitaan vain saadakseen hyviä arvosanoja, eikä sisäisestä oppimisen halusta. He siis korostavat, että hyvän kognitiivisen kiinnittymisen taustalla yksi tärkeistä tekijöistä on motivaatio.

Finnin ja Zimmerin (2012) mukaan kognitiivinen kiinnittyminen on syvällisempää energian käyttöä, jota tarvitaan monimutkaisempien tehtävien oppimiseen, kun tavoitteena on päästä vähimmäisvaatimusta pidemmälle. Kognitiivista kiinnittymistä osoittava käyttäytyminen näyttäytyy kysymysten esittämisenä käsitteiden selkiyttämiseksi, sinnikkyutenä vaikeissa tehtävissä, enemmän kuin tehtäväksi annettujen aineistojen lukemisena, aiemmin opitun materiaalin kriittisenä tarkasteluna, tarvittavien tietolähteiden tutkimisena ja itsesäätelyn ja muiden kognitiivisten strategioiden käyttämisenä oppimisen ohjaukseksi. Oppilaan vahva kognitiivinen kiinnittyminen siis helpottaa vaikeamman materiaalin oppimista. (Finn & Zimmer 2012.)

2.4 Opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhde kiinnittymisen ja kouluviihtyvyyden perustana

Vuorovaikutus tarkoittaa kahden tai useamman henkilön välistä reaaliaikaista käyttäytymistä. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisiä kohtaamisia. (Markey, Lowmaster & Eichler 2010.) Päivittäiset vuorovaikutustilanteet vaikuttavat opettajan ja oppilaan välille muodostuvaan opettaja-oppilas -suhteeseen ja sen kehittymiseen (Pennings, van Tartwijk, Wubbels, Claessens, van der Want & Brekelmans 2014). Opettajan toiminnalla ja oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteella on useissa tutkimuksissa nähty olevan vaikutusta oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen (Janhunen 2013; Minkkinen 2015) sekä kouluun kiinnittymiseen (Wang & Holcombe 2010; Wang & Eccles 2013; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2014; Virtanen 2016; Ulmanen

2017; Manninen 2018). Yazzie-Mintzin ja McCormickin (2012) mukaan kiinnittymistä ei voi edes tapahtua ilman vuorovaikutussuhdetta.

Janhusen (2013) tutkimuksen mukaan opettajilla on ensiarvoisen tärkeä rooli koulussa oppilaiden viihtymisen suhteen. Tutkimustuloksissa esiin nousivat opettajan oikeudenmukaisuus, esimerkkinä oleminen, kannustus, avun saaminen sekä vaihtelevat opetustyyli oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä sekä turvallisen koulunkäynnin edellytyksenä (Janhunen 2013). Wang ja Holcombe (2010) huomasivat, että opettajat ovat niitä, jotka pystyvät parhaiten edesauttamaan myös oppilaiden positiivista kouluun kiinnittymistä ja kiihdyttämään heidän alttiuttaan osallistua annettuihin tehtäviin antamalla heille positiivista ja kehittävyteen perustuvaa palautetta sekä painottamalla ponnistelun tärkeyttä oikeiden vastausten ja hyvien arvosanojen painottamisen sijaan.

Gordon ja Savolainen (2006) luonnehtivat toimivaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta avoimeksi, rehelliseksi, välittäväksi ja kunnioittavaksi. Tällöin molemmat osapuolet kokevat kommunikoinnin suorana ja rehellisenä, ja vuorovaikutussuhteeseen liittyy myös lämpöä ja arvostusta toista kohtaan. Gordon ja Savolainen (2006) liittävät toimivaan vuorovaikutussuhteeseen myös vapauden tukea toinen toistaan sekä erillisyyden. Erillisyydellä he tarkoittavat, että molemmat suhteen osapuolet sallivat ja hyväksyvät toistensa ainutlaatuisen kasvun, luovuuden ja yksilöllisyyden. Skinnerin ym. (2008) mukaan opettajilta saadun tuen merkityksen lisäksi oppilaiden kokema autonomian tunne vaikuttaa myönteisesti kouluun kiinnittymiseen.

Uusikylä ja Atjonen (2005) liittävät sosiaaliseen vuorovaikutussuhteeseen opettajan pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin ulottuvuudet. Mikäli opettajalta puuttuu pedagoginen rakkaus, mutta hänellä on arvostettu auktoriteetti, muodostuu vuorovaikutusilmapiiristä virallinen ja etäinen. Wang ja Eccles (2013) havaitsivat tutkimuksessaan samansuuntaista: mikäli keskitytään yksinomaan akateemiseen toimintaan, on opettajalla suurentunut riski luoda negatiivinen sosiaalinen ilmapiiri luokkaan, jossa oppilaat ovat todennäköisemmin vähemmän behavioraalisesti sekä emotionaalisesti kiinnittyneitä ja ahdistuneita virheiden tekemisestä. Vastaavasti, jos keskitytään vain yksinomaan sosiaaliin ulottuvuuksiin luokassa, eikä akateemisia ulottuvuuksia huomioida, oppilaat ovat vähemmän behavioraalisesti ja kognitiivisesti kiinnittyneitä oppimiseen.

Ulmasen (2017) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen vaikutus oppilaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen oli yksiselitteisempää kuin esimerkiksi oppilaan ja hänen vertaistensa vuorovaikutussuhde: vain kolmasosa oppilaista koki vertaisvuorovaikutussuhteet voimavarana kouluun kiinnittymiseen. Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteessa etenkin opettajan kiinnostus oppilaan osaamista kohtaan, kunnioittavuus ja ystävällisyys sekä oppilaiden ymmärtäminen koettiin oppilaiden oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisenä kokemisen lisäviksi tekijöiksi. Myös Pietarisen ym. (2014) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteessa sekä kouluun yhdistetty hyvinvointi selittivät merkittäväällä tavalla oppilaiden kognitiivista kiinnittymistä: kun emotionaalinen kiinnittyminen opettajan ja oppilaan välillä koettiin positiivisena, oppilaat viihtyivät paremmin koulussa, ja kiinnittyivät kouluun paremmin myös kognitiivisesti. Lisäksi kognitiivisen kiinnittymisen huomattiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen.

Virtasen (2016) tutkimuksen mukaan oppilaan kokemus hyvistä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteista vähensi riskiä heikkoon kouluun kiinnittymiseen. Vuorovaikutussuhteissa ilmennyt tuen saanti oli positiivisessa yhteydessä oppilaiden toiminnalliseen kiinnittymiseen, mikä taas vaikutti vähentävästi oppilaiden luvattomiin poissaoloihin. Lisäksi kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen vaikuttivat positiivisesti oppilaiden toiminnalliseen kiinnittymiseen, minäkuvaan ja arvosanoihin sekä negatiivisesti oppilaiden kokemaan uupumukseen koulussa. Myös Mannisen (2018) saamien tulosten mukaan opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen vaikutus oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen on kiistaton: opettajien antama emotionaalinen tuki auttaa oppilaan kouluun kiinnittymistä ja suojaa oppilasta kouluun kiinnittymättömyyttä vastaan.

Tässä tutkimuksessa nähdään, että kouluviihtyvyys on yläkäsite, joka sisältää kouluhyvinvoinnin ja kouluelämän laadun kokemuksia ja johon voidaan vaikuttaa kouluun kiinnittymisellä. Kiinnittyminen nähdään tutkimuksessa behavioraalisenä, emotionaalisenä ja kognitiivisena kouluun sitoutumisena, johon voidaan vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisellä positiivisella vuorovaikutussuhteella. Mitä enemmän opettajan tukee kaikkien oppilaiden koulunkäyntiä, sitä paremmin oppilaat Minkkisen (2015) mukaan viihtyvät koulussa. Opettajan tuki näyttäisi olevan myös merkittävin ja voimakkain kaikkien kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien selittäjä (Wang & Eccles 2013). Opettajan tulisi siis

osoittaa kiinnostustaan oppilaitaan kohtaan ja rohkeasti asettua vuorovaikutussuhteeseen etenkin silloin, kun oppilaiden lähtötilanne on huono (Minkkinen 2015).

Määttä ja Uusiautinen (2012) mukaan vuorovaikutustaidot ovat yhä tärkeämpi osa opettajan osaamisen alueista oppijoiden lisääntyvän heterogeenisyyden vuoksi. Heidän mukaansa kontaktien luominen oppilaisiin ei ole koskaan täysin yksinkertaista, sillä esimerkiksi oppilaan ulkoinen olemus ja epäsovelias kielenkäyttö saattavat aiheuttaa opettajassa haluttomuutta lähestyä oppilasta. Näin ollen oppilaiden kouluviihtyvyyttä sekä kouluun kiinnittymistä voitaisiin lisätä toimiviin vuorovaikutussuhteisiin panostamalla. Mannisen (2018) mukaan tämä tulisi aloittaa jo varhaiskasvatus- ja peruskouluikäisillä lapsilla, sillä tutkimustulosten mukaan kouluviihtyvyys, etenkin viihtymättömyys, on varsin pysyvä ominaisuus. Myös Virtanen (2016) ehdottaa, että oppilaan kouluun kiinnittymisen edistäminen tulisi asettaa yhdeksi koulun perustehtävistä.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettaja onnistuu toiminnallaan kiinnittämään oppilaitaan koulunkäyntiin ja siten myötävaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Kohdennetummin tutkimustehtävä voidaan ilmaista seuraavien neljän tutkimuskysymyksen avulla:

1. Mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät oppilaiden behavioraalista kiinnittymistä?
2. Mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät oppilaiden emotionaalista kiinnittymistä?
3. Mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät oppilaiden kognitiivista kiinnittymistä?
4. Miten tutkitut kaksi koululuokkaa eroavat toisistaan kiinnittymisen ulottuvuuksien suhteen?

