

**Maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten  
nuorten hyvinvoinnin ja luottamuksen merkitykset  
kouluelämässä**

Elena Silverang

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Silverang, Elena. 2017. Maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten nuorten hyvinvoinnin ja luottamuksen merkitykset kouluelämässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 104 sivua.**

Tässä pro gradu- tutkielmassa selvitettiin kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemuksia koulusta ja kouluhyvinvoinnista sekä kokeestaan luottamuksesta koulun vuorovaikutussuhteissa ja kouluarjessa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa koulun turvallisten, luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden ja erityisesti maahanmuuttajien kouluhyvinvoinnin edistämistytöhön. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisista kokemuksista ja merkityksistä maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten nuorten luottamus ja hyvinvointi rakentuivat, mikä oli koulun vuorovaikutussuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen rakentumisessa ja erosivatko kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemukset ja merkitykset toisistaan.

Tutkimus toteutettiin nuorten näkökulmasta fenomenologishermeneuttisen tutkimusmenetelmän avulla. Tutkimusaineisto koostui viidestä 18 nuoren kanssa tehdystä ryhmähaastattelusta, jotka tehtiin kahdessa pääkaupunkiseutulaaisessa koulussa. Aineisto tuotti ristiriitaista ja kahtia jakautunutta tietoa nuorten kouluhyvinvoinnista sekä luottamuksesta. Maahanmuuttajanuorilla erot kouluhyvinvoinnissa ilmenivät kantasuomalaisia vahvempina negatiivisina tai positiivisina kouluasenteina. Luottamus tuki tulosten mukaan nuorten positiivista kouluasennetta, turvallisuudentunnetta ja ihmissuhteita koulussa. Toisaalta nuorten välinen luottamus saattoi vähentää luottamusta aikuisiin. Epäluottamus aiheutti kouluhyvinvoinnin ongelmia kuten koulukieltäisyyttä, turvattomuutta ja epäluuloisuutta. Kaikkein vahvimmin nuorten luottamukseen ja hyvinvointiin olivat yhteydessä koulun vuorovaikutussuhteet.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, luottamus, nuorisotutkimus, maahanmuuttajat, fenomenologia, hermeneutiikka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>KOULUHYVINVOINTI</b> .....	<b>8</b>
2.1	Kouluhyvinvointi tutkimuksissa .....	8
2.2	Koulukielteisyys ja koulu-uupumus.....	10
2.3	Maahanmuuttajanuorten kouluhyvinvointi .....	11
2.3.1	Maahanmuuttajanuorten akkulturaatio .....	12
2.3.2	Maahanmuuttajanuorten hyvinvoinnin tukeminen .....	14
<b>3</b>	<b>LUOTTAMUS KOULUSSA</b> .....	<b>19</b>
3.1	Mitä luottamus on? .....	19
3.2	Vuorovaikutussuhteet koulun luottamuksen ja hyvinvoinnin määrittäjinä .....	21
3.2.1	Koulun vertaissuhteiden yhteydet hyvinvointiin ja luottamukseen.....	24
3.2.2	Aikuisten merkitys nuorten luottamukselle ja hyvinvoinnille	25
3.2.3	Kouluorganisaation vastuu nuorten hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja luottamuksesta .....	28
3.3	Maahanmuuttajanuoret ja luottamus .....	29
3.4	Luottamuksen ongelmat ja rajoitteet.....	31
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>34</b>
5.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa nuorten tutkimiseen	34
5.2	Tutkimukseen osallistujat .....	35
5.3	Aineistonkeruuna fenomenologinen ryhmähaastattelu .....	36

5.3.1	Kuvakorteilla käsiksi nuorten kokemuksiin ja merkityksiin...	38
5.3.2	Haastattelujen toteutus.....	40
5.4	Aineiston analyysi .....	41
5.4.1	Analyysin ensimmäinen vaihe: esiymmärrys.....	42
5.4.2	Analyysin toinen vaihe: Merkitysyksiköiden ja merkitysrakenteiden muodostaminen .....	44
5.4.3	Analyysin kolmas vaihe: Yhteiset merkitysrakenteet.....	45
5.4.4	Analyysin viimeiset vaiheet: Aineistolähtöisyydestä vapautuminen ja lopulliset tulkinnat .....	46
5.5	Fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän luotettavuus .....	46
5.6	Eettiset ratkaisut nuorisotutkimuksessa.....	47
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>50</b>
6.1	Nuorten kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen merkitysrakenteet .....	50
6.1.1	Nuoren oma asennoituminen ja aiemmat kokemukset muokkaavat kouluhyvinvointia ja luottamusta .....	52
6.1.2	Kouluorganisaation yhteys kouluhyvinvointiin ja luottamukseen.....	56
6.2	Nuorten vertaissuhteiden merkitysrakenne .....	60
6.2.1	Vertaissuhteet hyvinvoinnin ja luottamuksen voimavarana... 61	
6.2.2	Vertaissuhteet hyvinvoinnin ja luottamuksen haasteena .....	64
6.3	Nuorten ja aikuisten välisten suhteiden merkitysrakenne .....	70
6.3.1	Koulun aikuisten vuorovaikutustaidot.....	71
6.3.2	Koulun aikuisen luotettavuus .....	73
6.3.3	Koulun aikuisen asenne ja toiminta .....	74
6.3.4	Koulun aikuisen asema ja auktoriteetti.....	78
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>83</b>

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	83
7.1.1 Nuorten ristiriitainen ja kahtiajakautunut kouluhyvinvointi..	83
7.1.2 Luottamus yhdistää ja etäännyttää koulun jäseniä .....	84
7.1.3 Koulun vuorovaikutussuhteet tuottavat iloa ja huolta.....	85
7.1.4 Maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.....	87
7.2 Tutkimuksen rajoitteet .....	90
7.3 Käytännön sovellettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....	92
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>95</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>103</b>
LIITE 1. Ryhmähaastattelujen ryhmäjako kouluissa .....	103
LIITE 2. Ryhmähaastattelun runko .....	104

# 1 JOHDANTO

Sitä oli jatkunu jo monta vuotta, se oli niinku henkistä kiusaamista ja tälleen. Kaikkein isoin apu miulle näissä on ollu aina kaverit, että niien kaa on voinu puhhuu. Ne tuntee ne ihmiset kenestä puhhuu, niin ne ossaa sitte vastata siihen niinku oikeella ymmärryksellä ja tunteella.

Näin kertoi vuosien koulukiusaamisen kanssa elämisestä erään pohjoiskarjalaisen peruskoulun kuudennen luokan oppilas kandityöni koehaastattelussa vuonna 2014. Olin alkanut pohtia luottamuksellisten ihmissuhteiden ja kouluhyvinvoinnin yhteyksiä ja tämä kertomus riipaisi sydäntäni. Kyseinen nuori oli kärsinyt kouluväkivallasta vuosikausia kertomatta siitä yhdellekään koulun aikuiselle. Lopulta nuoren omat ystävät olivat rohkaisseet kertomaan tilanteesta opettajalle. Haastattelun jälkeen minulle syntyi vahva tarve tutkia, mitä merkityksiä luottamuksella nuorelle ja hänen hyvinvoinnilleen on. Luottamukselliset ystävyysuhteet tuovat iloa, ymmärrystä ja tukea kouluarjessa. Toisaalta mahdollisuudet ja vastuu oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi ovat koulun aikuisilla. Syntyi kysymys, mikä merkitys koulun aikuisten ja nuorten välisellä luottamuksella voisi olla koulukiusaamisen vähentämisen ja kouluhyvinvoinnin edistämisen kannalta?

Suomen kouluissa on viime vuosina puhuttu paljon nuorten hyvinvoinnista. Kansainväliset tutkimukset (Currie ym. 2012, 47–55; Kämppi ym. 2012, 26–27) ovat nostaneet esiin ongelmia nuorten jaksamisessa, motivaatiossa sekä myös koulumenestyksessä (Kupari ym. 2013). Ratkaisuja koulukiusaamisen loppumiseen ole vielä riittävästi löydetty (Luopa ym. 2014, 25; Eccles & Roeser 2011, 225-241). Uusimpana huolenaiheena ovat olleet lisääntyneen maahanmuuton myötä maahanmuuttajaoppilaat. Koulun aikuisten tulisi tarjota maahanmuuttajataustaisille nuorille monenlaisine taustoineen ja lähtökohtineen tukea ja turvaa sopeutumiseen ja turvallisten ihmissuhteiden muodostamiseen. Ratkaisuja olisi löydettävä niin sopeutumisen ja oppimisen tukemiseen kuin rasismiin ja syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Nuorten luottamukseen koulussa ei ole kiinnitetty yhtäläillä huomiota eikä sen yhteyttä toimiviin vuorovaikutussuhteisiin ja hyvinvointiin ole korostettu. Esimmärykseni mukaan luottamus synnyttäisi koulun vuorovaikutussuhteissa turvallisuutta ja suvaitsevaisuutta ja sen myötä kouluviihtyvyyttä. Tästä lähtökohdasta luottamuksen edistämällä voitaisiin nähdä mahdollisuuksia nuorten, erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden syrjinnän ehkäisyyn ja vähemmistöjen aseman parantamiseen koulussa.

Luottamuksen kysymyksiä on tutkittu paljon koulun aikuisten näkökulmasta (Bryk & Schneider 2002; Meier 2002) ja hyvinvointitutkimuksia on puolestaan toteutettu monesti määrällisinä kyselylomaketutkimuksina (esimerkiksi Harinen & Halme 2012; Nuorisobarometri, WHO-koululaistutkimus, Kouluterveyskysely). Sen sijaan oppilaiden näkökulmasta tehtävä hyvinvointitutkimus on yhä vähäistä (Janhunen 2013, 17). Näin, että laadullinen nuorisolähtöinen tutkimus mahdollistaisi pääsyn käsiksi hyvinvoinnin ja luottamuksen todellisiin merkityksiin nuorten kouluelämässä. Tästä syystä tutkimukseni lähti selvittämään kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten hyvinvoinnin sekä luottamuksen kokemuksia ja merkityksiä kouluarjessa nuorten haastattelemisen avulla. Aineiston keräämiseksi toteutettiin viisi avointa ryhmähaastattelua kahdessa pääkaupunkiseutulaaisessa koulussa, joista toinen toimi myös erityiskouluna. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan avulla, jolloin tutkittavien nuorten kokemukset ja merkitykset asetettiin keskiöön ja niistä muodostettiin merkitysrakenteita.

Taustaosassa perehdytään lyhyesti luottamukseen ilmiönä ja tarkastellaan luottamuksen merkitystä, mahdollisuuksia ja rajoituksia koulukontekstissa kantasuomalaisten ja maahanmuuttajanuorten kannalta. Tämän lisäksi tarkastellaan hyvinvointia ja luottamusta koulun vuorovaikutussuhteissa sekä kouluorganisaatiossa. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutussuhteisiin luetaan koulun vertais-suhteet sekä suhteet koulun aikuisiin Koulun organisaatiotasoon luetaan koulun rakenteellinen ulottuvuus: sen tilat ja säännöt, jäsenet ja toimintakulttuuri.

## 2 KOULUHYVINVOINTI

### 2.1 Kouluhyvinvointi tutkimuksissa

Hyvinvointia on tutkittu laajasti eri tieteenaloilla ja eri näkökulmista (Erikson & Uusikylä 1987; Roos & Hoikkala 1998; Lappalainen ym 2008; Kämppi ym. 2012; Janhunen 2013). Kouluhyvinvointitutkimuksissa, kuten hyvinvointitutkimuksissa yleensä, tarkastellaan koulun jäsenten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (Lappalainen ym. 2008; Nurmi 2009, 32). Janhusen (2013, 15) mukaan oppilaan kouluhyvinvointia voidaan tarkastella kokonaishyvinvoinnin tilana, jonka mahdollistaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuus.

Janhunen (2013, 19) liittää kouluhyvinvoinnin käsitteisiin rinnakkaisiksi tai alakäsitteiksi kouluviihtyvyyden ja koulutyytyväisyyden käsitteet, joihin voidaan lukea myös kouluelämänhallinta. Kannas ja kollegat (1995, 131) tiivistävät kouluviihtyvyyden seuraavasti: "Kokonaisvaltainen hyvä olo ja koulussa viihtyminen tietyssä ajassa ja paikassa." Janhusen (2013, 20) mukaan kouluviihtyvyyden ja -tyytyväisyyden kohotessa kouluelämänlaadun voidaan nähdä kohenevan, ja tämä puolestaan lisää kouluhyvinvointia.

Vaikka hyvinvointia on yleisesti ottaen tutkimuksen saralla tarkasteltu laajalti, vastaava laajuus ei ole yltänyt koulussa vallitsevan hyvinvoinnin tarkasteluun, vaikka koulussa hyvinvointikysymysten käsittely on usein osa arkipäivää. Kouluhyvinvointitutkimus on lähtökohtaisesti painottunut kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen, ja lisäksi on pyritty laajempien hyvinvointiohjelmien kehittämiseen. (Janhunen 2013, 17.)

Yleisesti ottaen kouluhyvinvointitutkimuksen kokonaisvaltainen, erityisesti oppilasnäkökulmasta tehtävä tutkimus on edelleen vähäistä (Janhunen 2013,



17). Kouluhyvinvointitutkimukset ovat painottuneet Raatikaisen (2011, 12) mukaan yhteiskunta- ja sosiaalipolitiikkaan sekä terveys- ja lääketieteelliseen tutkimukseen (esim. Konu 2002). Kasvatustieteen saralla tutkimukset ovat painottuneet koulunkäyntiin, opiskeluun ja oppimisen mielekkyyteen tai kouluviihyvyyteen (Olkinuora & Mattila 2001). Oppilaiden subjektiivista kokemusta painottavalle kouluhyvinvointitutkimukselle on näin ollen kysyntää.

Raatikainen (2011, 17) nimeää hyvinvoinnin vaikuttajiksi muun muassa kotiolot, koulutuksen, työelämän ja harrastukset. Janhunen puolestaan nostaa oppilaiden tärkeäksi hyvinvointikokemusten vaikuttajaksi sosiaalisen ympäristön. Välimaa (2004, 38) puolestaan näkee oppilaiden mielenterveyden ja hyvinvoinnin vaikuttajiksi koulu yhteisön sosiaalisten suhteiden laadun. Myös yhteisöllisellä oppimisella, toisten hyväksi toimimisella ja osallisuudella voidaan nähdä yhteyksiä kouluhyvinvointiin (Janhunen 2013, 17–18). Omien oppimistyylien ja mahdollisuuksien tiedostaminen voivat tutkimusten mukaan myös auttaa oppilaiden kouluhyvinvointia (Mietola ym. 2005, 15). Lisäksi opiskelussa jaksamiseen voivat vaikuttaa koulu ympäristön levottomuus ja kiire sekä kouluun liittyvät suorituspainheet, koulun sisäinen oikeudenmukaisuus sekä opiskeluun saatu tuki (Raatikainen 2011, 105).

Oppilaiden ja opettajan välisten suhteiden sekä oppilaiden rohkaisu ja opiskelun tavoitteiden asettaminen koulussa ovat muiden tukipalveluiden (kuraattori, kouluterveydenhuolto) ohella tärkeitä koulussa jaksamisen ja menestyksen kannalta. Lappalainen ja kumppanit (2008, 56–57) nostavat Janhusen tapaan yhdeksi keskeisimmäksi hyvinvoinnin vaikuttimeksi sosiaalisen ympäristön. Myös Konu ja Rimpelä (2002) näkevät koulun sosiaalisten suhteiden ja olosuhteiden merkityksen kouluhyvinvoinnin kannalta.

Konu (2002, 43–44) soveltaa Erik Allardin hyvinvointimallia kuvatessaan kouluhyvinvoinnin osa-alueita. Konu jakaa oppilaiden hyvinvoinnin koulussa neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteut-

tamisen mahdollisuuksiin sekä terveydentilaan. Konun hyvinvointimallissa oppilaiden hyvinvointi rakentuu koulun olosuhteista eli koulun fyysisestä ympäristöstä, opiskeluympäristöstä, oppilaille suunnatuista palveluista, sosiaalisista suhteista, kouluympäristön sisäisistä ja ulkoisista suhteista sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Lisäksi se koostuu omien taitojen tai kykyjen mukaisesta opiskelusta, kannustuksesta sekä palautteen ja arvostuksen saamisesta. Tässä tutkimuksessa keskitytään aineistolähtöisesti erityisesti koulun sosiaalisten suhteiden tarkasteluun.

## 2.2 Koulukielteisyys ja koulu-uupumus

Tarkasteltaessa suomalaisten oppilaiden huonompaa sijoittumista kouluhyvinvoinnissa muihin Pohjoismaihin nähden (Kämppi ym. 2012; 21, 26–27) on tätä eroa usein selitetty suomalaisoppilaille tyypillisellä koulukielteisyyden mentaliteetilla. Koulukielteisyyden nähdään vääristelevän todellisia kouluhyvinvointitutkimusten tuloksia. *Koulukielteisyys* tarkoittaa kielteistä asennetta koulua kohtaan, jolloin koulunkäyntiä kohtaan usein kapinoidaan tai koetaan negatiivisia tunteita. (Harinen & Halme 2012, 14.) Koulukielteisyys ei kuitenkaan ole synonyymi kouluviihtymättömyydelle, sillä koulukielteisen asenteen omaava oppilas voi silti kokea epävirallisen koulunkäynnin, esimerkiksi ystävien näkemisen tai välitunnit, mielekkääksi (Konu 2002, 30).

Lappalainen ja kumppanit (2008, 84) esittelevät tutkimuksessaan, kuinka oppilailta on lähtökohtaisesti jo koulun alkutaipaleelta asti kotoa, päiväkodista ja esikoulusta koulua kohtaan muodostuneita ennakkoasenteita. Asenteet ennustavat myös motivaatiota ja asennetta kouluun myöhemmissä koulunkäynnin vaiheissa. Koulukielteisyyttä on selitetty myös oppilaiden heikolla suosiolla: mitä heikommin oppilas kokee saavansa luokassa arvostusta, sitä kielteisempi on hänen suhtautumisensa kouluun (Linnakylä 1993, 50). Koulukielteisyys heijastuu myös kielteisinä asenteina opettajaan (Konu 2002, 32) ja sen voi nähdä

vaikuttavan osin harhaanjohtavasti myös kouluhyvinvointitutkimusten tuloksiin. Toisaalta Linnakylä ja Malin (1997, 119, 124) tuovat tutkimuksessaan esiin nuorisotutkimusaineiston, jossa koulukielteisyyttä ei juuri ilmennyt, vaan päinvastoin suhtauduttiin positiivisesti ja luottamuksellisesti kouluun ja sen opettajiin sekä koulumenestyksen tavoitteluun.

Kouluhyvinvointiin liittyy olennaisesti myös oppilaiden kokema koulu-uupumus. Vasalampi ja Salmela-Aro (2014, 15) määrittelevät koulu-uupumuksen ”pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, joka näkyy uupumusasteisena väsymyksenä, opiskeluun liittyvinä kyynisyyden kokemuksina ja tunteina riittämättömyydestä opiskelijana.” Lappalainen ja kollegat (2008, 104) liittävät koulu-uupumukseen lisäksi oppimisvaikeudet, motivaatio-ongelmat sekä masentuneisuuden. Koulu-uupumus voi pitkittyessään aikaansaada masennusta sekä koulupudokkuutta (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 18), ja tästä syystä ilmiöön on suhtauduttava vakavasti.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä kouluhyvinvointi kuvaamaan koulun jäsenten hyvinvoinnin tilaa ja siihen liittyviä ilmiöitä koulussa, joihin voidaan lukea kouluviihtyvyys ja koulutytytyväisyys. Koulukielteisyys ja uupumus nähdään tässä tutkimuksessa kouluhyvinvoinnin kielteisinä ilmiöinä.

### **2.3 Maahanmuuttajanuorten kouluhyvinvointi**

Maahanmuuttajien lapset ja nuoret ovat äärimmäisen kirjava, heterogeeninen joukko erilaisista taustoista ja kulttuurista tulevia ihmisiä. Talib (2002, 18) määrittelee maahanmuuttajiksi erinäisistä syistä Suomeen pitkäaikaisesti asumaan hakeutuneet ihmiset. Syitä maahanmuutolle voidaan nähdä lukuisia – työn tai rakkauden perässä muuttaneita siirtolaisia, sotaa tai vainoa paossa olevia turvapaikanhakijoita taikka paluumuuttajia kuten inkeriläisiä – ja kotimaan olot sekä kulttuuri voivat poiketa hyvinkin voimakkaasti toisistaan. Lisäksi maa-

hanmuuttajat voidaan lukea ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin; niihin jotka ovat lapsena tulleet Suomeen ja niihin jotka ovat suomalaisiksi syntyneet, mutta vanhemmat ovat puolestaan taustaltaan maahanmuuttajia. Kantasuomalaisiksi puolestaan kutsutaan niitä nuoria, joiden kummankin vanhemman sukujuuret ovat Suomessa (Talib 2002).

Maahanmuuttajatutkimuksessa on näin ollen tärkeää muistaa, kuinka erilaisista yksilöistä koostuva joukko on, kun puhutaan maahanmuuttajista ikään kuin yhtenä ryhmänä. Tätä eroa selventääkseni puhun tutkielmassani maahanmuuttajataustaisista, joihin luen ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat kaikkine erilaisina taustoineen. Mikkola ja Heino (1997) selventävät, että heterogeenisyydestään huolimatta maahanmuuttajataustaisia yhdistävät kuitenkin samat haasteet: kielimuuri, kulttuurierot, koulutusjärjestelmän erilaisuus sekä työnsaannin vaikeudet. Kaikkein suurimmaksi haasteeksi he nostavat sopeutumisen suomalaiseen yhteiskuntaan ja suomalaisten hyväksynnän saamisen. (Mikkola & Heino 1997, 23–24.)

Lisääntynyt maahanmuutto vaatii Suomen yhteiskunnalta keinoja maahanmuuttajien sopeuttamiseen ja yksilön tukemiseen, jolloin haasteiksi tulevat lisäksi kotouttamisen, akkulturaation ja kommunikoinnin kysymykset.

### **2.3.1 Maahanmuuttajanuorten akkulturaatio**

Koska Suomeen sopeutuminen voidaan nähdä maahanmuuttajaoppilaiden yhtenä olennaisimpana hyvinvoinnin määrittäjänä, on syytä tutustua tarkemmin maahanmuuttajien läpikäymään akkulturaation prosessiin ennen kuin pohditaan mahdollisuuksia tukea maahanmuuttajien kouluhyvinvointia. *Akkulturaatio* on hyvin lähellä sopeutumisen käsitettä. Mikkola ja Heino (1997, 25) nimitävät sitä tarkemmin ”uudelleen kulttuuristumiseksi” tai ”uudelleen sosiaalistumiseksi”. Korhosen mukaan akkulturaatio voi saada aikaan muutoksia ihmisen uskomuksissa, tunteissa, asenteissa, käyttäytymisessä ja tavoissa samaistua,

ja muutokset voivat syntyä niin yksilössä kuin yhteisössä (Korhonen 2013, 36–37). Berry ja kollegat (1990, 278) jakavat akkulturaation neljään mahdolliseen asenteseen: integraatioon, marginalisaatioon, assimilaation ja separaatioon. Liebkind (1994, 25) nimittää näitä *akkulturaatioasenteiksi*. Integraatiota pidetään Suomessa tällä hetkellä parhaimpana akkulturaatioasenteena, koska siinä maahanmuuttaja sekä säilyttää oman kulttuurinsa että perehtyy uuteen valtakulttuuriin ja luo siihen pysyviä vuorovaikutusyhteyksiä. (Mikkola & Heino 1997, 27–28.) Integraation lopullisessa vaiheessa uuden kulttuurin hyvät ja huonot puolet tiedostetaan ja samaan aikaan pidetään omasta kulttuuriperinnöstä kiinni (Pietilä 2013, 46–48).

Lähtökohtaisesti maahanmuuttajalapsen ja -nuoren ovat akkulturaation ja sopeutumisen mahdollisuuksien kannalta aikuisia maahanmuuttajia paremmassa asemassa, oletettavasti siksi, että maahanmuuttajalapsilla on sosialisatioprosessi ja psyykkinen kehitys vielä kesken ja tämä helpottaa akkulturaatioprosessia. Toisaalta uuteen maahan muuttaminen ja uuden kielen ja kulttuurin omaksuminen sekä niihin liittyvät haasteet ja rasitteet voivat vaikuttaa maahanmuuttajalasten ja nuorten kognitiiviseen kehitykseen ja kykyyn omaksua uusia asioita, millä taas on kiinteä yhteys kouluviihtyvyyteen (Ala-Harja ym. 1999, 23).

Akkulturaation aiheuttamamaa stressiä voidaan nimittää akkulturaatiostressiksi, ja se voi ilmetä heikentyneenä psyykkisenä terveytenä, ulkopuolisuuden tunteena ja psykosomaattisina oireina (Liebkind, 2000, 80). Akkulturaatiostressi ei suoraan johda terveyden heikentymiseen, mutta syrjintä ja rasismi heijastuvat akkulturaatiostressin määrään ja sitä kautta lisäävät hyvinvoinnin ongelmien todennäköisyyttä (emt. 2000, 81). Maastamuutto saa aikaan maahanmuuttajataustaisissa, erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajissa muutoksia ja monia prosesseja ennen kuin voidaan sopeutua valtakulttuuriin, ja muutosprosessit asettavat haasteita myös maahanmuuttajien hyvinvoinnille. Lapset, nuoret ja lapsiperheet ovat Mikkolan ja Heinin (1997, 38) mukaan paremmassa asemassa kuin esimerkiksi yksinäiset maahanmuuttajat, sillä lasten kautta per-

heelle muodostuu kanavia suomalaiseen yhteiskuntaan. Vuonna 2015 alkanut lisääntynyt maahanmuutto on tuonut Eurooppaan paljon myös yksin maahan tulleita nuoria, joiden hyvinvointiin ja sopeutumiseen tulisikin koulun kiinnittää erityistä huomiota.

Identiteetin muodostaminen on yksi nuoruuden tärkeimpiä kehitystehtäviä. Maahanmuuttajanuorten identiteetinmuodostusta ja vähemmistöperheiden kulttuuria tulisi tukea, koska sillä on suuri merkitys nuorten hyvinvoinnin kannalta (Mikkola & Heino 1997, 40). Nuorten omaksuessa vahvasti uusia kulttuurin piirteitä ja niiden poiketessa vahvasti perheen vanhempien kulttuurista voi nuoruuden kehitysvaihe olla toisinaan liikaa ja saatetaan puhua nuoren identiteettikriisistä, joka uhkaa nuoren hyvinvointia (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 50–51). Myös koululla on oma vastuunsa näiden prosessien tukemisessa, koska se toimii väylänä alkuperäisen (kodin) kulttuurin ja uuden suomalaisen kulttuurin välillä.

### **2.3.2 Maahanmuuttajanuorten hyvinvoinnin tukeminen**

Kerkkänen ja Säävälä (2015) ovat tutkineet maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistäviä tekijöitä. Maahanmuuttajalasten ja nuorten hyvinvointia on tutkittu paljon nimenomaan koulukontekstista katsoen, sillä se koetaan nuorten kannalta erittäin merkittävänä hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä (Kerkkänen ja Säävälä 2015, 47). Kiinnostavaa Kerkkäsen ja Säävälän tekemässä selvityksessä oli maahanmuuttajalapsiin kohdistuvien tutkimusten ristiriitaisuudet kantaväestöön nähden hyvinvointia arvioitaessa. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten tilannetta on toki jo lähtökohtaisestikin vaikeaa arvioida, koska lähtömaiden olosuhteet ja syyt maahanmuutolle vaihtelevat laajasti (Kerkkänen & Säävälä 2015, 25).

Vaikka monesti ikään kuin oletetaan, että maahanmuuttajilla on enemmän hyvinvoinnin ongelmia kuin kantaväestöllä, on yhteyttä mielenterveysongelmien

ja etnisen taustan väliltä ollut vaikeaa yksiselitteisesti todeta (Kerkkänen & Säävälä 2015, 25). Mielenkiintoista on, että on jopa esitetty tutkimuksia, joissa maahanmuuttajaoppilaat näyttäisivät voivan kantasuomalaisia paremmin varsinkin alakoulussa (Harinen & Halme 2012, 59), mutta kouluhyvinvointutkimuksissa näitä eroja on osin selitetty kulttuurisilla eroilla hyvinvoinnin *kokemisessa*. Janhunen valottaakin hyvinvoinnin olevan kulttuurisesti eroava ilmiö: se vaihtelee kulloisenkin yhteiskuntarakenteen, elettävän ajanjakson sekä kulttuurin mukaan (Janhunen 2013, 15), eikä se ole globaalisti yksiselitteisesti ymmärrettävissä oleva käsite. Tätä voisi havainnollistaa seuraavalla esimerkillä: sotatilassa olevasta maastaan paenneella pakolaisella on luonnollisesti aivan eri käsitys hyvinvoinnista päästyään Suomeen turvaan, ja näiden kokemusten jakaminen toisen polven maahanmuuttajia edustaville lapsilleen voi muuttaa heidän käsityksiään hyvinvoinnistaan. Lampelto ja kumppanit (2010, 58) esittelevät selvityksessään, kuinka toisen polven nuoret kokivat elämänsä helpommaksi kuin vanhemmillaan, arvostivat Suomen elinoloja ja suosivat positiivista elämänsä asennetta henkisenä voimavarana.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on ollut eroja siinä, onko maahanmuuttajataustalla lisännyt yksilöiden koettuja hyvinvoinnin ongelmia, mutta esimerkiksi sukupuolella on nähty yhteys hyvinvoinnin eroihin. Norjalaistutkimuksessa (Dalhaug ym. 2011) ensimmäisen polven maahanmuuttajatyttöjen ja toisen polven poikien mielenterveys näyttäytyi haavoittuvaisimpana. Hollantilaistutkimuksessa (Volleberg ym. 2005) maahanmuuttajatyttöillä on havaittu sosiaalisia ongelmia, tarkkaavaisuuden häiriöitä ja sisäänpäinkääntynyttä ongelmakäyttäytymistä, kun taas opettajat ovat havainneet pojilla ulospäin suuntautunutta ongelmakäyttäytymistä, mutta kuitenkin valtaväestöä vähemmän mielenterveysongelmia. Toisaalta saksalaistutkimuksessa (Hölling ym. 2008) maahanmuuttaja-oppilailta löydettiin kantaväestöä huomattavasti suurempia määriä psyykkisiä oireita, esimerkiksi syömishäiriötä ja käyttäytymisen häiriöitä. Eroja kantaväestön ja maahanmuuttajalasten mielenterveyden välillä ei olekaan toistaiseksi pystytty riittävästi selittämään. (Kerkkänen & Säävälä 2015, 25–26.) Vuoden

2013 yläkoulun kouluterveyskyselyssä (Matikka ym. 2014) ensimmäisen polven maahanmuuttajien hyvinvoinnin ongelmat olivat kuitenkin huomattavan paljon yleisempiä muihin nuoriin nähden: he muun muassa raportoivat kokevansa enemmän ahdistusta, väsymystä ja koulu-uupumusta. Kilpi-Sakunen (2010) nostaa myös esiin tosiasian, että maahanmuuttajanuoret eivät kokemastaan hyvinvoinnista huolimatta kouluttaudu yhtä pitkälle kuin kantasuomalaiset. Harinen ja Halme (2012, 59–60) kysyvätkin, onko peruskoulu suomalaisia suosiva vai estävätkö toisen asteen kielivaatimukset maahanmuuttajien jatkokouluttamista?

