

”Olemalla ystävä tai ainakin ystävällinen toisia kohtaan.”

Luokkahenki ja sen parantaminen

Pro gradu -tutkielma

Jenna Hoikka

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Olemalla ystävä tai ainakin ystävällinen toisia kohtaan.” Luokkahenki ja sen parantaminen

Tekijä: Jenna Hoikka

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 76 + 4 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tutkielmani tavoitteena on selvittää oppilaiden ja opettajien ajatuksia hyvästä luokkahengestä ja sen parantamisesta. Tutkin, miten luokkahengen koetaan vaikuttavan koulunkäyntiin ja tuon esille ajatuksia ja ideoita siitä, miten luokkahenkeä voidaan parantaa. Tutkimukseni aineiston keräsin teemakirjoitelmien avulla kymmeneltä kuudesluokkalaiselta oppilaalta sekä viideltä luokanopettajalta. Narratiivista tutkimusotetta käyttäen analysoin kirjoitelmat aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja muodostin tuloksista erilaisia teemoja.

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat määrittelivät luokkahenkeä yleisen tunnelman ja vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Kaikkien kanssa toimeen tuleminen sekä yhteishenki koettiin tärkeäksi. Suurin osa oppilaista koki luokkahengen tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä ja sen vaikutukset nähtiin suurina muun muassa vuorovaikutussuhteiden sekä koulun mielekkääksi kokemisen kannalta. Opettajat painottivat luokkahengen vaikuttavan myös opettajan työhön. Sekä oppilaat että opettajat kokivat luokkahengen vaikuttavan opiskeluun ja työrauhaan. Suurimpana luokkahenkeä heikentävänä tekijänä pidettiin kiusaamista.

Tutkimuksen tulosten mukaan hyvä luokkahenki ei synny itsestään ja se vaatii jokaisen panosta. Oppilaat kokivat voivansa parantaa itse luokkahenkeä ottamalla kaikki mukaan toimintaan ja olemalla ystävällinen. Opettajan rooli koettiin tärkeäksi ja opettajalta toivottiin puuttumista ilmeneviin ongelmiin sekä yhteisen tekemisen järjestämistä. Sekä opettajat että oppilaat painottivat yhdessä tekemisen tärkeyttä luokkahengen parantamisessa. Leikit, pelit, tapahtumat ja retket koettiin tärkeäksi luokkahenkeä rakennettaessa. Opettajat pitivät oppilaiden kanssa keskustelua tärkeänä luokkahenkeä parantavana tekijöinä. Opettajilla oli käytössään myös erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, apuvälineitä ja arjen käytänteitä luokkahengen parantamiseksi.

Asiasanat: luokkahenki, luokan yhteishenki, oppilaiden ajatukset, opettajien ajatukset, alakoulu, narratiivinen

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 LUOKKAHENKI, ILMAPIIRI JA YHTEISÖLLISYYS	8
2.1 Luokan ilmapiiri ja koulussa viihtyminen	8
2.2 Osallisuus	11
2.3 Yhteisöllinen luokka	12
2.4 Yhteisöllinen ja turvallinen koulu	14
3 RYHMÄ JA SEN DYNAMIIKKA	17
3.1 Koululuokka ryhmänä	17
3.2 Luokan sosiaaliset suhteet.....	18
3.3 Ryhmädynamiikka	21
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET, METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUSAINEISTO	23
4.1 Tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Narratiivinen tutkimusote laadullisessa tutkimuksessa	23
4.3 Teemakirjoitus aineistonkeruumenetelmänä ja tutkimushenkilöt	26
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu	29
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	30
5 OPPILAIDEN AJATUKSIA LUOKKAHENGESTÄ.....	35
5.1 Hyvän luokkahengen määritelmät.....	35
5.2 Luokkahengen vaikutukset koulunkäyntiin.....	37
5.3 Luokkahenkeä heikentävät asiat.....	40
5.4 Luokkahenkeä parantavat asiat	42
5.5 Oppilas luokkahengen parantajana	44
5.6 Opettaja luokkahengen parantajana	46

5.7 Muut henkilöt luokkahengen parantajina.....	48
6 OPETTAJIEN AJATUKSIA LUOKKAHENGESTÄ	52
6.1 Luokkahengen vaikutukset opettajan työhön	52
6.2 Luokkahengen vaikutukset oppilaiden koulunkäyntiin	53
6.3 Ideoita ja menetelmiä luokkahengen parantamiseen	55
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	61
LÄHTEET.....	69
LIITTEET.....	77
Liite 1. Tutkimuslupa: Oppilas.....	77
Liite 2. Tutkimuslupa: Koulu.....	79
Liite 3: Tutkimuslupa: Koulutuspalvelut.....	81
Liite 4. Tutkimuspyyntö: Opettajat, Alakoulun Aarreaitta	82

1 JOHDANTO

Suomalaiset lapset ovat huippusijoilla oppimisen laadussa, mutta hyvästä osaamisesta huolimatta he kuitenkin viihtyvät koulussa huonosti (Ahonen 2008, 195; Harinen & Halme 2012, 3). Ahosen (2005, 70; 2008, 208) kouluviihtyvyyttä selvittäneissä tutkimuksissa koulun ilmapiiri osoittautui tärkeimmäksi tekijäksi kouluviihtyvyyden kannalta. Syitä oppilaiden pahoinvoinnille etsitään usein yhteiskunnasta ja lasten kotoa, mutta koululla on myös oma osuutensa oppilaiden hyvinvoinnin rakentamisessa. Mielestäni on hälyttävää, että vain noin puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki koulunsa ilmapiirin hyväksi. Herää kysymys: miksi suomalaislapset viihtyvät koulussa niin huonosti?

Olen luokanopettajaopintojeni edetessä alkanut kiinnostumaan yhä enemmän siitä, miten suuri rooli luokan ilmapiirillä sekä siellä vallitsevalla yhteishengellä on oppilaiden koulussa viihtymiseen. Harjoittelujen ja sijaisuuksien kautta eri luokkiin tutustuessani olen huomannut, että joistain luokista hyvä yhteishenki ja yhteistyö oikein huokuu. Olen kiinnostunut siitä, miten itse tulevana luokanopettajana pystyn vaikuttamaan siihen, että oppilaani viihtyvät ja voivat koulussa hyvin. Uskon, että luokkahengellä on suuri vaikutus koulussa viihtymiseen ja sitä kautta myös oppimiseen, joten halusin selvittää, millaista tällainen hyvä luokkahenki oikeastaan on. Hyvä luokkahenki ei synny itsestään, vaan vaatii vaivannäköä niin opettajan kuin oppilaidenkin puolelta. Tämän vuoksi tutkimukseni keskittyy lisäksi selvittämään keinoja luokkahengen parantamiseksi. Päätin lähteä kysymään asiaa heiltä, jotka ovat päivittäin tekemisissä luokkahengen kanssa ja näkevät sen vaikutukset – oppilailta ja opettajilta itseltään.

Tutkielmani pyrkii selvittämään oppilaiden ja opettajien ajatuksia luokkahengestä ja siitä, miten se vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajan työhön alakoulussa. Tutkielmani tavoitteena on lisäksi selvittää kuka ja miten

luokkahenkeä voisi mahdollisesti parantaa. Aineistoni koostuu kymmenestä kirjoitelmasta, joiden kirjoittajina toimi kuudesluokkalaiset oppilaat sekä viidestä luokanopettajan kirjoitelmasta. Analysoin aineistoni laadullisen ja narratiivisen tutkimusotteen valossa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, ja tulokseksi sain kirjoitelmien perusteella kattavan kuvan oppilaiden ja opettajien ajatuksista luokkahengestä ja sen parantamisesta. Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2015, 151). Tutkielmassani haluan antaa puheenvuoron kentällä toimiville luokanopettajille ja oppilaille, ja tuoda heidän oman äänensä kuuluviin. Tämän takia olen päättänyt esitellä tutkimustulokset käyttäen runsaasti sitaatteja oppilaiden ja opettajien kirjoitelmista. Näin koen pystyväni parhaiten tuomaan tutkimushenkilöiden omat mielipiteet, ajatukset ja parannusideat näkyviksi.

Itse tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut luokkahengestä ilmiönä, sillä se tulee vaikuttamaan päivittäiseen työhöni tulevaisuudessa. Olen huolestunut siitä, miten huonosti suomalaiset lapset viihtyvät koulussa ja uskon, että luokkahengellä on vaikutusta asiaan. Tutkimukseni tuloksista on käytännön apua tulevassa työssäni, sillä voin saamieni tulosten avulla vaikuttaa tulevaisuudessa omien luokkieni yhteishenkeen ja siihen, että luokassa kaikilla olisi hyvä ja turvallinen olo. Myös kollegani, eli muut opettajat voivat hyödyntää tutkimukseni tuottamia tuloksia käyttämällä oppilaiden ja toisten opettajien ajatuksia ja ideoita oman luokkansa hengen parantamiseksi. Mielestäni luokkahenki ja koulussa viihtyminen ovat asioita, joihin jokaisen opettajan kannattaa panostaa.

Oppimisen teorioiden, kognitiivisten tieteiden ja yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimukset osoittavat kaikki, että ihmiset oppivat parhaiten yhteisöissä (Meredith 2013). Räisänen-Ylitalo (2015) tutki väitöskirjassaan sosiaalista hyvinvointia koulussa, ja sen tuloksena yhdeksi hyvinvointia parantavaksi osa-alueeksi osoittautui koulun koheesio, eli yhteishenki. Ryhmän kiinteyttä tutkivaa tutkimusta on ollut melko vähän, ja Meriruoho (2012, 8–10) pohtiikin,

johtuuko tämä yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan arvostuksen puutteesta? Tämä on ristiriidassa sen suhteen, että uusin opetussuunnitelmakin (2014) korostaa yhteenkuuluvuuden tunteen luomisen tärkeyttä usean oppiaineen yhteydessä. Koulun ilmapiiriä ja kouluviihtyvyyttä on tutkittu aikojen saatossa melko runsaasti, mutta suoranaisesti alakoulun luokkahenkeen keskittyvää suomenkielistä tutkimusta on saatavilla erittäin niukasti.

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn mukaan luokan yhteishenki ja siellä vallitseva ilmapiiri vaikuttavat niin koulussa viihtymiseen kuin hyvinvointiin ja oppimiseenkin. Lähes 80% Helsingin peruskouluissa opiskelevista 8.-9.luokkalaisista kokivat luokkansa ilmapiirin hyvänä, ja samankaltaisia tuloksia on saatu myös koko maasta. Tutkimusten mukaan luokkahengen parantuminen on jossain määrin yhteydessä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tytöt eivät kuitenkaan pitäneet luokkahenkeä yhtä usein hyvänä kuin pojat. (Nuorten hyvinvointikertomus 2017.) Tämä tutkimustulos osoittaa, että ainakin yläkoulun puolella tilanne on suhteellisen hyvä luokkahengen suhteen ainakin oppilaiden näkökulmasta.

Tutkielmani aluksi luvussa kaksi taustoitan tutkittavaa ilmiötä luokan ilmapiirin, koulussa viihtymisen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tämän jälkeen luvussa kolme käsittelen ryhmädynamiikan sekä koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden luonnetta. Luku neljä keskittyy tutkimukseni metodologiaan ja pitää sisällään myös tutkimuskysymysten esittelyn sekä luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnin. Tutkimustulokset esittelen kahdessa osassa; ensin oppilaiden näkökulmasta ja sen jälkeen opettajien näkökulmasta luvuissa viisi ja kuusi. Lopuksi kokoan yhteen tuloksia ja pohdin niiden hyödynnettävyyttä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 LUOKKAHENKI, ILMAPIIRI JA YHTEISÖLLISYYS

Tutkimuksessani määrittelen luokkahengen luokan sisällä vallitsevaksi yhteisöllisyyden tunteeksi. Hyvässä luokkahengessä on kyse yleisestä hyvästä ilmapiiristä sekä turvallisuuden tunteesta. Tällaisessa luokassa jokainen oppilas on hyväksytty ja arvostettu sekä yksilönä että yhteisön täysivaltaisena jäsenenä. Kuvaan teoriaosuudessa luokkahenkeen vaikuttavia asioita luokan ilmapiirin, yhteisöllisyyden ja ryhmädynamiikan kautta.

2.1 Luokan ilmapiiri ja koulussa viihtyminen

Gillen, Wright ja Spink (2011) määrittelevät luokan ilmapiirin oppilaiden kokeiksi luokahuoneen fyysisiksi ja psykologisiksi ominaisuuksiksi. Luokahuoneen ilmapiiri ei ole pysyvä tai vakaa, vaan muuttuva rakenne, johon vaikuttaa sekä sisäiset että ulkoiset järjestelmät. (Gillen, Wright, & Spink 2011, 65–66). Kähkösen (2003) mukaan luokan ilmapiiri on osa luokan sosiaalista todellisuutta ja siihen sisältyy luokan tunnelman lisäksi sen henki ja olotila (Kähkönen 2003, 63–66).

Ilmapiiriä rakennetaan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutussuhteiden kautta. Jotta oppiminen ja hyvinvointi toteutuu, tulisi ilmapiirin olla aidosti vuorovaikutteinen ja innostava. Koulun ilmapiiri tarvitsee enemmän keskustelua, kuuntelemista ja vuorovaikutusta. Yhteisöllisen hyvinvoinnin kautta myös yksilön hyvinvointi kasvaa. (Paalasmaa 2014, 127, 188.) On tärkeää muistaa, että ilmapiiri ei vaikuta pelkästään luokahuoneessa, vaan sillä on vaikutusta niin oppilaisiin ja opettajiin kuin koulun muuhun henkilökuntaan, kotiväkeen sekä yhteiskuntaankin. (Lindh & Sinkkonen 2009, 137.)

Vaikka suomalaislapset ovat hyvin osaavia, he kertovat sekä viihtyvänsä että voivansa koulussa huonosti (Harinen & Halme 2012, 9). Arto Ahosen (2005)

tutkimus 6-8. luokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä tukee ilmapiirin merkittävyyttä koulussa viihtymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulun ilmapiirillä on kaikista tärkein merkitys koulunkäynnistä pitämiseen ja kouluviihtyvyyteen. Koulun ilmapiiri oli jaettu kolmeen muuttujaan, jotka kuvastavat hyvän kouluilmapiirin tärkeimpiä osa-alueita: *koulumme on mukava paikka, tunnen kuuluvani tähän kouluun sekä tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa*. Yhteisöön kuuluminen sekä olonsa turvalliseksi tunteminen ovat tärkeitä tekijöitä hyvän ilmapiirin luomisessa, ja oppilaan tulisi pääsääntöisesti tuntea koulunsa mukavaksi paikaksi. Kouluviihtyvyyttä selittävistä tekijöistä vain kaksi oli sellaisia, jotka eivät suoranaisesti liittyneet kouluun. Nämä tekijät ovat sukupuoli ja tyytyväisyys elämäntilanteeseen. Kaikki muut tekijät olivat kouluun liittyviä. (Ahonen 2005, 65, 70.) Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että koulun rooli on kiistämätön kouluviihtyvyyden luomisessa.

Vuonna 2008 Ahonen sai vastaavanlaisen tuloksen myös toisesta kouluviihtyvyyttä koskevasta tutkimuksestaan, kun tärkeimmäksi tekijäksi viihtymisen kannalta osoittautui jälleen koulun ilmapiiri. Hän toteaaakin tulevaisuuden koulun haasteeksi ilmapiirin parantamisen, sillä se on yhteydessä muun muassa oppimiseen ja koulutyöskentelyyn. Koulussa hyvin viihtyminen on puolestaan yhdistetty itsetunnon kehittymiseen, hyviin oppimistuloksiin sekä menestymiseen myöhemmin elämässä. (Ahonen 2008, 195, 208.) Janhusen (2013, 6) väitöskirjatutkimuksessa 8. ja 9. luokkalaisten hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että turvallinen ilmapiiri ja kouluun ihmissuhteet olivat korostetussa asemassa hyvinvointiin vaikuttavissa tekijöissä myös yläasteen puolella.

Kähkösen (2003) väitöskirjatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvista luokkahuonetodellisuudesta toi mielenkiintoisen näkökulman opiskelijoiden ajatuksista luokan ilmapiiriin liittyen. Merkittävässä asemassa sosio-emotionaalisen luokkahuonetodellisuuden mielikuvissa oli ilmapiiri, joka nähtiin sekä opettaja-vaikutteisesti että oppilasvaikutteisesti. Tulevat opettajat eivät juurikaan usko-neet mielikuvissaan oppilaisiin ilmapiirin luojina, vaan luottivat enemmän opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa ilmapiiriin. Korostuneessa asemassa nähtiin yh-

teisön turvallisuus, kun taas vapaus oli menettänyt asemaansa. Kähkönen poh-tiikin kertoisiko tämä jonkinlaisesta muutoksesta arvomaailmassa vai onko kyse kenties siitä, että koulumaailman realiteetit ovat tulleet vastaan ja ajatukset va-paudesta haihtuneet? Toisaalta vapaus ja vapautunut ilmapiiri liitettiin osaksi turvallista ja lämmintä ilmapiiriä opiskelijoiden mielikuvissa. (Kähkönen 2003, 171.)

THL:n kouluterveyskyselyn (2017) tulokset puolestaan osoittivat, että vuoden 2013 tehtyyn kyselyyn verrattuna luokan oppilaiden yhdessä viihtyminen on pa-rantunut ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa. Yläkoulussa poikien koulus-sa viihtyminen on pysynyt samalla tasolla, kun taas tyttöjen viihtyvyys on laske-nut alaspäin vuoden 2010 tasolle. Mielenkiintoinen huomio on se, että kaikilla kouluasteilla pojat pitävät tyttöjä useammin luokkahenkeä hyvänä, ja suurimmil-laan tämä ero on 8. ja 9. luokan aikana. Kaikilla kouluasteilla osuudet pysyvät samalla tasolla koko maan keskiarvon kanssa, eli myös muualla kuin Helsingis-sä pojat kokevat luokkahengen tyttöjä paremmaksi. Syyksi parantuneelle luok-kahengelle tutkimus kuvaa muun muassa jossain määrin parantuneet oppilai-den sosiaaliset taidot. (Nuorten hyvinvointikertomus 2017)

Opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja sen parantamiseen ohjailemalla oppi-laidensa käytöstä myönteistä vuorovaikutusta edistäväksi. Opettaja voi ohjata ja auttaa muun muassa tunteiden ilmaisussa sekä muiden huomioimisessa ja kunnioituksessa. Oppilaat kannattaa totuttaa yhdessä työskentelyyn ja opetta-jan olisi hyvä luoda luokkaan ryhmiä, joissa jokainen pääsee kokemaan hyväk-syntää ja muiden arvostusta. Nolaamista, pilkkaamista tai toisen vähättelyä ei tulisi missään nimessä sallia, vaan negatiiviset tunteet täytyy oppia selvittämään ja purkamaan keskustelun kautta. Tällainen kulttuuri kannustaa ystävällisyyteen ja kunnioittamiseen, mikä puolestaan lisää oppilaiden keskeistä positiivista vuo-rovaikutusta ja näin myös luokan yhteenkuuluvuutta. (Laine 2005, 193–194.)

2.2 Osallisuus

Osallisuus on mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnan päätöksentekoon ja sen kehittämiseen. Se on osa päätöksentekoa ja ihmisoikeuksia. Osallisuus on huomioitu myös Perusopetuslaissa. Perusopetuslain (1998/628 § 47a) mukaan kaikkien osallisuutta sekä mahdollisuutta osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen tulee edistää opetuksen järjestäjän toimesta. Lisäksi kaikilla tulee olla mahdollisuus ilmaista oma mielipide asioista, jotka liittyvät oppilaiden asemaan. (Perusopetuslaki 1998/628 § 47a.)

