

Minna Mononen

**LASTEN NÄKEMYKSIÄ
KOULUVIIHTYVYYDESTÄ PERUSOPETUKSEN
TOISELLA VUOSILUOKALLA**

**Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Mononen, Minna. ”LASTEN NÄKEMYKSIÄ KOULUVIIHTYVYYDESTÄ PERUSOPETUKSEN TOISELLA VUOSILUOKALLA.” Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus, 2011. 93 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetuksen toisella vuosiluokalla olevien lasten näkemyksiä omasta kouluviihtyvyydestään ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kouluviihtyvyyttä tutkittiin kartoittamalla lapsilta erilaisia kouluun liittyviä hyvän ja huonon olon kokemuksia.

Tutkimus oli laadullinen. Aineisto koostui seitsemästä 3–5 lapsen ryhmähaastattelusta. Kaikkienensa lapsia oli tutkimuksessa mukana 31. Haastattelut toteutettiin jyvaskyläläisessä alakoulussa marraskuussa 2010 ja niihin osallistui lapsia kahdelta perusopetuksen toiselta vuosiluokalta. Ryhmähaastatteluilla tuotettu aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että lasten kouluviihtyvyys on monen eri tekijän summa. Hyvän ja huonon olon osa-alueet muodostettiin lasten omista kokemuksistaan tuottamien kuvausten perusteella, jotka analyysissa jakaantuivat viiteen eri osa-alueeseen. Lasten kouluviihtyvyyttä ilmentämät osa-alueet olivat: *koulupäivän kokonaisrakenne, lapsi oppilaana: osaamista ja osaamattomuutta, sosiaaliset suhteet voimavaroina ja haavoittuvuustekijöinä, toimintamahdollisuudet* sekä *koti taustatukena*. Näihin osa-alueisiin liittyi sekä hyvää oloa (viihtymistä) että huonoa oloa (viihtymättömyyttä) ilmentäviä kokemuksia. Tutkimuksen perusteella lapsi kokee koulussa olemisen kokonaisvaltaisesti. Yksilölliset kokemukset vaihtelevat ja määrittävät sitä, miten lapsi kuvaa kouluviihtyvyyttään.

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyden nähtiin tulevan parhaiten esille lasten puheessa, jota tutkimuksessa tuodaan runsaasti esille aineisto-otteissa. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että lapset kaipaavat kouluun enemmän toimintamahdollisuuksia. Kouluviihtyvyystekijät liittyivät useasti omaehtoisen toiminnan, leikkimisen ja liikkumisen toteutumiseen. Toisella luokalla olevien lasten koulussa viihtymistä edesauttaa se, jos koulussa huomioidaan lasten luonnollinen toiminnan ja aktiivisen tekemisen tarve.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, lasten ääni, monitieteinen lapsitutkimus

Keywords: school well-being, children's voice, multidisciplinary child studies

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOULUVIIHTYVYYS TUTKIMUSTEN VALOSSA	8
2.1	Kouluviihtyvyys käsitteenä	8
2.2	Kouluviihtyvyyden merkitys	10
2.3	Tutkimustuloksia koulussa viihtymisestä	11
3	PIENTEN LASTEN KOULUVIIHTYVYYS	15
3.1	Varhaiskasvatusvuodet ja siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen	15
3.2	Koulun aloittamisen tuomat muutokset ja kouluun kiinnittyminen	18
3.3	Kouluviihtyvyyden osatekijöitä pienillä lapsilla	20
3.3.1	Oppilaan minäkuva ja varhaiset kokemukset.....	21
3.3.2	Kaverisuhteet.....	22
3.3.3	Lapsen ja opettajan välinen suhde.....	24
3.3.4	Koulu erilaisina ympäristöinä	25
3.3.5	Koti oppilaan tukena	29
4	LAPSET KOULUVIIHTYVYYTENSÄ KUVAAJINA.....	31
4.1	Lapsuus- ja lapsikäsitteet lasten kanssa tehtävän tutkimuksen suunnannäyttäjinä	32
4.2	Lapsitutkimuksen lähtökohtana lasten asiantuntijuus	34
4.3	Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteet ja mahdollisuudet	37
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	40
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
6.1	Laadullisen tutkimuksen luonne	42

6.2	Lapset, joiden kanssa tutkimus toteutettiin.....	43
6.3	Aineistonkeruun toteutus ja tutkimusmenetelmä.....	44
6.4	Aineiston analyysi	47
7	TULOKSET: HYVÄN JA HUONON OLON KOKEMUKSET KOULUVIIHTYVYYDEN ILMENTÄJINÄ	54
7.1	Koulupäivän kokonaisrakenne.....	54
7.1.1	Koulupäivän ajallinen rakenne.....	55
7.1.2	Koulupäivän sisällöllinen rakenne	56
7.2	Lapsi oppilaana: osaamista ja osaamattomuutta.....	59
7.3	Sosiaaliset suhteet voimavaroina ja haavoittuvuustekijöinä.....	61
7.4	Toimintamahdollisuudet	64
7.5	Koti taustatukena	65
8	POHDINTA	68
8.1	Tulosten koonti ja tarkastelu.....	68
8.2	Vuorovaikutuksessa tuotettu asiantuntijuus	72
8.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	75
8.4	Tutkimuksen eettisyys	77
8.5	Tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	80
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	90
	LIITE 1: Teemahaastattelun runko	90
	LIITE 2: Tutkimuslupahakemus huoltajille	91
	LIITE 3: Tutkimuslupahakemus koululle	92
	LIITE 4. Luettelo taulukoista ja kuvioista	93

1 JOHDANTO

Jo päiväkodissa olen kohdannut lapsia, jotka silmät innosta hehkuen kertovat odottavansa koulun alkamista ja uutta koululaisen elämää. Nämä kohtaamiset ovat saaneet minut pohtimaan, miten tuo alun valtaisa innostus säilyisi lapsen elämässä aina koulu-uran loppumetreille saakka ja toisaalta sitä, miten voisin varhaiskasvattajana tukea lapsen koulutien alkua. Suomi on loistanut kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa huipputuloksilla lukutaidossa, matematiikassa sekä luonnontieteissä. Aika ajoin on kuitenkin herännyt huolta ja keskustelua suomalaisten lasten ja nuorten alhaisesta kouluviihtyvyydestä. IEA-tutkimuksissa (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, ks. Leimu 2004), on muun muassa tullut ilmi, että muissa vertailumaissa viihdytään koulussa huomattavasti paremmin kuin Suomessa. (Saari 2004, 170–171.)

Lasten ja nuorten huono kouluviihtyvyys on huolestuttava asia nyky-yhteiskunnassamme ja siihen tulisi kiinnittää huomiota jo varhaiskasvatuspalveluissa. Tässä on myös yksi peruste siihen, miksi esiopetuksen ja alakoulun ensimmäisten luokkien tulisi tehdä keskenään tiiviimpää yhteistyötä. Lapsen koulutaipaleen alun tulisi olla lapselle mahdollisimman mieluista, jotta lapsen oppimiselle ja elämälle koulussa luotaisiin hyvä perusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskoulun toisella luokalla olevien lasten käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä heidän

omista näkökulmistaan käsin. Tähän asti on tutkittu enemmän vanhempien lasten, erityisesti yläluokkalaisten kouluviihtyvyyttä (esim. Ahonen 2008; Linnakylä 1993a). Onkin mielenkiintoista tutkia koulutaipaleen varhaisessa vaiheessa olevien lasten kouluviihtyvyyttä, ja pyrkiä selvittämään, onko heikosta kouluviihtyvyydestä merkkejä jo koulun ensimmäisillä luokilla.

Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12. artiklassa sanotaan, että lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi kaikissa häntä itseään koskevissa asioissa. Tämä tulisi ottaa entistä paremmin huomioon myös tutkimuksen tekemisessä. ”Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä”, kertoo artikla numero 13. Tieteen kentällä tämän kohdan toteutumista voitaisiin edistää ottamalla lapset mukaan tutkimuksen tekemiseen ja tätä kautta näyttää esimerkkiä siitä, että lapsen ääni on yhtä arvokas kuin aikuisen. Viimeisten vuosien aikana lapsia on onneksi pyritty tuomaan enemmän esille aktiivisina toimijoina ja oman elämänsä asiantuntijoina. Tutkimus voikin parhaimmillaan tehdä näkyväksi lasten kokemuksia ja sitä arkea, jota lapsi elää.

Kouluviihtyvyyttä tutkimalla on mahdollista tavoittaa jotain tärkeää sekä lapsesta oppilaana että lapsesta ihmisenä, oman elämänsä asiantuntijana. Aikuisina pyrimme määrittelemään asioita lapsen puolesta, kuten on varmasti usein tehty myös kouluviihtyvyytustutkimuksissa. Sen vuoksi onkin tärkeää antaa lapselle itselleen tilaisuus kertoa omin sanoin siitä, mikä koulussa on kivaa ja mikä ei. Näin lapsi saa itse mahdollisuuden kuvata viihtymistään koulussa.

Lasten kuunteleminen on varhaiskasvatusopiskelujeni alkutaipaleelta asti kulkenut punaisena lankana oman kasvatusajatteluni ja asiantuntijuuteni muodostumisessa. Se oli alun perin jopa yksi niistä syistä, miksi hain kasvatusalalle, ja miksi olen edelleen motivoitunut kasvattamaan omaa asiantuntijuuttani. Tämän pro gradu -tutkielman kautta teen näkyväksi myös omaa kasvatusajattelua ja toivon sen heijastavan jotain niistä arvoista, joita itse aion vaalia toimiessani tulevaisuudessa asiantuntijana varhaiskasvatuksen kentällä. Uskon, että mahdollistamalla lapselle puheenvuoro, voimme parhaiten kehittää ymmärrystämme siitä, mitkä asiat ovat merkityksellisiä lapselle. Aikuisten tehtävä on luoda kanavat, joiden kautta lasten ääni pääsee kuuluviin.

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon, mutta monista tutkimuksista huolimatta kouluviihtyvyyteen vaikuttavia syitä ei ilmiön laajuuden vuoksi ole kyetty tarkasti selvittämään (mm. Saari 2004, 171). Tämänkään pro gradu -työn tarkoituksena ei ole selvittää kouluviihtyvyyksiä perimmäisiä syitä, vaan valottaa mahdollisia

kouluviihtyvyyteen liittyviä teemoja ja tekijöitä lasten näkökulmasta käsin. Tämä tapahtuu kysymällä ja kuuntelemalla peruskoulun toisella luokalla olevien lasten mielipiteitä ja näkemyksiä.

Tutkimuksen teoreettisessa taustassa tarkastelen kouluviihtyvyyttä käsitetasolla ja luon katsauksen aiempiin kouluviihtyvyyttä-tutkimuksiin. Tämän jälkeen nostan esiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkityksen lapsen suotuisan koulunkäynnin mahdollistajina sekä käsittelen koulun alkamisvaiheen merkitystä lapsen elämässä. Sitten esittelen pienten lasten kohdalla kouluviihtyvyyttä-ilmioon liitetyt osatekijät. Neljännessä luvussa haluan tehdä näkyväksi tutkimukseni erityislaatuisen luonteen; sen eräs keskeinen tehtävä on toimia lasten äänitorvena. Tästä johtuen annan taustassa tilaa myös lapsi- ja lapsuuskäsityksille, lapsitutkimuksen luonteelle sekä lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteiden ja mahdollisuuksien kuvauksille.

2 KOULUVIIHTYVYYS TUTKIMUSTEN VALOSSA

2.1 Kouluviihtyvyys käsitteenä

Kouluviihtyvyys on käsitteenä tuttu ja paljon käytetty, mutta vaikeasti määriteltävissä oleva. Siihen myös sisällytetään eri tutkimuksissa erilaisia osasisältöjä (esim. Kari 1977; Olkinuora 1983; Soininen 1989). Käsitteen määrittelystä puuttunut yhdenmukainen linja on laajentanut erityylisten kouluviihtyvyystudkimusten kirjoa. Erilaisten osatekijöiden runsaus voi kuitenkin selittyä sillä, että koulussa viihtymiseen vaikuttavat eri ihmisillä erilaiset asiat. On myös huomioitava, että ulkomaisissa tutkimuksissa lähtökohdat kouluviihtyvyyden tutkimiselle ovat osin erilaiset kuin suomalaisissa tutkimuksissa, sillä esimerkiksi englannin kielessä kouluviihtyvyyteen viitataan monilla eri käsitteillä, kuten kouluasenteella (school attitude), kouluun sitoutumisella (school engagement), kouluhyvinvoinnilla (school well-being) tai kouluilmastolla (school climate).

Olkinuoran ja Mattilan (2001, 18, 20) mukaan kouluviihtyvyys määritellään usein tutkimuksissa kouluelämän koettuna laatuna eli oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä, mikä huomioi sekä myönteiset että kielteiset kokemukset. Tutkimuksessaan (emt.) he tarkastelevat kouluviihtyvyyttä Olkinuoran (1983) hahmotteleman mielekkyyšnäkemyksen kautta. Siinä kouluviihtyvyys liitetään oppilaan sen hetkisiin kokemuksiin koulunkäynnin tarjoamien tunnekokemusten mielekkyydestä. Tunnekokemusten mielekkyys taas koostuu siitä, miten tyydyttävänä oppilas kokee

koulun arjen suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Tämä niin kutsuttu mielekkyyden tunnepitoinen aspekti heijastuu oppilaan viihtyvyysskokemuksissa ja kouluasenteissa.

Kouluviihtyvyyden käsite liittyy tiiviisti kouluhyvinvointiin ja nämä kaksi käsitettä mainitaankin usein yhdessä erilaisissa yhteyksissä. Konu (2002, 43–46, 57, 61) esittelee omassa väitöskirjassaan koulun hyvinvointimallin, jonka hän on luonut kehittääkseen kouluhyvinvoinnin mittaria sekä selventämään kouluhyvinvoinnista käytävää keskustelua. Mallissa yhdistyy hyvinvointi, kasvatus ja saavutukset koulussa. Konu jakaa mallissaan kouluhyvinvoinnin neljään osa-alueeseen, joista ensimmäinen on *koulun olosuhteet*. Niillä viitataan koulun fyysiseen ympäristöön, koulurakennukseen sekä opiskeluympäristön eri asioihin, kuten lukujärjestykseen ja ryhmäkokoon. Toinen osa-alue on *sosiaaliset suhteet*, jotka kattavat muun muassa sosiaalisen opiskeluympäristön, opettaja-oppilassuhteen, koulutovereiden väliset suhteet, kiusaamisen sekä koulun ilmapiirin. *Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen* korostavat jokaisen oppilaan tärkeyttä osana koulu yhteisöä. Niiden kautta oppilas voi toteuttaa itseään yksilöllisten piirteidensä ja taipumustensa tukemana sekä osallistua koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. *Terveystila* on mallin neljäs osa-alue, joka käsittää muun muassa oppilaan psykosomaattiset oireet, pitkäaikaissairaudet sekä taudit ja flunssat. Se on henkilökohtainen tila, johon ulkopuolisilla olosuhteilla on oma vaikutuksensa.

Laajasta hyvinvoinnin näkökulmasta löytyy joitakin yhtäläisyyksiä tässä tutkimuksessa käytettävään ”hyvän olon” käsitteeseen. Pollard ja Lee (2003) perehtyivät hyvinvointi-käsitteen käyttöön lasten kehitykseen liittyvässä englannin kielisessä kirjallisuudessa ajalla 1991–1999. Heidän tekemänsä katsauksen mukaan hyvinvointikäsitteen käyttö on hyvin yleistä, mutta sen määrittely (vrt. kouluviihtyvyysskäsitteen määrittely edellä) on epäyhtenäistä ja vaihtelevaa. Katsauksen mukaan hyvinvointiin liitettiin keskeisesti osatekijöitä viideltä eri alueelta, joita ovat fyysinen, psyykinen, kognitiivinen, sosiaalinen ja ekonominen. Pollard ja Lee (emt.) päätyivät tutkimuksessaan siihen, että hyvinvoinnin tutkimisessa ja hyvinvoinnin tasoa mitattaessa on huomioitava kaikki edellä mainitut osa-alueet. Tämän lisäksi mittareiden on oltava moniulotteisia, sillä yhden tekijän tutkiminen muutamalta osa-alueelta on vain pintaraapaisu hyvinvoinnin kokonaiskuvan kannalta. (Pollard & Lee 2003, 62, 64, 67.) Tämä pätee myös lasten kouluviihtyvyyss tutkimukseen, jossa pyrkimyksenä ei voi olla kaiken kattava kuvaus lasten kouluviihtyvyyden tasosta ja kaikista siihen vaikuttavista

tekijöistä. Tätä puoltaa osaltaan Soinisen (1989, 150) ajatus, ettei kouluviihtyvyys ole käsitteenä muuttumaton, vaan jatkuvasti muutettavissa ja vaikutettavissa oleva, tilanneherkkä käsite, joka pitää sisällään sekä positiivisen että negatiivisen latauksen.

Yksinkertaisimmillaan kouluviihtyvyyden voi mieltää koulusta pitämiseksi (Leimu & Välijärvi 2004, 368). Vastaavasti käsitteen voi ymmärtää varsin laaja-alaisesti, kuten Soininen (1989, 150) tekee katsoessaan kouluviihtyvyyden muodostuvan lukuisien eri tekijöiden summasta. Hän (emt.) liittää kouluviihtyvyyteen kaikki tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä kuten myös tekijät, jotka liittyvät oppilaaseen itseensä. Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys ymmärretään lapsen kokonaisvaltaiseksi tulkinnaksi omasta suhteestaan kouluun, joka voi pitää sisällään monia eri osatekijöitä (ks. Soininen). Kouluviihtyvyys kattaa sekä myönteiset että kielteiset kokemukset (ks. Olkinuora & Mattila 2001, 20), jolloin sitä voidaan lähestyä ”hyvän olon” ja vastaavasti ”huonon olon” käsitteiden kautta.

2.2 Kouluviihtyvyyden merkitys

Miksi kouluviihtyvyyttä ylipäänsä tulee tutkia? Lapsen koko elämään suhteutettuna koulussa vietetty aika vie suuren osan lapsuudesta ja myöhemmin nuoruudesta. Lapsen arkielämässä myönteiset koulukokemukset sekä hyvinvointi koulussa määrittävät niin lapsen kokonaisvaltaista elämänlaatua kuin myös edistävät lapsen tasapainoista kasvua (esim. Kuronen 2010). Ahosen (2008, 195) mukaan hyvä koulussa viihtyminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, hyvän itsetunnon kehittymiseen ja sitä kautta koko myöhempään elämässä menestymiseen. Kielteisellä suhteella kouluun voi taas olla ikäviä pitkäaikaisvaikutuksia, jolloin riskeiksi tulevat esimerkiksi syrjäytyminen ja yhteiskunnan ylläpitämisen järjestelmän ulkopuolelle ajautuminen (Kuronen 2010).

Oppimistulosten perusteella Suomi siis kestää kansainvälisen vertailun mutta huolestuttavaa on, että kouluviihtyvyys on ollut vaisua kaikilla ikätasoilla jo 1960–70-luvuilta lähtien (Leimu & Välijärvi 2004, 368). Viimeisten vuosien aikana kouluviihtyvyys on tutkimusten mukaan kuitenkin parantunut (WHO:n koululaistutkimukset 1994 – 2006, MLL 2009).

Kannas, Välimaa, Liinamo ja Tynjälä (1995, 147) huomioivat asian tärkeyden ja kehottavat liittämään koulun laatuarvioinnin yhdeksi osatekijäksi oppilaiden tunteiden, asenteiden ja koulukokemusten tarkastelun. Se, miten hyvin tai huonosti lapsi viihtyy

koulussa, määrittää monella tapaa lapsen elämää heti koulutaipaleen alusta lähtien. Esimerkiksi Olkinuora ja Mattila (2001, 21) näkevät oppilaiden kouluun suhtautumisella olevan laaja-alaisia yhteyksiä heidän yleiseen elämänasenteeseensa ja sitä kautta muun muassa terveystietoisuuteensa. Samaa asiaa sivuaa Kannaksen ym. (1995, 147) esille ottama tulevaisuusaspekti: ”Terveet ja työkunnoltaan vireät sekä opiskeluun, oppimiseen ja itsensä kehittämiseen myönteisesti suhtautuvat oppilaat ovat tärkeä koulun ja yhteiskunnan tuleva voimavara.” Edellä mainittua tulevaisuusnäkökulmaa enemmän haluan tässä pro gradu -työssäni painottaa erityisesti sitä, että on tärkeää kuunnella lasta tässä hetkessä ja keskittyä siihen, miten lapsi löytäisi voimavaroja omalle lapsuudelleen.

Olkinuoran ja Mattilan (2001, 20, 48) mukaan eri tutkimukset (mm. Andersson 2000) osoittavat, että asenne koulua ja opiskelua kohtaan säilyy usein muuttumattomana, eli usein joko myönteisenä tai kielteisenä, läpi aikuiselämän

2.3 Tutkimustuloksia koulussa viihtymisestä

Suomessa kouluviihtyvyystudkimuksista käydään usein julkista keskustelua, johon osallistuu eri alojen asiantuntijoita sekä ammattiryhmien edustajia. Yleensä keskustelu on vilkkainta silloin, kun tutkimustulokset antavat aihetta huoleen. Kouluviihtyvyys on aihe, joka herättää tunteita ja synnyttää puheenvuoroja, joissa herkästi etsitään syyllisiä sekä esitetään puolustavia näkökantoja. Tähän on osaltaan voinut vaikuttaa tieto siitä, että Suomessa yleinen kouluviihtyvyys on muihin Pohjoismaihin ja Yhdysvaltoihin verrattuna ollut heikkoa ja koulukielteisyys poikkeuksellisen yleistä (ks. esim. Olkinuora & Mattila 2001, 20). Kouluviihtyvyystudkimukset ovat suhteellisen pieni osa sitä laajaa tutkimuskirjoa, joka perusopetukseen näinä päivinä kohdistuu. Arposen (2007, 8) mukaan perusopetukseen liitetyt tutkimukset pitävät harvoin lähtökohtanaan koulun näkemistä lasten ”työpaikkana” niin, että painotettaisiin ennen kaikkea lasten aktiivista toimijuutta oppimistulosten tai koulujärjestelmän laadunarvioinnin sijaan.

Koulun merkitys lapsen elämälle on kiistatta suuri. Lapsiasiavaltuutetun toimisto järjesti yhteistyössä Opetusministeriön Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeen kanssa vuonna 2006 selvityksen, jossa kartoitettiin lasten ja nuorten mielipiteitä heidän hyvinvointiinsa vaikuttavista tekijöistä erityisesti kouluympäristössä. Yksi kyselyn teemoista oli kouluhyvinvointi, jonka yhteydessä kysyttiin oppilaiden

mielipiteitä kouluviihtyvyydestä. Selvitys toteutettiin lasten yhteistoiminnallisena ryhmäkeskusteluna, jonka aineiston keräämisestä vastasivat hankkeeseen koulutuksen saaneet perusasteen opettajat. Keskusteluihin osallistui yhteensä 3 484 oppilasta, joista 44 % oli alakouluikäisiä, ja heistä 13 % ensimmäisellä tai toisella luokalla olevia. Selvityksen mielenkiintoisin tulos tämän tutkimuksen kannalta oli se, että koulu nousi ensimmäiselle sijalle asiana, jonka lapset ja nuoret nimesivät elämässään olevan hyvin, mutta myös asiana, jonka he kokivat kaipaavan elämässään eniten parannusta. (Arponen 2007, 4, 12, 14.)

Suomessa kouluviihtyvyytutkimukset ovat pääsääntöisesti kohdistuneet yläkouluikäisiin oppilaisiin erilaisten kyselylomakkeiden muodossa. Esimerkiksi Linnakylä (1993b, 39, 41, 44–46, 54) tutki kahdeksaluokkalaisten suomalaisnuorten kouluelämän laatua kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IEA Study of Reading Literacy) yhteydessä kerätyllä laajalla aineistolla, joka koottiin yhteensä 27 maasta. Kyselyyn osallistui yhteensä 1379 kahdeksaluokkalaista. Kouluelämän laadun mittarina oli laaja kyselylomake, jonka osa-alueita olivat yleinen kouluviihtyvyys, koulukielteisyys, koulun tarjoama menestymismahdollisuus, identiteetin ja statuksen kehittyminen sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde (ks. Williams & Batten 1981).

Linnakylän (1993b) saamat tulokset osoittivat, että lähes puolet oppilaista ilmoitti viihtyvänsä koulussa erittäin hyvin, kun taas koulukielteisyyttä ilmeni lähes viidesosalla kyselyyn vastanneista. Oppilaat kokivat sosiaalisen identiteettinsä ja statuksensa myönteisinä kun taas oppilaiden suhde opettajiin oli selvästi kielteinen. Eniten oppilaan ja opettajan suhdetta varjosti tunne siitä, etteivät opettajat kannusta oppilaita riittävästi. Muihin tutkimusmaihin verrattuna suomalaisnuorten yleinen kouluviihtyvyys oli verrattain heikkoa ja koulukielteisyys yleisempää kuin muualla. Erityisen huomiota herättävä tulos oli, että oppilaiden suhde opettajiin oli tutkimuksen perusteella vertailumaiden kielteisin.

Alakoululaisten lasten kouluviihtyvyyttä on kartoitettu laajemmin yleensä vain osana jotakin suurempaa tutkimusta (esim. Olkinuora & Mattila 2001; Arponen 2007). Alakouluikäisten lasten unohtaminen näkyy myös siinä, että Suomessa ei esimerkiksi kartoiteta alakouluikäisten näkemyksiä omasta hyvinvoinnistaan kouluterveyskyselyiden muodossa (Arponen 2007, 8). Olkinuora ja Mattila (2001) raportoivat tuloksia turkulaislasten ja -nuorten kouluviihtyvyydestä, josta on löydettävissä seuraavat tämän tutkimuksen kohderyhmää ajatellen tärkeimmät tutkimustulokset: kouluviihtyvyys alenee sitä mukaa, mitä enemmän koulussa on

vietetty aikaa, ala-asteen (nykyinen alakoulu) oppilaat kokivat suhteensa opettajiin myönteisempänä ja vahvempana kuin yläasteen (nykyinen yläkoulu) oppilaat ja ala-asteen oppilaiden suhde kouluun ja koulutyöhön ei ollut yhtä ongelmallinen kuin yläasteen oppilailta. Myös useimmat Turtiaisen (2001, 31) haastattelemat 1–4 -luokkalaiset ilmaisivat koulussa olevan joko kivaa tai aika kivaa, jonka perusteella tutkija päätyi siihen olettamukseen, että lapset olivat suhteellisen tyytyväisiä kouluun. Tämä puoltaa edelleen sitä, että alemmilla luokilla olevien kouluviihtyvyyden on parempaa kuin ylemmillä luokilla. Kansainvälisiin kouluviihtyvyyden tutkimuksiin verrattuna viihtyvyyden systemaattinen laskeminen ylemmille luokka-asteille siirryttäessä onkin Linnakylän (1993b) mukaan toinen niistä negatiivisista pääpiirteistä, jotka nousevat esille juuri suomalaisten oppilaiden kohdalla: toinen on se, että suomalaiset pojat viihtyvät koulussa poikkeuksellisen huonosti.