Priest ja kollegat (2013, 115–127) nostavat esiin, että maahanmuuttajalasten mielenterveyteen heijastuvat samat tekijät kuin valtaväestönkin lapsiin, joista yksi merkittävimpiä on vanhempien sosioekonominen asema. Mielenterveyttä on maahanmuuttajien lapsilla voitu ennustaa myös lähtömaassa olleen sosioekonomisen aseman integraation mahdollistumisen kautta. Kun lapsi on kiinnittynyt onnistuneesti sosiaaliseen ympäristöönsä ja kokenut hyväksynnän, yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden kokemuksia, hyvinvoinnin todennäköisyys turvautuu myös uudessa kotimaassa. Kerkkänen ja Säävälä (2015, 47) puolestaan nostavat esiin kansainvälisiä tutkimustuloksia, jossa syrjintä, kiusaamiskokemukset ja kokemus omasta heikosta sosiaalisesta statuksesta puolestaan korreloivat terveyden ja psykososiaalisen hyvinvoinnin heikentymisen kanssa. Nuorten subjektiiviset kokemukset vertaisien mukaan ottamisesta ja tasa-arvon ja hyväksynnän kokemukset puolestaan tukevat maahanmuuttajanuorten hyvinvointia (Correa-Velez ym. 2010).

Myös Suomessa tehdyt tutkimukset ovat samansuuntaisia ja painottavat sosiaalisten verkostojen ja vuorovaikutuksen sekä harrastusten ja itsensä toteuttamisen merkitsevyyttä maahanmuuttajien hyvinvoinnin kannalta. Liebkindin (2000, 116) mukaan maahanmuuttajataustaisten kokema syrjintä aiheuttaa todennäköisimmin nuorten maahanmuuttajien hyvinvoinnin ongelmia. Lapsena ja nuorena koetulla syrjinnällä on löydetty selvä yhteys psyykkiseen hyvinvoin-



tiin ja kouluttautumiseen aikuisena (Kosonen 2008). Rasismikokemuksilla on nähty yhteys rikoksia tehneen nuoren elämäntilanteeseen (Honkatukia & Suurpää 2007). Rasismin aikaansaamat arkielämän jännitteet vaikuttivat suoraan tai epäsuorasti nuoren turhautumisen, itseinhon ja vihan tunteisiin sekä haluun vetäytyä haitallisiin piireihin, josta kokee saavansa paremmin hyväksyntää.

Maahanmuuttajanuorten hyvinvointiin ovat tutkimuksissa olleet yhteydessä myös epävarmuudet ja sen myötä väliaikaisuuden kokemukset (Kerkkänen & Säävälä 2015). Tässä yhteydessä voidaan puhua nuorten kokemasta turvallisuudesta. Erityisen vaikeana voidaan pitää juuri turvapaikanhakijalasten ja nuorten tilannetta: nuoren kotimaa ei ole vielä varmistunut ja saatetaan elää kuukausia epätietoisuudessa, jolloin kiinnittyminen uuteen kotimaahan vaikeutuu. Turvapaikanhakijat ovat usein myös asuneet ennen vastaanottokeskuksiin hakeutumista kuukausia pakolaisleireillä, jolloin epävarmuus ja sen myötä tulleet hyvinvoinnin ongelmat voivat olla jo pitkittyneitä ja siten vaikeammin ratkaistavissa.

Maahanmuuttajanuorilla voi olla myös traumaattisia kokemuksia lähtömaastaan, kuten esimerkiksi sodankäyntiä ja perheenjäsenen menetyksiä (Arvonen ym. 2012, 53). Traumatisoituminen voi näyttäytyä käyttäytymisen ongelmina, levottomuutena sekä oppimisvaikeuksina. Lisäksi nuori voi ahdistunut, ärtynyt ja hermostunut ja kärsiä erilaisista psykosomaattisista oireista kuten univaikeuksista, kivuista ja säryistä. Traumamat voivat johtaa myös varautuneeseen, epäileväiseen ja välttävään suhtautumiseen toisiin ihmisiin. (Arvonen ym. 2012, 53–54.) Traumaan reagoidaan yksilöllisesti myös eri tavoin. Turvattomuutta ja luottamuspulaa käsittelevän luottamuksen yhteydessä.

Lasta tukeva perheyhteisö on tärkeää hyvinvoinnin kannalta (Mikkola & Heino 1997; Talib 2002; Arvonen ym. 2012). Giffordin, Correa-Velezin ja Sampsonin (2010) australialaistutkimuksessa osoitettiin yhteys pakolaisnuorten hyvinvoinnin sekä tasa-arvoisten vertaissuhteiden, hyväksynnän ja mukaan ottamisen

kokemusten välillä. Lisäksi perheen ulkopuoliset yhteiskunnalliset tekijät, kuten koulu, voi tukea maahanmuuttajalasten ja nuorten sopeutumisyrittäjiä ja parantaa tämän hyvinvointia (Mikkola & Heino 1997, 41–42). Mikkola ja Heino esittelevät useita maahanmuuttajanuoria auttavia opetusjärjestelmiä ja tukimuotoja (ks. emt. 1997, 168–177.). Niistä ilmeisin on valmistavan opetuksen takaaminen kaikille maahanmuuttajaoppilaille, joka tällä hetkellä ei toteudu läheskään jokaisella paikkakunnalla. Tämän lisäksi tärkeää olisi Mikkolan ja Heino mielestä luoda kontakteja kantasuomalaisten ja maahanmuuttajien välillä integroiduilla oppitunneilla, esimerkiksi taito-taideaineissa sekä tukea maahanmuuttajien oman että suomen kielen ja kulttuurin opetusta. Luovalla ilmaisulla kuten draamaterapialla (Rousseau ym. 2005) ja musiikki-terapialla (esim. Baker & Jones 2006) on saatu hyviä tuloksia maahanmuuttajien hyvinvoinnin tueksi erityisesti, kun kyseessä ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajanuoret.

Opettajan tulisi valmistella koulua ja luokkaansa maahanmuuttajaoppilaan tuloon jo hyvissä ajoin, ja itse opetuksessa keskittyä maahanmuuttajaoppilaan tekemien virheiden sijaan tämä onnistumisiin ja sopeutumisen tukemiseen. Epäonnistumisen kokemukset heijastuvat maahanmuuttajilla voimakkaasti hyvinvoinnin ongelmiin. Myös moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä esimerkiksi terveydenhoitajien, kuraattoreiden ja oman ja suomen kielen opettajien välillä korostetaan. (Mikkola & Heino 1997, 176.)

## 3 LUOTTAMUS KOULUSSA

### 3.1 Mitä luottamus on?

Luottamus on ilmiönä hyvinkin monimutkainen ja monitulkintainen, erityisesti kun aletaan pohtia luottamuksen synnyinmekanismeja ja olemusta. Tässä tutkimuksessa käsitellään luottamusta sosiologisesta näkökulmasta, jolloin luottamus nähdään osaksi yksilöllisten ja sosiaalisten suhteiden prosesseja. Sosiologian kenttä korostaa psykologisten yksilöllisten prosessien sijaan ihmisten välisiä suhteita ja sosiaalisia prosesseja, jolloin usein puhutaan luottamuksesta osana sosiaalista pääomaa (Raatikainen 2011, 35; Ilmonen 2000; Putnam 2000). Sosiologiassa luottamusta käsitellään myös yksilön ja yhteiskunnan välisten suhteiden ja prosessien kautta; sekä luottamus että epäluottamus voidaan nähdä opittuina asioina, jolloin yksilö valitsee jommankumman toimintatavan omien elämäkokemustensa mukaisesti. Luottamus kiinnittyy näin ollen vahvasti sosialisointiprosessiin, ja peruskoulun voidaan nähdä ensimmäisenä instituutiona vaikuttamassa nuoren perusluottamuksen syntyyn (Raatikainen 2011, 39–40).

Luottamukselle on ominaista sen prosessinomaisuus, jolloin sitä rakennetaan, vahvistetaan ja ylläpidetään jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Raatikainen 2011, 47). Troman (2000) on kategorisoinut luottamuksen ja epäluottamuksen niin, että epäluottamus syntyy vierauden, erillisyyden ja vihamielisyyden, vähättelevyyden, turvattomuuden ja epäilevyyden tuntemuksista. Luottamus puolestaan syntyy läheisyyden, yhteenkuuluvuuden, tukea antavan, turvallisen ja hyväksyvän kokemuksen myötä. (Raatikainen 2015, 134; Troman 2000; Goffman 1959.)

Luottamuksella voidaan nähdä monia tehtäviä niin yksilön kuin yhteisön toiminnan kannalta. Raatikaisen (2011, 48) mukaan luottamus voi mahdollistaa tulevaisuuden tietynasteista ennustettavuuden, ihmisten välistä sosiaalista sitomista sekä heidän keskinäisen solidaarisuuden ylläpitoa. Luottamus voidaan

nähdä myös yhteiskuntaa vakauttavana voimana, jota ilman ihmisten olisi vaikeaa tulla toimeen, koska asioiden ennustettavuus puuttuisi kokonaan ja yksilöiden kokema epävarmuus, pelko ja hämmennys lisääntyisivät. (Gustafsson 1997, 2–6.) Uslanerin (2002, 5–10) mukaan luottamus voi saada aikaan myös suvaitsevaisuutta tai suvaitsemattomuutta sen mukaan, luottaako omankaltaisten ihmisten (partikulaarinen luottamus) lisäksi erilaisiin ihmisiin ja yhteisöihin (generalistinen luottamus). Harisalo ja Miettinen (2010) näkevät luottamuksen perustana ihmisten sosiaaliselle elämälle tutun ja tuntemattoman kanssa, ja luottamus tuo organisaatiossa olevat ihmiset yhteen. Ilmonen ja Jokinen (2002, 95–99) puolestaan jakavat luottamuksen tehtävät seitsemään tehtäväkokonaisuuteen:

- 1) turvallisuuden tunteen syntyminen ja ylläpitäminen (ks. Giddens 1990)
- 2) yksilön kiinnittyminen yhteisöön ja sosiaalisen identiteetin vahvistuminen
- 3) resurssien lisääminen
- 4) luottamuskulttuurin tuoma suvaitsevaisuus ja hyväksyntä vieraita ihmisiä ja asioita kohtaan
- 5) yksilöiden ja yhteisöjen tiedonkulun helpottuminen ja yhteisymmärrykseen pääseminen
- 6) yksilön kiinnittyminen yhteisöönsä ja keskinäisen solidaarisuuden lisääntyminen
- 7) yksilöiden usko jatkuvuuteen ja toimintojen toistettavuuteen, rutiinit, jotka puolestaan luovat järjestystä.

Ilmonen ja Jokinen (2002, 95) näkevät epäluottamukseen tuhlautuvan paljon aikaa, energiaa ja resursseja. Näin ollen voidaan päätellä luottamuksen tavoittelun koulussa olevan perusteltua.

### 3.2 Vuorovaikutussuhteet koulun luottamuksen ja hyvinvoinnin määrittäjinä

Ihmiset ovat vastavuoroisia tai toisistaan riippuvaisia olentoja. He ovat myös vuorovaikutuksessa ja suhteessa sellaisiin ihmisiin ja olentoihin, joiden käyttäytymistä he eivät täysin voi ennustaa tai kontrolloida. Tästä syystä luottamus on olennainen osa ihmisten elämää ja vuorovaikutusta, koska se mahdollistaa tällaisista tilanteista selviämistä. Luottamus vaikuttaa lisäksi siihen, minkälaisia tulkintoja ihmiset toisistaan tekevät ja miten he tässä suhteessa toimivat (Raatikainen 2011, 36–38). Govier (1993, 105) esittää ihmisten luottavan toisiinsa eriasteisesti riippuen kontekstista tai asetetuista rooleista. Ihminen tekee toisin sanoen jatkuvaa työtä luottamusta arvioiden, jolloin se myös vaikuttaa heidän tekemiinsä ratkaisuihin.

Kun luottamusta on tarkasteltu koulukontekstissa, aikaisemmat tutkimukset ovat päätyneet käsittelemään lähinnä kodin ja koulun välistä luottamusta taikka opettajien ja johdon välistä luottamusta, toisin sanoen aikuisten välisiä luottamussuhteita (ks. Bryk & Schneider 2002; Meier 2002). Oppilaiden keskinäisen sekä aikuisten ja nuorten välisen luottamuksen tutkimisessa näyttäisi olevan melkoinen aukko ja monta vastaamatonta kysymystä. Perusteluja tämän ilmeisen tärkeän näkökulman puuttumiselle on esitetty useita. Bryk ja Schneider (2002) perustelevat nuorten näkökulman puuttumista sillä, että vertaisryhmän ja sosiaalisten normien vaikutus nuorten elämässä ovat niin vahvoja, että ne luovat suuria haasteita esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välisen luottamuksellisen suhteen tarkasteluun.

Bryk ja Schneider uskovat luottamuksen muodostuvan koulussa pitkälti vertaisryhmän ja oppilaiden keskinäisten kollektiivisten suhteiden riippuvuussuhteessa yhdessä vanhempien vaikutuksen kanssa. Haluan oman tutkimukseni kautta haastaa tätä näkökulmaa ja selvittää kaikkien koulun vuorovaikutussuhteiden vaikutusta luottamuksen muodostumisessa. Ihmissuhteet ja vuorovaiku-

tuksen voidaan nähdä olevan olennaisia myös hyvinvointinäkökulmasta katsottuna (Lappalainen ym. 2008).

Luottamus koulussa voidaan nähdä muodoltaan *suhteisiin perustuvaksi* (Bryk ja Schneider 2002, 12). Näin ollen suhteen kumpikin osapuoli odottaa toiselta normien mukaista käytöstä, ja tähän voidaan liittää niin uskomukset kuin velvollisuudetkin. Suhteisiin perustuva luottamus on vaikeasti ennustettavaa, säädettävissä tai valvottavissa olevaa, minkä vuoksi koulussa vallitseva luottamus nähdäänkin haastavana arvioitavana ja kehitettävänä kohteena. Tschannen-Moran ja Hoy (2000, 580-584) lukevat koulussa tapahtuvaan luottamukseen arkisia toimintoja kuten kommunikaation, yhteistyön, koulun ilmapiirin, organisaation jäsenistön sekä koulun säännöt. Baier (1992) puolestaan puhuu koulu-  
luottamuksesta rohkeutena jakaa itselle tärkeitä asioita toisten ihmisten kanssa ja antaa itselle tärkeä asia toisen vastuulle.

Koulussa voi esiintyä myös negatiivista luottamusta. Luottamus saattaa olla koulun jäsenten edustajien välillä niin voimakasta, että ryhmään tullessa uusia jäseniä heitä aletaan vieroksua ja heitä kohtaan koetaan lähtökohtaisesti epäluottamusta. Raatikainen (2011) nimeää tämän ilmiön *ulos sulkevaksi luottamukseksi*, ja sillä voidaan nähdä yhteyksiä myös negatiivisessa valossa kouluhyvinvointiin. Ulos sulkevaa luottamusta voidaan nähdä myös kantasuomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä, jolloin luotetaan vahvasti omaan kulttuuriin taustaan kuuluviin, ja uusien kulttuurien omaavien oppilaiden tuleminen kouluun voi aiheuttaa vieroksumista, rasismia ja syrjintää.

Raatikainen lukee koulussa epäluottamusta aiheuttaviksi tekijöiksi muutoksen, roolien ja tehtävien epäselvyydet ja kommunikoinnin ongelmat. Epäluottamusta voivat aiheuttaa myös riittämättömän tuen antamisen kokemukset, koulujen ja opettajien suuri vaihtuvuus. (Raatikainen 2011, 61.) Luottamuksellinen oppimisympäristö puolestaan rakentuu Raatikaisen (emt. 60) mielestä toisten tukemisesta, arvostuksesta, luovuudesta, oppimisesta, ristiriitojen ratkomisesta,

yhteistyöstä, oman työn kehittamisestä, avoimesta tiedonvälityksestä sekä ihmisten välisestä tuesta. Nämä kaikki myös omalta osaltaan vaikuttavat positiivisesti ihmisten hyvinvointiin ja kehittymisen mahdollisuuksiin.

Edellä esitellyt tutkimukset viittaavat vahvasti sen suuntaan, että koulussa luottamus liitetään ihmissuhteisiin, kommunikaatioon, vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin, jotka puolestaan voidaan liittää myös olennaisiksi tekijöiksi kouluhyvinvoinnin arvioinnissa. Onkin tarkasteltava koulussa esiintyviä ihmissuhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta, jotka ovat muodostamassa koulun ilmapiiriä, jotta päästään käsiksi siihen, millaisia mahdollisuuksia tai esteitä luottamus koulussa saa aikaan. Tasapainoiset ihmissuhteet ja toimiva vuorovaikutus ja kommunikaatio nousevat usein esille myös kouluhyvinvointitutkimuksissa. Raatikaisen (2011) mukaan luottamusta omaavalla koululla ihmissuhteet ovatkin terveempiä ja tasapainoisempia, ja tästä katsottuna johtavat todennäköisemmin myös kouluviihtyvyyteen. Tiukat säännöt taas kielivät koulussa luottamuspulasta ihmisten välillä (Tolonen 2001; Paju 2011).

Luottamus tai epäluottamus voi syntyä ympäristöstä aistittavan ilmapiirin vaikutuksen kautta. Dunn ja Schweitzerin (2005) mukaan ympäristöstä aistittava tunneilmapiiri voi luottamuksen syntyyn usein omia tunteita vahvemmin: jos ihminen aistii ympäristöstään epävarmuutta ja hermostuneisuutta, tämä voi aiheuttaa hänessä turvattomuuden tunnetta, jolloin luottamuksessa vaadittava riskinottokyky vaikeutuu ja sen sijaan syntyy epäluottamusta. Luottamuksen ongelmat johtavat herkemmin koulussa myös vallankäytöllisiin ongelmiin. Vaikka valta on monessa suhteessa tarpeellinen koulussa pitkälti jo turvakäytännöllisistäkin syistä, se myös muodostaa eriarvoisuutta koulun jäsenten välille. Luottamuksellisissa suhteissa kontrolli puuttuu, ja koulu hyväksyy kulttuurisesti eriäviä tai vieraita ihmisiä ja asioita, mikä puolestaan lisää luottamusta ja suvaitsevaisuutta ihmisten kesken (Ilmonen & Jokinen 2002). Tämä aiempien tutkimustulosten nojalla lisäisi kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia. Se myös pa-

rantaisi vähemmistönä edustettujen oppilaiden kuten maahanmuuttajien asemaa koulussa ja parantaisi koulujen uudistumismahdollisuuksia.

### **3.2.1 Koulun vertaissuhteiden yhteydet hyvinvointiin ja luottamukseen**

Tolonen (2001) toteaa, että kouluympäristön voi nähdä mahdollisesti merkittävimpänä ystävyyden ja ryhmätoiminnan muodostumisen paikkana. Lukuisat tutkimukset ovat tuoneet esiin vertaissuhteiden merkitystä nuoren hyvinvoinnin toteutumisessa. Raatikainen (2011, 8) painottaa, että erityisesti peruskoulun loppuvaiheessa ihmissuhteet ovat nuorille tärkeitä. Yhteiset kokemukset, arvomaailma ja historia synnyttävät nuorten kesken turvallisuutta ja luottamusta. Välimaa (2000, 49) kertoo ystävyysuhteiden merkityksellisyydestä identiteetin ja sosiaalisten taitojen rakentamisen kannalta. Lisäksi ystävät antavat tukea ja toimivat emotionaalisenä turvaverkkona. Heille voidaan myös uskoutua vaikeissa asioissa (Välimaa 2000, 50). Luotettavuutta ja rehellisyyttä myös arvotetaan korkealle nuorten arvomaailmoissa (Kuure & Perttu 2007, 159–162).

Toisaalta Korkiamäki ja Ellonen (2010) tuovat esiin vertaissuhteet väkivallan, kiusaamisen ja syrjinnän aiheuttajina koulussa. Myös Harinen ja Halme (2012, 55) näkevät vertaissuhteet kaksipuolisena kolikkona, jossa ne toisaalta toimivat voimavarana ja toisaalta taas ulossulkemista, vihamielisyyttä ja paineita aiheuttavina suhteina. Raatikaisen (2012, 8) mukaan koulun tai luokan huono ilmapiiri voivat luoda oppilaille turvattomuuden ja ahdistuneisuuden tuntemuksia. Turvattomuuden ja ahdistuksen tunteiden voidaan nähdä vaikuttavan negatiivisesti luottamuksen ja hyvinvoinnin syntyyn koulussa.

Vertaissuhteet voi hyvin ajatella monille nuorille merkittävimmäksi syyksi koulunkäyntiin. Paju (2011) tuo esiin tutkimuksessaan, kuinka nuorten yksinäisyyden pelko ja suosion jatkuva tavoittelu ohjasivat merkittävästi nuorten toimintaa koulussa. Koulukielteisyys on voitu tästä näkökulmasta liittää ilmiönä osaksi suosion tavoittelua suomalaisissa kouluissa (Tolonen 2001; Harinen & Halme



2012). Vertaisryhmillä on nuorten koulukokemusten kannalta todella suuri merkitys niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä, ja koulussa vallitseva nuorisokulttuuri osin ohjaa mahdollisen luottamuksen ja positiivisen vuorovaikutuksen muodostumista oppilaiden ja opettajien välille. Erityisesti maahanmuuttajanuorten elämässä vertaisryhmillä on nähty todella merkittävä vaikutus heidän hyvinvoinnilleen.

### **3.2.2 Aikuisten merkitys nuorten luottamukselle ja hyvinvoinnille**

Jokinen ja Ilmonen (2002, 168) puhuvat luottamuksen vaikutuksista oppimisympäristöön sekä luokkahuonekulttuuriin: luokan ilmapiiri on hyvä silloin, kun oppilaat ja opettajat luottavat toisiinsa. Avoin vuorovaikutus, yksilöllinen erilaisuuden huomioon ottaminen, arvostuksen näyttäminen sekä pitkäaikaiset ihmissuhteet auttavat hyvän, luottamuksellisen ilmapiirin muodostumista (emt. 169–171).

Kilpailua suosiva koulu ei tue positiivisen opettajasuhteen muodostumista oppilaille, vaan opettajan ja oppilaiden väliset kasvatukselliset ihmissuhteet vaativat luottamusta (Troman 2000, 335). Koulutyön kuormittavuus on todettu oppilaiden kouvihiytyvyyttä heikentäväksi tekijäksi. Koulu-uupumuksesta kärsivien oppilaiden kokemus on ollut yhteydessä koulun negatiivisen ilmapiirin kokemiseen (Raatikainen 2011, 15). Opettajan määräämä työmäärä ja korkeat vaatimukset voivat olla merkittävänä esteenä luottamuksellisessa opettaja-oppilassuhteessa sekä erityisesti oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemisessa. Tämä on havaittu ongelmaksi erityisesti maahanmuuttajaoppilailta, joita kohtaan opettajan vaatimukset ovat usein liian korkeat (Bessant ym. 2005).

Tutkimusten perusteella (Raatikainen 2011; Linnankylä & Malin 1997) opettajat ja oppilaat näyttäisivät ikään kuin oletettavan, että oppilaat luottavat opettajiinsa. Linnankylän ja Malinin tutkimuksessa suomalaisopettajat näyttivät kantavan muita Pohjoismaita vähemmän huolta luottamuksen ja hyvän vuorovaikutuk-

sen synnystä oppilaisiinsa. Näin ollen Ilmosen ja Jokisen (2002) määritelmä *annetusta* luottamuksesta näyttäisi tässä suhteessa pitävän paikkansa: Luottamuksen synnystä voidaan erottaa annettu ja ansaittu luottamus (Ilmonen & Jokinen 2002; Harré 1999). *Annettua luottamusta* voivat edustaa yksilön edustamat ammattikunnat kuten opettajat, jolloin luottamus yksilöön on olemassa jo ennen tämän varsinaista kohtaamista ja tapaamista. Toisaalta annetun luottamuksen säilyminen vaatii aseman ja roolin luomien odotusten mukaista käytöstä yksilöltä, joita esimerkin mukaisella ammattikunnan edustajalla, opettajalla, onkin melkoisesti. *Ansaittu luottamus* saavutetaan taas varsinaisessa vuorovaikutuksessa henkilöiden kesken. Ehdoton kahtiajako näiden kahden luottamuksen muodon välillä ei myöskään ole mielekästä; ansaittu luottamus saattaa muuttua annetuksi luottamukseksi, jolloin kaksi luottamuksen muotoa eivät ole toisistaan irrallisia. (emt. 2002, 90.) Oppilaat luottavat lähtökohtaisesti opettajaansa, kunnes tämä jollakin tapaa pettää heidän odotuksensa ja luottamus menetetään. Luottamuksen pettämisen seuraukset voivat olla kauaskantoisia ja pettymykset raskaita, ja opettajan on ansaittava luottamus oppilailtaan uudelleen.

Opettajaan luottavien oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa paremmin kuin muiden oppilaiden (Linnakylä 1993). Näin ollen opettajien ja oppilaiden vuorovaikutukseen ja luottamussuhteeseen tulisi kiinnittää erityishuomiota. Harinen ja Halme (2012, 60) toteavat, että opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat Suomessa tavanomaisesti etäiset, mitä puoltavat useat tutkimukset. Toisaalta Kämpin ja kumppaneiden (2012) mukaan 2000-luvun aikana suhteissa on menty parempaan suuntaan ja koululaisten käsitykset oppilaiden huomioon ottamisesta sekä oppilaiden ja opettajien keskinäisistä suhteista yleisestikin ovat parantuneet. (Kämppe ym. 2012, 50.) Vaikka Raatikaisen (2011, 13–14) ja Harisen ja Halmeen (2012, 60–61) mukaan opettaja-oppilassuhde onkin ajan saatossa parantunut, silti vain osa oppilaista koki PISA-tutkimusten perusteella saavansa opettajalta riittävästi tukea oppimiseensa, ja vain noin puolet heistä koki opettajan osoittaneen kiinnostusta oppilaan oppimista kohtaan.

Ilmonen ja Jokinen (2002, 192) näkevät opettajan auktoriteetin mahdollistavan luottamuksen opettajan ja oppilaiden välillä, koska se aikaansaa turvallisuuden kokemuksen sekä työrauhan koulussa. Harinen ja Halme (2012, 61) taas näkevät opettaja-auktoriteetin ja sen myötä syntyvän koulukulttuurin ongelmallisuutta hyvinvoinnin kannalta, sillä se voidaan nähdä opettajan ja oppilaan emotionaalisen etäisyyden ylläpitäjäksi. Se voi johtaa myös vallankäyttöön ongelmiksi. Opettajat käyttävät valtaa oppilaisiin monin tavoin. Valtaa on Raatikaisen määritelmän mukaan pakottaminen, suostuttelu, palkitseminen, rankaiseminen ja manipulointi (Raatikainen 2011, 22).

Kalalahti (2007) ja Raatikainen (2011) ovat päätyneet tutkimustulokseen, että oppilaiden negatiivisimmat koulukokemukset liittyvät opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen ja myös henkisen tuttuuden ja turvallisuuden tunteen puutteeseen. Tutkimustulokset ovat havahduttaneet opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteen tärkeyteen, ja opetussuunnitelmissa ja tutkimuksissa on alettu korostaa opettajan ja oppilaan dialogisuutta, joka nähdään onnistuneen vuorovaikutuksen takaajana (Mönkkönen 2007). Tutkimuksissa on päädytty myös käsitykseen, että opettajan hyvät vuorovaikutustaidot tukevat oppilaan oppimista ja luokan ilmapiiriä, osoittavat oppilaista välittämistä sekä ehkäisevät ja ratkaisevat ongelmia (Raatikainen 2011, 20).

Opettajalla on lisäksi vastuu oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, sen ohjaamisesta ja vallitsevan luottamuksen ylläpidosta (Pietarinen & Rantala 1998). Myös Lappalainen ja kollegat (2008, 62) painottavat vuorovaikutuksen tärkeyttä opettajan ja oppilaan välillä hyvinvoinnin mahdollistamiseksi. Epätyydyttävä koulun toimintakulttuuri voi aiheuttaa kuormitusta niin opettajille kuin oppilaille, mikä vaikuttaa niin oppimiseen kuin hyvinvoinnin mahdollisuuksiin. Vastuu positiivisesta vuorovaikutus- ja luottamussuhteesta ei tosin ole vain opettajalla, vaan myös oppilaan tausta, asenne ja koulutussuunnitelmat vaikuttavat suhteen muodostumiseen. Tutkimukset osoittavat, että oppilaat, joilla on koulutussuunnitelmia, kokevat suhteensa opettajaan paremmaksi kuin ne, joilla

suunnitelmia on vähän tai ei ollenkaan. (Raatikainen 2011, 21.) Vanhempien koulutustaustan on myös todettu vaikuttavan asiaan (Malin & Linnankylä 2001, 158). Koulukielteisyys on nähty myös periytyvänä asenteena vanhemmilta. Näyttäisikin siltä, että sekä opettaja että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja vaikuttavat kodin vaikutuspiirin kanssa keskinäisen vuorovaikutuksen ja luottamussuhteen laatuun.