Kolmen ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät oppilaiden emotionaalista/behavioraalista/kognitiivista kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Tarkoituksena on löytää konkreettisia opettajan toimintatapoja tai luonteenpiirteitä, jotka edistävät oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Neljännen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään mahdollisia eroja kiinnittymisen ulottuvuuksien heijastumisen suhteen tutkitujen koululuokkien välillä.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmillä tarkoitetaan niitä tutkimuksen konkreettisia keinoja, joiden avulla tutkimusaineistoa hankitaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016). Tutkimusmenetelmät voidaan jakaa kvantitatiivisiin eli määrällisiin sekä kvalitatiivisiin eli laadullisiin menetelmiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää sekä tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on siis enemmän pyrkimys paljastaa tutkittavasta kohteesta uusia puolia kuin todentaa olemassa olevia tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2016.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen lajeihin kuuluu muun muassa tapaustutkimus (Hirsjärvi ym. 2016), jota hyödynnetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksittäinen tapahtuma tai tilanne ja siinä tapahtuvat prosessit. Sen sijaan, että tutkittaisiin suurta aineistoa, tapaustutkimuksissa pyritään tutkimaan ja selittämään yksittäistä tapahtumaa omassa erityisessä ympäristössään kuvailemalla sitä yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi ym. 2016.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tämä tarkoittaa oikeiden ihmisten, kuten yksittäisen lapsen, kuppikunnan eli klikin (engl. clique), luokan, koulun tms. tutkimista aidoissa tilanteissa (Cohen, Manion & Morrison 2000). Tapaustutkimuksen pyrkimyksenä ei yleisesti ole selittää ilmiöiden välisiä yhteyksiä tai tehdä yleistyksiä, vaan tavoitteena on totuudenmukaisesti kuvailla tutkimuskohteen ominaispiirteitä systemaattisesti ja tarkasti (Hirsjärvi ym. 2016).

Tutkimustehtävän kannalta tapaustutkimus palvelee tämän tutkimuksen tarpeita parhaiten. Tapaustutkimuksen avulla voidaan näet tavoittaa ja huomata ainutlaatuisia piirteitä, jotka muutoin saattaisivat hukkuu määrällisen tutkimuksen aineistossa. Nämä ainutlaatuiset piirteet toimivat ikään kuin avaimena tiettyjen tilanteiden ymmärtämiseen. (Cohen ym. 2000.) Tässä tapaustutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitkä ovat niitä ainutlaatuisia oppilaan kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia ja kiinnittymistekijöitä, jotka heijastuvat opettajan opetustyössä oppilaan kouluviihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä tässä tutkimusjoukossa.

Tapaustutkimuksen sisällä voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan erilaisia aineistonhankintamenetelmiä eli menetelmätriangulaatiota (Willberg 2009). Menetelmätriangulaatio toteutettiin metodien välisenä (across-method), eli samasta ilmiöstä kerättiin tietoa eri metodein (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelminä käytettiin avointa kirjoitustehtävää sekä haastattelua. Avoimessa kirjoitustehtävässä tutkimukseen osallistuvia henkilöitä pyydetään kirjoittamaan tutkittavasta aiheesta. Tällä tavoin tutkittavien oletetaan pystyvän ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja mahdollisesti antamaan itsestään enemmän kuin muita tiedonkeruumenetelmiä käyttäen. Joillekin oppilaille kirjallinen ilmaisu saattaa tuntua esimerkiksi haastattelutilannetta helpommalta tavalta ilmaista itseään. Avointa kirjoitustehtävää käytettäessä tulee ottaa huomioon tutkittavien ikä ja tästä riippuvat kirjoitustaidot. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tämän tutkimuksen avoimessa kirjoitustehtävässä sovellettiin Seligmanin kehittämää kolmen hyvän asian -lähestymistapaa: tekniikka on kehitetty lukuisten positiivisten metodien pohjalta, joissa positiivisten kokemusten esille nostamisella pystyttiin lisäämään oppilaiden hyvinvointia koulussa (ks. Seligman, Randal, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Avoimella kirjoitustehtävällä pyrittiin saamaan tietoa opettajan olemuksesta ja toiminnasta, jonka oppilaat kokivat vaikuttavan kouluviihtyvyyteensä positiivisesti. Lisäksi tekniikan avulla pyrittiin virittämään tutkittavat tutkimusaiheeseen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan perusteltua, jotta tutkittavat saavat tutustua haastattelun aiheeseen etukäteen: tämä on eettisesti perusteltua ja luo avoimemman tunnelman.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolla on tutkimuksen tavoitteen ohjaama päämäärä: haastattelija haluaa saada tietoa jostakin aiheesta, jonka vuoksi hän esittää kysymyksiä, tekee aloitteita ja kannustaa haastateltavaa vastaamaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelu tutkimusmenetelmänä palveli tämän tutkimuksen tarkoitusta parhaiten: tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa ihmisten kokemuksista, joten viisainta oli kysyä niistä ihmisiltä itseltään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastattelun etuna on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan myös sen joustavuus. Haastattelijalla on tarpeen mukaan mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää lausuntoja tai käydä lisäkeskustelua tiedonantajan kanssa.

Avoimia kirjoitustehtäviä hyödynnettiin haastatteluiden pohjana. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Tutkimushaastattelun lajiksi valikoitui teema-haastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu, sillä se on hieman avoimempi tiukasti strukturoituun lomakehaastatteluun verrattuna, mutta ei kuitenkaan yhtä avoin kuin strukturoimaton syvähaastattelu. Teemahaastattelu sopii tämän tutkimuksen tutkimustehtävään, sillä tarkoituksena on löytää tiettyihin etukäteen valittuihin teemoihin vastauksia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000).

3.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat erään suuren Länsi-Suomalaisen yhtenäiskoulun kahden kuudennen luokan oppilaat (n=43). Toisen tutkimusluokan oppilaista (n=23) tyttöjä oli 13 ja poikia 10 ja toisen luokan oppilaista (n=20) tyttöjä oli 13 ja poikia 7. Kaksi oppilasta kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Kyseiset luokat valikoituivat

tutkimuskohteeksi, sillä tapaustutkimuksen ohjaamana haluttiin saada tästä tietystä koulusta mahdollisimman edustava otos.

Tutkimus kohdistui kuudesluokkalaisiin oppilaisiin, sillä otoksen valinnassa on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää, että henkilöt, joilta aineisto kerätään, tietävät ilmiöstä mahdollisimman paljon. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009.) Alakouluikäisistä oppilaista 12-13 vuotiaat osaavat oletettavasti pohtia, sanallistaa ja kirjoittaa kouluviihtyvyyteensä vaikuttavia tekijöitä paremmin kuin esimerkiksi 7-8 vuotiaat. Lisäksi alakoulun vanhemmat oppilaat ovat kouluviihtyvyyden kokemisessa juuri kriittisessä vaiheessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen THL:n vuonna 2017 teettämien kouluviihtyvyystudkimusten mukaan suomalaisten oppilaiden koulusta pitäminen, sekä kokemus siitä, kiinnostaako opettajia, mitä oppilaalle kuuluu, laskee merkittävästi viidennen ja seitsemännen luokan välillä (THL 2017).

Aineiston hankinnassa noudatettiin huolellisuutta ja hyviä tutkimuskäytänteitä. Kyselyyn vastaaminen oli oppilaille vapaaehtoista ja luokkien opettajia oli informoitu tutkimuksesta etukäteen. Oppilaat esiintyivät nimettöminä koko tutkimusprosessin ajan. Oppilaitoksen rehtori teki lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Oppilaitos saa tutkimuksen valmistuttua koosteen tutkimuksen tuloksista. Aineisto kerättiin lokakuussa 2018.

Ennen yksilöhaastatteluja oppilaita pyydettiin kirjoittamaan ylös paperille opettajansa persoonasta, toiminnasta tai olemuksesta kolme hyvää asiaa, joiden oppilaat kokivat vaikuttavan kouluviihtyvyyteensä positiivisesti. Oppilaille kerrottiin tehtävänanto sanallisesti, eikä heille tarjottu tehtävään vinkkejä antavaa materiaalia. Tutkijat eivät myöskään sanallisesti ohjanneet oppilaiden vastauksia. Kirjoitustehtävä toteutettiin itsenäisesti ja aikaa kirjoittamiseen annettiin kymmenen minuuttia. Kirjoitustehtävän tavoitteena oli sekä virittää oppilaat tutkimusaiheeseen että saada aiheesta monipuolisempaa tietoa.