Negatiivisten tutkimustulosten rinnalla on havaittu myös jotain positiivista. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto tuottivat vuonna 2008 raportin nuorten koululaisten terveyskäyttäytymistä selvittävästä, kansainvälisestä WHO-Koululaistutkimuksen tuloksista. Sen mukaan suomalaisten lasten ja nuorten koulukokemukset ovat kehittyneet myönteisempään suuntaan vuosien 1994 ja 2006 välisenä aikana. Kuitenkin samaan aikaan on kasvanut niiden nuorten osuus, jotka suhtautuvat kouluun kaikkein kielteisimmin. Vaikka kouluviihtyvyyden trendi on raportissa käsitellyn tutkimuksen mukaan menossa oikeaan suuntaan, on huolta herättänyt lasten ja nuorten erilaisen oireilun lisääntyminen. Lisääntyneet oireet voivat viestittää kasvavasta pahoinvoinnista lasten ja nuorten keskuudessa. Raportissa kuvataan peruskoulun viidennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulukokemuksia ja koettua terveyttä vuosina 1994, 1998, 2002 ja 2006. Kyselyaineistoihin otti osaa yhteensä noin 20 000 oppilasta. (Kämppe, Välimaa, Tynkälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 5, 76–78.)

Se, että koululaistutkimukset ovat pääosin koskeneet yläkoululaisia, osoittaa tutkimuksille selkeän haasteen. Tärkeää olisi, että tutkimukset laajenisivat myös pienempien lasten koulukokemusten kartoittamiseen. Tällöin kouluviihtyvyyden ilmiötä pystyttäisiin hahmottamaan kokonaisvaltaisemmin sillä ikäskaalalla, joka perusopetukseen kuuluu. Myös kansainvälisen vertailevan tutkimuksen kannalta tämä olisi hedelmällistä. On kuitenkin ilahduttavaa, että opinnäytetöiden tekijät ovat osoittaneet kiinnostusta alakouluikäisten kouluviihtyvyyteen. Hyvänä esimerkkinä on Ahtolan ja Kerajärven (2009) pro gradu -työ, jossa he tarkastelivat ja vertailivat 4.–6.-

luokkalaisten kouluviihtyvyyttä ja sen tekijöitä vuosien 1989 ja 2009 aikana kerättyjen lasten kirjoitelmien kautta. Yhtenä päätuloksena he esittivät, että vuonna 2009 oppilaat viihtyivät tutkimukseen osallistuneissa kouluissa paremmin kuin vuonna 1989. Pulkkinen ja Tanskanen (2009, 72) taas haastattelivat omassa pro gradu -tutkielmassaan toisella luokalla olevia lapsia, jotka saivat koulussa osa-aikaista erityisopetusta heillä ilmenneiden kielellisten vaikeuksien vuoksi. Tutkijat selvittivät muun muassa sitä, miten mielekkäänä lapset kokivat koulunkäynnin. Tulosten mukaan kaikki kahdeksan haastateltua lasta kertoivat viihtyvänsä koulussa.

3 PIENTEN LASTEN KOULUVIIHTYVYYS

3.1 Varhaiskasvatusvuodet ja siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen

Usein lapset kokevat koulun aloittamisen mielekkäänä ja odottavat sitä suuresti. Turtiainen (2001, 38) kartoitti lasten mielteitä kouluun menosta. Haastatteluissa selvisi, että useimmat ”eskarilaisista” olivat menossa kouluun mielellään eikä kouluunmenon kerrottu pahemmin jännittävän. Syyt kouluunmenon mielekkyyteen löytyivät siitä, että lasten käsitysten mukaan siellä saa tehdä kaikenlaista ja koulusta saa uusia kavereita. Yhden oppilaan mielestä koulussa ei olisi kivaa, koska siellä ei saa leikkiä.

Ennen koulun aloittamista lapset ovat voineet viettää vuosia varhaiskasvatuksen palveluiden piirissä sekä saada nykyisin kaikille mahdollistettua esiopetusta viimeistään vuotta ennen koulun ja oppivelvollisuuden alkamista. Näiden vuosien merkitys koulun aloittamiselle sekä laajemmin ajateltuna koko lapsen elämälle on tärkeä. Vaikka esiopetuksen rooli lapsuuden eräänlaisena nivelvaiheena korostuu, ovat kaikki varhaiskasvatusvuodet merkittäviä vuosia koulunkäynnin kannalta. Ne voivat joskus hyvinkin selvästi viitoittaa tietä tuleville vuosille antaen aavistuksen siitä suunnasta, mihin mahdollisesti ollaan menossa myös kouluviihtyvyyden kannalta. Lapselle

onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun, on viimeinen sinetti hyvälle varhaiskasvatustyölle ja sitä kautta luodulle kasvupohjalle.

Alle kouluikäisten institutionaalisella varhaiskasvatuksella painotetaan olevan siis arvo sinänsä lapsen sen hetkisille kokemuksille ja elämälle yleensä. Toisaalta varhaiskasvatusvuosilla halutaan tietoisesti luoda suotuisaa pohjaa tuleville vuosille, vaikkei esimerkiksi esiopetusta haluta yksinomaan pitää lasta ”kouluun valmistamana” toimintana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 7) mainitaan, että esiopetuksen on taattava lapsille tasavertaiset mahdollisuudet koulun aloittamiseen. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaava valtakunnallinen asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11–12) määrittelee varhaiskasvatuksen pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Esiopetus taas (emt.) nähdään suunnitelmallisena opetuksena ja kasvatuksena, jolloin se osana varhaiskasvatusta, varhaiskasvatus laajassa mielessä sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän jatkumon.

Nykyään lapsen institutionaalinen oppimisen ja kehityksen polku halutaan nähdä ehjänä ja johdonmukaisesti etenevänä kokonaisuutena, johon viitataan puhumalla edellä mainitun ”jatkumon lisäksi” esimerkiksi ”suotuisasta oppimisen ja kehityksen polusta” tai ”yhtenäisestä opinpolusta”. Näitä käsitteitä käytetään paljon esimerkiksi yksittäisten koulujen ja päiväkotien opetussuunnitelmissa sekä opetusta ja kasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) sanotaan, että vuosiluokkien 1–2 opetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet.

Miten tämä jatkumoajattelu sitten näkyy käytännössä konkreettisten tavoitteiden tasolla? Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 13) mukaan varhaiskasvatuksella pyritään vahvistamaan lapsen toiset huomioon ottavia käyttäytymismuotoja ja toimintatapoja sekä lisäämään lapsen asteittaista itsenäistymistä. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2010) taas mainitaan, että esiopetusvuoden aikana pyritään tavoitteellisesti vahvistamaan lapsen myönteistä minäkuvausta sekä kehittämään oppimaan oppimisen taitoja muun muassa vertaisryhmän, leikin, oppimisen ilon, uskalluksen ja luovuuden kautta. Lasta tuetaan harjoittelemaan sekä yhteiselämän pelisääntöjä, hyviä tapoja että itsensä hallitsemista. Kouluelämän

kannalta esiopetuksen hyödyiksi voidaan katsoa myös lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistuminen sekä itseilmaisun monipuolistuminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

Varhaiskasvatusvuosia ja varhaiskasvatusta tutkimalla on saatu lukuisia tutkimustuloksia siitä, mikä yhteys niillä on lapsen tuleville kouluvuosille. Tätä tietoa voimme hyödyntää tukiessamme lasten suotuisaa oppimisen ja kehityksen polkua. Esimerkiksi voidaan ottaa kouluviihtyvyyteen yhteydessä oleva koulumenestys (ks. esim. Ahonen 2008). Varhaiskasvatuksella tuetaan lapsen valmiuksia hyvien akateemisten taitojen kehittämiseen, vaikka näitä taitoja ei välttämättä opeteta erillisinä taitoharjoitteina.

Nykyään monia lasten koulunkäyntiin liitettyjä ongelmia ennustetaan jo lapsen varhaisten päiväkotivuosien aikana. Valiente, Lemerary- Chalfant ja Swanson (2010) tutkivat yhdysvaltalaisen päiväkotilasten temperamentin vaikutusta lasten niin sanottuun ”akateemiseen pätevyYTEEN” (academic competence) eli koulumenestyksen tasoon erityisesti matematiikan ja lukemisen taitoalueilla. Tutkimuksen perusteella lasten varhaisella temperamentilla oli selviä yhteyksiä tuleviin koulusuorituksiin ja siten sillä voitiin ennustaa myös tulevaa koulumenestystä. Esimerkiksi lapset, joilla oli vaikeuksia kontrolloida käytöstään ja tarkkaavaisuuttaan jo päiväkodissa, saattoivat kokea hankaluuksia myöhemmin luokkatyöskentelyyn sitoutumisessa. (Valiente, Lemerary- Chalfant & Swanson 2010, 550, 556–558.)

Viimeisten vuosien aikana siirtymävaiheeseen on alettu kiinnittämään erityistä huomiota: varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välille on haluttu rakentaa yhteistä ja tavoitteellista näkemystä kasvatuksesta ja oppimisesta, joka avustaisi lasta mahdollisimman joustavaan siirtymiseen varhaiskasvatuksesta kouluun. Tähän varhaiskasvatuksen ja opetustoimen ammattilaiset pyrkivät muun muassa tekemällä yhteistyötä toistensa kanssa, jolloin keskeisenä sisältönä on yhteistyömuotojen ja rakenteiden luominen ja kehittäminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10). Vuosien saatossa haasteeksi on koettu esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja koulun tavoitteiden asettelun erilaiset lähtökohdat, mikä on vaikeuttanut esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä (Brotherus ym. 1994, 129). Tänä päivänä tilanne onkin se, että koulu ja päiväkotikasvatusinstituutioina ovat pedagogiselta hengeltään lähestyneet toisiaan (Husso 2000, 162). Siirtymään on kohdistettu huomiota myös erilaisten tutkimushankkeiden ja projektien yhteydessä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistoon

kuuluvan Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön ”Alkuportaat”-tutkimushanke kartoittaa tietoa lasten varhaisista oppimispoluista.

3.2 Koulun aloittamisen tuomat muutokset ja kouluun kiinnittyminen

Siirtyminen esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle tarkoittaa suurta muutosta siihen toimintakulttuuriin, johon lapsi on siihen asti tottunut. Esiopetus saattaa kuulua vielä sosiaali- eikä opetustoimen hallinnon alle, mikä voi tarkoittaa sitä, että esi- ja alkuopetus pitävät sisällään hyvinkin erilaiset toimintakulttuurit. Tämä voi altistaa törmäyksille näiden kahden instituution välillä. Näiden törmäysten mahdollisia vaikutuksia lapsiin on syytä tarkastella kriittisesti. Tosin varhaiskasvatus ja koulu ovat lähentyneet toisiaan myös hallinnollisesti, sillä yhä useammassa kunnassa ne ovat siirtyneet saman hallintokunnan, opetustoimen alaisuuteen. Tämä on hyvä edistysaskel, sillä eri hallintokuntiin kuulumisen kasvattaa järjestelmien eroja, jotka taas saattavat haitata lapsen luontevaa siirtymistä päivähoidosta kouluun (Poikonen 1999, 22).

Lapsen kannalta siirtyminen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen piiristä koulumaailmaan tuo joka tapauksessa mukanaan uudenlaisia vaatimuksia, oli toiminta minkä hallinnon alla tahansa. Vaatimukset koskevat esimerkiksi tietynlaisia taitoja ja sopeutumiskykyä. Leikin maailmasta järjestelmällisen ja tavoitteellisen oppimisen maailmaan siirtyminen asettaa usein väistämättä tilanteen, jossa lisääntyvä tieto- ja oppimispainotteisuus vie tilaa siltä leikin ja toiminnallisuuden maailmalta, johon lapsi on varhaiskasvatusvuosiensa aikana tottunut.

Jos lapsi ei ole ennen koulun aloittamista ollut mukana varhaiskasvatuksen tarjoamissa palveluissa esimerkiksi päiväkodissa, voi koulu olla lapselle yksi ensimmäisistä muodollisista kasvatusympäristöistä, jossa hän saa tiiviin yhteyden muihin kuin oman perheensä aikuisiin ja lapsiin. Tämä asettaa lapselle uusia vuorovaikutuksellisia haasteita, joutuuhan hän hankkimaan taitoja, joita tarvitaan sosiaalisesti suotavassa sekä tehokkaassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Fopiano & Haynes 2001, 47; Kinnunen 2005, 21.) Sosiaalisten taitojen kehittäminen koskee toisaalta yhtä lailla myös päiväkodista ja esiopetuksesta kouluun tulevia lapsia. Salmivalli (2005) määrittelee sosiaaliset taidot konkreettiseksi käyttäytymiseksi, joka lasten kohdalla johtaa toverisuosioon tai myönteiseen lopputulokseen koskien tiettyä rajattua sosiaalista tilannetta. Sosiaaliin taitoihin, jotka voidaan käsittää myös koulussa

vaadittavina taitoina, voidaan toverisuhteisiin liittyvien taitojen lisäksi lukea esimerkiksi itsesäätelykyky, kyky keskittyä annettuihin tehtäviin, assertiivisuus eli jäämäkkyys sekä ”tottelevaisuus”. Sosiokognitiivisia taitoja taas tarvitaan ratkaistaessa sitä, millaisia taitoja missäkin tilanteessa on järkevää käyttää. (Salmivalli 2005, 86.)

Sosiaalisten taitojen lisäksi oppimisen maailma haastaa lasta sisäistämään uusia kognitiivisia taitoja, joihin voidaan lukea esimerkiksi oppimaan oppimisen taidot. Kokonaisuudessaan oppiminen edellyttää lapselta motivationaalista valmiutta, jolla tarkoitetaan kykyä suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta sekä säädellä omaa toimintaa oppimistilanteissa, joissa lapsen keskittymistä koettelee useat ympäristön ärsykkeet. (Hannula & Lepola 2006, 10)

Esiopetuksen ja alkuopetuksen välisellä rakentavalla yhteistyöllä voidaan saada aikaan merkittäviä tuloksia lasten kannalta. Poikosen (2003) tutkimustulokset osoittivat, että yhteisen pedagogisen perustan luominen päiväkodin ja koulun alkuopetusluokkien muodostamalle yksikölle oli pitkäkestoinen prosessi, joka vaati vuosien keskustelua ja tiivistä yhteistyötä muun muassa yhteisen kielen löytymiseksi. Erityisen mielenkiintoisia olivat yhdysluokkaa koskevat tulokset: luokan toiminta monipuolistui ja mahdollisuudet jokaisen lapsen henkilökohtaiselle huomioinnille, leikille, uusille kokemuksille sekä älyllisille haasteille lisääntyivät. (Poikonen 2003, 138–139.)

Oppivelvollisuuden suorittamista suomalaisessa, yhteiskunnan tarjoamassa koulujärjestelmässä, voidaan pitää sekä oikeutena että velvollisuutena. Alanen (2009, 14) pitää institutionalisoimista kotiin, päivähoitoon ja kouluun lasten elämän keskeisenä piirteenä, jonka taustalla on lasten yhdenmukaisiksi uskotut tarpeet sekä yleisesti hyväksytyt käsitykset siitä, mitä on hyvä lapsuus. On mielenkiintoista pohtia, miten hyvin nämä yhdenmukaisiksi uskotut tarpeet vastaavat lasten todellisia tarpeita. Voisiko lasten todellisista tarpeista saada jotain kuvaa sillä, miten hyvin ja sujuvasti lapset ylipäänsä kiinnittyvät kouluun? Kouluun kiinnittymisen ymmärrän näkyvän lapsen osoittamassa sitoutuneisuudessa ja kiinnostuksessa omaa koulunkäyntiä kohtaan.

Tutkimusten perusteella ne lapset, joiden sitoutuminen kouluun on vahvaa jo kouluvuosien varhaisista vuosista alkaen, saavat kaikkein eniten irti kouluvuosistaan pitkällä aikatahtimella ja nämä tulokset heijastuvat esimerkiksi lasten koulusaavutuksissa. Ladd ja Dinella (2009) kartoittivat pitkittäistutkimuksessaan kahta kouluun sitoutumisen muotoa: osallistumista luokkatyöskentelyyn sekä lapsen suhtautumista kouluun. Tulosten mukaan sekä muutokset että jatkuvuudet edellä mainittujen kahden sitoutumistason kohdalla voivat ennustaa sitä, mitä lapsen tulevat

kouluvuodet tuovat tullessaan. (Ks. lisää Ladd & Dinella 2009.) Esimerkiksi lapsi, joka osoittaa aktiivisuutta ja innostuneisuutta luokkatyöskentelyssään, on usein pidemmällä aikatahtaimella sitoutuneempi kouluun ja sen käytäntöihin, mikä taas heijastuu tunnetasolla myönteisenä asenteena koulua kohtaan.

On siis mahdollista olettaa, että toista luokkaa käyvät lapset viestittänevät jollakin tavalla myös kouluun kiinnittymisen onnistuneisuutta. Heillä on takanaan kouluviihtyvyyssopojan hioutumiselle tärkeät vuodet: ensimmäinen kouluvuosi perusopetuksen piirissä sekä valtaosalla myös esiopetusvuosi. Myös varhaiskasvatuksen piirissä oleminen on luonut siltaa kouluun siirtymiselle.

3.3 Kouluviihtyvyyden osatekijöitä pienillä lapsilla

Tarkastelen seuraavaksi niitä osasisältöjä, jotka aikaisemmissa tutkimuksissa on liitetty kouluviihtyvyyteen. Esittämieni sisältöjen lisäksi kouluviihtyvyys voi pitää sisällään myös muita osatekijöitä tai näkökulmia, kuten esimerkiksi lapsen sukupuolen tai oppilaan harrastuneisuuden. Tässä tutkimuksessa rajaan tarkasteltavat sisällöt siten, että ne ovat perusteltuja toista vuosiluokkaa käyvän oppilaan koulukokemusten näkökulmasta ja näin linjassa tutkimuskysymysteni kanssa. On myös hyvä huomata, että usein kouluviihtyvyyksiin liitetyt osasisällöt ovat aikuisten määrittelemiä. Se, mikä osuus lasten ja nuorten äänellä on ollut osasisältöjen hahmottamisessa, jää tutkimuksissa usein avaamatta.

Taustatukea valitsemilleni osatekijöille olen saanut oheistutkimuksesta, joka tehtiin vuonna 1991 Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (The IEA Study of Reading Literacy) yhteydessä. Siinä peruskoulun 1448 kolmasluokkalaista laati lukukokeiden jälkeen omakohtaisen kirjoitelman siitä, ”Millainen on suomalaisen kolmasluokkalaisten tavallinen koulupäivä” (Linnakylä 1993b). Mielenkiintoisinta oli, että keskeisin näkökulma lasten kirjoitelmissa oli yleisarvio koulusta eli millaista koulussa oli oppilaiden mielestä. Arviointia kohdistettiin useimmiten oppiaineisiin ja joskus myös opettajiin. Se, millainen käsitys oppilaalla oli opettajasta noin yleisesti, oli selvästi yhteydessä oppilaiden kokemuksiin koulusta ja oppiaineista. Kirjoitelmien perusteella voitiin myös päätellä, että monelle kolmasluokkalaiselle koulupäivän parasta antia oli yhdessä kavereiden kanssa vietetty aika välitunneilla. Toverisuhteiden merkityksellisuuden korostuminen lasten kirjoitelmissa osoittaa Kankaanrannan ja

Linnakylän (1993, 31) mukaan, että oppimisen lisäksi lapset mieltävät koulun keskeiseksi tehtäväksi oppilaan oman sosiaalisen kasvun tukemisen.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen valitsemiani kouluviihtyvyyteen liittyviä osatekijöitä, joita ovat *oppilaan minäkuva ja varhaiset kokemukset, kaverisuhteet, opettajan ja oppilaan välinen suhde, koulu erilaisina ympäristöinä sekä koti oppilaan tukena*. Näin ollen kouluviihtyvyyttä lähestytään lapsen ja hänen sosiaalisten suhteidensa, koulun sekä kodin näkökulmasta. Valitut tekijät ovat yhteydessä Soinisen (1989, 150) hahmottelemiin kouluviihtyvyystekijöihin, jotka ovat esitetty alla olevassa kuviossa.



KUVIO 1. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150)

3.3.1 Oppilaan minäkuva ja varhaiset kokemukset

Peruskoulun toista vuosiluokkaa käyvä lapsi on ammentanut paljon kokemuksia, joiden kautta hän on muokannut omaa minäkuvaansa ja käsityksiään itsestään oppilaana sekä

kouluyhteisön jäsenenä. Kinnunen (2005, 21) kuvaa kouluun menevää lasta monella tapaa taitavaksi selviytyjäksi, joka kykenee irtaantumaan vanhemmista ja keskittymään pitkäkestoiseen opetukseen. Koetut onnistumiset ja epäonnistumiset sekä niiden kautta hahmottunut minäkuva vaikuttavat myös siihen, millaiseksi lapsi oman kouluviihtyvyytensä kokee. Esimerkiksi oppilaan saama palaute omasta osaamisestaan ja koulumenestyksestään erilaisten oppimistulosten muodossa vaikuttaa lapsen kouluviihtyvyyteen (esim. Ahonen 2008, 195; Olkinuora & Mattila 2001, 21). Myös Kannas ym. (1995, 135) liittävät koulumenestyksen kokemisen minä-käsitykseen, joka heidän mielestään voidaan tulkita oman osaamisen ja menestymisen tunteeksi. Tyytyväinen oppilas on useasti motivoitunut koulutyöhön, jolloin hänen koulusaavutuksensa ovat paremmat kuin sellaisella oppilaalla, joka ilmaisee tyytymättömyyttään muun muassa vieraantumalla tai osoittamalla häiriökäyttäytymistä.

Ensimmäisillä kouluvuosilla on suuri merkitys lapsen muotoutuvalla minäkäsitykselle (Kinnunen, 2005). Aunola (2001, 40) pitää omien tutkimustensa perusteella tärkeänä lapsen minäkäsityksen ja oppimista koskevien uskomusten huomioimista erityisesti niiden interventioiden suunnittelussa, joilla pyritään vaikuttamaan niin lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kuin myös oppimisvaikeuksien sekä alisuoriutumisen ehkäisemiseen. Varhaiset kokemukset siitä, miten hyvä tai huono oppilas kokee olevansa, ovat siten merkityksellisiä sekä lapsen sen hetkisille että myös tulevalle viihtymiselle koulussa (mm. Olkinuora & Mattila 2001). Kinnusen (2005, 21) mielestä onkin tärkeää, että jokainen lapsi tuntisi olevan hyvä jossakin. Osaamiskokemuksia ja itsetunnon tukemista lapsi voi saada osakseen myös erilaisten harrastusten ja kerhotoiminnan kautta.

3.3.2 Kaverisuhteet

Alakouluikäisten kaverisuhteilla on tärkeä merkitys lasten elämässä ja kavereiden merkitys korostuu merkittävästi jo siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun. Tätä tukee Laddin, Kochenderfin ja Colemanin (1996, 1103, 1116) Yhdysvalloissa suorittama pitkittäistutkimus, jonka mukaan siirtyminen päiväkodista kouluun ja kouluun sopeutuminen sujuivat helpommin niillä lapsilla, joilla oli enemmän ystäviä. Ystävyysuhteiden kautta lapset kokivat olonsa koulussa turvallisemmaksi ja heidän asenteensa koulua kohtaan oli positiivisempi kuin lapsilla, joilla oli vähemmän tai ei lainkaan ystäviä. Mielenkiintoista oli myös se, että ystäviltä saadun tuen määrällä oli

selvä yhteys siihen, missä määrin lapsi ilmoitti pitävänsä koulusta. Mitä enemmän lapsi koki saavansa apua ystäviltään, sitä paremmin hän viihtyi koulussa. Kaverisuhteiden merkityksellisyys kouluviihtyvyyden kannalta tulee esille myös Arposen (2007, 4) kokoamassa selvityksessä, jossa lapset liittivät hyvät sosiaaliset suhteet koulukavereihin yhdeksi keskeiseksi viihtyisän koulun ominaisuudeksi.

Kavereiden kautta muodostuvat sosiaaliset suhteet edistävät lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta, parantavat itsetuntoa sekä sitouttavat oppimisympäristöön (Fobiano & Haynes 2001, 52). Oma luokka ja luokkatoverit ovat lapsille erityisen tärkeitä (Saukkonen 2003, 88–89). Salmivalli (2005) käyttää lapsen kaverisuhteista käsitettä vertaissuhteet, joilla hän viittaa suhteisiin, joita lapset luovat suunnilleen samalla kehitystasolla oleviin ikätovereihinsa. Vertaissuhteiden kautta lapsi kokee asioita, jotka vaikuttavat heidän välittömään sopeutumiseensa sekä hyvinvointiinsa myös pitkällä aikavälillä. Vertaisten kanssa lapsi omaksuu tietoja, taitoja mutta myös asenteita. (Salmivalli 2005, 15.) Asenteiden välittymisestä mainitsee myös Soininen (1989, 152), jonka mukaan esimerkiksi lapsen kouluasenteisiin vaikuttaa paljon se, miten lapsen oma toveripiiri suhtautuu koulunkäyntiin.

Kaverisuhteiden merkitys lapsen kehityvälle itsetunnolle on suuri. Sosiaalisen vertailun kautta lapsi rakentaa minäkuvaansa sekä saattaa omaksua hyvin pysyviä käsityksiä itsestään ja ominaisuuksistaan (Salmivalli 2005, 31). Tämä olisi syytä ottaa huomioon jo esimerkiksi esiopetuksen puolella, sillä kuten Salmivalli (2005) muistuttaa, lapselle muodostunut sosiaalinen asema on hyvin pysyvä ja sitä on vaikea muuttaa. Tästä hyvänä esimerkkinä on vertaisryhmässä torjutuksi tullut lapsi, joka on vaarassa joutua torjuntakierteeseen, jossa hänen toimintansa tulkitaan aina kielteisesti riippumatta siitä, miten hän käyttäytyy. Tämä altistaa lapsen yksinäisyydelle ja myöhemmille tunne-elämän ongelmille, kuten ahdistuneisuudelle ja masentuneisuudelle, sekä kasvattaa kiusatuksi tulemisen riskiä. (Salmivalli 2005, 33, 57.)

Kiusaaminen onkin ilmiö, joka vaikuttaa vahvasti lapsen kouluhyvinvointiin (ks. Arponen 2007; Olweus 1992; Salmivalli 1998 & 2003). En tässä syvenny sen tarkemmin kiusaamisilmiöön tai siitä johtuvien vakavien ja haasteellisten ongelmien käsittelyyn. Haluan kuitenkin tuoda esille, että kiusaamisella on sosiaalisen luonteensa vuoksi vahvat yhteydet lasten kouluviihtyvyyteen. Kiusaamisen esiintyminen koulu yhteisössä vaikuttaa ratkaisevasti myös kaverisuhteisiin.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) tutkii säännöllisesti kiusaamisilmiötä ja sen laajuutta valtakunnallisella tasolla ja raportoi tuloksista omista julkaisuissaan.

Vaikka kyselyt kohdistetaan pääsääntöisesti nuorille, on niiden kertomat tulokset hyvä huomioda myös alakouluikäisten lasten kouluhyvinvoinnin yhteydessä. ”Miksi kertoisin, kun se ei auta?” on Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2009) viimeisin raportti Internetissä suoritetusta nuorten kiusaamiskyselystä (2008). Kyselyn tulokset kertovat karua kieltään: Yläkoululaisista tytöistä 11 % ja pojista 14 % ilmoitti joutuvansa säännöllisen kiusaamisen kohteeksi.

Kiusaamista tapahtuu myös alle kouluikäisten keskuudessa, josta on todisteena Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Folkhälsanin (2010) tuore laadullinen selvitys siitä, miten kiusaamisilmiö näkyy suomalaisessa päivähoidossa. ”Kiusaavatko pienetkin lapset?” -selvityksen mukaan kiusaamisen tehokas ehkäisy tulisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, koska varhaisen puuttumisen avulla vaikutetaan merkittävästi lasten hyvinvointiin niin päiväkodissa kuin myös myöhemmin koulussa. Kaverisuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen on erityisen tärkeää jo päiväkodissa, sillä vastavuoroiset ja tasavertaiset ystävyysuhteet suojaavat lasta kiusaamiselta.