### **3.2.3 Kouluorganisaation vastuu nuorten hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja luottamuksesta**

Luottamusta koulussa voidaan tarkastella myös kouluorganisaatiotasolla. Bryk ja Schneider (2002) ovat nähneet koulun rakenteellisilla tekijöillä yhteyksiä koulun luottamuksen syntyyn, sillä jäsenmäärältään pienet ja muuttumattomamat koulut olivat kulttuuriltaan luottavaisempia kuin suuremmat koulut. Kun koulu nähdään organisaationa, Tschannen-Moranin ja Hoyn (2000, 581) mukaan kommunikaatio on toimivampaa koulussa, joissa on luottamusta, koska tällöin ihmiset ovat halukkaampia jakamaan ajatuksiaan, ideoitaan ja tunteitaan. Näin ollen voidaan nähdä, että koulun sisäinen kommunikaatio ja yhteistyö mahdollistuvat koulussa paremmin.

Blomqvistin (1997) luoma käsite positiivisesta kehästä kuvaa tilannetta, jossa luottamuksellinen ihmissuhde lisää luottamusta myös ympärillä oleviin, muihin vaikutuspiirin sisällä oleviin suhteisiin. Kun käsittelemme luottamuksen positiivista kehää koulun näkökulmasta, se tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että opettajien ja rehtorien välillä vallitseva luottamus heijastuisi myös todennäköisesti opettajien väliseen, opettajien ja vanhempien väliseen sekä opettajien ja oppilaiden väliseen luottamukseen. Luottamuksen voidaan tästä katsoen väittää itsessään lisäävän luottamusta yhteisön sisällä.

Kotkavirta (2001, 56) näkee turvallisuuden ja luottamuksen yksilön hyvinvoinnin edellytykseksi: perusturvallisuus ja luottamus itseen ja toisiin voidaan näh-

dä edellytyksenä hyvälle ihmissuhteiden muodostamisella ja hyvinvoinnin kokemiselle. Kouluorganisaation tehtävä on muun yhteisön ohella tuoda sosiaalista ja ihmissuhdeturvallisuutta suojelemalla yksilöä kouluväkivallalta, turvattomilta ihmissuhteilta koulussa ja tarjoamalla oppilashuoltoa. (Niemelä ym. 1997, 138–139.)

Kekki (2014, 15) kertoo tutkimusten puoltavan yhteisöllisyyden ja läheisten ihmissuhteiden merkitystä turvallisuuden kokemuksissa. Myös luottamuksella on nähty yhteyksiä turvallisuuden kokemiseen: viranomaisiin ja kanssaihmiisiin luottamisen on nähty olevan yhteydessä koettuun turvallisuuteen (Airaksinen 2012, 259). Niemelän ja kumppaneiden mukaan koulutuksen ja oppimisen varmistaminen kaikille varmistaa ja turvaa yksilön kasvua ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Erityisesti vähemmistökulttuuria edustavien maahanmuuttajien näkökulmasta erilaiset uskomusinstituutiot voivat edistää henkistä ja kulttuurista turvaa. Koulun tehtävä muun yhteisön ohella on tuoda sosiaalista ja ihmissuhdeturvallisuutta suojelemalla yksilöä kouluväkivallalta, turvattomilta ihmissuhteilta koulussa ja tarjoamalla oppilashuoltoa. (Niemelä ym. 1997, 138–139.) Koettuun turvattomuuteen vaikuttavat tutkimusten perusteella muun muassa asumisympäristön fyysiset rakenteet ja media. Turvattomuuden kokemuksiin vaikuttavat sukupuoli, henkilökohtaiset väkivaltakokemukset, asumismuoto ja asuinalue. (Kekki 2014, 9.) Erityisesti maahanmuuttajanuorten kohdalla turvallisuuskokemukset voivat poiketa vahvasti valtaväestöstä, jonka vuoksi kouluorganisaation olisi otettava tämä huomioon toiminnassaan hyvinvoinnin takaamiseksi.

### **3.3 Maahanmuuttajanuoret ja luottamus**

Vuoden 2014 Nuorisobarometrissä tutkittiin nuorten kokemaa sosiaalista luottamusta Suomessa. Tutkimuksen tarkoitus on ollut saada sosiaalisen luottamuksen määrä mitattavaan muotoon (ks. lisää Myllyniemi 2012, 40–47). Tut-

kimuksessa todettiin sosiaalisen luottamuksen olevan pääasiassa myönteisempää kuin kielteisempää, eli suurin osa nuorista piti ihmisiä todennäköisemmin reiluinakin kuin epäluotettavina. Työllisyystilanteella oli vaikutusta nuorten luottamiseen; korkeammin koulutetut luottivat useammin enemmän, ja kyynisimmin muihin ihmisiin suhtautuivat työttömät ja myös yrittäjät. Tutkimus esitteli yhteyden myös luottamuksen kokemuksen vähyyden ja sairastumisen ja syrjäytymisvaaraan joutumisen väliltä. (Myllyniemi 2015, 53–54.) Työttömien ja kouluttamattomien nuorten epäluottamus sisältää Myllyniemen (2012, 40–47) mukaan ”itseään vahvistavan kurjistumiskiirteen riskin”.

Tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota siihen tulokseen, että luottamuksen kokemuksen menettäneistä nuorista valtaosa oli maahanmuuttajataustaisia, vähemmistöihin itsensä lukevia tai syrjintää kokevia nuoria (Myllyniemi 2015, 55). Myllyniemi jatkaa, että vaikka nuorisobarometrin tulosten perusteella nuoriso on pääosin suhteellisen luottavaista, heikkoa luottamusta tai epäluottamusta koettiin eri uskontokuntien edustajia ja erityisesti muita etnisiä ryhmiä edustavia kohtaan. Jos taas henkilön lähipiiriin kuului muiden etnisten ryhmien edustajia, luottamus tätä myöten kasvoi itsestä poikkeavaa etnistä ryhmää kohtaan. Lisäksi luottamuksen eroja eri etnisten ryhmien välillä oli eniten pääkaupunkiseudulla ja suurten kaupunkien keskustoissa ja lähiöissä. Nämä tulokset tukevat niin kutsuttua *kontaktihypoteesia*, jolloin mitä enemmän ollaan kontaktissa eri ryhmäedustajien kanssa, sitä enemmän koetaan luottamusta. (Myllyniemi 2015, 56).

Syrjittyjen ja maahanmuuttajataustaisten nuorten luottamus oli erilaisuutta edustaviin ihmisryhmiin heikompaa kuin kantaväestön kokema luottamus. Koska tutkimuksessa oli mukana maahanmuuttajia, jotka edustavat vähemmistökuulttuuria, voi eri etniseen väestöryhmään kohdistuvaa epäluottamusta tarkastella myös epäluottamuksena valtakulttuuria, suomalaista kulttuuriedustusta kohtaan. Tutkijat selittivät tuloksia vallitsevien asenteiden sijaan epäluottamusta aiheuttaneilla kokemuksilla, jotka ovat heikentäneet luottamusta ja li-

sänneet kyynisyyttä. (Myllyniemi 2015, 56). Myös traumat voivat vaikuttaa epäluottamuksen syntyyn (Arvonen ym. 2012, 54). Maahanmuuttajataustaisten nuorten, jotka ovat lähtömaassaan kokeneet traumoja, voivat kärsiä turvattomuuden kokemuksista, joilla on selvä yhteys epäluottamuksen kokemisessa ja hyvinvoinnin vaarantumisessa.

Merkittävä tulos oli, että nuorten syrjimiskokemuksista kysyttäessä nuoret kokivat eniten syrjintää juuri kouluympäristössä; vastaajista lähes puolet (43 %) ilmoitti kokeneensa koulussa syrjintää (Myllyniemi 2015, 134). Maahanmuuttajataustaiset erosivat syrjimiskokemuksissaan valtaväestöstä sillä, että he kokivat hieman enemmän syrjintää. Syrjintää tapahtui koulun lisäksi moninaisissa tiloissa ja tilanteissa, niin työpaikalla kuin vapaa-ajalla, josta kuitenkin eniten asunnon saannissa ja viranomaisten taholta (emt. 2015, 42). Forsander (2002, 224–225) esittää ”suomalaisuuden” määrän maahanmuuttajien luotettavuuden mittariksi työmarkkinoilla. Tällä Forsander väittää, että maahanmuuttajalta vaadittiin kulttuurista mukautumista mahdollisimman suomalaiseksi ja minimoimaan ”ulkomaalishaittaansa” näyttämällä, kuulostamalla ja vaikuttamalla suomalaiselta luotettavalta työntekijältä. Tuleekin pohtia, vaativatko suomalaisen koulun ihanteet samaa maahanmuuttajaoppilailtaan.

### 3.4 Luottamuksen ongelmat ja rajoitteet

Lopuksi on syytä tuoda ilmi, että luottamusta ei voida nähdä ainoastaan positiivisena, ongelmattomana ilmiönä. Vahvasti yhtenäinen, luottamuksellinen yhteisö saattaa toisinaan myös johtaa *he* ja *me* -vastakkaisasetteluun. Kun vastakkaiseen jakoon kytketään poliittista, taloudellista tai muuta kulttuurillista jakautumista, luottamus saattaa pikemminkin ruokkia ryhmäitsekkyyttä (Ilmonen & Jokinen 2002, 99). Geertz (1992) kertoo, kuinka luottamussuhteeseen sisältyy aina jollakin asteella riippuvuussuhde, jonka intiimiys voidaan kokea ahdistavaksi, mikä taas voi johtaa ongelmiin luottamussuhteessa. Luottamussuhteet voivat kehittyä hierarkisiksi, jolloin toinen osapuoli voi kokea painetta

suostua vastapuolen ehdotuksiin. Ilmonen ja Jokinen puhuvat myös luottamuksen haitallisuudesta liiallisena naiiviutena, kun liikaa luottava ihminen voi tulla toisten huijaamaksi tai hyväksikäytetyksi. Luottamuksen niin sanottu ”romantisointi” voi aiheuttaa ongelmia, koska se yksinään harvemmin tuo ratkaisuja ongelmiin. Jos luotamme liikaa omiin vanhoihin tapoihimme ja työnjakoihin, tämä voi myös estää uusista yllättävistä tilanteista selviämistä. (Ilmonen & Jokinen 2002, 99–101.) Toisiin ei myöskään aina ole syytä ehdoitta luottaa, koska ihmisen luotettavuus voi olosuhteista johtuen kärsiä (Sztompka 1999, 108). Näin ollen toisinaan on viisaampaa olla luottamatta kuin luottaa toiseen ihmiseen. Lähtökohtaisesti epäluottamus on kuitenkin ihmisille ja yhteisölle haitallista.

Siinä missä psykologia (Erikson 1982;1950) näkee epäluottamuksen epäonnistuneen lapsen ja äidin välisenä vuorovaikutuksen seurauksena, sosiologia (Giddens 1991) katsoo epäluottamuksen johtuvan epäonnistuneesta sosialisatioprosessista. Kortteinen ja Elovainio (2012) ovat ottaneet kantaa, että epäluottamus yhteisöön periytyy vahvasti vanhemmilta heidän lapsilleen, jolloin epäluottamuksen synnyn voidaan nähdä seurauksena epäluottamuksen kulttuurisessa kasvamisesta. (Raatikainen 2015, 132–133.) Epäluottamuksen aiheuttamaan kontrolliin voidaan nähdä tuhlautuvan paljon turhia resursseja ja energiaa. Toisaalta niin kutsuttu ”terve epäluottamus” voi olla osin hyväksikin, sillä se voi johtaa myös toiminnan laadun kehitys- ja uudistusprosesseihin (Raatikainen 2015, 135–136).

Epäluottamuksen ja luottamuksen välistä ratkaisua voi selventää myös omaa intuitiotaan hyödyntämällä. Intuitiota kuvataan alitajunnan ja tiedostamattoman mielen keräämänä informaatiomerenä, jota kertyy ihmisen tehdessä tilanteesta ja ympäristöstään jatkuvaa havainnointia ja jota voidaan hyödyntää ihmisen päätöksenteossa (Raatikainen 2015; Raami & Mielonen 2014). Luottamus tarjoaa siis monia mahdollisuuksia hyvinvoinnin lisäämiseen koulussa, mutta niitä on tarkasteltava myös luottamuksen riskit ja rajoitteet huomioonottaen.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemuksia koulusta ja kouluhyvinvoinnista sekä kokemastaan luottamuksesta koulun vuorovaikutussuhteissa. Tavoitteena oli tutkia luottamusta ja kouluhyvinvointia nuorten näkökulmasta, jolloin nuoret toimivat oman kokemuksensa asiantuntijoina. Tämän toivottiin tuovan uusia vastauksia ja toimintasuunnitelmia nuorten hyvinvoinnin edistämiseen koulussa. Tutkimuskysymykset rakentuvat kolmesta tarkastelukulmasta: luottamuksen ja hyvinvoinnin kokemuksista ja merkityksistä, koulun vuorovaikutussuhteista sekä maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten kokemuksista ja niiden eroavaisuuksista tai yhtäläisyyksistä.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat:

- 1. Minkälaisista kokemuksista ja merkityksistä maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten nuorten luottamus ja hyvinvointi rakentuvat?**
- 2. Mikä on koulun vuorovaikutussuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen rakentumisessa?**
- 3. Eroavatko kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemukset ja merkitykset toisistaan?**

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa nuorten tutkimiseen

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisin tutkimusmenetelmin ja aineistonhankinnoin. Tutkimuksesta tekee Eskolan ja Suorannan (2008, 14) mukaan laadullisen muun muassa tutkittavien näkökulmaan keskittyminen, tutkijan asema sekä narratiivisuus. Laadullisen tutkimusmenetelmän valinta onkin ymmärrettävissä valitun tutkimusaiheen kautta, jossa tavoitteena on tutkia nuorten kokemusta hyvinvoinnistaan ja luottamussuhteistaan ja löytää tulkinnan kautta niissä piileviä merkityksiä. Pyrkimys oli tehdä tulkintaa ja analyysiä aineistolähtöisesti aikaisempaan tutkimustietoon peilaten.

Koska tavoitteeni oli ymmärtää nimenomaan nuorten kokemuksia, valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksellisen lähestymistavan. Olennaisena tässä lähestymistavassa oman tutkielmani kannalta on nuorten kokemusten näkeminen sekä yksilöllisenä – elämänhistorian ja yksilöllisten ajatuksen prosessien kautta muodostettuna – että samaan aikaan yhteisöllisenä, ympäröivään maailmaan sidoksissa olevana. Toinen olennainen osa on ajatus kokemusten rakentumisesta erilaisista merkityksistä. (Laine 2015, 30–31.)

Erityisesti hermeneuttinen tutkimus kohdentuu ihmisten väliseen kommunikaatioon ja ilmaisuun (Laine 2015, 33). Hermeneuttinen näkökulma tuo fenomenologiseen näkökulmaan pyrkimyksen *tulkita ja ymmärtää* ihmisten luomia merkityksiä. Nonverbaalinen viestintä voi joissakin tapauksessa olla sanallista viestintää merkityksellisempää oikeita tulkintoja kokemusten merkityksestä etsittäessä. Myös viestien konteksti- ja erityisesti kulttuurisidonnaisuus oli otettava huomioon tulkintoja tehtäessä varsinkin silloin, kun haastatellaan maa-

hanmuuttajanuoria. Tutkimuksen toteuttaminen toteutettiin niin, että fenomenologinen ote korostui aineistonkeruuvaiheessa ryhmähaastattelujen toteutuksessa ja hermeneuttinen ote puolestaan aineiston analyysivaiheessa.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusta varten toteutettiin viisi ryhmähaastattelua loka-marraskuun aikana 2016, jolloin haastateltiin kahdeksantoista 9-luokkalaista nuorta kahdesta eri koulusta. Heistä yksitoista oli maahanmuuttajataustaista ja seitsemän kantasuomalaista. Tyttöjä haastatteluihin osallistui kaksitoista, poikia kuusi. Nuoret olivat haastatteluun osallistuessaan 14–15-vuotiaita. Aineisto kerättiin yhdeksännen luokan yläkoulun oppilailta, koska heillä on pisin asiantuntijuus kouluhyvinvoinnistaan sekä laajin kokemus luottamussuhteistaan. Lisäksi heillä oli itse mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisestaan siinä tapauksessa että olivat täyttäneet 15 vuotta.

Elokuussa 2016 otin yhteyttä 30 koulun rehtoriin sähköpostitse. Neljä koulua kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta ylikuormitukseen tai muihin syihin vedoten, ja 24 koulua jätti kokonaan vastaamatta yhteydenottopyyntöön. Kaksi koulua vastasi myöntävästi tutkimukseen – yksi koulu sillä ehdolla, että tulisin kouluun paikan päälle kertomaan tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta ja tavoitteista. Kummankin koulun rehtori vahvisti koulun osallistumisen tutkimukseen sillä ehdolla että kaupunki myöntää minulle tutkimusluvan. Hain kaupungilta tutkimusluvan haastattelujen toteuttamista varten lähettämällä tutkimussuunnitelman sekä selonteon tutkimuksen toteutuksesta ja eettisistä periaatteista. Lupa tutkimukselle myönnettiin syyskuussa 2016. Tutkimusluvan varmistuttua koulujen kanssa sovittiin viiden haastattelun tekemisestä loka-marraskuun aikana. Kummastakin koulusta yksi opettaja toimi tutkijan ja oppilaiden välillä, ja kyseiset opettajat järjestivät myös ajan ja tilat haastattelujen tekemiselle. Osallistuvat oppilaat valikoituivat halukkuutensa perusteella. Tut-

kimuksesta lähetettiin tieto tutkimukseen osallistuvien huoltajille, ja alle 15-vuotiaiden vanhemmilta pyydettiin myös lupa tutkimukseen osallistumiseksi.

Haastatteluaineisto kerättiin kahdesta pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta koulusta. Tässä tutkimuksessa tulen viittaamaan kouluihin anonyymiyden turvaamiseksi nimikkeillä koulu A ja B. **Koulu A** on pieni sadan oppilaan erityiskoulu, jossa toimivat luokka-asteet 1.–9. Oppilaat valikoituvat kouluun erityisen tuen työryhmän lausuntojen perusteella. Koulu sijaitsee pääkaupunkiseudun lähiössä, ja siellä toteutetaan myös maahanmuuttajaoppilaiden opetusta. **Koulu B** on vajaan neljänsadan oppilaan yhtenäinen peruskoulu, jossa toimivat luokat 1.–9. Koulussa toimii lisäksi erityisluokkia ja järjestetään maahanmuuttajien valmistavaa opetusta. Koulu B sijaitsee koulun A tapaan pääkaupunkiseutulaisessa lähiössä.

Ryhmähaastatteluita toteutettiin kouluissa yhteensä viisi, ja ne toteutettiin kahden päivän aikana. Koulussa A toteutettiin kolme peräkkäistä ryhmähaastattelua, joihin tutkimuksen tulososiossa vedotaan nimikkeillä A1-A3. Koulussa B toteutetut kaksi peräkkäistä haastattelua on puolestaan nimetty B1 ja B2. Ryhmäjakoihin liittyvät yksityiskohdat kuten sukupuoli tai kulttuuritaustanjakama esitellään tarkemmin liitteissä (liite 1). Tytöt ja pojat on aineistossa eroteltu koodeilla **T** ja **P** ja henkilöt on erotettu toisistaan numerokodein (esim. T1, P2 ja T5) Kantasuomalaiset on eroteltu liitteessä nimikkeellä **KS** ja maahanmuuttajataustaiset nimikkeellä **MM**.

### 5.3 Aineistonkeruuna fenomenologinen ryhmähaastattelu

Koska tutkimuksen tavoite oli tutkia nuorten kokemuksia ja merkityksiä koulun hyvinvoinnista ja luottamuksesta, ryhmähaastattelu tarjosi autenttisimman ympäristön nuorten niin yksilöllisten kuin yhteisöllisten kokemusten ja merkitysten tarkastelulle. Haastattelua voidaan pitää laaja-alaisimpana keinona pääs-

tä toisen ihmisen kokemukselliseen maailmansuhteeseen käsiksi (Laine 2015, 39). Pötsösen ja kumppaneiden (1998) mukaan ryhmähaastattelu on ”lähempänä todellisuutta, jossa mielipiteet, asenteet ja tavat muodostuvat ja jossa ihmiset toimivat sosiaalisessa ympäristössään”. Tämä oletamus oli keskeistä, kun tarkoituksena oli tutkia koulun jäsenten välisiä luottamussuhteita ja vuorovaikutusta. Lehtomaa (2008, 167) toteaa, että haastattelun etu on sen motivoivuus ja myös mahdollisuus rohkaista ja syventämään tutkittavien kuvauksia kokemuksestaan tarvittaessa lisäkysymyksillä. Ryhmähaastattelu tarjosi soveltuvaa aineistoa yksilöllisten merkitysrakenteiden lisäksi yhteisöllisten merkitysrakenteiden tarkasteluun ja tulkintaan analyysivaiheessa.

Pötsösen ja kumppaneiden (1998) tutkimuksessa ryhmähaastattelulla tarkoitetaan ryhmässä tapahtuvaa ja haastattelijan ylläpitämää keskustelua ennalta sovitun haastattelurungon pohjalta, määrittelen ryhmähaastattelun tämän määrittelmän mukaisesti. Ryhmässä yksilöt voivat Pötsösen ja kollegojen mielestä ”kokea olonsa turvalliseksi ja stimuloida toistensa ajatuksia yhteneviin ja poikkeaviin näkemyksiin” (Pötsönen ym. 1998, 4). Ryhmähaastattelu tarjoaa mahdollisuuden puhua vaikeistakin asioista, joihin luottamuksen ja kouluhyvinvoinnin negatiivisten kokemusten voidaan nähdä kuuluvan. Kun haastattelussa oli läsnä useampi nuori, he saattoivat näin saada tukea toisistaan ja luoda keskinäisen turvallisuuden tunteen.

Toisaalta Stewart ja Shamdasani (2015, 23–28) muistuttavat ryhmädynamiikan monimutkaisuudesta ryhmän jäsenten kontrollista toisiinsa, jolloin ryhmä voi avoimen keskustelun sijaan aiheuttaa vaikenemista tai myötäilyä. Ryhmädynamiikan lisäksi myös tilalla ja ympäristöllä on merkitystä haastateltavien kokemusten kannalta (Stewart & Shamdasani 2015, 30–33). Näin ollen ryhmähaastattelu sisältää monipuolisuudessaan myös selviä rajoitteita ja haasteita erityisesti aineiston tulkintaan. Ongelmakohdat pyrittiin ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon haastattelun suunnittelussa ja toteutuksessa.

Fenomenologisessa haastattelussa ei käytetä tarkasti strukturoituja haastattelukysymyksiä, vaan siinä pyritään mahdollisimman avoimeen, luonnolliseen ja keskustelunomaiseen haastatteluun (Laine 2015, 39). Se muistuttaa avointa haastattelua, joka etenee keskustelunomaisesti haastateltavien ehdoilla, mutta haastattelijaa kiinnostavan tutkimusaiheen puitteissa (Lehtomaa 2008, 170). Tutkimuskysymysten pohjalta koostin kysymyksiä, jotka käsittelevät kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen teemoja, mutta pyrkimys oli silti päästä mahdollisimman avoimeen, keskustelunomaiseen haastatteluun, jossa haastateltavat itse tuottavat keskustelunaiheita. Lehtomaa (2008, 171) havainnollistaa, kuinka haastattelijan on käytännössä edettävä pitkälti oman intuitsensa varassa ”taiteilen itseään sisällöllisesti kiinnostavien, vuorovaikutusta rakentavien ja mahdollisimman hyvin sulkeistettujen kysymysten kanssa”. Ryhmähaastattelut etenivätkin pitkälti tähän tyyliin ryhmäkohtaisesti, jolloin ohjasin keskustelua valmiiksi pohtimillani sekä spontaanisti keksimilläni kysymyksillä (haastattelurunkoon voi tutustua liitteessä 2). Hiljaisemmissa ryhmissä oli puolestaan turvaututtava tarkennettumpien haastattelukysymysten käyttöön ryhmässä käytävän verbaalisen vuorovaikutuksen turvaamiseksi. Joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla kysymyksiä oli lisäksi tarkennettava entisestään kielellisen ymmärryksen takaamiseksi.

### **5.3.1 Kuvakorteilla käsiksi nuorten kokemuksiin ja merkityksiin**

Keskustelunherättäjänä sekä nuorten merkitysten havainnollistajana toimivat myös kuvakortit. Mustola ja kumppanit (2015) havainnollistavat, kuinka nuorten kulttuuri on vahvasti visuaalista ja visuaaliset menetelmät voivat auttaa myös tutkijaa pääsemään sisälle nuorten elämään. Laine (2015, 39) kertoo, kuinka toisen kokemuksiin sisälle pääsemiseksi päästään ”videoimalla tai kuvia tuottamalla”. Koska luotettavien tulosten saamiseksi haluttiin minimoida nuorten kokemaa epävarmuutta ja ahdistusta haastattelutilanteessa, videokuvauksesta luovuttiin. Jotta haastattelussa päästiin lähimmäksi nuorten kokemusta ja merkityksiä sekä avointa haastattelua, keskustelun herättäjänä käytettiin kuva-

kortteja, visuaalista tutkimusmenetelmää, jonka kautta suhdetta kouluun ja luottamukseen voitiin tarkastella.

Kortteina käytettiin erilaisia esittäviä ja abstrakteja postikortteja, joita nuoret saivat valita esillä olevan aiheen pohjalta. Tässä yhteydessä voidaan puhua assosiatiiivisten kuvien käytöstä (Halkola 2009, 185–186). Halkola tuo esiin, että assosiatiiivisten kuvien käyttö voi mahdollistaa sellaisten asioiden ilmaisemisen, jonka sanallistaminen on haasteellista. Kortit mahdollistavat myös keskustelun ohjautumisen tunteisiin ja tavoitteisiin sekä kuvien kiinnittämisen omaan elämään (Halkola 2009, 175–176.)

Ensimmäisenä kortit toimivat esittelyn ja tunnelman rentouttamisen välineenä heti haastattelun alussa, jolloin nuoret valitsivat kortin, esittelivät itsensä ja kertoivat, miten kortti kuvastaa heidän senhetkistä mielentilaansa (kysymys esitettiin ”millainen fiilis on tällä hetkellä?”). Toisella kertaa korteilla etsittiin, millainen assosiaatio nuorille tulee sanasta ”koulu” ja seuraavan kerran sanasta ”hyvä kaveri” kuvaamaan luottamuskokemuksia, minkä jälkeen aina yhteisesti käytiin läpi nuorten valitsemaa kortteja ja mitä kortit heille kuvastivat. Luottamus-sanankäyttöä pyrin tietoisesti välttämään, koska aikaisemmissa tutkimuksissa sanankäytön on todettu ohjaavan liialti nuorten antamia merkityksiä luottamukselle (Raatikainen 2011). Luottamuksesta keskusteltiin, kun nuoret itsemiesittelivät sen osaksi keskustelun kulkua tai aivan viimeisessä haastattelukysymyksessä.

Kortit toimivat myös siltoina uusien aiheiden äärelle haastattelukysymyksien ja keskustelujen välissä. Kuvakorttien tarkoitus oli toimia myös tukena maahanmuuttajaoppilaille, joiden kielellinen ilmaisu ei ollut tarpeeksi pitkälle kehittynyttä. Ne toimivatkin erityisen tärkeänä ymmärryksen välineenä haastattelijan ja haastateltavan tuoreen maahanmuuttajanuoren välillä.

### 5.3.2 Haastattelujen toteutus

Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä ryhmähaastattelusta kerätystä aineistosta. Ryhmähaastatteluja tehtiin yhteensä viisi, ja ne olivat kestoaltaan 29–48 minuuttia. Osallistujia oli yhteensä 18. Haastattelut toteutettiin 2–5 nuoren sekaryhmissä, jolloin ryhmät sisälsivät sekä tyttöjä että poikia ja sekä kantasuomalaisia että maahanmuuttajataustaisia. Ryhmän homogeenisuus voi olla Pötsösen ja kumppaneiden mukaan merkittävä etu, kun tavoitellaan vaikeista asioista keskustelemista (Pötsönen ym. 1998, 7). Tästä syystä ryhmät koostettiin nuorten toiveiden mukaisesti, jolloin ryhmät koostuivat nuorille ennestään tutuista ystäväporukoista. Se mahdollisti haastatteluiden tekemisen turvalliselta tuntuvasa ryhmässä. Haastattelut toteutettiin koulun opettajien ehdottamina ajankohtina oppitunnin aikana. Tiloina toimi koulussa A terveydenhoitajan kokoushuone, koulussa B tekstiilityön luokka.

Ennen haastattelun alkua tutustuttiin ja käytiin läpi tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä sen eettiset periaatteet. Kerroin nuorille olevani yliopiston opiskelija ja tutkivani kouluhyvinvointiin ja koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä, joista tulimme haastattelun aikana keskustelemaan. Tutkittaville tarjottiin pientä syötävää ja juotavaa tunnelman rentouttamiseksi. Kerroin haastattelun kulusta, että kyseessä on vapaamuotoinen keskustelu, joka nauhoitetaan omaan käyttöön.

Haastateltaville annettiin lopuksi vapaa sana kysyä, jos heillä on tutkimukseen liittyen epäselvyyksiä tai kysyttävää. Kysymyksiä sai esittää koko haastattelun ajan. Haastattelun jälkeen käytiin lopuksi yhdessä läpi haastattelun herättämiä tuntemuksia ja jos jokin asia oli jäänyt sanomatta tai muutoin kaihertamaan. Lopuksi annoin vielä mahdollisuuden kysyä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tai epäselvyyksiä. Haastattelutilaisuus päätettiin, kun oppilaat olivat valmiita lähtemään.

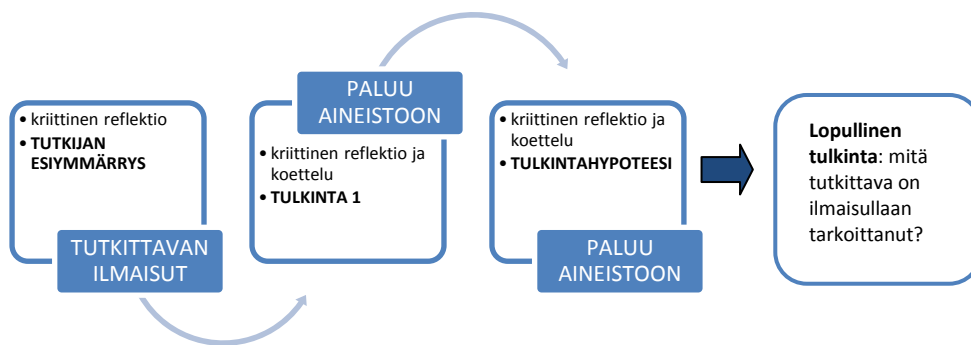


Haastattelut nauhoitettiin, jotta minulla olisi mahdollisuus palata analyysivaiheessa haastattelutilanteisiin ja tarkistaa tekemiäni tulkintojen pätevyyttä. Haastattelujen jälkeen kirjoitin heti ylös tekemiäni havaintoja nuorten nonverbaalista viestinnästä ja keskinäisistä rooleista. Kirjoitin muistiin myös yleisiä ajatuksia haastattelun sujumisesta ja omasta toiminnastani haastattelutilanteessa sekä ensimmäisiä tulkintoja nuorten puheista. Jatkoin tutkimuspäiväkirjan pitoa koko aineiston analyysin ajan tarkastellessani aineistoja ja omaa tulkintaani.