Koulun hyvinvointityössä on tärkeää korostaa oppilaan osallisuutta. Oppilaiden äänen kuuleminen ja heidän ajatustensa huomioiminen tulee olla lähtökohtana turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luomisessa. (Markkanen 2012, 4.) Kokemukset kuulluksi tulemisesta ja oman osallistumisen tärkeydestä alkavat muodostua jo lapsena varhaisessa vaiheessa (Rasku-Puttonen 2006, 113). Mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja osallisuuden kokemukset tarjoavat edellytyksiä oppilaan vastuullisen ja aktiivisen kansalaisen rooliin kasvamiselle (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23). Osallisuus on merkityksellinen myös oppilaan itseluottamukselle ja omien tavoitteiden asettamiselle. Kun oppilas kokee onnistumisia ja tuntee aikuisten luottavan häneen, myös usko omiin kykyihin vahvistuu. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–70.)

Koulun yhteisöjä voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, miten paljon lapsille on annettu tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöön ja omaan oppimisprosessiin. Jotta lapset voivat saada aktiivisen aseman, tulee aikuisten antaa tilaa ja olla itse enemmän taustalla. Aikuiset organisoivat vuorovaikutusta sosiaalisissa suhteissa koulussa, jonka vuoksi heidän omat ajatukset vaikuttavat pitkälti siihen, millaisena vuorovaikutus esiintyy lasten arjessa. (Rasku-Puttonen 2006, 125.)

Nuorten osallisuuden toteutuminen edellyttää siis aikuisilta myönteistä asennetta sekä nuoriin luottamista. Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö aikuis-

sia, kuten esimerkiksi opettajaa tarvittaisi. Osallisuuden toteutuakseen nuorten omaa asiantuntemusta täytyy kunnioittaa, mutta he tarvitsevat ohjausta ja tukea aikuiselta niin ideointi- kuin toteuttamisvaiheessakin. Aikuinen toimii osallisuuden mahdollistajana ja käynnistäjänä päävastuun ollessa aina hänellä. (Salovaara & Honkonen 2011, 68, 73.)

Tutkimukset osoittavat, että yläkoulun oppilaat ovat tottuneet opettajan tai muun auktoriteetin vahvaan kontrolliin eivätkä ole omaksuneet roolia aktiivisena toimijana. Osallistumista ja osallisuuden kokemuksia ei voi syntyä, mikäli oppilaille ei anneta mahdollisuutta vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Jotta oppilaan osallisuus voi kehittyä, tarvitaan taitoja, joita opitaan vuorovaikutussuhteissa toimiessa. Keskeistä on kannustaa oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitä ja kertomaan omista kokemuksistaan. (Rasku-Puttonen 2008, 160.) Kokemukset omasta osallisuudesta vahvistavat yhteisöissä toimimista (Rasku-Puttonen 2006, 113).

2.3 Yhteisöllinen luokka

Yhteisöön kuulumisen on ihmiselle synnynnäistä, lajinomaista. Yhteisö on mahdollisuus elämälle, sillä jo lapsesta saakka omaksumme lähellä olevan yhteisön kielen, tavat ja arvot. Yhteisön jäsenyyden tärkeyden huomaa usein vasta silloin, kun yhteisöstä joutuu eroon. (Kopakkala 2011, 30.) Raina ja Haapaniemi (2007) määrittelevät yhteisöllisyyden ryhmän kehittyväksi ominaisuudeksi, jonka syntyyn vaikuttaa vuorovaikutus ryhmän sisällä. Se on yhteen liittymistä niiden raamien puitteissa, joita on yhdessä määritelty. (Raina & Haapaniemi 2007, 34.) Koulumaailmassa yhteisöllisyyttä on oppilaiden ja ryhmän kokemukset siitä, että koulussa on hyvä olla ja sinne on mukavaa ja turvallista tulla. Jokaisen oppilaan ja koulun aikuisen on tärkeää tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön. (Salovaara & Honkonen 2011, 41–42.)

Koululuokka ei ole automaattisesti yhteisöllinen, vaan se on prosessi joka vie aikaa. Sen syntymiseen tarvitaan sekä oppilaita että koulun henkilökuntaa ja yhteistyökumppaneita. Me-henkeä luodaan kokemusten, tapahtumien, perinteiden ja ennen kaikkea yhdessä tekemisen kautta. Konkreettisia esimerkkejä yhteisöllisyyden edistämisestä ovat esimerkiksi luokkien ryhmäyttäminen, yhteiset tapahtumat sekä oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta. Yhteisöllisyys kehittyy ja näkyy kuitenkin enemmän koulun toimintakulttuurissa, kuin yksittäisissä tapahtumissa. (Salovaara & Honkonen 2011, 11, 43.)

Yhteisönä koulu näyttäytyy lapsen näkökulmasta haastavalta, sillä lapsen täytyy löytää oma paikkansa ryhmässä ja suhteessa muihin, sekä samanaikaisesti pystyttävä olemaan oma itsensä ajatustensa ja toiveidensa kanssa. Koulussa lasten sosiaalinen elämä muodostuu aikuisten sekä toisten lasten kohtaamisista, ja erilaiset ryhmät vaihtelevat opetuksen ja välituntien lomassa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 102.) Toimivassa yhteisössä erilaisuus hyväksytään ja se osataan kääntää rikkaudeksi (Tilus 2004, 89).

Jotta oppilas voi osallistua yhteisönsä toimintaan, tarvitaan riittävän hyviä vuorovaikutustaitoja. Nämä taidot vaativat opettelua, ja parhaiten yhdessä toimimisen taitoja oppii käytännön toiminnassa. (Raina & Haapaniemi 2007, 161–162.) Uusi opetussuunnitelmakin (2014) korostaa yhteistyötaitojen oppimista. Jotta yhteisöllisyys voi toteutua, tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuus puolestaan edellyttää yhteisön yhteisiä arvoja, päämääriä ja normeja. (Markkanen 2012, 7.) Hännikäinen (2006) kuitenkin huomauttaa, että yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan kokea myös ilman, että kuuluu johonkin tiettyyn yhteisöön. Yhteenkuuluvuudella on vahva yhteys hyviin vuorovaikutussuhteisiin sekä positiivisiin emootioihin. Tällöin ryhmään kuuluvat jäsenet omaavat keskinäisen me-hengen, ovat toisilleen läheisiä sekä kokevat muodostavansa yhteisen ryhmän. (Hännikäinen 2006, 126.)

Janhusen (2013) tutkimus osoittaa yhteisöllisyyden tärkeyden ja vaikutuksen yläkoulunkin puolella. Tutkimuksen mukaan yläkoululaisten kouluhyvinvointiin

vaikuttavat enemmän yhteisöllisyys ja joukkoon kuluminen kuin esimerkiksi koulutyön ulkoiset järjestelyt. (Janhunen 2013, 6.) Barrin (2016) mukaan useat tutkimukset osoittavat, että oppilaiden käsitykset luokan ilmapiiristä vaikuttavat suuresti oppimiseen, motivaatioon, tyytyväisyyteen ja saavutuksiin yliopistotasollakin. Yhteisöllisyyden kehittämiseen kannattaa siis näin ollen panostaa luokka-asteesta riippumatta.

2.4 Yhteisöllinen ja turvallinen koulu

Opetuksen järjestäjän vastuulla on huolehtia järjestyssäännöistä, joiden tehtävänä on turvata kouluyhteisössä viihtyminen ja turvallisuus sekä edistää järjestystä koulun sisällä (Perusopetuslaki 1990, §29). Koulun tehtävänä on kasvatetaan oppilaista rohkeita, itseensä luottavia ja elämäntaidoiltaan elämässä pärjääviä kansalaisia. Ihanteellisessa tilanteessa aikuisten ja lasten välillä vallitsee molemminpuolinen kunnioitus, ja lapsille ja nuorille annetaan mahdollisuuksia elämässä menestymiseen. Keskeistä on turvallinen ympäristö, jossa kilpailun sijaan korostetaan yhteistyön tärkeyttä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 137.)

Yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa muutenkin kuin oman luokan keskuudessa, ja haasteena onkin kehittää koko koulusta yhteisöllinen paikka. Yhteisöllisyyden ja turvallisuuden rakentaminen vaatii kuitenkin sekä aikaa että vaivaa. (Salovaara & Honkonen 2011, 11, 43.) Uusikylä (2006) toteaa, että koulun psykologista ilmasto on hyvin haasteellista mitata tarkasti, mutta sen pystyy tuntemaan. Hyvästä koulusta huokuu lämpö, hyvä olo ja turvallisuus. Tällaisessa koulussa osoitetaan huolenpitoa ja keskinäistä kunnioitusta, ja ryhmään kuulumisen kautta sitoudutaan sen arvioihin ja tavoitteisiin. Jokainen haluaa kuulua yhteisöön ja tulla hyväksytyksi, ja onkin tutkittu, että koulun keskeyttämisen pääsyy ongelmaoppilaiden keskuudessa on välittämisen ja huolenpidon puute. (Uusikylä 2006, 51.)

On tärkeää, että oppilas tuntee kuuluvansa yhteisöön, pitää pääsääntöisesti koulua miellyttävänä paikkana sekä kokee olonsa turvalliseksi koulussa (Aho-

nen 2008, 208). Oppilaan on myös hyvä saada kokemuksia omasta merkityksellisyydestä kouluyhteisössään. Opiskelumotivaatiokin kasvaa, kun oppilaat tuntevat tulevansa kuulluksi sekä olevansa sellaisia yhteisön jäseniä, jotka pystyvät aidosti vaikuttamaan ympäristöönsä sekä koulutyöhönsä. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23.) Hyvässä koulussa yhteisöllisyys sekä oppilaan oma yksilöllisyys löytävät tasapainon eivätkä tukahduta toisiaan (Uusikylä 2006, 155).

Turvalliseksi koettu luokka ja ryhmä on tärkeää oppilaan hyvinvoinnin kannalta, joten sen kehittämiseen kannattaa käyttää aikaa (Markkanen 2012, 4). Oppilaan kokema turvattomuuden tunne voi johtua esimerkiksi siitä, että koulussa ollaan suurissa ryhmissä ja hyvin vähillä vaikutusmahdollisuuksilla. Oppilas joutuu koulussa sosiaalisen arvioinnin kohteeksi jatkuvasti, eikä oppilailla ole opettajien taviin juurikaan yksityistä tilaa koulupäivän aikana. (Haapaniemi & Raina 2014, 78.) Oppilas voi tuntea olonsa turvattomaksi esimerkiksi tuntiessaan itsensä tyhmäksi, lahjattomaksi tai muiden oppilaiden tai jopa opettajan syrjimäksi (Uusikylä 2006, 157).

On tärkeää muistaa, että ihminen on aina ensisijaisesti tunteva ja vasta tämän jälkeen ajatteleva. Pahimmillaan turvattomuuden kokemukset voivat tukahduttaa oppilaan uteliaisuuden ja sisäisen motivaation oppimiseen. (Haapaniemi & Raina 2014, 78.) Hyvässä koulussa oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja kokevat kuuluvansa ryhmään. Oppilaalla on oikeus pystyä olemaan koulussa pelotta. Turvallisessa luokassa oppilas pystyy kysymään opettajalta mitä vain ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. Turvallisuus on myös sitä, että jokainen on arvostettu riippumatta suoriutumisestaan suhteessa muihin oppilaisiin. Turvallisuudentunteen ja ryhmään kuulumisen myötä oppilaat myös sitoutuvat koulun yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin. (Uusikylä 2006, 155–158.)

Julin ja Rumpu (2018) arvioivat perusopetuksen ja lukion työrauhaa ja oppimisympäristön turvallisuutta tutkimuksessaan, joka osoitti, että niin oppilaat kuin opettajatkin kokivat turvallisuuden koulussa hyväksi. Kyselyyn vastanneet opet-

tajat ja oppilaat olivat sitä mieltä, että erilaisia ongelma- ja häiriötilanteita pystytään ennaltaehkäisemään ja vähentämään keskittymällä kouluviihtyvyyden ja työrauhan kehittämiseen. Myös opettajien ja avustajien tuen lisääminen, huoltajien osallistaminen sekä opetuksen eriyttäminen koettiin häiriötilanteita vähentäväksi tekijöiksi. Tärkeäksi koettiin myös se, että häiriötilanteisiin puututaan mahdollisimman nopeasti. (Julin & Rumpu 2018, 5.)

Ryhmässä viihtyminen kulkee käsi kädessä oppimisen kanssa (Markkanen 2012, 8). Jotta oppiminen on mahdollista, tulee perusasioiden, kuten turvallisen ja vuorovaikutukseltaan toimivan oppimisympäristön, kotiolojen, oppimisen merkitykselliseksi kokemisen sekä luokan ja opettajan tuen olla kunnossa. Tilanteissa, joissa jokin näistä ei ole kohdallaan, korostuu opettajan, luokan ja koko koulun turvallisuus erityisen paljon. (Salovaara & Honkonen 2011, 107.)

3 RYHMÄ JA SEN DYNAMIIKKA

3.1 Koululuokka ryhmänä

Bordens ja Horowitz (2000) ovat määritelleet ryhmän kokonaisuudeksi yksilöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja jotka vaikuttavat toisiinsa. Ihmisten ryhmittymisen oli tärkeää jo evoluution historiassa lajien säilymisen kannalta, sillä ryhmät auttavat täyttämään ihmisen biologisia, psykologisia ja sosiaalisia tarpeita. Perustarpeiden lisäksi ryhmästä haetaan sosiaalista tukea; suojausta yksinäisyydeltä ja sosiaaliselta vertailulta, jolla tarkoitetaan omien tunteiden, näkökulmien ja käyttäytymisen vertailua muihin saadaksemme tarkkaa informaatiota itsestämme. Ryhmiin siis liitytään täyttääkseen nämä tarpeet sekä kehittääkseen itseään. (Bordens & Horowitz 2000, 319.)

Satunnainen ihmisjoukko voidaan luokitella ryhmäksi, kun sillä on jokin yhteinen tavoite, ainakin jonkinlaista vuorovaikutusta keskenään sekä jäsenet tietävät, ketä ryhmään kuuluu. Ryhmällä on siis rajattu tavoite sekä siitä mahdollisesti seuraava työnjako. Ryhmälle muodostuu lisäksi yhteinen kommunikointitapa sekä yhteisiä käsityksiä itse ryhmästä, sitä ympäröivästä maailmasta ja näiden kahden välisestä suhteesta. (Kopakkala 2011, 36–38.) Ensimmäisenä merkkinä ryhmän muotoutumisesta voidaan pitää ihmisten välistä vuorovaikutusta (Jauhainen & Eskola 1994, 69).

Jotta ryhmä voi olla toimiva, se tarvitsee jonkun vastaamaan ryhmälle välttämättömistä asioista. Keskeistä tälle henkilölle on päätösten tekeminen, sekä suunnan näyttäminen. Ryhmän ohjaajalta vaaditaan joustavuutta ja taitoa johtaa ryhmää sen eri vaiheissa. Tähän tarvitaan kykyä aistia ryhmän tarpeita sekä kykyä ja taitoa muuttaa omaa käyttäytymistään ja ohjaamistaan tarpeen vaatiessa. Ilman suunnan näyttäjää ole ryhmää, sillä ilman ohjaamista ryhmän jäsenet erkanevat kukin omaan suuntaansa. (Kopakkala 2011, 88–89.) Koulu-

maailmassa ryhmän ohjaajana toimii yleensä luokan oma opettaja, tai vaihtoehtoisesti eri oppitunneilla koulun muutkin opettajat ja oppilaita ohjaavat aikuiset.

Koululuokka on usein suuri ryhmä, joka voidaan tarvittaessa jaotella myös pienempiin ryhmiin. Ryhmä on määrätty jo valmiiksi, jolloin koululuokkaan kuuluminen ei ole oppilaiden tai opettajan valittavissa oleva asia. Koululuokka voi kuitenkin olla tiivis ja pitkäkestoinen kokonaisuus, jolloin sillä on mahdollisuudet kehittyä ryhmäksi ja ryhmänä. (Nikkola & Löppönen 2015, 13.) Luokissa, kuten myös kaikissa suurryhmissä esiintyy aina ryhmien muodostumista ja ryhmäilmiöitä. Näitä ilmiöitä on mahdollista hyödyntää positiivisella tavalla, ja pitkäkestoinen aktiivinen ryhmäyttäminen onkin usein hyvin palkitsevaa. Parhaassa tapauksessa oppiminen tehostuu ja sosiaalisia ongelmia ei esiinny niin paljoa. (Raina & Haapaniemi 2007, 71.) Joka ikisen lapsen on tärkeää saada kokea olevansa osa ryhmää ja ryhmän suhdeverkkoa (Rasku-Puttonen 2006, 111).

3.2 Luokan sosiaaliset suhteet

Vuorovaikutustilanteissa toimiessaan ihmisillä on pyrkimys saavuttaa mahdollisimman edullinen ja sopiva asema ryhmän keskuudessa sekä saada ryhmän kautta erilaisia etuja. Pyrkiessään tyydyttämään näitä yksilöllisiä tarpeita joudutaan kohtaamaan haasteita, kuten ryhmän sopimukset, säännöt sekä erityisesti johtajuus. (Kopakkala 2011, 38.)

Oppilas on jatkuvasti sosiaalisten suhteiden vaikutuspiirissä koulumaailmassa. Se, miten oppilas hyväksytään ryhmään ja yhteisöön, on riippuvainen oppilaan sosiaalisesta asemasta, käyttäytymisestä sekä ylipäätään sosiaalisista taidoista. (Aho 2008, 199.) Tunnesuhteet määrittelevät pitkälti oppilaiden omia suhdeverkostoja, ja oppilaat joko tykkäävät tai eivät tykkää toisistaan. Tunnesuhteilla on yhteys hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin, joita haetaan joko saamalla valtaa tai liittymällä yhteen vallanpitäjien kanssa. (Haapaniemi & Raina 2014, 134.)

Yhteisen tekemisen kautta oppilaat oppivat yhdessä olemisen taitoja ja ryhmän jäsenissä alkaa näkyä erilaisia rooleja (Markkanen 2012, 17).

Lapsen rooli ja asema ryhmässä määräytyy aina toisten lasten kautta vuorovaikutuksessa. Tähän vaikuttaa niin kielellinen kuin ei-kielellinenkin kommunikointi, sekä fyysinen toiminta. Niin sanotusti suositut lapset näyttävät omaavan kyvyn sekä myönteisten vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseen, että omien henkilökohtaisten tavoitteidensa saavuttamiseen. He käyttäytyvät keskivertoa vähemmän aggressiivisesti. Torjutuilla lapsilla puolestaan ilmenee usein aggressiota ja häiritsevää käytöstä. Vaikka ympäristön vihjeet kertovat toista, he usein haluavat kokea itsensä sosiaalisesti pärjääväksi ja pidetyksi. He eivät siis usein tiedosta omaa realistista asemaansa ryhmässä. Torjutuilla lapsilla on todettu olevan suurempi riski erilaisiin ongelmiin myöhemmässä elämässä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 104–105.)

Lapsen asemaan vaikuttaa sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi muun muassa liikunnallisuus, muut motoriset taidot sekä esimerkiksi ulkonäkö. Ryhmän normit määrittelevät, mitkä asiat koetaan hyväksyttäväksi ja arvostettaviksi. Lapsi oppii itsestään sosiaalisen vertailun myötä, ja jos hänet aina torjutaan, on riski porukan ulkopuolelle jäämisestä suuri. Torjutuksi tuleminen on riski lapsen kehitykselle, ja voi johtaa kiusatuksi tulemiseen, yksinäisyyteen ja eristäytymiseen. Lapsen statusta ei ole helppoa muuttaa, ja jopa pienten lasten on todettu pystyvän tekemään pysyviäkin arvioita toisista ihmisistä. Myös aikuinen muodostaa suhteellisen pysyviä käsityksiä, ja kun lapseen suhtaudutaan tietyillä odotuksilla ja oletuksilla, jää näiden odotusten vastainen käytös usein näkemättä. Sosiaalinen status voi usein siirtyä kouluun päiväkodin puolelta, ja esimerkiksi kiusaaminen toimii esimerkkinä tästä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 105–106.) Oppilaan sosiaalinen status puolestaan vaikuttaa suuresti koulussa viihtymiseen (Keltikangas-Järvinen & Mulla 2014, 130).