3.3.3 Lapsen ja opettajan välinen suhde

Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen ja opettajan välinen suhde on yleensä tiivis, sillä usein luokanopettaja vastaa lasten opetuksesta ja toiminnan ohjauksesta pääpuolisesti yksin. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tutkimusten perusteella myös erittäin vaikuttava osatekijä kouluviihtyvyyttä arvioitaessa. Erityisesti alkuopetusluokilla opettajan merkitys korostuu (esim. Soininen 1989, 151). Alaluokilla asenteet opettajia kohtaan ovat yleensä myönteisiä mutta Suomessa oppilaiden ja opettajien suhdetta on Olkinuoran ja Mattilan (2001, 20) mukaan varjostanut muun muassa oppilaiden kokemukset siitä, ettei heillä ole oppitunneilla riittävästi mahdollisuuksia omien mielipiteidensä ilmaisemiseen. Oppilaat ovat myös kokeneet, etteivät opettajat ole heistä yksilöinä tarpeeksi kiinnostuneita. Tähän voi olla sidoksissa myös kokemukset siitä, ettei opettajilla ole yksinkertaisesti riittävästi aikaa kuunnella oppilaitaan. Oppilaat nimeävät ajanpuutteen syyksi muun muassa suuret opetusryhmät sekä opettajien kiireen. (Arponen 2007, 24.)

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadulla on vaikutusta siihen, miten lapsi sopeutuu kouluun sekä millaisiksi lapsen asenteet koulua kohtaan muotoutuvat. Hyvä opettajan ja oppilaan välinen suhde yhdistetään lapsen myönteisten kouluasenteiden lisäksi muun muassa harvemmin esiintyviin käytöshäiriöihin ja kurinpidollisiin

toimenpiteisiin. Lisäksi sen on katsottu parantavan laajasti lapsen erilaisia taitoja, kuten kielellisiä ja sosiaalisia taitoja sekä työskentelytaitoja, sekä olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen. Näin ollen varhainen opettajasuhde muokkaa lapsen kognitiivisia käsityksiä hänen omasta koulusuhteestaan sekä vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja esimerkiksi sosiaalisten suhteiden rakentumiseen. Opettajan ja oppilaan suhteen on katsottu luovan pohjaa jopa koko lapsen tulevalle koulu-uralle. (Harrison, Clarke & Ungerer 2007, 55.)

Se, millaiseksi oppilaan ja opettajan välinen suhde muotoutuu, riippuu esimerkiksi siitä, onko hänen käyttämänsä pedagogiikka enemmän lapsi- vai opettajalähtöistä. Stipekin ym. (1995) tutkimuksen mukaan opettajan voimakas ulkoinen kontrolli on yhteydessä lasten kielteiseen oppimisminäkuvaan ja negatiivisiin tunteisiin koulua kohtaan.

Haynes, Emmons ja Ben-Avie (1997) yhdistävät opettajan ja oppilaan välisen suhteen toimivuuden hyvään kouluilmastoon. He päätyivät tutkimuksiensa perusteella siihen, että aikuisten tarjoama hoiva ja huolenpito on yksi hyvän kouluilmaston osatekijä, joka osaltaan tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Keskeisiä tekijöitä ovat välittäminen, kunnioitus ja luottamus, jotka heijastuvat lasten ja opettajien välillä. He näkevät lasten ja aikuisten suhteet osaksi sitä perustaa, joka luo pohjaa myöhemmille kehityksellisille siirtymille lapsen elämässä. (Haynes, Emmons & Ben-Avie 1997, 322, 326–327.)

Harrison ym. (2007) osoittivat, että lasten piirustuksien kautta voidaan saada merkityksellistä lisätietoa siitä, miten lapset kuvaavat itsensä ja opettajan välistä suhdetta. Australiassa toteutettuun tutkimukseen osallistui ensimmäistä kouluvuottaan käyviä lapsia yhteensä 125. Haastatteluiden lisäksi lapset piirsivät ohjeistuksen mukaan kuvan itsestään ja opettajastaan. Tutkimustulosten perusteella lasten omat arvioinnit ja kuvaukset esimerkiksi siitä, missä määrin opettaja hyväksyy lapset, olivat yhteydessä kouluviihtyvyyteen sekä vastaavasti koulun välttelyyn. (Harrison ym. 2007, 59, 61–62, 69.)

3.3.4 Koulu erilaisina ympäristöinä

Koulun käsittäminen erilaisten ympäristöjen näkökulmasta voi auttaa ymmärtämään sitä moninaista systeemiä, jossa lapsi on osallisena. Koulua voidaan esimerkiksi pitää ympäristönä, jonka on tarkoitus palvella lapsen oppimista ja kokonaisvaltaista

kehittymistä. Silloin koulu käsitetään lapsen *oppimis- ja kehitysympäristöksi*. Konkreettisesti ajateltuna koulu taas muodostaa rakennuksillaan ja pihapiirillään *fyysisen ympäristön*, joka tarjoaa erilaisia puitteita lapsen toiminnalle. Tässä osiossa tarkastelen koulua näiden ympäristönäkökulmien kautta siten, että tuon esille, millaisia merkityksiä niillä saattaa olla lapsen viihtymiselle koulussa. Erityisesti kuvaan ne seikat, jotka puoltavat laaja-alaista ympäristönäkökulmaa, jolloin lapsi nähdään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Kankaanranta ja Linnakylä (1993, 8) ovat mallintaneet oppilaan oppimisympäristöjä Bronfenbrennerin (1979, 1991) hahmotteleman ekologisen mallin mukaisesti. Siinä oppilaan vuorovaikutussuhteiden ajatellaan laajenevan ja monimutkaistuvan sitä mukaa, kun yksilö kehittyy. He ovat havainnollistaneet oppilaan oppimisympäristöt sarjaksi peräkkäisiä piirejä, jonka keskiössä on oppilas itse ja ympäröiviksi kehiksi muodostuvat lapsen kasvu- ja oppimisympäristöt luokka- ja koulutasolta aina yhteiskunnalliselle tasolle asti. Bronfenbrenner (1991) painottaa yksilön aktiivista roolia omien ympäristöjensä jäsentämisessä sekä niiden välittömien vuorovaikutussuhteiden piirissä, jotka vallitsevat yksilön ja ympäristöjen välillä. Näin myös Kankaanranta ja Linnakylä (1993) hahmottavat niin sanotun ekologisen oppimisenäkemyksen, jonka mukaan oppilas on omien oppimisympäristöjensä aktiivinen luoja, ja oppiminen on tulosta oppilaan ja erilaisten oppimisympäristöjen välisestä vuorovaikutuksesta.

Koulun tehtävä voi kussakin ympäristönäkökulmassa muotoutua kapea-alaiseksi, mikä on osaltaan herättänyt keskustelua ja kannanottoja. Erityisesti huolta on herättänyt se, saako lapsi koulussa tukea kokonaisvaltaiselle kehitykselleen. Comer (2001) kuvaa yhteiskunnassamme vallitsevaa mekaanista kasvatusmallia, jossa painotetaan faktatietoihin ja lukuihin perustuvaa kognitiivista oppimista. Hän on huolissaan ihmisen sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun liian vähäisestä tukemisesta, joista hän muistuttaa kognitiivisen kasvunkin olevan vahvasti riippuvainen. Comer on ollut mukana kehittämässä amerikkalaiskouluihin ”School Development”-ohjelmaa, jonka pyrkimyksenä on ollut muuttaa koulujen sosiaalista ilmastoja. Ohjelmassa sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen huomioonottaminen kouluympäristössä edisti lapsen kognitiivista kehitystä sekä paransi akateemista suoriutumista. (Comer 2001, ix–x.)

Myös Launosen ja Pulkkinen (2004, 46, 58) mukaan koulun tulisi panostaa enemmän sosioemotionaalisten kehitystavoitteiden saavuttamiseen sekä oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tämä tarkoittaisi sitä, että tiedollisen opetuksen

ohella oppilaat opettelisivat tietoisesti sosiaalisia taitoja sekä terveyttä edistäviä elämäntapoja. Ympäristönäkökulmastakin ajateltuna edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen vaatii koululta erityisesti sellaisen toimintakulttuurin ylläpitämistä, jonka välityksellä oppilas voi kokea itsensä arvokkaaksi sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 56–58).

Koulun pitäminen pelkkänä tiedollisen oppimisen ympäristönä lienee vanhanaikaista. Tästä on esimerkkinä myös perusopetuslain (1998 / 628) 2 §:sta löytyvä opetuksen tehtävä, joka pitää sisällään sosioemotionaalisen kehityksen tavoitteita. Näitä ei Launosen ja Pulkkinen (2004) mukaan voi saavuttaa pelkästään tiedollisella opetuksella. Tuon tehtävän mukaisesti opetuksen tulisi ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Tämän pyrkimyksen saavuttamiseksi voitaisiin apuna käyttää koko koulun yhteisiä tietoisia arvovalintoja, jotka ovat Ahosen (2008, 199) mukaan sidoksissa oppilaan koulussa viihtymiseen.

Aunola (2001) yhdistää emotionaaliset ja motivationaaliset tekijät lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäksi oppimisvaikeuksiin sekä alisuoriutumiseen. Väitöskirjassaan Aunola tarkastelee koulua ja perhettä lasten ja nuorten suoritusstrategioiden ja kouluvaikeuksien kehitysympäristöinä. Suoritusstrategioilla Aunola tarkoittaa oppilaiden koululuokassa käyttämiä ajattelu- ja toimintatapoja. Tutkimuksen mukaan lasten koulusuoriutuminen ja koulussa käyttämät suoritusstrategiat muodostavat positiivisia ja negatiivisia kumuloituvia kehä, joita voidaan havaita jo lasten ensimmäisen kouluvuoden aikana. Esimerkiksi epämielikkäät suoritusstrategiat ovat yhteydessä koulusopeutuvuuteen ja ongelmakäyttäytymiseen, josta todennäköisenä seurauksena on myös tyytymättömyyttä koulunkäyntiä kohtaan. Toisaalta lapset, joiden luokkatyöskentelyä luonnehtii tehtäväsuuntautuneisuus, yltävät helpommin hyviin koulusuorituksiin jo ensimmäisen kouluvuoden aikana, joka osaltaan vaikuttaa lapsen kouluun sopeutumiseen. Nämä kumuloituvat kehät laajenevat koskemaan myös lapsen perheympäristöä, josta enemmän alaluvussa 3.2.5 (Aunola 2001, 20, 30, 39–40)

Fopiano ja Haynes (2001, 48) korostavat piilo-opetussuunnitelman merkitystä silloin, kun halutaan tähdätä lasten sisäisten taitojen sekä ihmissuhdetaitojen kehittämiseen. He pitävät peruskoulun ensimmäisten vuosien aikana koettuja sosiaalisia ja emotionaalisia kokemuksia ratkaisevina tekijöinä sille, miten onnistuneesti lapsi kohtaa ja käsittelee myöhempien kouluvuosien tuomia muutoksia. Heidän mukaansa

lapset oppivat sosiaalisia taitoja erityisesti luokkahuoneen ulkopuolella, joten tätä ”piilo-opetus suunnitelmassa” olevaa oppimista tulisi hyödyntää vahvistamalla sen jalansijaa koulumaailmassa.

Toimivassa kouluympäristössä vallitsee hyvä kouluilmapiiri, joka on tutkimusten perusteella havaittu kouluviihtyvyyden yhdeksi selittäväksi tekijäksi (mm. Kari 1977, Olkinuora & Mattila 2001). Hyvä kouluilmapiiri voi mahdollistaa vastaavasti hyvän oppimisilmapiirin, jolla on taas merkitystä muun muassa oppimishalun ja opiskelutaitojen kannalta (Pulkkinen 2002, 213). Fopiano ja Haynes (2001, 48–49) tuovat esille kouluilmapiirin merkityksen erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka kohtaavat erilaisia haasteita esimerkiksi kotielämässään tai jollakin oman kehityksen osa-alueella. Ymmärtäväisten aikuisten avulla luotu kannustava, avoin ja turvallinen kouluilmapiiri voi lisätä näiden lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä vahvistaa sinnikkyyttä, jota lapset tarvitsevat esimerkiksi ikävien kotiolosuhteiden käsittelemiseen ja ymmärtämiseen. Varmistamalla tällaista kouluilmapiiriä, jossa lapsen kokonaisvaltaiset kehitykselliset tarpeet huomioidaan oppimistarpeiden ohella, koulu voi olla yksi suuri suojaava tekijä lapsen elämässä.

Lapset kokevat koulun vahvasti myös fyysisenä ympäristönä, joka tarjoaa lasten toiminnalle ja olemiselle viihtymisen kannalta tietynlaiset puitteet. Koulurakennuksen ja koulupihan fyysisen ympäristön kohentaminen on ollut jopa listan kärkipäässä, kun lapsilta on kysytty, miten kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa. Tarkennettuna lasten esittämät parannusehdotukset ovat kohdistuneet esimerkiksi koulun tiloihin, siisteyteen, sisustukseen, välitunti- ja opiskeluvälineisiin sekä sisäilman laatuun. (Arponen 2007, 4.) Se, että lapsi kohdistaa huomionsa myös niin ”näkyttömään” asiaan kuin sisäilman laatuun, osoittaa hyvin, miten kokonaisvaltaisella tavalla lapsi oman ympäristönsä kokee.

Kankaanranta ja Linnakylä (1993, 7-8, 16–17) tähdentävät koulurakennuksen ja sen sisältämien välineiden ja eri tilojen merkitystä lasten oppimiskokemuksille. Oppilaalle välittömin ja konkreettisin lähiympäristö koulussa on oma luokka, jossa tapahtuu suurin osa opetus- ja opiskelukäytännöistä sekä yhteisestä toiminnasta opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Kankaanrannan ja Linnakylän (emt.) analysoimista kolmasluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyi huomioita esimerkiksi koulurakennuksen epämukavuudesta kuten myös oppilaan tärkeiksi kokemista koulutiloista. Näistä luokkahuoneen jälkeen eniten korostuivat piha ja ruokala. Kankaanranta ja Linnakylä näkevät oman luokan tärkeäksi sekä oppimisen että

sosiaalisten suhteiden kannalta. Luokkayhteisö vaikuttaa siihen, miten oppilaat viihtyvät koulussa.

Fyysisen ympäristön merkitys korostuu oletettavasti suurelta osin myös välituntien ansiosta, jolloin lapsi saa suhteellisen vapaasti käyttää ympärillä olevaa tilaa omiin tarkoituksiinsa. Välitunnit ovat lähtökohtaisesti lapsille tärkeitä koulupäivän piristyksiä (ks. esim. Saukkonen 2003). Koulun fyysiset tilat ohjaavat siis erilaisia välituntijärjestelyjä, joiden lisäksi lapset korostavat ruokailuun liittyvien seikkojen tärkeyttä (ks. Arponen 2007; Saukkonen 2003). Ruokailuhetki ja -tila ovat osaltaan lapsen kouluviihtyvyyden rakentajia.

3.3.5 Koti oppilaan tukena

Kodilla on suuri merkitys lapsen kouluviihtyvyyden osatekijänä erityisesti koulun alkuvaiheessa (Soininen 1989, 152). Aunola (2001, 12) perustelee vanhempien tärkeää roolia lastensa koulunkäynnin tukijana muun muassa sillä, että vanhemmat mahdollistavat lapsilleen oppimiskokemuksia antamalla ohjausta, kannustamalla ja vahvistamalla lastensa tietynlaista käyttäytymistä. Oppilaan perhetekijöiden yhteyttä oppilaan kouluviihtyvyyteen voidaan tarkastella eri näkökohdista käsin. Henkisen tason tukemista voi olla sellaisen arvomaailman vaaliminen, jossa koulunkäyntiä pidetään tärkeänä ja lapsen koulunkäynnistä ollaan kiinnostuneita esimerkiksi sitoutumalla siihen kasvatuskumppanuushenkeen, joihin koulut nykyään perheitä kannustavat. Vanhempien sitoutuminen lastensa koulunkäyntiin väheneekin tutkitusti sitä mukaa kun lapset kasvavat (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler 2007).

Aineellisen tason tukemista lapsi saa koulunkäynnilleen silloin, kun vanhemmat satsaavat koulussa tarvittavien materiaalien ja välineiden hankintaan. Aineellinen tukeminen voi siten edesauttaa lapsen koulunkäynnin mielekkyyttä. Tätä kautta ajateltuna perheen sosioekonomisella asemalla voidaan ajatella olevan vaikutusta lapsen koulunkäynnin mielekkyyteen ja sitä kautta kouluviihtyvyyteen (mm. Aunola 2001).

Perheen sisäisillä vuorovaikutussuhteilla on vahva yhteys lapsen mielialaan sekä tunteisiin, ja joskus vaikkapa lapsen huoli omista vanhemmistaan voi heijastua alakuloisuutena ja pitkittyneenä yleisen innostuksen puuttumisena, joka vaikuttaa suoraan kouluviihtyvyyden alenemiseen. Yleensäkin kodeissa vallitsevat asenteet sekä vanhempien suhtautuminen lapsen koulunkäyntiä kohtaan heijastuvat usein tavalla tai toisella lapsen käyttäytymiseen sekä kouluasenteisiin (Soininen 1989, 152). Lisäksi se,

missä määrin vanhemmat luottavat lapsensa taitoihin sekä uskovat lapsen hyvään koulumenestykseen, vaikuttaa siihen, millaisia suoritusstrategioita lapsi käyttöönsä omaksuu. Vanhempien alhaiset odotukset eivät kannusta lasta eteenpäin vaan johtavat helposti tehtävien välttelyyn sekä huonoihin oppimistuloksiin. Yleensäkin perheympäristöt, joista puuttuu myönteinen tunneilmasto, näyttävät luovan pohjaa epämielekkäille koulusuoritusstrategioille. (Aunola 2001, 32, 40.) Epämielekkäät koulusuoritusstrategiat taas voivat heikentää lapsen koulussa viihtymistä.

Vanhempien ja sisarusten läsnäolo on lapsille tärkeää. Nykyisin monet kouluikäiset joutuvat kuitenkin olemaan yksin useita tunteja päivässä, jolloin myös lapsen ja vanhemman välinen emotionaalinen side voi heikentyä. Riskitekijänä yksinolo voi altistaa kouluhaluttomuudelle. (Kinnunen 2005, 24.)

4 LAPSET KOULUVIIHTYVYYTENSÄ KUVAAJINA

Lasten parissa tehtävä tutkimus on hakenut historian aikana oikeuttaan moneen otteeseen ja monin eri tavoin. Lasten kuulemista ei ole pidetty tärkeänä vielä kovinkaan pitkään. Lisäksi lasten kanssa keskustelemiseen löytyy vain vähän teoreettista tukea kirjallisuuden puolelta (ks. Delfos 2001), mikä on tieteellisen tutkimuksen kannalta valitettavaa. Käsitteet lapsuudesta ja lapsesta ovat vaihdelleet ja muokanneet asenteitamme sekä toimintatapojamme niin yhteiskunnallisella kuin yksityisellä tasolla. Nykytilanne länsimaissa on, että lasten subjektiivisuus tunnustetaan yhä laajemmassa merkityksessä. Tämä on johtanut siihen, että lasten osallisuus tutkimuksessa ja tieteen tekemisessä sekä näkemykset siitä, että lapsi on oman elämänsä paras asiantuntija, ovat lisääntyneet. Myös tässä tutkimuksessa lapsi käsitetään oman kouluviihtyvyytensä parhaaksi määrittelijäksi ja asiantuntijaksi.

Tarkastelen seuraavaksi lapsuus- ja lapsikäsitteitä sekä lapsitutkimuksen yleisiä taustaoletuksia, jotka soveltuvat lähtökohdiltaan monitieteisen lapsitutkimuksen tekemiseen. Lisäksi syvennyn lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteisiin, mahdollisuuksiin sekä eettisiin kysymyksiin, jotka samalla viitoittavat tietä tutkimuksen metodologiseen osaan. Käsitelen edellä mainittuja teemoja tämän pro gradu-tutkielman tutkimustehtävää sekä mukana olevien lasten kehitysvaihetta tukevista lähtökohdista. (Ks. lisää Christensen & James 2008a; Farrell 2005.)

4.1 Lapsuus- ja lapsikäsitteet lasten kanssa tehtävän tutkimuksen suunnannäyttäjinä

Lapsikäsitteet ovat osa ihmiskäsitystä (Karlsson 2001, 35). Se, millaiset lapsuus- ja lapsikäsitteet yhteiskunnassamme ja vaikkapa tiedeyhteisöissä ovat milloinkin vallalla, ei ole yhdentekevää lasten kanssa tehtävän tutkimuksen kannalta. Alasen (2009, 12–13) mukaan vaihtuvat näkökulmat lapsista ja lapsuudesta muuttavat niin käsitteitä, tutkimustehtäviä kuin tulkintakehikkojakin Tutkija joutuu tietyllä tavalla jäsentämään itselleen vastaukset seuraaviin kysymyksiin: Mitä on lapsuus? Mikä on lapsi? Viime vuosien aikana lapsuuden tutkimusta on ohjannut monilla tieteenaloilla Lehtisen (2000, 7) mainitsema ”lapsuuden sosiaalinen konstruointi”, jonka seurauksena lasten asema yhteiskunnassa sekä käsitteet lasten keskinäisistä ja lasten ja aikuisten välisistä suhteista ovat muuttuneet. Lapsuutta ei esimerkiksi nähdä enää hallitsevasti pelkkänä aikuisuuteen valmistautumisena.

On sanottu, että esimerkiksi lasten subjektiivinen luonne tutkimukseen osallistumisessa vaihtelee sen mukaan, millä tavoin lapsuus ja lapsi ylipäänsä käsitetään yhteiskunnassa (Powell & Smith 2009, 124.) Tutkijan näkemykset lapsesta ja lapsuuden luonteesta voivat paljastaa eettisiä ulottuvuuksia tutkijan suhteesta lapseen, mikä taas vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Jo se, että lapsia otetaan mukaan tutkimukseen heijastaa tietynlaista lapsikäsitteistä. On ymmärrettävää, että jos tutkija näkee lapsen esimerkiksi viattomana ihmisolentona, joka tarvitsee pelkästään suojelua, on sillä tietyt vaikutukset myös tutkijan tutkimuksellisiin periaatteisiin ja toimintatapoihin (ks. muita esimerkkejä Alderson 2005, 30). Myös kouluviihtyvyyttä tutkittaessa käsitteet lapsista ja lapsuudesta on syytä huomioida, koska ne ovat mukana sen ymmärryksen rakentumisessa, jota tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan.

Lapsuuden historiointi on osoittautunut merkittäväksi saavutukseksi modernin lapsuuden ymmärtämiselle (Alanen 2009, 19). Hendrick (2008, 41–42) on perehtynyt ”lapsuus” ja ”lapset” -käsitteiden problematiikkaan historiallisten lähteiden kautta. Hän tähdentää, kuinka tärkeää on ymmärtää käsitteet erillisinä niin, ettemme veisi lapselta mahdollisuuksia saada ääntänsä kuuluviin. Hendrickin mukaan historioitsijat ovat aikojen saatossa keskittyneet tutkimuksissaan enemmän siihen, mitä lapsuuden käsite pitää sisällään kuin siihen, miten lasten elämä näyttäytyy silloin, kun heidät nähdään oman historiansa sosiaalisina toimijoina ja rakentajina. Pelkkään lapsuuden luonteeseen

keskittymällä voimme toisin sanoen unohtaa lapsen, jolloin lapsen osa voi jäädä passiiviseksi ja lapsen ääni kuulumattomiin. Hendrick (emt. 42) linjaa oman näkemyksensä seuraavanlaisesti (emt. 42): lapsia tulee pitää aktiivisina toimijoina ja oman elämänsä arvokkaina informantteina kun taas lapsuus on jokaisessa yhteiskunnassa oleva rakenteellinen ominaisuus. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohde on nimenomaan lasten näkemyksissä ja tuntemuksissa eikä siinä, millaiseksi lapsuus muokkautuu yhdessä yhteiskuntamme kasvatusinstituutiossa eli koulussa. Hendrickin vetoomusta linjaten, lapset otetaan mukaan tutkimukseen ennen kaikkea ihmisinä; oman elämänsä arvokkaina informantteina.

Ymmärrys siitä, ettei lapsuus ole jotain muuttumatonta ja yleismaailmallista, vaan sitä tehdään ja on tehty erilaisten toimijoiden taholta, on vuosien saatossa vahvistunut (ks. Alanen 2009, 19). Se, että lapsuuden perimmäistä olemusta on alettu tarkastelemaan enemmän kulttuurisena ja sosiaalisena rakenteena, on vahvistanut erityisesti sosiologisen lapsuudentutkimuksen asemaa (James & Prout 1997). Alasen (2009, 23) mukaan ”normaalilapsuutta” universaalina käsityksenä tuskin on edes olemassa, sillä lapset elävät, kokevat sekä rakentavat lapsuuttaan eri tavoin. Samalla tavoin voidaan ajatella, ettei kouluviihtyvyys rakennu miksikään universaaliksi ja yhdenmukaiseksi ilmiöksi, vaan kukin lapsi rakentaa ja kokee koulun omalla tavallaan. Lapsuuden luonteen riippuvaisuus yhteiskunnallisista ehdoista sai Ariès' n päättämään jo vuonna 1962, että lapsuus on kulttuurinen keksintö eikä se näyttäydy kaikkialla samanlaisena (Ariès 1970). Ariès'n esille nostamat näkökohdat ovat tunnistettavissa myös tämän päivän ajattelussa. Nykyään lapsuus nähdään osittain yhteiskunnan sosiaalisena rakenteena ja näkemys siitä, että lapsuuksia voi olla erilaisia, on vahvistunut.

Lapsuuksien erilaisuus ei tämän tutkimuksen viitekehyksessä sulje pois sitä, etteikö lapsuutta voisi nähdä psykologis-pedagogisen näkemyksen mukaisesti osin luonnollisena, yksilöllisenä ja tietystä määrin universaalina elämänvaiheena ihmisen elämässä. Vaikka lapsia ei lähtökohtaisesti pidäkään nähdä pelkkinä tulevaisuuden aikuisina, kuuluu ihmiselämän lainalaisuuksiin ja ihmisolennon biologiaan kasvaminen ja kehittyminen lapsesta aikuiseksi. Tuon kehitysvaiheen läpikäyminen on yksilöllistä, mutta suurelta osin myös tiettyjä lainalaisuuksia noudattavaa. Sen tunnustaminen ei sulje pois lapsuuden ainutlaatuisuutta tai sitä yksilöllistä tapaa, jolla lapsi lapsuutensa kokee. Lapsuuden luonne ymmärretään tässä tutkimuksessa niin sosiaalisten, psykologisten kuin biologistenkin lähtökohtien kautta.