Avoimien kirjoitustehtävien jälkeen oppilaat haastateltiin yksitellen. Haastattelutilanteista pyrittiin luomaan lämpimät sekä kiireettömät, ja oppilaiden vastauksia pyrittiin olemaan ohjailematta. Haastattelurungon muodostivat kunkin oppilaan kirjoitustehtävässä esiin nostamat positiiviset asiat hänen luokanopettajastaan. Jokainen oppilaan mainitsema positiivinen seikka opettajan persoonassa, olemuksessa tai toiminnassa käytiin yksitellen

läpi. Oppilaita pyydettiin täsmentämään vastauksia, mikäli ne olivat vaikeasti tulkittavia. Oppilailta kysyttiin myös kustakin kokemuksesta konkreettisia esimerkkejä, eli heitä pyydettiin kertomaan, milloin heidän kuvailemaansa toimintaa ilmenee. Lisäksi oppilaita pyydettiin luonnehtimaan, mitä kukin näistä asioista oppilaalle itselleen merkitsi. Haastattelut nauhoitettiin analysointia varten.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla kerätty tietoa-aineisto tiivistetään niin, että voidaan tarkastella tutkittavien ilmiöiden ja asioiden merkityksiä. Sisällönanalyysi käy menettelytavaksi minkä tahansa dokumentin analysoinnissa. Dokumentti voi olla esimerkiksi kirja, artikkeli, päiväkirja, kirje, haastattelu, puhe, keskustelu, dialogi, raportti tai joku muu kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Sisällönanalyysilla pyritään luomaan hajanaisesta aineistosta kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodosta. Laadullisen aineiston analyysissa voi päättelyn logiikka olla induktiivinen eli aineistolähtöinen, deduktiivinen eli teorialähtöinen tai abduktiivinen eli teoriaohjaava. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, siten että analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti teorioihin tai ennakkokäsityksiin nojaamatta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on sen sijaan kytkentöjä teoriaan, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia analyysin apuna. Teorialähtöisessä analyysissä taas tarkoituksena on yleensä testata jotakin valmista teoriaa: tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun teorian mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aineistolähtöisen tai teorialähtöisen sisällönanalyysin sijaan, sillä analyysissä on hyödyllistä käyttää apuna kiinnittymisen ulottuvuuksien teoriaa, mutta tarkoituksena on tuoda esille myös uusia näkökulmia. Ennen tutkimusaineiston analyysin aloittamista kouluun kiinnittymistä ja kiinnittymisen ulottuvuuksia koskevaan tutkimuskirjallisuuteen tutustuttiin huolellisesti. Aineiston analyysi koostui kahdesta eri osasta. Ensimmäisessä osassa aineisto analysoitiin neljässä vaiheessa pyrkimyksenä vastata tutkimuskysymyksiin 1-3. Toisessa osassa ensimmäisen

osan tulokset analysoitiin eri näkökulmasta kolmessa vaiheessa pyrkimyksenä vastata tutkimuskysymykseen 4.

Aineiston analyysin ensimmäisen osan ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdyttiin huolellisesti lukemalla litteroituja haastatteluja useaan kertaan läpi. Tutkimusaineisto koostui 43:n oppilaan 126:sta kokemuksesta (kolme oppilasta kertoi pyydetyn kolmen sijaan vain kaksi kokemusta). Aineiston ensimmäisessä systemaattisessa lukuvaiheessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009) aineistosta eli oppilaiden kokemuksista etsittiin kuvauksia, joissa ilmeni, millä toiminnallisella (behavioraalisella), tunteellisella (emotionaalisella) ja akateemisella (kognitiivisella) tavalla opettaja sai oppilaan kiinnittymään koulunkäyntiin.

Aineiston analyysin toisessa vaiheessa kokemukset merkittiin teoriaohjaavasti eri kiinnittymisen ulottuvuuksiin eli tulkintaluokkiin sen mukaan, tulkittiinko niissä kuvailtava kiinnittyminen behavioraaliseksi, emotionaaliseksi vai kognitiiviseksi kiinnittymiseksi. Behavioraaliseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan tulkittiin kuuluvaksi kokemukset, joissa opettajan toiminta tai olemus sai oppilaan helpommin osallistumaan koulun toimintaan ja toimimaan koulun sääntöjen mukaisesti. Näissä kokemuksissa tuotiin ilmi esimerkiksi opettajan vaikutus koulunkäynnin mielekkyyteen, kiinnostukseen osallistua kouluaktiviteetteihin tai positiiviseen tuntikäyttäytymiseen. Emotionaalisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan taas liitettiin oppilaiden kokemukset, joissa opettajan toiminnalla ja olemuksella tulkittiin olevan vaikutusta oppilaan kouluun kiinnittymiseen tunnetasolla. Emotionaaliseen kiinnittymisen luokkaan tulkituissa kokemuksissa oppilaat ilmaisivat kokevansa esimerkiksi positiivisia koulutunteita, kouluun kuuluvuutta, oikeudenmukaisuutta, turvallisuutta ja hyväksyntää tai ymmärtävänsä koulun osana muuta elämäänsä opettajansa ansioista. Kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan tulkittiin kuuluvaksi oppilaiden kokemuksista ne, joista opettajan nähtiin edistävän oppilaan oppimiseen motivoitumista tai metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Näissä kokemuksissa oppilaat mainitsivat opettajan motivoivan heitä oppimiseen ja elämässä menestymiseen, itseohjautuvaan opiskeluun ja oppimisstrategioiden käyttöön. Näin saatiin muodostettua kolme tulkintaluokkaa, joista behavioraalisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan tulkittiin 43 kokemusta, emotionaalisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan 67 kokemusta ja kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan 16 kokemusta.

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa kunkin kiinnittymisen tulkintaluokan sisälle rakennettiin alaluokat oppilaiden erilaisista tavoista kiinnittyä kuhunkin tulkintaluokkaan. Alaluokkien rakentamista ohjasi kysymys: “mitä opettajan toiminta saa aikaan?” Alaluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä nojaututtiin aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan. Behavioraalisen kiinnittymisen alle muodostuivat seuraavat alaluokat: tarkkaavaisuuden suuntaaminen opiskeluun ja oppimiseen, positiivisen tuntikäyttäytymisen vahvistaminen ja omaehtoisuuden ja autonomian vahvistaminen. Emotionaalisen kiinnittymisen alle muodostuivat alaluokat: positiivisten tunnekokemusten synnyttäminen, hyväksynnän ja turvallisuuden tunteiden vahvistuminen, vastavuoroisen ymmärtämisen lisääntyminen ja kouluun kuuluvuuden ja oikeudenmukaisuuden tunteiden vahvistuminen. Kognitiivisen kiinnittymisen alle muodostuivat alaluokat: kannustava motivointi ja ohjaaminen tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttöön.

Aineiston analyysin neljännessä vaiheessa oppilaiden kokemuksia luettiin alaluokkien sisällä uudelleen läpi etsien heidän kokemuksistaan merkityksiä, joissa oppilaat kuvasivat, mitä opettaja tekee, jotta he kiinnittyvät tietyllä tavalla koulunkäyntiin. Osa oppilaiden kokemuksista koski opettajan olemusta ja osa opettajan tapaa toimia ja käyttäytyä. Näin alaluokkien sisältä löydettiin oppilaiden kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä, joista tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kiinnittymistekijät. Kokemukset merkittiin uudelleen niissä esiintyvien samankaltaisuuksien mukaan. Täten kiinnittymistekijöiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pystyttiin käsittelemään ja ryhmittelemään helpommin ja näin ollen kiinnittymistekijät saatiin muodostettua.

Aineiston analyysin toisen osan ensimmäisessä vaiheessa ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä tulkitut oppilaiden kokemukset taulukoitiin yksilöittäin sen mukaan, kuinka monta kunkin oppilaan kolmesta kokemuksesta oli tulkittu behavioraalisen, kuinka monta emotionaalisen ja kuinka monta kognitiivisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. Taulukointia havainnollistava esimerkki on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Yksittäisten oppilaiden kokemukset.

Luokka Y

Oppilas	Kiinnittymisen ulottuvuus		
	BEHAVIORAALINEN	EMOTIONAALINEN	KOGNITIIVINEN
Tyttö 1	2	1	
Tyttö 2	1	2	
Tyttö 3	1	1	1

Toisessa vaiheessa yksittäisten oppilaiden kokemukset yhdistettiin yhdeksi kokoavaksi taulukoiksi oppilaiden luokan ja sukupuolen mukaan. Toisen vaiheen taulukointia havainnollistava esimerkki on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Oppilaiden kokemukset luokan ja sukupuolen mukaan.

	Behavioraalinen	Emotionaalinen	Kognitiivinen	Yhteensä
Luokka X				
Tytöt	10	22	6	38
Pojat	14	14	1	29
yhteensä	24	36	7	67
Luokka Y				
Tytöt	12	22	5	39
Pojat	7	10	3	20
yhteensä	19	32	8	59

Kolmannessa analyysin vaiheessa taulukoista laskettiin prosentuaaliset arvot kunkin ulottuvuuden esiintymisestä oppilaiden sukupuolen, luokan ja sukupuolen/luokan mukaan. Tämän jälkeen sukupuolten ja luokkien kiinnittymisen ulottuvuuksiin tulkittujen kokemusten prosentiosuuksista koottiin tulososioon pylväsdiagrammit, ja niiden väliltä etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä.

4 Tulokset

4.1 Oppilaan behavioraaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät

Oppilaiden kokemuksista 34% (n=43/126) tulkittiin kuuluvaksi behavioraalisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. Oppilaiden kokemukset jakautuivat tulkintaluokan sisällä kolmeen alaluokkaan ja alaluokkien sisällä yhteensä seitsemään eri kiinnittymistekijään. Oppilaan behavioraaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Behavioraalisen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät.

	N	Kiinnittymistekijät	
BEHAVIORAALINEN KIINNITTYMINEN	43		
Tarkkaavaisuuden suuntaaminen opiskeluun ja oppimiseen	22	Monipuoliset opetusmenetelmät Selkeä opetus Keskustelevuus ja huumori	8 8 6
Positiivisen tuntikäyttäytymisen vahvistaminen	15	Osallistuminen ja esimerkin näyttäminen Toiminnan uudelleenohjaus	8 7
Omaehtoisuuden ja autonomian vahvistaminen	6	Osallistava päätöksenteko Toimijuuden tukeminen	3 3

4.1.1 Tarkkaavaisuuden suuntaaminen opiskeluun ja oppimiseen

Suurimpana behavioraalisen kiinnittymisen alaluokkana tässä tutkimuksessa havaittiin olevan se, että opettaja saa suunnattua oppilaan tarkkaavaisuuden opiskeluun ja oppimiseen. Oppilaiden kokemuksista noin puolet (n=22/43) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Alaluokkaan liitettiin kolme erilaista kiinnittymistekijää. Yksi merkittävimmistä kiinnittymistekijöistä, joilla opettaja sai suunnattua oppilaan tarkkaavaisuuden koulussa tehtävään toimintaan, oli oppilaiden kokemusten tulkinnan perusteella opettajan käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät. Monipuolisista opetusmenetelmistä oppilaat mainitsivat kokemuksissaan (n=8/22) esimerkiksi erilaiset pelit ja toiminnalliset työskentelytavat koulun toimintaan osallistumisen ja oppimisen mielekkyyttä lisäävinä tekijöinä.