Vanhemmat eivät pysty turvaamaan lapsen integroitumista kaveriporukoihin, vaan kaverit sekä oma paikka ryhmässä täytyy pystyä hankkimaan itse. Kun

ryhmä on toimiva, siinä ei esiinny alistajan tai alistettujen rooleja. Tähän kuitenkin tarvitaan aikuisten tukea sekä ohjaamista. Aikusia tarvitaan etenkin silloin, jos luokassa esiintyy kiusaamista tai alistamista, tai jos joku lapsi on vaarassa jäädä sivuun. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 107–108.)

Erityisesti oppilaiden suhde opettajiinsa on todettu haasteelliseksi (Aho 2008, 199). Luokan hallinta onkin aina ollut yksi päällimmäisistä haasteista opettajille (Clarizio 1980, 1). Eri opettajat rakentavat kukin omalla tavallaan suhdettaan ja asemaansa oppilaisiin; toiset pyrkivät olemaan mukavia ja kaverillisia, toiset taas ottavat itselleen jopa tyrannin roolin. Tutkimustiedon valossa lämmin ja empaattinen suhde oppilaisiin kannattaa. Saloviita (2014) esittelee yhteenvedon 99 eri tutkimuksesta, joiden loppupäätelmänä päästään siihen, että opettajan lämmin ja hyvä suhde oppilaisiin ehkäisi häiriöiden syntymistä ja paransi oppilaiden koulussa menestymistä. Ihmissuhteilla on tapana olla vastavuoroisia: opettajan hyväksyessä lapsen, myös lapsi usein hyväksyy opettajan. Opettajalla on mahdollisuus käyttää tätä ilmiötä edukseen, mutta valitettavasti myös vahingokseen. Hyvät suhteet oppilaisiin ovat jo itsessään tärkeä arvo, mutta ne ovat eduksi myös oppimisen edistämisessä. (Saloviita 2014, 59.)

Koulukulttuuri voi vaikuttaa vahvasti nuorten kehitykseen muun muassa käyttäytymisen ja ajattelun osalta. Suhteet opettajaan tai koulukavereihin, koulussa viihtyminen tai opiskelun mielekkääksi kokeminen eivät välttämättä heti heijastu suoraan asenteisiin tai oppimistuloksiin, mutta ajan saatossa vaikutukset esimerkiksi jatko-opintovalmiuksiin tai motivaatioon voivat olla dramaattisia. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 218.) Koulussa vallitsevat vuorovaikutussuhteet ja siellä viihtyminen voivat siis vaikuttaa merkittävästi myös pitkälle lasten ja nuorten tulevaisuuteen.

3.3 Ryhmädynamiikka

Markkanen (2012) kuvaa ryhmän kiinteyttä ja jäsenten halua olla osana ryhmää koheesion käsitteellä. Kun jäsenet haluavat olla osa ryhmää, he ovat todennäköisesti sitoutuneet ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. (Markkanen 2012, 13.) Huhta ja Martikainen (2016) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan opettajien kokemuksia luokan koheesiosta eli kiinteydestä. Tulokset osoittivat, että sosiaaliset normit ja säännöt kehittivät luokan koheesiota. Tärkeimmiksi normeiksi osoittautuivat hyväksyvä ilmapiiri, luokan keskinäinen luottamus ja arvostus, positiivisuus sekä yhteenkuuluvuus. Muita vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa työskentelytavat, yhteiset keskustelut, erilaisten konfliktien ratkaisu sekä opettajan aitous, avoimuus ja huumorintaju. (Huhta & Martikainen 2016, 44–46.)

Voimakkaalla koheesiolla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia niin yksilölle kuin ryhmällekin. Voimakkaan koheesion omaavassa ryhmässä viihdytään ja ilmapiiri on hyvä. Tällöin ryhmän jäsenet välittävät toisistaan, kommunikoivat paljon keskenään sekä osoittavat keskinäistä arvostusta ja kunnioitusta. Tällainen yhteisö vaikuttaa myönteisesti yksilön sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin. Usein tästä seuraa motivoituminen yhteisön toimintaan. Vaikutukset näkyvät myös ongelmatilanteissa, sillä avoin ja rakentava keskustelu sekä kriitkinsieto on parempaa voimakkaan koheesion omaavassa ryhmässä. (Laine 2005, 192.) Begert, Hofmann, Müller & Bless (2015) tutkivat luokan koheesiota seitsemäsluokkalaisten keskuudessa Saksassa. Yksi tutkimuksen päätulos osoittaa, että luokissa, joissa on suuri koheesio, on vähemmän yksittäisten oppilaiden häiritsevää käytöstä luokassa.

Ryhmädynamiikka on tulosta ryhmän jäsenten keskinäisestä kommunikaatiosta ja vuorovaikutuksesta. Ryhmädynamiikkaa on ryhmän sisäiset voimat, jotka voivat olla hyvinkin tärkeitä kokijan kannalta. (Kopakkala 2011, 37.) Ryhmän sisäiset voimat syntyvät ryhmän jäsenten kiinnostuksen kohteista, tunteista sekä keskinäisestä jännityksestä (Salovaara & Honkonen 2001, 43). Jauhiainen ja

Eskola (1994, 69) huomauttavat, että keskeinen ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä on ihmisten välinen vuorovaikutus.

Ryhmän sisällä tapahtuu virallisen toiminnan lisäksi paljon muutakin. Ryhmässä ihmisten välillä vaikuttaa erilaisia tietoisia ja tiedostamattomia tunteita ja voimia. Erilaiset tunteet ja teot voivat olla tahattomia ja jopa epämääräisiä. Nämä ryhmän sisällä tapahtuvat ilmiöt ilmentävät ryhmän dynamiikkaa. (Niemistö 2007, 17.) Lewinin (1935, 1951) kenttäteorian mukaan ryhmätilanteessa ollessaan ihmiset paitsi toimivat samassa ympäristössä, myös muodostavat toistensa sosiaalisen sekä psyykkisen ympäristön. Lewin ajatteli, että yksilön käyttäytyminen on riippuvainen sekä yksilöstä itsestä että suhteesta juuri sillä hetkellä olevaan tilanteeseen. Ryhmädynamiikkakin muodostuu jäsenten erilaisten ja vaihtuvien elämäntilojen sekä ympäristön vuorovaikutuksessa. Yhden ihmisen elämäntilan muutokset vaikuttavat paitsi häneen omaan toimintaan, myös ryhmätilanteeseen. Täten ryhmä on jatkuvasti muutoksessa oleva dynaaminen kokonaisuus. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29–32.)

Ryhmän koolla on vaikutusta sen dynamiikkaan ja luonteeseen. Pienemmässä ryhmässä yksittäiset ihmiset tulevat helpommin huomatuiksi, ja ryhmän yhteistyökykyinen ja yhdenmukainen toiminta helpottuu. Ryhmän koon kasvaessa pienempi määrä jäseniä osallistuu aktiivisesti ryhmän toimintaan, jolloin johtajan asema korostuu. Suuremmalla ryhmällä on myös taipumusta jakautua alaryhmiin, pienempiin kuppikuntiin. (Niemistö 2007, 57–59.) Se, millainen opettajan virittämä ilmapiiri vallitsee luokassa tunnetilana, ohjaa myös luokan sisäistä ryhmädynamiikkaa (Laine 1999, 123).

Ryhmädynamiikkaan kuuluu tietynlainen me ja muut -ajattelu, jossa oman ryhmän tiivyyttä rakennetaan suhteessa muihin ryhmiin, ollaan siis me eikä nuo muut. Kuten aiemmin todettiin koulun yhteisöllisyyttä käsittelevässä luvussa, on kuitenkin tärkeää olla myös osa koko koulun yhteishenkeä ja yhteisöä. (Salovaara & Honkonen 2011, 52.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET, METODOLOGISET VALIN- NAT JA TUTKIMUSAINEISTO

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia siitä, millaista on hyvä luokkahenki alakoulussa. Lähestyn aihetta tutkimalla, millaisena luokkahenki näyttäytyy oppilaiden ja opettajien mielestä. Saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan alakoulun luokkahengestä, tarkastelen miten luokkahenki vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajan työhön. Lisäksi tavoitteenani on selvittää, miten luokkahenkeä voidaan parantaa. Tutkimukseni tarkentuu seuraaviin pää- ja alakysymyksiin:

Pääkysymys:

Millaisena hyvä luokkahenki näyttäytyy alakoulussa?

Alakysymykset:

Miten luokkahenki vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin?

Miten luokkahenki vaikuttaa opettajan työhön?

Miten luokkahenkeä voidaan parantaa?

4.2 Narratiivinen tutkimusote laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimukseni on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun suorittaa ihminen itse inhimillisenä olentona. Tästä syystä laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulokset syntyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä tutkijan tietoisuudessa. (Kiviniemi 2015, 74.) Laadullisen tutkimuksen suuntauksista käytän tutkimuksessani narratiivista tutkimusotetta.

Narratiivinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin sekä kertomiseen tiedon rakentajana ja välittäjänä. Kertomuksen ja tutkimuksen suhdetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: usein tutkimus käyttää kertomuksia materiaalinaan, toisaalta tutkimuksen voidaan katsoa olevan maailmasta tuotettu kertomus. (Heikkinen 2015, 151.) Narratiivisen tutkimuksen perusajatus on se, että ihminen kertoo tarinaa koko ajan, ja kertomisen katsotaan oleva olennainen osa ihmisyyttä. Väljästi tulkittuna narratiiveja voidaan katsoa olevan kaikki sellaiset aineistot, jotka perustuvat kerrontaan, ja joiden analysoimisessa täytyy käyttää tulkintaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksessani narratiivisuus pääsee esiin tutkimusaineiston kautta, kun tutkimukseeni osallistuneet kuunennen luokan oppilaat sekä luokanopettajat pääsevät kertojan rooliin. Heidän ajatustensa pohjalta olen rakentanut kuvauksia tutkittavista teemoista, eli hyvästä luokkahengestä, sen vaikutuksesta koulunkäyntiin sekä keinoista luokkahengen parantamiseen.

Heikkinen (2015) on eritellyt neljä tapa ymmärtää narratiivinen tutkimus ja kerronnallisuus. Ensimmäinen näistä koskee tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta. Kerronnallisuus voidaan ymmärtää konstruktivistisena ja tulkinnallisena tutkimusotteena tai tutkimuksellisena lähestymistapana. Konstruktivismiin mukaan tietäminen on ajasta, paikasta sekä tiedon tarkastelijan asemasta riippuvaa. Ihmisen ajatellaan muodostavan uutta tietoa aiempien kokemusten ja tietojen varaan. Kerronnallinen tutkimus siis korostaa ymmärtämisen prosessiluontoisuutta. (Heikkinen 2015, 157–158.)

Toiseksi narratiivisuutta voidaan käyttää kuvaillessa tutkimusaineiston luonnetta. Tutkimusaineiston tuottamisen tavat voidaan jakaa kolmeen tyyliin: aineistoa voidaan tuottaa numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa sekä kerrontana (Polkinghorne 1995, 6–7). Yhdessä tutkimusaineistossa voi esiintyä kaikkia kolmea tyyppiä (Heikkinen 2015, 159). Oma aineistoni on pääosin kerronnallista, jossa tutkittavat kertovat omin sanoin omista ajatuksistaan liittyen luokkahenkeen ja sen vaikutuksiin.

Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapaan. Polkinghorne jakaa narratiivisuuden aineiston käsittelytapana kahteen tapaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomukset jaetaan esimerkiksi kategorioiden tai tapaustyyppien perusteella erilaisiin luokkiin. Narratiivisessa analyysissä taas keskitytään uuden tuottamiseen aineiston kertomusten pohjalta. Se ei siis keskity aineiston luokitteluun, vaan muodostaa uuden kertomuksen aineiston pohjalta. Tämä uusi kertomus keskittyy tuomaan esille keskeisiä teemoja. (Polkinghorne 1995, 6-8.) Itse olen analyysivaiheessa jakanut oppilaiden ja opettajien kertomuksissa esiintyviä asioita eri luokkiin. Analyysiprosessistani kerron tarkemmin luvussa *4.4 aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu*.

Neljänneksi narratiivisuus voidaan liittää kertomusten käytännölliseen merkitykseen, eli kertomusten käyttöön ammatillisena työvälineenä. Ihmisen identiteetin voidaan katsoa rakentuvan kertomusten välityksellä. Kerronnallisuutta onkin käytetty apuna muun muassa identiteettityössä ja psykoterapiassa. Vaikka tutkimuksen tarkoitus on luoda totuudellista tietoa, on tutkijan kuitenkin tärkeää tiedostaa myös kerronnallisuuden terapeuttinen funktio. (Heikkinen 2015, 162–163.) Omassa tutkimuksessani vastaajat ovat todennäköisesti saattaneet pohdiskella myös omaan luokan yhteishenkeen liittyviä teemoja, mutta en katso sen vaikuttavan vastauksiin tai tutkimusaineistooni negatiivisesti. Painotin oppilaille aineistonkeruun alussa, että aiheita ei tarvitse pohtia oman luokan näkökulmasta, vaan siitä millainen luokkahenki olisi ideaalinen, mistä se koostuisi ja miten luokkahenkeä yleensä voisi parantaa. Luokkahenkeen liittyvien teemojen pohdinta on todennäköisesti saattanut herättää tutkimukseeni osallistuneet oppilaat ja opettajat pohtimaan myös omassa luokassa esiintyvää yhteishenkeä ja ilmapiiriä, mikä ei suinkaan ole huono asia.

4.3 Teemakirjoitus aineistonkeruumenetelmänä ja tutkimushenkilöt

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi teemakirjoituksen. Teemakirjoituksessa tutkittavat henkilöt ilmaisevat kirjoittaessaan omat tulkintansa ja jäsennyksensä tutkittavasta kohteesta. Kyseessä on ihmisen yleisinhimillinen tarve järjestää kokemuksiaan tarinalliseen muotoon. Tutkijan tehtäväksi jää vertailla ja tulkita kirjoittajien tulkintoja sekä heidän tapaansa kertoa asioista. (Helsti 2005, 149–150.)

Tutkimushenkilöiksi valikoitui kymmenen kuudennen luokan oppilasta, jotka olivat kaikki samalla luokalla. Tämän luokka-asteen valitsin sillä perusteella, että kuudesluokkalaisilla on takanaan jo kuusi vuotta peruskoulua, ja näin ollen myös eniten kokemusta alakoulun luokkahengestä. Heiltä oli myös mahdollista saada hieman pidempiä ja pohdiskelevampia kirjoitelmia kuin nuoremmilta oppilailta. Tutkittava luokka valikoitui koulusta, joka oli minulle entuudestaan tuttu opetusharjoittelun kautta. Olin seurannut kyseisen luokan muutamaa oppituntia sekä pitänyt heille yhden oppitunnin, mutta muuten en tuntenut luokkaa tai sen oppilaita.

Lapsiin liittyviä asioita tutkittaessa on tärkeää kysyä ja kuulla heidän oma mielihiteensä. Heidän hiljainen tietämys koulun arjesta on tärkeää ja arvokasta tietoa kehitettäessä kouluympäristöä ja opetusta. Iso osa koulun toimijoista muodostuu oppilaista, jotka myös kokevat kouluviihtyvyyden molemmat puolet arjessaan. (Myllylä & Rantala 2009, 46.) Sama koskee myös luokkahenkeä, minkä takia pidän oppilailta saatuja ajatuksia erittäin merkittävinä.

Aineistonkeruuni lähti liikkeelle yhteydenotosta koulun rehtoriin sekä tutkittavan luokan opettajaan. Myönteisen suhtautumisen jälkeen anoin kirjallisen tutkimusluvan Rovaniemen kaupungin koulutuspalvelusta. Saatua tutkimusluvan kaupungin koulutuspalveluista kävin luokan oman opettajan kanssa sovittuna ajankohtana kertomassa tutkittavalle luokalle lyhyesti tutkimuksestani sekä siihen liittyvistä käytänteistä. Samalla jaoin oppilaille tutkimuslupalomakkeet, joihin

pyysin heitä tutustumaan myös vanhempien kanssa. Pyysin oppilaita palauttamaan lupalomakkeet täytettyinä omalle opettajalle, mikäli he haluaisivat osallistua tutkimukseen. Keräsin täytetyt lupalomakkeet takaisin itselleni tutkimuspäivänä ennen aineistonkeruuta.

Aineistonkeruupäivänä tutkimukseen osallistuvat oppilaat kirjoittivat haluamansa pituisen kirjoitelman aiheesta luokkahenki. Oppilaat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, lähtivät oman opettajan kanssa tekemään muita tehtäviä aineistonkeruun ajaksi. Aineistonkeruulle oli varattu yksi kokonainen oppitunti, joka osoittautui juuri sopivan pituiseksi ajaksi kirjoitelmien tekoon. Ennen kirjoittamisen aloittamista kertosin vielä anonymiteettiin ja itse kirjoittamiseen liittyvät asiat sekä korostin oppilaiden tärkeää roolia tutkimushenkilöinä. Painotin etenkin sitä, että oikeita tai väriä vastauksia ei ole, vaan olen kiinnostunut nimenomaan heidän omista aidoista ajatuksista luokkahenkeä koskien. Muistutin myös, että tarkoituksena ei ole kirjoittaa vain oman luokan koetusta luokkahengestä, vaan miettiä millaista hyvä luokkahenki voisi olla.

Kirjoittamisen helpottamiseksi olin valmistellut apukysymyksiä, jotka olivat heijastettuna taululle koko kirjoittamisen ajan. Näiden kysymysten tarkoituksena oli auttaa kirjoittamisprosessin alkuunpääsyssä, mutta oppilailla oli myös mahdollisuus kirjoittaa vapaasti ilman kysymyksiin vastaamista niin halutessaan. Pohdin tarkkaan harkiten apukysymykset sellaisiksi, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymykseeni, mutta eivät ohjailisi oppilaiden vastauksia liikaa. Apukysymykset oppilaiden kirjoitelmiin olivat seuraavat:

-Millaista on hyvä luokkahenki sinun mielestäsi?

-Millä tavalla luokkahenki vaikuttaa koulunkäyntiin?

-Mitkä asiat parantavat luokkahenkeä? Mitkä asiat huonontavat luokkahenkeä?

-Miten luokkahenkeä voisi mielestäsi parantaa?

-Miten sinä voisit vaikuttaa luokkahenkeen?

-Miten opettaja voisi vaikuttaa luokkahenkeen?

-Voisiko joku muu vaikuttaa luokkahenkeen? Miten?

Kirjoitelmat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperiarkille. Itse aineistonkeruutilanne sujui mallikkaasti, ja uskon sen jättäneen hyvän mielen jokaiselle osapuolelle. Koko tutkimuksen ajan luokassa vallitsi keskittynyt hiljaisuus ja työrauha. Oppilaat tiesivät minut entuudestaan näiden muutaman opetusharjoitteluni yhdessä vietetyn oppitunnin kautta, mikä lisäsi varmasti luottamusta ja halua tehdä kirjoitelmista mahdollisimman kattavia. Jälkeenpäin kirjoitelmat luettuani olin iloisesti yllättynyt kirjoitelmien tasosta ja oppilaiden panoksesta, joten päätin laittaa luokan opettajalle sähköpostia välittääkseni vielä kiitokset oppilaille antaumuksella kirjoitetuista kirjoitelmista.