Ymmärtääksemme lasten elämää, meidän tulee lasten ikää ja kehitystä koskevien teorioiden lisäksi huomioida konteksti, jossa lapsi toimii. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on lapsen elämä koulukontekstissa. Tarkoituksena on saada ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia lapsi saa koulusta, eli yhdestä sosiaalisen toimijuuden areenasta. (Christensen & James 2008b; O' Kane 2008; Powell & Smith 2009, 125.) Samoilla jäljillä ovat myös Prout ja James (1997, 7), joiden mielestä lapsuus muokkautuu sosiaalisiksi rakenteiksi niiden ”kulttuuristen tekijöiden” (”facts of culture”) mukaan, jotka ilmenevät ja voivat vaihdella eri kulttuureissa eri tavoin. Heidän (etm., 7) näkemyksensä mukaan lapsuus on rakennettu ja uudelleen rakennettu sekä lapsille että lasten toimesta. Kulttuuriset tekijät huomioi myös Alanen (2009, 15), joka laajentaa kontekstin näkökulmaa koskemaan oman yhteiskunnan lisäksi myös niitä taloudellisia, sosiaalisia ja rakenteellisia muutoksia, jotka välittyvät globaalilla tasolla yhä suuremmin lapsuuteen ja lasten elämään. Nykyiset modernien yhteiskuntien lapsuudet Alanen (emt. 24) määrittää kompleksisiksi ja monitasoisiksi rakennelmiksi.

Edellä kuvatut seikat ovat johtaneet muun muassa siihen, että kanavia lapsen äänen kuulumiselle on pyritty järjestämään enemmän. Alaluvussa 4.2 kerrotaan tarkemmin vielä siitä, miten lapsuus ja lapsi hahmotetaan monitieteisen lapsitutkimuksen valossa, kun lähtökohtana on ensisijaisesti lapsista lähtevä asiantuntijuus. Tämä kuvaa myös edelleen sitä, miten lapsuus ja lapsi halutaan ymmärtää tämän tutkimuksen viitekehysessä.

4.2 Lapsitutkimuksen lähtökohtana lasten asiantuntijuus

Tutkimukseni lähtee siitä, että lasten kouluviihtyvyyden parhaita asiantuntijoita ja määrittelijöitä ovat lapset itse. Kiinnostus lasten mielipiteiden ja kokemusten kuuntelemiseen on suhteellisen nuori ilmiö, sillä se alkoi tulla näkyväksi erityisesti vasta 1980-luvun loppupuolelta alkaen. Siihen vaikutti vuonna 1989 solmittu Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus julistuksellaan, jonka mukaan lapsen näkemys tulisi ottaa huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. (Ks. O' Kane 2008; Yleissopimus lapsen oikeuksista.) Tämä lisääntynyt kiinnostus lasten kuuntelemiseen, sekä aluksi vahvasti sosiologian piirissä kasvanut halu ymmärtää ja analysoida lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä uudessa valossa, johti

muun muassa sosiologispainotteisen lapsuudentutkimuksen syntymiseen ja kehittymiseen useissa eri maissa 1980-luvulla (Alanen 2009, 9-11).

Tulee kuitenkin huomioida, että sekä lapset että lapsuus olivat jo ennen 1980-lukua tieteenalojen kiinnostuksen kohteina, erityisen vahvasti psykologian alalla. Tämän tutkimuksen viitekehys onkin lähtökohdiltaan monitieteinen, eikä sen tarkoituksena ole pohjautua mihinkään yhteen paradigmaan. Tutkimuksen tärkein ohjaava ajatus on lapsen äänen kuuleminen ja asiantuntijuuden korostaminen, joka tämän tutkimuksen viitekehyksessä ajatellaan kuuluvan lähtökohtaisesti kaikille tieteenalasta riippumatta. Kuten Karlsson (2000, 13) kirjoittaa, uusin lapsitutkimus on tuonut esiin osaavan, taitavan ja kyvykkään lapsen niin kasvatustieteen, psykologian, sosiologian kuin esimerkiksi kulttuurin tutkimuksen piirissä. Sosiologispainotteisesta monitieteisestä *lapsuudentutkimuksesta* (ks. Alanen 2009; Prout & James 1997) erottuakseen tässä tutkimuksessa käytetään laajempaa *lapsitutkimuksen* käsitettä.

Sosiologisesta näkökulmasta katsottuna yksi syy siihen, miksi lapsen ääni tulisi saada kuuluviin kouluviihtyvyyden yhteydessä, voi löytyä lapsuuden ja yhteiskunnan muuttuneesta suhteesta. Alasen (2009, 11–12) mukaan tuo muuttunut suhde viestii sitä, etteivät yhteiskunnan luomat olosuhteet ole enää sopusoinnussa lasten tarpeiden kanssa. Esimerkkinä tästä Alanen mainitsee aikuisten ja lasten muuttuneet sukupolvisuhteet, joiden tiimoilta on käyty julkista keskustelua muun muassa niistä oletuksista, jotka koskevat vanhemmuuden heikkenemistä sekä lapsuuden lyhenemistä. Samaa ilmiötä heijastaen, voidaan myös kouluviihtyvyyteen liittyvien tekijöiden ajatella olevan tiukasti riippuvaisia siitä tasapainosta tai epätasapainosta, joka vallitsee yhteiskunnan luomien olosuhteiden sekä lasten tarpeiden välillä. Koulut ovat yhteiskunnallisia instituutioita, joihin on juurtunut omanlaisensa, osin hyvin yhdenmukainen toimintakulttuuri. Koulussa vallitsevien olosuhteiden kehittäminen siten, että toimintakulttuuri huomioisi lasten tarpeet mahdollisimman hyvin ja ajan hengen mukaisesti, voi olla kouluille hyvinkin suuri haaste. Lapsuuden luonteen uudenlainen ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen vaikuttaa myös siihen, miten ymmärrämme lapsen ja minkälaisia toimintamahdollisuuksia hänelle sallimme koulumaailmassa.

Lapsen välittämät viestit ja kokemukset koulusta on mahdollista nähdä ainutlaatuisiksi ja arvokkaiksi myös ilman erityistä linkittävää suhdetta ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Lapsen ajatukset ovat lapsesta eli yksilöstä lähtöisiä ja sitä kautta itsessään arvokkaita. Tämä tutkimus lähtee siitä, että lapset sekä sosiaalisina että itsenäisinä toimijoina sekä ylipäänsä kokijoina ovat kykeneviä rakentamaan ja

määrittelemään koulukokemuksiaan. Lapset ovat osallisia yhteiskunnallisessa suhdejärjestelmässä, (Alanen 2009; O' Kane 2008) mutta sen lisäksi he ovat yksilöllisiä ihmisiä, joiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia voimme lähestyä myös ilman sosiaalista viitekehystä, yksilön sisäisestä maailmasta käsin. Modernin kuvan mukaisesti lapsi voidaan nähdä niin toimivana, kasvavana ja oppivana (Karlsson 2001, 14), kuin myös ajattelevana, tuntevana ja kokevana yksilönä.

Tämän tutkimuksen viitekehyksessä huomioidaan myös kehityspsykologinen näkökulma. Lapsen psykologisessa kehityksessä on tapahtumassa paljon tärkeitä asioita tässä kehitysvaiheessa. Toisella luokalla olevan lapsen maailmankuva on kehittymässä huimaa vauhtia ja katsantokanta eri asioihin syvenee ja laajenee. Lapsella on käytössään myös entistä laajempi ympäristö itsenäiseen liikkumiseen kuten esimerkiksi pyörällä kouluun meneminen. Koulumaailma myös edesauttaa sitä, että lapset alkavat vertailemaan itseään ja omia saavutuksiaan toisiin lapsiin. Vertailun kohteeksi joutuminen lisää herkkyyttä pettymyksille. Pitkäkestoisen muistin kehittyminen, vastavuoroisten ystävyysuhteiden solmiminen sekä motorinen aktiivisuus kuvastavat toisella luokalla olevan lapsen kehityskaareen kuuluvia asioita. Lisäksi lapsi alkaa kiinnittää entistä tarkempaa huomiota esimerkiksi ihmisten välisiin eroihin, jolloin muun muassa sukupuolten väliset erot tulevat uudella tavalla esille. (Delfos 2001, 50–53.)

Lasten asiantuntijuuden näkyväksi tekemisessä tarvitaan aikuisia asiantuntijoita. Hyvä esimerkki lapsen äänen kuulumisen mahdollistamisesta on Turtiaisen (2001, 9) selvitys siitä, miten lapsia voidaan kuulla heidän hyvinvointiinsa liittyvissä asioissa ja mitä lapsen kuunteleminen voi käytännössä olla. Monipuolisen 5–10 -vuotiaiden lasten haastatteluista koostuvan aineiston perusteella voidaan päätellä, että pienetkin lapset kertovat mielellään elämästään sekä nauttivat siitä huomiosta, joka heidän kertomaansa kohdistetaan. Myös Arposen (2007) kokoama selvitys on oiva työnäyte siitä, miten arvokasta tietoa lapsen elämästä sekä siihen liittyvistä hyvinvoinnin tekijöistä voidaan saada keskustelemalla niistä suoraan lasten kanssa. Kuten Arponen (emt. 43) kirjoittaa, ”monesti lapselle tärkeät ja ajankohtaiset asiat saattavat tulla aikuiselle yllätyksenä”.

4.3 Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteet ja mahdollisuudet

Tutkimuseettiset sekä erilaiset tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät kysymykset nousevat erityisen keskeisiksi silloin, kun tutkimusprosessiin otetaan mukaan lapsia (ks. esim. Greig, Taylor & MacKay 2007). Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen haasteiden kohtaamiseen on hyvä varautua jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, sillä lähtökohdana on, että lasten kanssa tehtävä tutkimus on luonteeltaan erilaista kuin tutkimuksen tekeminen aikuisten kanssa (Delfos 2001; Greig ym. 2007, 13). Lasten kanssa tehtävää tutkimusta on luonnehdittu jopa riskejä sisältäväksi hankkeeksi (Hood, Kelly & Mayall 1996), jossa moraaliset ja eettiset velvoitteet asettavat tutkimuksen tekemiselle tiukat raamit. Tiukkojen raamien ei kuitenkaan tulisi johtaa tutkimukselliseen niukkuuteen, vaan pelkästään varmistaa oikeat lähtökohdat tutkimuksen tekemiselle.

Punch (2002, 338) on päätenyt siihen, että vaikka lapsia pidettäisiinkin pätevinä sosiaalisina toimijoina, se ei tarkoita, että heidän kanssaan tutkimusta voidaan tehdä aivan samalla tavalla kuin aikuisten kanssa. Toisaalta liian tiukka eroavaisuuksien etsiminen lapsiin tai aikuisiin kohdistuvien tutkimuksellisten lähestymistapojen välillä voi koitua tutkimuksen kohtaloksi. Hyvänä esimerkkinä on lapsen luonteeseen liitetty oletus haavoittuvuudesta, johon Strandell (2010, 103–104) on ottanut kantaa artikkelissaan. Strandell korostaa, ettei lasta tulisi nähdä haavoittuvana yksilöllisellä tasolla, vaan haavoittuvuus tulisi sijoittaa lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen, josta hän käyttää käsitettä ”rakenteellinen haavoittuvuus”. Merkityksellisen suhteesta tekee se, että se vaatii tutkijalta erityistä herkkyyttä. Lasten ja aikuisten väliseen suhteeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota lasten kanssa keskusteltaessa, jotta lapsi rohkaistuisi kertomaan omia ajatuksiaan. Aikuisen lämmin ystävällisyys, kunnioitus lasta kohtaan sekä aito kiinnostus lapsen ajatuksista, ovat tärkeitä elementtejä hedelmällisten keskustelujen aikaansaamisessa. (Delfos 2001, 69–70; Estola ym. 2010, 197)

Haasteiden vastakohtana lasten kanssa tehtävä tutkimus avaa monia mahdollisuuksia, joiden hyötyjä ja haittoja tutkijan on osattava kriittisesti analysoida. Esimerkiksi Alderson (2005, 29–30) erottaa kolme eri osallistumisen tasoa, joiden kautta tutkija voi määrittää, millaiset mahdollisuudet hän lapsen osallisuudelle lähtökohtaisesti tarjoaa. Yhden tason mukaan lapsi voi olla tietämätön tutkimuksen luonteesta tai omasta osallisuudestaan siinä, jolloin lapsi on tutkimuksen objektina eikä häneltä kysytä edes suostumusta osallistumiseen. Toisella tasolla lapsi voi olla tietoinen

tutkimuksen luonteesta ja omasta osallisuudestaan, jolloin lapsi on jo tutkimuksessa subjektina. Tällöin lapselta myös kysytään suostumus osallistumiseen. Kolmannella tasolla lapsi on tutkimuksen aktiivinen osallistuja eli hän osallistuu aktiivisesti tutkimuksen eri vaiheisiin kuten tutkimuksen suunnitteluun. (Ks. Alderson 2008.) Tässä tutkimuksessa lapsen osallistumisen taso vastaa edellä esitettyjen kuvausten keskimmäistä eli toista tasoa. Osallistumistason valitseminen on riippuvainen monista tekijöistä, kuten lapsen iästä, tutkimuksen tarkoituksesta sekä ylipäänsä tutkimuksen kokonaisluonteesta.

Powell ja Smith (2009, 125–126) ovat nostaneet esiin muutaman lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyvistä haasteista. Lähtökohtaisesti lasten pyytämistä mukaan tutkimuksiin hankaloittaa se, että valvonnan vuoksi lasta ei ole helppo lähestyä. Powell ja Smith esittävät portinvartija-käsitteen, joka viittaa niihin ihmisiin ja tahoihin, kuten vanhemmat, opettajat, asiantuntijat ja eettiset komiteat, joiden kautta lasten osallistumista kontrolloidaan. Näistä seikoista johtuen lapset ovat hyvin riippuvaisia aikuisten tekemistä päätöksistä tutkimuksiin osallistumisen suhteen ja tutkijat vastaavasti voivat tuntea itsensä hyvinkin voimattomiksi. Myös median ja kriittisen tarkastelun kohteena olevat lastenhoitoyksiköt ja -palvelut ovat osasy siihen, miksi lapset voivat jäädä täysin tietämättömiksi omista mahdollisuuksistaan osallistua tutkimuksiin. Kriittisen silmän alla olevat työntekijät ylikuormittavat suuren paineen alla, mikä lisää haluttomuutta päästää tutkijoita kentälle. Portinvartijuuden aiheuttamista ongelmista kirjoittavat myös Hood ym. (1996, 126), jotka päätyivät siihen, että lasten yhteiskuntapoliittisen aseman vuoksi lapsia ei voi lähestyä suoraan tutkimuksen tekemiseen liittyvissä asioissa.

Koulu asettaa omat haasteensa lasten kanssa tehtävälle tutkimukselle, vaikka sitä voidaan yleisesti pitää ihanteellisena tutkimusympäristönä luonnollisuutensa vuoksi (ks. Greig ym. 2007, 138). Alanen (2009) nimeää koulun niiden lapsuuden instituutioiden joukkoon, jotka keskinäissuhteidensa avulla säätelevät niin sanottua normaalilapsuutta. Tämä säätely sekä avaa lapsille toimintamahdollisuuksia että rajaa heille mahdollisia osallistumisen tapoja. (Alanen 2009, 22.) Osallistumista ei myöskään tue se, että lasten asema lapsuuden instituutioissa on usein alisteinen, kuten Strandell (2010, 207) asian näkee. Tämän tutkimuksen kohdeympäristönä koulua voidaan portinvartijateorian valossa pitää instituutiona, joka lainmukaisesti avoimuudestaan huolimatta ei välttämättä tarjoakaan helppoa tietä lasten luo. Lainmukaisella avoimuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että koulun ovet ovat avoimet kenen tahansa mennä

seuraamaan oppitunteja. Tutkimuksellisissa asioissa lähestyttäessä tutkijan kentälle pääsyä voi hankaloittaa käytännön järjestelyihin ja erityisesti ajankäyttöön liittyvät seikat. Ne kertovat osaltaan jotain nykypäivän hektisyydestä ja kasvavista vaatimuksista; tutkijan tarvitsemasta ajasta ja tilasta kilpailee yhtäaikaisesti monet muutkin tekijät. Portinvartijuutta lisää muun muassa opettajien kokema kuormittuneisuus kasvavien työtehtävien alla sekä esimerkiksi erilaisten kouluarviointien yleistyminen, jotka vievät paljon aikaa ja kuluttavat resursseja. Tähän tutkimukseen päätyntä koulu oli yhteydenottojärjestyksessä neljäs koulu, joka lupautui avaamaan ovensa tutkijalle. Tämä voi puoltaa edellä esitettyjä näkemyksiä portinvartijuudesta ja institutionaalisuuteen liittyvistä tekijöistä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille lasten näkemyksiä omasta kouluviihtyvyydestään sekä heidän kokemuksiaan koulussa olemisesta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia asioita lapset tuovat esille, kun kyseessä on koulussa viihtymiseen liittyvät tekijät. Tutkimuksen lähtökohtana oli, että lasten itsensä tuottama puhe antaa parhaiten vastauksia kouluviihtyvyyksymyksiin.

Kouluviihtyvyys on käsitteenä monimuotoinen ja eri tutkijat voivat liittää sen yhteyteen useita osa-alueita (ks. esim. Konu 2002; Olkinuora & Mattila 2001). Tässä tutkimuksessa lähdin siitä, että kouluviihtyvyys ilmenee yksinkertaisimmillaan siinä, millä tavoin lapsi kuvailee pitävänsä koulusta (ks. Leimu & Välijärvi 2004, 368) ja miten hän ilmaisee tunteuksiaan ”hyvästä olostä”, jota hän koulussa kokee. Kouluviihtyvyys voi pitää sisällään myös kielteisiä merkityksiä (ks. Olkinuora & Mattila 2001). Katsonkin kouluviihtyvyyden olevan vahvasti sidoksissa myös Konun (2002) käyttämään hyvinvointi-käsitteeseen, johon kokemukset hyvästä ja pahasta olostä voidaan yhdistää.

Lasten kanssa tehtävä tutkimus asettaa vaatimuksia tutkimuskysymysten asettamiselle. Kouluviihtyvyys-käsite itsessään voi olla lapselle vaikeasti avautuva, joten halusin tutkimuksessani ottaa tämän huomioon myös tutkimusongelmia asettaessani. Sen lisäksi, että käsittelemme yleisesti sitä, mikä koulussa on kivää ja mikä ei, päädyin lähestymään kouluviihtyvyyttä tutkimusongelmissani ”hyvä olo” -ilmauksen

kautta. Toivon, että ”hyvä olo” -ilmaus mahdollistaisi syvemmän tarkasteluotteen sille, mistä tekijöistä kouluviihtyvyyden lasten kokemuksissa rakentuu. Näin pyrin ylläpitämään kieltä, jonka kautta lapsi ja aikuinen voisivat parhaalla mahdollisella tavalla rakentaa yhteistä ymmärrystä. Kiinnostuksen kohteenani oli myös tarkastella tutkimustilanteen vuorovaikutuksellista rakennetta ja sen merkitystä tuotetun puheen taustalla.

Tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millainen on ”hyvä olo” koulussa lapsen kuvaamana ja mistä tekijöistä se rakentuu?
2. Mitkä tekijät estävät ”hyvää oloa” koulussa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullisen tutkimuksen luonne

Tutkimuksellani pyrin saavuttamaan laadulliselle suuntaukselle luonteenomaisen kokonaisvaltaisen näkemyksen tutkittavasta aiheesta eli peruskoulun toisella luokalla olevien lasten kouluviihtyvyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvaamista, johon päästään, kun aineisto kootaan mahdollisimman luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 19) mukaan ihmisiä tutkittaessa on mentävä sinne, missä ihmiset elävät arkielämäänsä. Lasten kanssa tutkimusta tehtäessä onkin erityisen tärkeää, että tutkimus toteutetaan mahdollisimman lähellä lapsen arkielämää. Tässä tutkimuksessa tuttu ympäristö oli lapsen oma koulu. Alasuutari (1999, 88) kuvaileekin kvalitatiivisen aineiston olevan pala tutkittavaa maailmaa, joka pitää sisällään näytteitä tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu myös se, ettei tutkija voi sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Kasvatustieteen opiskelijana koin tämän vapauttavaksi, sillä erilainen arvojen pohdiskelu ja läpikäynti kuuluu vahvasti oman tieteenalan luonteeseen. Tutkijana tiedostan omat arvolähtökohtani ja annan niiden olemassaololle oikeutuksen. Sitä kautta pyrin rakentamaan ymmärrystäni

tutkittavasta ilmiöstä. Omien arvolähtökohtien tiedostamisesta huolimatta pyrin tutkimusprosessin aikana lähestymään tutkittavaa ilmiötä siten, etteivät ennalta määrätyt oletukset vaikuttaisi tulkintaani.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli löytää tutkimusaineistosta tutkimuksen tavoitteiden kannalta tärkeitä asioita, kuvailla niitä sekä tehdä löydöksiä ymmärrettäväksi. Tavoitteena ei ollut ilmiön selittäminen, tilastollisten päätelmien tekeminen tai aikaisempien väitteiden ja tutkimustulosten todentaminen.

6.2 Lapset, joiden kanssa tutkimus toteutettiin

Tutkimukseen osallistui yhteensä 31 lasta erään jyvaskyläläisen koulun kahdelta perusopetuksen toiselta vuosiluokalta. Koulu sijaitsee lähiössä, muutaman kilometrin päässä keskustasta. Kyseisessä koulussa on lapsia yli 300 sataa vuosiluokilla 1–6. Koulu sijaitsee alueella, jossa on sekä omistus- että vuokra-asuntoja, omakotitaloja sekä kerros- ja rivitaloja. Näin väestöpohja, josta lapset tulevat kouluun on aika heterogeeninen.

Kummastakin luokasta haastatteluun osallistui 18 lasta. Lapset valikoituivat kohdejoukoksi tarkoituksenmukaisesti. Valitsin tutkimukseeni nimenomaan toisella luokalla olevia lapsia, koska ensinnäkin halusin saada tietoa nimenomaan varhaisesta kouluviihtyvyydestä ja toisaalta ajattelin, että toisella luokalla olevilla olisi jo pidempiaikainen kokemus koulussa olost, ja ehkä enemmän kokemuksia hyvää ja huonoa oloa tuottavista tekijöistä kuin ensimmäisen luokan oppilailta. Toisella luokalla lapset ovat myös pidemmällä ryhmäytymisessä ja luokan sosiaaliset rakenteet ovat todennäköisesti lujittuneemmat kuin ensimmäisellä luokalla. Lisäksi ensimmäisellä luokalla voidaan vielä elää vahvasti ”koulu on kivaa ja ope on ihana” -alkuhuumaa.

Luvat tutkimusten toteuttamiseen kysyttiin kirjallisesti koulun rehtorilta ja tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta tai huoltajilta (ks. LIITTEET 2 ja 3). Opettajien kanssa tutkimuksesta keskusteltiin puhelimitse, jolloin heille kerrottiin tutkimuksen ydinseikat sekä tiedusteltiin mahdollisuutta tulla tekemään tutkimusta heidän luokkansa oppilaiden kanssa. Lapsilta suostumus varmistettiin suullisesti. Tämä tapahtui marraskuussa 2010 muutamia päiviä ennen varsinaisten haastatteluiden aloittamista. Vierailin silloin koulussa kertomassa tutkimuksestani lapsille ja sopimassa asioista tarkemmin opettajien kanssa. Powell ja Smith (2009) korostavat

mahdollisuuksien suomista lapsille niin, että lapset voivat itse päättää omasta osallistumisestaan. Tähän pyrin kertomalla tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti, jotta jokainen varmasti tietäisi, mihin osallistuu, ja osaisi näin varmistaa osallistumispäätöksensä antamani tiedon perusteella. Painotin lapsille tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja sitä, että heillä on vielä tulevassa haastattelutilanteessa mahdollisuus kieltäytyä, jos heistä tuntuu siltä. (Ks. Alderson 2005, 27, 33.)

Käytin päivästä myös hieman aikaa siihen, että seurailin lasten toimintaa ja toisessa luokassa myös opetusta parin tunnin ajan. Tämän tein siksi, että tutustuisin lapsiin ennalta ja enkä näin olisi haastattelutilanteessa lapsille täysin vieras henkilö. Lisäksi ohjeistin piirustustehtävän, jonka tarkoituksena oli orientoida lapsia tutkimusaiheeseen sekä toimia myöhemmin haastattelutilanteessa keskustelujen virittäjänä. Ennakkotehtävässä pyysin lapsia piirtämään kuvan jostakin sellaisesta hetkestä koulussa, jonka he mielsivät mukavaksi. Halusin pitää tehtävän ohjeistuksen hyvin vapaamuotoisena, jotten liikaa rajoittaisi lapselle itselleen nousevia ajatuksia tai mielikuvia. Piirtämisen etuna on, että se mahdollistaa lapsen aktiivisen osallistumisen ja piirustuksista juttelemalla voidaan kasvattaa tuttavallista suhdetta lasten ja aikuistutkijan välillä. (Punch 2002, 331.) Molemmilla luokilla kaikki paikalla olleet lapset osallistuivat piirtämistehtävään.

Yhteensä 44 vanhempaa palautti tutkimuslupalapun ja heistä 39 antoi suostumuksen lapsensa tutkimukseen osallistumiselle. Vain yksi lapsista, joka oli saanut vanhempiansa suostumuksen, ei kuitenkaan itse halunnut osallistua. Lisäksi kaksi luvan saanutta oppilasta oli poissa koulusta haastattelupäivinä. Jätin viimeisen lapsiryhmän haastattelun, jossa oli mukana viisi lasta, pois lopullisesta analysointivaiheesta. Tämä siksi, että se ei enää tuottanut uutta tietoa enkä näin ollen nähnyt tarpeellisenä litteroida sitä. Lopullisessa analysoitavassa aineistossa oli siis mukana 31 lapsen seitsemässä ryhmähaastattelussa tuottama aineisto.

6.3 Aineistonkeruun toteutus ja tutkimusmenetelmä

Perinteisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on käytetty paljon etnografiaa, havainnointia ja haastatteluita. (O' Kane 2008.) Valitsin tutkimuksen

tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin mahdollisimman joustavasti selvittää lasten näkökulmia, ajatuksia, mielipiteitä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Lisäksi koin, että on tärkeää luoda lapsille mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan niin, että heitä todella kuunnellaan. Haastatteluissa lapset saivat olla tutkimuksen aktiivisia toimijoita, subjekteja.

Haastattelut toteutettiin marraskuussa kahden päivän aikana lasten ryhmähaastatteluina. Valitsin ryhmähaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että se on tehokas tiedonkeruun muoto ja näin ollen varsinkin aloittelevan tutkijan kannalta otollinen. Halusin, että haastattelut olisivat mahdollisimman keskustelunomaisia tilanteita ja siksi halusin toteuttaa ne pienissä ryhmissä mieluummin kuin yksilöhaastatteluina. Yhteensä haastateltavia ryhmiä oli kahdeksan ja kussakin ryhmässä oli kolmesta-viiteen lasta. Sukupuolten osalta ryhmät olivat sekaryhmiä eli jokaisessa ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Ryhmäjoat suoritti opettaja.

Haastattelun lajina käytin teemahaastattelua, joka usein mielletään lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi eli puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja Hirsjärven ja Hurmeen (emt. 47–48) mukaan se on perusteltu vaihtoehto silloin, kun haastattelu halutaan kohdistaa ennalta rajattuihin teemoihin. Haastattelu siis etenee valittujen teemojen sekä niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Tässä tutkimuksessa teemojen kautta pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemahaastattelu mahdollistaa ihmisten tulkintojen ja asioille antamien merkitysten huomioimisen, jotka lähtökohtaisesti tiedostetaan syntyvän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47.)

