

HYVÄ JA TURVALLINEN KOULU
Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden
käsityksissä ja kokemuksissa

Irene Ylinen

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2011
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ylinen, I. 2011. Hyvä ja turvallinen koulu. Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 122s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoululaisten käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta. Kouluviihtyvyyteen liittyviä asioita selvitettiin kysymällä lapsilta myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia koulussa. Hyvin keskeinen kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä on turvallisuus koulussa, jota tarkasteltiin selvittämällä, milloin koulussa on alakoululaisten mukaan hyvä olla ja mitkä asiat pelottavat koulussa. Tarkastelun kohteena oli myös se, miten viime vuosina hyvin paljon mediassa esillä olleet koulusurmat ovat vaikuttaneet lasten ajatuksiin ja kokemuksiin koulun turvallisuudesta.

Aihe valittiin sen ajankohtaisuuden vuoksi. Lasten omakohtaisia käsityksiä koulun turvallisuudesta on myös tutkittu aikaisemmin vain vähän laadullisin menetelmin. Lasten omiin käsityksiin ja kokemuksiin tutustuminen on tärkeää myös siksi, että voimme kasvattajina luoda lapsille mahdollisimman hyvän kasvu- ja oppimisympäristön, jossa he saavat kokea olevansa arvokkaita ja tärkeitä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin maaliskuussa 2009 ja 2010 teemahaastatteluilla. Haastatteluaineistoa käsiteltiin teemoittain ja teemojen kautta lasten käsityksistä ja kokemuksista etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastatteluihin osallistui yhteensä 12 oppilasta ensimmäiseltä, kolmannelta ja kuudennelta luokalta. Kultakin luokalta haastateltiin neljää oppilasta, joista kaksi oli tyttöjä ja kaksi poikia. Tämän tutkimuksen tuloksia verrattiin aikaisempaan tutkimukseen.

Tutkimuksen mukaan lapset kokevat koulun pääosin turvalliseksi. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat erityisesti koulutoverit sekä koulussa pärjääminen ja onnistuminen. Turvallisten ja välittävien aikuisten merkitys koulussa on keskeinen oppilaiden turvallisuuden luoja. Turvattomuutta ja pelkoa koulussa aiheuttaa selkeästi eniten koulukiusaaminen. Lapset olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulukiusaamiseen puututaan heidän koulussaan. Viime aikoina esillä olleet traagiset kouluun liittyvät uutiset olivat koskettaneet lasten elämää ja he olivat pohtineet asiaa. Tutkimuksen tulokset tukevat aihetta koskevia aiempia tutkimustuloksia.

Avainsanat: Kouluhyvinvointi, kouluviihtyvyys, turvallisuus, turvattomuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KOULU HYVÄNÄ KASVUYMPÄRISTÖNÄ	8
2.1	Kouluhyvinvointia koskeva lainsäädäntö ja asetukset	8
2.2	Kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys	11
2.2.1	Kouluhyvinvointi	11
2.2.2	Kouluviihtyvyys.....	15
3	TURVALLISUUS SYNNYTTÄÄ KOULUHYVINVOINTIA.....	19
3.1	Turvallisuus ja turvattomuus yksilön elämässä.....	19
3.1.1	Perusturvallisuuden kehittyminen	21
3.1.2	Pelko ja turvattomuus.....	24
3.2	Turvallisuus ja turvattomuus koulussa	26
3.2.1	Turvallisen oppimisympäristön edellytyksiä.....	26
3.2.2	Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta turvattomuuden luojina	30
3.2.3	Koulun turvallisuus ja koulusurmat.....	33
4	KOULUVIIHTYVYYS JA TURVALLISUUS TUTKIMUSTEN VALOSSA	36
4.1	Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemuksissa	36
4.2	Koulun turvallisuus ja turvattomuus oppilaiden kokemuksissa	41
5	LAPSEN KOKEMUSMAAILMA TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	47
5.1	Lapsen kokemusmaailma	47
5.2	Alakouluikäisen lapsen kehitysvaihe	50
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	54
6.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	54
6.2	Tutkimusmenetelmä.....	55
6.2.1	Laadullinen tutkimus.....	55
6.2.2	Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimus.....	56
6.2.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	58
6.3	Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusaineiston analyysi	60