Oppilailta kerätyn aineiston lisäksi tahdoin saada myös luokanopettajien näkökulman asiaan. Koen, että toisena asiantuntijana luokkahenkeen liittyen toimii ehdottomasti oppilaiden lisäksi luokassa päivittäin toimiva opettaja. Opettajien kohdalla aineistonkeruu lähti liikkeelle kirjoitelmapyyynnöstä Facebook-ryhmä Alakoulun Aarreaitaan. Aarreaitan kautta sain sähköpostiini viisi kirjoitelmaa luokkahengestä. Vastaajina toimi viisi luokanopettajaa, jotka työskentelivät eri puolilla Suomea. Työhistoriaa heille oli kertynyt muutamasta opettajavuodesta aina kolmeenkymmeneen vuoteen saakka. Heilläkin, jotka olivat opettaneet omaa luokkaa vain vuoden tai pari, oli kuitenkin takanaan useampia vuosia sijaisuuksia ja lyhyempiä työsuhteita.

Opettajille kohdistetussa kirjoitelmapyyynnössä käytin myös muutamia apukysymyksiä. Ne olivat hieman suppeammat kuin oppilaiden kysymykset, sillä oletin opettajien pystyvän kirjoittavaan hieman vapaammin vähemmällä apukysymyksillä kuin oppilaat. Sekä opettajien että oppilaiden kohdalla apukysymykset toimivat hyvin ja tuottivat kirjoitelmia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini tuoden kuitenkin myös heidän omia lisäyksiä ja aiheita mukaan. Opettajien apukysymykset olivat seuraavat:

-Miten luokkahenki vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajan työhön?

-Miten luokkahenkeä voisi mielestäsi parantaa? Kaikenlaiset ideat, ajatukset ja kokemukset ovat erittäin tervetulleita.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu

Analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, joka pyrkii saamaan tutkittavasta aiheesta yleisessä muodossa olevan tiivistetyn kuvauksen. Sen avulla dokumentteja, minun tapauksessani kirjoitelmia, pystytään analysoimaan objektiivisesti ja systemaattisesti. Tutkimuksen aineisto on kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ja analyysillä pyritään luomaan selkeä sanallinen kuvaus tästä ilmiöstä. Sisällönanalyysi pyrkii tiivistämään ja selkeyttämään aineiston sisällön ilman, että sen informaatio muuttuu tai katoaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 112.) Analysoin oppilaiden ja opettajien aineistot kokonaan erikseen aloittamalla ensin oppilaiden aineistosta, ja sen ollessa valmiina siirryin vasta opettajien aineistoon. Molemmat aineistot analysoin kuitenkin samalla tavalla.

Aineistolähtöisen analyysin pyrkimyksenä on luoda aineisosta teoreettinen kokonaisuus. Miles ja Huberman (1994) esittävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmen vaiheen prosessina. Osat ovat aineiston pelkistäminen (reduointi), ryhmittely (klusterointi) ja teoreettisten käsitteiden luominen (abstrahointi). Pelkistämävaiheessa aineistosta karsitaan pois ainekset, jotka ovat tutkielman kannalta epäoleellisia. Aineistolle esitetään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä, ja nämä tutkimukselle tärkeät lauseet ja asiat pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–114, 122–124.) Oma aineiston analyysini lähti käyntiin lukemalla läpi tutkimushenkilöiden kirjoitelmat ja tarkastelemalla aineistoa ensin kokonaisuutena. Omat ennakkotietoni ja -käsitykseni pyrin minimoimaan lukemalla kirjoitelmat useaan kertaan mahdollisimman tarkasti. Tämän jälkeen siirryin pelkistämiseen, jota toteutin etsimällä aineistostani vastauksia tutkimukseni kannalta oleellisiin kysymyksiin ja koodasin niistä yksittäisiä ilmaisuja.

Aineistoon tutustumisen ja pelkistämisen jälkeen siirryin seuraavaan vaiheeseen, eli ryhmittelyyn. Tässä tutkin esiin nousseita yhtäläisyyksiä ja jaottelin niitä erilaisiin luokkiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat ryhmittelyä vaiheeksi,

jossa samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, jotka nimetään kategorian sisältöä vastaavaksi. Näitä alaluokkia yhdistellään ja luodaan sitä kautta yläluokkia. Yläluokkia yhdistelemällä pystytään puolestaan luomaan pääluokkia, jonka jälkeen lopuksi saadaan yhdistävä luokka, joka vastaa tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, 124–125.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan analysoida luokittelemalla ja jäsentelemällä siinä esiintyviä asioita teema-alueisiin, ja jakamalla niitä helpommin tulkittaviin osiin. Analysoinnin yksi tavoite on keskeisten ydinkategorioiden löytäminen. Nämä ydinkategoriat kuvaavat tutkittavaa kohdetta, ja niiden varaan voidaan rakentaa myös tutkimustulosten analysointi. (Kiviniemi 2015, 83.) Apuna ryhmittelyssä käytin värikoodeja sekä eri luokkien jakoa konkreettisesti eri papereihin.

Ryhmittelyn jälkeen siirryin viimeiseen vaiheeseen, käsitteellistämiseen, jossa luodaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Käsitteellistäminen on prosessi, jossa tutkijan muodostamien käsitteiden valossa luodaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Tässä vaiheessa yhdistelin yksittäisistä käsitteistä kokonaisuuksia ja etsin näin vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn. Prosessissa edetään aineistosta kohti käsitteellistä ja teoreettista näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Johtopäätöksiä ja teoriaa verrataan alkuperäisaineistoon, ja muodostetaan samalla uutta teoriaa. Aineisto liitetään siis teoreettisiin käsitteisiin, jolloin syntyy aineistosta lähtevä malli. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusmetodini on laadullinen, joten siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisella tutkimuksella voidaan esimerkiksi pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa. Näin ollen on tärkeää, että tutkittavalla joukolla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013,

85.) Valitsin tutkimusjoukoksi oppilaiden kohdalla alempien luokkien sijaan kuudennen luokan ja yksi suuri tekijä valintaa tehdessä oli juuri se, että heillä on enemmän kokemusta luokkahengestä kuin alemmilla luokilla. Lisäksi he pystyvät tuottamaan kirjallista tekstiä paremmin, kuin esimerkiksi juuri kirjoittamaan oppineet alkuopetuksen oppilaat. Saadakseni mahdollisimman kattavan kuvan otin tutkimukseeni mukaan myös opettajien näkökulman.

Steinar Kvale on esittänyt, että tutkimuksen arvioinnissa validiteetin (validity) käsitteestä siirryttäisiin validioinnin (validation) käsitteeseen. Validiteetti viittaa enemmän pysyvään totuuteen, kun taas validointi on prosessi, jossa käsitys ja ymmärrys maailmasta rakentuvat vähitellen. Ajatus perustuu siihen, että inhimillinen tieto perustuu tulkintaan, joka tapahtuu kielen välityksellä. Tulkinta on sidoksissa aikaan, paikkaan ja kieleen, joten jokainen tulkinta voidaan uudelleen tulkita. Totuus ei siis ole koskaan valmis, vaan jatkuvaa keskustelua, neuvottelua ja dialogia. (Kvale 1996, 236–240.)

Heikkinen ja Syrjälä (2010) ovat luoneet Kvalen ajatusten pohjalta viisi periaatetta, joilla arvioida tutkimusta. Periaatteet ovat nimeltään historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149.) Arvioin seuraavaksi omaa tutkimustani lyhyesti näiden periaatteiden mukaisesti.

Ensimmäinen periaate, historiallinen jatkuvuus, korostaa tutkimusprosessin sijoittumista tiettyyn historialliseen, ajalliseen tai ideologiseen yhteyteensä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149–151.) Tutustuessani kirjallisuuteen ja tutkimukseen huomasin, että käsitteenä luokkahenki esiintyy vielä melko vähän aiemmissa tutkimuksissa. Kuitenkin esimerkiksi ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä on tutkittu ja kirjoitettu paljon, ja ne ovat puolestaan osa luokkahenkeä. Luokkahenki on aiheena juuri tälläkin hetkellä ajankohtainen, eikä vähiten sen takia, että suomalaislapset viihtyvät koulussa huonosti (Ahonen 2008, 195; Harinen & Halme 2012, 3).

Toinen arviointiperiaate on reflektiivisyys, jonka mukaan tutkimus on tutkijan ymmärtämistä ja vähitellen kehittyvää tulkintaa aiheesta. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimusteksti ei ole jäljenne todellisuudesta, vaan tutkijan tulkintaa tilanteesta. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152–153.) Tutkielmani ei olekaan kaiken kattava kuvaus luokkahengestä ja sen parantamisesta, vaan oma tulkintani oppilaiden sekä opettajien kirjoitelmista ja ajatuksista. Olen huomionut tutkimusaineistosta monipuolisesti ne kohdat, jotka koen tutkimuskysymyksen kannalta tärkeimmiksi ja aiheeseen liittyviksi.

Kolmas tutkimuksen arviointiperiaate on dialektisuus, joka tarkoittaa sosiaalisen todellisuuden rakentumista prosessina väitteiden ja vastaväitteiden synteessissä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154.) Olen pyrkinyt huomioimaan tämän tuomalla esiin erilaisia näkökulmia käsiteltäviin aiheisiin ja tuomalla tutkimusaineistosta esiin myös poikkeavuudet ja eriävät mielipiteet. Näin uskon saavuttavani kaikista luotettavimman tiedon.

Neljäs periaate tutkimuksen arvioinnissa on toimivuusperiaate, joka keskittyy muun muassa tutkimuksen käytännön vaikutuksiin ja hyötyihin. Myöskin tutkimuksen eettisyys on huomioitava. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 155–158.) Narratiivisen tutkimuksen eettinen arvokkuus on siinä, että tutkimus antaa tutkittaville mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään. Ongelmaksi voi muodostua muun muassa se, että tutkittavan pystyisi tunnistamaan silloinkin, kun nimet ja muut yksityiskohdat on muutettu tai poistettu. (Hänninen 2015, 181.) On muistettava, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus pysyä anonyymeina (Fontana & Frey 1994, 372). Itse pyrin suojelemaan tutkittavien anonymiteettiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Yksittäisiä vastaajia ei voi tunnistaa, sillä en ole maininnut tutkimushenkilöideni luokkaa, koulua tai edes paikkakuntaa. Käytän tulosten esittelyvaiheessa runsaasti suoria sitaatteja aineistosta, ja tunnistamisen välttämiseksi olen numeroinut vastaajat, ja käyttänyt numerotunnisteita (esim. oppilas1, opettaja1) koko tutkimusprosessin ajan.

Viides Heikkisen ja Syrjälän esittämä tutkimuksen arviointiperiaate on havahduttavuus, eli tutkimuksen tulisi havahduttaa ajattelemaan asioita uudella tavalla. Narratiivisessa tutkimuksessa esiintyy usein todentunnun käsite. Uskottavuus syntyy siitä, kun tarina koetaan todeksi omien kokemusten avulla. Todentuntuun sisältyy myös eläytyminen. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 159–160.) Omaan tutkimusaiheeseeni on helppo samaistua, sillä lähes jokaisella meistä on jonkinlaista kokemusta koululuokasta ja sen yhteishengestä – tai sen puutteesta. Tutkimusaineistosta poimitut vastaajien sitaatit ovat hyödyllisiä tutkittavien oman äänen kuulumisen lisäksi myös lukijan eläytymisen kannalta. Toivon, että tutkimukseni myötä lukija havahtuu siihen, miten suuri vaikutus luokkahengellä voi olla ja että tutkimukseni kautta löydettäisiin keinoja mahdollisen oman luokan hengen parantamiseksi.

Olen pyrkinyt huomioimaan eettisyyteen liittyvät periaatteet koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja luokan oma opettaja järjesti muuta tekemistä oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta halunneet osallistua tutkimuksen tekoon. Pidin huolta myös siitä, että tutkimushenkilöille tehtiin selväksi tutkielman tarkoitus. Etenkin oppilaiden kohdalla olin tarkka siitä, että he tietävät mihin ovat osallistumassa ja mihin tulen käyttämään tutkimuksen tuloksia.

Myös lupa-asiat olivat kunnossa niin koulun, opettajien kuin oppilaiden sekä heidän huoltajiensa osalta. Sain Rovaniemen kaupungin koulutuspalvelusta kirjallisen luvan tutkimukselleni, minkä lisäksi myös rehtori ja tutkittavan luokan opettaja antoivat kirjallisen suostumuksensa ennen aineistonkeruuta. Kävin hyvissä ajoin ennen aineistonkeruuta kertomassa tutkimuksestani luokalle ja jaoin samalla oppilaille kotona käytettävät tutkimuslupalomakkeet. Jokainen tutkimukseeni osallistunut oppilas palautti vanhemman kanssa läpikäydyn lupalomakkeen ennen tutkimukseeni osallistumista. Luokanopettajien kohdalla menettelin kirjoittamalla kirjoitelmapyyntöni yhteyteen seuraavan: *Lähehtämällä kirjoituksen annat luvan tutkimukseen osallistumisestasi. Vastauksia käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti ja hyviä tutkimuskäytänteitä noudattaen. Siirrän*

kirjoitelmat nimettömänä erilliseen tiedostoon, jonka jälkeen poistan sähköpostit. Tutkimuslupalomakkeet sekä kirjoitelmapyyntö Alakoulun aarreaittaan löytyvät tämän tutkielman liitteistä.

5 OPPILAIDEN AJATUKSIA LUOKKAHENGESTÄ

5.1 Hyvän luokkahengen määritelmät

Oppilaiden kirjoitelmat pitivät sisällään runsaasti heidän omia ajatuksiaan liittyen siihen, millaista hyvä luokkahenki on ja millaisena se näyttäytyy luokan arjessa. Ensimmäisenä esittelen oppilaiden kuvauksia ja mietteitä hyvän luokkahengen piirteistä. Oppilaiden määritelmät hyvästä luokkahengestä oli luokiteltavissa kolmeen eri aihealueeseen, jotka ovat yleinen tunnelma ja yhteishenki, vuorovaikutussuhteet sekä kiusaaminen.

Yleiseltä tunnelmalta hyvää luokkahenkeä kuvattiin muun muassa luotettavaksi ja reiluksi. Yksi oppilas kuvaili hyvän luokkahengen tunnusmerkiksi sen, että kaikilla on ”hyvä meininki”. Myöskin työrauha oli mainittu osana hyvän luokkahengen määritelmää yhden oppilaan toimesta.

Kun luokassa on hyvä luokkahenki, tunnilla on rauhallista, kaikki tekevät tehtäviä, kaikki otetaan huomioon ja viitataan, kun on asiaa.
(Oppilas10)

Neljä oppilasta määritteli luokkahenkeä luokan yhteishengen kautta. Muun muassa yhteistyökyky ja yhteen hiileen puhaltaminen koettiin tärkeiksi. Yksi vastaajista totesi, että luokkahengen ollessa hyvä apua voi pyytää keneltä tahansa luokasta.

Hyvässä luokkahengessä on oma fiilis ja omat sisäpiirijutut. Kaikki tsemppaa toisia kokeissa ja tukee jaksamaan. (Oppilas5)

Oppilaat tarkastelivat hyvää luokkahenkeä myös vuorovaikutussuhteiden ja muiden huomioimisen kautta. Kolme oppilasta toi kirjoitelmassaan esille, että kaikkien mukaan ottaminen ja huomioiminen ovat osa mielekkäänä pidettyä

luokkahenkeä. Myös toisten mielipiteiden kuunteleminen mainittiin yhdessä kirjoitelmassa. Kaksi vastaajaa puolestaan tarkastelivat asiaa yksin jäämisen näkökulmasta, ja heidän mielestään hyvään luokkahenkeen kuuluu se, että ketään ei jätetä yksin. Toinen heistä huomautti myös, että hyvässä luokkahengessä kukaan ei saisi myöskään pelätä olla mukana.

Puolet oppilaista määrittelivät luokkahenkeä kaverisuhteiden perusteella. Tärkeimpänä he pitivät sitä, että kaikki olisivat toistensa kavereita, ja että kaikilla ylipäättään olisi kavereita. Oma luokka toimiikin oppilaalle tärkeänä vertaisryhmänä, jossa koetaan päivittäin monenlaisia vuorovaikutustilanteita (Salovaara & Honkonen 2011, 52).

Hyvä luokka henki on myös sellainen, että ei ole vain tiettyjä kaveriporukoita vaan koko luokka on yksi iso porukka. (Oppilas8)

Laine (2005) huomauttaa, että kaverisuhteet ovat usein sellaisella alueella, johon opettajan ei oleteta eikä usein toivotakaan puuttuvan. Opettaja pystyy kuitenkin vaikuttamaan luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja luokkayhteisöön eri tavoin, esimerkiksi ohjaamalla kaverisuhteiden luomisessa. Opettaja voi myös vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja säädellä toimintaa niin, ettei ketään jätetä yksin ja jokainen opittaisiin huomioimaan. (Laine 2005, 178)

Hyvää luokkahenkeä määritellessään kolme vastaajaa mainitsivat pari- ja ryhmätöiden muodostamiseen liittyviä seikkoja. Saloviidan (2009) mukaan ryhmätöet tarjoavatkin oivan keinon kehittää luokan yhteisöllisyyttä sekä rakentaa positiivista toimintaympäristöä (Saloviita 2009, 25). Kaksi oppilasta olivat sitä mieltä, että luokan jokaisen jäsenen kanssa tulisi pystyä olemaan pari ilman ongelmia. Yksi oppilas huomautti lisäksi, että hyvään luokkahenkeen kuuluu se, ettei pahoiteta mieltä, vaikka ei pääsekään aina sen parhaan ystävän pariin. Tällä hän oletettavasti tarkoitti sitä, että kaikkien pitäisi pystyä olemaan pareina keskenään.

*Mielestäni hyvä luokkahenki tarkoittaa, että kaikki on toisten kave-
reita ja ei ole väliä kenen pari joutuu olemaan ryhmätoissa. (Oppi-
las7)*

Kuusi oppilasta mainitsivat hyvän luokkahengen määritelmässä jollain tapaa kiusaamisen tai syrjimisen. Heidän mielestään hyvässä luokkahengessä ketään ei kiusataisi tai syrjittäisi. Kirjoitelmissa mainittiin myöskin juoruilun välttäminen sekä se, että ketään ei haukuttaisi eikä ketään kohtaan oltaisi ilkeitä. Oppilaat ovat siis ennako-oletukseni mukaisesti sitä mieltä, että hyvässä luokkahenges-
sä ketään ei kiusata.

Kukaan ei kiusaa toista eikä juoruile. (Oppilas5)

*... ketään ei syrjitä tai haukuta, jokainen hyväksytään sellaisena
kun on ja jokaisen kanssa yritetään tulla toimeen. ... Kaikki täytyy
ottaa huomioon, eikä ketään kohtaan saa olla ilkeä. (Oppilas9)*

Kaikki vastaajat eivät maininneet kiusaamista apukysymyksen Millaista on hyvä luokkahenki kohdalla, mutta jokainen vastaaja yhtä oppilasta lukuun ottamatta puhui kiusaamisesta tai syrjimisestä jossain kohtaa kirjoitelmaansa. Tämä ker-
too siitä, oppilaat kokevat kiusaamisen vaikuttavan suuresti luokkahenkeen. Käsittelem kiusaamista tarkemmin tutkimustulosten esittelyn myöhäisemmässä vaiheessa kohdassa *Luokkahenkeä heikentävät asiat*.