Kirjoitin haastattelut tekstiksi, ja muutin haastateltavien nimet kirjainkoodeiksi anonyymiyden turvaamiseksi. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 85 sivua rivivälillä 1,5. Haastattelujen kirjoittamisen jälkeen kuuntelin haastattelut vielä uudelleen ja lisäsin tekstien sisään adjektiiveja kuvaamaan käytettyjä äänensävyjä, jotta puheiden tulkinta helpottuisi (esimerkiksi P1: "Eeiii..." \*sarkastisen häitäntyneesti\*) Selitin myös nauhalla kuuluneet häiriöäänet tutkimuspäiväkirjani merkintöjen pohjalta (esimerkiksi \*rapistelua, ottaa keksejä\*). Merkitsin ylös myös pitkät hiljaisuudet litterointiin näkyväksi (**\*hiljaisuus\***), joiden näin olleen vuorovaikutustilanteen tulkinnan kannalta merkityksellisiä. Haastattelujen läpikuuntelu auttoi myös ensimmäisen aineiston tulkinnan tekemisessä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa etenin hermeneuttista kehää seuraten. Hermeneuttisella kehällä pyritään aineiston ja oman tulkinnan väliseen tutkivaan dialogiin. Sen avulla tavoitellaan avointa suhtautumista haastateltavia kohtaan ja tehdyn tulkinnan vapautumista tutkijan omista ennakkokäsityksistä ja tätä vasten aineiston syvempää ymmärtämystä (Laine, 37–38). Kuviossa 1. esittelen seuraamani hermeneuttisen kehän, jonka olen muodostanut Laineen (2015, 38) hermeneuttisen kehän pohjalta.



Kuvio 1. Hermeneuttinen kehä

Fenomenologis-hermeneuttinen analyysini eteni Laineen (2015, 50) tutkimusmallia mukailleen, mutta omaan tutkimukseeni parhaiten sovelletulla tavalla. Taulukosta 1. ilmenee tutkimuksen analyysin kulku, joka eteni hermeneuttisen kehän kanssa rinnakkain.

TAULUKKO 1. Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin vaiheet

- 
1. Aineistoon tutustuminen, karsinta ja esiymmärrys
  2. Merkitysyksiköiden ja merkitysrakenteiden muodostaminen
  3. Yhteisten merkitysrakenteiden muodostaminen
  4. Aineistolähtöisyydestä vapautuminen, tulkintahypoteesin arviointi suhteessa tutkimuskirjallisuuteen
  5. Lopullisten tulkintojen tekeminen
- 

#### 5.4.1 Analyysin ensimmäinen vaihe: esiymmärrys

Ensimmäisessä vaiheessa tein välittömiä spontaaneja tulkintoja aineistosta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tällä viitataan tutkijan *esiymmärrykseen* tutkitavasta kohteesta, hermeneuttisen kehän ensimmäistä vaihetta. Tutkijan tulkintoihin vaikuttavat tutkijan aiemmat tiedot, asenteet sekä elämäkokemukset, ja ensimmäisen tulkinnan jälkeen on kriittisesti tarkasteltava omia tulkintoja ja niiden vastaavuutta tutkitavan viesteihin, jotta tulkinta saataisiin lähemmäs todellisia kokemuksia ja merkityksiä (Laine 2015, 37–39).

Pohjasin ensimmäisen esiyymmärrykseeni perustuvan tulkinnan jo haastattelun aikana tekemiini tulkintoihin, jotka olin kirjannut tutkimuspäiväkirjaani. Lisäksi kuuntelin ja luin haastatteluaineiston läpi käymällä ensin jokaisen ryhmän läpi erikseen, sen jälkeen koko aineiston kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Merkitsin värikynillä ilmaisut tai reaktiot, jotka kiinnittivät huomioni ja joiden näin vastaavan alustavasti tutkimuskysymyksiin. Laskin haastateltavien käyttämät puheenvuorot saadakseni näkyvämmäksi ryhmän sisäisiä rooleja, kultuuria ja dynamiikkaa. Tässä vaiheessa suoritin myös alustavan karsinnan, jossa poistin aineistosta epäolennaiset osiot, jotka eivät käsitelleet tutkimusaihetta. Tämän jälkeen kirjoitin kertomuksen jokaisesta ryhmästä ja yksilöstä, jossa pyrin kuvaamaan mitä aineistossa on kerrottu (Laine 2015, 42). Esimerkin ryhmän B2 kertomuksesta taulukossa 2.

---

*TAULUKKO 2. Esimerkkikertomus, ryhmä B2*

---

Tämän ryhmän puhetta leimasi ensisijaisesti koulujen sääntöjen kritiikki ja kritisointi opettajien toimintaa ja kuraattorin ammattitaitoa kohtaan. Opettajiin ei luoteta, koska he juoruavat asian eteenpäin tai ottavat yhteyttä vanhempiin tilanteissa joissa ei pitäisi. Säännöt ovat turhia ja typerä ja niiden nähdään vaikuttavan negatiivisesti myös omaan hyvinvointiin. Koulun tilojen myös nähtiin vaikuttavan vahvasti omaan viihtymiseen. Puheenvuoroja oli paljon myös epätasa-arvoisesta kohtelusta oppilaiden välillä, kun poikia suositaan enemmän kuin tyttöjä ja heiltä vaaditaan erilaista käytöstä. Yksi tytöistä myös koki olevansa opettajan vihaama silmätikku omasta toiminnastaan huolimatta. Luokkahenkeä ei pidetty hyvänä ja tyttöjä olisi haluttu luokkaan enemmän. Poikia pidettiin lapsellisina ja vahingoniloisina joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Koulua kuvailtiin "lastentarhaksi". Kavereiden merkitys nähtiin suureksi, ja eräs oppilaista sanoi että kaverit ovat syy hänen koulunkäynnilleen. Toisaalta tiedostettiin kavereiden negatiiviset vaikutukset keskittymiseen tunnilla.

---

Kirjoitin myös kertomukset jokaisen nuorisoryhmän yksilöstä ottaakseni huomioon niin yksilöllisen kuin yhteisöllisen näkökulman vaikutukset merkityksiin. Näitä yksilökuvauksia ei kuitenkaan julkaista tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi. Kertomuksista pyrin löytämään ydinaiheita ja teemoja, joista myöhemmin voisi rakentua yhdistäviä ja erottelevia merkityskokonaisuuksia.

Taulukossa 3. havainnollistetaan kahdessa ryhmässä ilmenneitä teemoja alustavan ymmärryksen valossa.

TAULUKKO 3. Haastattelujen teemat esiymmärryksen valossa

RYHMÄ B1	RYHMÄ B2
Vaikenemisen kulttuuri	Koulukielteisyys
Luottamusongelmat	Opettajakielteisyys
Turvallisuuskysymykset	Sääntövastaisuus
Vertaissuhteiden ongelmat	Epätasa-arvokokemukset
Yksinäisyys	Sukupolvikuilu
Oppimisvaikeudet	Luottamuspula

#### 5.4.2 Analyysin toinen vaihe: Merkitysyksiköiden ja merkitysrakenteiden muodostaminen

Aineistosta kirjoitettujen kuvauksien jälkeen seurasi omien tulkintojeni kriittinen reflektointi ja aineistoon uudelleen syventyminen. Tätä seurasi analyysin toinen vaihe, jossa aloin etsiä aineistosta ilmiöiden muodostamia kokonaisuuksia, joita fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa nimitetään merkitysrakenteiksi. Merkitysrakenteita muodostettiin aineiston tutkimusaihetta kuvaavista lauseista tai lauseenosista eli haastateltavien ilmaisuista, joita puolestaan kutsutaan merkitysyksiköiksi. Merkitysyksiköt löydettiin aineiston tulkinnallisella lukemisella, jolloin aineistosta etsittiin tutkimusaiheen kannalta merkitykselliset asiat (Peltomäki 2015, 45). Laineen (2015, 43–44) mukaisesti jäsenin kokonaisuudet ensin niiden samankaltaisuuksien mukaisesti ja omien tutkimuskysymyksiini ehdoilla, jolloin etsin hyvinvointiin ja luottamukseen liittyviä merkitysrakenteita. Loin teemoja aluksi jokaisesta ryhmästä erikseen, jonka jälkeen etenin analyysin kolmanteen vaiheeseen, yhteisten merkitysrakenteiden eli teemojen etsimiseen ryhmien väliltä.

### 5.4.3 Analyysin kolmas vaihe: Yhteiset merkitysrakenteet

Yhteisten merkitysrakenteiden löytäminen ryhmien väliltä alkoi yhdistämällä merkitysyksiköiden aiheita teemaattisesti toisiinsa. Peltomäen (2014, 46) rakenteellista temaattista analyysiä mukaillen pelkistin merkitysrakenteen lauseita ja lauseenosia eli merkitysyksiköitä yleiskielelle, jonka jälkeen muodostin alateemoja ja lopulta yhdistävän yläteeman. Näistä esitän havainnollistavan esimerkin taulukossa 4., johon on kerätty koontina eri ryhmien kavereihin liitetyjä merkitysyksiköitä osana vertaissuhteiden merkitysrakennetta. Merkitysyksiköistä muodostettujen alateemojen yhteiseksi yläteemaksi nousi **nuorten yhteenkuuluvuuden tarpeisiin vastaaminen**.

TAULUKKO 4. Vertaissuhteet-merkitysrakenteen teemoittelua

Merkitysyksikkö	Pelkistäminen	Alateema	Yläteema
<i>Et pystyy puhuu tunteista ja silleen myös yksityisasiasta</i>	Kaverille pystyy jakamaan asioita ja tunteita.	Jakaminen	
<i>Että pystyy luottaa siihen et kaveri ei mee kertomaan toiselle siitä</i>	Luotettava kaveri ei kerro eteenpäin.	Luottamus	
<i>Silleen et kaveriin pystyy turoautuu silleen ja kaveri antaa neuvoi</i>	Kaverilta saa neuvoja ja turvaa.	Avunsaanti	
<i>No soon semmonen asia joka ehk, kannustaa semmosii tulee kouluun jotka on vähä, tiedätsä laiskempii, koulun suhteen</i>	Kaverit kannustavat kouluun laiskemmin suhtautuvia	Motivaatio	<b>Nuorten yhteenkuuluvuuden tarpeisiin vastaaminen</b>
<i>No, mun mielest et, oikee kaveri on niinku aina lähellä</i>	Hyvät kaverit pysyvät lähellä	Läheisyys	

Yläteemoista jatkettiin yhteisen merkitysrakenteen muodostamiseen, jossa etsittiin yhteiset pääteemat ja niihin sisältyvät ylä- ja alateemat. Merkitysrakenteita muodostettiin viisi ja tulkintoja lähdettiin koettelemaan teorian tiedon valossa analyysin viimeisessä vaiheessa.

#### **5.4.4 Analyysin viimeiset vaiheet: Aineistolähtöisyydestä vapautuminen ja lopulliset tulkinnat**

Tähän asti analyysiäni oli sitonut puhdas aineistolähtöisyys, jossa avoimen suhtautumisen kautta pyrittiin pääsemään lähimmäksi nuorten ilmaisujen todellisia merkityksiä. Viimeisessä vaiheessa, kun tulkinnan kokonaisrakenne on saatu muodostettua, Laineen (2015, 48) mukaan tutkija voi vapauttaa itsensä aineistolähtöisyydestä ja tarkastella saatuja tuloksia teoretiedon valossa. Siirryin tehtyjen tulkintojeni kriittiseen tarkasteluun teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta ja tein tämän jälkeen lopullisen arvion tuloksista (vaihe 6). Alkuperäisestä viidestä merkitysrakenteesta turvallisuuden merkitysrakenne yhdistettiin yhtäläisyyksistään johtuen hyvinvoinnin merkitysrakenteen osaksi. Myös luotamuksen ja hyvinvoinnin merkitysrakenteet muistuttivat yläteemoiltaan hämmästyttävästi toisiaan, mutta alateemojen poikkeavuudesta johtuen säilytettiin omina merkitysrakenteinaan. Lopulliset tulkinnat merkitysrakenteineen esitetään tulosluvussa 6.

### **5.5 Fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän luotettavuus**

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän vahvuutena voidaan pitää hermeneutista kehää ja tutkijan esiymmärryksen huomioon ottamista aineistoa tulkittaessa (Laine 2015). Kun tutkija muodostaa alkuun kritiikittömän, ensimmäisen tulkinnan esiymmärryksensä valossa, se tekee näkyväksi tutkijan omien ennakkokäsitysten ja henkilöhistorian vaikutuksen tulkinnan teossa. Tutkijan tiedostettua oman esiymmärryksensä heikkoudet voidaan pyrkiä paremmin pääsemään käsiksi tutkittavien todellisiin ilmaisuihin. Hermeneuttisen kehän seuraaminen haastaa jatkuvasti tutkijan koettelemaan tulkintoja, kun tutkija joutuu tulkinnan tehtyään palaamaan aineistoon ja tutkittavien ilmaisuihin. Kertomusten laatiminen varmistaa sen, että tutkittavien ilmaisut säilyvät pääpiirteissään mahdollisimman autenttisina ja muuttumattomina.

Vaikka täydelliseen objektiivisuuteen ei voidakaan päästä, fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä monine tutkijaa velvoittavine vaiheineen pääsee hyvin lähelle tätä ihannetta. Tulkintojen luotettavuutta voidaan tästä näkökulmasta pitää vahvoina.

## 5.6 Eettiset ratkaisut nuorisotutkimuksessa

Koska kyseessä on nuorisotutkimus, oli tutkimuksen toteuttamisessa erityinen paino nuorten tutkimuksen etiikassa. Koska tutkimus toteutettiin koulukontekstissa, olivat aineistonkeruuvaiheen toteutumisesta vastuussa kunta ja koulun viranomaiset. Minun oli lähestyttävä nuoria välillisesti koulun rehtoreiden ja opettajien kautta. Lagström ja kumppanit (2010, 10) kertovat, kuinka kuntien ja viranomaisten edellyttämät käytännöt alle 18-vuotiaiden tutkimuksessa ovat tutkijoita kohtaan tiukentuneet. Vaikka nuorten osallisuutta ja heidän äänensä kuulemista tutkimuksissa on haluttu lisätä, samalla lapset ja nuoret nähdään asemaltaan haavoittuvaisina ja heidän asemaansa halutaan suojella. Tämä näyttyy haasteina lupa- ja suostumusasioissa. (Langström ym. 2010, 14–16.) Eriyisesti marginaalisissa olosuhteissa elävien nuorten tutkimusluvan saaminen voi olla hyvin haastavaa, koska asianosaisia tahdotaan suojella (Nurmenniemi 2010, 34).

Monet koulut eivät olleet suostuvaisia tiedustelemaan nuorilta kiinnostusta osallistua haastatteluun, mikä oli ongelmallista, sillä nuorten mielipidettä ei kysytty nuorilta itseltään. Myös niillä nuorilla, joiden koulun rehtori ja opettaja olivat suostuvaisia haastattelun organisoimiseen, tieto mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen oli ainoastaan koulun opettajan tiedottamisen varassa. Tässä asiassa saatoin ainoastaan luottaa siihen, että opettaja informoi koulun kaikkia 9-luokkalaista riittävästi ja tasapuolisesti sekä teki selväksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden. Hain tutkimuslupaa kaupungilta, ja luvan varmistuttua opettajat tiedottivat oppilaitaan mahdollisuudesta osallistua tut-

kimukseen. Myös koulun vanhempien informoiminen oli opettajan varassa, kun välitin opettajalle tiedotteet ja suostumuskirjeet vanhemmille toimitettavaksi. Lähettämässäni tiedotteessa olivat perustiedot tutkimuksesta sekä yhteystietoni, joihin vanhemmat saattoivat ottaa yhteyttä halutessaan. Yksi vanhemmista ottikin minuun yhteyden puhelimitse ja halusi tarkempaa tietoa tutkimuksen toteutuksesta, minkä hänelle myös esitin. Ne oppilaista, jotka olivat 15-vuotiaita, saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Haastateltavista muutamia 14-vuotiaita saivat vanhemmiltaan luvan allekirjoitettuna osallistua tutkimukseen. Muutamia oppilaita eivät palauttaneet suostumuskirjeitä, minkä vuoksi he eivät voineet osallistua haastatteluihin.

Pyysin opettajalta ennalta ainoastaan tiedon haastateltavien nuorten iästä ja kansalaisuudesta. Koulun A opettaja antoi minulle tiedot myös nuorten perhelanteesta (esimerkiksi asuuko nuori molempien vanhempien kanssa). Nuorten nimistä tiesin ainoastaan heidän etunimensä. Kaikki tiedot tulivat vain omaan käyttööni ja haastateltavien nimet muutettiin litterointivaiheessa tunnistamattomiksi. Kaikki tunnistettavuuteen viittaava jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, jolloin haastateltavia ja heidän koulujaan ei pysty tunnistamaan kuvauksista.

Haastateltavilta kysyttiin vielä haastattelutilanteessa suullinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja haastattelun nauhoittamiseen, ja heille tehtiin myös selväksi, että he voivat halutessaan myös keskeyttää tutkimuksen tai olla siihen osallistumatta. Osallistujille korostettiin, että haastateltavien anonymiteetti turvataan ja haastattelussa käytetyn ääninauhurin materiaali tulee vain minun käyttööni ja tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Nuorille myös sanottiin, että he voivat halutessaan ilmaista, jos he eivät halua jotakin kertomaansa asiaa käytettävän tutkimuksessa. Tutkittaville kerrottiin lisäksi tutkimuksen valmistumisajankohta ja että he voisivat halutessaan tutustua siihen. Yhteyshenkilönä toiminut opettaja toimi tiedonvälittäjänä tutkimuksen valmistuttua.



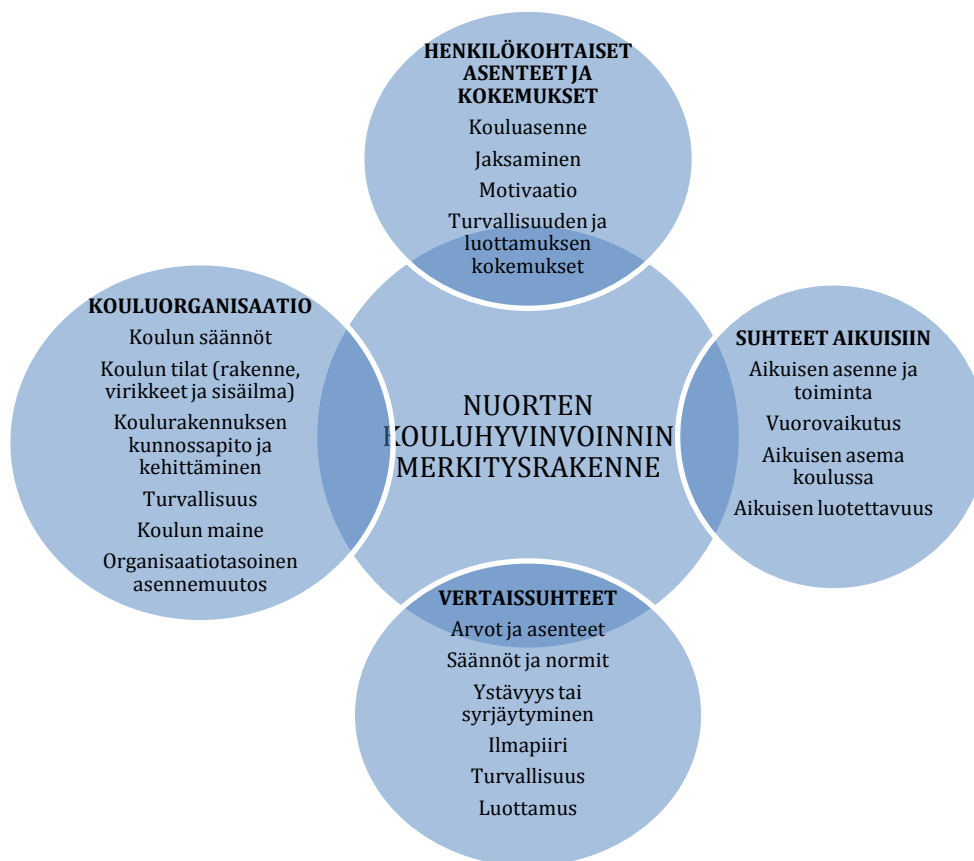
Haastattelussa ei käsitelty koulun ulkopuolisia asioita tai myöskään nuorille henkilökohtaisia kokemuksia muutoin kuin heidän itse niin halutessaan. Nuorten luottamusta ja hyvinvointia käsiteltiin vain koulukontekstissa ja haastattelukysymyksissä pyrin rajaamaan kotiolot niiden ulkopuolelle. Kaikki haastattelumateriaali poistettiin tutkimuksen valmistuttua asianosaisten tunnistamattomuuden suojelemiseksi.

## 6 TULOKSET

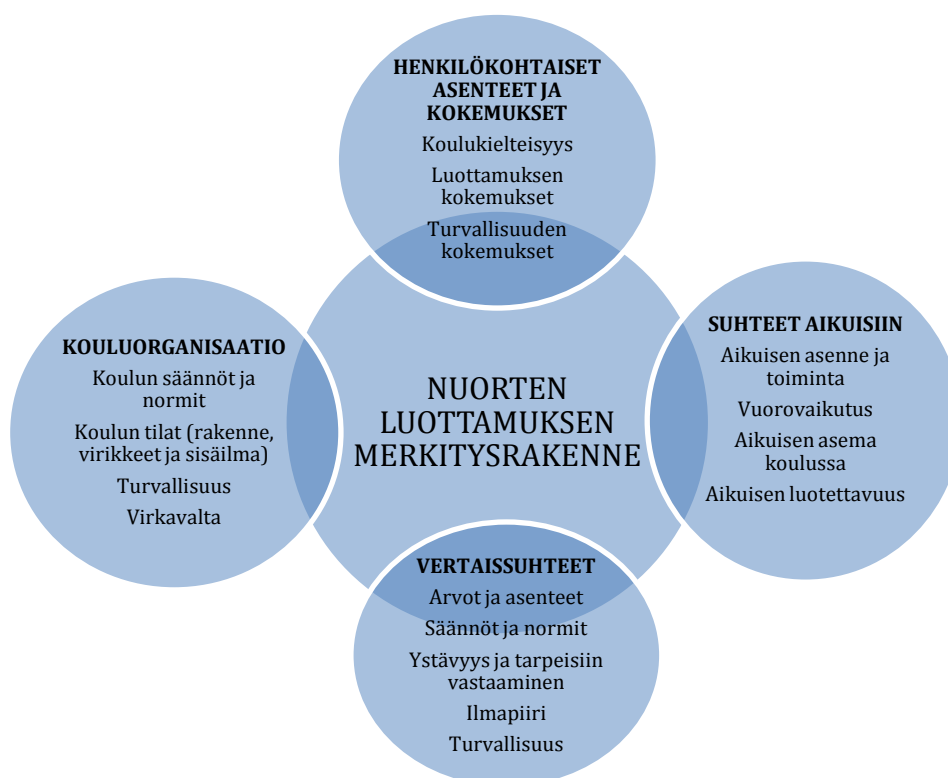
Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin kautta muodostui neljä merkitysrakennetta nuorten hyvinvoinnista ja luottamuksesta koulussa. Hyvinvointi ja luottamus rakentuivat yksilöllisistä ja yhteisöllisistä kokemuksista koulun organisaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa. Hyvinvoinnin ja luottamuksen merkitysrakenteista oli löydettävissä merkittäviä yhtäläisyyksiä, ja tästä syystä ne tullaan käsittelemään yhteisesti luvussa 6.1. Vuorovaikutussuhteet osoittautuivat sekä hyvinvoinnin että luottamuksen kannalta kaikkein suurimmaksi tekijäksi, ja näin ollen ne käsitellään omassa osassaan (luvut 6.2–6.3).

### 6.1 Nuorten kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen merkitysrakenteet

Yksi tutkimuksen kiinnostavimpia löydöksiä olivat nuorten luottamuksen ja hyvinvoinnin kokemusten ja merkitysten yhteneväisyydet, jotka ovat nähtävissä aineistosta muodostetuissa merkitysrakenteissa. Kuviossa 2. esitellään nuorten kouluhyvinvoinnista rakennettu merkitysrakenne. Merkitysrakenteeseen muodostui neljä kouluhyvinvointiin vaikuttavaa pääteemaa: nuoren henkilökohtaiset asenteet ja kokemukset, suhteet aikuisiin ja vertaissuhteisiin sekä kouluorganisaatio. Kuviossa näkyvät myös pääteemoihin sisältyvät yläteemat. Kuviossa 3. puolestaan esitellään nuorten luottamuksesta rakennettu merkitysrakenne.



*Kuvio 2. Nuorten kouluhuvinvoinnin merkitys rakenne*



*Kuvio 3. Nuorten luottamuksen merkitys rakenne*

Merkitysrakenteet muistuttavat paljolti toisiaan; yläteemoiltaan kumpikin sisältävät nuorten henkilökohtaisten asenteiden ja kokemusten, kouluorganisaation sekä vuorovaikutussuhteiden (vertaissuhteet ja suhteet koulun aikuisiin). Alateemat erosivat jonkin verran toisistaan, mutta myös niistäkin löytyi yhtäläisyyksiä. Merkitysrakenteita vertailtaessa voidaan todeta nuorten luottamukseen sekä hyvinvointiin liittyvien kokemusten ja merkitysten olevan toisiinsa selvästi yhteyksissä.

### 6.1.1 Nuoren oma asennoituminen ja aiemmat kokemukset muokkaavat kouluhyvinvointia ja luottamusta

Aineiston tulkinnassa kävi ilmi, että kouluhyvinvoinnin kokemus, kuten hyvinvoinnin kokemukset yleensä, on myös yksilöllinen kokemus, joka sisälsi paljon variaatiota nuorten välillä. Yhtenä selittäjänä tälle variaatiolle voidaankin pitää juuri henkilökohtaisia asenteita ja kokemuksia, jotka nuorelle ovat muodostuneet hänen elämänsähistoriansa ja senhetkisen elämäntilanteensa kautta. Pääteeman alle nousi neljä yläteemaa: kouluasenne, jaksaminen, motivaatio ja henkilökohtaiset turvallisuuden kokemukset. Henkilökohtaiseen kouluasenteeseen vaikuttivat nuoren koulukokemukset, elämäntilanne ja olosuhteet sekä positiivinen muutos koulun toiminnassa (koulu A), joka vaikutti viihtymiseen koulussa. Tässä sitaatissa maahanmuuttajanuori ryhmästä A1 kuvaa omaa asennemuutostaan kouluun siirryttyään 9. luokalle.

T1: No mä aattelen että, nyt mä kyllä aattelen näin, nyt mä kyl tsemppaan kouluun, ku lähti viimeinen vuosi, ja se on muuten ihan silleen et se pitää hoitaa kunniallisesti kotiin, mut silleen aluks mä olin kyl silleen et EI! Miks mä tulin tähän kouluun, tää on niin tyhmää opiskella, täst ei ikinä pääse eroon. Mut kyl täst pääsee, nyt lähti viimeinen vuosi nii aateltii et, pääsee pois. (A1)

Ryhmän A2 maahanmuuttajanuoren kertomus koulun toiminnassa tapahtuneesta muutoksesta näyttäytyi positiivisena asenteena omaa koulua kohtaan:

H: Eli kysymys on, kertokaa teidän koulust?

P1: Tää on ihan sairaan, ihan sairaan hyvä koulu.

H: Sairaan hyvä, miksi soon sairaan hyvä?

P1: Emmä tiedä. No ei tarvi kiusata ketään. No oikeesti. **Enää.** (A2)

Asenne saattoi näyttäytyä jopa positiivisena kiitollisuutena koulua kohtaan, kuten saman ryhmän kantasuomalaisen nuoren tapauksessa, joka oli edellisessä koulussaan kärsinyt kiusaamisesta ja saanut siihen apua vasta uudelta koulultaan:

P2: Mua on vitoseen asti kiusattu entises koulus. Mä tiedän tän okei, maan kokenu sen niin monta vuotta.

H: Aijaa. Miten siinä toimittiin siinä tilanteessa, puututtiinko siihen sun mielestä?

P2: No entises koulus ei puututtu mut tääl puututaan. Tää koulu on ollu sellanen pelastus mulle. (A2)

Positiivinen asenne kouluun saattoi olla nuorella niin vahva, että nuori koki tärkeäksi myös epäuskoisen tutkijan vakuuttamisen oman koulunsa erinomaisuudesta. Tämä selviää nuorten kanssa käydystä keskustelusta koulun kehittämistä:

H: Onks tota, sanotaan tää täl taval et onks teiän koulus jotain mitä te haluisitte muuttaa jos voisitte?

P2, KS: Sä tiedät meist kaikist parhaiten, saat ollu meist pisimpään.

T1, MM: \*nauraa\*

P1, MM: Emmä tiä ei tääl oikeen tarvi mitään.

P2, KS: Mäki oon vähän samaa mielt, tääl kaikki on niinku-

H: Kaikki on hienosti?

P2, KS: On. Ihan oikeesti.

H: Ei oo mitään parannettavaa, joo...

P2, KS: Ei oo mikään vitsi. \*vakuuttaen\*

Positiivista asennetta kouluun tuki selvästi myös nuoren motivoituneisuus ja kiinnostus opiskelua kohtaan, jolloin koulu nähtiin hyödyllisenä ja tärkeänä osana elämää ja tulevaisuuden työllistymistä. Tästä esimerkki ilmenee seuraavassa keskustelussa ryhmän B1 poikien kanssa.

H: Mikä teille on tärkeet koulussa?

P1, MM: Mm. Noo, ne et opit mahdollisimman paljon.

H: Entä, mikä sulle on tärkeet koulus?

P2, KS: No et sais mahollisimman hyvii numeroit et sais niinku sen ammatin minkä haluu ja... niin.

H: Mikä sulle on koulussa tärkeetä?