“Ne on sellasii, et on kiva olla siel tunnil ja tehään kivoi tehtävii. Esim. tehään Kahoottii. Ei tuu ikinä semmonen olo, ettei haluis olla siel (tunneilla).” (Tyttö 2, Y)

”Me ollaa joskus kerrattu matikkaa sillee, et me ollaa parkourattu pulpettien yli ja ali, ja liikkasalissa kerrattu uskonnon kokeeseen sillee, et me ollaan sellasen laudan kaa pujoteltu sillee.” (Tyttö 9, X)

Suuressa osassa tähän alaluokkaan liitetyistä kokemuksista (n=8/22) kiinnittymistekijänä mainittiin myös opettajan käyttämän opetustavan selkeyden sekä yksityiskohtaisuuden lisäävän koulun opetustoimintaan osallistumisen kiinnostavuutta. Oppilaat kertoivat kiinnostuvansa enemmän opetuksesta, jos opettaja on pätevä tai selittää opetettavan asian ja ohjeet selkeästi.

“Ope opettaa kaiken hyvin yksityiskohtaisesti. Antaa mielenkiintoo olla tunnilla.” (Poika 6, X)

Tämän alaluokan kolmanneksi kiinnittymistekijäksi oppilaiden kokemuksista tulkittiin opettajan keskusteleva opetustapa ja huumori (n=6/22). Keskustelevuus ja huumori yhdistettiin yhdeksi kiinnittymistekijäksi, sillä osassa oppilaiden kokemuksista ne liitettiin yhteen. Oppilaiden mukaan tunneilla on mukavampaa, kun opettaja vitsailee tai toteuttaa opettamista ja tarkkaavaisuuden kiinnittämistä hausalla tavalla. Keskustelevuus tarkoittaa tässä opettajan keinoa aktiivisesti kyselemällä ja oppilaiden kanssa keskustelemalla aktivoida oppilaita opetustoimintaan ja tällä tavoin suunnata oppilaiden huomiota opetustoimintaan.

“Ope hauskasti pommittaa niit kysymyksii, et se on ihan hyvä, koska yleensä kaikki ei viittaa.” (Poika 7, Y)

“Ope ei koko ajan huuda meille, vaan se pitää tunnit sillee hauskasti eikä vaa sillee, et se asia vaan täytyy oppii. Mun on mukavampi oppia, ku se on hauskaa se opiskelu.” (Tyttö 3, Y)

4.1.2 Positiivisen tuntikäyttäytymisen vahvistaminen

Behavioraaliseen kiinnittymiseen näytti oppilaiden kokemusten tulkinnan perusteella vaikuttavan se, että opettaja joko omalla esimerkillään tai tehokkaalla ohjauksella saa aikaan positiivista tuntikäyttäytymistä. Oppilaiden kokemuksista noin kolmasosa (n=15/43) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Kun edellä mainitun behavioraalisen

kiinnittymisen alaluokassa opettaja saa aikaan oppimista ja oppimistoimintaan osallistumista, tässä alaluokassa opettaja saa aikaan sen, että oppilas käyttäytyy tunneilla hyvin.

Useissa oppilaiden kokemuksista (n=8/15) positiiviseen tuntikäyttäytymiseen vaikuttavaksi kiinnittymistekijäksi tulkittiin heidän opettajansa osallistuminen ja esimerkin näyttäminen oppitunneilla. Kun opettaja on itse innostunut toiminnasta ja näyttää oppilaille hyvää esimerkkiä, myös oppilaat innostuvat toiminnasta ja käyttäytyvät tunnilla paremmin.

“Esim. ku liikas pelataa jotai, nii ope tulee mukaan. Se olis vähä tylsää, jos se vaa istuis, ja olis siel et tehkää sillee ja tehkää tällee.” (Poika 3, X)

Lisäksi opettajan kyky uudelleen ohjata oppilaiden toimintaa koettiin (n=7/15) positiivista tuntikäyttäytymistä lisäävänä kiinnittymistekijänä. Oppilaat nimittäin kokivat tärkeänä, että luokassa on työrauha ja että he saavat keskittyä. Koulun toimintaan osallistumista pidettiin mielekkäämpänä, kun opettaja osasi olla riittävän jämäkkä ja vaatia hyvää tuntikäyttäytymistä.

“Jos joku puhuu kesken tunnin, niin ope saa sen loppuun. Kaikki saa keskittyä.” (Tyttö 4, X)

“Mä opin paremmin. Jos on joku ihan semmonen tosi kiltti ope, tai et se ei pidä yhtään mitään kurii, et voi vaa niinku pelleil, ni en mä opi sellases kauheen hyvin.” (Tyttö 8, Y)

4.1.3 Omaehtoisuuden ja autonomian vahvistaminen

Behavioraaliseen kiinnittymiseen näytti oppilaiden kokemusten perusteella marginaalisesti vaikuttavan myös oppilaan kokema autonomia. Oppilaiden kokemuksista noin seitsemäsosa (n=6/43) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Tähän alaluokkaan tulkittiin kuuluvaksi huomattavasti pienempi osa oppilaiden kokemuksista kuin toisiin tämän kiinnittymisen ulottuvuuden alaluokkiin, mutta se haluttiin nostaa erilleen muista, sillä tässä alaluokassa näemme opettajan roolin erilaisena. Tämän luokan kiinnittymistekijöissä nimittäin opettajan rooli on antaa oppilailleen tilaa, vapautta ja vastuuta. Oppilaiden kokemuksista (n=3/6) tulkittiin, että oppilaiden kokemaan autonomian ensimmäisenä kiinnittymistekijänä oli opettajan oppilaita osallistava päätöksenteko esimerkiksi oppitunneilla.

”Ope antaa meidän itekki päättää mitä me tehdään välil tunneil.” (Poika 9, X)

Oppilaat kokemuksista toisena kiinnittymistekijänä tulkittiin se, että opettaja ei koko ajan “valvo” heidän toimintaansa ja toimi auktoriteettina. Oppilaille on heidän tulkittujen kokemustensa (n=3/6) perusteella tärkeää, että opettaja luottaa heihin, ja tukee oppilaiden toimijuutta sekä autonomiaa. Vapautta arvostettiin myös vapaa-ajalla: muutama oppilas mainitsi arvostavansa sitä, kuinka opettaja ei täytä heidän vapaa-aikaansa liiallisella koulutyöllä, vaan antaa oppilailleen aikaa tehdä vapaa-ajallaan mitä itse tahtovat.

“Saa mennä vapaana siellä (uimahallissa).” (Poika 1, X)

“Pystyy keskittymään paremmin siihen yhteen (kotitehtävään) sitten, ja jää aikaa muullekin.” (Poika 6, X)

4.2 Oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät

Oppilaiden kokemuksista 53% (n=67/126) tulkittiin kuuluvaksi emotionaalisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. Oppilaiden kokemukset jakautuivat tulkintaluokan sisällä neljään alaluokkaan ja alaluokkien sisällä yhteensä yhdeksään eri kiinnittymistekijään. Oppilaan emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät.

	N	Kiinnittymistekijät	
EMOTIONAALINEN KIIINNITTYMINEN	67		
Positiivisten tunnekokemusten synnyttäminen	29	Huumori ja leikkimielinen vitsailu Tasaisuus ja tyyneys Hyväntuulisuus	14 8 7
Hyväksynnän ja turvallisuuden tunteiden vahvistuminen	14	Hyväksyntä Turvallisuus	5 9
Vastavuoroisen ymmärtämisen lisääntyminen	11	Opettajan ymmärrys Oppilaiden ymmärrys	6 5
Kouluun kuuluvuuden ja oikeudenmukaisuuden tunteiden vahvistuminen	13	Tasavertainen kohtelu Ryhmyttäminen ja kohtaaminen	4 9

4.2.1 Positiivisten tunnekokemusten synnyttäminen

Oppilaat näyttivät tutkimustulosten valossa kiinnittyvän emotionaalisesti ja saavan positiivisia kokemuksia koulua kohtaan, kun opettaja antaa oman persoonansa näkyä opetustyössään. Suurin osa oppilaiden kokemuksista (n=29/67) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Alaluokkaan liitettiin kokemukset, joissa oppilaat nostivat esiin opettajan huumorintajun tai leikkimielisen vitsailun (n=14/29) lisäävän heidän kouluviihtyvyytään. Oppilailla siis näyttäisi syntyvän enemmän positiivisia tunteita koulua kohtaan, kun opettajakin välillä heittäytyy vitsailuun ja nauruun mukaan.

“Ope välil aina heittää läppää, tai se on mukana meijä läpäs.” (Poika 3, X)

“Jos joku sanoo jonku hauskan jutun, ni ope alkaa sit kans nauraa.” (Tyttö 12, Y)

Oppilaat näyttivät kokemustensa perusteella arvostavan myös opettajan persoonassa taysuutta, tyyneyttä ja ystävällisyyttä (n=8/29). Se, että opettaja ei ole liian ankara tai huuda, nousi oppilaiden kokemuksissa usein esille kouluviihtyvyyttä lisäävänä seikkana.

“Ope ei ikinä huuda. Se tuntuu kivalta.” (Tyttö 12, Y)

“Ope ei oo niin ankara aina.” (Tyttö 10, Y)

“Ei oo semmonen, ns. tiukka tai semmonen. Ope on tosi semmonen ystävällinen ja kiva.” (Tyttö 7, Y)

Hyväntuulisuus on myös seikka, jota oppilaat näyttivät kokemustensa (n=7/29) perusteella arvostavan opettajan persoonassa. Kun opettaja on hyväntuulinen, kokevat oppilaat opiskelun olevan mukavaa ja asenne koulua kohtaan on myönteisempi.