5.2 Luokkahengen vaikutukset koulunkäyntiin

Yhdeksän oppilasta vastasi kirjoitelmassaan selvästi apukysymykseen *millä tavalla luokkahenki vaikuttaa koulunkäyntiin*. Kirjoitelmia analysoidessani tulin siihen tulokseen, että oppilaat ovat tarkastelleet vaikutusta kolmesta eri näkö-
kulmasta; vaikutuksen määrä, vaikutukset opiskeluun sekä vaikutukset koulun vuorovaikutussuhteisiin.

Seitsemän oppilasta pohti kirjoitelmissaan luokkahengen vaikutuksen määrää sekä tärkeyttä koulunkäyntiin liittyen. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että luokkahengellä on todellakin vaikutusta koulunkäyntiin. Luokkahenkeä pidettiin tärkeänä osana koulunkäyntiä ja sen kuvattiin vaikuttavan paljon tai aika paljon koulunkäyntiin. Yksi vastaajista totesi kirjoitelmansa päätteeksi, että luokkahenki on niin tärkeä, että se voi vaikuttaa jopa koko ihmisen loppuelämään.

Kolme oppilasta tarkasteli luokkahengen vaikutuksia opiskelun näkökulmasta. Yksi oppilaista ajatteli, että hyvä luokkahenki edistää koulunkäyntiä ja auttaa tulevaisuutta ajatellen. Toinen puolestaan mainitsi luokkahengen vaikuttavan myös siihen, saako tunneilla keskittyä ja jääkö opiskelusta mahdollisesti ”pahoja vaikutteita”. Kirjoitelmissa mainittiin myös yhteistyön tärkeys.

Jos esimerkiksi yksi oppilas kylvää huonoa mieltä ja se saattaa vaikuttaa koko luokkaan ja opettajaan. (Oppilas2)

Oman luokan kanssa tehdään paljon asioita ja jos luokkahenki on huono, asiat ei onnistu hyvin. (Oppilas9)

Kirjoitelmista löytyi runsaasti ajatuksia luokkahengen vaikutuksista koulun vuorovaikutussuhteisiin. Tätä näkökulmaa oli pohdittu ehdottomasti eniten, joten tästä voidaan päätellä luokkahengen vaikuttavan enemmän vuorovaikutussuhteisiin kuin koulunkäynnin muihin osa-alueisiin oppilaiden mielestä. Suurin vuorovaikutussuhteisiin liittyvä tekijä oli kirjoitelmien mukaan kiusaaminen ja yksin jääminen.

... jos on kiusaamista niin kiusatuilla ei ole varmaankaan kovin mukava tulla kouluun. (Oppilas1)

... yleensä saat sieltä [koulusta] kavereita, jopa sydänystäviä. Jos sinulla ei ole kavereita ja tiedät, että sinäkin päivänä seisoskelet koulun katoksessa ja odotat, että oppitunti alkaisi. (Oppilas2)

Olisi hyvä jos ketään ei kiusattaisi vaan kaikki olisivat kaikkien kavereita. Kenenkään ei tarvitsisi kouluun tullessaan pelätä että hänen pitäisi olla yksin. (Oppilas3)

Jos luokassa on hyvä luokkahenki, kukaan ei jää yksin välitunneilla ja yhteistyö sujuu jokaisen kanssa. (Oppilas10)

Oppilaiden kirjoituksista huomasin, että he tiedostavat hyvin kiusaamisen vaikutukset luokkahenkeen. Tästä kertoo myös se, että hyvän luokkahengen määrittämistäkin löytyi paljon ajatuksia siitä, että hyvään luokkahenkeen ei kuulu toisten kiusaaminen. Lähes jokaisen kirjoitelmasta löytyi jossain kohtaa maininta siitä, että ketään ei saisi jättää yksin. Oppilaiden kertomuksista pystyi päättämään sen, että he osaavat samaistua kiusatun tai yksin jäävän asemaan.

Kirjoitelmista nousi esille myös oppilaiden ajatukset siitä, että kouluun pitäisi olla mukava tulla. Luokkahengen vaikutuksia osattiin pohtia myös tulevaisuuden kannalta.

Minusta kouluun täytyy olla mukava tulla, koska muuten sinut pakotetaan kouluun ja sinne on aina entistä ikävämpi mennä. (Oppilas2)

Hyvä luokkahenki auttaa tulevaisuutta ajatellen todella paljon eteenpäin. Kun on omassa luokassa oppinut tuntemaan ihmisiä ja tutustumaan uusiin ihmisiin voi lukiossa, ammatti- ja korkeakouluissa tutustua helpommin uusiin ihmisiin. (Oppilas10)

Yleisesti ottaen oppilaat olivat sitä mieltä, että jos on hyvä luokkahenki, on mukava mennä kouluun. Yksi oppilas mainitsi lisäksi, että luokkahengen ollessa hyvä on mukava tulla kouluun eikä silloin tarvitse pelätä epäonnistumisia. Yhden oppilaan pohdinta luokkahengen vaikutuksista tulevaisuuden opintoihin ja

uusiin ihmisiin tutustumiseen yllätti ainakin minut itseni erityisesti sen takia, että oppilas oli osannut ajatella vaikutuksia niin pitkällä aikavälillä.

5.3 Luokkahenkeä heikentävät asiat

Kaikkiaan yhdeksän oppilasta toivat kirjoitelmissaan esille luokkahenkeä heikentäviä seikkoja. Luokkahenkeä huonontavia tai luokkahenkeen negatiivisesti vaikuttavia asioita oli ajateltu selvästi eri näkökulmista, joiden perusteella jaoin ne kolmeen eri kategoriaan: ryhmädynamiikka, tuntityöskentely ja kiusaaminen.

Kaksi oppilasta kuvaili luokkahenkeen negatiivisesti vaikuttavia asioita ryhmädynamiikan ja luokan vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Vastaukset liittyivät luokan sisällä vallitseviin kaverisuhteisiin sekä luokan roolijakoon. Toinen oppilaista oli sitä mieltä, että niin sanonut luokan johtajat vaikuttavat luokan henkeen negatiivisesti, ja toisen mielestä aina saman ystävän kanssa oleminen heikentää luokkahenkeä.

Asioita jotka huonontavat luokkahenkeä ovat ns. luokan johtajat. Kun luotamme aina siihen samaan ihmiseen, vähemmän suosiossa olevat oppilaat yleensä tuntevat itsensä ulkopuoliseksi. (Oppilas2)

...ollaan aina vaan parhaan kaverin pari ja eivät tutustu toisiinsa, se tekee luokkahengestä huonon. (Oppilas10)

Neljä oppilasta oli sitä mieltä, että luokkahenkeen negatiivisesti vaikuttavia asioita tapahtuu myös tuntityöskentelyn aikana. Toisten häiriköinti ja metelöinti oli mainittu kolmessa kirjoitelmassa huonona asiana, ja kaksi oppilasta puolestaan ajatteli luokkahengen heikentyvän siitä, kun ei oteta kaikkia luokan jäseniä huomioon. Yksi oppilas myös mainitsi huonon luokkahengen näkymisen myös tehtävien tekemättömyytenä.

Luokkahenkeä huonontaa toisten häirintä tunnilla. (Oppilas7)

Tunnilla, jos luokkahenki on huono, metelöidään, ei tehdä tehtäviä eikä oteta muita huomioon. (Oppilas10)

Ehdottomasti eniten mainintoja luokkahenkeen negatiivisesti vaikuttavana asiana sai kiusaaminen, sillä kahdeksan oppilasta mainitsi kiusaamisesta kirjoitelmissaan heikentävänä tekijänä. Kiusaamisen muotoja mainittiin useita; ulkopuolelle jättäminen ja syrjiminä viidessä, selän takana puhuminen ja haukkuminen kahdessa sekä turha nauraminen yhdessä kirjoitelmassa. Yksi oppilas kirjoitti myös juoruilun huonontavan luokkahenkeä.

Luokkahenkeä huonontavat, jos jotakin kiusataan tai hänet jätetään ulkopuolelle. (Oppilas3)

Luokkahenki huononee jos syrjii muita. Tai ei ota mukaan leikkeihin. (Oppilas6)

Luokka henkeä huonontavat: toisen haukkuminen/mollaaminen, toiselle turha nauraminen myös toisesta paha puhuminen sen selän takana huonontaa luokka henkeä. (Oppilas8)

Kiusaaminen mainittiin oppilaiden kirjoitelmissa myös hyvän luokkahengen määritelmien kohdalla sekä siinä, miten luokkahenki ja esimerkiksi juuri kiusaaminen vaikuttaa koulunkäyntiin. Tämä kertoo aiheen tärkeydestä, ja osoittaa, että myös oppilaat tiedostavat kiusaamisen seuraukset ja osaavat samastua niihin. Salmivallin (2010) mukaan useimpien tutkimukset osoittavat, että Suomen peruskouluikäisistä lapsista noin 5-15 prosenttia kokee kiusaamista. Määrä vaihtelee muun muassa lasten iän sekä käytetyn tutkimusmenetelmän mukaan. Etenkin alakoulussa useimmilla koululuokilla näyttää olevan vähintään yksi oppilas, jota kiusataan systemaattisesti. (Salmivalli 2010, 17.) Koulukiu-

saamiseen on puututtava yhteistoimin, eikä sitä saa hyväksyä missään muodossa (Uusikylä 2006, 155).

Kiusaaminen tapahtuu usein aikuisilta salassa, ja sitä voi tapahtua myös oppitunneilla opettajan valvovan silmän alla. Oppilailla voi olla oma ”koodisanasto”, jonka avulla kiusaamista voi tapahtua aikuisen sitä huomaamatta. Kiusaamista voi tapahtua niinkin huomaamattomilla tavoilla kuin äänensävy, huokailu ja erilaiset eleet. Kiusaamiseen liittyy myös usein eristämistä, jolloin kiusatusta tehdään niin inhottava, että kukaan ei halua olla tämän kanssa. Jos joku on kiusatun kanssa ryhmässä tai parina, pienikin letkautus hänenkin yksin jäämisestä takaa sen, että seuraavalla kerralla kaikki etsivät toisen parin tai ryhmän. Lopulta kiusattu haluaa välttää hylätyksi tulemisen, ja voi ilmoittaa haluavansa tehdä asiat yksin ja olla itse itsensä pari. (Hamarus 2009, 136–137).

Tutkimukseeni osallistuneen oppilaan mainitsema selän takana juoruilu on esimerkki ilmiöstä, jota voi opettajan näkökulmasta olla vaikea havaita. Yhden oppilaan mainitsema ”turha nauraminen” voi myös olla sellaista, että osa kokee sen kiusaamiseksi, kun taas osa ottaa sen huumorilla. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulee olla tuntosarvet herkkänä ja valppaana yhteisen luokkahengen sekä yksilön oikeuksien toteutumisen vuoksi.

5.4 Luokkahenkeä parantavat asiat

Ennen kuin paneudun tarkemmin oppilaiden ajatuksiin siitä, kuka ja miten luokkahenkeä voi parantaa, esittelen lyhyesti yleisiä seikkoja, jotka oppilaiden mielestä parantavat luokkahenkeä. Apukysymykseen *Mitkä asiat parantavat luokkahenkeä* vastasi selkeästi kahdeksan oppilasta. Yksittäisiksi luokkahenkeen positiivisesti vaikuttaviksi asioiksi mainittiin muun muassa huumorintaju ja tekemällä opiskelu. Oppilas, joka kirjoitti luokkahengen parantuvan opiskeltaessa käytännössä tekemällä, tarkoitti luultavasti nimenomaan yhdessä tekemistä ja oppimista itsenäisen opiskelun sijaan.

Neljä oppilasta koki yhteisen tekemisen luokkahenkeä parantavaksi tekijäksi. Yksi heistä kertoi, että kaikkien leikkiessä yhdessä jotain mieluista leikkiä luokkahenki parantuu. Yhdessä olo ja se, että luokalla olisi jotain yhteistä koettiin tärkeäksi. Myöskin toisten huomioiminen ja kaverisuhteet saivat mainintoja.

Luokkahenkeä parantavat asiat on että ymmärretään toisia ja kuunnellaan toisten mielipiteitä. (Oppilas1)

Luokkahenkeä parantaa hyvät ystävät, huumorintaju, mutta myös työrauhan antaminen. (Oppilas7)

Jos kaikki luokassa ovat kavereita keskenään, tekevät yhteistyötä ilman hälinää ja tuntevat toisensa, minun mielestäni se parantaa luokkahenkeä. (Oppilas10)

Kolme kirjoitelmaa sisälsivät maininnan työrauhasta luokkahenkeä parantavana tekijänä. Saloviidan (2015) mukaan työrauhan käsitettä määriteltessä nykyään ajatellaan, että työrauhaa ei pidä erottaa kasvatuksesta. Työrauha ei siis ole vain hiljaisuutta, vaan tavoitteena on oppilaan itsehallinnan ja muiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näiden taitojen avulla oppilas pystyy toimia osana luokkayhteisöä. Työrauhan on tarkoitus palvella koulunkäynnin tavoitteellista toimintaa ja varmistaa oppilaiden mahdollisuus työskennellä tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimusten mukaan koulun johtajan rooli on hyvin merkityksellinen koulun työrauhan kehittämisessä. Hyvällä johtajalla on uskallusta ottaa epäkohtia esille sekä asettaa tavoitteita ja edistää koulun kehittämisprosessia. (Saloviita 2015, 24, 95.) Kirjoitelmissa oppilaat korostivat opettajan roolia työrauhan luomisessa, ja opettajanhan voidaan ajatella olevan tietynlainen johtaja luokassa.

Yhdestä kirjoitelmasta löytyi loistava oivallus ryhmiin jaon ja sukupuolijaottelun vaikutuksesta luokkahenkeen:

Asioita jotka parantavat luokkahenkeä ovat mm. se, että meihin luotetaan ja tytöt ja pojat laitetaan reilusti yhteen. Jos sukupuoli vaikuttaa esim. ryhmien jakoon, niin jossain vaiheessa tunnet vain ne yhdet ja samat ihmiset, joiden kanssa olet aina ollut tekemisissä.
(Oppilas2)

Kaikki opettajat eivät välttämättä tule edes ajatelleeksi, miten esimerkiksi sukupuoleen perustuva jaottelu vaikuttaa luokan vuorovaikutussuhteisiin ja esimerkiksi juuri luokkahenkeen. Yllä oleva lainaus oppilaan kirjoitelmasta on erittäin fiksusti ajateltu ja hyvä pitää mielessä. Voimmeko vaatia, että kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen, mikäli aina jaottelemme ryhmän samalla kaavalla esimerkiksi juuri sukupuolen mukaan? Jotta voidaan oppia tulemaan kaikkien kanssa toimeen, täytyy myös saada mahdollisuus harjoitella kaikkien kanssa toimimista.

5.5 Oppilas luokkahengen parantajana

Oppilaat toivat esille kirjoitelmissaan runsaasti hienoja ajatuksia ja ideoita luokkahengen parantamiseen. Olen luokitellut nämä ajatukset ja parannusehdotukset niin, että ensin esittelen oppilaan omaa roolia, tämän jälkeen opettajan mahdollisuuksia ja viimeiseksi muiden henkilöiden mahdollisuuksia luokkahengen parantamisessa.

Seitsemän oppilasta kymmenestä toivat esille kirjoitelmissaan oman roolin tärkeiden positiivisen luokkahengen luomisessa. Oppilaat kokivat, että heidän oma osallisuutensa on merkittävässä roolissa luokkahenkeä rakennettaessa. Yleisesti ottaen oppilaat olivat kertoneet pieniä arjen asioita, joita tekemällä he voisivat parantaa luokkahenkeä. Muiden huomioiminen oli luettavissa useammasta kirjoitelmasta, ja yksi oppilas toivoi toisten huomioonottamista myös luokkatovereiltaan.

Voisin parantaa luokkahenkeä auttamalla ja tsemppaamalla luokkakavereita. (Oppilas1)

...keksimällä jonkun kivan leikin ja leikkiä sitä luokkakavereiden kanssa. (Oppilas3)

voin olla hiljempaa tunnilla. [luokkahenkeä voi parantaa] ... muut luokkalaiset olemalla hiljempaa ja häiriköimättä. (Oppilas4)

Neljässä kirjoitelmassa oppilaat olivat pohtineet, että voisivat itse toimia luokkahengen parantajina muun muassa ottamalla kaikki mukaan toimintaan ja olemalla kaikkien kaveri.

Minä voisin parantaa luokkahenkeä niin, että otan kaikki mukaan leikkeihin. (Oppilas6)

Minä voin parantaa luokkahenkeä olemalla ystävällinen ja avulias kaikille. (Oppilas7)

Luokkahenkeä voi parantaa omalta osalta siten, että ottaa kaikki huomioon ja on kaikkien kaveri, eikä kiusaa ketään. (Oppilas9)

Jokainen voi vaikuttaa luokkansa luokkahenkeen omalla käytöksellään. Jos jokainen luokasta pyrkii olemaan hiljaa, auttamaan toisia, ottamaan kaikki mukaan ja välttämään kiusaamista, silloin kaikilla on mukavaa ja luokkahenki paranee. (Oppilas10)

Yksi vastaaja oli huomannut erään tärkeän seikan, joka kuvaa hyvin asennetta, joka meidän jokaisen olisi hyvä omaksua. Tällainen ajattelutapa toimii takuuvarmasti niin koulussa, työssä kuin myös muuallakin jokapäiväisessä elämässä. Oppilas kiteytti ajatuksensa seuraavaan lauseeseen:

Voisin vaikuttaa luokkahenkeen olemalla ystävä tai ainakin ystävälinen toisia kohtaan. (Oppilas3)

Kolmessa kirjoitelmassa mainittiin suoraan se, että jokainen luokassa osallistuu luokkahengen parantamiseen. Vaikka kaikki eivät suoraan kirjoittaneet jokaisen oppilaan roolin tärkeydestä, oli sama ajatus luettavissa myös useasta muusta kirjoitelmasta, sillä useat kohdat oli kirjoitettu passiivissa (ymmärretään, kuunnellaan...).

Mutta jokainen voi parantaa oman luokan luokkahenkeä olemalla kaikkien kaveri ja ei jätä ketään ulkopuolelle. Jos haluaa hyvän luokkahengen kaikkien täytyy osallistua sen tekemiseen, että se pystytään luomaan. (Oppilas7)

Oppilaat siis selkeästi tiedostavat oman roolinsa ja panoksensa tärkeyden. Kukaan ei kirjoitelmien perusteella ajatellut, että hyvä luokkahenki syntyisi jotenkin itsestään, vaan kaikkien osallistuminen sen luomiseen tiedostettiin.

5.6 Opettaja luokkahengen parantajana

Jokainen oppilas oli kirjoittanut kirjoitelmaansa opettajan roolista luokkahengen parantajana. Tämä kertoo siitä, että opettajalla koetaan olevan merkittävä rooli ja auktoriteetti luokan henkeen vaikuttavissa asioissa. Yleisiä piirteitä luokkahenkeä parantavalle opettajalle ajateltiin olevan muun muassa hauskuus sekä luottamus oppilaita kohtaan. Yksi oppilas koki tärkeäksi sen, että opettaja on tasapuolinen kaikkia kohtaan.

Opettaja parantaa luokkahenkeä, jos antaa kaikkien vastata tasapuolisesti, sillä opettajan työhön kuuluu kaikkien opettaminen. (Oppilas9)

Puolet oppilaista mainitsivat kirjoitelmissaan, että opettajan on tärkeää puuttua negatiivisiin asioihin, kuten riitoihin, syrjintään ja metelöintiin. Saloviita (2014) huomauttaa, että opettajastakin voi tulla osa työrauhaongelmaa, mikäli hän ei puutu tehokkaasti luokassa esiintyviin häiriöihin. Tällöin hukataan tärkeää oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa. Opettajan tulisi pystyä korjaamaan häiritsevää käytöstä niin, että se häiritsee muun luokan työskentelyä mahdollisimman vähän. (Saloviita 2014, 26.)