6.3.1	Tutkimuksen kohde ja haastateltavien valinta.....	60
6.3.2	Haastattelut	62
6.3.3	Aineiston analysointi	64
7	TULOKSET	68
7.1	Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden kokemuksissa ja käsityksissä	68
7.2	Koulun vuorovaikutussuhteet	71
7.3	Onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa	78
7.4	Koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä.....	81
7.5	Vapaus ja kontrolli koulussa	84
7.6	Perustarpeet ja turvallisuus koulussa	87
7.7	Koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus	88
7.8	Kouluväkivallan ja koulu-uutisten vaikutukset lasten käsityksiin koulun turvallisuudesta.....	91
8	POHDINTA JA TULOSTEN TARKASTELU	94
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	94
8.1.1	Keskeiset tulokset	95
8.1.2	Aikuiset tuovat kouluun turvallisuutta	96
8.1.3	Vertaistovereilla suuri vaikutus kouluviihtyvyyden kokemiseen	98
8.1.4	Kiusaaminen pelottaa	98
8.1.5	Uutiset koulumaailmasta yhdistetään myös omaan kouluun	100
8.2	Tutkimuksen arviointi.....	101
8.2.1	Tutkimuksen luotettavuus	101
8.2.2	Tutkimuksen eettisyys.....	105
9	LOPUKSI	108
	LÄHTEET	111
	LIITTEET	120

1 JOHDANTO

Koulunkäynti on hyvin merkittävä osa lapsen elämää. Se on lapsen oikeus, mutta myös velvollisuus. Siksi onkin erityisen tärkeää, että lapsi kokee koulussa olemisen hyväksi ja turvalliseksi. Turvallisuus on lapsen tunne ja kokemus siitä, onko hänen hyvä olla koulussa (Salovaara & Honkonen 2011, 8). Perusopetuslain (628/1998, 29§) mukaan lapsella on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisuus on erittäin tärkeä tekijä lapsen hyvinvoinnin kannalta, sillä kun ihminen kokee turvallisuutta, hänen luottamuksensa elämään ja tulevaisuuteen ovat vakaat (Niemelä 2000, 22). Turvallinen oppimisympäristö on myös tärkeä edellytys oppimiselle (Cohen 2006, 202).

Julkisuudessa suomalaisesta koululaitoksesta on muodostunut kahdenlainen kuva. Toisessa ääripäässä on arvostettu opetusjärjestelmä ja kansainvälisessä vertailussa oppimistuloksissa menestyvät suomalaislapset. Toisessa ääripäässä puolestaan keskustellaan koululaisten lisääntyvästä väsymyksestä, masennuksesta ja oppimisympäristön turvattomuudesta. (Salonen 2007, 6-9; ks. myös OECD 2007; OECD 2011, 117-136.) Suomalaisen koulun turvallisuus on viime vuosina saanut myös paljon surullista ja mahdollisesti pelkoja ja turvattomuutta aiheuttavaa julkisuutta. Kouluissa tapahtuneiden väkivaltatekojen ja uhkausten seurauksena on alettu miettiä, kuinka turvallinen paikka koulu oikeastaan on.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n ja Educa 2009 -tapahtuman teettämä Turvallinen opinahjo? -tutkimus (Opettaja 3/2009, 6) selvitti vuoden 2008 lopulla opetusalan ammattilaisten ja kansalaisten ajatuksia suomalaisten oppilaitosten turvallisuudesta. Tutkimuksen mukaan opettajat pitivät koulua edelleen turvallisenä paikkana, sillä yhdeksän kymmenestä opettajasta (N=300)

koki koulun turvalliseksi oppimis- ja työympäristöksi. Muista kansalaisista (N=600) koulun turvallisuuteen luotti 75 prosenttia.

Tarkastelen tutkielmassani alakoululaisten käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta. Turvallisuus koulussa on hyvin ajankohtainen aihe ja kiinnostaa varmasti sekä opettajia että vanhempia. Haluan tuoda esiin lasten kokemuksia ja käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta, sillä aihetta on lasten näkökulmasta tutkittu laadullisin menetelmin hyvin vähän. Koulun turvallisuutta myös luodaan ensisijaisesti oppilaita varten, joten on tärkeää kysyä siitä kokemuksia ja käsityksiä heiltä itseltään. Tulevana luokanopettajana haluan myös itse oppia tutkielmani kautta ymmärtämään lapsia paremmin ja tiedostamaan, mitkä asiat ovat tärkeitä kouluviihtyvyyden kannalta ja mitkä asiat lapsi kokee turvallisiksi tai turvattomiksi koulussa. Koen myös tärkeäksi selvittää, millä tavoin viime aikojen mediassa esillä olleet koulussa tapahtuneet väkivaltateot ovat mahdollisesti vaikuttaneet lasten ajatuksiin.