Tutkimusongelmiin pohjautuen muodostin kaksi päähaastatteluteemaa ja laadin niihin molempiin teemaa tarkentavia alakysymyksiä. Lisäksi listasin ylös joitakin apukysymyksiä, jotka tukivat vastausten saamista. Apukysymysten tarkoituksena oli tukea haastattelun sujuvaa etenemistä ja aiheessa pysymistä. (ks. liite 1: Teemahaastattelun runko.) Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole strukturoidulle haastattelulle tyypillistä tarkkaa muotoa ja järjestystä ja pyrin muutenkin pitämään haastattelurunon väljänä, jotten liikaa rajoittaisi tai ohjailisi lasten vastauksia. Toisin sanoen pyrin muodostamaan haastattelun teemarunгон siten, että lapsille mahdollistuisi sellaisenkin koulussa viihtymiseen liittyvien aiheiden ja sisältöjen esille ottaminen, jotka eivät olisi tulleet itselleni mieleen. Toisaalta halusin teemojen ja tiettyjen

etukäteen hahmoteltujen kysymysten avulla luoda haastattelulle raamit, joihin tukeutua, jos eteen tulisi esimerkiksi niukkasanainen ryhmä.

Haastattelut toteutettiin tutkimuskohteeksi päätyneen koulun pienessä ryhmätilahuoneessa, joka oli rauhallinen. Toiveena oli, että tuttu pieni ryhmä antaisi lapsille rohkeutta tuoda esille omia ajatuksiaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 63). Haastattelutilanteissa kiinnitin erityistä huomiota haastatteluiden rentoon aloitukseen ja lasten lämmittelyyn. Virittäjinä käytin lasten ennakkotehtävässä piirtämiä piirustuksia. Punchin (2002, 332) kehotusta seuraamalla pyrin kysymään lapsilta heidän piirustuksistaan syventäviä kysymyksiä, joiden avulla olisi mahdollista ymmärtää, mitä lapset piirustustensa avulla halusivat kertoa. Tällaisia kysymyksiä olivat muun muassa: miksi päätit piirtää juuri tuollaisen kuvan ja millaisia tunteita piirtämäsi kuva sinussa herättää?

Lähtökohtaisesti pyrin ennen kaikkea rohkaisemaan ryhmän jäseniä puhumaan ja keskustelemaan toistensa kanssa. En ollut niinkään huolissani ryhmän mahdollisesta kontrolloivasta vaikutuksesta tai niukkasanaisuudesta vaikka nekin näkökohdat olivat tutkimusta tehdessä mielessäni. Olin myös varautunut siihen, että ryhmässä saattaisi olla dominoivia henkilöitä miettimällä etukäteen esimerkiksi sitä, millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin tukisin koko ryhmän aktiivisuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2009). Pidin tärkeänä, että jokaisen haastattelun alussa esittelin itseni ja tutkimukseni tarkoituksen uudelleen kertauksen vuoksi sekä mainitsin nauhurin käytöstä. Muistutin lapsia siitä, mistä on kysymys ja painotin edelleen omaa kiinnostustani saada tietää siitä, mitä lapset ajattelevat. Lisäksi muistutin, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

Haastattelut tallennettiin mp3-nauhurille ja ne kestivät noin 15–20 minuuttia ryhmää kohden. Se, että lapset olivat toisilleen ennestään tuttuja, voidaan olettaa vaikuttaneen myös siihen, millaista tutkimusaineistoa ryhmät tuottivat. Alasuutarin (1999, 152) mukaan ryhmäkeskustelun osallistujat soveltavat keskusteluun arkielämästä tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tutussa ryhmässä keskustelu kohdentuu usein sen ympärille, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä. Tässä tutkimuksessa koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen liittyvien kokemusten ajateltiin olevan kaikille lapsille ainakin jossain määrin yhteisiä ja sellaisia, joista heidän oli mahdollista keskustella.

6.4 Aineiston analyysi

Litteroitua aineistoa kertyi 68 sivua rivivälillä yksi kirjoitettuna. Analysoin aineiston kvalitatiivisen luonteen mukaisesti pyrkien muodostamaan ymmärrystä tekstin luonteesta. Valitsin ensisijaiseksi lähestymistavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jolloin teorialla oli mahdollisuus toimia apuna analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Yleensä sisällönanalyysillä pyritään saamaan kerätty aineisto järjestetyksi niin, että siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Grönfors 1982, 161, Tuomen & Sarajärven 2009, 103 mukaan). Tähän pyritään järjestämällä aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että aineiston sisältämä informaatio ei katoa. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon vaikutus saa olla tunnistettavissa, mutta sen merkitys ei välttämättä ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. Päättelyn logiikka tulee esille tutkijan ajatteluprosessissa, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat keskenään. Tätä kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 108.)

Alasuutari (1999) jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Yhdistettyjen havaintojen tulee olla näytteitä samasta ilmiöstä, sillä yksikin muista poikkeava raakahavainto kumoo säännön. Kuten laadullisen analyysin luonteeseen kuuluu, niin tässäkin tutkimuksessa havaitut erot lasten ilmauksissa olivat tärkeitä ja pyrin tekemään niitä näkyviksi sen lisäksi, että tarkoituksena oli etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä. Annoin lapsille peitenimet, koska näin sain henkilökohtaisen ja aidon otteen litteroituun aineistooni. Ajatukseni oli, että peitenimien käyttö palvelisi myös lukijaa. Etenin kohti arvoituksen ratkaisemista mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–124) esittelemää sisällönanalyysimallia:

Redusointi. Aluksi perehdyin aineistoon kuuntelemalla haastatteluja ja lukemalla litteroituja aineistoja läpi useaan otteeseen. Tämän jälkeen aloin redusoidaan eli pelkistämään aineistoa etsimällä molempien haastatteluteemojen alle sopivia haastatteluotteita (ks. LIITE 1). Teemoina olivat hyvän olon tekijät sekä hyvän olon estäjät koulussa. Alleviivasin eri väreillä pelkistettyjä ilmauksia eli raakahavaintoja kummastakin teemasta. Värikoodien avulla minun oli helppo yhdistää saman värin saaneet ilmaukset tietokoneella omiksi ryhmikseen ja näin olin koonnut yhteen tutkimusaineiston oleelliset ilmaukset. Redusointivaiheeseen kuului vielä avainsanojen eli ilmausten ytimien alleviivaaminen.

Klusterointi. Tässä vaiheessa haastatteluaineistoni oli pilkottu kahden teeman alle: hyvä olla/kivaa ja huono olla/ei kivaa. Tämän jälkeen jaoin alkuperäisiä ilmauksia edelleen eri ryhmiin niissä havaitsemieni samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien perusteella ja muodostin niille ilmauksia kuvaavat käsitteet eli alaluokat, joita tuli kunkin teeman alle 20–27 kappaletta. Alaluokkien nimeäminen antoi tarkemman ja konkreettisemmän kuvan teemojen sisällöistä. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Taulukko 1 on esimerkkinä siitä, millaisista ilmauksista alaluokat muodostuivat hyvä olla/kivaa -teeman kohdalla. Taulukossa on esitetty vain kolme alaluokkaa löydetyistä kahdestakymmenestä seitsemästä. Kokonaiskuvan selventämiseksi ilmausten eteen on sulkuihin laitettu kysymyksen aihe, johon lapsen vastaus liittyy.

TAULUKKO 1. Alaluokkien muodostaminen hyvä olla/kivaa -teeman ilmauksista

ALALUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS
leikkiminen	(Koulupäivän paras hetki) Reetta: <i>Koulunkäynti on kivaa kun oppii joka päivä uusia asioita. Ja on kun käy ulkona ja leikkii.</i> Meri: <i>Musta on se ku saa leikkii niinku ihan vapaasti kavereitten kanssa. Ja sitte ku saa uusia kavereita ja sitte saa leikkiä</i>
läksyt	(Koulussa hyvä olla) Aada: <i>Kun ei tuu läksyjä. Ja sitten...hmm..</i> Aatu: <i>Noo...sillon ku ei tuu läksyä.</i> Tommi: <i>Ei tuu läksyjä.</i> Kari: <i>Liikkatunti ja ettei, ettei tuu kou, koulupäivän jälkeen läksyjä.</i> Reetta: <i>Ja sitte joskus tulee että läksytki on ihan kivoja mutta jos niitä tulee joskus hirveen paljon ja sit tulee kauhee kiire tekemään niitä.</i>
oppiminen	(Parasta koulussa) Katri: <i>Jos se niinkun helppoja matematiikan oppimista uusia</i>

*asioita se ei oo hirveen kivaa mutta **kaikkia sellasia kikkoja ja sellasia juttuja mitä mikä auttaa siihen lask, kouluskäynnin olemiseen ni se on ihan kivaa.***

*Helmi: Siitä kun täällä koulussa silleen kun **oppii asioita ja silleen ja sen jälkeen kun on vaikka jonkun asian oppinu niin esimerkiksi vaikka sen jälkeen kun **on oppinu kirjottamaan niin se tuntuu hauskalta.*****

Abstrahointi. Lopulta muodostin alaluokista yhä suurempia kokonaisuuksia yläluokiksi edelleen niiden yhtäläisyyksien perusteella, joita alaluokissa havaitsin. Tätä vaihetta kutsutaan abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheeksi, ja sen tarkoituksena on edetä alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Abstrahoinnin avulla saatujen lopullisten pääluokkien kautta voidaan vastata kysymyksiin siitä, mistä tekijöistä lasten hyvä olo koulussa rakentuu, ja mitkä tekijät sitä vastavuoroisesti estävät. Taulukot 2 ja 3 ovat esimerkkeinä tästä vaiheesta.

TAULUKKO 2. Kahden pääluokan muodostuminen hyvä olla/kivaa –teemasta

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Lukujärjestys Juhlat Kiireettömyys Koulumatka Koulupäivän pituus Oma rauha Ruokatunti Oppitunnit Välitunnit Turvalliset aikuiset	Aikataulut Arjen rutiineista poikkeaminen Oma rauha Koulupäivä kokonaisuutena Oma tila Sisällöt	Koulupäivän ajallinen ja sisällöllinen rakenne
Leikkiminen Läksyt Vapaa toiminta Pelaaminen Rajattu yksittäinen toiminta Touhuaminen/tekeminen Ulkoilu Välitunnit	Oman toiminnan vapaus	Toiminta

Jo tässä vaiheessa oli havaittavissa, että hyvän olon ja huonon olon tekijät muotoutuivat osin jo suoraan vastakkaisiksi toisilleen. Tästä on esimerkkinä ”toimintaluokka”, joka on pääluokkana sekä taulukossa 2 että taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kahden pääluokan muodostuminen huono olla/ei kivaa -teemasta

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Kaverien puute Kiusaaminen Torjunta Yksinolo	Yksinäisyys Sosiaalinen torjunta	Haasteet sosiaalisissa suhteissa
Leikin puute Vapaan liikkumisen puute Opettaja Toimettomuus	Toiminnan esteet Vapaan toimimisen estyminen	Lapsista lähtevän toiminnan estyminen

Taulukossa 4 on esitetty kaikki löytyneet pääluokat kummastakin teemasta. Ainoastaan hyvä olla/kivaa -teeman pääluokista opettajasuhde oli luokista ainoa, joka ei esiintynyt kummankin teeman yhteydessä eli tässä tapauksessa lisäksi huono olla/ei kivaa -teeman yhteydessä.

TAULUKKO 4. Pääluokat teemoittain

HYVÄ OLLA/KIVAA -TEEMAN PÄÄLUOKAT	HUONO OLLA/EI KIVAA -TEEMAN PÄÄLUOKAT
<ul style="list-style-type: none"> • Koulupäivän ajallinen ja sisällöllinen rakenne • Koti • Kaverisuhteet • Toiminta • Lapsi oppilaana • Opettajasuhde 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulupäivän ajallinen ja sisällöllinen rakenne • Koti • Haasteet sosiaalisissa suhteissa • Lapsista lähtevän toiminnan estyminen • Lapsi oppilaana

Teoriaohjaavan tarkastelun vaihe. Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkastelin vielä edellisessä vaiheessa löytämiäni luokkia tutkimuksen taustateorian valossa. Tarkastelin erityisesti sitä, millaisia ilmauksia lapsilla esiintyi niistä

kouluviihtyvyystekijöistä, joita teoriaosuudessa oli esitetty (ks. alaluku 3.3). Kokosin näitä ilmaisuja yhteen ja tein niistä alaluokkia edellä esitetyn mallin mukaisesti. En kuitenkaan enää edennyt osatekijöiden kohdalla alaluokista takaisin yläluokkiin, koska koin, että yläluokat jo itsessään kuvaavat teoreettisessa taustassa esitettyjä osatekijöitä (esim. kaverisuhteet, oppilaan ja opettajan välinen suhde ja niin edelleen). Teoriaohjaavassa analyysissä onkin yleistä, että taustateoria ohjaa lopputulosta siinä vaiheessa, kun tutkija kokee sen olevan aineiston kannalta ajankohtaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Tämä vaihe palveli myös niiden pääluokkien sisällöllistä tarkentumista, joita olin analyysin edellisessä vaiheessa löytänyt (ks. taulukko 4).

Pääluokkien yhdistäminen. Tämän vaiheen jälkeen yhdistin kahden eri teeman pääluokat yhteen siten, että kummankin tutkimuskysymyksen osin yhtäaikainen käsittely mahdollistui tutkimuksen tulososiossa (ks. luku 7). Päädyin kuviossa 1 esitettyihin yhdistäviin luokkiin, jotka toimivat samalla tutkimuksen tulosluvun otsikkoina.

KOULUVIIHTYVYYS HYVÄN JA HUONON OLON TEKIJÖINÄ
Koulupäivän kokonaisrakenne
Lapsi oppilaan roolissa: osaamista ja osaamattomuutta
Sosiaaliset suhteet voimavaroina ja haavoittuvuustekijöinä
Toimintamahdollisuudet
Koti taustatukena

KUVIO 2. Kouluviihtyvyys hyvän ja huonon olon tekijöinä

Sovelletun keskusteluanalyysin vaihe. Etenin analyysissäni palaten uudestaan kokonaisten litterointien tarkasteluun, sillä halusin paneutua erityisesti vuorovaikutustilanteisiin, joihin kokoamani pelkistetyt havainnot liittyivät. Tein muistiinpanoja erityisesti niistä ilmauksista ja keskustelukohdista, jotka olivat antoisampia vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Tämän analyysivaiheen tarkoituksena oli haastatteluaineiston mahdollisimman monipuolinen tarkastelu. Osin keskusteluanalyysia soveltamalla lähestyin aineistoa myös tietyssä tilanteessa tuotettuna puheena (Alasuutari 1999, 135). Tämä analyysin vaihe näkyy tuloksissa erityisesti suorien lainauksien kommentoinneissa ja tulkinnoissa sekä tutkimuksen pohdintaosuudessa.

Sovelletun keskusteluanalyysin vaihe tuli tutkimukseen mukaan siksi, koska ryhmähaastatteluista koostuva aineisto on eriluonteista kuin yksilöhaastatteluista saatava aineisto ja tämä tulee ottaa huomioon tulkinnassa. Alasuutarin (1999, 152–153) mukaan ryhmäkeskustelussa voi esimerkiksi esiintyä ”sisäpiirin” termejä, mikä merkitsee sitä, että keskustelijat muodostavat yhdessä oman kulttuurisen ryhmänsä. Analyysiä tehdessäni en voinut ohittaa ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta. Tiedostin myös, että haastattelijan roolissa, ryhmäkeskustelun yhtenä osallistujana, vaikutin itse jokaisen ryhmän vuorovaikutustilanteeseen ja siihen, millaista puhetta keskusteluissa syntyi. Vaikka tässä tutkimuksessa tarkastelun pääpaino oli lasten ilmauksissa, halusin tietoisesti kiinnittää huomioita myös siihen, että kaikki tuotettu puhe on peräisin omanlaisesta vuorovaikutustilanteesta. Näin analyysiprosessini taustalla on yhtäläisyyksiä Alasuutarin (1999, 142–188) esittelemän interaktionäkökulman kanssa, jossa analyysin ja koko tutkimuksen kohteena on vuorovaikutustilanne kokonaisuudessaan pelkän haastateltavan puheen ja sen sisältämän informaation sijasta. Huomioin tämän myös litteroinnin tarkkuudessa, jossa pyrin kirjaamaan ylös jonkin verran huomioita vuorovaikutukseen selvästi liittyvistä asioista, kuten päällekkäin puhumisesta, toisen keskeyttämisestä, ryhmäläisten keskinäisestä toisten sanomisten myötäilemisestä tai eriävien mielipiteiden esiintymisestä.

Kaikesta edellä kirjoittamastani huolimatta on syytä kuitenkin korostaa, että keskusteluanalyysiin perustuvia analyysiotteita on tutkimuksessa sovellettu vain pieniltä osin. Keskusteluanalyysi on yksi interaktionäkökulman alahaaroista (ks. lisää Alasuutari 1999). Lähinnä olenkin soveltanut laajaa interaktionäkökulmaa, jonka mukaan mitkä tahansa dokumentoidun keskustelun piirteet ovat arvokkaita, koska niitä voi käyttää johtolankoina. Tutkimukseni yhteydessä voidaan puhua sovelletusta keskusteluntutkimuksesta, koska Alasuutaria (1999, 176) lainaten ”metodia käytetään lisähuomioiden tekemiseen kvalitatiivisesta aineistosta”.

Analysoinnin suurimpana haasteena sen kaikissa eri vaiheissa koin lapsinäkökulman tavoittamisen ja sen esille tuomisen mahdollisimman aidosti ja muuttumattomasti. Karlssonin (2001, 35–36) mukaan se, miten aikuinen tavoittaa lapsen maailman keskeisimpiä ongelmia, onkin lapsinäkökulmasta lähtevän tutkimuksen yksi suurimmista haasteista. Hän näkee, että lapsinäkökulman tavoittaminen edellyttää lapsille ominaisten toimintatapojen tunnistamista. Analysoinnin yhteydessä se tarkoittaa sellaisten menetelmien kehittämistä, jotka soveltuvat lasten maailmaan. Lapsinäkökulmaa ei kuitenkaan pidä asettaa vastakkain aikuisten

näkemyksille ja osaamiselle, vaan ne tulisi huomioida siten, että tarkastelukulmasta tulisi tasavertainen ja yhteisöllinen. Koen, etten aikuisena koskaan voi puhua ”lapsen suulla” tai muutenkaan irrottautua ”aikuisen mielestäni”, mutta voin silti lähestyä lasten ajatusmaailmaa ja yrittää rakentaa ymmärrystä siitä, mitä lapsi kertomallaan haluaa sanoa. Lasten ajattelun näkyväksi tekemisessä ei näin olekaan kyse minkään ylitsepääsemättömän mysteerin ratkaisemisesta vaan yksinkertaisesti siitä, että on motivoitunut kuuntelemaan, mitä lapsella on sanottavana.

Lasten ajattelun näkyväksi tekeminen on tässä tutkimuksessa toteutettu kuvailemalla, mitä ja miten lapset puhuvat koulussaolemisestaan. Analyysissä tämä tarkoitti, että pyrin löytämään ytimiä ilmauksista, joita lapset liittivät hyvään oloon ja sitä estäviin tekijöihin. Tämän vuoksi tuloksissa esitetään runsaasti alkuperäisiä lainauksia lasten puheesta. Tavoitteena oli luoda luotettavia tulkintoja, lisätä ymmärrystä tulkittavasta ilmiöstä sekä tarkastella haastatteluiden vuorovaikutuksellisen kontekstin vaikutusta luotuihin tulkintoihin nähden. Seuraavassa luvussa esitellään analyysin tulokset.

7 TULOKSET: HYVÄN JA HUONON OOLON KOKEMUKSET KOULUVIIHTYVYYDEN ILMENTÄJINÄ

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset. Aineisto-otteissa käytetyt lasten nimet on muutettu lasten anonymiteetin suojelemiseksi. Haastattelija on merkitty kirjaimella H. Alaluvut vastaavat analyysin tuloksena muodostettuja hyvän ja huonon olon tekijöiden yhteisiä pääluokkia, jotka esitellään tässä luvussa yksi kerrallaan. Hyvän ja huonon olon tekijöitä kuvataan tekstissä limittäin, välillä verraten niitä toisiinsa.

7.1 Koulupäivän kokonaisrakenne

Yksi tekijä, joka jäseni lasten kokemuksia hyvästä ja huonosta olostä koulussa oli koulupäivän kokonaisrakenne. Lapset liittivät kokemuksiinsa kouluarjen tapahtumiin. Kuvauksissa oli havaittavissa niin koulupäivän ajalliseen kuin sisällölliseenkin rakenteeseen liittyviä huomioita. Lasten näkemykset hyvän ja huonon olon tekijöistä olivat hyvin kokonaisvaltaisia osoittaen, että lasten kouluviihtyvyyteen vaikuttavat myös lukujärjestyksen ulkopuolella olevat tekijät.

7.1.1 Koulupäivän ajallinen rakenne

Lapset esittivät runsaasti näkemyksiä päivän ajallisesta rakenteesta. Koulupäivän kokonaispituus, alkamisajankohta sekä lukujärjestyksen sisäiset rakenteet, kuten välituntien kestot, olivat haastatteluissa yleisiä keskustelunaiheita. Huonoa oloa aiheuttivat aikaiset kouluamat, jotka nähtiin yleisimmin kielteisessä valossa. ”*Nii, se on aika tylsää ku heti aamulla pitää mennä sinne ja heti vaa...mä oon sellanen unikeko...jaksais...mä en nousta...*” Aamuinen unen kaipuu tulikin esille useissa lasten vastauksissa. ”*Ja koulu ois kivaa jos sais nukkua pitempään.*” Vaikka aikaiset kouluamat saivat pääasiassa osakseen kritiikkiä, niin Meri näki asian kuitenkin toisin: ”*Mä en kyllä kieltämättä tykkää kymmenen aamuista niin kauheesti ku joutuu odottaa niin hirveen kauan. Mä tykkään enemmän niistä kaheksan yheksän aamuista.*”

Lukujärjestykseen kirjattujen aikataulujen noudattaminen näyttäytyi lasten kuvauksissa ajoittain pulmallisena. Oppituntien ajallista kestoa lapset eivät ottaneet esille, mutta erityisen paljon kuvauksissa ilmeni toivomuksia välituntien pidemmästä kestoista. Välitunnit jäivät lasten mielestä liian lyhyiksi, jolloin huonoa mieltä aiheutui muun muassa siitä, ettei vapaalle leikille ja toiminnalle jää riittävästi aikaa. ”*... ettei saa ite päättää mitä haluaa tehdä ku paitsi välitunnilla, joka kestää vaan viistoista minuuttia ni sitten tunti ja sitten taas yks tunti ja...*” Välillä välitunnille ei edes ehdi menemään, kuten seuraava poiminta osoittaa:

Henri: Pitäs olla paljon pidemmät välitunnit.

Tatu: Nii, pitäs olla tunnit, eiku kahet tunnit.

Joona: Eikä vaan viistoista minuuttia ne välkät.

H: Jääkö ne sitten kesken ne leikit?

Lapset: Joo...

Aada: Joo se on vähä kurjaa aina kun aina kellot soi.

Henri: Ja sitten ei vältsisti aina kerkee edes välkälle.

Kellojen soiminen onkin lasten koulupäivien konkreettinen aikatauluttaja, josta kertoo Ericin mahtipontisella huutoäänellä esitetty kuvaus: ”*Viisi minuuttia ulkona! Ulos sitten! Ding dong! Ding Dong!*” Välituntien lisäksi koulupäivien kokonaispituudella koettiin olevan yhteys leikkimisajan riittämättömyyteen

kotioloissa. ”*Koulu on musta sellanen aika ei kauheen mun mielest kauheen hauska paikka ku tää vie kauheesti vapaa aikaa. Ku kotona ei saa sit enää leikkii yhtään.*”

Koulupäivien ajalliseen rakenteeseen liittyivät lasten esille tuomat kokemukset kiireestä ja kiireettömyydestä. Kiire ymmärrettiin huonon olon aiheuttajana ja kiireettömyys vastaavasti hyvän olon tuojana. Erityisesti kiire koettiin haitaksi lasten omaehtoisen toiminnan ja yhteisten leikkien toteutumiseksi. Koulutehtävien tekemisessä kiire liittyi tehtävien suureen määrään, joka näin koettiin ikävänä asiana. ”*Läksytki on ihan kivoja mutta jos niitä tulee joskus hirveen paljon ja sit tulee kauhee kiire tekemään niitä.*” Läksyjen tekeminen ylipäänsä ei kuulunut lasten mielitoimintojen joukkoon. Hyvää mieltä aiheutti usein se, ”*Ettei tuu koulupäivän jälkeen läksyjä*”. Kiireettömyyden kaipuu korostui lasten puheissa erityisesti viittauksissa leikkimisrauhan tärkeyteen ja rauhallisten hetkien mukavuuteen.

H: Mietitääs vastavuoroisesti sitten että millonka olis täällä koulussa sitte oikein hyvä olla?

Olli: No kun on liikkatunti. Sitten saa leikkii rauhassa ja on kavereita paljon.

Kiireettömyydestä kumpuavaa hyvää oloa lapsille tuottivat esimerkiksi välitunnilla rauhassa oleminen sekä liikuntatunnin rentoutushetki, johon Kari viittasi keskusteltaessa hyvän olon hetkistä koulussa: ”*Liikkatunnilla levätä siellä. Eikä tehä mitään.*” Karin viittaus osoittaa, etteivät lapset aina kaipaa ympärilleen menoa ja meininkiä, vaan pienet rauhaisat hetket voivat olla juuri niitä päivän parhaita hetkiä.

7.1.2 Koulupäivän sisällöllinen rakenne

Lapset tekivät jonkin verran huomioita koulupäivän sisällöllisistä rakenteista, kuten oppi-, väli- ja ruokatunneista. Lisäksi kuvauksissa esiintyi puhetta koulumatkoista, koulun arkea piristävistä juhlista sekä yksittäisistä henkilökohtaisista kokemuksista, esimerkiksi jostakin tilanteesta, jonka lapsi koki hauskaksi tai vastaavasti ikäväksi.

Lapset liittivät käsityksensä eri oppiaineiden mielekkyydestä hyvän ja huonon olon tekijöihin. Ylivoimaisesti suosituin oppitunteihin liittyvä hyvän olon lähde oli liikuntatunti. Liikuntatunteihin liitetty hyvä olo rakentui lasten kuvausten perusteella lähtökohtaisesti liikkumisen ja tekemisen ilosta. Aatos kiteyttää liikuntatunnin tuoman hyvän olon merkityksen seuraavasti: ”*Kun on jotain semmosta tekemistä.*”

Liikuntatuntien merkityksellisyys tuli haastatteluissa säännöllisesti esille useissa eri yhteyksissä, kuten puhuttaessa ihannekoulun ominaisuuksista. ”*Siellä olis paljon leikkimisaikaa ja sitte siellä ois, ois niin tota kaikki tunnit liikkaa. Ei mitään muuta.*” Liikuntaan sisältyvänä toimintona uinti oli erityisesti lasten mieleen ja se mainittiin useasti.