Opettaja voisi vaikuttaa luokkahenkeen puuttumalla jokaiseen riitaan ja kinasteluun. (Oppilas1)

Opettaja voi vaikuttaa luokkahenkeen niin, että jos hän huomaa syrjintää, hän puuttuu asiaan. (Oppilas6)

...pyrkiä vähentämään luokan meteliä, vaikka huomauttamalla asiasta häiriköille. (Oppilas10)

Kirjoitelmista voidaan todeta, että oppilaat tiedostavat hyvin työrauhaongelmien vaikutukset luokkahenkeen. Myös Janhusen (2013) tulokset koulun hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä yläkoulun puolella tukevat tätä huomiota. Työrauhaongelmat ja kurittomuus koettiin myös yläkoulun puolella ilmapiiriä heikentäviksi tekijöiksi, ja tällä taas on vaikutusta myös oppimiseen ja opiskeluuntoon. (Janhunen 2013, 73.)

Oppilaiden kirjoitelmista huomasi, että he toivoisivat opettajan auttavan oppilaita tutustumaan ja löytämään yhteisiä asioita toisistaan. Yksi oppilas toivoi opettajan järjestävän juttelutunteja, jossa löydettäisiin toisista oppilaista jotain samaa kuin itsestä, sekä myös uusia puolia. Kaksi oppilasta toivoivat puolestaan enemmän ryhmitöitä.

...yleensä meillä on eri joukkueet missä olemme [Liikuntatunneilla]. Silloin kannustamme toinen toistamme ja varsinkin, kun opettaja

käskee syötellä toiselle joka ei ole saanut palloa. Silloin koko joukkue toivoo parasta, siltä yhdeltä pelaajalta. ... Jos opettajat järjestäisivät enemmän ryhmitöitä eikä aina vain yksilötöitä, kaikki pääsisivät enemmän tekemisiin toistensa kanssa. (Oppilas2)

Opettajan aktiivinen rooli näkyi myös siten, että kolme oppilasta toivoi opettajan järjestävän yhteisiä leikkejä ja retkiä luokalle. Yksi oppilas ehdotti, että opettaja voisi jutella luokkahengestä ja sen vaikutuksista oppilaidensa kanssa.

Opettaja voi vaikuttaa luokka henkeen keksimällä leikkejä koko luokan kanssa joka nostaa luokka henkeä. Opettaja voi myös puhua luokkahengestä ja sen seurauksista. (Oppilas8)

Jos luokan opettaja haluaa auttaa luokkahengen parantamisessa, voi hän esimerkiksi järjestää luokalleen yhteisiä retkiä tai lukuhetkiä. ...kysyä oppilailta yhteisiä piha- tai sisäleikkejä liikuntatunnille ja pitää hauskoja hiljenemishetkiä. (Oppilas10)

Kirjoitelmista huomaa, että kuudesluokkalaisetkin toivovat vielä leikkisyyttä koulun arkeen. Unicefin (2008) teettämän tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaisista tytöistä 58% ja pojista 41% kokivat, että lapset lopettavat liian aikaisin leikkimisen (Unicef 2008). Leikinomaisuutta ja hauskuutta ei tulisi jättää vain alkuopetukseen, sillä oppilaat kaipaavat leikkisyyttä opetukseen luokka-asteesta riippumatta.

5.7 Muut henkilöt luokkahengen parantajina

Kuusi oppilasta oli sitä mieltä, että luokkahenkeä voi parantaa opettajan ja oppilaiden itsensä lisäksi myöskin muut ihmiset. Kolme oppilasta ei ottanut kirjoitelmissaan ollenkaan kantaa muiden kuin opettajan tai oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista luokkahengen parantamisessa, ja yksi oppilas oli sitä mieltä, että

luokan ulkopuoliset henkilöt eivät voi vaikuttaa luokan sisäiseen henkeen. Tätä hän perusteli sillä, että ulkopuolinen ei tunne luokkaa, eikä tämän vuoksi voi vaikuttaa luokkahenkeen.

Oppilaiden vanhemmilla koettiin olevan vaikutusta luokkahenkeen ja oppilaiden kouluarkeen. Neljä oppilasta mainitsi kirjoitelmissaan vanhempien tärkeän roolin. Vanhempien vaikutuskeinoiksi mainittiin muun muassa keskustelut lapsen kanssa, yhteydenotto opettajaan ongelmia havaitessa sekä vanhempainiltoihin osallistuminen.

Vanhemmat voivat myös auttaa luokkahenkeen. He opettaisivat lapsiaan kunnioittamaan toisiaan. Ja opettaa mitä ei saa tehdä ja mitä kannattaa tehdä, esimerkiksi menee kiusatun puolelle joka on todellakin rohkeampi kun se, joka kiusaa. (Oppilas3)

Äiti tai isä. Jos huomaa, että omaa lasta kiusataan niin ilmoittaa siitä opettajalle. Ja kysyä lapselta kauan se on kestänyt. Ja puuttua tietenkin asiaan. (Oppilas6)

Myös oppilaiden vanhemmat voi nostaa luokka henkeä, kyselemällä omalta lapselta mielipiteen luokka hengestä sen luokalla ja välittää tieto opettajalle ja rehtorille. (Oppilas8)

Luokkahenkeen voi vaikuttaa myös äidit ja isät esim. tulemalla vanhempainiltoihin, joissa voidaan suunnitella oppilaille jotain kivaa yhteistä tekemistä. (Oppilas9)

Kuudennella luokalla olevat oppilaat ovat vielä sen ikäisiä, että vanhempien toivotaan olevan mukana koulun arjessa enemmän kuin esimerkiksi yläkoulussa tai jatko-opinnoissa. Tämä on hyvä, sillä kuudesluokkalaiset ovat vielä lapsia ja siten tarvitsevat vanhempien läsnäoloa jokapäiväisessä arjessa koulutyö mu-

kaan lukien. Artola (2005, 156) huomauttaa, että vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin esimerkiksi tuomalla lasten äänen kuuluville.

Yksi oppilas mainitsi luokkahenkeä parantavaksi henkilöksi koulunkäynninohjaajan. Tämän oppilaan mielestä ohjaaja voi vaikuttaa luokkahenkeen positiivisesti kannustamalla. Hiltusen ym. (2013) mukaan koulunkäynninohjaajan keskeisin työtehtävä on tukea oppilaan kasvua ja itsetunnon kehittymistä sekä ohjata lasta oppimisessa. Tavoitteena on tukea oppilasta eri oppimisprosessin vaiheissa säilyttäen oppilaan itsenäisyys ja omatoimisuus. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä joko yhden oppilaan henkilökohtaisena ohjaajana, koko luokan ohjaajana tai kunta- tai koulukohtaisena ohjaajana. Päävastuu opetuksesta on opettajalla, mutta koulunkäynninohjaaja voi tarvittaessa avustaa ja ohjata joko koko luokkaa tai pienempää ryhmää. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2013, 25.)

Kalland (2013) ilmaisee huolensa siitä, että osa kunnista vähensi kouluavustajien lukumäärää tai lomautti työntekijöitä lastensuojelusta vuonna 2012. Taloudelliset leikkaukset koskien koulun henkilöstöä tai ryhmäkokoja vaikuttavat negatiivisesti myös luokkailmapiiriin. (Kallad 2013.) Koulunkäynninohjaaja voi olla mukana kouluarjessa päivittäin, jolloin hän voi hyvinkin olla mukana luomassa hyvää luokkahenkeä tukemalla yksittäisiä oppilaita ja koko ryhmän yhteishenkeä. Herääkin kysymys, onko koulunkäynninohjaajista varaa luopua tässä tilanteessa, jossa koulussa viihdytään muutenkin huonosti?

Yksi vastaaja huomautti koko koulun hengellä olevan vaikutusta yksittäisenkin luokan henkeen.

Koko koulun henki vaikuttaa luokka henkeen. Koulun henkeä voi nostaa pitämällä yhteisiä tapahtumia, leikkejä, tehtäviä jne. (Oppilas8)

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan koulun haasteena onkin kehittää yhteisöllisyyttä yksittäisten luokkien lisäksi koko koululle. Yhteisöllisyys näkyy koulun toimintakulttuurissa, ja sitä parantavia käytänteitä ovat muun muassa oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta, pienryhmät, koulun yhteiset tapahtumat sekä ryhmäyttäminen. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.) Koulun henkeen panostamalla voidaan siis vaikuttaa myös luokassa vallitsevaan yhteishenkeen.

6 OPETTAJIEN AJATUKSIA LUOKKAHENGESTÄ

Tutkimukseni aineisto koostuu oppilaiden kirjoitelmien lisäksi viidestä luokanopettajan kirjoitelmasta. Aluksi esittelen opettajien ajatuksia siitä, miten luokkahenki vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajan työhön. Tämän jälkeen paneudun opettajien ajatuksiin, käytännön vinkkeihin ja kokemuksiin siitä, miten luokkahenkeä voidaan saada parannettua.

6.1 Luokkahengen vaikutukset opettajan työhön

Kolme viidestä opettajasta mainitsi kirjoitelmaansa, että hyvä luokkahenki vaikuttaa myös opettajan työskentelyyn, ja yksi heistä painotti luokkahengen olevan äärimmäisen tärkeä myös opettajalle. Opettajan ja luokan muiden aikuisten tärkeä rooli luokkahengen luomisessa ja ylläpitämisessä tiedostettiin.

Luokkahenkeen täytyisi opettajan kiinnittää erityisesti ja säännöllisesti huomiota. Opettaja on isossa roolissa hyvän luokkahengen saavuttamisessa ja hyvä luokkahenki vaikuttaa myös opettajan työskentelyyn. (Opettaja1)

Uskon, että hyvän ryhmähengen kasvattaminen vaatii opettajalta paljon työtä ja aikaa sekä monenlaisia eri ulottuvuuksia. Pelkällä yhdellä keinolla ei voida päästä hiemankaan haastavan luokan kanssa eteenpäin asiassa. (Opettaja4)

Opettajat nostivat esille, miten huonon luokkahengen negatiiviset vaikutukset vievät aikaa muusta koulutyöstä. Yksi opettaja mainitsi, kuinka toistuva riitojen selvittely ottaa aikaa oppimiselta ja opetukselta. Hänen kokemuksensa mukaan huono luokkahenki söi valtavasti energiaa luokan aikuisilta. Toinen opettaja taas kertoi kokeneensa tilanteen, jossa suuri osa opettajan ajasta ja energiasta

meni yhteen oppilaaseen ja hänen ongelmiin. Tämän vuoksi muut oppilaat olivat jääneet niin sanotusti jalkoihin.

6.2 Luokkahengen vaikutukset oppilaiden koulunkäyntiin

Kaksi opettajaa kertoi suoraan, että luokkahengellä on suuri vaikutus oppilaan koulunkäyntiin. Toinen heistä kirjoitti luokkahengen vaikuttavan niin ryhmähengeseen, vuorovaikutukseen, kunnioitukseen kuin turvallisuuden tunteeseenkin. Hän oli sitä mieltä, että luokkahengellä on oma vaikutuksensa myös oppimiseen ja siihen, mitä ja miten opitaan. Muidenkin kuin näiden kahden opettajan kirjoitelmista pystyi kuitenkin päättelemään, että myös muiden mielestä luokkahengellä on vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin.

Luokkahenki vaikuttaa sekä oppilaiden koulunkäyntiin että opettajan työhön paljonkin, ja sen vuoksi siihen kannattaa panostaa.
(Opettaja2)

Kaksi opettajaa ajatteli hyvän luokkahengen vaikuttavan siihen, miten oppilas uskaltaa toimia luokassa ja olla juuri sellainen kuin on. Nämä opettajat kirjoittivat muun muassa toisten kunnioituksesta ja hyväksymisestä sekä uskalluksesta olla oma itsensä.

Uskalletaanko pyytää apua. Sanoa ääneen, jos ei ymmärrä. Entä menestyä? Saako olla oma itsensä? ... Hyvä luokkahenki antaa jokaiselle oppilaalle luvan ja turvan olla sellainen kuin on. Se on sitä, että jokainen tulee kuulluksi ja kohdatuksi kunnioituksella omana itsenään. Luokassa kaikki erilaisia, kaikki samanarvoisia. (Opettaja1)

... jokainen oppilas uskaltaa olla oma itsensä, kenenkään ei tarvitse yrittää olla muuta kuin mitä on ja jokainen hyväksytään sellaisena kuin on. ... Hyvä luokkahenki antaa jokaiselle tilaa. (Opettaja2)

Opettajat mainitsivat luokkahengen positiivisista vaikutuksista myös yhteenkuuluvuuden, toistensa auttamisen sekä positiivisuuden. Yksi opettaja kirjoitti, että saa itse tällä hetkellä opettaa luokkaa, jossa on hyvä ryhmähenki. Tässä luokassa toisista välittäminen on tärkeää ja oppilaat kunnioittavat sitä. Toinen opettaja puolestaan mainitsi yhteen hiileen puhaltamisen, ja kolmas kirjoitti hyvän luokkahengen tuovan positiivista ilmapiiriä.

Yksi opettaja toi myös esiin mielenkiintoisen näkökulman me henkeen:

Hyvä luokkahenki voi tarkoittaa luokan sisäistä ”me”-henkeä, mutta tällainen me-henki ei mielestäni ole välttämättömyys eikä hyvä luokkahenki vaadi vahvaa me-henkeä (”me vastaan muut”). Luokkahenki on yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta ei niin, että se sulki pois muut luokat/oppilaat/kaverit tai asettaisi jonkinlaisen vastakkainasettelun muiden kanssa. (Opettaja2)

Kyseisen opettajan mainitsema vastakkainasettelun mahdollisuus on hyvä tiedostaa. Oman luokan yhteishenkeä kohottaessa on tärkeää pitää mielessä, ettei se tarkoita sitä, että jotenkin kilpailtaisiin tai suljettaisiin ulkopuolelle muut luokat. Luokkien yhteisöllisyyden lisäksi on oleellista, että koko koulu pitää yhtä.

Kolme opettajaa mainitsi myös negatiivisempia, huonon luokkahengen tuomia ilmiöitä. Yksi heistä oli sitä mieltä, että hyvän ryhmähengen omaavassa luokassa ei esiinny kiusaamista eikä myöskään jatkuvaa tai tahallista toisten ärsyttämistä. Hän myös mainitsi huonon luokkahengen vaikuttavan myös opetustilanteisiin osallistumiseen:

Jos luokkahenki on hyvä, se saattaa olla näkymätöntä, mutta huonoluokkahenki näkyy ja kuuluu kauas: tällöin luokassa on paljon riitelyä, kiusaamista, nimittelyä, piikittelyä, liiallista kilvoittelua, muiden dissaamista oman edun nimissä jne. Toistuva riitojen selvittely vie aikaa opetukselta ja oppimiselta: huonon luokkahengen luokassa

ujo oppilas ei ehkä uskalla osoittaa osaamistaan ja toisaalta äänekäät oppilaat saattavat dominoida opetustilanteissa ja jyrätä muut alleen. (Opettaja2)

Heikon luokkahengen negatiivisia vaikutuksia pohdittiin myös työrauhaongelmien näkökulmasta. Yksi opettaja puolestaan kirjoitti klikeistä, jotka vaikuttavat hänen mielestään kaikkien luokassa toimivien henkilöiden hyvinvointiin koulussa. Kyseinen opettaja ei avannut kirjoitelmaansa asiaa sen enempää, mutta oletan hänen tarkoittavan oppilaiden keskinäisiä tiiviitä ryhmittymiä, joista osa jää ulkopuolelle. Laine (2005, 192–193) toteaa, että koululuokassa saattaa ilmetä ”sisäpiiri”, joka voi syrjiä siihen kuulumattomia esimerkiksi kiusaamalla. Tällaisia klikkejä ja sen aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia tulisi tarkkailla ja niihin tulisi puuttua heti sellaisen alkaessa muodostua.

6.3 Ideoita ja menetelmiä luokkahengen parantamiseen

Lopuksi esittelen opettajilta saatuja käytännön ideoita, ajatuksia, menetelmiä ja kokemuksia luokkahenkeä parantavista tekijöistä. Toimivaksi luokkahenkeä parantavaksi tekijäksi yksi opettaja mainitsi tunne- ja vuorovaikutuskasvatuksen. Toisaalta muutama muukin opettaja mainitsi esimerkiksi oppilaiden kanssa keskustelun kirjoitelmissaan.

Lisäksi puhun ja keskustelen oppilaiden kanssa luokkahengestä ja sen merkityksestä. Tämänkin olen kokenut hyödyllisenä ja lapsilla on itsellään asiasta usein hyviä ajatuksia. (Opettaja5)

Hyvä luokkahenki syntyy läsnäollen ja keskustellen. (Opettaja1)

Käytännön järjestelyistä mainittiin ryhmän koko, istumajärjestys sekä luokan fyysinen järjestys. Näistä asioista mainitsi kuitenkin vain kaksi opettaja, joista toinen kertoi luokkansa järjestyksestä seuraavaa:

Ryhmän koko on ihanteellinen, sillä luokkatilassamme on tilaa vieviä ryhmäpöytiä, eikä todella iso luokka mahtuisi siihen. Oppilaat säilyttävät tavaroitaan erillisissä lokerokaapeissa. Koska oppilailla ei ole ”omaa pulpettia”, tarvittaessa siirtyminen työskentelemään toisiin ryhmiin on vaivatonta. (Opettaja3)

Tästä voidaan huomata, että luokan yhteishenkeen ja esimerkiksi vuorovaikutussuhteisiin voidaan vaikuttaa myös käytännön järjestelyiden ja fyysisen luokkatilan avulla. Helposti muunneltavat istumajärjestelyt voivat saada opettajan käyttämään enemmän pari- ja ryhmätyöskentelyä opetuksessaan, jolloin oppilaat pääsevät harjoittelemaan muun muassa sosiaalisia taitoja. Yhdessä tekeminen voi yhdistää oppilaita tiiviimmäksi ryhmäksi, ja näin myös parantaa luokkahenkeä. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista kolme oli sitä mieltä, että yhdessä tekeminen parantaa luokkahenkeä. Näissä kirjoitelmissa mainittiin muun muassa yhteiset projektit, pari- ja ryhmätyöt sekä vapaammat ohjatut hetket. Yhden maininnan sai myös yhteiskuntaoppi uutena oppiaineena alakoulussa, ja sen sisällöistä erityisesti lasten oikeudet, demokratian merkitys ja yhdenvertaisuus olivat opettajan mielestä tärkeitä aihealueita.

Kaiken kaikkiaan kolme opettajaa mainitsivat ryhmäytymisleikit ja -harjoitteet luokkahenkeä parantavina tekijöinä. Myös draaman käyttö opetuksessa oli mainittu kolmen opettajan toimesta. Yksi opettaja kertoi myös yhteisten retkien parantavan luokkahenkeä. Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan erilaiset retket ja esimerkiksi leirikoulut tarjoavat mahdollisuuksia kasvattaa luottamuksellista ja oppimismyönteistä ilmapiiriä sen lisäksi, että ne tarjoavat myös hyviä mahdollisuuksia kokonaisuuksien oppimiseen (Haapaniemi & Raina 2014, 93).