P3, MM: Koulussa, öö, koulussa on ihmisellä tärkeät asiat, ja kaikkea, ja kun ihminen, mennä kouluun, hän saa, tietävät, paljon tietoja. (B1)

Kouluhyvinvointiin oli vahvasti kytköksissä nuoren jaksaminen, jota rakensivat nuoren elämäntilanne, koulun kuormittavuus sekä uniongelmat. Tästä esi-merkkinä keskustelu ryhmän A1 kantasuomalaisen nuoren kanssa.

T2: -- välil on ihan kivoi päivii mut välil on sellasii päivii ettei jaksais tulla kouluun.

H: Mimmosii ne päivät sit on ku ei jaksu tulla kouluun?

T2: Mä siis nukun aika huonosti. (A1)

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuoren puheenvuorossa näyttäytyivät myös oppimisvaikeudet ja koulun kuormittavuus, kun ryhmässä B1 keskusteltiin kuvakorttien avulla koulun herättämistä mielikuvista. Tämä selvästi vaikeutti hänen koulussa jaksamistaan.

H: Sul on tommonen kissa, miten sul tuli, miks sä valitsit sen kortin?

P3: Se on minä, koska... minul ei, minä teken kotiläksyt, en ymmärrä, ja minä ei ymmärrä kaikki.

Turvallisuus- ja luottamuskokemuksilla oli nähtävissä yhteys kouluasenteseen, kouluhyvinvointiin ja turvallisuuteen. Nuoren henkilökohtaiset kokemukset kouluväkivallasta ja siihen puuttumisesta olivat yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Henkilökohtaisilla turvattomuuden ja turvallisuuden kokemuksilla koulun väkivaltatilanteiden syttymisessä ja selvittelyssä liittyivät selvästi myös nuorten luottamuksen kokemiseen koulussa. Kaikkein vahvimmin kouluhyvinvointiin tässä suhteessa olivat yhteydessä suhteet vertaisiin sekä koulun aikuisiin, jotka näyttäytyivät niin positiivisessa kuin negatiivisessa valossa joko hyvinvoinnin lähteenä tai peräti sen esteenä.

Nuorten henkilökohtaiset kokemukset koulussa vaikuttivat koettuun luottamukseen niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Tilanteet liittyivät salaisuuksien pitoon taikka kiusaamistilanteiden selvittelyyn, jolloin luottamusta tai epäluottamusta koettiin joko vertaisia taikka koulun aikuisia kohtaan. Nämä kokemukset puolestaan heijastuivat kouluhyvinvointiin ja kouluasenteisiin. Seuraava esimerkki kertoo ryhmän A3 maahanmuuttajanuoren luottamuskokemuksesta ja asenteesta, kun hänen edellisessä luokassaan opettaja selvitti kiusaamistilannetta:

H: No onks teil ollu tilanteit et on pitäny men kertoo opettajalle? Ku te kerroitte siit teiän edellisest luokas et sei ollu nii hyvä nii olik sillon kiusaamist-

T1: Oli.

H: Mitä te sillon teitte?

T1: No me siis mentiin vaan suoraa opettajalle kertoo et mitä on tapahtunu.

H: Auttoks se sitte?

T1: Kyllä.

H: Joo. Et se sitte puuttu siihen?

T1: Mut välillä sei niinku uskonu niinku kaikkee.

H: Miks sei uskonu?

T1: Hä?

H: Sei uskonu, tai vähäteliks se sitä jotenki?

T1: Ei ku se luuli silleen niinku, se luuli et se kiusaaja oli menny puhumaan niinku, meistä, ää niinku valetta, et soli menny uskoo sitä kiusaajaa. (A3)

Esimerkkikertomuksessa nuorella oli toisaalta luottamus omaa opettajaansa kohtaan, mutta se koki kolauksen opettajat luotettua nuoren sijaan kiusaajaan.

Räväkempi esimerkki on henkilökohtainen kokemus opettajan luottamuksen pettämisestä ryhmän B2 ilmi tulleessa keskustelussa:

T2, MM: Esim jos mul on jotain. Mään muista, me oltiin joskus tehty jotain. Sitte, heti kaikki opettajat 'joo V on käyny meil' jotku opettajat oli, mään muista ketä-- Joo sit noli sillai et, 'ihan kamalaa mitä mä kuulin', esim jos sanotaan et esim tapahtuu perhees tai jotta in ja, sit oikeest niinku mä en voi kertoa sitä kellekään, meen vaik sanoo jolleki mun opettajal mut mä tiedän et niil on semmonen juoruilukerho siel opettajanhuonees-

T3, KS: Ni-

T1, MM: Joo!

T4, KS: Joo ne oikeest, kahvittelee ja juoruttelee siel keskenään! (B2)

Negatiivinen luottamuskokemus aikaansai pysyvän epäluottamuksen opettajia kohtaan, mikä heijastui negatiivisena asenteena myös koulua kohtaan.

Henkilökohtaisista asenne-eroista kertoo hyvin keskustelu B1 ryhmän nuorten kanssa, jonka kanssa keskusteltiin vaikeuksista kertoa opettajille kiusaamislanteista.

H: No mitä te aattelette oisko hyvä et ois helpompi mennä puhuu joskus opelle?

P1, KS: Joo -

T1, MM: Ei siit ois hyötyy. (B1)

Puheenvuoroissa näyttäytyy selvästi luottamuskokemusten ero nuorten välillä, jossa kantasuomalaisnuori uskoo luottamukseen nuorten ja aikuisten välillä kun taas maahanmuuttajanuori näkee sen hyödyttömänä. Näitä eroja selittävät osin henkilökohtaiset luottamuskokemukset, mutta myös asenteet koulua kohtaan. Kun asenne koulua kohtaan oli lähtökohtaisesti positiivinen, oli luottamus koulua kohtaan myös korkeampaa. Luottamus vertaissuhteissa sen sijaan ei taannut luottamusta koulua tai sen aikuisia kohtaan, vaan saattoi vahvistaa vastakkainasettelua eli ulossulkevaa luottamusta.

Henkilökohtainen suhde luottamukseen ja luottavaisuuteen näyttäytyi myös epäluuloisuutena tutkijaa kohtaan. Epäluuloisuus näyttäytyi nuoren levotto-

man elekielen kautta ja haluamattomuutena vastata esitettyihin kysymyksiin muutoin kuin äärimmäisen lyhyesti. Epäluottamus näyttäytyi myös nuorten vastauksien ristiriitaisuuksina, kun he saattoivat vaihtaa kantaansa haastattelun aikana. Eräs poika vastaili kysymyksiin vasta, kun nauhuri oli pois päältä ja hän saattoi olla varma, että hänen puheensa eivät päädy tutkimuksen osaksi. Haastattelun muut nuoret saattoivat myös paljastaa toisen nuoren totuuden piilottelun, kuten seuraavassa esimerkissä luottamuksesta opettajaan:

T3, KS: Sille pystyy kertoo. Sitte. Et se kuuntelee.

H: Kuuntelee ja pitää puolia.

T1, MM: Mut on sulleki monesti ehdotettu et mee kertoo opettajalle-

T2, KS: Kun sä-

T1, MM: -ku sä aina piilottelet sitä. (A1)

Koulun ihmissuhteiden lisäksi aineistosta paljastui yhteys kouluorganisaatiota-son ja nuorten hyvinvoinnin kokemusten välille.

### 6.1.2 Kouluorganisaation yhteys kouluhyvinvointiin ja luottamukseen

Koulun toiminnalla organisaationa oli tulosten mukaan merkitystä nuorten kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen kokemiseen. Aineisto paljasti kuusi yläteemaa, jotka olivat vaikuttamassa nuorten asenteisiin, viihtyvyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Niistä yhtenä merkittävimpänä ilmenivät koulun tilat. Tiloil-  
la tarkoitan tässä yhteydessä koulun fyysisiä tiloja kuin myös sen rakennetta ja kokoa jäsenmäärällisesti. Koulun fyysisillä tiloilla oli yhteys nuorten kouluviih-  
tyvyyden kokemiseen, kuten käy ilmi ryhmän B2 kanssa käydyssä keskustelus-  
sa, jossa koulunkäyntiä varjostivat koulun tilojen huonokuntoisuus, sisäilma-  
ongelmat ja tilojen virikkeettömyys:

T1, MM: Mä tekisin jos mä voisin vaihtaa jotain, tänne tulee jo uus koulu, mut kaikki pelit, kaikki on jo niin vanhaa.

H: Okei et ne tilat-

T, MM: Meil on hometta luokas ja-

T4, KS: Nää värit on ihan kamalat, tääl on niinku kauheen vanhanaikast-

T5, MM: Alakerras ei toimi venttikään kunnol ja-

T1, MM: Ja sit, jos joku laittaa hajuvettä esim, koko käytävä haisee koska siin ei oo ilmas-  
tointijärjestelmää

H: Aa nii et se jää sinne

T1, MM: Jää paskan haju sinne sitte

T5, MM: Koulun pihaki näyttää tolt, et-

T1, MM: Soon-

T5, MM: ei tos paljoo mitää oo, ei mitään aktiviteettiä tai tommost



T1, MM: Kyl mä nyt sen nelkytviis minuuttii kestäisin mut, tunnis mut, välil niinku ei jak-  
sa. (B2)

Tilat näyttäytyivät nuorille myös merkinä koulun jäsenten asenneilmapiiristä koulutilojen kehittämistä kohtaan. Nuorten kokemus koulun henkilökunnan piittaamattomuudesta koulun kunnossapitoa ja tilojen kehittämistä kohtaan vaikutti koulukielteisen asenteen omaksumiseen:

T1, MM: Sit ne koulun vessat!

T4, KS: Siel hajoo aina välil ne putket, soo oikeest iha hirvee haju siel

T5, MM: Ja välil sielt ei saa ees vettä, peili tyttöjen vessas ku se meni rikki nei hankkinu siihen uutta, sit siel piirs-

\*innostunutta päälle huutelua\*

T4, KS: Joku oli oikeesti piirtäny siihen peilin et sit siellä lukee peili \*nauraa\*  
\*naurua\*

T1, MM: Miks koulu ei oikeest osta tiäks osta Ikeast jonkun kymppin peilin.

T2, MM: Soon niitten oma vika jos se peili ei ollu kiin siin seinä- seinäs kiinni.

T4, KS: Sit nei muutenkaan panosta tähän kouluun silleen. (B2)

Koulun tilat näyttäytyivät myös nuorten toimintaa rajoittavina, kontrolloivina ja alentavina:

H: Joo jatketaas näiden kuvakorttien kans viel vähän, ettikääs seuraavaks semmonen kortti mikä tulee mieleen sanast koulu, löytyykö sellasta?

T3, KS: Oisko tääl jotain semmost häkkikuvaa?

H: Ei taida olla

T1, MM: Mollaan vähän niinku linnut häkissä.

T3, KS: --Ja sit ku toi piha on viel tommonen niinku *aidattu* nii se vaikuttaa tosi paljon siihen et tää on niinku joku lastentarha. (B2)

Siihen, että nuori koki koulun tilat kontrolloivina, olivat kiinteästi kytköksissä koulun säännöt. Koulun säännöt näyttäytyivät negatiivisessa valossa vallankäyttönä ja liiallisena rajoittamisena, kun koulun alueelta poistumista kontrolloitiin tarkasti. Säännöillä oli myös vaikutusta nuorten jaksamiseen, kun eväskiellot lisäsivät väsymystä pitkien koulupäivien aikana. Koululla B oli käytösään tiukat määräykset koulun alueelta poistumisesta sekä ulkopuolisten päättämisestä koulun tiloihin, joita nuoret pitivät liian ankarina, vaikka kävikin ilmi, että koulun entiset oppilaat olivat aiheuttaneet tappelun koulun tiloissa. Siinä missä koulun sääntöjen tarkoitus oli epäilemättä varmistaa koulun jäsenten turvallisuus, se näyttäytyi nuorten näkökulmasta liiallisena rajoittamisena ja myös virkavallan tarpeettomana puuttumisena koulun toimintaan:

T3, KS: Sit soon tyhmää kans esim et tän koulun vanhat oppilaat nei pääs tän käymään moikkaa opettajii. Jos se tulee-

T1, MM, KS: Jos tulee moikkaa opettajaa-

T3: tulee kutsu tai P sanoo, 'mä soitan poliisit jos säät lähe nyt saman tien tost ovest ulos'  
 T2, MM: Tai välillä jos meiän kaveri, tai ihan sama kenen kaveri tulee vaik kouluun oottaa meit tai jotain  
 H: Ni?  
 T1, MM: Ne heitetään pois.  
 H: Oho  
 T3, KS: Noon silleen et, joo-  
 T4, KS: Jos nei suostu lähtee pois ne alkaa uhkailee et ne soittaa poliiseille.  
 H: Siis onks teil ollu tääl koulus sit jotain-  
 \*paljon päällepuhumista\*  
 T4, KS: Siis täällä-  
 T1, MM: Joskus on-  
 T4, KS: Joskus oli ollu silleen et tuli jotain vanhoi oppilait riehuu. (B2)

Koulun tilat liittyivät myös turvallisuuden kokemuksiin, joilla oli yhteys luottamuksen kokemiseen. Koulun tilojen turvattomaksi kokeminen vaikutti epäileväisyyden tunteeseen siitä, kykenevätkö opettajat turvaamaan oppilaiden hyvinvoinnin koulussa esimerkiksi kiusaamiseen puuttumalla. Tilojen suuruus ja sokkeloisuus nähtiin kouluväkivaltilanteiden sekä niiden salaamisen mahdollistajana:

T1, MM: Sisäl soon viel pahempi.-  
 T2, KS: Nii sisällä-  
 T1, MM: Ku ei tiedä ketä siel tappelee-  
 T2, KS: Ku soon nii sokkeloinen.  
 H: Okei et tilaratkasuilki vois auttaa ettei tulis paikkoi jos tapellaan eikä nähdä  
 T1, MM: Toinen tulee luokkaan vaan verisel naamalla ja kysytään hei et mitä tapahtu, ja toine on vaan et 'ei ku mä kaadu in portais'  
 T2, KS: Au!  
 T1, MM: Toinen on vaan sillee et 'rystyset nyt on vaan veres vähän'. Että 'hakkasin tyyny'. (A1)

Toisaalta koulun jäsenmäärällisesti pieni koko koettiin turvallisuutta ja tätä vasten hyvinvointia lisääväksi tekijäksi, kun pienessä koulussa jäsenet tuntevat toisensa ja luotetaan että ongelmatilanteet pystytään selvittämään:

T1, MM: -- Onneks tääl on koulus sellasii tyyypei et, kaikki tuntee ketä on, melkeen kaikki tuntee ketä on missäki luokas. Et pystyy sanoo. (A1)

T1, MM: Se riippuu aina, jos on kovin iso koulu nii silloin ei välttämättä tiiä miten on, pieni koulu on, siel aina tietää et jos tapahtuu joku pieni et miten se sitten... (B1)

Koulun säännöt ja rajoitukset lisäsivät käytännön tasolla koulun turvallisuutta estämällä koulun ulkopuolisten pääsyä alueelle ja pitämällä oppilaat koulun alueen sisäpuolella. Yllättävää oli, että se ei johtanut luottamuksen ja hyvinvoinnin lisääntymiseen, vaan näyttäytyi nuorten näkökulmasta aikuisten val-

lankäyttönä ja kontrollointina, mikä lisäsi koulukielteisyyttä ja epäluottamusta. Koulun säännöt näyttäytyivät nuorten näkökulmasta kouluorganisaation epäluottamuksena nuorten toimintaa kohtaan, jolloin he kokivat vastavuoroisesti epäluottamusta sääntöjen tarpeellisuutta kohtaan. Säännöt nähtiin kouluorganisaation vallan ja kontrolloinnin välineenä, ei turvaa luovina. Tähän haettiin tukea myös vertailemalla toisten koulujen käytäntöjä ja tuomalla näkyväksi sääntöjen järjettömyyttä:

T4, KS: Siis kaikki muut koulut esim X\*:n koulu sielt voi lähtee kauppaan ei ne opet ala siit mitään-

T1, MM: Ja sitte ne sanoo et saat niinku koulun vastuul miksei ne voi sanoo et poistut koulun alueelt, niinku omal vastuul?

H: Joo.

T1, MM: Siis soon ihan tos vieres mitä vittuu siin voi tapahtuu? (B2)

Tässä suhteessa kouluilla onkin haaste tasapainoilla sekä turvallisen että samaan aikaan vapaan luottavaisen koulukokemuksen aikaansaamisessa nuorille. Turvallisuudenkokemuksiin nuoret liittivät monesti virkavallan koulussa. Virkavallan läsnäolo koulussa koettiin yhtäältä luottamusta ja turvaa tuovaksi kiusaamistilanteeseen puuttuttaessa. Toisaalta virkavalta liitettiin samalla muistoihin pelottavista kouluväkivaltatilanteista, mikä ei ole omiaan lisäämään kouluorganisaatiota kohtaan koettua turvallisuutta ja luottamusta:

H: No mikä on jos on niin paha tilanne et on pakko kertoo aikuiselle, et on niin paha vaikka kiusaamista niin kelle te menisitte kertoo?

T1, MM: --Kyl mä ehk sillai opettajal kosk jos se menee sen verran pahaks nii se pystyy soittaa vaik poliisin. Muistatteks sillon viime vuonna \*nauraa\*

H: Onks teil soitettu poliisit ennen?

T2, MM: Joo.

P1, KS: Aika mont kertaa. (B1)

Ehdottomasti suurimpana organisaatiotason vaikuttajana nuorten hyvinvointiin ja kouluasenteisiin oli kuitenkin organisaatiotasoinen toimintakulttuurin muutos, joka kävi ilmi koulun A haastatteluista; nuoret ilmaisivat useaan otteeseen, kuinka *nyt* on asiat paremmin kuin ennen ja koulussa ei *enää* kiusata, opettajat eivät *enää* siedä kiusaamista. Jokaisessa ryhmässä puhuttiin muutoksesta aikuisten asenteessa suhtautua koulukiusaamiseen entistä vakavammin ja puuttua kouluväkivaltaan mahdollisimman tehokkaasti. Nuoret ryhmissä A2 ja A3 puhuivat myös vahvasta luottamuksesta opettajaansa. Voidaankin ajatella,

että kouluorganisaatiossa oli tehty tietoinen asenteenmuutos ja toimintasuunnitelma kouluhyvinvoinnin edistämiseksi, mikä näyttäytyi positiivisena kehityksenä ja muutoksena nuorten kokemassa hyvinvoinnissa ja luottamuksessa.

Kouluun suhtautumisen ja koulun maineella nähtiin myös yhteys. Jos koulun mainetta pidettiin koulun ulkopuolisten mielestä huonona, tämä vaikutti myös nuorten suhtautumiseen omaan kouluunsa negatiivisemmin. Nuoret ryhmässä B1 puhuivat koulustaan paikkana, josta halutaan pois ja jonne jäädään, jos muualle ei pääse:

T1, MM: Joo ku tääl on, ni, ku moni lähti, ne alko muuttaa pois.

H: Okei minne ne sit \*kovaa rapistelua\* lähti tai siis-

T1, MM: No eri kouluun.

H: Niin niin et kaikki ei ala-asteelt suoraan siirry tänne?

T2, MM: Tääl o niin et suurin osa lähtee. Mun piti lähtee, mua ei vaan otettu mihinkään \*naurahtaa\* Minne X\* lähti?

T1, MM: Se lähti tonne... Y:n yläasteeseen sinne, ku siel oli se painotus se haki siihen tavalliseen, jos maisin vaihtanu nii maisin kans päässy sinne. (B1)

Negatiivista mainetta sivuttiin myös toisessa ryhmässä huumorin keinoin seuraavalla kommentilla, jolla viitattiin siihen, että koulun väkivaltatapaukset ovat myös muiden koulujen nuorten tiedossa:

T1, MM: Hashtag \*\*n koulu.

\*naurua\* (B2)

Vaikka on ilmeistä, että kouluorganisaatio sekä toisaalta nuorten omat henkilökohtaiset asenteet ja kokemukset ovat vaikuttamassa nuoren henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja luottamuksen kokemiseen, nuoret nostivat poikkeuksetta esiin koulun ihmissuhteet kuvaillessaan hyvinvointia ja luottamusta koulussa.

## 6.2 Nuorten vertaissuhteiden merkitysrakenne

Nuorten vertaissuhteet osoittautuivat erittäin merkitykselliseksi osaksi koulun hyvinvoinnin ja luottamuksen rakentumista. Vertaissuhteet jakautuivat kolmeen pääteemaan: nuorten ystävyys-suhteisiin, nuoren luokkayhteisöön sekä koulun nuorisokulttuuriin. Kaikissa kolmessa tasossa löytyi kouluhyvinvointia

ja luottamusta tukevia tai heikentäviä tekijöitä, jotka näyttäytyvät yläteemoina merkitysrakenteen kuviossa 4. Vertaissuhteet näyttäytyivät kouluhyvinvoinnin, luottamuksen ja turvallisuuden kannalta kaksijakoisesti. Nuoren tarpeisiin vastatessaan vertaissuhteet toivat luottamusta, motivaatiota, turvallisuudentunnetta ja hyvinvointia. Toisaalta ne synnyttivät huolia, kiusaamista ja syrjintää, koulunkäynnin ongelmia ja vertaispaineita käyttäytyä omista arvoista ja tarpeista poikkeavalla tavalla. Luvussa käsitellään ensin vertaissuhteita luottamuksen ja hyvinvoinnin voimavarana, jonka jälkeen siirrytään vertaissuhteiden tarkasteluun hyvinvoinnin ja luottamuksen heikentäjinä tai haasteena.



*Kuvio 4. Vertaissuhteiden merkitysrakenne*

### 6.2.1 Vertaissuhteet hyvinvoinnin ja luottamuksen voimavarana

Nuorten ystävyysuhteet tukivat pääosin vahvasti nuorten hyvinvointia ja kokemaa luottamusta koulussa. Nuorten ystävyysuhteet näyttäytyivät koulussa

positiivisena voimavarana, joka motivoi yhtenä suurimpana syynä koulunkäyntiä. Tämä tulee ilmi usean ryhmän kanssa käydyistä keskustelusta:

H: No kysytääs nyt silleen, mikä merkitys kavereil on teille? Mitä iloo niist kavereist on?

T1, MM: Kaikkee.

H: Niinku mitä?

T1, MM: Emmä tiä.

P2, KS: Voimaa.

H: Voimaa?

P2, KS: No soon semmonen asia joka ehk, kannustaa semmosii tulee kouluun jotka on vähä, tiedätsä laiskempi, koulun suhteen.

T1, MM: -- mut kyl mä kouluun tuun koska tääl on niinku kavereit. (A2)

Ystävyyttä pidettiin yleisesti ottaen tärkeänä asiana koulussa ja elämässä ylipäätään. Näin kuvailee parasta ystävää ensimmäisen polven maahanmuuttajanuori:

P3: Ystävä on tärkeä ihminen, ömm- elämällä, mutta ystävää voi olla vain yksi, ja muut ovat kaverit, koska se on, ystävä, se on pääihminen elämälle. (B1)

Ystävyyssuhteilla oli tärkeä merkitys luottamuksen, jakamisen ja turvallisuudentunteen kannalta, mitä ryhmän A1 maahanmuuttajanuori kuvailee seuraavasti:

T1: No ainaski mul on ainaski se et voi silleen et pystyy puhuu tunteista ja silleen myös yksityisasiosta, että pystyy luottaa siihen et kaveri ei mee kertomaan toiselle siitä sitte, esimerkiks vaikka et meidän koulus on yks ihana poika ja kaveripiiris puhuu siit sitte et 'toi on nii ihana, en mä uskalla mennä kertoa tolle'. Silleen et kaveriin pystyy turvautuu silleen ja kaveri antaa neuvoi. (A1)

Ystävyyssuhteet suojasivat myös kiusaamisen aiheuttamalta pahalta ololta ja vertaispaineelta. Tässä keskusteluesimerkissä, jossa käydään kuvakorttien avulla läpi kaveruutta, ryhmän B2 nuoret kertovat ystävyyden merkityksestä seuraavasti:

T1, MM: Eli tää kuvastaa sitä silleen et, sä voit olla sen kaverin kaa ihan, oma ittes silleen jos huvittaa-

T2, MM: Niinku samanlaisii-

T1, MM: Nii-

T4, KS: Ei tarvi silleen niinku esittää mitään-

T1, MM: Niinku tolleen tolleen, voit tehdä kaikkea-

T4, KS: Niinku muuta ja silleen, sä pystyt luottaa siihen ja-

T1, MM: Sit te voitte tehdä kaikkee niinku, iha vapaasti ja, olla yht tyhmii ja

\*nauraa\*

T4, KS: Sillee vaik *ne* niinku tuomitsee siin vieressä. (B2)

Luottamus näyttäytyi uskollisuutena ja salassapitona, kuten edellisessä esimerkissä. Luotettavaa ystävää kuvailee myös ryhmän A2 maahanmuuttajanuori:

H: No entäs jos kaveri on luotettava nii millanen se on?

T1: Sellane joka ei kerro kaikille mitä sä oot kertonu, ää, ku sä kerrot sil esim jotain mikä on tosi salasta, nii sei oo koskaan kertonu sitä kenellekään. (A2)

Luottamusta ystäviinsä ja heidän ymmärtäväisyyteensä tämä maahanmuuttajanuori kuvaa seuraavasti:

H: Miks sun mielest kaverille on helpompi kertoa?

T1: Koska mä kerron kavereille kaiken ja, se tietää. (A2)

Ystäville saattoi myös jakaa kipeitä menettämisen kokemuksia joita ei muille uskalleta kertoa kiusaamisen pelossa:

T1, MM: Ainaski että, meidän kaveripiiri on aika semmonen et, me tuetaan toisiamme aika hyvin paljon, jos jollain on tapahtunu jotain, tosi tosi tosi vakavaa, vaikka joku läheinen on kuollu, niin on silleen olo et voi turvautuu kaveriin, et pystyy silleen oleen et nyt on tapahtunu tälleen näin, mut jos oikeestaan silleen muut sais tietää, niin ne olis heti varmaan pilkkaamassa ja kiusaamas, heti. (A1)

Ystävyysuhteet myös suojasivat yksinäisyydeltä ja syrjinnältä, minkä samaisen ryhmän kantasuomalaisnuori tuo esiin:

T2: Sillee et ei oo yksin pihalla ja ei joudu syrjityksi. Et ois ees joku jonka kans olla, ees yks kaveri. (A1)

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuori ryhmässä B1 puhui puolestaan yksinäisyyden kokemisesta koulussa, kun lähipiiri oli jäänyt kotimaahan:

P3: Koska, koska, koska se on... minun elämäni. Kotimaassa, kaikki olivat lähellä, ja he pitää huolta minua, mutta... kun minä olen aikuinen, he menevät... \*kysyy venäjäksi\* T1:ltä.

T1: Kauemmaksi? Kauas?

H: Et ne niinku etäänny? Et ei oo enää niinku niin lähellä?

P3: \*nyökkää\*

Vertaissuhteiden merkitys nuoren luokkayhteisössä sekä muissa vertaissuhteissa ilmeni ilmapiirin kautta; koettu ilmapiiri heijastui koettuun hyvinvointiin ja luottamukseen ja se joko lisäsi tai vähensi yhteisöllisyyden kokemusta. Tässä kantasuomalaisnuori kuvailee koulunsa positiivista ilmapiiriä:

P2: No siis meidän koulu on tällanen, mun mielest tääl on kiva henki joka paikassa ja, ihmiset on kiltteit toisilleen, ainaki suuri osa. (A2)

Ystävyysuhteiden lisäksi muilla vertaissuhteilla oli positiivista vaikutusta koulunkäynnin kokemuksiin. Koulun luokkayhteisö ja muut vertaissuh-

teet sisälsivät tulosten mukaan kuitenkin huomattavan paljon enemmän nuorten hyvinvointia heikentäviä tekijöitä.