Yksittäisiä oppiaineita ajatellen lapset mainitsivat suosikeikseen lisäksi äidinkielen, käsityön, kuvaamataidon ja matematiikan. Liikuntaan verraten ne saivat kuitenkin vain vähän tilaa lasten puheissa. Merillä oli jopa idea sille, miten ainejako tulisi hänen mielestään suorittaa: ”*Mä tykkäisin aina jos olis vaikka, ku mun lempiaine on kässä ni ois sitä kässää enemmän ja oppis ku olis aina niitä enemmän sitä samaa ja niinku vaikka jos on niinku vaikka kässää, matematiikka ja äikkä. Että on sitä niinku samaa vähä niinku koko ajan ja sitten toinen päivä sitä toista.*”

Tietyt oppiaineet koettiin myös huonon olon lähteiksi. Erityisesti matematiikantunnit ja uskonnontunnit olivat selvästi epäsuosiossa. Lasten perustelut näiden aineiden epämieluisuuteen vaihtelivat suuresti: esimerkiksi uskonnontunteja pidettiin tylsinä ja harmia lisäsi se, että ”*siellä pitää laulaa*”. Kohdistamatta puhetta mihinkään tiettyyn aineeseen, lapset puhuivat oppitunneista yleisesti myönteiseen sävyyn. Oppitunnit olivat joidenkin lasten mielestä koulupäivän parhaita hetkiä ja ne lukeutuivat niiden tekijöiden joukkoon, jotka tekivät koulusta mukavan paikan. Erkkä halusi mainita tämän pitkän ”mikä on koulussa kivaa” -keskustelun päätteeksi: ”*Ja sitte mulla vielä yks. Nii nuo oppitunnit.*”

Lasten haastatteluiden perusteella voidaan päätellä, että välitunnit ovat avainasemassa rakentamassa lasten koulupäivien viihtyvyyttä. Välitunnit nimettiin hyvän olon tekijöiden kärkijoukkoon ja Helka oli yksi monista tutkimusjoukon lapsista, jonka mielestä hyvä olo tulee silloin ”*ku mä meen aina välitunnille*”. Välitunnit antavat lapsille vapaan tilaisuuden leikkiä valitsemiaan leikkejä sekä liikkua. Lapset puhuivat nimenomaan ”leikkimisestä” ja ”liikkumisesta” kuvaillessaan välitunneilla tapahtuvaa toimintaa. Lisäksi välituntien suosiota perusteltiin sillä, että silloin on aina jotain tekemistä.

Välituntien lisäksi ruokatunnit voitiin lukea kouluviihtyvyystekijöiden joukkoon. Ruokatunti nimettiin useasti sellaiseksi asiaksi, joka lasten mukaan oli paras juttu koulussa. Näin teki myös Reetta: ”*No kyllä se...nooo, tota. Ruokatunti ku sillo saa voimia.*” Ruokatuntien mielekkyys oli yhtäläillä ”ruokailemisen” eli syömisen mielekkyyttä, sillä juuri ruokailu-sanaa lapset käyttivät puheessaan eniten. Ruoan laatu

koettiin myös tärkeäksi. Mian mielestä ruokatunti voitiin lukea hyvän olon tekijöihin vain ”*Jos ei tarvi syödä niitä pahoja ruokia*”. Samoilla linjoilla oli myös Alpo, joka kertoi huonoa mieltä koulupäiviin aiheutuvan silloin, kun koulussa on paha ruokaa. Joidenkin lasten mielestä oli ikävä asia, ettei koulussa saanut välipalaa.

Lasten koulukokemukset eivät rajoittuneet koulun seinien sisäpuolelle, vaan puheeseen sisältyi kuvauksia esimerkiksi koulumatkoista, jotka tarjosivat lapsille mahdollisuuden harjoittaa itsenäisyyttä. Toisella luokalla olevalle oppilaalle esimerkiksi pyörällä kouluun tuleminen oli iso ja merkityksellinen asia. Toisaalta koulumatkoihin saattoi sisältyä jännitystä ja jopa pelkoa siitä, että joutuisi kiusaamisen kohteeksi. Koulumatkoilla lapset joutuvat usein pärjäämään niin sanotusti omillaan, eikä aikuisen turvaa ole välittömästi saatavilla. ”*No, mulla on että ku kurjaa ku, että mikä se olikaan ku ku, joku poika tulee ja rupee hak...aina matkoilla ku mä pääsen koulusta niin ku mä oon siellä alakulkutunnelissa toisella puolella ni joku poika vaan kaato mut ja heitti lumipallolla.*” Arton esimerkki osoittaa, että lapselle voi aiheutua paha mieltä ja turvattomuutta myös niistä kokemuksista, jotka tapahtuvat koulun rajojen ulkopuolella, mutta ovat kuitenkin sidoksissa kouluelämään. Hyvä ja turvallinen olo syntyi useimmiten kuitenkin siitä, kun lasten ympärillä oli turvallisia aikuisia: ”*...jos jotain on sattunu niin mä meen kertoo välkkävalvojalle.*”

Kouluelämään kuuluvat juhlat voitiin lasten keskusteluiden perusteella lukea tärkeiksi hyvän mielen rakentajiksi. Juhlat toivat arkeen piristystä ja mukavaa erityistoimintaa, jotka jäivät lasten mieliin pitkäksi aikaa. Tutkimuskohteena olevassa koulussa vietettiin säännöllisesti koulun omia juhlia, joissa lapset saivat toteuttaa itseään omien esitysten kautta. Lapset suunnittelivat juhlia suurella innolla jo kauan ennen niiden virallista ajankohtaa. ”*Ööö, tota niin niin, no ku ne koulun juhlat nii me suunniteltiin ton naapurin b-luokan, ton yhen Ninan kanssa. Ni laitetaan sitten ni hiphoppi juttuja ja oltii nii tohkeissaan ja mietitään et mikä laulu ja puvut ja semmonen...*” Lasten mielestä koulussa oli erityisen hyvä olla silloin kun on ”*...koulun omat juhlat, pikkujoulut, naamiaiset ja vappujuhlat ja kaikki se ku joillaki on synttärit ni sillon on...*”. Edellä oleva Lumen puheen lainaus sisälsi kaikkien niiden juhlien nimet, jotka lasten haastatteluissa tulivat esille.

Liitin koulupäivän sisällölliseen rakenteeseen kuvauksia tietyistä rajatuista yksittäisistä toiminnoista, tilanteista ja kokemuksista, joita lapset ottivat keskusteluissa esille. Tällaisia mukaviksi koettuja tilanteita olivat esimerkiksi, kun tunnilla saatiin katsoa jotain filmiä tai, kun lintu lensi luokkaan ja sitä jahdattiin yhdessä opettajan

johdolla. Päiviin mahtui myös tilanteita, jotka eivät olleet niin mukavia ja aiheuttivat lapsille pahaa mieltä. Lapset jakoivat haastatteluissa kertomuksia tällaisista itselle sattuneista ikävistä hetkistä. ”*No mulla oli kerran yks tosi huono juttu. Kato, epulla ku mä pudotin ikkunan vahingossa.*” Jussin esimerkki taas osoittaa, miten tällaisia ikäviä ja kenties hieman noloja sattumuksia voi pohtia ennalta tilanteina, jotka ovat mahdollisia, mutta eivät välttämättä omakohtaisesti koettuja: ”*No jos vaikka pudottaa joskus tai joskus tuolla ruokatunnilla ku on vaikka ihan täys lautanen niin joku säikäyttää niin putoo lautanen.*” Huonoa mieltä koettiin myös tilanteissa, joihin liittyi huonoa tuuria tai lapsi koki joutuneensa epäreilun käytöksen kohteeksi.

Katri: ”No tota....jos vaikka on joku lelu mukana ni sitte se vaikka hukkuu johonki.

Meri:”Tai sitten joku vaikka varastaa jonku tavarän.”

Merin mukaan joskus kurjaa oli se, että jäi paitsi jostain mukavasta toiminnasta, jota oli odottanut ennalta. ”Ja sitte jos tulee kesken päivän kipeeks ni joutuu lähtee kotiin jos on vaikka joku liikkatunti jossa on jotain kivaa niin sitten joutuu lähtee pois..” Koulupäivän sisällöt voivat näin saada myös odottamattomia piirteitä, joista aiheutuu lapsille ylimääräistä pahaa mieltä.

Lasten tarinat osoittivat, että koulupäivään mahtuu lukuisia erilaisia tilanteita ja asioita, jotka kaikki vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsi koulupäivänsä kokee. Sisällöiltään lasten päivät saattoivat vaihdella paljonkin, jolloin jokainen hetki muokkaa koulupäiviä omanlaisikseen. Haastattelut osoittivat, että aivan pienetkin hetket voivat olla lapsen kouluviihtyvyyden kannalta merkittäviä.

7.2 Lapsi oppilaana: osaamista ja osaamattomuutta

Lapsi on oppilaana jatkuvasti mukana erilaisissa oppimistilanteissa. Oppimiskokemukset muokkaavat lapsen itsetuntoa ja näillä kokemuksilla on merkittävä vaikutus kouluasenteiden muodostumiseen. Oppiminen itsessään esiintyi lasten puheissa pääasiassa positiivisessa mielessä. Oppimisesta puhuttiin yleisesti koulussa tapahtuvana toimintona, jossa koetaan hyvää mieltä nostattavaa osaamista sekä huonoa mieltä aiheuttavaa osaamattomuutta.

Oppiminen tuli erityisesti esille tyttöjen puheessa silloin, kun puheenaiheena olivat asiat, joista pidettiin. ”*Noo, mää tykkään ehkä opiskelemisesta.*” Oppiminen nähtiin jokapäiväisenä mukavana asiana. ”*Musta parasta on se ku pääsee alottelemaan kaikkee et aina oppii joka päivä uutta.*” Tanja kuvaa hyvän mielen syntymistä ja oppimisen myötä kumpuavia tuntemuksia seuraavalla tavalla: ”*Siitä kun täällä koulussa silleen kun oppii asioita ja silleen ja sen jälkeen kun on vaikka jonkun asian oppinu niin esimerkiks vaikka sen jälkeen kun on oppinu kirjottamaan niin se tuntuu hauskalta.*” Reetta oli kirjoittanut piirustukseensa omatoimisesti virkkeen, jossa oppiminen liitettiin suoraan koulunkäynnin mielekkyyteen. ”*Koulunkäynti on kivaa kun oppii joka päivä uusia asioita.*”

Oppimisen tärkeyttä lapset perustelivat ikään kuin automaattisesti, ilman haastattelijan kehoitusta perustelujen antamiseen. Seuraavassa haastatteluotteessa Satu ja Sari käsittelevät oppimisen merkitystä.

Satu: ”No kyllä mä ainaki pidän ku siellä oppii, jos ei oppis vaikka jos vaikka...”

Sari: ”Nii ei osais mitään.”

Satu: ”...kävis kaupassa ja sitte ei tiedä paljoko maksaa ja sitte antaa vaan jotain kymmenen euroo ja sitte pitää lisärahan ni ei oo tullu vaan ku kymmenen euroo mukaan. Ni sitte ei saa niitä ruokia.

Sari: Ja sit ku menee johonki töihin ni ei osaa mitään.

Yksi haastateltavista lapsista näki oppimisen ikään kuin itseisarvona: On tärkeää oppia oppimaan. ”Jos se niinkun helppoja matematiikan oppimista uusia asioita se ei oo hirveen kivaa mutta kaikkia sellasia kikkoja ja sellasia juttuja mitä mikä auttaa siihen lask..kouluskäynnin olemiseen ni se on ihan kivaa.” Oppimista verrattiin leikkimiseen, jotka Susannan haastatteluotteen perusteella erotettiin selvästi toisistaan. ”... jos on niinku ku esimerkiks jos on vaikka välitunti ni sielläki saa leikkiä ja sitten ku on liikkaa ni mä tykkään itseasiassa enemmän oppia enemmän ku leikkiä ku se on musta mielenkiinnostavampaa.”

Oppimisen tuomat oppimisvaatimukset aiheuttivat lapsille ajoittaisia murheita. Huonoa mieltä syntyi silloin, kun omat taidot olivat koetuksella ja lapsi huomasi, ettei osannut jotain tehtävää. Reetan mielestä joinakin päivinä huono olo johtui siitä kun ”*aina ei osaa hirveesti*”. Yleensä osaamattomuuden syy löytyi lasten mukaan

vaikeista tehtävistä. Eelis vertasi esikoulussa olemista koulussa olemiseen ja toi esille omat osaamattomuuden tunteensa. Myös Eelis asetti oppimisen ja leikkimisen vastakkaisiksi toiminnoiksi toisiinsa nähden vertaillaessaan päiväkodissa olemista koulussa olemiseen: ”*Ja siellä oli hauskeempaa ku tääl niinku ku tääl ei saa liikkua vapaasti ja siellä sai niinku leikkii ja täälä pitää niinku, kolme plus neljä, ai mä en osaa tätä ja laskee niinku kolme miinus...ja laskee silleen jännästi... .*”

7.3 Sosiaaliset suhteet voimavaroina ja haavoittuvuustekijöinä

Lasten hyvillä kaverisuhteilla vaikutti olevan kaikkein ratkaisevin merkitys sille, että lapsi tunsi olonsa koulussa hyväksi. Lisäksi hyvä opettajasuhde tuki koulumyönteisyyttä. Tämä tulkinta perustui sille, että lapset kertoivat eniten kaverisuhteistaan juuri silloin, kun haastattelun teemana oli hyvä olo koulussa. He myös käsittelivät kaverisuhteiden vaikeuksia eniten huonon olon teemoihin liittyen. Kaveriteemassa lapset kuvasivat siis myös sitä, miltä tuntuu jos kavereita ei ole tai sosiaaliin suhteisiin liittyy muita ongelmia, kuten kiusaamista tai torjuntaa. Yksinoleminen, kiusaaminen ja muiden lasten sosiaalinen torjunta olivat suurimpia syitä, jotka lasten kokemuksissa estivät hyvää oloa koulussa. Näiden huomioiden perusteella kaverisuhteita ja hyvää opettajasuhdetta voidaankin pitää lapsen kouluelämän voimavaroina ja sosiaalisissa suhteissa ilmeneviä ongelmia haavoittuvuustekijöinä.

Koulutaipaleen alkuvaihe on kaverisuhteiden muodostumiselle vilkasta aikaa. Toisella luokalla oleville lapsille oli tärkeää saada koulussa uusia kavereita. Tämä toistui monen lapsen puheessa.

H: Mitäs muita hyviä juttuja on? Mikä täällä koulussa on parasta?

Henri: Noo, saa uusia ystäviä

Lapsille tärkeitä olivat myös kaverit, jotka oli tunnettu jo pidemmän aikaa. Monille tuntui olevan tärkeää, että koulussa oli edelleen jo päiväkodista tuttuja kavereita. ”*Minna tiedätsä mitä, et Eeva on ollu samassa päiväkodissa ku minä ku me ollaan oltu pieniä mut sit mä menin eri päiväkotiin.*” Joillakin oli kavereita vieläkin pidemmältä ajalta:

Tommi: Kari, Karin äiti oli samaan aikaan tota ...tota ninni, synnyttämässä. Karia ja mua.

H: Ihan totta?

Tommi: Ollaan tunnettu vauvasta asti.

Lapset kertoivat, että kaikista mukavinta koulussa oli, kun on paljon ystäviä, joiden kanssa saa leikkiä vapaasti. Kaverit tuovat lasten päiviin ilonhetkiä ja näin kaverisuhteet toimivat arjen voimavaroina. Marin mielestä näistä tekijöistä muodostui myös koulupäivän paras hetki: *”Musta on se ku saa leikkii niinku ihan vapaasti kavereitten kanssa. Ja sitte ku saa uusia kavereita ja sitte saa leikkiä.”* Lapset käyttivät puheessaan paljon ilmausta *”kavereiden kanssa leikkiminen”*, joka useimmiten liitettiin koulussa välitunnilla tapahtuvaksi toiminnaksi. Myös kavereiden saamiseen välitunti oli otollisin hetki päivästä. *”Ja sitte just ku välitunnilla saa kaikkee kavereita... .”*

Kavereiden puute saattoi tehdä lapsista haavoittuvaisia. Yksinoleminen ja muiden lasten torjunta olivat murheita, joita lasten puhe käsitteli. Koulussa ei ole kivaa *”sillon ku ei oo kavereita”*. Alpo kertoi hiljaisella äänellä koulussa saadun kurjan olon syyn: *”No, mä oon välkällä joskus yksin”*. Yksinolemisen keskusteleminen sai lapset usein vakaviksi ja mietтелиäiksi. Yksinoloa kuvattiin myös tylsäksi, koska silloin ei ollut mitään tekemistä. Yksinoleminen lisäksi pahaa mieltä aiheutti kavereiden torjunta. *”Jos kaveri kääntää niinku pään eikä halua puhua.”* Erityisesti torjuntaa esiintyy lasten mukaan silloin, kun yrittää päästä mukaan muiden leikkeihin. *”Sellanen tuntuu pahalta että jos meen kysymään että jos mä pääsisin johonki leikkiin mukaan ni se sanoo että en pääse.”*

Kiusaamisilmiö oli lasten mukaan koulussa esiintyvä yleinen murheen aiheuttaja. Kiusaamisesta aiheutuva paha mieli oli tuttu suurimmalle osalle haastatteluihin osallistuneista lapsista joko omakohtaisten kokemusten tai kavereiden kokemusten kautta. *”Jos joku kiusaa” oli yleisin* vastaus kysymykseen, mikä aiheuttaa koulussa pahaa mieltä. Vain yksi lapsi kertoi pahaa mieltä tulevan myös siitä, jos itse syyllistyy kiusaamaan muita. Kiusaamiskokemukset olivat jääneet lasten mieliin hyvin selvästi ja niiden jakaminen muille ryhmähaastatteluun osallistujille sai monet lapsista painamaan katseensa alas ja madaltamaan ääntään tai vastaavasti korottamaan ääntä tuohtuneesti. *”No silloin mua kiusattiin ku mä olin ykkösluokalla....niin Santtu ja Ville alkoivat heti kiusaamaan jos multa lähti vaikka joku hitsin...ni se heti alko huutamaan*

että...” Lapsilla oli paljon tarinoita siitä, miten kiusaamista esiintyy koulussa. ”Niin semmoset pojat kävi rikkomassa sen, mä en kyllä ite ollu paikalla mutta mulle kerrottiin siitä ja sitten oli vähä haukuttu ja...” Arto otti aiheen käsittelyyn osaa syvään huokaisten: ”Noo, mun mielestä ei oo kivaa ku, tota ku mut häädetään jostain pois.” Kiusaaminen tapahtui lasten puheiden perusteella usein aivan yllättäen. ”Kerranku mä tuln koulusta. Se ei ollu vielä päässy...joku poika ni se otti mua tästä kiinni ja yritti tehdä jotain.” Lisäksi lapset puhuivat varastamisesta ja epäreilusta käytöksestä.

Lapset käyttivät kiusaamispuheissa myös sanaa ”satuttaminen”, mikä viittaa fyysiseen kiusaamiseen eli väkivaltaan. Lapset kertoivat, ettei ollut kivaa, jos ”saa lumipesun”, joku ”heittää lumipallolla täysii päähän” tai ”joku vetää turpaan”. Erityisesti pojat puhuivat ”turpaan saamisesta” ja käyttivät enemmän fyysiseen väkivaltaan viittaavia sanamuotoja. Tyttöjen puheessa kiusaaminen sai pikemminkin sanallisen muodon.

Lumi: ”Tai sitten haukkuu vaatteita, jos on sellasia helikoptereita ja jotkut haukkuu että ompas tyhmä paita.”

Meri: Tai sanoo ikäviä juttuja.

Lasten haastatteluiden perusteella voidaan päätellä, että kaverit muodostavat lapsen ympärille ikään kuin suojamuurin kiusaamista vastaan. ”Nii, ja jos vaikka saa niitä uusia kavereita niin ne voi auttaa jos vaikka joku kiusaa.” Kavereiden läsnäolo luo turvallisuutta lasten koulupäiviin, jolloin lapsi voi suhtautua koulupäiviinsä luottavaisin mielin. ”Jos olis, jos olis vaikka eri koulussa nii ei tuntis ketään ni se olis kurjaa jos kukaan ei tulis auttaa.” Aadan lainaus osoitti sen, että kaverit voivat olla myös suurin syy siihen, miksi loman jälkeen on mukava palata takaisin kouluun. ”Sitte on myöski kiva lähteä aina pois ja jos on vaikka ollu lomalla ni sitte on taas kiva tavata niitä kavereita.

Kaikki haastatteluun osallistuneista lapsista ilmoitti pitävänsä opettajastaan. Opettajan tärkeänä tehtävänä pidettiin kouluarjen ja yhteisten kokemusten jakamista yhdessä lasten kanssa. Erityisesti lasten mieleen oli jäänyt mukavat ja hauskat, spontaanit tilanteet, joiden keskiöön lapset olivat joutuneet yhdessä opettajansa kanssa. Esimerkiksi se, että opettaja ja lapset olivat yhdessä jahdanneet luokkaan lentänyttä lintua, sai vieläkin oppilaiden suupielet hymyyn. Opettaja on lapsille myös turva,

järjestyksen ylläpitäjä ja leikin mahdollistaja. Kritiikkiä opettaja sai silloin, jos hän antaa liikaa tehtäviä tai jättää jälki-istuntoon. Tutkimukseen osallistuneet lapset toivat esille näkemyksen siitä, mikä tekee opettajasta hyvän: *”Hyvä ope ei huuda.”*

7.4 Toimintamahdollisuudet

Lapsille erilainen toiminta ja tekeminen, leikkiminen ja liikkuminen olivat haastatteluiden perusteella erittäin tärkeitä. Se, että koulussa on tilaa ja mahdollisuuksia lapsen vapaalle toiminnalle, oli lasten näkökulmasta yksi kouluviihtyvyyttä oleellisesti parantava tekijä. Timo pohti koulussa olemisen kurjia hetkiä näin: *”Ku on tylsää ja pitää istua tököttää eikä voi tehdä mitään ja... .”* Tekemisen mielekkyyttä kuvasi myös se, että suurin osa lapsista kertoi, ettei koulussa ollut kivaa, jos ei ollut mitään tekemistä. Suurimmaksi osaksi lasten toimintakuvaukset sijoittuivat ulkotiloihin ja toteutuivat välitunneilla, jolloin koulun fyysisellä ympäristöllä oli merkittävä asema lapsista lähtevän toiminnan mahdollistajana. *”Meidän koululla oli sellanen tällänen jäämäki mistä voi niinku hypätä- se ihan pakosti tulee näin että wiiii-iiii-iii... .”* Koulussa liikkumista ja toimintaa tukee myös erilaiset välineet, joista lapset keskustelivat paljon. Aatoksen mielestä ihannekoulusta löytyisikin *”pyörää ja trampoliinia”*.

Leikkiminen näyttelee suurta osaa toisella luokalla olevien lasten elämässä. Lapset käyttivät pääsääntöisesti leikkimis-sanaa kuvaillessaan koulussa tapahtuvaa mielipuuhaansa. Joonatanin mielestä leikkiminen on *”ainoa hyvä juttu mikä koulussa on”*. Leikkiminen liitettiin yleensä välitunneilla tapahtuvaan toimintaan, jossa oli osallisena paljon kavereita. Haastatteluiden aikana erityisen pinnalla olivatkin lumileikit ulkona. Merita perusteli välituntien tärkeyttä leikkimisen kautta näin: *”Ja sitte ku välitunnilla saa kaikkee kavereita ku sitte ei saa leikkiä kavereitten kaa siellä luokassa.”* Lapset tosin toivoivat, että leikkiminen olisi enenevässä määrin mahdollista myös sisä- ja luokkatiloissa. Aurooran mielestä ihannekoulu olisi *”Semmonen jossa sais leikkiä leluilla tunnilla. Meillä on joskus lelupäivä että saa ottaa lelun mukaan ja esitellä sen koulussa. Meille ei oo vielä tullu.”* Olli toivoi jopa erillisiä leikkitunteja: *”No että sais että ois joku semmonen ku leikkitunti tuolla luokassa että sais leikkiä... .”* Vain kaksi haastatteluihin osallistuneista lapsista puhui pelien pelaamisesta ja toivoi kouluun lisää pelimahdollisuuksia, jotka liittyivät tietokoneisiin tai pelikonsoleihin.

Jos lapsilla ei ole mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin, heidän kouluviihtyvyytensäkin kärsii. Koulussa olemisen huonoihin puoliin kuului leikin puute. Lapset suosivat ilmausta ”leikkiä vapaasti”, joka mahdollistuisi koulussa järjestämällä enemmän tilaa ja aikaa lasten vapaalle leikille. Lapset toivat esille leikille jäävän ajan vähyyden. Tatu koki sen koulussaolemisen epäkohdaksi verrattuna esikouluun. ”Täällä on vähemmän leikkiaikaa ja sitte ku eskarissa on jotain tunti leikkimisaikaa ainaki.” Timo ilmaisi leikin tärkeyttä kuvatessaan ihannekoulun ensimmäistä ominaisuutta: ”Siellä olis paljon leikkimisaikaa.”

Leikkimismahdollisuuksien lisäksi liikkuminen on lapsille yksi hyvän olon perustekijöistä. Liikuntatuntien lisäksi lapset yhdistivät liikkumisen pääsääntöisesti välituntiin ja ulkona liikkumiseen. Meri perusteli välituntien ja liikunnan välistä yhteyttä: ”No siellä saa olla niinku vapaasti, ettei tartte sillai olla pienessä tilassa ja siellä ei tuu kuuma ja siellä saa touhuta...siellä saa liikkua.” Asseri tiivisti saman ajatuksen: ”Mä tykkään olla välitunnilla ja liikkua.” Väli- ja liikuntatunteihin liittyvien liikuntakokemusten kuvauksissa oli havaittavissa, että lapsille kaikkein mielekkäintä oli vapaa ja omaehtoinen liikkuminen. Liikunta tuo hyvää oloa eniten silloin, kun lapsi saa itse vaikuttaa liikuntamuotoihin ja -sisältöihin. Näin liikunnasta tulee lapsilähtöistä ja lapsia enemmän kiinnostavaa. Tommi kertoi koulupäiviensä parhaista hetkistä: ”Oon pukkia, tai pelaan jalista tai oon telinehippaa. Tai teen jotaki.” Severille nämä hetket tarkoittivat liikkumista sisällä liikuntasalissa: ”Liikkasali ja telineet on. Kun laittaa patjan siihen ponnarille ja tramppa niin siinä on, voi vetää voltin niin se on hauskaa.” Hyvää oloa koulussa esti lasten mukaan vastaavasti se, ettei koulussa saanut ”liikkua vapaasti”.

Tässä kappaleessa esille tulleiden aika- ja tilarajoitusten lisäksi lasten vapaata leikkiä, liikkumista ja toimimista voi estää myös monet muut tekijät. Mia esimerkiksi kritisoi opettajajohtoisuutta. ”Niinku pitää niinku tehdä koko ajan ettei saa ite päättää mitä haluaa tehdä ku paitsi välitunnilla.” Välillä leikkimisaikaa karsi läksyihin käytettävä aika.