“Kun ope on hyvällä tuulella, niin on kiva opiskella ja sitä on kivempi kuunnella.” (Tyttö 2, X)

4.2.2 Hyväksynnän ja turvallisuuden tunteiden vahvistuminen

Oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä kannalta tärkeäksi, että opettaja hyväksyy heidät omana itsenään ja että heillä on turvallinen olo koulussa. Oppilaiden kokemuksista noin viidesosa (n=14/67) emotionaalisen kiinnittymisen tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Alaluokan yhdeksi kiinnittymistekijäksi tulkittiin se, että opettaja hyväksyy oppilaat omana itsenään (n=5/14).

”Ku mä en oo sillee suomalainen, ni ope ajattelee et mä en osaa hyvin suomen kieltä, ni se auttaa mua aina kokeessa, ja jos on kotitehtävä, ni se kysyy et oonks mä tajunnu.” (Tyttö 13, X)

Tämän alaluokan toiseen kiinnittymistekijään tulkittiin kuuluvaksi oppilaiden kokemukset, joissa opettaja nähtiin turvallisena aikuisena (n=9/14). Tämän oppilaat kokivat lisäävän omaa kouluviihtyvyyttään. Turvallisuuden tunnetta oppilaissa lisää se, että opettajan kanssa on esimerkiksi helppo keskustella. Oppilaiden kokemuksissa toistui usein myös välittämisen ja kiinnostuksen osoittamisen teema. Oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja osoittaa aitoa välittämistä ja kiinnostusta oppilaita kohtaan esimerkiksi kyselemällä kuulumisia ja ottamalla oppilaiden huolet tosissaan.

”Open luo on helppo mennä puhuu.” (Poika 7, X)

”Esim. jos on yksinäinen koulussa, niin opelle voi mennä sanoon, ja vaikka sillä olis joku työ kesken, niin se asia hoidetaan. Tai jos on joku kaveriongelma, niin se hoidetaan koko luokan kaa läpi. Et sun ei tarvii pelätä sitä, kun sä meet kysymään opelta jotain, et se olis sillee et ’joo jutellaan ihan kohta’, vaan se hoidetaan heti. Se tuntuu hyvältä, kun ei tarvii jäädä odottamaan, eikä tarvii miettiä kiinnostaaks sitä edes.” (Tyttö 5, Y)

Oppilaiden kokemuksista kävi myös ilmi, että oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi, vaikka he tekisivät oppitunneilla virheitä. Oppilaiden on siis tulosten perusteella helppo opetella uusia asioita ilman pelkoa leimautumisesta, sillä opettaja koetaan turvalliseksi.

”Mä en oo matikas hirveen hyvä, ni mä uskallan kysyä opelta apua.” (Tyttö 7, X)

”Jos tekee jonkun virheen, vaik jos on läksyt tekemättä, nii ope ottaa sen sillee eri tavalla, ku joku muu opettaja vois ottaa. Se ymmärtää ja on armollisempi. Mä en jännitä sit niin paljoo sitä koulunkäyntii ja uskaltaa tehdä virheitä.” (Tyttö 3, Y)

4.2.3 Vastavuoroisen ymmärtämisen lisääntyminen

Oppilaiden kokemuksista marginaalinen määrä (n=11/67) tässä tulkintaluokassa kuului alaluokkaan, johon liittyvät oppilaiden kokemukset ymmärretyksi tulemisesta sekä koulun ja muun elämän yhteyden ymmärtämisestä. Kun opettaja saa oppilaan tuntemaan tulleensa ymmärretyksi, lisää se oppilaiden kokemusten tulkinnan (n=6/11) perusteella oppilaan emotionaalista kiinnittymistä. Oppilaat kokivat tulevansa koulussa ymmärretyksi, kun opettaja tulee heidän tasolleen, liittyy vitseihin tai ei rankaise turhasta.

“Ope suht hyvin tietää, miten lapsen mieli toimii. Ei ota kaikkea ihan tosissaan. On mukavaa, et se ymmärtää lapsia ja katsoo samalta aaltopituudelta.” (Tyttö 3, X)

”Jos me tekee jotai tyhmää, ni ope ei rupee huutaa heti, et se niinku sanoo vaan (ei korota ääntään). Sit jos me ei totella parist kerrast, ni sit se vast rupee huutaa.” (Poika 10, X)

Oppilaan emotionaalista kiinnittymistä näytti oppilaiden kokemusten (n=5/11) mukaan lisäävän kiinnittymistekijänä myös se, että opettaja saa oppilaan ymmärtämään, miten koulu ja muu elämä nivoutuvat yhteen.

“Jos joku saa huonon numeron kokeesta, ni ope osaa tsempata, et ei sillä numerolla itsessään oo mitään väliä.” (Tyttö 10, Y)

4.2.4 Kouluun kuuluvuuden ja oikeudenmukaisuuden tunteiden vahvistuminen

Oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen näytti tutkimustulosten valossa vaikuttavan kiinnittymistekijöinä opettajalta saatu oikeudenmukainen kohtelu sekä oppilaiden kokemukset kouluyhteisöön kuulumisesta. Oppilaiden kokemuksista noin viidesosa (n=13/67) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Se, että opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti, näyttää tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemusten (n=4/13) perusteella lisäävän kiinnittymistekijänä oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä.

“Ope on reilu. Ku on joku riita tai tappelu, ni se ei mee heti toisen puolelle.” (Poika 4, X)

“Jos jotain ei oteta johonki mukaan, ni sit ope puuttuu siihen heti.” (Tyttö 10, Y)

Opettajan toiminnalla oli tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikutusta myös siihen, miten hyvin oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön. Kouluun kuuluvuuden tunnetta opettaja voi oppilaiden kokemusten (n=9/13) tulkinnan perusteella luoda esimerkiksi kohtaamalla luokkansa lämpimästi, iloisesti ja panostamalla luokan ryhmäyttämiseen. Kun opettaja saa oppilaan tuntemaan itsensä kouluyhteisöön kuuluvaksi, tämä viihtyy koulussa paremmin.

”Meil oli ykkös viiva kolmosella sellanen naisopettaja, ni huomas sillee, et meil oli tosi paljo niinku riitoja luokassa ja niit ei pystyny selvittää. Mut heti, ku meidän nykyinen ope tuli, ni meil tuli paljon parempi luokkahenki.” (Tyttö 11, X)

“Ope on kaikille ystävällinen. Mulla on aina semmonen olo, et tääl on niinku hyvä olla.” (Poika 1, Y)

“Ope on pirtee ja ilonen, kun se tulee luokkaan. Siel on sillon kiva olla, ku näkee, et seki tykkää olla meiän kans.” (Poika 1, X)

4.3 Oppilaan kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät

Oppilaiden kokemuksista 13% (n=16/126) tulkittiin kuuluvaksi kognitiivisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. Oppilaiden kokemukset jakautuivat tulkintaluokan sisällä kahteen alaluokkaan ja alaluokkien sisällä yhteensä kuuteen eri kiinnittymistekijään. Oppilaan kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5. Kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavat kiinnittymistekijät.

	N	Kiinnittymistekijät	
KOGNITIIVINEN KIINNITTYMINEN	16		
Kannustava motivointi	7	Tekemiseen kannustaminen	2
		Oppiaineksen jäsentäminen	3
		Aktivointi	2
Ohjaaminen tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttöön	9	Erilaisten oppijoiden huomiointi	5
		Kokeilunhaluisuus toimintatavoissa	2
		Toimintatapojen perustelu	2

4.3.1 Kannustava motivointi

Kognitiivisen kiinnittymisen toiseksi alaluokaksi oppilaiden kokemuksista tulkittiin se, että opettaja kannustaa oppilaita motivoitumaan oppimiseen ja elämässä menestymiseen. Oppilaiden kokemuksista noin puolet (n=7/16) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Alaluokka on suhteellisen lähellä behavioraalisen ulottuvuuden kiinnittymistekijöitä, mutta eroaa niistä siinä, että tähän tekijään tulkittujen kokemusten nähdään sisältävän syvempää oppimiseen (vrt. toimintaan) kohdistuvaa kiinnittymistä.

Konkreettisia opettajan toimintaan liitettyjä kiinnittymistekijöitä, jotka saavat oppilaat motivoitumaan oppimiseen ja ylipäätään elämässä menestymiseen, olivat oppilaiden kokemusten tulkinnan mukaan erilaisten asioiden tekemiseen kannustaminen (n=2/7). Oppilaille oli siis merkityksellistä, että opettaja kannustaa oppilaitaan tavoittelemaan

unelmiaan kaikilla elämän osa-alueilla esimerkiksi tekemällä oman parhaansa tai lukemalla muitakin kirjoja kuin koulukirjoja.

“Ope aina tsemppaa kaikkii oppilaita ylittämään itsensä.” (Poika 6, Y)

“Ope kannustaa lukemaan kirjoja.” (Poika 4, Y)

Myös systemaattinen ja monipuolinen opittavan aineksen jäsentäminen (n=3/7) tulkittiin oppilaiden kokemuksista yhdeksi kiinnittymistekijäksi tähän alaluokkaan. Kun opettaja on opetustyössään pitkäjänteinen ja jaksaa selittää oppilailleen samat asiat uudelleen ja uudelleen, suurempi osa oppilaista kiinnittyy oppimiseen.

“Jos ei vaik opi jotain asiaa heti, nii ope jaksaa selittää sitä vaik kuinka monta kertaa uudelleen. (Tyttö 3, B)”

Kolmanneksi kiinnittymistekijäksi tähän alaluokkaan tulkittiin opettajan kyky aktivoida oppilaita ajatteluun ja oppimiseen (n=2/7). Tämä näkyy oppitunneilla opettajan tapana kysyä kysymyksiä myös niiltä oppilailta, jotka eivät näytä keskittyvän opetustapahtumaan tai eivät muuten vain viittaa. Osa oppilaista näytti pitävän siitä, että opettaja niin sanotusti puskee heitä pois omalta mukavuusalueeltaan ja saa heidät ajattelemaan.