### 6.2.2 Vertaissuhteet hyvinvoinnin ja luottamuksen haasteena

Vaikka yleisesti nuoret kuvasivat ystävyyssuhteet koulunkäyntiä tukevana asiana, ryhmässä B2 käydyssä keskustelussa kuvailtiin, kuinka kaverit itse asiassa häiritsevät koulunkäyntiä:

- T1, MM: Musta tuntuu et jos meil ei ois kavereit täs koulus nii meil menis paljo paremmin  
 H: \*nauraa\*  
 T2, MM: Nii.  
 T5, MM: Nii totta \*nauraa\*  
 T1, MM: Et sillee niinku jos meil ois, meil ois niinku kavereit, mut neki ois semmosii niinku kouluu käyvii, tai sit nei ois semmosia-  
 T3, KS: Tai sit nei ois ainakaan samalla luokalla et saat yksi joidenki randomeiden kaa nii mä uskon et se koulu menis oikeesti paljon paremmin.  
 H: Meinaatsä niinku opinnot-  
 T1, MM: Nii. (B2)

Keskustelussa käy hyvin ilmi myös kavereiden vaikutus kouluasenteeseen: jos kaverit olisivat kouluun motivoituneesti suhtautuvia, ystävyyssuhteet eivät ehkä vaikuttaisi koulunkäyntiin negatiivisesti. Tässä ryhmän A1 maahanmuuttajanuori kuvaa ystävyyssuhteiden koulukielteisen asenteen negatiivisia vaikutuksia kouluviihtyvyyteen:

- H: Että voi olla jees mutta välillä on vaikeeta? Mites kaverit, onks ne samoilla linjoilla vai suhtautuuks jotkut iha erilail ku te?  
 T1: No.. no ehk joo, kaikki on mun mielest silleen vähän eri, eri kokemuksii erilail et, jotkut on silleen et mä hoidan tän koulun nyt silleen kokonaan loppuun, et ei nyt mitään hätää, ja sit muutenkin jotkut, jotkut on silleen et mä en jaksä tätä, en mä jaksä tulla kouluun, mä lintsaan koko ajan, mua ei kiinnosta tulla kouluun. Et sellasii ongelmii täs on nyt ollu, vähän semmosii. (A1)

Ystävyyssuhteiden myötä syntyvät riidat ja välirikot koettiin myös kouluhyvinvointia kuormittavina:

- H: Mites teillä mimmonen on koulussa se huono päivä? Onks se aina se et väsyttää vai onks viel jotain, muita tilanteit tulee mieleen?  
 P2, KS: No jos joku asia ei mee niinku pitää. On joku kaveri joka on just ollu riidois sun kaa -- Se tekee, ehkä semmosen... huonon päivän. (A2)

Ystävyyssuhteiden aiheuttamat epävarmuuden kokemukset saivat aikaan myös turvattomuuden kokemuksia. Ystävyyssuhteiden turvattomuuskokemuksiin



liittyi ryhmän A1 nuoren kertoma esimerkki ystävien kesken tapahtuvasta kiusaamisesta ja riitelystä:

T2, KS: No kyl se ala-asteel oli aikamoist vääntämist kutos- kutosella.  
 T1, MM: Ja ykkösel \*naurua\*  
 T2, KS: Ja ykkösel mut ei sitte-  
 H: Mitäs silloin tapahtu?  
 T2, KS: ...No kyl mua aikalail silloin syrjittiin ja nää kaks koko ajan vaan kiusas mua mut kyl se sitte loppu ku mun iskä tuli kouluun joskus kakkosel ku ei se muuten millään loppunu.  
 T1, MM: Ois se kyl loppunu mä halusin olla sun kaveri mut mään sitä sulle näyttänny hei mä haluan olla sun kaveri \*naurua\*  
 H: Aika hassuu et te kiusasitte ja nyt tootteki kavereit.  
 T1, MM: Joo.  
 T2, KS: Kavereil tulee riitoja. (A1)

Yksi maahanmuuttajanuori näki yksinolon jopa parempana vaihtoehtona kuin ystävyysuhteet, kuten seuraavassa keskustelussa käy ilmi:

H: Kuka haluis kertoo mikä merkitys kavereilla on?  
 T1: No ei paljon.  
 H: Onks kuitenkin hyvä olla kavereit?  
 T1: Ei välttämättä.  
 H: Miks sä aattelet-  
 T1: On helpompi olla yksin.  
 H: Okei miks sä aattelet noin, osaaks sä kertoo tarkemmin?  
 T1: Emmä tiedä ihmisten kaa tulee oikeest aina juttua kaikkee.  
 E: Mimmosia, vaikeuksia ne vois olla-  
 N: Ei välttämät vaikeuksia, on se ihan silleen kivaa olla ihmisten kaa mut soon silleen, mää en... must soon vaan sen verran kivempi olla yksin vaan. (B1)

Samaisessa ryhmässä toinen nuori pohti ystävyysuhteiden negatiivisia puolia huomioimalla kaverisuhteiden paineet ajautua huonoille teille:

P1, KS: No, yksin ei ainakaan tuu jotain kaveripainetta et menis tekee jotain tyhmää.  
 H: Okei, onks teil kokemuksii sellasest?  
 T2, MM: Joo.  
 T1, MM: On.  
 P1, KS: Ei kosk maan jättäny niist pois. (B1)

Luokkayhteisön ja koulun muiden vertaissuhteiden negatiiviset vaikutukset kouluhyvinvointiin ja luottamukseen kuvailtiin yleisesti koetun huonon ilma-  
 piirin kautta. Seuraavassa lainauksessa on ryhmän B1 kuvausta luokkansa yhteishengestä:

H: Sanotaan silleen et jos te voisitte muuttaa jotain teiän koulus joka sais teiät viihtyy paremmin nii oisko joku, mielessä semmonen juttu?  
 P1, KS: Parempi yhteishenki.  
 T1, MM: Joo.  
 H: Mm, yhteishenki vois olla parempi.  
 P1, KS: Joo.

H: Onks se niinku opettajien ja oppilaitten välil vai, oppilaitten välil?

P1, KS: Oppilaitten.

H: Okei, mikäs siin yhteishenges sit mättää?

P1, KS: No... emmä tiä. Se vois olla parempi-

T1, MM: Se puuttuu kokonaan. (B1)

Ryhmän A1 maahanmuuttajanuori kertoi myös muutamien yksittäisten oppilaiden vaikutuksista luokan huonoon ilmapiiriin:

T1: On siel muuten ihan semmonen positiivinen, öö, ilmapiiri, kaikki tulee muitten kaa toimeen, mut jotkut ei silleen haluis tulla toisten kans toimeen, mut jos ope käskee nii on pakko tulla. (A1)

Koulukiusaamisella tai kouluväkivallalla oli kouluhyvinvoinnin kannalta selkeimmin negatiivisia vaikutuksia. Kouluväkivaltatapauksista kerrottiin jokaisessa ryhmässä. Oheisessa esimerkissä ryhmä A3 kertoo luokanvaihdoksen vaikutuksesta kouluhyvinvoinnilleen:

T1, MM: No mun mielest tää luokka mihin mä menin nyt tänä vuonna niin soon ihan kiva luokka. Mun mielest. Soon ihan rauhallinen luokka niinku, ketään ei kiusata.

P1, KS: Mun mielest tää on paremmin ku meidän viime vuoten.

T1, MM: Niin on.

H: Okei, kertokaa miks soon teidän mielest parempi, mimmonen soli se edellinen sitte?

T1, MM: Niinku, siis, viime vuonna meidän viime vuoden luokka siellä haukuttiin tosi paljon niinku. (A3)

Ryhmässä A1 maahanmuuttajanuori kertoi esimerkin vakavammasta koulukiusaamistapauksesta, jossa kiusaajan ja kiusatun roolit vaihtuivat, kiusaamista salattiin eikä kiusaamiseen kyetty puuttumaan:

T1: No onn ainaski, maan sillee... joo, maan kyl sillee, kiusannu yhtä, öö tyypii, mut sillee, mut siit tuli sillee et se rupeski käymään käsiks, ja siinä vaihees, mut sitte, malin kyl pitäny sen aika pitkään salassa, mut sit saanu huomauteltuu opelle että muhun on käyty käsiks, kurkkuun on käyty kii monta kertaa, kaks kertaa, sitte, maan kyl siit sanonu ja sitä on sit yritetty selvitellä, mut sit se toinen on ollu nii aggressiivinen et soon jouduttu lähettää kotiin, siit ei oo ollu mitään hyötyy ees yrittää. (A1)

Kouluväkivalta ja ongelmat vertaissuhteessa vaikuttivat kielteisesti nuorten turvallisuudenkokemuksiin. Seuraavassa esimerkissä maahanmuuttajanuori kuvailee vertaissuhteiden vaikutuksia turvallisuuden tunteeseen koulussa:

H: Mm, no, mikä muu teidän mielestä koulus on tärkeätä, jos ne kaverit ei oo niin tärkeitä niin mikä sitte siin koulus on tärkeet, teiän mielest?

T1: Tuntee olonsa silleen turvalliseks. Et ei oo silleen painetta et sulle tapahtuu jotakin.

H: Miten sen, rauhallisen olon sais aikaseks?

T1: Soon just se koulun, käyttäytyminen, oppilaiden käyttäytyminen, miten oppilaat käyttäytyy toisiaan kohtaan, miten opettaja käyttäytyy, soon vähän niinku sitä. (B1)

Henkisestä kiusaamisesta ei puhuttu avoimesta tai omakohtaisesti. Sen sijaan muita koskettaneista fyysisiä kouluväkivaltatilanteista puolestaan saatettiin puhua jopa arkipäiväisesti tarkoituksena mahdollisesti järkyttää tutkijaa:

T2, MM: --Tänne, nii tuli ambulanssi silloin.

P2, MM: Viime vuonna, viime vuonna.

H: Mitä siinä, osaatteks kertoo tän tilanteen et miten-  
\*päälle puhumista\*

T1, MM: Toinen meni niinku, ärsyttää toista sen verran pahasti et soli aluks niinku, älä tee, mä pistän tän pois, sit se toinen jatko, sit se pillastu siit et se jatko.

P1, KS: Sit joskus ala-asteel, tyypil oli niinku, laittoi semmoi veitsen pöytään \*paukauttaa pöytään\*, ja sit soitettiin poliisit.

T1, MM: Joo sil oli se veitsi mukan eks se ollu se ku B\* ja sit se joku-

P1, KS: J\*

T1, MM: Rupes tappelee sit siitä sen veitsen kans.

T2, MM: What the fuck?!

P1, KS: Siis ei ne mun mielest tapellu.

T1, MM: Siis joku juoksi veitsen kanssa

P2, MM: Ne uhkaili

\*tytöt jatkavat juttua päälle, tirskevat\*

T1, MM: Ni ku soli sen eksä ja sit se poikaystävä.

P1, KS: Ni eks se uhkaili ja sit se löi sen pöytään. (B1)

T2, MM: --Sit, yks poika rupes tappelee siel, sit-

T5, MM: Sillee et veri lentää-

T2, MM: Sit heti kaikki juoks opehuoneeseen, ni, ja sitte-

T1, MM: Sit sielt tulee K\* (opettaja) \*matkii paniikkiääntelyä\*  
\*naurua\*

T4, KS: 'Irti toisistanne!' \*nauraa\* Molemmat irrotti.

T2, MM: Ouu mai gaad soli nii hulluu!

T1, MM: Koko lattia oli ihan veres oikeest.

T4, KS; T5, MM: Nii oli.

T4, KS: Meni ne lasitki rikki silleen. (B2)

Vaikka kouluväkivaltatilanteista kerrottiin huumorin keinoin ja jopa rehvastellen, ne olivat jääneet elävästi nuorten mieleen ja tarvetta tilanteista kertomiselle oli. Väkivaltatilanteiden seuraamisella oli selviä vaikutuksia nuorten turvallisuuden kokemukselle koulussa.

Ryhmän A1 nuori toi myös esiin surullisen esimerkin vertaispaineen ja ryhmän kovien arvojen ja asenteiden vaikutuksia omaan toimintaan ja hyvinvoinnin kokemuksiin, kun heikkouden näyttämistä ei luokassa suvaita:

T1: Luokas ei, luokas ei ikinä kannat sillai, tehdä mitään et. Silleen. Välil on ollu silleen että, joskus siin sanotaan näin, jos jonkun läheinen on kuollu, mul on ainaski kuollu, mul on kuollu kaks läheistä, on tullu kouluun ja on ollu sen näkönen sillai mua ei ainaskaan paljoo kiinnosta ja haluu olla silleen rauhassa, mul on aika monesti sanottu luokas että yritä ees olla, ihan, fine, ihminen, ja, sit maan siihen ite kyllä sanonu et, yritä ite olla jos sul joku läheinen kuollu, mä kyl tuun olee samanlainen, et kyl maan välil ollu silleen, et tää ei oo mikään, tosi kivaa et joku läheinen on kuollu ja sit sä tuut kouluun ja oot ihan sen näkönen et saat oikeesti menettäny ihan melkeen kaiken. Et yritän olla silleen ettei kukaan huomaa mitä on tapahtunu, et yritän olla silleen – ihan rauhas, mitään ei oo tapahtunu – ei- ei vaan pysty olla välillä. Et on pakko ajatella et miks se meni ja miks... (A1)

Vertaissuhteiden säännöt ja normit saattoivat vaikuttaa myös vaikenemiseen kouluväkivallasta, kun aikuisiin ei luotettu kuin äärimmäisten kouluväkivaltatilanteiden selvittelyssä. Tästä näkökulmasta vertaissuhteiden lähtökohtaisesti positiivinen, vahva sisäinen luottamus voidaan nähdä myös negatiivisena oppilaiden turvallisuuden ja nuorten ja aikuisten välisten suhteiden kannalta. Vertaissuhteiden arvoja, sääntöjä ja normeja *vaikenemisen kulttuurista* kuvaa ryhmän B1 kanssa käyty keskustelu, kun puhuttiin kouluväkivaltatilanteista kertomisesta:

H: Mis tilantees te kertoisitte ja mis tilantees ette, onks se vaikee kysymys?

T1, MM: Jos sä oot silleen niinku koulus tapahtuu semmost perus, nii ei niinku sil- lon mennä kertoo, et jos soon jotain pahempaa.

T2:, MM Ei sillai.

T1, MM: Jos soon sellast pahempaa ni, et se seuraa sua tai jotenki, sun kaverii, tulee kotiin ja alkaa siinä, uhkailee et. Sillai tilantees

H: Mut et on monii tilanteit mis teette kerro et te jotenki keskenänne sovitte tai sil- lai?

P1, KS: Mm

H: Okei

P1, KS: Täs koulus ainaki pidetään sitä kertomista tosi pahana juttuna et siit kukaa ei tykkää sitte, nii.

H: Aijaa

T1, MM: S\* nii soli semmonen joka meni koko ajan kertoo kaikist asioist et sit se sai koko ajan tietää, sit soli tosi paha muilt oppilailt koska... tääl on se pahin juttu jos sä kerrot.

H: Mistköhän se johtuu, tai mikä teiän päässä siin on niin kauheeta miksei pidä kertoo?

T2, MM: Koska sit soon ongelmii

T1, MM: Mun puolest et soon et jos kertoo toisten asioit niin se on väärin

H: Onks se sit se luottamus oppilaitten välil ettei kerrota sit aikuisille?

T1;T2; P1; P2; Mm-m. (B1)

Ryhmässä A2 ilmeni eroja eri kouluväkivaltatilanteista puhumisessa. Fyysisestä kiusaamisesta kerrottiin, mutta kävi ilmi, että henkisestä kiusaamisesta vaiet- tiin. Tämä tuli ilmi keskustelussa, jossa pohdittiin kiusaamiseen puuttumisen keinoja.

E: Mitä saat tehny, sä sanoit et sä puutut ite siihen (kiusaamiseen).

P1, MM: Joo

H Teeksä aina nii vai pyydäks sä opee siihen?

P1, MM: Joskus, opettaja tulee siihen.

H: Mis tilantees sä haluut open siihen?

P1, MM: Tappelu.

H: Entä jos on niinku ei fyysist kiusaamist vaan puhutaan henkisestä kiusaamisest vaik joku luokkatoveri haukkuu suullisesti, nii kerrotteks te semmosist jutuist opeille vai onks se enemmän se tappelu?

**\*hiljaisuus\***

P2, KS: Molemmistahan *pitäis* kertoo. Mut soon vähän, jos joku haukkuu niin, annat mennä toisest korvast sisään ja toisest ulos. Ehkä enemmän mun juttu et mä kuuntelen mitä se toinen sanoo. (A2)

Ryhmän kantasuomalaisnuori tiedosti, että myös henkisestä kiusaamisesta pitäisi kertoa, mutta hän näki silti parempana vaihtoehtona kestää kiusaamisen ja olla kertomatta. Selityksiä toiminnalle voidaan hakea vertaispaineen ja luottamuksen kysymyksistä.

Kertomista vanhemmille pidettiin ryhmässä A1 pahempina kuin koulun aikuisille kertomista. Aikuisen avun pyytäminen nähtiin merkkinä kypsymättömyydestä ja osaamattomuudesta ja lisäksi kertomisella olisi riskinä negatiivisia seurauksia vertaisryhmän sisällä, joiden välttämiseksi asiat pidetään salassa:

T2, KS: Enimmäkseen on sellasii mitä keskenään pystyy selvittää.

T1, MM: Nii. Jotkut vaan lisää siihen *vanhempansa*. Mukaan selvittää, jos ei pysty oikeestaan ite siin selvittää, toiset on, ite on ainaki silleen et haluu selvittää sen, ja sit jotkut menee silleen et, *wlääh \*tuskainen äännähdys\**, menee kertoo mun vanhemmille et nyt mua kiusattiin tuol koulussa, ja, sit on, et hei, me yritetään selvittää täs asioit et eks pysty ihan näin, ettei tarvii lisätä mitään vanhempia et eks pysty et toisel on pokkaa ite sanookki joo moi nyt kiinnostas selvittää teiän kans se juttu, et mään tarvi ottaa mun äitiä tai isää mukaan tähän.

H: Että parempi keskenään selvittää.

T2, KS: Nii on se parempi et koulus ei oo mitään riitaa sitten

T1, MM: Ei kenelkään o tressii.

T2, MM: Niin ku mä nään sen tyypin joka päivä koulus, rupee sit riitelee jos on omal luokal viel.

T1, MM: Jos pilkataan siin viel. (A1)

Vertaispaineen ja rangaistusten pelon lisäksi vaikenemisen normia selitti ryhmän B1 maahanmuuttajanuori osana aikuistumista ja vuorovaikutustaitoja, jolloin kyse ei ollut niinkään vertaispaineesta vaan tulevaisuuden elämän vaatimuksista:

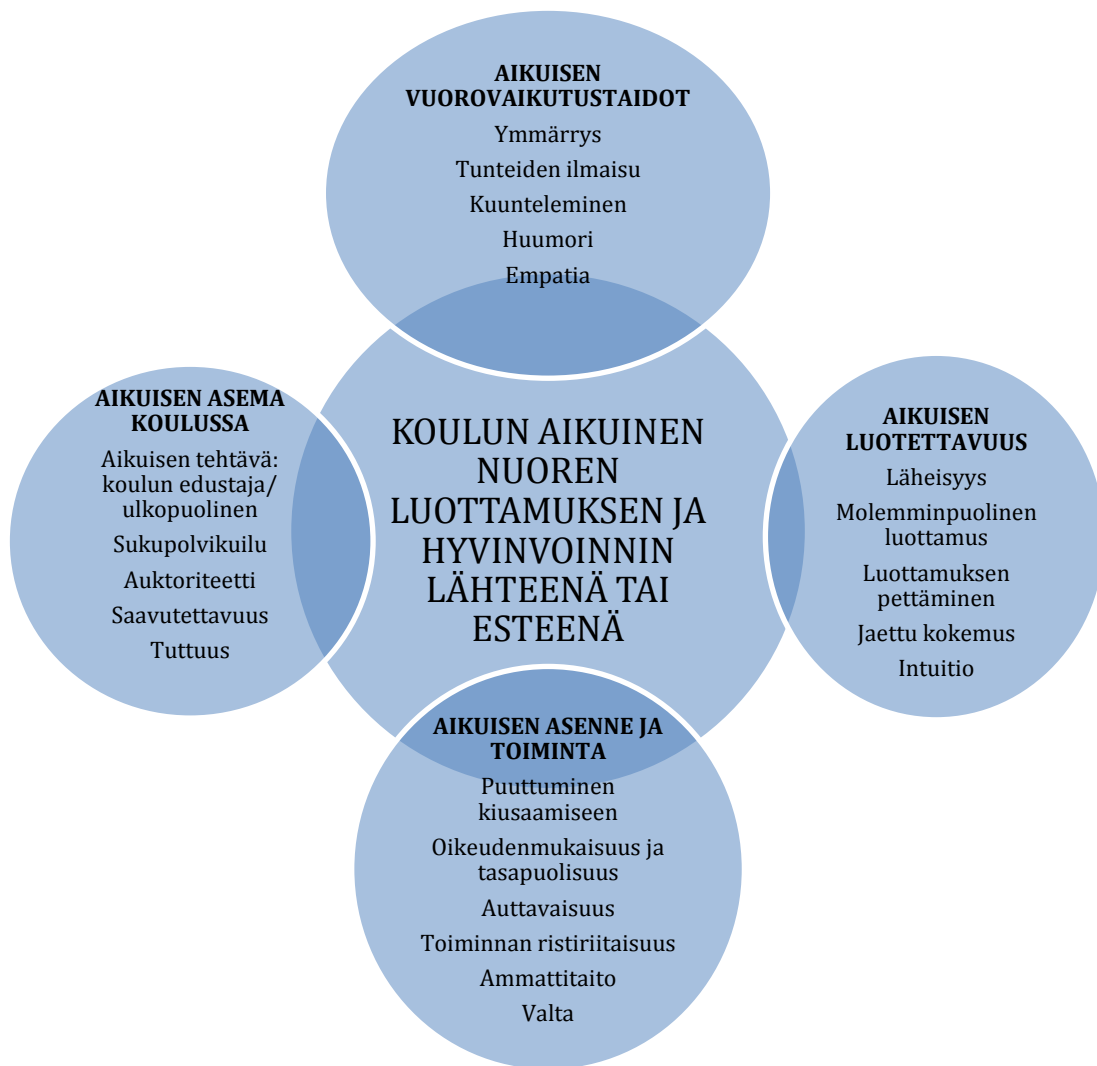
P2: No, mun mielest et, niiden oppilaiden pitää itte oppii selvittää ite omat viat ja jos, se vaan pahenee niin eritilan- vaan ääritilanteis pitää kertoa aikuisel koska, se

sitte kertoo et, nei kykene niinku ite selvittää niinku. Sitä riidanselvityst, sitä tarvitaan niinku aikuiselämäs ja, koko elämäs ja, soon niinku tärke taito osata. (B2)

Koulun vertaissuhteiden suhde kouluhyvinvointiin ja luottamukseen on tulosten valossa ristiriitainen. Turvalliset, luottamukselliset ystävyysuhteet ja luokkayhteisö, joissa kouluasentoituminen on positiivista, lisäävät nuorten kokemaa hyvinvointia, luottamusta ja turvallisuuden kokemista koulussa. Toisaalta vertaissuhteet voivat olla suurimpia kouluhyvinvoinnin ja turvattomuuden aikaansaajia aiheuttaessaan kouluväkivaltaa ja huonoa ilmapiiriä sekä koulukieltisyyttä.

### **6.3 Nuorten ja aikuisten välisten suhteiden merkitysrakenne**

Koulun aikuisten ja nuorten välisistä suhteista löytyi neljä nuorten esiin nostamaan pääteemaa luottamuksen ja hyvinvoinnin kannalta: nuorten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, aikuisten luotettavuus, asenne ja toiminta sekä aikuisten asema koulussa. Nuorten vastaukset jakautuivat kahtia. Osa nuorista suhtautui koulun aikuisiin pääasiassa positiivisesti, toiset nuoret puolestaan kieltisesti, ja nämä näkyivät nuorten hyvinvoinnissa ja luottamisessa eri tavoin. Kuviossa 5. avataan pääteemoihin sisältyvät yläteemat, jota käsitellään seuraavissa luvuissa.



*Kuvio 5. Aikuisten ja nuorten suhteiden merkitysrakenne*

### 6.3.1 Koulun aikuisten vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutuksen merkitystä aikuisten ja nuorten välisen suhteen, luottamuksen ja kouluhyvinvoinnin kannalta ei tulosten perusteella voi kiistää. Nuorten puheissa näkyivät äärimmäisen selvästi aikuisten vuorovaikutustaitojen merkitys nuorten kokeman luottamuksen kannalta. Ryhmä A1 tuo seuraavassa puheenvuorossaan selvästi esiin, kuinka luottamus opettajaan rakentuu hyvän vuorovaikutuksen kautta. Luottamuksen saamiseksi ei riitä aikuisen asema tai läsnäolo, vaan kuunteleminen, puolien pitäminen, mukana eläminen ja tunteiden näyttäminen:

T2, KS: Kyl mä ainaki meidän omaan opeen luotan se kuuntelee meidän huolia et jos on joku, kyl mä ainaski meidän omaan opeen luotan silleen kaikist eniten.

T1, MM: Ja kyl mä vähän, tai puoliks luotan vähän muihinki opettajiin koska ne kuitenkin on siinä että... joo ne ehkä on silleen että, kertoo siin ylhääl et mitä on tapahtunu muille opettajille ja kertoo että, pitääkää niitä vaikka silmällä, mutta kyllä ehkä eniten mä, ää, pidän, luotan meidän omaan opeeseen ku se sen lisäksi pitää meidän puolia ku me esimerkiks kerrotaan että, että on käyny tällee näin... ja silleen... ja sit se ainaki silleen pitää meidän puolia ja kertoo et, tälleen on tapahtunu ja, on ollu mukana, tällee ja näin. Saattaa ihan rauhallisena mut silleen, jos käy kurkkuun kii niin saattaa silleen vihasena-  
T2, KS: Et 'ei käydä käsiks'. (A1)

Mukana elämisestä ja empatiasta kertoo myös keskustelu B2-ryhmän kanssa, jossa lisäksi puhuttiin huumorintajusta osana toimivaa vuorovaikutusta:

T1, MM: Meiän matikan ope. Soon nuori. Mään oikeest, mä voin sanoo sil ihan mitä haluan voin tehdä.  
T2, MM: Ja sit se yks ope, sei opeta meil mitään mut soon poikien liikan ope  
T5, MM: R\*  
T2, MM: Nii R\*, soon niinku, seki on aik nuori, tosi kiva ja mukava ja sellanen, saa ain puhuu kaikkee ja, sillee et-  
T1, MM: Mut se tajuu kaikkee et läppii niinku mitä me sanotaan-  
T4, KS: Nää vanhat ei oikee sillee oo, osaa sillee samaistua.  
T1, MM: Ja sit noon silleen et \*vihaisesti\* 'miten sä kehtaat sanoo noin?!' (B2)

Keskustelu kertoo myös sukupolvikuilusta, jota käsitellään tarkemmin aikuisten asemaa käsittelevässä luvussa 5.4.4. Ryhmä B2 kertoi myös koulun ulkopuolisesta luotettavasta nuorisotyöntekijästä, joka omaa keskustelun ja empatian taidot:

T4, KS: Täs koulus ei oo luotettavaa (opettajaa), vaan se nuorisotyyppe, soon luotettava. J\*.  
T1, MM: Nii J\*.  
H: Miten, miks just se on luotettava?  
\*paljon päällepuhumista\*  
T4, KS: Koska se osaa-  
T5, MM: Se on-  
T4, KS: Samaistua näihin asioihin  
T5, MM: Ymmärtää ja-  
T1, MM: Se tulee niinku mukaan näihin asioihin, vähän niinku käyny läpi ne samat asiat.  
H: Okei  
\*paljon päälle puhumista\*  
T3, KS: Se osaa, se osaa niinku keskustella niist jutuist silleen. (B2)

Esimerkki nostaa esiin myös yhteisen kokemuksen eli samojen asioiden läpikäymisen merkityksen aikuisen luotettavuuden kokemiseen.



### 6.3.2 Koulun aikuisen luotettavuus

Nuorten kokemukset aikuisen luotettavuudesta koostuivat useasta tekijästä. Suurimmassa osassa tapauksia luotettavimmaksi koettiin oma luokanvalvoja, jolloin luottamukseen yhdistettiin läheisyys. Luokanvalvojan kanssa oli myös todennäköisimmin yhteisiä jaettuja kokemuksia sekä molemminpuolista luottamusta, jossa opettaja tuntee oppilaansa ja myös luottaa omiin heihin. Jos aikuiset taas osoittivat epäluottamusta oppilaitaan kohtaan, tämä lisäsi nuorten epäluottamusta myös opettajia kohtaan.

Kaikkein vahvimmin luotettavuuteen vaikutti nuoren luottamuksen pettäminen. Epäluottamus oli erityisen vahvaa silloin, kun luotettavana pidetty opettaja toimi nuorten odotusten vastaisesti. Tämä lisäsi myös nuorten kokemaa turvattomuutta. Nuoren luottamuksen menettäminen saattoi johtua opettajan kykenemättömyydestä puuttua ongelma- tai kiusaamistilanteeseen (asenne ja toiminta) tai salaisuuksien jakamisesta ulkopuolisille tahoille (etiikka). Tällaisesta tilanteista kertoi ryhmä B2.

T1, MM: Jotain sä kerroit, sit soli silleen et mä kuulin open huonees tällast, tällast tällast salit et miten noon saanu (tietää) ton-

T2, MM: Eks sollu H\*?

T5, MM: H\* tuli sanoo meille jotain.

H: Okei.

T2, MM: Mä muistan viel, sit malin silleen niinku et miks, säki oot nyt niinku ihmisen kyl mä ymmärrän et saat opettaja mut miks sä niinku teet silleen?

H: Joo no ei toi-

T1, MM: Luulee et ku saat joo opettaja nii aina voi kertoo huolii-

H: --No onks teil sitte, jos nää opet kerran juoruilee niin teette hirveesti varmaan viitti kertoo enää?

T4, KS: Ei.

T1, MM: A-aa.

T2, MM: No en mä muutenkaan enää kertois silleen-

T4, KS: En mäkään kertois tääl koulul yhtään mitään. (B2)

Nuoren luottamus petettiin levittelemällä nuoren henkilökohtaisia asioita joko muille opettajille, nuoren vanhemmille tai hänen kavereilleen, kuten edellisessä esimerkissä. Nuoret kuvasivat epäluottamuksen syntyä seuraavasti:

T4, KS: Ja sit tyylii jos kertoo niil jonku jutun ni sit niil on tyyliin joku facebook-ryhmä mis ne juuruu siit.

T1, MM: No ei ehk kaikki opettajat tyyliin, mut mua vaan ärsyttää et ne sanoo et 'muista et sä voit aina kertoo mulle jos on jotain huolia' \*sarkastisen hempeästi\* mut sit se aina kuitenkin menee sit eteenpäin.

T4, KS: Tai sit jos on oikeest jotain vakavaa ni sit se kertoo sun mutsille.

T1, MM: Nii vaik sei oo silti salanen asia vaik nii silti vaikkei kiinnost- et se menee eteenpäin, mut silti tulee sillai... epäluotettava olo. (B2)

Nuorten edellä kuvaama pettymys on raskas, erityisesti kun luottamuksen menetyks kohdistuu opettajaan, joka on antanut puheillaan ymmärtää olevansa luottamuksen arvoinen. Kyse ei ole siis niinkään siitä, *mitä* opettajat kertovat eteenpäin, vaan ylipäätään petetyksi tulemisen tunteesta. Luotettavuuteen liittyi myös nuorille intuitiivinen *tunne* siitä, että voi luottaa. Tätä kuvaavat seuraava keskustelu:

H: -- et mikä teille ois niinku, luotettava kaveri? Tai sitte luotettava opettaja?

T4, KS: Semmone joka-

T1, MM: Semmonen jolle oikeesti voit kertoa.

H: -- miten te, miten ois helpompi puhuu aikuiselle?

T1, MM: Silleen niinku se tunne et luottaa, pystyy luottaa. (B2)

Tätä intuitiivista tunnetta luottamuksesta tai epäluottamuksesta selittävät varmasti osin aikuisen asenne ja toiminta nuoren luottamukseen ja hyvinvointiin vaikuttaneissa tilanteissa.

### 6.3.3 Koulun aikuisen asenne ja toiminta

Koulun aikuisten asenteella ja toiminnalla oli paljon vaikutusta nuorten luottamuksen ja hyvinvoinnin kokemuksiin. Aikuisten asenteet näyttäytyivät nuorille esimerkiksi opettajan tapana suhtautua koulun ongelmatilanteisiin kuten koulukiusaamiseen, jolloin kiinnostus, luotettavuus ja auttavaisuus eli halu ratkaisujen löytämiseen olivat merkkejä luottamusta herättävästä opettajasta:

H: Eli, millanen on teidän mielestä luotettava opettaja? Mimmoselle opelle te voisitte kertoa?

T1, MM: Semmosel jota oikeest kiinnostaa eikä möläytä.

P1, KS: Mukava.