7.5 Koti taustatukena

Tässä tutkimuksessa koti näyttäytyi tavallaan lasten kouluviihtyvyyden hiljaisena taustatukena. Lasten haastatteluissa kodin ja perheen merkitys koulussa viihtymiselle

korostui aamu- ja iltapäivähetkien kuvauksissa. Kotona mukavissa merkeissä sujunut aamu antoi paremmat lähtökohdat sille, että lapsi oli vielä koulussakin hyvällä ja iloisella mielellä. Lasten hyvän mielen taustalta löytyi monenlaisia mukavia kotikokemuksia. *”Nii ku mä vaan leikin tänään sen kaa ja se on, joka on vielä yks vuotta ni yks vauva, nii se on kiva ku se joskus vaan tulee ku mä oon lähössä kouluun ni, eiku ku mä menen kouluun niin nii, ku mulla on se ihmeheijastin jossa on kiroilua ni se vaan tulee sen luo ja rupee heiluttaa sitä.”*

Haastatteluiden mukaan osa vanhemmista kyseli lasten koulupäivien kuulumisia säännöllisesti, osa taas ilmoitti, etteivät vanhemmat koskaan kyselleet, miten heidän koulupäivänsä meni. Kukaan lapsista ei ilmaissut tyytymättömyyttään siihen, etteivät vanhemmat kyselleet heiltä heidän koulupäivistään. Lapset suhtautuivat vanhempien kysymyksiin kahdella tapaa: osan mielestä kyseleminen oli *”ihan kivaa”* ja osan mielestä *”tosi ärsyttävää”*. Kuitenkin suurin osa koki vanhempien kyselemisen normaalina ja tavallisena asiana, johon ei ollut sen kummempaa tunnesuhdetta. *”Se on ihan tavallista, koska nythän mä puhun. Eihän se oo ärsyttävää eikä kivaa.”* Vanhempien kysymykset olivat ikään kuin osa päivien rutiinia. *”Mun äiti vaan kysyy että, että menikö koulu hyvin, mä sanon aina että joo. Ihan aina. Se on tottunu siihen ni se sanoo siihen aina ihan hyvillä mielin.”* Rutiininomaisiin kysymyksiin ei aina edes jaksettu vastata kunnolla. *”Mun äiti sanoo aina et miten koulussa meni ni mä sanoin kerran että ihan huonosti, vaikka ei niin huonosti.”* Lasten kuulumisten kyselijä oli useammin juuri äiti eikä isä ja ainoastaan vain yksi lapsista mainitsi, että hänen kuulumisiaan kyselee sekä isä että äiti.

Joillekin lapsille koulupäivän paras hetki oli, kun koulupäivän jälkeen pääsi koulusta kotiin. Kotiin oli mukava mennä, koska siellä odotti esimerkiksi tietokone, sisarukset, kotieläimet ja vapaus tehdä mitä haluaa. Lapset puhuivatkin enemmän sisaruksistaan ja kotieläimistään, kuin vanhemmistaan. Joskus lapsen koulupäiväkuulumisten kyselijä saattoi vanhemman sijaan ollakin oma sisko tai veli. *”Multa ei kysele ku mun pikkuveli. Eiku pikkusisko.”* Aina lapset eivät kuitenkaan mene koulusta suoraan kotiin, koska he joutuisivat olemaan siellä yksin.

Lumi: Musta on kivaa, mä meen iltapäiväkerhoon.

Tommi: Mä en mee kotiin koska äiti ja isä, mä joutuisin olemaan kolme tuntia yksin.

H: Niin se on aika pitkä aika.

Kalle: Niin määki meen.

Santtu: Mä jouduin eilen olee ku tota me päästiin koulusta niin mä jouduin olee tota kuuteen asti ja tänään mä joudun kaheksaan ja ylihuomenna mä joudun olee yheksään asti .

H: Onks se kiva olla yksin kotona?

Santtu: Ei.

Tommi: Ei oo.

Santtu: Tai joskus koska siellä on se meidän koira.

L?: Sit voi mennä salaa jonneki karkikätkölle ja pelata tietsikalla ja tehdä kaikkee kivaa tai riehua tai..

L?: Hyppiä sohvilla, hyppiä sängyssä! (huudahtaa)

Tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että kotona ylläpidettävät turvalliset rutiinit ja kotiolot yleensä rakentavat mahdollisesti lasten perusturvallisuuden tunnetta, joka heijastuu luonnollisesti lasten käytöksessä ja mielialassa myös koulussa.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia sekä pohditaan sovelletusta keskusteluanalyysistä johdettuja näkökulmia vuorovaikutuksessa syntyneen tiedon luonteesta. Lisäksi käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi kootaan yhteen tutkimuksen merkittävimmät johtopäätökset ja esitetään jatkotutkimusaiheet.

8.1 Tulosten koonti ja tarkastelu

Tutkimuksessa selvitettiin toisella luokalla olevien lasten näkemyksiä kouluviihtyvyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Ryhmähaastatteluissa lapsille annettiin mahdollisuus kertoa, mitkä tekijät koulussa tuottavat hyvää oloa sekä mitkä tekijät ovat esteenä hyvän olon kokemiselle. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen mukaan lasten kouluviihtyvyyteen vaikuttavat lukuisat eri asiat yhdessä (ks. Soininen 1989). Tulokset osoittivat, että lapsille hyvän ja huonon olon tekijät ovat hyvin konkreettisia ja arkipäiväisiä asioita. Hyvän ja huonon olon kokemuksina kouluviihtyvyyden ymmärrettiin tässä tutkimuksessa pitävän sisällään sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä (ks. Olkinuora & Mattila 2001, 20). Tulosten perusteella toisella luokalla olevien lasten kouluviihtyvyyttä määrittävät tekijät

jakautuivat kuuteen osa-alueeseen: koulupäivän ajallinen ja sisällöllinen rakenne, oppilaana oleminen, sosiaaliset suhteet, toimintamahdollisuudet sekä kotiin liittyvät tekijät. Näiden osa-alueiden sisälle voitiin yhdistää sekä hyvää että huonoa oloa aiheuttavat tekijät, ja ne olivat yhteydessä teoriaosuudessa esitettyihin kouluviihtyvyystekijöiden määrittelyihin.

Soininen (1989, 150) jakaa kouluviihtyvyystekijät kouluun, tovereihin, oppilaaseen sekä kotiin liittyviin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa muodostetut osa-alueet ovat samassa linjassa Soinisen käyttämän luokituksen kanssa. Näkyvin erottava tekijä on, että tässä tutkimuksessa saadut luokitukset ovat yksityiskohtaisemmin kuvattuja. Niissä korostui erityisesti lasten kokema kouluarki, jossa pienillä hetkillä ja yksittäisillä tapahtumilla oli suuri merkitys. Tähän taas vaikutti luonnollisesti se, että luokitukset muodostettiin lasten tuottaman puheen perusteella, jolloin ne heijastavat suuremmin lasten kokemuksia.

Myös Konun (2002) esittämän kouluhyvinvointimallin kolme osa-aluetta sisälsivät samoja tekijöitä, kuin tässä tutkimuksessa. Konun esittämä *koulun olosuhteiden osa-alue* pitää sisällään esimerkiksi lukujärjestyksen, joka tässä tutkimuksessa sisältyi koulun ajalliseen rakenteeseen. Koulun olosuhteisiin kuului myös koulun fyysinen ympäristö, joka tässä tutkimuksessa korostui erityisesti lasten toiminnan mahdollistajana. *Sosiaalisten suhteiden osa-alue* on suurilta osin sama kuin tässä tutkimuksessa. Kummassakin sen alle lukeutuivat lasten väliset kaverisuhteet, lapsen ja opettajan välinen suhde sekä kiusaamiseen liittyvät tekijät. Tämän tutkimuksen toimintamahdollisuudet -osa-alue on yhtenevä taas Konun käyttämän *mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen* -osa-alueen kanssa. Kummassakin on taustalla ajatus siitä, että lapsella on tarve toteuttaa itseään omien yksilöllisten taipumustensa avulla.

Koulupäivän rakenteen tarkastelu sekä ajallisena että sisällöllisenä ulottuvuutena toi hyvin esille koulussaolon hyvän ja huonon olon kokemuksia. Koulupäivän pituus, lukujärjestyksen sisäiset rakenteet ja sisällöt oppi- ja ruokatunneista välitunteihin sekä yksittäiset tapahtumat kuten juhlat tai koulumatkan sujuminen, olivat lasten puheissa yleisiä keskustelunaiheita. Saukkosen (2003, 85) mukaan koulupäivän ajallinen rytmittäminen on lapsille usein rutiininomaista ja tavallista. Tässä tutkimuksessa ajalliseen rakenteeseen liittyi hyvää oloa silloin, kun lapset kokivat aikaa jäävän tarpeeksi leikille sekä omaehtoiselle toiminnalle. Tällöin myös syntyi myönteinen

kokemus kiireettömyydestä. Ylipäänsä kouluarjen pienet rauhalliset hetket olivat lapsille mieluisia.

Vastaavasti huonoa mieltä aiheuttivat aikaiset kouluamat ja väsymys, välituntien lyhyt kesto, koulun täysien aikataulujen aiheuttama leikkimisajan väheneminen sekä kokemukset kiireestä. Koulussa lasten vapaalle toiminnalle jäävä aika rajautui lasten kertomana pääasiassa välitunteihin. Välitunnit olivatkin usein kohokohtia arjen rutiinien keskellä (ks. Saukkonen 2003, 84–85.), ja siksi niiden keston kiinnitettiin paljon huomiota. Saukkosen (emt.) mukaan lapset ilmaisevat epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia herkästi silloin, jos tuntien ja välituntien jaksottamiseen tulee arjen perusrhythmistä poikkeavia muutoksia. Tällainen muutos voi esimerkiksi olla välitunnin poisjääminen jonkin muun ohjelman, kuten uimahallireissun vuoksi.

Koulupäivän sisällölliseen rakenteeseen liitettiin oppitunnit, joista lapset puhuivat pääsääntöisesti myönteiseen sävyyn. Eniten hyvän olon tuntemuksia koettiin liikuntatunneilla. Liikuntatuntien hyvä olo kumpusi nimenomaan liikkumisesta ja tekemisestä. Lisäksi koulupäivän parhaita hetkiä olivat lasten mielestä väli- ja ruokatunnit. Välituntien leikkimismahdollisuudet sekä ruokatunneilla nautittava hyvä ruoka olivat lapsille tärkeitä. Saukkosen (2003) mukaan syömisellä ja ruokatunneilla onkin ollut koulussa perinteisesti suuri suosio. Lisäksi lapset kertoivat saavansa hyvän olon kokemuksia koulussa järjestettävistä juhlista sekä monista yksittäisistä pienistä tapahtumista ja sattumuksista, joita tapahtui koulussa tai koulumatkoilla.

Koulupäivän sisällölliseen rakenteeseen liittyi myös kielteisiä kokemuksia ja tuntemuksia. Oppiaineiden joukosta lapset nostivat esille epämieluisimmat, jotka enemmistön mukaan olivat matematiikan- ja uskonnotunnit. Turvatonta oloa puolestaan saattoi aiheutua esimerkiksi koulumatkoilla, jolloin lapsilla oli vaarana joutua kiusaamisen kohteeksi. Turvallisten aikuisten ympäriltä puuttuminen olikin yksi huonon olon riskitekijä. Saukkosen (2003, 89) mukaan turvallisten aikuisten avulla lasten kokemukset koulutyön mielekkyydestä ja tärkeydestä vahvistuvat. Myös huonon olon tekijöissä korostui lasten henkilökohtaisesti kokemat pienet arjen hetket ja tapahtumat, jotka lasten näkökulmasta olivat kurjia ja lisäsivät pahaa oloa. Tällaiseksi saattoi muodostua vaikkapa vahingossa tapahtunut ikkunan rikkoutuminen tai se, että joutui lähtemään sairauden vuoksi kotiin kesken koulupäivän.

Koulussa lapsi on oppilaana osallisena erilaisissa oppimistilanteissa, jolloin hän joutuu väistämättä arvioimaan ja tarkastelemaan omaa osaamistaan säännöllisesti. Silloin myös itsetunto voi joutua koetukselle. Tulokset kertoivat, että osaamisen tunteet

toivat lapsille hyvää mieltä ja osaamattomuuden tunteet taas huonoa mieltä. Tulokset ovat samansuuntaisia teoriaosuudessa esitettyjen näkemysten kanssa, joiden mukaan oppilaan saama palaute omasta osaamisestaan vaikuttaa lapsen kouluviihtyvyyteen (Ahonen 2008; Olkinuora & Mattila 2001).

Ystävyyssuhteiden merkitys on tutkitusti suuri lasten kouluviihtyvyydelle (ks. Arponen 2007; Ladd ym. 1996). Tutkimustulosten perusteella lasten sosiaaliset suhteet koulussa määrittävät kaikkein eniten sitä, miten lapsi koki viihtyvänsä koulussa. Tähän johtopäätökseen tulin tarkastelemalla, miten paljon haastatteluissa esiintyi puhetta sosiaalisista suhteista. Mielekkäät kaverisuhteet ja hyvä suhde opettajaan ovat todellisia kouluelämän voimavaroja. Alakouluikäisten opettajasuhde on tutkitusti ollut yleensä myönteinen (vrt. Olkinuora & Mattila 2001; Soininen 1989). Vastaavasti sosiaalisissa suhteissa ilmenevät ongelmat, kuten yksinoleminen ja kiusatuksi tai torjutuksi tuleminen ovat tekijöitä, jotka herkästi haavoittavat lasta ja aiheuttavat pahaa oloa.

Lapsille kavereiden saaminen ja heiltä saatu tuki oli todella tärkeää. Myös päiväkodista asti tunnetuista kavereista puhuttiin lämmöllä. Salmivalli (2005) muistuttaakin, että lapsi kokee vertaissuhteissaan asioita, jotka vaikuttavat välittömän sopeutumisen lisäksi hänen hyvinvointiinsa pitkällä aikatahtimella. Päiväkodista asti tunnetut kaverit saattoivatkin edesauttaa tutkimukseen osallistuvien lasten kouluun sopeutumista. Tähän viittasi se, että vielä toisella luokalla näistä samoista kavereista puhuttiin edelleen, mikä kuvaa heidän merkitystään lasten elämässä.

Usean tutkimuksessa muodostetun hyvän ja huonon olon osa-alueen yhteydessä tuli esille, miten tärkeiksi lapset kokivat omaehtoisen toimimisen, leikkimisen ja liikkumisen. Toimintamahdollisuudet määriteltiin vielä erikseen omaksi osa-alueekseen, koska ne vaikuttivat ratkaisevasti siihen, miten lapsi koki koulussa viihtyvänsä. Lasten puheiden perusteella voidaan puhua jopa leikkimisen, liikkumisen ja toiminnan kaipuusta. Koulussa ei selvästikään ollut lasten mielestä riittävästi mahdollisuuksia ja aikaa omaehtoiselle toiminnalle. Se, että lapset näin selvästi ilmaisivat toiminnan kaipuutaan, oli jopa hieman yllättävää. Yleensä lapsen omaehtoista toimintaa on käsitelty pääasiassa koulun fyysiseen ympäristöön liittyen, jolloin huomio on ollut siinä, miten ympäristöllä voidaan vaikuttaa lasten toimintamahdollisuuksiin (ks. esim. Arponen 2007; Kankaanranta & Linnakylä 1993). Tämän tutkimuksen perusteella toimintamahdollisuuksia olisi syytä tarkastella itsessään arvokkaina, ja erityisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota siihen, miten paljon toisella luokalla oleva lapsi vielä kaipaa leikkimistä ja aktiivista tekemistä.

Kodin roolia lasten kouluviihtyvyyden tukijana voidaan kuvailla tässä tutkimuksessa sanoilla hiljainen taustatuki. Koti on paikka, jossa pidetään koulun tavoin yllä tiettyjä rutiineja, joilla on vaikutusta lapsen elämään kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa vanhempien rooli lasten kouluviihtyvyyden tukijana ei merkittävästi korostunut. Aunolan (2001, 12) näkemykset siitä, kuinka vanhemmat mahdollistavat lapsilleen oppimiskokemuksia kannustamalla, antamalla ohjausta sekä vahvistamalla lasten tietynlaista käyttäytymistä, eivät tulleet suoraan esille tässä tutkimuksessa. Toisaalta siihen saattoi vaikuttaa se, että lapset näkivät vanhempien roolin esimerkiksi lasten koulukuulumisten kyselijänä ikään kuin itsestään selvänä. Enemmän merkitystä koti sai kokonaisvaltaisena ympäristönä, jossa eletty arki tuli esille lasten puheissa pienten kotiympäristöön liittyvien tarinoiden kautta. Lapsille merkityksellistä saattoivat olla niin hyvin mennyt koulunlähtöaamu, sisarusten ja lemmikkieläinten seura tai tyhjä koti, joka odotti lasta koulupäivän jälkeen.

8.2 Vuorovaikutuksessa tuotettu asiantuntijuus

Keräsin tutkimukseni aineiston ryhmähaastatteluilla, jonka vuoksi halusin tarkastella aineistoa myös vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta käsin. Tutkimustyön pääpaino analyysin yhdessä vaiheessa olikin tarkastella aineistoa yksinomaan tietyssä tilanteessa tuotettuna puheena. Tällöin kyseessä on sovellettu keskustelututkimus. (Alasuutari 1999, 135, 176.) Tässä alaluvussa peilaan jo saatuja tuloksia ja niiden merkityksiä vuorovaikutukselliseen näkökulmaan, en esittele uusia tuloksia.

Pääasiassa lapset tuottivat vastauksia yhdessä, välillä toinen toistaan täydentäen. Lasten vastaukset olivat kuitenkin enimmäkseen lyhyitä yhden virkkeen vastauksia. Ryhmien kesken oli pientä eroavaisuutta siinä, miten aktiivisesti ryhmä osallistui keskusteluun nimenomaan ryhmänä, jolloin teemoista keskusteltiin sanan varsinaisessa merkityksessä yhdessä. Joissakin ryhmissä ryhmäkeskustelu oli aktiivisempaa kuin toisissa, mikä tarkoitti sitä, etteivät yksittäisten lasten puheet korostuneet ja ryhmän vuorovaikutus oli erityisen tiivistä.

Keskusteluissa korostuivat asiat, jotka olivat ajankohtaisia ja joista löytyi ryhmän sisällä yhteistä kokemusta. Yhteiset juhlat ja talviaikaan sijoittuvat ulkoleikit koskettivat jokaista haastateltavaa, jolloin niissä esiintyi myös paljon puhetta. Oli mielenkiintoista katsoa, mistä aiheista lapsille nousi eniten keskinäistä keskustelua ja mielipiteiden

vaihtoa. Välillä nämä aiheet eivät sinänsä sopineet edes tutkimuksen teemojen alle, mutta toisaalta niiden salliminen teki haastatteluista enemmän lapsilähtöisiä. Yksi tällainen pitkä keskustelunaihe eräässä haastattelussa oli lasten lempieläimet ja siihen liittyen se, oliko kissa vai koira suosituampi eläin. Alasuutarin (1999, 152–153) mukaan ryhmäkeskustelussa voi esiintyä myös ”sisäpiirin” termien käyttöä, mikä lisää ryhmäläisten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän tutkimuksen haastatteluissa lapset käyttivät esimerkiksi oman koulun juhlasta lyhennettyä nimeä, joka oli tuttu lapsille, mutta haastattelijalle täysin tuntematon.

Haastattelijana en voinut vaikuttaa esimerkiksi ryhmäjakoihin, sillä ne suoritti opettaja. Lähtökohtana ollut pyrkimys, että haastattelija jäisi mahdollisimman hiljaiseksi haastatteluiden taustaohjailijaksi, ei täysin toteutunut. Välillä jouduin puuttumaan puheenvuorojen jakoon, huomauttamaan toisten päälle puhumisesta ja puuttumaan esimerkiksi siihen, että joku lapsista ei malttanut istua tuolilla aloillaan. Omaa puhetta lisäämällä yritin välillä myös aktivoida hiljaisimpia lapsia puhumaan.

Kuitenkin tarkasteltaessa kaikkia haastatteluja yhdessä, koin, että haastattelijana onnistuin myös sopeuttamaan oman roolin jokaiseen haastatteluun sopivaksi. Esimerkiksi tarkasteltaessa pitkiä keskusteluotteita samasta temasta, oli nähtävissä, että haastattelija onnistui jäämään taustalle ja vain pienillä eleillä, kuten nyökkäyksillä ja äännähdyksillä, tukemaan keskusteluiden etenemistä.

Ryhmissä uskallettiin myös olla eri mieltä toisten ryhmäläisten kanssa, mikä heijasteli ryhmätilanteiden kokemista turvallisiksi. Lisäksi se osoitti, että alun perin kokemani huoli siitä, että lapset vain myötäilisivät toistensa sanomisia, oli turha. Seuraava haastatteluote todistaa, että tytöt uskalsivat tehdä itsensä kuuluviksi myös silloin, kun pojat hallinnoivat keskustelutilannetta keskinäisellä pelleilyllään.

H: No entäs jos ajattelette, ei ajatella sellasia tylsiä juttuja mutta oikeesti joku semmonen että se on vähä niinku kipeäkin asia että te ette pidä siitä, että se aiheuttaa vähä surumieltäkin meille?

Eero: Ymm.....

H: Mikä täällä koulussa vois olla sellanen.

Eero: Noo, jos joku täällä koulussa saattaa joskus antaa turpaan.

Erkka: Jos tää koulu pysyy paikallaan eikä räjäähä.

H: Joo, aivan. Teillä on tällasia räjähdysjuttuja nyt...

(nauria)

Katri: Minulla on asiaa (tekee itsensä kuuluvaksi poikien naurulta). Sellanen että jos meen kysymään että jos mä pääsisin johonki leikkiin mukaan ni se sanoo että en pääse.

Lapset myös kommentoivat aktiivisesti toistensa puhetta ja pitivät yllä keskinäistä järjestystä. Haastatteluissa oli monia tällaisia tilanteita, joissa lapset kontrolloivat toistensa puhetta.

Eric: Mä tiedän. (hikkuu) Mää tiän, mää tiän.

H: Matikantunnilla joo.

Eric: Valssi! (hikkaisee)

Tatu: Älä puhu noin kovasti.

Mia: Se on sitte iha kauhee!

Kahdessa ryhmässä ilmeni, että lapset kokivat haastattelutilanteen mahdollisuutena hauskuuttaa muita. Toisaalta, nämä niin sanotut hauskuuttajalapset kuitenkin ymmärsivät haastatteluiden tarkoituksen ja vastasivat loppujen lopuksi esitettyihin kysymyksiin vastauksiaan harkiten. He kuitenkin selvästi ottivat huomioon haastattelijan aseman ja kokivat tärkeäksi auttaa haastattelijaa vastaamalla kysymyksiin kunnolla. Seuraavassa otteessa Eero tekee juuri näin. Keskustelun aiheena oli koulun paras paikka.

H: Entäs Eero? Eero, kerro vaan.

Eero: No tota...

H: Paras paikka.

Eero: No kyllä se tuo vessa ku siellä saa pussailla ja...

(kova kikatus)

Eero: No ei vaine. En mä tiedä, välitunti, ulko, ulkona....

Ryhmähaastatteluisa syntävä vuorovaikutus on moniulotteista ja osin ennalta arvaamatonta. Tutkija voi monilla pienilläkin keinoilla vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen, mutta kuten missä tahansa vuorovaikutustilanteessa, niin myös haastatteluisa tilanne muokkautuu jokaisen osallistujan kautta omanlaisekseen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että lasten ryhmähaastattelu on tutkimukselle haasteellinen, mutta erittäin antoisa tutkimusmenetelmä. On turhaa verrata lasten keskinäistä vuorovaikutusta aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen, sillä lasten välistä vuorovaikutusta tulee tarkastella aivan omien ja erillisten kriteereiden mukaisesti. Vuorovaikutuksellinen näkökulma on suhteutettava lapsilähtöiseksi.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen laatua arvioidaan yleensä sekä tutkimustulosten että koko tutkimusprosessin kautta. Käsittelen seuraavaksi ensin tutkimuksen luotettavuutta ja sen jälkeen uudessa aluvussa tutkimuksen eettisiä näkökulmia.

Tutkimusmenetelmänä lasten haastattelut oli perusteltu monestakin eri syystä, joista yksi suurimmista oli tämän tutkimuksen päätavoite: lasten äänen kuuluvaksi saaminen. Lasten kokemusten esille tuleminen nimenomaan puheessa, katsottiin tässä tutkimuksessa parhaimmaksi keinoksi selvittää lasten kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi erityisesti se, että tulokset pohjautuivat suoraan siihen, mitä lapset sanoivat. On luotettavampaa kysyä lasten kouluviihtyvyydestä heiltä itseltään kuin analysoida sitä välikäsien kautta.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kuvata kouluviihtyvyyden tasoa, vaan sitä, mitä lapset kertovat kouluviihtyvyyteensä liittyvistä tekijöistä. Tätä kautta saadaan tietoa siitä, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat lasten viihtymiseen koulussa. Vaikka haastattelut olivat tässä tutkimuksessa perusteltu menetelmävalinta, ei niilläkään voida olettaa saatavan kaikkea sitä tietoa, mitä tutkimuskysymyksiin voisi liittyä. Kaikenkattavaa tietoa yksittäisillä menetelmillä on vaikeaa, ellei mahdotonta saada (Qvortrup 2008).

Hyvä haastattelurunko on osa tutkimuksen laadukkuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184.) Tämän tutkimuksen haastattelurunko perustui muutamaan teemaan, jolloin tilaa jäi spontaaneille keskustelunaiheille ja monien erilaisten näkökulmien esille tuomiselle. Lasten puhetta ei haluttu ohjailta liikaa. Toisaalta tutkijaa ja tutkimuksen tarkoitusta

auttoi suuresti lisäkysymykset, joita oli laadittu ikään kuin haastatteluteemojen tueksi. Nämä lisäkysymykset varmistivat, että haastatteluaineiston perusteella oli mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastatteluaineiston laatua paransi myös se, että tutkija tutustui lapsiin ennalta vierailupäivinä ja orientoi heitä tutkimusaiheeseen ohjatessaan luokissa heille tutkimusteemaan liittyvän piirustustehtävän. Lisäksi haastatteluaineiston tallentamiseen käytetyt tallennusvälineet olivat kunnossa ja tallenteiden äänenlaatu oli hyvä.

Pyrin varmistamaan sen, että jokaisen haastatteluryhmän lapsi sai mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan. Välillä tavoitteen toteutuminen vaati puheenvuorojen jakamista, vaikka pääpaino olikin vapaassa keskustelussa. Puheenvuorot varmistivat, että myös arempien ja hiljaisempien lasten äänet pääsivät kuuluviin. Puheenvuorot myös rauhoittivat lapsia, sillä silloin jokainen tiesi varmasti pääsevänsä ääneen. Toki ajoittain puheenvuorojen käyttö saattoi aiheuttaa sen, että lapsi, joka joutui odottamaan puheenvuoroaan, unohti jo ehkä sen, mitä oli aikonut sanoa. Ryhmähaastatteluissa tämä riski on kuitenkin usein otettava, sillä kaikki eivät voi puhua yhtä aikaa. Ja tässäkin tutkimuksessa puheenvuorot eivät olleet käytössä kaiken aikaa. Jokaisen haastattelun jälkeen tehdyt muistiinpanot auttoivat saamaan nopeammin kiinni siitä, mitä kukin haastattelu piti sisällään. Haastattelupäiväkirjan pitämistä pidetäänkin osana laadukkaana tutkimuksen tekemistä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184).

Yksi keskeinen pohdittava seikka ryhmähaastatteluissa on ryhmien koko. Ryhmäkoot olisivat kenties voineet tässä tutkimuksessa olla pienempiä siten, että yhdessä ryhmässä olisi ollut enintään kolme oppilasta. Nyt lapsia oli ryhmässä enimmillään viisi. Iso ryhmä saattoi lisätä rauhattomuutta ja esimerkiksi pelleilyn määrää. Myös ajankäyttöä pienemmät ryhmät olisivat palvelleet paremmin, sillä huomasi välillä kiirehtiväni haastatteluiden kulkua muun muassa sanoen: ”*Nyt otetaanpas nopea kierros.*” Ryhmissä saattoi myös olla sisäisiä jännitteitä, jotka eivät välttämättä tulleet esille riittävän selvästi, jotta tutkija olisi ne havainnut. Tällainen on voinut vaikuttaa siihen, mitä kukin lapsi puhui. Kuitenkin ryhmähaastattelun edut (ks. alaluku 6.3) ovat niin merkittävät, että uskon tämän aineistonkeruumenetelmän kuitenkin parhaiten palvelleen tämän tutkimuksen tavoitteiden saavuttamista.