Yksi opettaja kertoi tuovansa hänen oman koiransa joskus koulukoiraaksi, ja toinen opettaja taas oli tehnyt yhteistyötä koulukuraattorin kanssa luokkahengen kehittämiseksi. Yhden opettajan kirjoitelmasta löytyi maininta huumorista luok-

kahenkeä kehittävänä tekijänä, ja toinen opettaja puolestaan korosti opettajan oman heittäytymisen merkitystä:

Omalla toiminnallaan opettaja antaa mallia siitä, miten muita tulisi kohdata. Tämä vaatii opettajaltakin heittäytymistä ja itsensä likoon laittamista. Tarinoita omista koulumuistoista ja omasta elämästä, hassuttelua ja leikkimielisyyttä. (Opettaja1)

Toimivia käytännön sovelluksia ja opettajien itse käyttämiä toimintatapoja löytyi kirjoitelmista paljon. Yksi opettajista oli maininnut kirjoitelmaansa restoratiivisen sovittelun. Sara-Ahon (2014) mukaan restoratiivisessa prosessissa tilanne kohdataan, korjataan ja muutetaan. Se on osallistavaa konfliktinratkaisua, joka keskittyy korjaaviin toimenpiteisiin. Konfliktin osapuolten kohdatessa toisensa he saavat mahdollisuuden ottaa itse vastuuta tilanteesta sekä korjata sen. Tärkeänä tässä prosessissa pidetään toisen kunnioittamista, myötätuntoa, luottamusta ja anteeksiantoa. (Sara-Aho 2014.) Tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoi käyttävänsä restoratiivisia menetelmiä luokkansa lisäksi myös vanhempainilloissa. Luokassa opettaja ja oppilaat ovat kokoontuneet puhepiiriin, jossa jokainen vuorollaan kertoo oman näkemyksen, kokemuksen tai mielipiteen. Ideana on, että jokaisella on oikeus kertoa oma näkökulmansa asiaan. Tätä menetelmää opettaja kertoi käyttävänsä ihan vaan vaikkapa viikonlopun tapahtumista kertomiseen tai välituntiepisodin selvittämiseen. Myös toinen opettaja kertoi aloittaneena luokkansa kanssa viikoittaiset luokkapiirit, joiden tarkoituksena on harjoitella muiden kuuntelemista.

Restoratiivista sovittelua käyttävä opettaja mainitsi koulullansa käytettävän myös vertaissovittelua, joka perustuu tähän restoratiiviseen sovitteluun. Lahtinen-Salila on kuvailut vertaissovittelua ratkaisukeskeisyyteen pohjautuvana sovitteluna, jonka tarkoituksena on vähentää toimintahäiriöitä sekä edistää oppilaiden vuorovaikutus- ja elämänhallintataitoja. Sovittelijoina toimivat Suomen sovittelufoorumi ry:n Verso-koulutuksen käyneet oppilaat, jotka kuuntelevat häiriötä tuottaneita oppilaita ilman syyttelyä. (Lahtinen-Salila 2009, 147.)

Yksi opettajista kertoi käyttävänsä luokassaan vahvuuspedagogiikkaa, ja mainitsi tässä yhteydessä myös Huomaa hyvä -materiaalin. Huomaa hyvä -materiaalilla opettaja tarkoittaa todennäköisesti Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen vahvuuspetukseen luonteenvahvuuksiin keskittyvää materiaalia, kuten Huomaa hyvä! -kirjaa sekä toimintakortteja. Vahvuusopetus perustuu positiiviseen pedagogiikkaan, ja esimerkiksi Huomaa hyvä! -kirjassa esitellään tärkeimpiä luonteenvahvuuksia ja ohjataan luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen aloittaista. Kirja sisältää myös paljon harjoitteita. Vahvuuspedagogiikan yksi keskeinen ajatus on, että oppilaiden on tärkeää oppia tunnistamaan käyttämiään vahvuuksia, ja kun vahvuuskieli saadaan osaksi jokapäiväistä koulutyötä oppilaat herkistyvät huomaamaan toistensa vahvuuksia sekä antamaan palautetta niistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 71.)

Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä luokassaan ainakin itselleni uutena tuttavuuksena tullutta Mightifier-sovellusta. Mightifier on vahvuusteoriaan ja positiiviseen psykologiaan pohjautuva sovellus, joka on kehitetty yhteistyössä suomalaisten lasten ja opettajien kanssa. Sovelluksessa oppilaat antavat luokkakavereilleen positiivista vertaispalautetta kunkin henkilön luonteenvahvuuksista. Sovelluksen avulla oppilaiden emotionaaliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät ja Mightifierin käyttö viikoittain kasvattaa oppilaiden itsetuntoa, vähentää kiusaamista ja levottomuutta sekä kohottaa luokan ilmapiiriä. Opettaja voi seurata luokan sosiaalisten taitojen kehittymistä seurantatyökalun avulla. Opettajan lisäksi rehtorilla sekä jopa kaupungilla on mahdollisuus seurata alueellaan tapahtuvia muutoksia. (Mightifier 2017.) Toinen luokassaan sovellusta käyttävä opettaja kuvasi sovelluksen toimintaa seuraavasti:

Pääajatus on myönteisen palautteen antaminen toisille. Mightifier toimii iPadin appsina ja siinä oppilaat antavat aika ajoin toisilleen myönteistä palautetta eri vahvuusalueiden osalta (rohkeus, kärsivällisyys, anteeksiantavuus, empaattisuus jne) Ohjelma yleensä arpo, kenelle kukin oppilas antaa palautetta. Vanhempainvarteissa on ollut kiva yhdessä lapsen ja vanhemman kanssa katsoa, miten

hienosti luokkatoverit ovat kertoneet hänen vahvuuksistaan. (Opettaja3)

Toinen Mightifier-sovellusta käyttävä opettaja kertoi luokassaan olevan aina yksi viikon oppilas, jolle jokainen luokkatoveri antaa vertaispalautetta sovelluksen kautta. Viikon oppilas saa lisäksi päättää muun muassa leikin perjantaille.

Yksi opettaja kertoi käyttäneensä jo yli kymmenen vuotta luokassaan tykättyä perjantain päähenkilöä, joka saa luokkakavereilta kirjeitä. Perjantain päähenkilö kirjoittaa lisäksi omalle opettajalle kirjeen, jossa kertoo kuulumisiaan ja kysyy ainakin yhden asian opettajalta. Opettaja luonnollisesti kirjoittaa vastauskirjeen oppilaalle. Toisen opettajan luokkaan toimivaksi tavaksi oli muodostunut vastuupölyt, joiden myötä jokaisella luokan oppilaalla on aina jokin vastuualue huolehdittavanaan. Tämän opettajan luokassa oppilaiden vastuutehtävät vaihtuvat aina joka kuukausi uusiin.

Yksi opettaja kertoi haastavasta tilanteesta, jossa luokan tytöt olivat olleet jo päiväkodista saakka riitaisia ja erimielisiä. Asian eteen tehtiin monta vuotta töitä, joka vihdoinkin lopulta tuotti toivottuja tuloksia. Tytöt itse olivat tykänneet niin sanotusta riitavihkosta, jota opettaja kuvaa seuraavasti:

...aina riitojen tai mielipahaa aiheuttaneiden tilanteiden jälkeen he kirjoittivat tuntemuksensa ns. riitavihkoon... He purkivat pahan mielensä vihkoon, mikä tuntui helpottavan heidän oloaan. Minä säilytin vihkoja ja oli sovittu, että minä voin vuodatukset lukea luottamuksellisesti, mutta en sen enempää puutu tilanteisiin (ellei kyseessä olisi ollut jokin todella vakava asia) ellei tytöt itse pyydä. Pikku hiljaa tilanne tyttöjen välillä muuttui (ei pelkästään vihkotyöskentelyn vuoksi) ja luokkahengen parantuminen näkyi koko luokan levollisuutena. (Opettaja2)

Opettajat olivat siis kehitelleet luokkiinsa kukin erilaisia tapoja, rutiineja ja apuvälineitä, joilla on saatu parannettua myös luokkahenkeä. Luokkahengen kehittäminen on siis prosessi, jossa pieneltäkin tuntuvat arjen rutiinit tai asiat voivat poikia ison muutoksen koko luokkaan – kunhan ne vain otetaan osaksi arkea. Opettajan tulisikin rohkeasti ottaa kokeiluun uusia käytäntöjä ja katsoa löytyisikö niistä ratkaisuja juuri oman luokan yhteishengen parantamiseen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää oppilaiden ja opettajien ajatuksia hyvästä luokkahengestä ja siitä, miten sitä voitaisiin parantaa. Lähestyin tavoitettani kolmen kysymyksen kautta; millaista on hyvä luokkahenki, miten luokkahenki vaikuttaa koulunkäyntiin ja miten luokkahenkeä voitaisiin parantaa. Tarkoitukseni oli saada nimenomaan oppilaiden ja opettajien ääni kuuluviin, sillä he ovat päivittäin kokemassa luokkahengen vaikutuksia ja itse vaikuttamassa siihen. Halusin ymmärtää tutkimushenkilöideni ajatuksia mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti, minkä takia valitsin tutkimusmenetelmäkseni laadullisen tutkimuksen.

Narratiivinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin, jotka välittävät ja tuottavat tietoa maailmasta ja merkityksistä (Heikkinen 2015, 151). Minun tutkimuksessani narratiivisuus pääsee esiin tutkimusaineiston kautta. Tutkimuksessani kuudennen luokan oppilaat sekä luokanopettajat pääsevät kertojan rooliin, ja heidän ajatustensa pohjalta olen rakentanut kuvauksia hyvästä luokkahengestä, sen vaikutuksista koulunkäyntiin sekä ideoista luokkahengen kehittämiseksi. Opettajien ja oppilaiden kertomukset kertovat tarinaa suomalaisen alakoulun luokkahengestä ja siitä, millaisena se näkyy heidän ajatuksissaan. Näiden kertomusten pohjalta olen tulkinut heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja näin päässyt lähemmäksi luokkahenkeä ilmiönä. Narratiivisuus korostaa tutkimushenkilöiden oman äänen kuulemistä, ja tutkimuksessani olen huomionut ja korostanut tätä käyttämällä runsaasti suoria sitaatteja kirjoitelmista.

Teemakirjoitus tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä toimi hyvin apukysymysten kanssa. Apukysymykset ohjasivat tutkimushenkilöitäni kirjoittamaan aiheista, jotka itse koen tutkimuskysymysteni kannalta tärkeimmäksi. Päätin antaa oppilaille hieman enemmän apukysymyksiä helpottaakseni kirjoitelman tekoa. Opettajille puolestaan annoin vain muutaman kysymyksen, sillä oletin heidän pystyvän kirjoittamaan helposti aiheesta vähemmällä ohjauksella. En kui-

tenkaan halunnut ohjailta vastauksia liikaa, joten painotin erityisesti oppilaiden kanssa sitä, että kysymykset toimivat vain apuna eikä niihin vastaaminen ole pakollista. Uskon, että osa oppilaista olisi kokenut kirjoittelun teon haastavaksi ilman apukysymyksiä. Kirjoittelun sai halutessaan kirjoittaa täysin vapaasti, joten mielestäni apukysymykset toimivat tutkimuksessani hyvin ohjailematta oppilaiden tai opettajien vastauksia liikaa.

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat määrittivät hyvää luokkahenkeä yleisen tunnelman ja yhteishengen, vuorovaikutussuhteiden sekä kiusaamisen näkökulmasta. Vuorovaikutussuhteiden osalta oppilaat olivat sitä mieltä, että kaikkien luokassa tulisi pystyä olemaan kavereita keskenään ja jokainen tulisi ottaa huomioon. Oppilaat korostivat yhteishengen ja yhteisöllisyyden merkitystä, ja samankaltaisia tuloksia on saanut myös Ahonen (2005, 70), jonka tutkimus osoittaa, että yhteisöön kuulumisen ja olonsa turvalliseksi tunteminen ovat keskeisessä asemassa rakennettaessa hyvää ilmapiiriä. Paalasmaa (2014, 188) on puolestaan todennut yhteisöllisen hyvinvoinnin parantavan myös yksilöiden hyvinvointia, ja saman havainnon saa myös oppilaiden kirjoitelmista.

Positiivinen tutkimukseni tuloksista ilmennyt seikka oli se, että kiusaamisen ja yksin jäämisen vaikutukset tiedostetaan hyvin. Etenkin oppilaat kirjoittivat paljon kiusaamisesta ja sen negatiivisista vaikutuksista luokkahenkeen, opettajat sen sijaan käsittelivät kiusaamisteemaa huomattavasti vähemmän. Oppilaiden vastauksista nousi esiin tärkeä ilmiö, nimittäin empatiakyky. Oppilaat osasivat kirjoitelmien perusteella huomioida hyvin muut oppilaat ja asettua esimerkiksi kiusatun tai yksin jäävän asemaan. Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että hyvän luokkahengen omaavassa luokassa ketään ei kiusata, syrjitä tai haukuta. Salmivallin (2010) mukaan useimmat tutkimukset osoittavat, että Suomen peruskouluissa noin 5-15 prosenttia oppilaista kokee tulevansa kiusatuksi. Etenkin alakoulussa useimmissa luokissa näyttää siis olevan vähintään yksi systemaattisen kiusaamisen kohteeksi joutunut oppilas. (Salmivalli 2010, 17.) On helpottavaa huomata, että oppilaat itse eivät hyväksy kiusaamista ja tiedostavat sen vaikutukset, mutta surullista todeta, että kiusaamista silti tapahtuu. Jatkossakin

on siis syytä kiinnittää erityistä huomiota kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen niin luokissa kuin koko koulussakin.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että luokkahengellä on suuri vaikutus ja se koettiin tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä. Samaan tulokseen ovat tulleet Adelman ja Taylor (2005), jotka ovat myös todenneet luokan ilmapiirillä olevan suuri rooli koulun arjen ja oppimisen parantamisessa. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat ja opettajat kokivat luokkahengen vaikuttavan muun muassa vuorovaikutussuhteisiin suuresti. Tässäkin yhteydessä oppilaat kirjoittivat kiusaamisesta ja yksin jäämisestä sekä ryhmän dynamiikasta. Oppilaat toivat myös esille, että luokkahenki vaikuttaa lisäksi siihen, onko koulussa mukavaa ja onko sinne mielekästä tulla. Näitä ajatuksia tukee myös Ahosen (2005, 70; 2008, 208) tutkimukset, joiden tulokset osoittavat koulun ilmapiirillä olevan kaikista tärkein rooli sekä koulussa viihtymiseen että koulunkäynnistä pitämiseen.

Opettajat puolestaan näkivät luokkahengen vaikuttavan muiden hyväksymiseen ja kunnioittamiseen sekä siihen, uskaltavatko oppilaat olla luokassa omia itsejään. Luokkahengen nähtiin vaikuttavan myös oppilaiden väliseen yhteistyöhön sekä turvallisuuden tunteeseen. Sekä oppilaat että opettajat kertoivat luokkahengen vaikuttavan opiskeluun ja luokassa vallitsevaan työrauhaan. Etenkin opettajat painottivat luokkahengellä olevan suuri vaikutus myös opettajan omaan työhön muun muassa siten, että sen rakentaminen ja ylläpitäminen vaatii opettajalta paljon työtä ja aikaa.

Huonon luokkahengen koettiin vievän aikaa ja energiaa muun muassa opetuselta. Luokkahenkeä heikentävinä asioina kiusaamisen lisäksi mainittiin sekä oppilaiden että opettajien toimesta häiriköinti oppitunneilla. Myös ryhmädynamiikkaan liittyvät asiat, kuten luokan johtajatyypin dominointi ja sitä kautta joidenkin oppilaiden varjoon jääminen koettiin luokkahenkeä huonontavaksi asiaksi.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että jokainen luokan jäsen vaikuttaa luokkahenkeen. Oppilaat selvästi tiedostivat, että luokkahenki ei synny itsestään, vaan jokaisen panosta tarvitaan. Oppilaat kokivat, että voivat itse vaikuttaa luokkahenkeen ottamalla aktiivisen roolin esimerkiksi pyytämällä kaikkia mukaan toimintaan ja ottamalla kaikki luokkatoverinsa huomioon. Myös muiden auttaminen ja tsemppaaminen sekä ystävällisyys koettiin tärkeäksi. Tämä on erityisen hyvä huomio oppilailta, sillä myös Rasku-Puttonen (2006) huomauttaa, miten jokaisen lapsen tulisi saada kokea olevansa osa ryhmää ja ryhmän vuorovaikutussuhteita. Hän toteaa myös oppilaiden osallisuuden kokemusten vahvistavan lapsen yhteisöissä toimimista. (Rasku-Puttonen 2006, 111, 113.) Oppilaiden merkityksellisen roolin ja osallisuuden korostaminen myös luokkahengen luomisessa on siis erittäin tärkeää.

Jokainen oppilas kirjoitti kirjoitelmassaan opettajan roolista luokkahengen parantajana, joten opettajan vaikutusmahdollisuudet koettiin hyvin suuriksi. Oppilaat toivoivat opettajalta etenkin puuttumista ilmeneviin ongelmiin ja häiriötekijöihin sekä mukavan yhteisen tekemisen järjestämisestä. Tähän ajatukseen yhtyy myös Laine (2005, 193–194), jonka mukaan opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin muun muassa ohjailemalla oppilaiden tunteiden ilmaisussa sekä myönteisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan ei tule sallia kiusaamista, kuten pilkkaamista tai nolaamista, vaan asiat tulisi opetella selvittämään oppilaiden kanssa keskustelun avulla.

Muista luokkahenkeen vaikuttavista henkilöistä mainittiin muun muassa koulunkäynninohjaaja, mutta eniten mainintoja saivat vanhemmat. Vanhemmilta oppilaat toivoivat asioihin puuttumista, lapsen kanssa keskustelua sekä osallistumista esimerkiksi vanhempainiltoihin. Aikuisten aktiivinen rooli erilaisten koulussa esiintyvien ongelma- ja häiriötilanteiden ennaltaehkäisyssä ja vähentämisessä todettiin tärkeäksi myös vuonna 2018 julkaistussa työrauhaa ja oppimisympäristön turvallisuutta arvioivassa tutkimuksessa. Aikuisten, kuten opettajien, avustajien ja vanhempien osallistaminen ja heidän tuen lisääminen nopean puuttumi-

sen ohella koettiin merkittäviksi ongelmatilanteita vähentäviksi tekijöiksi. (Julin & Rumpu 2018, 5.)

Sekä opettajat että oppilaat kirjoittivat yhteisen tekemisen tärkeydestä luokkahengen parantamisessa. Leikit, pelit, tapahtumat ja retket koettiin tärkeäksi luokkahenkeä rakennettaessa, mikä osoittaa yhteisen mukavan tekemisen hyödyllisyyden koulun arjessa. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että sekä oppilaat että opettajat tiedostivat hyvän luokkahengen edellyttävän aikaa ja panostusta. Tutkimusten perusteella suomalaislasten on todettu viihtyvän koulussa huonosti (Ahonen 2008, 195; Harinen & Halme 2012, 3), ja tuleekin mieleen, voisivatko arjessa tapahtuvat yhteiset pelit ja leikit luoda koulupäivään mukavaa tekemistä ja sitä kautta parantaa myös koulussa viihtymistä? Unicefin (2008) tutkimuksen perusteella kuudesluokkalaisista pojista 41% ja tytöistä 58% olivat sitä mieltä, että lapset lopettavat leikkimisen liian aikaisessa vaiheessa, joten tämänkin perusteella leikille tulisi antaa tilaa vuosiluokasta riippumatta. Erilaiset tapahtumat ja retket puolestaan tuovat mukavaa vaihtelua ja hiovat luokkaa tiiviimmäksi ryhmäksi.

Opettajat painottivat oppilaiden kanssa keskustelua sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua hyvän luokkahengen luomisessa. Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaista vain yksi mainitsi kirjoitelmaansa keskustelun luokkahenkeä parantavana tekijänä. Opettajat painottivat siis selvästi oppilaita enemmän keskustelun tärkeyttä. Tätä havaintoa voi selittää osaltaan se, että oppilaat eivät välttämättä yhdistä esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua ja niistä keskustelua suoranaisesti luokkahenkeä parantavaksi tekijäksi, vaikka näiden keskusteluiden kautta voidaankin todellisuudessa saavuttaa esimerkiksi kehittyneiden vuorovaikutustaitojen kautta myös luokkahengen parantumista. Paalasmaan (2014, 127) mukaan koulun ilmapiiri kaipaa enemmän vuorovaikutusta, keskustelua ja kuuntelemista. Myös draaman käyttö opetuksessa koettiin luokkahenkeä parantavaksi tekijäksi.

Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli käytössään erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja apuvälineitä luokkahengen parantamiseksi. Esimerkiksi vahvuuspedagogiikkaan perustuva Huomaa hyvä -materiaali sekä Mightifier -sovellus saivat mainintoja, ja ne pohjautuvat molemmat oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen ja positiiviseen pedagogiikkaan. Mightifier -sovelluksen on todettu kehittävän oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, ja sen avulla oppilaat pääsevät antamaan positiivista vertaispalautetta keskittyen luokkatovereidensa luonteenvahvuuksiin. Viikottaisen sovelluksen käytön on todettu muun muassa vähentävän kiusaamista sekä parantavan luokan ilmapiiriä. (Mightifier 2017.) Sovellus voi siis hyvinkin auttaa luokkahengen kohottamisessa, samoin Huomaa hyvä -materiaali voi vaikuttaa vahvuuksien ja yksilön itsetunnon kehityksen kautta myös luokassa vallitsevaan henkeen.

Ristiriitatilanteissa osa opettajista olivat kokeneet restoratiivisen sovittelun ja vertaissovittelun toimiviksi keinoiksi myös luokkahengen parantamisessa. Nämä keinot osallistavat oppilaita ongelmatilanteiden ratkaisuun. Myös luokassa luodut arjen käytänteet, kuten esimerkiksi vastuupöllöt tai viikon päähenkilö koettiin tärkeiksi yhteisiksi tavoiksi. Eräs opettaja oli saanut vuosia jatkuneeseen luokan tyttöjen väliseen riitelyyn avun yksinkertaisen riitavihkon avulla, ja tilanteen helpottuessa parantuneen luokkahengen pystyi aistimaan koko luokan levollisuutena. Näistä esimerkeistä voidaan päätellä, että luokkahengen voidaan vaikuttaa monen eri pieneltäkin vaikuttavan tavan tai menetelmän kautta, kunhan käytännöt otetaan osaksi luokan arkea.

Vaikka luokkahengen parantaminen tapahtuu pääasiassa koulussa ja luokahuoneessa, myös yhteiskunnan päätöksenteolla pystytään vaikuttamaan siihen. Esimerkiksi vuonna 2012 osa kunnista on vähentänyt kouluavustajien lukumäärää tai lomauttaunut työntekijöitä lastensuojelusta. Taloudellisilla leikkauksilla koulun henkilöstöön tai ryhmäkokoon liittyen on todettu olevan negatiivisia vaikutuksia luokan ilmapiiriin. Kielteisellä luokkailmapiirillä on puolestaan kielteisiä vaikutuksia lapsen tunne-elämään, jolloin käytöshäiriöt lisääntyvät. (Kalland 2013.) Mielestäni tulisi herätä siihen tosiasiaan, että suoraan lapsiin liittyvillä

leikkauksilla, esimerkiksi juuri koulunkäynninohjaajien tai lastensuojelun työntekijöiden vähentämisellä tai ryhmäkokojen suurentamisella emme ainakaan pelasta jo heikkona pidettyä kouluviihtyvyyttä.

Tutkimukseni tarjoaa runsaasti ajatuksia ja ideoita luokkahengen parantamiseksi, ja nämä ideat tulevat nimenomaan kentällä toimivien opettajien sekä oppilaiden suusta. Näiden konkreettisten luokkahenkeä parantavien tekijöiden lisäksi tutkimukseni valottaa millaisena hyvä luokkahenki näyttäytyy luokan arjessa sekä osoittaa, miten paljon luokkahenki vaikuttaa koulunkäyntiin. Itse tulen hyödyntämään tutkimukseni tuloksia tulevaisuudessa oman luokkani kanssa, sillä ymmärrän luokkahenkeä ilmiönä nyt paremmin. Sain lisäksi paljon uusia ideoita ja menetelmiä paremman luokkahengen rakentamiseen. Tutkimusprosessini myötä olen oivaltanut, miten suuri merkitys luokkahengellä voi olla koko luokalle sekä luokan jokaiselle yksilölle opettajaa unohtamatta. Tutkimukseni osoitti itselleni myös sen, miten tärkeää on kuunnella oppilaita, siltä heiltä löytyy paljon huomionarvoisia ajatuksia ja oivalluksia. Toivon, että kollegani, eli muut luokanopettajat voisivat myös hyötyä tutkimukseni tuloksista ja parantaa näin kukin oman luokkansa yhteishenkeä ja sitä kautta sekä omaa että oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Tutkimukseni selvitti kuudesluokkalaisten oppilaiden sekä luokanopettajien ajatuksia luokkahengestä ja sen parantamisesta, ei suoranaisesti sitä, millainen luokkahenki suomalaisessa koulussa vallitsee. Jatkossa olisikin mielestäni tärkeää tutkia, millaiseksi oppilaat ja opettajat kokevat luokkahengen luokassa, jossa tällä hetkellä opiskelevat tai työskentelevät. Tällainen tutkimus olisi syytä tehdä isommalla mittakaavalla niin, että nähtäisiin, vaihteleeko kokemukset luokkahengestä esimerkiksi eri paikkakunnilla tai eri vuosiluokilla. Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista mainitsi saavansa muun muassa vahvuuspedagogiikasta apua luokkahengen rakentamiseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia sellaisia opettajia, jotka käyttävät aktiivisesti ja tarkoituksella jotain tiettyä pedagogiikkaa tai menetelmää luokkahengen parantamiseen ja selvittää, millaisia tuloksia opettajat ovat saaneet käyttämillään menetelmillä. Yksi antoisa

jatkotutkimusmahdollisuus on myös koko koulun yhteishenki, sillä uskon koulun yhteisöllisyydellä olevan merkittävä vaikutus koulussa viihtymiseen.

Lainatakseni tutkimukseeni osallistunutta oppilasta: hyvä luokkahenki syntyy siitä, kun on ystävä, tai ainakin ystävällinen kaikkia kohtaan. Tämä oivallus kiteyttää hyvin sen, että kaikkien paras ystävä ei tarvitse olla, mutta jokainen tulee ottaa huomioon ja kohdata arvostavasti. Näin jokainen luokan yksilö huomioidalla voidaan parantaa myös koko luokan yhteishenkeä. Luokkahengen parantaminen on päätös, johon tarvitaan sekä opettajan että oppilaiden aikaa ja panostusta. Se ei synny itsestään, mutta pienilläkin teoilla voi olla suuria vaikutuksia niin yksittäisen luokan kuin koko koulunkin yhteishenkeen ja siellä viihtymiseen.

LÄHTEET

Adelman, H. S. & Taylor, L. 2005. Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (toim.) Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://www.isbe.net/Documents/clsrn-climate.pdf>. (Luettu 1.4.2018.)

Ahonen, A. 2005. Kolmen rovaniemeläis- ja yhden inarilaiskoulun 6-8. luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua regressio-analyysien avulla. Teoksessa A. Heikkinen & A. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 2005. 65–70. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence> . (Luettu 14.12.2017.)

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Painosalama Oy. 195–211.

Artola, J. 2005. Vanhempainyhdistystoiminta – aikuisten yhteistyötä lasten hyväksi. Teoksessa P. Salminen (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 155–160.

Barr, J. J. 2016. Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper #61. The IDEA center. Saatavilla [www-muodossa](#):

https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf. (Luettu 10.4.2018.)

Begert, T., Hofmann, V., Müller C. M. & Bless, G. 2015. The association between classroom social cohesion and disruptive classroom behavior. Switzerland: University of Fribourg.

Bordens, Kenneth S. & Horowitz, Irwin A. 2000. Social psychology. NJ, USA: Lawrence Erlbaum. Mahwah. Saatavilla www-muodossa:

[http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYzMDMxX19BTg2?sid=3cb7c598-05db-4b3d-8463-](http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYzMDMxX19BTg2?sid=3cb7c598-05db-4b3d-8463-004bb75fb427@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1)

[004bb75fb427@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1](http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYzMDMxX19BTg2?sid=3cb7c598-05db-4b3d-8463-004bb75fb427@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1) (Luettu 23.1.2018.)

Clarizio, H. F. 1980. Toward positive classroom discipline. New York (N.Y.) : J. Wiley & Sons.

Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing: The Art of Science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. 2011. Student perception of a positive climate for learning: a case study. Educational psychology in practice , 65–82.

Haapaniemi, R. & Raina L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Halinen I. & Jääskeläinen L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016- Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 19–36.

Hamarus, P. (2009) Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 129–144.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hake-
massa. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen UNI-
CEF. Saatavilla verkosta:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.
(Luettu 5.2.2018.)

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heik-
kinen, E. Rovio, & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen
menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 144–162.

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2013. Koulunkäynnin-
ohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Huhta, E & Martikainen, J. 2016. "Opettaja on se päällimmäinen perälauta,
joka kuitenkin määrittää raamit" Opettajien kokemuksia luokan koheesiosta.
Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201605131745.pdf>.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi
kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R.
Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere:
Vastapaino. 126–146.

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aal-
tola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittele-
valle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
Jyväskylä: PS-kustannus. 168–184.

Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-
Suomen yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf. (Luettu 5.4.2018.)

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo - Helsinki - Juva : WSOY.

Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Saataville www-muodossa:

https://karvi.fi/app/uploads/2018/03/KARVI_0618.pdf. (Luettu 5.4.2018.)

Kalland, M. 2013. Lapsen asema nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.duodecimlehti.fi/lehti/2013/13/duo11071>. (Luettu 9.1.2017.)

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kvale, S. 1996. Interviews : An introduction to Qualitative research interviewing. Thousand Oaks (Calif.) : Sage.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Kähkönen, M. 2003. Millaisena näen tulevan luokkani? Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvista luokkahuonetodellisuudessa koulutuksen alussa ja lopussa ja niiden mahdollisesta muutoksesta. Turku: Turun yliopisto.

Lahtinen-Salila, I. Vertaissovittelu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus. 145–159.

Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 117-134.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Jyväskylä: PS-kustannus.

Markkanen, E-L. 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen.

Mannerheimin lastensuojeluliitto: Esa print. Saatavilla www-muodossa:

<http://omaoppilaskunta.fi/wp-content/uploads/2014/10/Kuulun-V%C3%A4lineit%C3%A4-ryhm%C3%A4n-toiminnan-tukemiseen.pdf>

Meredith, J. R. 2013. The impact of podcasting on perceived learning, classroom community, and preferred context for podcast consumption. Regent University. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.missouristate.edu/fctl/193962.htm> . (Luettu 10.4. 2018.)

Meriruoho, M. 2012. Keskustelupiirit luokan ryhmäkoheesion edistäjinä. Toimintatutkimus eräessä alakoulun luokkaryhmässä. Helsinki: Unigrafia.

Mightifier 2017. Sadalle luokalle positiivista ilmapiiriä ja tervettä itsetuntoa.

Saatavilla www-muodossa: <https://mightifier.com/social-skills/sadalle-luokalle-positiivista-ilmapiiria-ja-tervetta-itsetuntoa/>. (Luettu 14.12.2017.)

Mind the Gap. Between digital natives and educational practises. Suomen Akatemian tutkimuksia: Mitä tutkimme?

<http://blogs.helsinki.fi/mindthegap/tutkimuksen-tarkoitus/>. (Luettu 5.2.2018.)

Myllylä, S. & Rantala, T. 2009. Kohti ilon koulua – Lasten näkökulmia viihtyisään kouluympäristöön. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu (TAOKK). Kehittämishanke, 8VE-2009. Saatavilla www-muodossa:

<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8012/Myllyla.Susanna.Rantala.Teija.pdf?sequence=2>. (Luettu 28.6.2017.)

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.

Nikkola, T. & Löppönen, P. (2015). Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Sastamala: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.

Nuorten hyvinvointikertomus. Indikaattorit. Tunteet ja vuorovaikutus. Luokkahenki. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.nuortenhyvinvointikertomus.fi/indikaattorit/tunteet-ja-vuorovaikutus/luokkahenki> . (Luettu 12.12.2017.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkostonjulkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press. 5–23.

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin." Helsinki: Arator Oy.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Painosalama Oy. 155–172.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.

Räisänen-Ylitalo, S. 2015. "ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme" Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis. Saatavilla www-muodossa:

http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61929/Raisanen-Ylitalo_Sirkka_ActaE_164pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y . (Luettu 2.4.2018.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa:

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html . (Luettu 19.12.2017.)

Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2000. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–26.

Sara-Aho, U. 2014. Sovittelun ytimessä on dialogi. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sara-aho.com/11>. (Luettu 14.12.2017.)

Tilus, Pirjo 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Unicef. 2008. UNICEF tutki kuudesluokkalaisten käsityksiä leikistä, harrastuksista ja kavereista. (Luettu 9.1.2018.)

<https://www.unicef.fi/tiedotus/uutisarkisto/2008/unicef-tutki-kuudesluokkalaisten-kasityksia-leikista-harrastuksista-ja-kavereista/>

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa: Oppilas

Hyvä 6. luokan oppilas!

Teen parhaillaan tutkimusta, jossa tutkin oppilaiden ajatuksia luokkahengestä. Toteutus tapahtuu teemakirjoituksella, jossa oppilaat kirjoittavat apukysymysten avulla pienen kirjoitelman aiheesta luokkahenki. Kirjoitus tapahtuu tietokoneella nimettömänä koulupäivän aikana.

Olisi mukavaa saada sinut mukaan tutkimukseen. Jos tutkimuksen aikana tai sen jälkeen päätät, että et halua enää olla mukana, voit kertoa siitä minulle, vanhemmillesi tai omalle opettajallesi. Silloin kaikki sinuun liittyvät asiat poistetaan tutkimuksesta. Se ei vaikuta mitenkään koulunkäyntiisi.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Käytän tutkimuksen tuloksia aineistona kirjoittaessani Pro gradu -tutkielmaa.

Voit ottaa yhteyttä tutkijaan jos haluat kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Jenna Hoikka
Luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelija
Lapin yliopisto
Puhelin: 040 8615011
Sähköposti: jhoikka@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja:
Sari Poikela
Yliopistonlehtori, Lapin yliopisto
sari.poikela@ulapland.fi

6. luokan oppilas

Olen lukenut saamani tiedotteen luokkahenkeen liittyvästä tutkimuksesta (tämän paperin kääntöpuoli). Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksesta kieltäytyminen ei tarkoita koulun opetuksesta kieltäytymistä, vaikka opetuksen yhteydessä tutkimustietoa kerättäisiinkin. Vanhempani tietävät tutkimuksesta ja antavat minun osallistua siihen. Myös rehtori ja opettajani tietävät tutkimuksesta.

Vain tutkija saa nähdä kirjoitukseni ja muun minua koskevan tiedon, eikä hän paljasta niitä kenellekään.

Jos minulla on kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan.

Haluan osallistua tutkimukseen.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Pyydän palauttamaan lomakkeen luokan omalle opettajalle.

Liite 2. Tutkimuslupa: Koulu

Hyvä Koskenkylän koulun rehtori,

Tutkin Pro gradu -tutkielmassani oppilaiden ajatuksia luokkahengestä. Aineiston keruu tapahtuu teemakirjoituksella, jossa oppilaat kirjoittavat apukysymysten avulla pienen kirjoitelman aiheesta luokkahenki. Kirjoitus tapahtuu tietokoneella nimettömänä.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta lapsilta ja aikuisilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutesaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tai opettajaopiskelijoiden ohjaukseen harjoitteluiden aikana.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Suoritan aineistonkeruun Pro gradu -tutkielmaa varten.

Voitte ottaa yhteyttä joko soittamalla tai sähköpostilla, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Jenna Hoikka
Luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelija
Lapin yliopisto
Puhelin: 040 8615011
Sähköposti: jhoikka@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja:
Sari Poikela
yliopistonlehtori, Lapin yliopisto
sari.poikela@ulapland.fi

Suostumus tutkimuksen toteuttamiseen

Annan luvan Jenna Hoikan tutkimuksen toteuttamiseen Koskenkylän koulussa huhtikuussa 2017.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tai opettajaopiskelijoiden ohjaukseen harjoitteluiden aikana.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja luokanlehtorin haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Päiväys: _____
 Allekirjoitus: _____
 Nimenselven-
 nys: _____ Puhelinnumer
 o ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 3: Tutkimuslupa: Koulutuspalvelut

Rovaniemen kaupunki Viranhaltijapäätös

Palvelualuepäällikkö Koulutuspalvelut 28.04.2017



Tutkimuslupapäätös

ROIDno-2017-626

Tutkimuslupa Hoikka Jenna

Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Jenna Hoikka hakee tutkimuslupaa Pro gradu -tutkimusta varten. Tutkimuksen aiheena ovat oppilaiden ajatukset luokkahengestä.

Aineiston keruu tapahtuu teemakirjoituksella, jossa oppilaat kirjoittavat apukysymysten avulla pienen kirjoitelman aiheesta luokkahenki. Aineistonkeruu tapahtuu Koskenkylän koulun 6. luokassa toukokuussa 2017. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden omia ajatuksia luokkahengestä; millaista on hyvä luokkahenki ja miten sitä voisi parantaa. Tutkielman ohjaajana toimii Sari Poikela

Päätös

Jenna Hoikalle myönnetään em. tutkimuslupa.

Tiedoksi

Jenna Hoikka, koulunjohtaja Taina Rantala

Allekirjoitus

palvelualuepäällikkö Leila Alaraudanjoki

Liite 4. Tutkimuspyyntö: Opettajat, Alakoulun Aarreaitta

Hei opettaja! Löytyykö sinulta ajatuksia luokkahengestä tai sen parantamisesta alakoulussa?

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa luokkahengestä ja sen parantamisesta alakoulussa. Olen päässyt graduprojektissani alkuun tutkimalla oppilaiden ajatuksia luokkahengestä, ja toivoisin nyt kovasti saavani tutkimukseeni vielä alakoulun opettajien näkökulman asiaan.

Olisin erittäin kiitollinen, jos sinulta liikenisi pieni hetki kirjoittaa vapaamuotoinen kirjoitus luokkahengestä, sen vaikutuksista tai sen parantamisesta alakoulussa. Voit käyttää apunasi seuraavia kysymyksiä, mutta halutessasi voit myös kirjoittaa täysin vapaamuotoisesti omien ajatustesi pohjalta.

-Miten luokkahenki vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin ja opettajan työhön?

-Miten luokkahenkeä voisi mielestäsi parantaa? Kaikenlaiset ideat, ajatukset ja kokemukset ovat erittäin tervetulleita.

Pyydän myös kirjoittamaan vastauksesi alkuun tämänhetkisen/viimeisimmän työskentelypaikkakuntasi sekä kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana.

Pyydän lähettämään vastaukset sähköpostiini jhoikka@ulapland.fi 8.10. mennessä. Lähettämällä kirjoituksen annat luvan tutkimukseen osallistumisestasi. Vastauksia käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti ja hyviä tutkimuskäytänteitä noudattaen. Siirrän kirjoitelmat nimettömänä erilliseen tiedostoon, jonka jälkeen poistan sähköpostit. Lisää tietoa tutkimuksesta saat halutessasi sähköpostin välityksellä. Tutkielman ohjaajana toimii yliopistonlehtori Sari Poikela.

Kirjoitelmilla ei ole vähimmäispituutta, ja muutama lausekin vie tutkimustani eteenpäin. Arvostan suuresti vaivannäköänne, ja kiitän jo etukäteen kaikkia mukaan lähteviä! :)