P2, MM: Ja sit, semmonen joka niinku, tietää et, se osaa niinku, tehdä ratkaisun nopeesti ja jotka oikeesti auttaa, siin tilanteessa. (B1)

Opettajan vakava asennoituminen koulukiusaamiseen ja sen puuttumiseen vahvistivat nuorten luottamusta ja turvallisuudentunnetta. Nuoret arvioivat opettajien luotettavuutta myös suoraan sen mukaan, kykenikö opettaja puuttumaan koulukiusaamiseen. Luottamus oli myös vahvempaa tilanteessa, jossa

nuori oli saattanut kokemustensa kautta vertailla eri koulujen tai luokkien opettajien asennetta ja toimintaa tai opettajien asenteen ja toiminnan *muutosta*, kuten nuoren kantasuomalaisen puheenvuorossa kiusaamistapausten selvittämisestä ilmenee:

H: Miten siihen puututaan?

P2: Mennään selvittää, meidän opettajat ei siedä enää yhtään kiusaamista. (A2)

Opettajan asenteelta ja toiminnalta vaadittiin myös selkeyttä ja jatkuvuutta, jolloin opettajan asenteiden ja vaatimusten oli vastattava myös hänen omaa toimintaansa. Epäselvyydet ja ristiriitaisuudet asenteessa ja toiminnassa koettiin epäluottamusta herättävänä sekä hyvinvoinnin kannalta kuormittavana. Tässä ryhmä B2 kertoo esimerkin opettajastaan, joka toimii vaatimuksiinsa nähden ristiriitaisesti. Toiminnassa on nähtävissä myös epätasa-arvoisuutta, kun vaatimukset positiivisesta asenteesta sitovat oppilaita mutteivät opettajaa:

T5, MM: Sei ota mitään negatiivista vastaan, aina sen mielestä kaikki, soon niinku, oikein-

T4, KS: Pitäs niinku silleen-

T1, MM: Tosi-

T4, KS: Tosi niinku positiivisesti, mut sit se ite voi puhuu niinku negatiivisesti-

T1, MM: Jos sille on kiltti niin soon sulle kiltti, mut jos sä rupeet niinku vähän-

T2, MM: Soon oikeest niinku, jos sä rupeet sille, niinku, öö-

T4, KS: Mut jos sil on huono päivä... \*parkaisee\*

\*päällepuhumista\*

T1, MM: Sit soon oikeen, sen viha kohdistuu kaikille! (B2)

Opettajan pyrkimyksillä tasapuolisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen oli myös suuri merkitys sen kannalta, pidettiinkö opettajia arvossa ja luotettavina. Nuoret vaativat hyvin vahvasti opettajalta tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua, ja kun tämä jäi toteutumatta, aiheutti se nuorten puolelta epäluottamusta sekä kouluhyvinvoinnin ongelmia. Seuraavassa ryhmän B2 kanssa käydyssä keskustelussa nuoret kuvaavat opettajan silmätikuksi joutumista ja poikien ja tyttöjen eriarvoista kohtelua:

T2, MM: Must tuntuu et O\* vihaa mua ihan sama mitä mä teen, oikeest, tai on se tai on se kaikil oikeest sama, mut must tuntuu oikeest et se vihaa mua. Soon oikeest aina sellanen, ihan sama et oon mä oikeest kiltisti hymyilen sille vai, niin, mitä kaikkee mä ikinä teen siel tunnil, aina on kaikki mun vika ja-

H: Aika tommost epätasa-arvosen kuulosta

T4, KS: Ja sit se, pojat saa niinku istuu keskenään, mut jos niinku me istutaan keskenään ja silleen, niin meidät siir-

T1, MM: Meidät siirretään toiselle puolelle luokkaa et me voidaan puhuu, vaik mä en, vaik mei-

T4, KS: Vaik mei ees puhuta-

T1, MM: Mua ei oikeesti kiinnosta.

T4, KS: Se menee siihen et pojat saa tehdä melkeen mitä ne ikin haluaa tunnil, mut mei saada niinku tehdä yhtään mitään. Vaik sois pojat ketkä puhuu luokas nii meit syytettäis siit -- Ne voi oikeest, tanssii ja hilluu siel ja meille huudettais siit! (B2)

Tässä puheenvuorossa saman ryhmän maahanmuuttajanuori kuvaa opettajan epäoikeudenmukaisen toiminnan vaikutusta kouluhyvinvointiinsa, kun opettaja syyllisti häntä ilman syytä:

T2, MM: Ja meidän opettaja, soon sellanen, mään muista, mään ollu tekemäs yhtään mitään ja sit se rupee huutaa et 'T2, nyt kännykkä tänne tai mä heitän sut luokast!' ja malin ihan sillai et joo et ota vaan, sit, jotain, mään tiiä, mään tehny taas yhtään mitään sit soli et 'joo, istu tänne!' sit malin et mään puhunu soli T1 joka puhu-

T1, MM: Mm-m

T2, MM: Sit soli silleen et 'istu nyt tänne!' ja sit mua alko ärsyttää vaan niin paljon se, et mua syytetään oikeest asiast mitä mään oo tehny ja, tää niinku pilaa mun koko päivän. (B2)

Eräässä ryhmässä tuli esiin myös häiritsevä tapaus erään koulun opettajasijaisen asenteesta ja toiminnasta: Hän suhtautui oppilaita kohtaan vihamielisesti ja aggressiivisesti ja jos he tarvitsivat apua tai tekivät virheitä, opettaja torui ja nöyryytti heitä julkisesti. Tämä sai nuorissa aikaan paljon pahoinvointia, pelon tunteita ja itsetunto-ongelmia, jotka johtivat tuntien välttelyyn eli pinnaamiseen. Tämä järkyttävä tapaus toi esiin sen, että kouluväkivallan aiheuttajina eivät suinkaan aina ole koulun oppilaat vaan yhtä lailla koulun aikuiset. Tällaisella aikuisen toiminnalla oli epäilemättä vakavia seurauksia koulussa koetun hyvinvoinnin, turvallisuudentunteen ja luottamuksen kannalta.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että suuri osa nuorista luotti ystäviinsä enemmän kuin koulun aikuisiin. Vahvempi luottamus ystäviin selittyi aikaisemmin käsiteltyjen tekijöiden lisäksi myös nuorten *uskomusten* kautta opettajien mahdollisista asenteista ja toiminnasta. Uskomukset voivat perustua nuorten omiin aiempiin kokemuksiin ja asenteisiin tai olla seurausta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tässä yksi esimerkki maahanmuuttajanuoren luottamuskäsityksestä:

H: Onks kaverille helpompi puhuu ku opettajalle?

T1: On mun mielestä.

H: Osaaks sä sanoo mistä se ehkä johtuu?

T1: Siis mä luotan enemmän mun kavereihin niinku sanoin et nei kerro asioit eteenpäin. (A3)

Seuraavassa otteessa maahanmuuttajanuori kertoo luottamuksesta ystäväänsä verrattuna opettajaan:

H: Kiusaamistilanteesta kelle kertoisit tai kertoisitko, ehkä voi kysyy silleenki päin? Tai millon te ette kertois?

T1: Ööö. Kyl mä ain kaverille ja sit mään koskaan kerro sitä opettajalle, mut sit kaveri kertoo sen ain opettajalle ku se kuitenkin halua sen sit selvittää ja sit maan aina silleen *määän*. \*harmistuneesti\*

H: Osaaks sä sanoo miks säät ite halua kertoo opettajalle?

T1: En tiää.

H: Oisko joku asia mikä tekis siit helpompaa kertoa, voisko se ope olla jotenki erilailla tai, vai onks se hyvä et kaverit kertoo?

T1: Kaaai. (A2)

Kiinnostavaa kertomuksessa on, että huolimatta ystävän toistuvasta luottamuksen pettämisestä nuori ei silti menetä luottamusta ystäväänsä. Keskustelusta voi tehdä tulkinnan, että nuoren syvin toive on kuitenkin saattaa kiusaaminen myös opettajan tietoon, jolloin hän onkin itse asiassa kiitollinen ystävälleen asian kertomisesta eteenpäin.

Opettajiin ei siis aina uskalleta luottaa. Luottaminen vaatii uskallusta ja riskinottoa, ja opettajan reaktiot ja toiminta ovat nuorelle arvaamattomat. Seuraavassa otteessa maahanmuuttajanuori arvioi nuorten pelkoja opettajan mahdollisesta reaktiosta, jos hänelle kerrotaan totuus koulun kiusaamistilanteesta:

E: Mistäköhän se johtuu et kaverille on helpompi kertoa ku opelle?

T1: Se on ehk vähän silleen et, mä veikkaan et, opelle se on ehkä vähän vaikeempi kertoa, et on tälleen sattunu, tapahtunu, ja sit siin jää mieltii siis mitää! Kenelle mä pystyn kertoa eniten sen totuuden et tällee näin et pelkää enemmän miten opettaja reagoi ku kaverit. (A1)

Myös aikuisen ammattitaito vaikutti luottamukseen ja hyvinvointiin, mutta kyläkin kaksijakoisesti. Koulun kuraattorin luotettavuutta ja mahdollisuuksia auttaa nuoria arvioitiin ammattitaidon puutteen ja henkilön väkinäisen tai epäaidon olemuksen kautta, mitä nuoret havainnollistivat seuraavalla tavalla:

H: Onks teil niinku joku kuraattorin tyyppinen jos on niinku jotain tosi-  
\*kovaäänistä päällepuhumista\*

T2, MM: No se on sellane-

T4, KS: No se on-

\*naurua\*

T1, MM: Kukaa ei käy sen luona!

H: Ai jaa

T1, MM: Oikeest.  
 T2, MM: Se, soon niinku niin jotenkin, mään osaa ees selittää  
 T1, MM: Njoo  
 T5, MM: \*matkii vammaista ääntelyä\*  
 T1, MM: \*esittää hermostunutta naurua\*  
 T3, KS: Mään tykkää kauheesti sille selittää.  
 T1, MM: Just silleen \*päälleliimattua naurua\* ku sä tuut siihen ja sit on silleen, haista vittu.  
 \*naurua\*  
 T5, MM: Haista vittu! \*iloisesti\*  
 T1, MM: Kyl, jos mä sanoisin sille et joo et mään pysty keskittyä et mul on joku lukuhäiriö-  
 T1, MM: Sit se lähettää sut lääkäriin! \*huvittuneena\*  
 T2, MM: \*vammaisen ääntelyn matkintaa\* 'Kirjakerhoon nytte!'  
 \*naurua\* (B2)

Toisaalta ryhmän maahanmuuttajanuori tuo esiin, että opettajan hyvä ammattitaito ei silti tee hänestä luotettavaa, jos hänellä ei ole kykyä samaistua nuorten asioihin:

T2: Mut soon *just* niinku, ei sellasii että, ei niin että opettaja on niinku niin huono. Sillon ku se opettaja ei ite, jos soon oikeest kuuskyt, mollaan nyt kaikki viistoist, et, sillon ku se opettaja kävi kouluu niin tottakai kaikki oli ihan erilaist (B2)

Monessa ryhmässä käsiteltiin koulun opettajien ikää ja nuorten ja aikuisten välistä sukupolvikuilua, jolloin opettajien korkea ikä teki heistä etäisiä, vaikeammin lähestyttäviä ja epäluottamusta herättäviä. Vaikka ikä tuokin yleisesti mukanaan tiettyjä eroja toiminnassa ja asenteessa, liitän tämän osaksi koulun aikuisten asemaa, sillä riippumatta opettajan toiminnasta tai asenteesta nuoret halusivat kouluihinsa nuorempia opettajia. Tässä suhteessa opettajien vuorovaikutusaitojen, toiminnan tai asenteen muutos ei riitä luomaan luottamusta opettajien ja oppilaiden välille.

#### 6.3.4 Koulun aikuisen asema ja auktoriteetti

Nuoret suhtautuivat aikuisen asemaan monella tavalla ja tällä oli vaikutuksia aikuisten ja nuorten väliseen vuorovaikutukseen ja luottamuksen kokemiseen. Aikuisen asemaan koulussa voidaan lukea ne asiat, joita aikuinen ikänsä ja työnkuvansa puolesta koulussa edustaa. Asemaan lukeutuvat aikuisen tehtävät ja tätä kautta aikuiselle muodostuva auktoriteetti sekä uskottavuus. Asemaan voidaan liittää aikuisen iän lisäksi se, kuinka tuttu tai tuntematon aikuinen

nuorelle on. Näillä kaikilla on nuorille merkitystä heidän luottamuksensa ja hyvinvointinsa kannalta.

Aikuisen ikä nostettiin esiin lähes kaikissa ryhmissä. Aikuisen nuoruus nähtiin positiivisena asiana, jonka nähtiin lisäävän viihtyisyyttä koulussa, kun taas korkea ikä nähtiin negatiivisessa valossa:

P1, MM: Opettajat sais olla jotain 18-vuotiaita.  
 T1, MM: \*tirskuu\*  
 H: Nuorempii maikkoi okei, minkä takii ne sais olla nuorempii?  
 T1, MM: Et nois kivempia  
 P1, MM: Oliko toi kysymys? Kyl sä tiedät. \*vihjaavasti\*  
 P2, KS: --Ei ku on mul yks asia mitä mä haluisin muuttaa meidän koulussa.  
 P1, MM: No?  
 H: No?  
 P2, KS: Tääl on yks opettaja... kaikki tän tietää kuka tää on.  
 P1, MM: \*hymähtää\*  
 P2, KS: Soon aika tiukka opettaja, se vois vähän, rentoutuu tiätsä.  
 T, MM: Sen pitäis mennä jo eläkkeel, soon jo kuuskyt.  
 P2: Soon aika kärtynen. (A2)

H: Niin, mikä sais teidät viihtyy koulus paremmin?  
 T2, MM: No emmä voi sanoo niinku esim et ton ja ton open (vaihtais) ku jotkut voi sanoo, tottakai haluu paljon nuorempii opettajii.  
 T3, KS: Mä sanoisin semmosii ettei oo tosi kireitä, jos sä saisit-  
 T4, KS: Semmosii jotka ymmärtää meit koska, tääl on nii vanhoi ihmisii nii ei ne oikeen...  
 H: Okei tääl on aika vanhoi maikkoi sit?  
 T5, MM: Mm.  
 T1, MM: Vähän kehareit. (B2)

Siinä missä nuoruus yhdistettiin helposti lähestyttävyyteen, mukavuuteen ja luotettavuuteen, aikuisen korkeaan ikään liitettiin opettajan huonotuulisuutta ja vaikeutta samaistua ja luottaa. Sillä puolestaan, oliko aikuisen tuttuudella tai tuntemattomuudella luottamuksen kannalta väliä, vaihteli nuorten välillä. Siinä missä toiselle oli tärkeää opettajan tunteminen, toiselle tärkeää oli tavoitettavuus:

H: Onks kaikki opet sellasii jolle voi kertoo tai onks joku kelle menis ekan kertoo?  
 T2: Varmaan sille ihan omalle opettajalle menis kertoo  
 T1: Tai mä ottasin jonkun lähemmän luokan opettajan ja sanoisin et hei tuol on tappelu, tarttis vähän apuu et  
 T2: Jos opettaja on ylhääl jossain kokoukses sillai et sei vaik ehi nii ottaa siit sit lähemmän opettajan.  
 T1: Vaikka et tuntis sitä sillee, et ois hei, tuol on tappelu, tuu auttaa. (A1)

Sillä, edustiko aikuinen koulua vai ulkopuolista tahoja, oli merkitystä nuorten luottamuksen kannalta. Koulun ulkopuolisina tahoina nähtyihin aikuisiin saatettiin luottaa enemmän, ja heidän uskottiin pitävän nuorten asiat salassa muilta kuten nuorten vanhemmilta. Ryhmässä B2 koulun ulkopuoliseen nuorisotyöntekijään luotettiin opettajia enemmän:

T2, MM: Soon oikeest tosi kiva ja mukava, ja plus se niinku koulussa, koulu on oikeest ihan eri asia ku saat Nutal vaik sielki on aikuisii ja, nii. Mut niille on paljon helpompi kertoo, kaikenlaist ja, niin.

H: Joo.

T1, MM: Ne osaa tulla siihen asiaan niinku mukaan.

T4, KS: Ja sit ku tos on ku, tääl on silleen et ku opettajal kertoo jotain nii ne yle- tääl voi siit voi tulla silleen et, ne laittaa Wilmaan siit.

H: Aa.

T1, MM: A! Ja jos ei halua esim kertoo niist jotain mitä säät halua kertoo esim sun porukoille, ni sitte noon vaan niinku, jos on esim työs sun vanhempan ne koittaa tuoda sen asian esille et 'joo et teidän lapsi kerto tätätätätä ja tätä, et onks se totta?' (B2)

Nuorisotyöntekijöiden lisäksi nuoret luottivat koulun terveydenhoitajaan tämän vaitiolovelvollisuuden ja vuorovaikutustaitojen ansiosta:

T1, MM: Must viel okei, terveydenhoitaja on jolle voi puhua ja mä niinku tiedän et sei-

T4, KS: Koska sil on vaitiolovelvollisuus.

\*päällepuhumista\*

T1, MM: Ja se on, sil on oikeesti-

T2, MM: En mä usko et terkkari sanoo

T3, KS: Sil on muutenki nii helppo puhuu ja silleen

\*myöntyviä puheäänä\*

T2, MM: Nii, esim jos on oikeest jotain sellast esim himaan on jotain vaik et vanhemmat lyö tai jotain mitä ne riitelee, juo, ni sit kerrot sen terkkarille.

T1, MM: ...Ni mut jos sä oikeest meet kertoo opettajalle ni se soittaa sul himaan et 'nyt tää sun laps on tullu sanoo meil tälleen et sut- sitä lyödään kotona ja alkoholi-ongelmia kotona ja' solis oikeest noloo! \*naurahtaa\*(B2)

Toisen koulun maahanmuuttajanuori luotti puolestaan koulun kuraattoriin:

T1: Siis aina kun jos koulus on jotakin niin kiusaamista niin mä meen aina tonne koulun... aa mikä se nyt oli se, ei psykologi vaan toi...

H: Kuraattori?

T1: Kuraattori joo.

H: Joo, just niin se osaa auttaa siinä?

T1: Joo. (A2)

Opettajat edustivat terveydenhoitajaan, kuraattoriin ja nuorisotyöntekijään veraten nuorten silmissä koulun virallista tahoja, jotka "kielivät" nuoren asioista eteenpäin. Toisaalta koulun opettajien asema nähtiin luottamusta herättävänä,



kun opettajan asema toi valtaa puuttua kiusaamistilanteisiin tai hälyttää paikalle virkavaltaa:

H: No jos kuvitellaan se tilanne et kavereit tai teit kiusataan niin kelle on helpoin mennä kertoo? Jos miettii että kavero tai opettaja tai opo tai terkkari tai vanhemmat tai...ketä vaan.

P2, KS: Ehkä opettajat. Koska se pystyy heti tekee asialle jotain. Sitä ei tarvi yhtään viivyttaa, tulee vaan enemmän hankaluuksia. (A2)

T1, MM: Kyl mä ehk sillai opettajal kosk jos se menee sen verran pahaks nii se pystyy soittaa vaik poliisin. (B1)

Asema ei kaikille nuorille kuitenkaan riittänyt luottamuksen takaamiseksi, jos opettaja oli epäonnistunut selvittämään kiusaamistilannetta. Opettajalla tuli lisäksi olla auktoriteettia ja uskottavuutta, joka syntyy tarvittavan vallankäytön kuten rangaistuksien käytön myötä. Tästä epäonnistunutta esimerkkiä kertoo maahanmuuttajanuori ryhmästä A1, joka havainnollistaa opettajan näennäistä auktoriteettia, johon nuoret eivät kuitenkaan usko ja tätä vasten luota:

T1:--Että tää on yritetty saada loppuu, mut tätä ei oo voitu saada loppumaan. Jatkuu koulunki jälkeen välillä.

H: Mitä teidän pitäis tehdä että se oikeesti loppuis?

T1: Siinä ois hyvä, jos multa kysytään et jos sei loppuis niin siinä ois hyvä sitten että jälki-istuntoo, tulee jälkkää.

H: Et tulee joku rangaistus siitä?

T1: Mm.

H: Onks se sit täl hetkel et ei meinaa saada rangaistuksii siitä?

T1: Joo.

H: Okei.

T1: Se menee silleen et pari kertaa huomautetaan et nyt loppu, mut kuitenkin se vois silleen kuitenkin jatkuu silleen kaveripiiris ihan koko ajan silleen supi 'supi toi on tommonen, supi supi' \*ilkeästi\*, tali oikeestaan tälleen et, sitä jatketaan oikeestaan koko ajan, mut jotkut on oikeestaan silleen et näh, opettaja vaan puhuu, jatketaan sitä kiusaamista koko ajan. (A1)

Aikuisten ja nuorten väliset suhteet ovat ehdottomat tärkeinä vaikuttajina nuorten luottamuksen ja hyvinvoinnin kokemisessa. Luottamuksen ongelmat aikuisia kohtaan näyttäytyvät kouluhyvinvoinnin ongelmina, kun nuoret kokevat epäoikeudenmukaisuuden tai ymmärtämättömyyden kokemuksia ja pettymyksiä ja lisäksi epävarmuutta siitä, että aikuiset kykenevät turvaamaan nuorten turvallisuuden kouluväkivallalta. Aikuisten asemaan liittyvät kysymykset kuten ammatti ja ikä ovat monet laaduiltaan sellaisia, että aikuinen ei niihin omalla toiminnallaan pysty vaikuttamaan, mutta monet tekijät kuten vuorovaikutustaidot, asenne ja toiminta vaativat aikuisten puolelta kehitettävää. Nuoren ja

aikuisen vuorovaikutussuhde vaatii työtä molemmilta osapuolilta, mutta asemastaan johtuen aikuisella on silti pääasiallinen vastuu luotettavan suhteen turvaamisessa niin aikuisten ja nuorten kuin vertaissuhteiden välillä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tehdä aineistolähtöinen nuorisotutkimus, jonka avulla päästäisiin käsiksi nuorten kokemuksiin ja merkityksiin kouluhyvinvoinnista ja luottamuksesta koulun vuorovaikutussuhteissa. Tavoitteena oli saada tätä kautta tietoa nuorten hyvinvoinnista ja luottamuksesta ja mahdollisuuksista niiden edistämiseen koulussa. Tarkoitus oli myös saada tietoa maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvoinnista ja luottamuskokemuksista, jotta voitaisiin edistää vähemmistöjen asemaa koulussa.

#### 7.1.1 Nuorten ristiriitainen ja kahtiajakautunut kouluhyvinvointi

Tutkimukseni osoitti, että nuorten kouluhyvinvointi ja luottamus rakentuvat kumpikin nuorten henkilökohtaisten asenteiden ja kokemusten, koulun vuorovaikutussuhteiden sekä kouluorganisaation sisällöistä. Koulun vuorovaikutussuhteet osoittautuivat nuorille kaikkein merkityksellisimmiksi hyvinvoinnin ja luottamuksen lähteiksi sekä myös esteiksi. Tämä tukee aiemmin tehtyjä tutkimuksia (Janhunen 2013; Lappalainen ym. 2008; Konu & Rimpelä 2002), jotka ovat nostaneet koulun sosiaalisen ympäristön yhdeksi merkityksellisimmäksi kouluhyvinvoinnin vaikuttajaksi.

Nuorten kouluhyvinvointi näyttäytyi kahtiajakautuneena ja osin myös ristiriitaisena. Osa oppilaista suhtautui hyvin positiivisesti ja luottavaisesti kouluunsa ja opintoihinsa. Tämä muistutti Linnakylän ja Malinin (1997) tekemää nuorisotutkimusaineistoa, jossa koulukielteisyyttä ei juuri ilmennyt. Nuoret korostivat pääasiassa koulunsa hyviä puolia, vaikka koulussa tapahtui kiusaamista ja tilat koettiin osin turvattomiksi. Tätä asennetta saattoi osin selittää vahva parannus koulun organisaatiotason toimintakulttuurissa, jolloin koulun opettajat pyrki-

vät puuttumaan kouluväkivaltaan entistä vahvemmin. Oppilaat kertoivat positiivisesta asenteestaan huolimatta henkilökohtaisen jaksamisen, luokan ilmapiiriin, turvallisuuden sekä luottamuksen ongelmista. Kouluväkivaltapaukset eivät koulun aikuisten pyrkimyksistä huolimatta olleet kokonaan loppuneet.

Toisaalta osalla nuoria hyvinvoinnin ongelmat ilmenivät hyvin vahvasti. Ne kumpusivat niin koulun toiminnasta, ihmissuhteista kuin nuorten asenteista. Osa nuorista kertoi hyvinvoinnin ongelmista erityisesti liittyen koulun vertais-suhteisiin ja koulun ilmapiiriin. Erityisesti yksi haastattelemani ryhmä koki vahvasti koulukielteisyyttä, joka näkyi erityisesti opettajakielteisyytenä. Tämä tukee Konun (2002) tekemiä havaintoja koulukielteisyydestä. Monien ryhmien hyvinvointiin vaikuttivat kielteisesti myös koulun tilat sekä säännöt sekä luottamusongelmat.

### **7.1.2 Luottamus yhdistää ja etäännyttää koulun jäseniä**

Koulussa koettu luottamus ja hyvinvointi punoutuivatkin tuloksissa merkittäväällä tavalla yhteen. Luottamus heijastui positiivisesti tai negatiivisesti nuoren kokemaan turvallisuuteen, mikä oli samalla linjalla aikaisempien tutkimusten kanssa (Kekki (2014; Airaksinen 2012). Parhaimmillaan vahvaa luottamusta kouluun ja sen ihmissuhteisiin kokevat nuoret omasivat positiivisen kouluasenteen, kokivat olonsa turvalliseksi ja viihtyivät koulussa. Luottavat nuoret saivat koulun ihmissuhteista voimaa omaan jaksamiseensa ja uskalsivat turvautua ihmissuhteisiin myös vaikeissa tilanteissa.

Toisaalta luottamus ei saanut koulussa vain ja ainoastaan hyvää aikaan; liian vahva luottamus ystäväysten ja vertaissuhteiden välillä johti pahimmillaan nuorten vaikenemisen kulttuuriin, jossa koulun aikuiset nähtiin vastakohtina ja jätettiin luottamuksen ulkopuolelle joko omasta tahdosta tai vertaispaineen alla. Tämä vaaransi nuorten hyvinvointia etäännyttämällä nuorten ja aikuisten väisiä ihmissuhteita sekä nuorten turvallisuudentunnetta, kun kouluväkivalтата-

pauksia pyrittiin piilottamaan aikuisilta. Tutkimuksessa mukana olleet ryhmät olivat monikulttuurisia ja hyvin heterogeenisiä. Ryhmissä ei kerrottu koulussa tapahtuvasta rasismista ja luottamusta koettiin yleisesti oppilaiden välillä. Näin ollen tutkimuksessa ei havaittu haitallista poissulkevaa partikulaarista luottamusta (Putnam 1993), joka olisi luonut eroja nuorisoryhmien välille, vaan se oli laadultaan yleistä, generalistista luottamusta, joka antaa parhaimmat mahdollisuudet maahanmuuttajien integroimiseksi osaksi kouluyhteisöä.

Epäluottamuksella oli koulun kannalta selvästi vakavampia seurauksia: epäluottamus opettajaan sai aikaan suuria pettymyksiä, koulukielteisyyttä ja hyvinvoinnin ja motivaation ongelmia. Se aiheutti myös pelkoja ja turvattomuuden tunnetta, jos nuorilla ei ollut luottamusta koulun aikuisten toimintaan esimerkiksi kouluväkivallan kitkemisessä. Tämä löydös tukee Linnakylän (1993) tuloksia siitä, että opettajaan luottavien oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa paremmin kuin muiden oppilaiden.

### **7.1.3 Koulun vuorovaikutussuhteet tuottavat iloa ja huolta**

Muodostetuista merkitysrakenteista koulun vuorovaikutussuhteet osoittautuivat kaikkein merkityksellisimmäksi nuorten hyvinvoinnin ja luottamuksen muokkaajaksi. Vertaissuhteet toimivat nuorille kaksijakoisesti hyvinvointia vahvistavasti tai heikentävästi. Hyvät, turvalliset vertaissuhteet toivat nuorille paljon iloa, turvaa ja lohtua sekä tukevat kouluviihtyvyyttä. Samaa kertovat ovat myös aikaisemmat tutkimukset (Raatikainen 2011; Välimaa 2000; Poikkeus 1995; Lähteenmaa & Siurala 1991). Toisaalta ne vaikeuttivat koulunkäyntiä ja motivaatiota negatiivisilla kouluasenteillaan, riidoillaan ja huonolla ilmapiirillään, mikä tuki myös aikaisempaa tutkimusnäyttöä (Harinen & Halme 2012; Raatikainen 2011; Korkiamäki & Ellonen 2010).

Koulun aikuiset näyttäytyivät erittäin tärkeinä niin luottamuksen kuin hyvinvoinnin kannalta. Tulokset antoivat merkkejä siitä, että yhdessä kouluista oli

vallalla sekä aseman kautta annettua että vuorovaikutuksen kautta ansaittua luottamusta. Tämä tukee Ilmosen ja Jokisen (2002) sekä Harrén (1999) teoriaa. Toisessa koulussa puolestaan opettajia kohtaan koettiin vahvaa epäluottamusta ja luotettiin sen sijaan koulun ulkopuolisiin aikuisiin. Koulun aikuiset vaikuttivat oppilaiden hyvinvointiin ja luottamukseen opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen, luotettavuuden, oman asenteen ja toiminnan sekä oman asemansa kautta.

Kaikkein vahvimmin epäluottamusta saivat aikaan nuoren luottamuksen pettäminen nuorten asioita levittelemällä, opettajan epäoikeudenmukaisuus sekä kykenemättömyys riittävästi puuttua kouluväkivaltaan tai jopa itse olla osallisena koulukiusaamisessa. Tämä puoltaa Tromanin (2000) käsitystä epäluottamuksen synnystä turvattomuuden ja epäileväisyyden kokemuksista. Raatikainen puolestaan (2011) teki saman havainnon oikeudenmukaisuuden merkityksestä, jolloin oppilaiden jaksamiseen ja luottamukseen vaikuttavat koulun sisäinen oikeudenmukaisuus sekä koulussa saatu aikuisten tuki. Lisäksi opettajien iällä oli merkitystä luottamuksen kokemisessa, kun nuorten ja iäkkäämpien opettajien välillä näyttäytyi vahva sukupolviuilo.