”Ope kyselee niilt, jotka ei viittaa. Mut kyl se kysyy myös niiltä, jotka viittaa. Mutta siis se on siinä hyvä puoli, koska se, joka ei viittaa, ni ei välttämättä ajattele sitä asiaa kunnolla, ni sit se et sul on puheenvuoro siihen kysymykseen, ni se laitaa miettimään.” (Tyttö 12, X)

4.3.2 Ohjaaminen tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttöön

Oppilaiden kokemuksista tulkittiin, että oppilaiden kouluun kiinnittymistä lisää opettajan kyky ohjata oppilaita tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttöön. Oppilaiden kokemuksista noin puolet (n=9/16) tässä tulkintaluokassa kuului tähän alaluokkaan. Oppimisstrategioiden käytöksi tulkittiin oppilaiden kokemukset, joissa he ilmaisivat tietävänsä, miten oppivat parhaiten tai osoittivat ymmärtävänsä, kuinka he erilaisista tehtävistä oppivat.

Yhdeksi oppimisstrategioiden käytön kiinnittymistekijäksi oppilaiden kokemuksista tulkittiin opettajan taito opettaa erilaisia tapoja oppia ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä erilaiset oppijat huomioiden (n=5/9).

”Mun oma henkilökohtainen lemppari opiskelutapa on se, et niinku pelataan matikkapelejä. Perjantaisin me aika usein just pelataan open kanssa jotai tommosii pelejä, ni mun mielestä se on tosi kiva tapa oppii, ja sillee mä yleensä opinki parhaiten.” (Tyttö 12, X)

Muutama oppilas koki tärkeäksi myös sen, että opettaja on itse kokeilunhaluinen uusien työskentelytapojen suhteen (n=2/9). Kun opettaja on kokeilunhaluinen uusien oppimistapojen suhteen, myös oppilaat kiinnostuvat niistä enemmän ja tulevat tietoisiksi itselleen parhaiten sopivista tavoista oppia. Tätä oppilaat voivat hyödyntää edelleen esimerkiksi koetilanteissa.

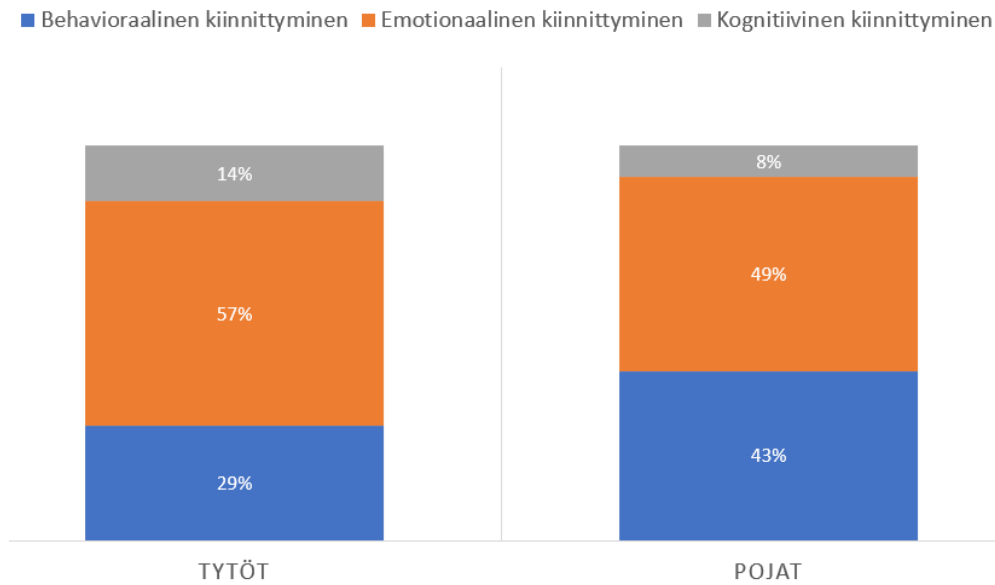
”Et ku tullaan luokkaan, nii ope ei oo vaan sillee, et tehää nyt kirjasta tää sivu, tää sivu ja tää sivu, vaan et nyt kokeillaan tämmöst tapaa, et ryhmissä koitetaan löytää johonkin vastaus. Et noin oppii, ja ei oo koko ajan sitä samaa. On helpompi oppia sillee. Se jää paremmin mieleen, kun voi muistella sitä tehtävää sit kokees, muistella mitä me tehtiin, ja tajuta siitä sen vastauksen.” (Tyttö 5, Y)

Kolmantena kiinnittymistekijänä tähän alaluokkaan liitettiin muutaman oppilaan kokemusten tulkinnan perusteella opettajan tapa selittää, miksi asiat tehdään niin kuin tehdään (n=2/9). Tämä tukee oppilaan toimijuutta oppimisprosessissa. Lisäksi toimintatapojen selkeä perusteleminen auttaa oppilasta lisäksi kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan ja siten suunnittelemaan opiskeluaan. Kun oppilas ymmärtää, mitä hän osaa ja mitä ei, hän alkaa myös ymmärtää miten hänen tulee suunnitella opiskeluaan, jotta hän oppii haluamansa asiat.

”Ope antaa läksyä, jos se kokee et me ei osata, niin silloin se antaa läksyä, et me oppittais se niinku kotona. Mut jos se näkee, et me ollaan opittu se täällä koulussa, niin silloin se ei nää tarpeelliseks aina antaa läksyä.” (Poika 2, Y)

4.4 Erot tutkittujen koululuokkien välillä

Tutkimuksessa selvitettiin eroja tutkimukseen osallistuneiden luokkien ja sukupuolten välillä. Tutkimustulosten mukaan tutkittavien välillä ei esiintynyt merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien kokemusten tulkinnassa eri kiinnittymisen ulottuvuuksiin eli tulkintaluokkiin. Mielenkiintoisia huomioita ja pieniä eroja tuloksissa voitiin kuitenkin havaita. Oppilaiden sukupuolten väliset erot kiinnittymisen kokemuksissa on esitetty kuviossa 1.

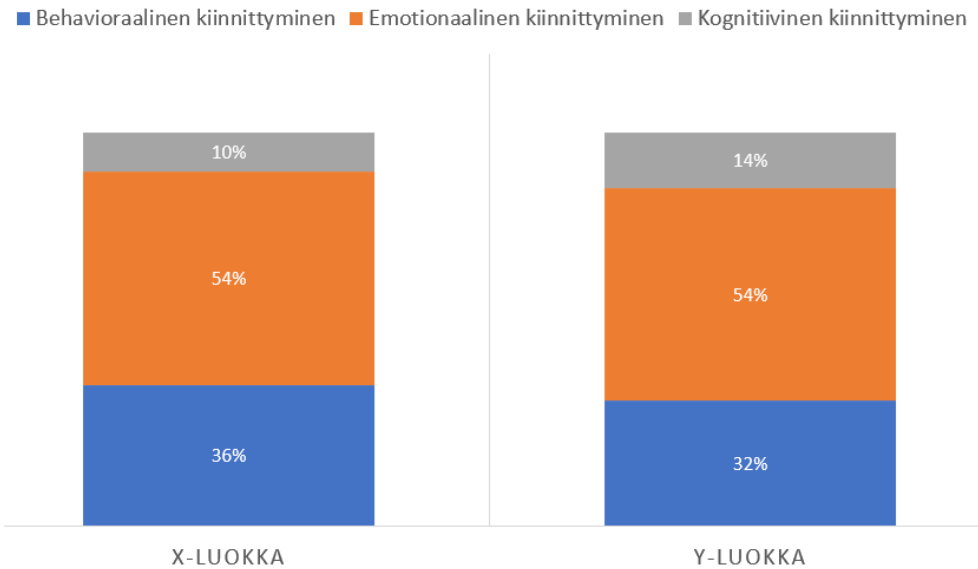


Kuvio 1. Oppilaiden sukupuolten väliset erot kiinnittymisen kokemuksissa.

Sekä tyttöjen että poikien kokemuksista suurin osa tulkittiin viittaavan emotionaaliseen kiinnittymiseen: tyttöjen kokemuksista 57% voitiin tulkita viittaavan emotionaaliseen kiinnittymiseen, kun taas pojilla vastaava osuus on 49%. Tytöillä tämä oli kuitenkin hieman selkeämmin havaittavissa kuin pojilla. Pojilla emotionaalisen kiinnittymisen rinnalle nousi myös behavioraalinen kiinnittymisen ulottuvuus: poikien behavioraaliseen kiinnittymiseen tulkittujen kokemusten osuus oli 14 prosenttiyksikköä korkeampi kuin tyttöjen.

Molemmilla sukupuolilla kuitenkin behavioraaliseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan tulkittiin toiseksi suurin osa oppilaiden kokemuksista. Behavioraaliseen kiinnittymiseen viittaavia kokemuksia tytöillä voitiin tulkita olevan 29% ja pojilla 43%. Pienin osa oppilaiden kokemuksista tulkittiin liittyväksi kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. Kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan voitiin tulkita tyttöjen kokemuksista 14%, kun taas pojilla vastaava luku oli 8%, eli tyttöjen tyttöjen kokemukset hieman useammin tulkittiin kognitiiviseksi kiinnittymiseksi kuin poikien.