Analyysi on tässä pro gradu -tutkielmassa kuvattu tarkasti vaihe vaiheelta, mikä auttaa lukijaa hahmottamaan, miten esitettyihin tutkimustuloksiin on päädytty. Samalla tarkka kuvaus mahdollistaisi samankaltaisen tutkimuksen toistamisen ja sen selvittämisen, päädyttäisiinkö toisen aineiston kanssa samankaltaisiin tuloksiin.

Laadullisen tutkimuksen ainutlaatuisen luonteen vuoksi täysin samalla tavalla toteutettu tutkimus on kuitenkin mahdoton, sillä ensinnäkin jokainen tutkimustilanne on omanlaatuisensa. Toisekseen tutkimustilanteisiin vaikuttavat myös tekijät, jotka eivät aina ole riippuvaisia tutkijan päämääristä ja toiminnasta. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastatteluajankohdat tai opettajan tekemät ryhmäjaot voisivat lukeutua tällaisiin tekijöihin.

Tutkimuksen kohdejoukon ollessa pieni, ei tutkimuksen tuloksia ole tarkoituksenmukaista yleistää koskemaan suurempaa kohdejoukkoa. Tulokset kuitenkin antavat vastauksia siihen, mistä kaikesta lapset voivat puhua silloin, kun kyseessä on koulussa viihtyminen tai viihtymättömyys. Laadullisen tutkimuksen luonteenomaisesti jokaisen yksittäisen lapsen vastaukset ovat tärkeitä ja merkityksellisiä.

Aloitin aineiston käsittelyn heti aineistonkeruun jälkeen, jolloin aineisto oli vielä tuore ja Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan myös tutkijaa inspiroiva. Kaikkinensa tutkimusprosessi sujui ilman pidempiä taukoja, jolloin kokonaisuus säilyi suhteellisen ehyenä ja tutkijan mielessä alusta loppuun. Tämä edesauttoi osaltaan sitä, että tutkimus saattoi edetä johdonmukaisesti. Käytin tutkimuksen työstämiseen suhteellisen paljon aikaa pitkällä aikavälillä, joka mahdollisti jossain määrin ajattelun syvenemistä ja työn kypsymistä.

8.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen laatutekijöiden lisäksi tutkimuksen eettisillä valinnoilla on suuri merkitys tutkimuksen kokonaisuudelle. Varsinkin ihmistieteissä eettisiä kysymyksiä joutuu pohtimaan tutkimuksen joka vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2009; Greig ym. 2007). Vastuu tutkimuksen eettisyydestä on suuri. Näin etenkin silloin, jos koko tutkimusprosessi nähdään ihanteellisesti moraalisenä käytäntönä alusta loppuun asti, mikä oli pyrkimyksenä myös tässä tutkimuksessa (Estola ym. 2010).

Tutkimuksen yksi eettinen pääpyrkimys oli olla mahdollisimman lapsilähtöinen. Lapsilähtöisyyden tulisi Alasen (2009) mukaan näkyä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa aina tutkimuskysymysten valinnasta tutkimustulosten tulkintaan asti. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten muotoilua mietittiinkin juuri lasten kannalta. Myös tulosten raportoinnissa annettiin arvo lapsen puheelle, jota tuotiin esille runsaasti suorissa aineisto-otteissa. Taustalla oli ajatus, että lapsen näkemykset pääsisivät esille

mahdollisimman aitoina ja muokkaamattomina. Tulosten raportoinnissa varmistin lasten anonymiteetin keksimällä jokaiselle lapselle peitenimen (Estola ym. 2010).

Vaikka lapsilähtöisyys pääpiirteissään toteutui tutkimuksessa hyvin, oli yhden ryhmähaastattelun jättäminen pois lopullisesta aineistosta ratkaisu, jolla on eettiset ulottuvuudet. Ryhmän poisjättäminen analyysivaiheessa oli minulle tutkijana vaikea päätös, sillä lähtökohta oli se, että jokaisen lapsen ääni on tärkeä. Näen asian kuitenkin niin, että myös tämän lopullisesta aineistosta pois jääneen ryhmän lapset kuitenkin saivat äänensä kuuluviin, sillä heitä haastateltiin ja heitä kuunneltiin. Lasten ajatukset olivat tärkeitä, mutta se, miksi haastattelua ei analysoitu, johtui siitä, että haastattelussa esille tulleet ajatukset olivat niin samankaltaisia edellisissä haastatteluissa esille tulleiden ajatusten kanssa. Tämän huomion perusteella poisjääneen ryhmän haastattelu toisaalta jopa vahvisti saatujen tulosten pätevyyttä.

Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä ratkaisuista oli varmistaa lapsilta heidän henkilökohtainen halukkuutensa osallistua haastatteluihin. Tutkijana koen, että henkilökohtaisen suostumuksen kysyminen on mahdollisuus entistä eettisemmän tutkimuksen tekemiseen sekä ylipäänsä osoitus lapsen kunnioituksesta. Suullisesti tutkimusluvat kysyttiin lapsilta itseltään sekä opettajilta ja kirjallisesti koulun rehtorilta sekä lasten vanhemmilta.

Ikäkysymys on usein suurin huolenaihe silloin, kun mietitään lapsen kyvykkyyttä oman suostumuksensa ilmaisemiseen. On esitetty, että esiopetusikäiset lapset ovat jo kykeneviä kertomaan oman kantansa, jos heitä lähestytään eettisten periaatteiden mukaisesti. (Powell & Smith 2009, 126.) Tämän tutkimuksen kohdalla suostumuksen kysyminen iän puolesta oli itsestään selvää, koska kohderyhmä koostui koululaisista. Tosin lasten pätevyyttä suostumuksen antamiseen ei tulisi aina arvioida pelkän kronologisen iän perusteella, vaan ennen kaikkea huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten lapselle välitetään tietoa tutkimuksen luonteesta. Lapsi ymmärtää nimittäin hämmästyttävän nuorena tutkimusprosessin peruselementit ja roolinsa tiedonantajana, jos tieto annetaan lapselle oikealla tavalla. (Thompson 1992, 60, Lehtisen 2000, 49 mukaan.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä päädyin selittämään lapsille tutkimuksen tarkoituksen mahdollisimman lyhyesti, yksinkertaisesti ja selkeästi niin, että lapset ennen kaikkea tulivat tietoisiksi omista rooleistaan tutkimuksessa (ks. esim. Greig ym. 2007, 176). Lähtökohtana oli, ettei tiedon välittämisellä tai poisjättämisellä aiheuteta

lapselle vahinkoa. Ennen kaikkea halusin painottaa lapsille, että olen aidosti kiinnostunut heidän ajatuksistaan.

Lasta koskevilla tutkimuksilla huolta on herättänyt, että vaikka lasten omaa suostumusta kysyttäisiin, niin heidän päätöksiinsä yritettäisiin silti vaikuttaa aikuisten taholta (Powell & Smith 2009, 126). Tutkijana en voi tietää esimerkiksi sitä, millaisia keskusteluja lapset ja vanhemmat ovat käyneet kotona tutkimukseeni liittyen. Onkin mahdollista että lapsi itse on ilmaissut halukkuutensa osallistumiseen, mutta esteeksi on tullut se, että vanhemmat eivät ole antaneet osallistumiselle lupaa (esim. Alderson 2005, 33).

Jouduin tutkimusta tehdessäni pohtimaan kysymystä siitä, missä määrin tutkija voi kantaa vastuuta mielipahasta, joka edellä mainitun kaltaisesta tilanteesta aiheutuu. Yksi tutkimusluokkien lapsista tarttui innokkaasti hihasta kiinni tilanteessa, jossa olin hakemassa uutta lapsiryhmää haastatteluun ja kysyi, milloin oli hänen vuoronsa. Kerroin hänelle, että haastatteluun tulevat vain ne lapset, jotka olivat saaneet luvan vanhemmiltaan. Tämä ikävä tilanne jäi mietityttämään, sillä selvästi vanhemmat eivät olleet keskustelleet päätöksestään lapsen kanssa. Tosin vastakkainkin esimerkki löytyi: Eräs vanhemmista oli kirjoittanut lupalappuun, että lapsi sai vanhempien puolesta osallistua, mutta lapsi itse oli kotona ilmaissut haastattelusta keskustelemisen lomassa, ettei halunnut osallistua. Välttämättä kyseinen lapsi ei olisi esimerkiksi uskaltanut kertoa sitä tutkijalle suoraan, joten koin aiheesta keskustelemisen vanhempien ja lasten kesken todella hyvänä asiana.

Tutkijana minua lohdutti, että tämän tutkimuksen yhteydessä lasten osallistumishalukkuus tuli viimeistään esille itse haastattelutilanteissa. Lasten innokkuus ja utelias asenne haastatteluista kohtaan varmistivat tutkijalle, että lapset olivat mukana mielellään ja omasta vapaasta tahdostaan eikä miellyttääkseen aikuista (ks. lisää Estola ym. 2010).

Yhteistyö koulun ja opettajien kesken sujui hyvin. Opettajien lapsituntemusta hyödynnettiin sekä ryhmien jaossa että haastatteluajankohdista sovittaessa. Mahdollisuus vieraila kummassakin luokassa ennen haastatteluiden tekemistä vaikutti varmasti esimerkiksi siihen, että lapset tunsivat olonsa turvallisemmaksi itse haastattelupäivinä. Tutkijan roolissa kiinnitin erityistä huomiota omaan olemukseeni. Halusin tehdä itseni helposti lähestyttäväksi ja osoittaa lapsia kohtaan lämmintä ystävällisyyttä. (ks. Delfos 2001, 69–70; Estola ym. 2010, 197.) Tässä koin myös

onnistuvani, kun eräs lapsi huusi jo tutustumispäivänä perääni juostessaan syömään: ”Sä oot kiva!”.

Myös haastattelutilanteissa yritin mukautua ilmein, elein ja sanoin lasten kertomuksiin. Estola ym. (2010, 187) korostavatkin, että tutkija voi olla sensitiivinen tutkimukseen osallistuvien sekä omien tunteidensa suhteen. Tämä on yhteydessä niin sanottuun välittämisen etiikkaan, joka voi mahdollistaa jopa entistä tarkoituksenmukaisemman tutkimuksen tekemisen. Lapsen kohtaaminen kertookin arvoista, joita haastattelija vaalii. Pysin huomioimaan jokaisen lapsen omana itsenään ja saamaan jokaisen tuntemaan tehtävänsä tärkeäksi.

8.5 Tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Lasten kouluviihtyvyys eli se, miten hyvin tai huonosti lapsi viihtyy koulussa, on kiinni monista eri tekijöistä. Koska mikään yksittäinen tekijä ei selitä koko ilmiötä, voimme tutkia vain ilmiön eri ulottuvuuksia. Tämäkin tutkimus pyrki osaltaan lisäämään ymmärrystä siitä, miten eri tavoin lapset puhuvat koulussa olemisesta ja koulussa viihtymisestä. Kasvatusalan ammattilaisten on kuunneltava lapsia saadakseen keinoja kouluviihtyvyyden parantamiseen konkreettisoin keinoin sekä ymmärtääkseen paremmin sitä kokemusmaailmaa, jonka lapset kouluun liittävät. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut mitata kouluviihtyvyyden tasoa, niin yleisesti lapset kertoivat kuitenkin viihtyvänsä koulussa, jos sitä kysyttiin heiltä suoraan. Toisaalta tutkimuksen arvo onkin siinä, että aiheessa päästiin pintaa syvemmälle kartoittamalla juuri hyvän ja huonon olon tekijöitä suorien ”pidätkö koulusta” -kysymysten sijaan.

Lapsinäkökulman täydellinen tavoittaminen on mahdotonta. Tämä tutkimus antoi kuitenkin paljon tilaa lasten puheelle, mikä ymmärrettiin kaikista parhaimmaksi keinoksi saada lapsinäkökulma esille. Tutkimuksen tulokset antoivat paljon ymmärrystä siihen, mitkä asiat lapsi kokee koulussa myönteisiksi ja mitkä kielteisiksi. Tuloksia arvioimalla voimme kehittää entistä parempaa ja lapsilähtoisempää varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Tulokset auttavat meitä vastaamaan kysymyksiin, mitä voisimme tehdä toisin tai vielä paremmin ja missä olemme kenties tähän asti onnistuneet. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen lisäksi esiopetuksessa, sillä jatkuvuuden ja

yhtenäisen opinpolun kannalta esiopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten on hyvä tietää lasten koulukokemuksista ja siitä, mitä koulussa tapahtuu.

Tutkimuksen arvoa nostaa se, että alakouluikäisten lasten koulukokemuksia on ennestään tutkittu vähän. Tähän voi olla syynä, että yleisesti yhteiskunnassamme uskotaan alaluokkalaisten lasten yksiselitteisesti viihtyvän koulussa. Huomio on myös enemmän keskittynyt yläkouluikäisiin nuoriin, joilla esimerkiksi erilainen viihtymättömyydestä johtuva oireilu on näkyvämpää. Olisi kuitenkin monella tapaa hyvä perehtyä yhteiskunnallisellakin tasolla siihen, millaisia koulukokemuksia lapsi alkaa kerryttää alakoulun alusta alkaen. Esimerkiksi karttuva kokemus siitä, että aktiivista tekemistä tai omaa päätäntävaltaa on liian vähän, voi olla synnyttämässä yläkoulussa näkyvää viihtymättömyyden kokemusta. Tutkimuksissa tulisi kuulua enemmän lasten ääni.

Hyvinvointikysymykset eivät katso ikää. Hyvään lapsuuteen kuuluu oikeus käydä koulua, jossa on hyvä olla. Jos lapsi voi koulussa huonosti jo ensimmäisillä luokilla, on tilanne hälyttävä. Pienten lasten kokemuksia kuuntelemalla ja niistä oppimalla ennaltaehkäisemme tulevaisuuden ongelmia, jotka voivat olla hyvinkin laaja-alaisia. Kouluviihtymättömyys ja henkinen pahoinvointi on otettava vakavasti jo ennen kuin mahdollista oireilua edes ilmenee.

Tuloksista voi päätellä, että koulun tulisi entistä paremmin ottaa huomioon lasten luontainen aktiivisuus. Kouluviihtyvyystekijät olivat monella tapaa sidoksissa omaehtoiseen toimintaan, leikkimiseen ja liikkumiseen. Hyvä kysymys onkin, tulisiko lapsille suoda koulussa enemmän itsenäisen toiminnan mahdollisuuksia? Onko koulujärjestelmämme unohtanut lapsen aktiivisen luonteen? Tehtyäni tämän tutkimuksen mietin yhä enemmän, mitkä tekijät johtavat siihen, ettei lapsen anneta olla täysin lapsi vielä perusopetuksen ensimmäisillä luokilla, jolloin lapsi selvästi kaipaa enemmän leikkiä ja leikin maailmaa. Onko esiopetuksen ja koulun välillä edelleen liian suuri toimintaperiaatteellinen ero, vaikka sekä esiopetuksessa että koulun ensimmäisillä luokilla lapsen tulisi saada varhaiskasvatuksen periaatteisiin lukeutuvaa pienelle lapselle soveltuvaa kasvatusta ja opetusta? Holzmanin (2009, 49) tavoin voimme herätellä itsemme pohtimaan seuraavan näkökulman ironisuutta: Tiedämme, että lapset leikkivät mielellään koulua, mutta heidän ei sallita leikkivän koulussa.

Lapsille keskeisintä koulussa ei yleensä ole se, mikä meille aikuisille on keskeisintä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Saukkosen (2003, 89) tuloksen kanssa, jonka mukaan alakouluikäisille lapsille koulu hahmottuu enemmän

ihmisten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin tiedon ja oppimisen paikkana. Lasten kokemukset ja käsitykset ovat kuitenkin yksilöllisiä, mikä näkyi tässä tutkimuksessa. Oleellisinta on kuitenkin, että yksilöllisetkin kokemukset pääsevät kuuluviin. Tilastot kertovat paljon, mutta lasten ajatusten näkyväksi tekeminen auttaa ymmärtämään, mistä tilastot konkreettisesti kertovat ja millaisia tarinoita luvut heijastavat.

Tutkimuksen johtopäätösten perusteella mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi selvittää tarkemmin, millaisia toimintamahdollisuuksia lapset kouluun toivovat ja miten opettajat voisivat ottaa näitä toiveita huomioon kehittäessään ja suunnitellessaan opetusta. Leikkimisen, liikkumisen ja toiminnan kautta muodostuu entistä lapsilähtöisempi kasvatus- ja opetusympäristö. Lapsia kuulemalla voisimme saada kehityskelpoisia ideoita siitä, miten toiminnallisuutta voisi liittää entistä tiiviimmin kouluarkeen. Kokonaisuuden kannalta koko tämänhetkisen koulujärjestelmän kehystoimintaperiaatteet tulisi ottaa tiukan arvioinnin kohteeksi.

Jatkotutkimusaiheena mielenkiintoista olisi myös selvittää hyvän ja huonon olon teemoja alakoulun ylemmillä luokilla, jolloin saisimme vertailevaa näkemystä siihen, missä määrin nuo teemat eroavat toisistaan eri ikä- ja luokkavaiheissa, ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy. Tätä kautta pystyisimme paremmin hahmottamaan alakouluaikaa kokonaisuutena.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Ahtola, T. & Keräjä, E. 2009. ”Kiva koulu, hyvä huono ope”. Alakoulun oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä vuosina 1989 ja 2009. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 5.10.2010 <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/59410/Ahtola%20ja%20Keraj%C3%83%C2%A4rvi%20-%20Pro%20gradu.pdf?sequence=1>
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2005. Designing ethical research with children. Teoksessa A. Farrell (toim.) Ethical research with children. Maidenhead: Open University Press, 27–36.
- Alderson, P. 2008. Children as researchers. Participation rights and research methods. Teoksessa P. Christensen ja A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. 2. painos. London: Routledge, 276–290.
- Aries, P. 1970. Centuries of childhood. A social history of family life. Käänt. R. Baldick. New York: Vintage Books. Alkuperäisjulkaisu 1962.
- Arponen, A-L. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella kuin fiksumusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Sosiaali- ja terveysministeriö, Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Aunola, K. 2001. Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 178.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Psykologia 26 (4), 2–15 & 26 (5), 16–28.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press.

- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Christensen, P. & James, A (toim.) 2008a. Research with children. Perspectives and practices. 2. painos. London: Routledge.
- Christensen, P. & James, A. 2008b. Childhood diversity and commonality. Teoksessa P. Christensen ja A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. 2. painos. London: Routledge, 156–172.
- Comer, J. P. 2001. Foreword. Teoksessa J. Cohen (toim.) Caring classrooms, intelligent schools. The social emotional education of young children. New York: Teacher College Press, ix–x.
- Delfos, M. 2001. Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old. Amsterdam: SWP Publishers.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Estola, E., Kontio, M., Kyrönniemi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insights and child research. Teoksessa E-L Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) Insights and outlouds: Childhood research in the North. Oulun yliopisto, 185–198.
- Farrell, A. (toim.) 2005. Ethical research with children. Open University Press.
- Fopiano, J. E. & Haynes, N. M. 2001. School climate and social and emotional development in the young child. Teoksessa J. Cohen (toim.) Caring classrooms, intelligent schools. The social emotional education of young children. New York: Teacher College Press, 47–58.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 2007. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology* 99 (3), 532–544.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. Doing research with children. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hannula, M. M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa J. Lepola & M. M. Hannula (toim.) Kohti koulua: kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 205, 9–21.

- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J.A. 2007. Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (1), 55-71.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. 1997. School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8 (3), 321-329.
- Hendrick, H. 2008. The child as a social actor in historical sources. Problems of identification and interpretation. Teoksessa P. Christensen ja A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. London: Routledge, 40-65.
- Holzman, L. 2009. *Vygotsky at work and play*. London: Routledge.
- Hood, S., Kelly, P. & Mayall, B. 1996. Child as research subjects: a risky enterprise. *Children & Society* 10 (2), 117-128.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Husso, M-L. 2000. Kokonaisopetus -silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen. (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. *Journal of Teacher Research* 8, Jyväskylä.
- James, A. & Prout, A. 1997. Preface to second edition. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2. painos. London: Falmer Press, ix-xvii.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7-37.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Kari, J. 1977. *Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuksen julkaisuja 1.

- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammatikäytännön perinteet murreksessa. 2. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, S. 2005. Lapsen kehitykselliset haasteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Salminen (toim.) Yhdessä kasvattamaan: Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS kustannus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Väitöskirja. Viitattu 29.2.2011 http://ktl.jyu.fi/img/portal/17787/Tutkimuksia_26_netti.pdf?cs=1275980650.
- Kämpö, K., Välimaa, R., Tynkälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 – 2006. Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino. Viitattu 21.4.2010 http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46472_peruskoulun_567_luokan_kokemukset.pdf
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. 2009. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? Journal of Educational Psychology 101 (1), 190–206.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. & Coleman C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's school adjustment. Child Development 67 (3), 1103–1118.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–75.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: Sophi.
- Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviointien antia - IEA-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuva luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 359–388.
- Linnakylä, P. 1993a. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.
- Linnakylä, P. 1993b. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoulun lukutaito ja -tottumukset. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 27–56.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Viitattu 20.4.2010
<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/2cb928e6f145ba8575de48dbb95a1532/1271788460/application/pdf/8577382/MLL%20Kiusaamiskyselyraportti%20web.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälsan. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Viitattu 1.10.2010 <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/1cc98e5d985f01d1612081afe06a72ab/1285924557/application/pdf/12510465/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf>
- O' Kane, C. 2008. The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions which affect them. Teoksessa P. Christensen ja A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. 2. painos. London: Routledge, 125–155.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:195, 17 – 54.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 230.
- Pollard, E.L. & Lee, P. D. 2003. Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research* 61, 59–78.
- Powell, M. A. & Smith, A. B. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood: A Global Journal of Child Research* 16 (1), 124–142.
- Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2. painos. London: Falmer Press, 7–33.
- Pulkkinen, L. & Tanskanen, T-M. 2009. Oppimisen iloa etsimässä. Kielellisten vaikeuksien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta saaneiden toisluokkalaisten oppimismotivaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.10.2010 http://epublications.uef.fi/pub/URN_NBN_fi_joy-20090081/URN_NBN_fi_joy-20090081.pdf
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Qvortrup, J. 2008. Teoksessa P. Christensen ja A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. London: Routledge, 66–86.
- Saari, H. 2004. ”Asenteet” IEA-tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 155–174.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 149–165.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniel, D. & Milburn, S. 1995. Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66 (1), 209–223.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101, 92–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, P. 2001 Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. 2010. Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 550–560.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: STAKES.
- Williams, T. & Batten, M. 1981. The quality of school life. ACER Research monograph No. 12, Hawthorn: ACER.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 29.3.2010
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelun runko

Aloitus: Kuvan kautta haastattelun pääteemaan orientoituminen: Keskustellaan lapsen piirtämästä kuvasta ”mukava hetki koulussa”: Pyrkimyksenä on se, että jokainen lapsi saa kertoa omasta kuvastaan ja päästä ääneen.

Avustavat kysymykset:

- Mitä kuvassa tapahtuu? Mitä kuvassa piirretyt asiat esittävät?
- Miksi päätit piirtää juuri tuollaisen kuvan?

1. Teema: Hyvä olo ja sen tekijät koulussa

- Milloin sinulla on hyvä olo/hyvä mieli koulussa?
- Mitkä asiat tuovat hyvää oloa/hyvää mieltä?
- Millainen olisi ihannekoulusi?

2. Teema: Hyvän olon estäjät koulussa

- Milloin sinulla on huono olo/paha mieli koulussa?
- Mitkä asiat aiheuttavat huonoa oloa/pahaa mieltä?
- Millaisia murheita koulussa voi olla?

Mahdollisia apukysymyksiä:

- Mikä koulussa on parasta?
- Koulupäivän paras hetki/kurjin hetki?
- Mikä on koulun paras paikka/kurjin paikka? Missä vietät eniten aikaasi?
- Kenen seurassa vietät aikaa välitunnilla?
- Pidätkö opettajasta/opettajista?
- Kerrotko omille vanhemmille koulupäiviesi tapahtumista?

LIITE 2: Tutkimuslupahakemus huoltajille**Tutkimuslupalomake huoltajille****4.11.2010****Hei!**

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -työtä perusopetuksen toisella vuosiluokalla olevien lasten kouluviihtyvyydestä. Ohjaajanani toimii professori Marja-Leena Laakso.

Toteutan tutkimukseni tiimoilta lasten ryhmähaastatteluita, joissa pyrkimyksenä on suoda lapsille luottamuksellinen ja luonteeltaan vapaamuotoinen tilaisuus keskustella kouluviihtyvyyteen liittyvistä teemoista yhdessä muiden lasten ja tutkimuksen toteuttajan eli minun kanssani. Tutkimuksen yksi pyrkimys on saada lapsen ääni kuuluviin.

Korostan, että haastattelujen aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti lasten henkilöllisyyttä suojaten ja yksityisyyttä kunnioittaen.

Kysyn lupaanne siihen, saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Annan mielelläni lisätietoja jos teille tulee jotain kysyttävää tutkimukseeni liittyen.

Ystävällisesti,

Minna Mononen

s-posti:

p.

✂

.....

Tutkimuslupa (palauta luokanopettajalle viim. ti 9.11.2010)

Oppilaan nimi: _____

<input type="checkbox"/>	Lapseni saa osallistua tutkimukseen
<input type="checkbox"/>	Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Pvm: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

LIITE 3: Tutkimuslupahakemus koululle**Tutkimuslupahakemus 4.11.2010**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteen maisteriksi. Haen tutkimuslupaa pro gradu -työni aineistonkeruun suorittamiseksi koulussanne. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää toisella luokalla olevien lasten näkemyksiä kouluviihtyvyydestä ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Tarkoitukseni on toteuttaa toisella luokalla olevien lasten ryhmähaastatteluita. Tavoitteena on antaa lapselle puheenvuoro ja näin mahdollistaa lapsen äänen esille pääseminen, joka on yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä tarkoituksista. Tutkimustani ohjaa professori Marja-Leena Laakso.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita sekä vaalimaan tutkimuksen tekemisessä mahdollisimman hyvää tutkimusetiikkaa. Kysyn tutkimusluvat lasten vanhemmilta ja varmistan lasten oman halukkuuden tutkimukseen osallistumiseen. Haastattelujen aineistoa käsitellen ehdottoman luottamuksellisesti lasten henkilöllisyyttä suojaten ja yksityisyyttä kunnioittaen.

Tutkimukseni alustava työnimi on: Lasten näkemyksiä kouluviihtyvyydestä perusopetuksen toisella vuosiluokalla.

Pyydän ystävällisesti lupaa suorittaa pro gradu -työhöni liittyvän aineistonkeruun koulussanne haastattamalla toisella luokalla olevia lapsia syksyn 2010 aikana.

4.11.2010

Minna Mononen

Lupa myönnetty

Koulun nimi:

Rehtorin nimi, päivämäärä ja allekirjoitus:

LIITE 4. Luettelo taulukoista ja kuvioista

KUVIO 1. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150).....	21
TAULUKKO 1. Alaluokkien muodostaminen hyvä olla/kivaa -teeman ilmauksista.....	48
TAULUKKO 2. Kahden pääluokan muodostuminen hyvä olla/kivaa –teemasta	49
TAULUKKO 3. Kahden pääluokan muodostuminen huono olla/ei kivaa –teemasta	50
TAULUKKO 4. Pääluokat teemoittain.....	50
KUVIO 2. Kouluviihtyvyys hyvän ja huonon olon tekijöinä	51