Kielteiset kokemukset koulun opettajista tukevat Kalalahden (2007) tutkimustulosta, jonka mukaan oppilaiden negatiivisimmat koulukokemukset liittyvät opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen ja myös henkisen tuttuuden ja turvallisuuden tunteen puutteeseen. Oppilaat kokivat opettajia kohtaan luottamusta, kun oppilaat saivat opettajilta riittävästi tukea. Opettajat saivat arvostusta oppilailtaan, kun he kykenivät ratkaisemaan koulun ongelmia. Raatikainen on todennut opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen merkityksen tukea luokan ilmapiiriä ja ehkäistä ja ratkoa koulun ongelmia. Luottamusta koulussa rakennetaan Raatikaisen (2011) mukaan muun muassa toisten tukemisesta, arvostuksesta, ristiriitojen ratkaisemisesta sekä ihmisten välisestä tuesta. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Raatikaisen tekemiä havaintoja.

Tämä tutkimus haastaa tuloksillaan Brykin ja Schneiderin (2002, 12) käsityksen siitä, että koulun luottamus rakentuisi vain ja ainoastaan vertaissuhteiden ja vanhempien vaikutuksen pohjalta. Koulun aikuisten asenteella ja toiminnalla sekä vuorovaikutustaidoilla on paljon vahvempi vaikutus luottamuksen muodostumiseen koulussa kuin mitä Bryk ja Schneider ovat arvioineet. Heidän arvionsa koulu luottamuksen muodostumisesta suhteisiin perustuvasti pitävät tämän tutkimuksen tuloksien valossa kuitenkin paikkansa. Aikuiset vaikuttavat nuorten kouluhyvinvointiin niin positiivisesti kuin negatiivisesti.

Tämän tutkimuksen tuloksien valossa koulun aikuiset eivät kyenneet vastaamaan Niemelän ja kumppaneiden (1997) määrittelemään tehtävään turvata nuoret turvattomilta ihmissuhteilta ja kouluväkivallalta koulussa. Myös koulun organisaatiolla, koulun tiloilla ja koolla oli merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin, turvallisuuden ja luottamuksen kokemuksiin. Tämä tukee Brykin ja Schneiderin (1996) havaintoa rakenteellisten tekijöiden merkityksestä luottamuksen rakentumisessa. Tulokset tukivat Johnstonin (2004) tutkimusta, joka puolsi pienemmän ja muuttumattoman koulun vahvempaa luottamuskulttuuria suurempiin kouluihin nähden.

#### **7.1.4 Maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten nuorten yhtäläisyydet ja eroavaisuudet**

Kun vertaillaan maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten kokemuksia ja merkityksiä on otettava huomioon, että otos ei edusta laajempaa yleistettävää joukkoa. Tässä tutkimuksessa nuorten väliset erot näyttäytyivät myös vahvemmin yksilöiden ja ryhmien välisinä kuin kulttuurisina eroina. Tiettyjä eroavaisuuksia oli aineistosta kuitenkin havaittavissa. Havainnot liittyivät kouluasenteeseen sekä eroihin nuorten ilmaisuissa.

Maahanmuuttajataustaisia edustavan nuorison voidaan lisäksi nähdä jakautuneen kahtia. Koulun A nuoret korostivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta

vahvasti koulun positiivista muutosta ja viihtymistään koulussa. Koulun B nuoret puolestaan korostivat koulukielteisyyttään ja koulussa vallitsevia ongelmia kouluviihtyvyydessä. Kantasuomalaisten ryhmässä kaikki nuoret yhtä todella positiivista ja kiitollista nuorta lukuun ottamatta pyrkivät maahanmuuttajanuoria vähemmän korostamaan koulun positiivisia asioita. He olivat ilmaisuiltaan joko neutraaleja taikka avoimen negatiivisia. Tällöin tutkimustulokset antoivat tukea niin niille tutkimuksille, jotka puolsivat maahanmuuttajien hyvinvointia koulussa (Harinen & Halme 2012) kuin niille jotka totesivat kouluhyvinvoinnin ongelmia (Myllyniemi 2015). Kummassakaan koulussa ei noussut esiin rasismien kautta tapahtunutta syrjintää, mikä voi tutkimusten (Eccles ym. 2011; Correa-Velez ym. 2010; Liebkind 2000) valossa selittää joidenkin nuorten hyvää vointia.

Mikä maahanmuuttajataustaisissa nuorissa verrattuna kantasuomalaisiin nuoriin oli kuitenkin silmiinpistäväntä olivat myös erot eleissä ja ilmaisussa; heillä oli vahva halu olla äänessä ja jakaa rohkeasti kokemuksiaan. He uskalsivat ottaa vahvasti kantaa asioihin suuntaan tai toiseen. Vain yksi ensimmäisen polven maahanmuuttaja erosi selvästi muista maahanmuuttajataustaisista puutteellisesta kielitaidostaan johtuen, jolloin hän käytti vähemmän puheenvuoroja. Toisaalta häneltä kysyttäessä hän oli kuitenkin enemmän kuin valmis kertomaan kokemuksiaan sillä kielitaidolla mikä hänellä oli. Kantasuomalaisista puolestaan löytyi useampi hiljainen tai empiväinen yksilö, joka myötäili muuta ryhmää tai pyrki olemaan osallistumatta keskusteluun tai kertomaan suoraan kantaansa.

Ilmaisutapojen eroja voidaan selittää yksilöllisillä tai kulttuurisilla kommunikointitapojen eroilla, jolloin maahanmuuttajataustaiset olivat enemmän ulospäin suuntautuneita kuin kantasuomalaiset ilmaisemaan omia mielipiteitään. Kantasuomalaisten vaitonaisuus saattoi selittyä luottamuspulalla haastattelijaa kohtaan taikka ristiriitaisilla kokemuksilla ryhmälle ”yhteistä” kantaa kohtaan. Toisaalta kantasuomalaisten vaitonaisuutta saattoi hyvin myös selittää vahvempi vaikenemisen kulttuuri. Positiivisuuden korostamisen eroa puolestaan



voidaan selittää Lampelton ja kumppaneiden (2010) tuloksien kautta, joissa toisen polven nuoret kokivat elämänsä helpommaksi kuin vanhemmillaan, mikä sai heidät arvostamaan Suomen oloja ja pitämään yllä positiivista elämänasennetta henkisenä voimavarana.

Mielenkiintoista oli, että tulosten perusteella myös sukupuolella näyttäisi olevan merkitystä kouluasenteen, ilmaisujen ja kouluhyvinvoinnin kannalta. Maahanmuuttajapojat suhtautuivat maahanmuuttajatyttöjä huomattavasti positiivisemmin tai neutraalimmin kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen kysymyksiin. Kaikkein eniten koulukielteisyyttä ja hyvinvoinnin ongelmia nostivat esiin koulun B ryhmä, joka koostui pelkästään tytöistä, joista suurin osa oli maahanmuuttajia. Monet maahanmuuttajatyöt myös luottivat enemmän ystäviinsä kuin koulun aikuisiin. Samanlaisia tuloksia on löydetty myös muista tutkimuksista, joiden mukaan maahanmuuttajatyöillä havaittiin enemmän sosiaalisia ongelmia ja sisäänpääntyneisyyttä kuin pojilla (Correa-Velez ym. 2010; Volleberg 2005).

Joidenkin tyttöjen kokemukset opettajien epätasa-arvoisesta ja epäoikeudenmukaisesta kohtelusta selittivät vahvasti kouluhyvinvoinnin ongelmia ja koulukielteisyyttä. Correa-Velez ja kollegat (2010) sekä Eccles ja kumppanit (2001) kertovat, että subjektiiviset kokemukset mukaan ottamisesta ja tasa-arvosta edistävät maahanmuuttajanuorten hyvinvointia. Tutkimukset puoltavat myös tulosta, että eniten epäluottamuskokemuksia on maahanmuuttajataustaisilla, jotka myös kärsivät syrjinnästä (Myllyniemi 2015). Syrjinnän kokemukset puolestaan ennustavat kaikkein vahvimmin maahanmuuttajataustaisten hyvinvointia (Liebkind 2000). Tulosten valossa kaikki koulujen opettajat eivät ole onnistuneet keskittymään maahanmuuttajien virheiden sijaan onnistumisiin, mikä olisi parantanut nuorten sopeutumista ja edistänyt hyvinvointia (Mikkola & Heino 1997). Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella erityishuomiota olisi kiinnitettävä maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja opettajien vuorovaikutussuhteiden parantamiseen kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen edistämiseksi.

## 7.2 Tutkimuksen rajoitteet

Tämän tutkimuksen ansiona voidaan pitää, että se vastasi pitkälle esittämiinsä tutkimuskysymyksiin ja tavoitteisiin. Hyvänä voidaan myös pitää, että tutkimuksen toteutus ja menetelmät valittiin nuorten hyvinvointia ja etua korostaen: Ryhmähaastattelu toteutettiin nuorten itse valitsemissa ystäväporukoissa keskustelunomaisesti, jotta haastattelu aiheuttaisi mahdollisimman vähän ahdistusta ja kysymyksiin vastaaminen tuntuisi mielekkäältä. Kysymyksen pidettiin mahdollisimman avoimena, jotta nuoret saattoivat itse tuoda esiin itselleen tärkeinä pidettyjä asioita. Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi pyrki puolestaan säilyttämään nuorten kokemukset ja niiden merkitykset mahdollisimman autenttisessa muodossa, kun hermeneuttisen kehän avulla pyrittiin pääsemään eroon tutkijan subjektiivisista tulkinnoista.

Vahvuuksistaan huolimatta tutkimuksen toteutus sisälsi myös rajoituksia. Tutkittavien pieni otos tekee tulosten yleistettävyydestä vaikeaa. Se, että tutkimukset tehtiin juuri pääkaupunkiseutulaaisissa lähiökouluissa, joista toinen oli lisäksi erityiskoulu, vaikuttaa myös omalta osaltaan tutkimustuloksiin eikä ole yleistettävissä sellaisenaan muihin Suomen kouluihin. Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä sisälsi myös luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä: Ystäväporukoiden ryhmäkoheesiolla saattoi olla myös negatiivisia tai harhaanjohtavia vaikutuksia, jotka ovat voineet vaikuttaa väärin tulkintojen tekoon. Se, että tutkimus teetettiin sekaryhmissä, vähensi keinotekoista jakoa maahanmuuttajiin ja kantasuomalaisiin, mutta toisaalta toisenlainen ryhmäjako olisi voinut tuottaa poikkeavampia tuloksia. Jos maahanmuuttajat olisivat olleet samassa ryhmässä, he olisivat mahdollisesti tuoneet esiin enemmän rasismiin liittyviä kokemuksiaan.

Stewart ja Shamdasani (2015, 23–28) varoittavat, että yksilöllisyys voi ryhmässä kadota tai vähemmistöjen mielipiteet, näkökulmat ja ajatukset jäädä liian vähälle huomiolle. Näin kävikin osan ryhmien kanssa, jossa vahvat yksilöt dominoivat keskustelua ja ujommat jäivät mielipiteineen paitsioon. Näiden nuorten

kohdalla olisi luotettavuutta lisännyt yksilöhaastattelu tai kyselytutkimus ryhmähaastattelun lisänä, jolloin ujommat yksilöt olisivat päässeet enemmän esiin ja tulkintoja olisi voitu tarkentaa. Pyrin kuitenkin aineiston analyysivaiheessa tekemään tulkinnan ensin ryhmän ja sen jälkeen myös jokaisen yksilön näkökulmasta, jolloin poikkeavat yksilönäkökulmat tulivat todennäköisemmin näkyviksi.

Ryhmähaastatteluaineiston luotettavuuteen vaikutti myös ryhmän sisäinen kulttuuri. Ryhmän jäsenet vaikuttivat toisiinsa ja heillä oli jonkinasteinen kontrolli toisiinsa nähden. Näin ollen vastauksia oli hahmotettava ryhmähaastattelun luoman keskustelukulttuurin valossa (Pötsönen ym. 1998, 4). Eräässä ryhmässä yhdellä ryhmäläisellä oli selvästi vahva kontrolli muuhun ryhmään, jolloin ryhmän sisäinen keskustelukulttuuri, arvot ja normit saattoivat vaikuttaa siihen, mitä ryhmäläiset uskalsivat tuoda haastattelijalle julki (Stewart & Shamdani 2015, 28–32). Eduistaan huolimatta haastattelutilannetta ei myöskään voida pitää täysin luonnollisena ja onkin usein vaikea tietää, mitä haastattelusta saatu tieto todella kertoo ihmisten käyttäytymisestä ja valinnoista. Nuorten keskustelua, arvoja ja normeja oli välillä myös vaikea tulkita, sillä monia asioita saatettiin liioitella tai vitsailla. Tulkinnantekoon olisi auttanut, että haastateltava olisi tuntenut tai ainakin kerran tavannut nuoret etukäteen, jolloin olisi paremmin voinut tunnistaa nuorille tyypillisiä tai epätyypillisiä ilmaisuja ja niiden todenperäisyyttä.

Ryhmähaastattelu on tilanteena sellainen, että se ei välttämättä tarjoa mahdollisuuksia kaikista henkilökohtaisimpien aiheiden julki tuomiseen. Vaikka tätä ongelmaa pyrittiin välttämään antamalla nuorille mahdollisuuden valita kaveriryhmänsä, nuoret eivät siltikään halua välttämättä tuoda ilmi negatiivisia kokemuksiaan tai omia ryhmästä poikkeavia mielipiteitään. Myös haastattelijan omat reaktiot tai niiden ennakointi saattoivat vaikuttaa tehtyihin nuorten vastauksiin. Mielipiteeksi nuoret saattoivat esittää enemmän sosiaalisesti hyväksytyinä pidettyjä vastauksia (Pötsönen ym. 1998, 4–6). Monet nuoret vastasivatkin

haastattelun alussa huomattavasti kohteliaammin ja kaunistellen kysymyksiin, mutta haastattelun edetessä kertoivat tilanteista suoremmin omalla kielellään – oletettavasti siinä vaiheessa kun luottamus haastateltavaan oli muodostunut. Fenomenologinen haastattelu toteutettiin mahdollisimman pitkälle avoimesti ja nuorten ehdoilla. Haastattelukysymykset ovat saattaneet kuitenkin ohjata nuorten vastauksia ja rajata jotakin olennaista pois. Kuitenkin haastattelujen lopussa annoin aina vapaan sanan nuorille kertoa, jos jokin tärkeä asia oli jäänyt mainitsematta tai mietityttämään.

Tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta lisäävät selvät yhtymäkohdat aikaisempiin tutkimustuloksiin; nuorten kouluhyvinvointi ja luottamus olivat luonteeltaan samansuuntaisia kuin mitä aikaisimmat tutkimukset ovat osoittaneet. Tutkimuksen ansioksi voidaan lukea myös, että nuorten ja erityisesti erityisoppilaiden ja maahanmuuttajien näkökulmasta tehtyä laadullista nuorisotutkimusta on Suomessa tehty vähän, ja tulokset omalta osaltaan täydentävät tätä aukkoa. Suurimmaksi ansioksi tuloksissa voidaan lukea niiden soveltamisen mahdollisuudet käytännön kouluelämään.

### **7.3 Käytännön sovellettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tämä tutkimus on osoittanut, että koulun vuorovaikutussuhteilla on kiistaton merkitys nuorten hyvinvoinnin ja luottamuksen kannalta. Tulokset osoittivat lisäksi, että luottamuksella on oma roolinsa terveiden ihmissuhteiden mahdollistumiseksi koulussa. Tämän vuoksi tulevaisuuden tutkimuksen olisi tutkittava yhä tarkemmin mahdollisuuksia edistää luottamuksellisten ihmissuhteiden syntyä koulussa, erityisesti nuorten ja aikuisten välille. Tulokset nostivat esiin konkreettisia kehittämiskohteita koulun aikuisten toiminnassa nuorten kouluhyvinvoinnin ja luottamuksen edistämiseksi: erityishuomiota olisi kiinnitettävä koulun opettajien vuorovaikutustaitoihin, asenteisiin ja toimintaan sekä niiden

tutkimukseen, koska niiden vaikutus yhdessä vertaissuhteiden kanssa on oppilaiden hyvinvoinnin, turvallisuuden ja luottamuksen kokemuksiin aiempaa luultua merkittävämpi. Tämä voi olla aiheen arkaluontoisuuden vuoksi kuitenkin haastavaa.

Tämä tutkimus vahvisti edelleen kysymystä maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvoinnin tilasta koulussa: vaikka osaa tuloksista kuten rasismien vähyyttä ja positiivista kouluasennetta voidaan pitää kannustavina, toisaalta on selvää, että nuoret kuitenkin kärsivät kouluhyvinvoinnin ongelmista ja epätasa-arvoisuudesta lähes päivittäin, jonka myötä nuorten syrjäytymisriski kasvaa. Kyseinen ongelma pätee kuitenkin niin kantasuomalaisiin kuin maahanmuuttajanuoriin. Tästä syystä on ilmeistä, että tulevaisuuden tutkimuksen on jatkettava perehtymistä nuorten kouluhyvinvoinnin edistämiseen löytämällä entistä tehokkaampia tapoja puuttua kouluväkivaltaan ja turvattomiin ihmissuhteisiin.

Tämä tutkimus vahvisti omalta osaltaan myös sitä, että laadullinen nuorisolähtöinen tutkimus tuottaa arvokasta tietoa nuorten elämästä, jota tulisi hyödyntää nykyistä laajemmin. Tulokset antoivat yksityiskohtaisia esimerkkejä tilanteista, missä nuoret toivovat koulun aikuisilta parannusta vuorovaikutuksessa, asenteissa ja toiminnassa. Toimivien opettaja-oppilassuhteiden rakentamiseksi näitä näkökulmia olisi hyvä tuoda koulun aikuisten tietoisuuteen. Taitoja voitaisiin kehittää eteenpäin esimerkiksi opettajankoulutuksessa.

Tutkimus tuotti tietoa myös koulun tilojen ja kouluorganisaation toimintakulttuurin merkityksestä kouluhyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta. Tulokset puhuvat pienempien, muuttumattomampien koulujen puolesta, jossa koulun jäsenet tuntevat toisensa. Tilojen tulisi olla avoimia, virikkeellisiä ja viihtyisiä lisätäkseen turvallisuutta ja kouluviihtyvyyttä. Tulevassa tutkimustyössä olisi saatava laajempi otos haastateltavia, jotta mahdollistuisi uskottavampi vertailu kantasuomalaisten ja nuorten kouluasenteista, luottamuksesta ja hyvinvoinnista sekä niiden eroista. Tulevaisuuden tutkimuksen olisi hyvä löytää keinoja tuoda näkyväksi myös koulun organisaatiotasosta toimintaa vertailemalla keskenään eri koulujen toiminta- ja luottamuskulttuureja.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluilla on vielä paljon enemmän mahdollisuuksia oppilaidensa hyvinvoinnin ja luottamuksen edistämiseen kuin tähän asti on ajateltu.

## LÄHTEET

- Airaksinen, T. 2012. Yksilöturvallisuutta etsimässä. Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö SPEK. Teoksessa T. Kekki 2014. Suomen Pelastusalan SPEK. Tammerprint Oy.
- Alaharja, M., Anderson, T., Laine, P.-L., Lyytikäinen, L., Myllyaho, H., Nurminen, A., Niinimäki, M., Tuovila-Ginters, L., Vihermaa, M. & Vilen, S. 1999. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten psykologinen arviointi koulu- maailmassa. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU- koulupsykologien työryhmä. Vantaan kaupungin offsetpaino.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baker, F & Jones, C. 2006. The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia –a pilot study. Teoksessa H. Kerkkänen & M. Säävälä 2015. Maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.. Edita Publishing.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Daasen, P.R. 1990. Cross-cultural psychology. Research and applications. New York: Cambridge University Press.
- Bessant, J., Hil, R., Watts, R. (toim.) 2005. Violations of Trust. How Social and Welfare Intitutions fail Children and Young People. Welfare and society. England: Ashgate Publishing Limited. 1–6
- Bryk, A. & Schneider, B. 1996. Social Trust. A moral resource for school improvement. Teoksessa Raatikainen, E. Luottamus koulussa – Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopisto, Yliopistopaino, Helsinki.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2002. Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russel Sage.

- Correa-Velez, I., Kaplan, I., Sampson, R.C., Tucci, M.M. 2010. The meaning and mental health consequences of long-term immigration detention for people seeking asylum. Teoksessa Kerkkänen, H. & Säävälä, M. 2015. Maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 40/2015. Edita Publishing.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: Inter-national report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, Denmark: WHO
- Dalhaug, K.C., Oppedal, B & Roysamb, E. 2011. The role of socio-cultural context for culture competence and depressive symptoms among ethnic minority youths in junior high school. Teoksessa H. Kerkkänen & M. Säävälä 2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 40/2015. Edita Publishing.
- Eccles, J.S., Roeser, R.W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research of Adolescence* 21, 225-241
- Erikson, E.H. 1984. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, R. & Uusitalo, H. (1987). The Scandinavian Approach to Welfare Research. *International Journal of Sociology* 16 (3-4), 177-193.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Vammalan kirjapaino Oy.
- Govier, T. 1993. Self-Trust, Autonomy and Self-Esteem. *Hypatia* 8(1), 99-120.
- Gifford, Sandra, Correa-Velez, Ignacio, & Sampson, Robyn 2010. Good Starts for refugee youth. *Curriculum & Leadership Journal*, 8(24).
- Gustafsson, C. 1997. What kind of Morality is Trust? Nro 190 preliminära Forskningsrapporter 10.9.1997. Företagsekonomiska institutionen, Åbo Akademi.
- Halkola, U. 2009. Symboliset valokuvat terapeutin apuvälineenä. Teoksessa



- U. Halkola, L. Mannermaa, Lauri, T. Koffert & L. Koulu (toim.): *Va-  
lokuvan Terapeuttinen voima*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.  
175–187.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia rakenta  
massa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotut-  
kimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy
- Harré, R. 1999. Trust and its surrogater: psychological foundations of political  
process. In M. E. Warren (ed.), *Democracy & Trust*. Cambridge:  
Cambridge University Press, pp. 249-272.
- Honkatukia, P. & Suurpää, L. 2007. Nuorten miesten monikulttuurinen elä  
mäntäkulku ja rikollisuus. Teoksessa R. Lampelto, E. Taimi, E. & R.  
Hyytinen 2010. Tietoa, taitoa ja luottamuksen rakentamista. Pää-  
kaupunkiseudun kotouttamistyön kehittämishankkeen loppura-  
portti.
- Ilmonen, K. 2002. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi
- Ilmonen, K & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä:  
SoPhi.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yli  
opisto, Kuopio. Kopijyvä Oy.
- Kalalahti, M. (2007). Opiskelu ympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5)  
417-431.
- Kauppila, T. 1999. Vankeudesta vapauteen. Suomalaisten miesvankien turvat  
tomuus ja elämäntilanteiden hallinta. Vankeinhoidon koulutuskes-  
kuksen julkaisu 2/1999. Helsinki.
- Kekki, T. 2014. Turvallisuuden monet käsitteet. Näkökulmia yhteiskunnan ja  
yksilön turvallisuuteen. SPEK puheenvuoroja. Suomen Pelas-  
tusalain Keskusjärjestö SPEK. Tampere, Tammerprint Oy.
- Kerkkänen, H. & Säävälä, M. 2015. Maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia  
ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Systemaattinen tut-  
kimuskatsaus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 40/2015. Edi-  
ta Publishing.

- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetten-ranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Kuure, T. & Perttu, H. 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö, Lasten ja nuorten elämäntavan tutkimusyksikkö. Likes.
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54(1), 77–106.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto: Lääketieteellinen tiedekunta.
- Kosonen, L. 2008. Growing up Vietnamese in Finland: Looking Back 12 Years Later. The Well-being and Socio-cultural Adaptation of Vietnamese as Children or Adolescents and as Young Adults. Teoksessa H. Kerkkänen & M. Säävälä 2015. Maahanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Edita Publishing, 25–26, 47.
- Kotkavirta, J. 2001. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) 2001. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. SoPhi, 56–60.
- Korhonen, V. 2013. Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä. PSkustannus, 36–37.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2010) Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina ylä- kouluiässä. Teoksessa P. Harinen & J. Halme (2012). Hyvä, paha koulu. Helsinki: Unigrafia Oy, 55–60.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Helsinki: Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2012:8.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva, PS-kustannus, 37–50.
- Lampelto, R., Taimi, E. & Hyytinen, R. 2010. Tietoa, taitoa ja luottamuksen rakentamista. Pääkaupunkiseudun kotouttamistyön kehittämishankkeen loppuraportti. Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osamiskeskus. Työpapereita 2010:2. Yliopistopaino.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 111–131.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 167–171.
- Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Gaudeamus, 85–116.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 25–30.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112-127.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. 1991. Nuorten sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Teoksessa: R. Välimaa 2000. Jyväskylä: ER-Paino Ky.
- Mikkola, P & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.
- Myllyniemi, S. 2012. Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012. Hel-

- sinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta. Teoksessa: S. Myllyniemi 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Helsinki, Kuvenes Print.
- Myllyniemi, S. 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura. Juvenes Print.
- Niemelä, P., Kainulainen, S., Laitinen, K., Pääkkönen, J., Rusanen, T., Ryyänen, U., Widgrén, E., Vornanen, R., Väisänen, R. & Ylinen, S. 1997. Suomalainen turvattomuus. Inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusolottuudet ja tyypittely – haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki: Hakapaino, 136–139.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Hakapaino, Helsinki.
- Peltomäki, P. (2014). Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö. Tampere University Press.
- Priest, N., Paradies, Y., Trener, B., Truong, M., Karlsen, S. & Kelly, Y. 2013. A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine* 95.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (1998) Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Pietilä, I. 2013. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen oppimisprosessina. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä. PS-kustannus, 46–48.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: R.

- Välimaa 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelun valossa.. Jyväskylä University Printing House, ER-paino Ky.
- Putnam, R.D. 1993. Making Democracy Work: Civil Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press. Teoksessa E.M. Uslaner 2002. The Moral Foundations of Trust. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, R.D. 2000. Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster. Teoksessa E. Raatikainen 2011. Luottamus koulussa. Helsingin yliopisto, Yliopistopaino, Helsinki.
- Pötsönen, R. & Välimaa, R. (1998). Ryhmähaastattelu laadullisen terveys tutkimuksen menetelmänä. Jyväskylän yliopiston terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998, Jyväskylä.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Roos, J.P. & Hoikkanen, T. (1998). Elämänpolitiikka. Tampere: Gaudeamus.
- Rousseau, C. Lacroix, L. Singh, A., Gauthier, M. & Benoit, M. 2005. Creative workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children. Teoksessa H. Kerkkänen & M. Säävälä 2015. Maa-hanmuuttajien psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävät tekijät ja palvelut. Edita Publishing.
- Uslaner, E.-M. 2002. The Moral Foundations of Trust. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P. 2015. Focus Groups: Theory and Practice. Third edition. Los Angeles. SAGE publications Inc.
- Sztompka, P. 1999. Trust. A Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolonen, T. 2001: Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten

arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.

- Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasu (Eds.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa 12-23*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja (2014). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö
- Volleberg, W.A., en Have, M., Dekovic, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., A., Ormel, H. & Verhulst, F. 2005. Mental health in immigrant children in the Netherlands. Teoksessa H. Kerkkänen & M. Säävälä 2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 40/2015. Edita Publishing.
- Välimaa, T. 2000. Nuoren koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House ER-Paino Ky.

# LIITTEET

## LIITE 1. Ryhmähaastattelujen ryhmäjako kouluissa

(A1-A3 koulu A, B1-B2 koulu B)

(T=tyttö, P=poika, KS=kantasuomalainen, MM=maahanmuuttaja)

---

### Ryhmä A1

T1	MM
T2	KS
T3	KS

---

### Ryhmä A2

P1	MM
P2	KS
T1	MM

---

### Ryhmä A3

T1	MM
P1	KS

---

### Ryhmä B1

T1	MM
T2	MM
P1	KS
P2	MM
P3	MM

---

### Ryhmä B2

T1	MM
T2	MM
T3	KS
T4	KS
T5	MM

## LIITE 2. Ryhmähaastattelun runko

*Aluksi esittäydyn ryhmälle. Kerron tutkimusaiheesta, miten haastattelu tullaan toteuttamaan ja että kaikki keskustelussa käyty on täysin luottamuksellista. Käydään läpi, sopiiko tutkimukseen osallistuminen kaikille. Tämän jälkeen nauhuri laitetaan päälle ja käydään kierros, kuka kukin on. Apuna voidaan käyttää kuvakortteja "valitse yksi kortti joka kertoo millä fiiliksellä olet tässä tänään ja esitele se muille". Samalla harjoitellaan kuvakorttien käyttämistä haastattelussa. Aluksi käsitellään temaattisesti kouluun ja kouluhyvinvointiin liittyviä teemoja, tämän jälkeen koulun luottamussuhteita.*

### KOULUHYVINVOINTIIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

**Kuvakorttikysymys: Valitse kortti, josta tulee mieleen " koulu" ja kerro ryhmälle miksi valitsit tämän kortin.**

1. Jonkun mielestä koulu on ihan peestä, toisen mielestä helppoa ja kivaa. Millaista se teidän mielestä on? Entä kavereiden mielestä?
2. Kertokaa teidän koulusta, millainen se on?
3. Kertokaa teidän luokasta, millainen luokka teillä on.
4. Muuttaisitko teidän koulussa tai luokassa jotakin? Miksi?
5. Millaisessa koulussa viihtyisit ja voisit hyvin?

### VUOROVAIKUTUSSUHTEISIIN JA LUOTTAMUKSEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

**Kuvakorttikysymys: Valitse kortti, joka kuvastaa, millainen on hyvä kaveri ja esitele se ryhmälle.**

6. Kertokaa mikä merkitys koulukavereilla teille on?
7. Mikä muu on koulussa tärkeää?
8. Jos koulussa tulee vaikeita tilanteita esim. kaverin kiusaamista, mitä silloin teette?
9. Onko teille tullut vastaan tällaisia tilanteita koulussa? Mitä muita vaikeita tilanteita?
10. Kannattaako tilanteesta mielestänne kertoa jollekulle? Miksi kannattaa puhua/olla puhumatta?
11. Kenelle kertoisit? (Kaverille, opelle, rehtorille, äidille tai isälle, kuraattorille, terveydenhoitajalle, opolle, valmentajalle?) Miksi?
12. Missä tilanteessa kertoisit aikuiselle? Missä tilanteessa puhuisit mieluummin vain kaverin kanssa?
13. Voitteko kertoa tilanteesta, josta ette kertoneet aikuiselle? Miksi jätitte kertomatta?
14. Mikä helpottaisi vaikeista asioista aikuiselle puhumista?
15. Millaiselle opelle voi kertoa?
16. Millainen on teidän mielestä luotettava opettaja?