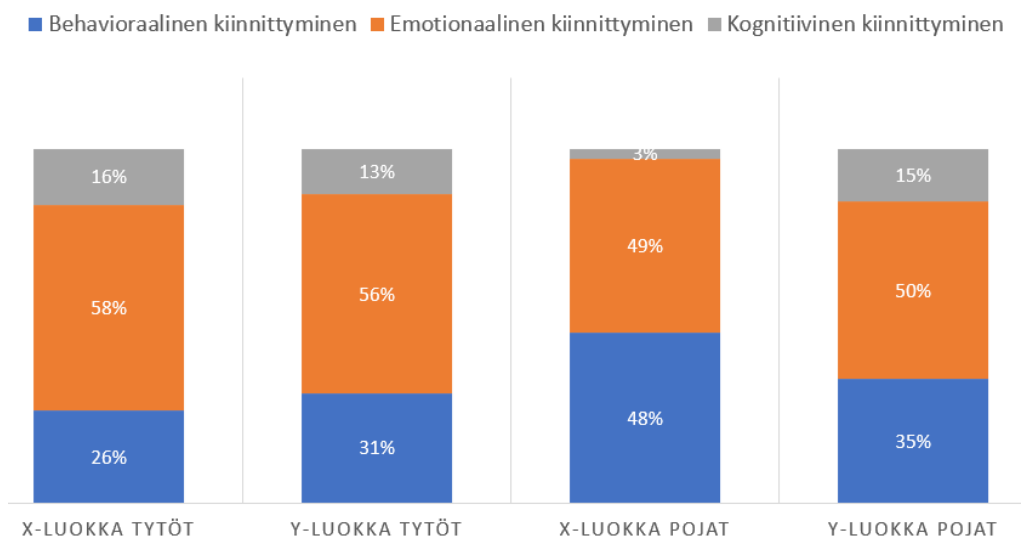
Kun tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden luokkien (X-luokka ja Y-luokka) kokemusten tulkintaa eri kiinnittymisen tulkintaluokkiin, voidaan havaita, että niiden välillä ei ollut merkittäviä eroja. Luokkien väliset erot kouluun kiinnittymisessä on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Luokkien väliset erot kouluun kiinnittymisessä.

Kiinnittymisen tulkintaluokkien jakautumisessa näkyi ainoastaan muutaman prosenttiyksikön eroja. Molempien luokkien kokemuksista valtaosa voitiin tulkita viittaavan emotionaaliseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan. (X: 54%, Y: 54%), toiseksi suurin osa behavioaraaliseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan (X: 36%, Y: 32%), ja pienin osa kognitiivisen kiinnittymisen tulkintaluokkaan (X: 10%, Y: 14%). Luokat näyttivät siis kiinnittyvän kouluun opettajan toiminnan seurauksena keskimäärin hyvin samalla tavalla.

Pieniä eroja luokkien välille saatiin, kun tarkasteltiin erikseen X- ja Y-luokkien tyttöjen ja poikien eroja. Luokkien väliset erot kouluun kiinnittymisessä sukupuolittain on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Luokkien väliset erot kouluun kiinnittymisessä sukupuolittain.

Luokkien tyttöjen kokemusten tulkinnat eri kiinnittymisen tulkintaluokkiin eivät juurikaan eronneet toisistaan. Heidän kokemuksensa tulkittiin lähes samassa suhteessa emotionaaliseen, behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkiin. Poikien välillä sen sijaan oli nähtävissä pientä eroavaisuutta. X-luokan poikien kokemusten useammin tulkittiin viittaavan behavioraaliseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan kuin Y-luokan poikien (X: 48%, Y: 35%). Y-luokan poikien kokemusten tulkittiin puolestaan useammin viittaavan kognitiiviseen kiinnittymisen tulkintaluokkaan kuin X-luokan poikien (X: 3%, Y: 15%).

5 Pohdinta

5.1 Tutkimuksen tulokset aiempien tutkimusten valossa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä behavioraaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät edistävät oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta oppilaiden kokema kouluviihtyvyyttä. Lisäksi tutkittiin, millaisia eroja kiinnittymisen ulottuvuuksien heijastumisessa tutkimukseen osallistuneiden oppilasryhmien välillä voidaan havaita. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin kouluun kiinnittymiseen liittyviä konkreettisia tekijöitä, joiden kautta opettaja voi vaikuttaa oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen.

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen vaikuttivat useat opettajan olemukseen ja toimintaan liittyvät kiinnittymistekijät. Suurimmat behavioraalisesti kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät olivat opettajan monipuoliset opetusmenetelmät, selkeä opetus ja esimerkkinä toimiminen. Emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen vaikuttivat oppilaiden kokemusten mukaan eniten opettajan huumorintaju sekä toisaalta tyyneys, rauhallisuus sekä turvallisuus. Erilaisten oppijoiden huomiointi taas tulkittiin suurimmaksi kognitiiviseen kiinnittymiseen vaikuttavaksi kiinnittymistekijäksi. Näistä tekijöistä suurimman osan on havaittu myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa vaikuttavan oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi Janhunen (2013) on havainnut, että muun muassa opettajan ammattitaito, esimerkkinä toimiminen, vaihtelevat opetustyyli ja oikeudenmukaisuus vaikuttavat oppilaiden koulussa viihtymiseen. Ulmasen (2017) mukaan taas opettajan kiinnostus oppilaan osaamista kohtaan lisäsi oppilaiden oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisenä kokemista.

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa nousee esille oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta merkittävimpänä kiinnittymistekijänä opettajan persoonan vaikutus oppilaiden kouluun kiinnittymiseen sekä heidän kokemaansa kouluviihtyvyyteen. Opettajan persoonassa merkittävänä piirteenä huomioitiin etenkin opettajan huumori, jonka tulkittiin lisäävän sekä oppilaiden emotionaalista että behavioraalista kiinnittymistä. Opettajan käyttämä huumori auttoi sekä synnyttämään oppilaissa positiivisia koulutunteita että suuntaamaan tarkkaavaisuuden koulun opetustoimintaan.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajilta saatu ymmärrys lisäsi oppilaiden emotionaalista kiinnittymistä. Lisäksi opettajan kyky saada oppilaat ymmärtämään koulun yhteyden koulun ulkopuoliseen elämään näytti lisäävän oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Myös Ulmasen (2017) tutkimuksessa oppilaiden ymmärtäminen koettiin oppilaiden mielestä koulutyön merkityksellisyyttä lisääväksi tekijäksi ja Finnin & Zimmerin (2012) mukaan emotionaalisesti kiinnittyneet oppilaat ymmärtävät, että koulu tarjoaa heille välineitä myös koulun ulkopuolisen elämän saavutuksiin. Tässä tutkimuksessa tuodaan uutena näkökulmana esille se, että ymmärrys, joka lisää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä, voidaan nähdä kaksisuuntaisena, vastavuoroisena ymmärryksenä, kun aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille vain yksisuuntainen, joko oppilaan tai opettajan, ymmärrys.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että emotionaalinen kiinnittyminen heijastui kaikista ulottuvuuksista vahvimmin opettajan opetustyössä oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävänä tekijänä: emotionaaliseen tulkintaluokkaan tulkittiin suurin osa oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävistä kokemuksista. Oppilaiden kokeman kouluviihtyvyyden kannalta oli siis merkityksellisintä, että opettaja sai eri keinoin heidät tuntemaan kouluun kuuluuutta, turvallisuutta ja positiivisia tunteita koulua kohtaan. Tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä emotionaalisen kiinnittymisen on nähty olevan keskeinen merkitys oppilaan koulua koskevien asenteiden sekä kokonaisvaltaisen kouluun kiinnittymisen muodostumisessa (Ulmanen 2017).

Tässä tutkimuksessa kognitiiviseen tulkintaluokkaan liittyviä kokemuksia sekä kiinnittymistekijöitä tulkittiin lukumäärällisesti vähiten. Myös tämän havainnon voidaan nähdä olevan linjassa aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitetyn tiedon kanssa liittyen kognitiivisen kiinnittymisen havaitsemisen vaikeuteen. Appletonin ym. (2008) mukaan oppilaan kognitiivista kiinnittymistä pidetään kaikista vaikeimmin havaittavana kiinnittymisen ulottuvuutena sen takia, että itsesäätelyä tai tavoitteiden ja koulunkäynnin arvos-tamista ei ole yksinkertaista tutkia.

Erot kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien heijastumisessa tutkittujen kahden koululuokan välillä olivat hyvin pienet. Vaikka aikaisempaa tutkimustietoa sukupuolten tai luokkien välisten kiinnittymisen eroista ei löytynyt, oli yllättävää huomata sukupuolten ja luokkien eroavan toisistaan vain vähän. Tähän saattaa vaikuttaa se, että tutkimusotos on

yhden koulun sisältä, jossa opettajien toimintaa ohjaavat koulun yhteiset toimintaperiaatteet.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset seikat

Tässä tutkimuksessa pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin tutkimusaineiston analyysin avulla, jolloin tutkimuksen tarkoituksen voidaan todeta täyttyneen. Tutkimuksessa onnistuttiin myös tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä eli opettajan toiminnasta kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksen kouluviihtyvyyden taustalla tässä kohdejoukossa. Tarkoitus ei ollut siis pyrkiä yleistettävään tietoon, vaan saada tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tutkimuksen otos sopi siis tutkimuksen tarpeeseen: tämä on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereistä. (ks. Hirsjärvi ym. 2016.) Tutkimuksen otos olisi kuitenkin voinut olla suurempi ja se olisi voinut koostua eri koulujen luokista, jotta tutkimuskohteesta olisi saanut monisyisemmän kuvan ja jotta vertailu esimerkiksi tyttöjen ja poikien välillä olisi ollut helpompaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että etsitty tieto on kysytty suoraan oppilailta, eli heiltä joita asia ensisijaisesti koskee (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastattelu voidaan siis nähdä tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta luotettavana tutkimusmenetelmänä. Opettajat ja oppilaat käsittävät kouluviihtyvyyden eri tavoin, joten oli tärkeää, että oppilaiden kouluviihtyvyyttä tutkittaessa oppilaat toimivat tietolähteenä. Näin voitiin parhaiten saavuttaa oppilaiden kokemusmaailmaa vastaava kuva. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että tutkimuksessa esiin nousseet kiinnittymistekijät ovat lähtöisin oppilaista itsestään ja heidän kokemuksistaan, eivätkä tutkijat olleet niitä valmiiksi muotoilleet.

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmien reliabiliteettia lisää se, että tutkimusmenetelmät on kuvattu yksityiskohtaisesti tutkimuksen menetelmäosiossa ja tutkimus on täten toistettavissa. Tutkimusmenetelmien validiteettia taas on pyritty lisäämään menetelmätriangulaatiota hyödyntämällä: tässä tutkimuksessa käytettyjen tutkimusmenetelmien luotettavuutta lisää siis eri metodien hyödyntäminen tutkimusaineiston hankinnassa. Validiteetilla tarkoitetaan, että tutkimus mittaa sitä tutkittavaa ilmiötä, jota oli tarkoituskin mitata. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa avointa kirjoitustehtävää ja

haastattelua käyttämällä on onnistuttu saamaan moniulotteisempaa tietoa oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavasta opettajan toiminnasta.

Menetelmätriangulaation voidaan nähdä lisäävän myös tutkimustulosten luotettavuutta. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) nimittäin toteavat, että yksilöhaastattelujen kulkuun ja tuloksiin vaikuttaa aina tutkijan oma persoona: kysymme omalla tavallamme kysymyksiä, osoitamme ymmärrystä, välitämme kiinnostusta ja teemme oletuksia. Tämän tutkimuksen etuna voidaan nähdä olevan se, että haastattelut rakentuivat oppilaiden avoimien kirjoitustehtävien pohjalta, joissa ilmaistut kokemukset tulivat autenttisesti oppilaista itsestään. Tällöin tutkijoiden olemuksen vaikutus haastatteluista saatuun aineistoon on pienempi, mikä lisää tutkimustulosten luotettavuutta.

Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttavat kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös tutkijoiden tekemät analyysivaiheen tulkinnat: subjektiiviset tulkinnat ja vääristyneet näkemykset oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavia kokemuksia tulkittaessa saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Cohen ym. 2000). Tässä tutkimuksessa tulkinnat oppilaiden kokemusten jakamisessa kiinnittymisen ulottuvuuksiin ja edelleen kiinnittymistekijöihin tutkimuksen analyysivaiheessa voivat vaikuttaa tuloksiin vääristävästi, vaikka tulkinnossa on pyritty objektiivisuuteen. Esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävistä kokemuksista suurin osa tässä tutkimuksessa tulkittiin viittaavan emotionaalisiin kiinnittymistekijöihin. Tämä tulkinta voi kuitenkin olla täysin väärä, sillä toiset tutkijat olisivat voineet tehdä samasta aineistosta aivan erilaisia tulkintoja (ks. Fredricks & McColskey 2012). Toisin sanoen, toiset tutkijat olisivat voineet liittää ne tekijät, jotka tässä tutkimuksessa on liitetty emotionaaliseen ulottuvuuteen, kuuluvaksi esimerkiksi behavioraaliseen kiinnittymisen ulottuvuuteen. Virhetulkintojen vähentämiseksi tässä tutkimuksessa nojaututtiin kahden eri tutkijan samansuuntaisiin tulkintoihin sekä aikaisempaan tutkimusaineistoon teoriaohjaavan aineistonanalyysin avulla. Lisäksi tutkimusaineiston analyysi -luvussa on yksityiskohtaisesti eritelty, millä perusteella tulkinnat on tehty, mikä myös parantaa aineistosta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta sekä toistettavuutta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat ihmistieteiden tutkimuseettiset periaatteet on huomioitu kaikissa tutkimuksen vaiheissa (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017). Ennen tutkimuksen aloittamista hankittiin tarvittavat tutkimusluvut ja

oppilaitoksen rehtori teki päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavien luokkien opettajia myös informoitiin tutkimuksesta ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkittavien valinnassa huomioitiin tutkittavien ikä ja kehitystaso suhteessa tutkimusaiheeseen. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus oli tutkittavien tiedossa koko tutkimusprosessin ajan: tutkimuksesta sai jättäytyä pois missä vaiheessa tahansa. Myös tutkimuksen tavoitteet sekä käytettävät menetelmät selvitettiin tutkimukseen osallistuville ennen tutkimuksen toteuttamista.

Tutkimusaineiston hankinnassa sovellettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä. Samoin aineiston analyysissa ja tulosten esittämisessä noudatettiin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksesta ei aiheutunut haittaa tutkittaville, pikemminkin päinvastoin: kiinnittymistekijöiden esille tuominen vain auttaa opettajia oppilaiden kouluun kiinnittämisessä ja tätä kautta oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäämisessä. Lisäksi tutkittavat pysyivät koko tutkimusprosessin ajan anonymeinä, joten ketään tutkimukseen osallistunutta ei voida tutkimuksesta tunnistaa. Tutkimusaineisto säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan ulkopuolisten ulottumattomissa ja se tuhottiin tutkimusprosessin päätteeksi.

5.3 Tutkimusaiheen tulevaisuuden suunnat ja tarve opettajan työn kannalta

Tällä tutkimuksella on suurin merkitys niille luokille ja opettajille, joita tutkimus koskee. Tutkimuksen avulla tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajat saavat käyttöönsä informatiivista tutkimustietoa omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksista luokan oppilaisiin. Tämän avulla he voivat kehittää itseään opettajina. Tässä tutkimuksessa myös löydettiin sellaisia kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä, joita ei aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa ole mainittu. Lisäksi tutkimus avaa uusia näkökulmia siihen, miten kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen voivat olla yhteydessä toisiinsa.

Jatkotutkimuksissa kouluviihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen vaikutusta toisiinsa olisi mielenkiintoista tutkia vielä syvällisemmin. Oppilaiden kouluun kiinnittymiseen ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä voitaisiin saada tarkempi kuva, kun haastattelun lisäksi tiedonkeruumenetelmänä käytettäisiin esimerkiksi observointia. Mielenkiintoista

olisi myös tutkia sekä oppilaiden että opettajien näkökulmia oppilaiden kiinnittymistekijöistä ja tehdä vertailua heidän näkemystensä välillä. Näin voitaisiin saada selville, kuinka tietoisia opettajat ovat oppilaiden kiinnittymistekijöistä ja kuinka saman- tai erisuuntaisia ne ovat oppilaiden näkemysten kanssa.

Vaikka kiinnittymisen on ajateltu olevan erityisen tärkeää passiivisille oppilaille, tulisi kouluun kiinnittyminen nähdä tärkeänä asiana jokaisen oppilaan kohdalla (Christenson & Reschly 2012). Kouluun kiinnittymisen tuloksena syntyy nimittäin muun muassa koulumenestys ja jatko-opintoihin pääsy (Appleton ym. 2008; Eccles & Wang 2012). Wangin ja Holcomben (2010) mukaan opettajat ovat niitä, jotka pystyvät parhaiten edesauttamaan oppilaiden positiivista kiinnittymistä kouluun. Kaikista perustavanlaatuisin elementti kiinnittymisessä on vuorovaikutussuhde, jota ilman kiinnittymistä ei voi edes syntyä (Yazzie-Minz & McCormick 2012). Meillä opettajilla on siis suuri merkitys oppilaiden tulevaisuuden näkökulmasta. Meidän tulee panostaa positiivisiin opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteisiin, joiden kautta oppilaita pystytään kiinnittämään kouluun, ja näin ollen lisäämään lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia koulussa.

Lähteet

- Appleton, J. J., Christenson, S. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. Teoksessa: R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (ss. 475–488). New York: Cambridge University Press.
- Christenson, S. & Furlong M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th edition. London: RoutledgeFalmer.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa: M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.), *Self processes and development: The minnesota symposia on child psychology* (ss. 43–77). Hillsdale: Erlbaum.
- Eccles, J. S. & Wang, M-T. (2012). Part 1 commentary: So what is student engagement anyway? Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 133–145). New York: Springer.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 97–131). New York: Springer.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

Fredricks, J. A. & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 763–782). New York: Springer Science + Business Media.

Gordon, T. & Savolainen, M. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133–150.

Halme, J. & Harinen, P. (2010). *Hyvä, paha koulu – hyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf. Viitattu 1.3.2018.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hospel, V., Galand, B. & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 37–49.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (Toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kimiecik, J. & Harris A. T. (1996). What Is Enjoyment? A Conceptual/Definitional Analysis with Implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(3), 247–263.

Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9.luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010: WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. Helsinki: Opetushallitus.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 9–38). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Li, Y. & Lerner, R. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Youth Adolescence*, 42 (1), 20–32.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (1997). Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28(2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 583–602.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Markey, P., Lowmaster, S. & Eichler, W. (2010). A real-time assessment of interpersonal complementarity. *Personal Relationships*, 17(1), 13–25.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten sosiaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C. & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37(2014), 183–193.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67(2014), 40–51.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 3–19). New York: Springer.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sallila, P. & Malinen, A. (2002). *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Soininen, M. 1989. Perusopetuksen ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) (2012). *PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Kouluterveyskysely 2017*. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/koulunkaynti-ja-opiskelu>. Viitattu 25.2.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Uusikylä, K. & Atjonen S. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28(2013), 12–23.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Willberg, E. (2009). *Laadullisen aineiston luotettavuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Yazzie-Mintz, E. & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (ss. 743–761). New York: Springer.

Liite 1

Avoim kirjoitustehtävä

Luokka: _____

Mieti opettajaasi. Kirjoita hänestä kolme hyvää asiaa, joiden koet vaikuttavan koulussa viihtymiseesi.

1. _____

2. _____

3. _____