Suomessa on 1990-luvulla tehty laaja lasten turvattomuutta käsittelevä tutkimus, joka on osa Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden turvatutkimushanketta (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995). Tutkimus käsittelee myös alakoululaisten kouluun liittyviä pelkoja, joten kyseinen tutkimushanke sivuaa omaa tutkielmaani tältä osin. Lahikaisen tutkimus on toteutettu kuitenkin määrällisin menetelmin, ja otos on suuri, joten se ei ole täysin verrattavissa omaan tutkielmaani. Tietoa oppilaiden kokemuksista kouluviihtyvyydestä sekä koulun turvallisuudesta on kerätty myös valtakunnallisilla kouluterveyskyselyillä (ks. esim. Liinamo & Kannas 1995; Samdal, Dür & Freeman 2004).

Aihe on hyvin ajankohtainen myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Väkivaltaiset teot kouluissa ovat saaneet tutkijat kiinnostumaan koulun turvallisuudesta (ks. esim. Jimerson, Swearer & Espelage 2006). Keskeisesti koulun turvattomuuteen vaikuttavaa kouluväkivaltaa on alettu tutkia varsinaisesti kuitenkin vasta vuosituhannen vaihteessa. Tutkimuksen kohteena

aihe on siis melko uusi. (Cornell & Mayer 2010, 7.) Koulun turvallisuutta kansainvälisellä tasolla on tutkittu mm. WHO-koululaistutkimuksessa (ks. esim. Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010). Traagisten koulu-uutisten vaikutuksia on aikaisemmassa tutkimuksessa tarkasteltu yläkoulu- ja lukioikäisten nuorten elämässä. (Addington 2003; Ropponen 2011).

Keskustelun myötä kouluhyvinvointiin, erityisesti koulun turvallisuuteen, on myös kiinnitetty viime aikoina entistä enemmän huomiota. Muun muassa Sisäministeriön työryhmä on julkaissut oppilaitosten turvallisuutta koskevan raportin (Sisäministeriön julkaisuja 40/2009), jossa kouluille annetaan turvallisuusohjeistus. Viime vuosina turvallisuuteen on myös alettu kiinnittää uudella tavalla huomiota. Muun muassa ministeriön tiedotusyksikön (2009) mukaan oppilaitosten turvallisuuden parantamiseksi on käynnistetty useita hankkeita. Koulunturvallisuus on ollut myös paljon esillä mediassa.

Tutkimusprojektini kouluhyvinvoinnin parissa alkoi vuonna 2009, kun tutkin kandidaatintutkielmassani kolmasluokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia koulun turvallisuudesta. Kandidaatintutkielmani innosti minua jatkamaan myös pro gradu -tutkimuksessa samasta aiheesta ja laajentamaan aiemmin keräämääni aineistoa. Tutkimusraporttini etenee siten, että aluksi avaan tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä ja niiden suhteita toisiinsa kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen valossa (luvut 1-5). Tutkimuksen toteutuksesta kerron luvussa 6. Luvuissa 7-8 esittelen tutkimukseni tulokset sekä pohdin niiden merkityksiä taustateoriaan peilaten. Lopuksi (luku 9) pyrin yhdistämään tutkielmani koulun käytäntöön ja keinoihin, joita kouluissa voidaan konkreettisesti käyttää apuna kouluhyvinvoinnin edistämässä.

2 KOULU HYVÄNÄ KASVUYMPÄRISTÖNÄ

Lapsi kehittyy ja oppii kasvuympäristössään. Koulu on lapsen tärkeä kasvu- ja oppimisympäristö, jossa hän viettää noin kolmanneksen hereilläoloajastaan (Markkula & Öörni 2009, 83). Siksi koulun tulee olla paikka, jossa oppilas voi kokea olonsa hyväksytyksi. Turvallisuuden ja yhteisöön kuulumisen kokemukset antavat pohjan tehokkaalle opiskelulle. Tämän pohjan puuttuminen voi näkyä oppilaan toiminnassa alisuoriutumisena, tunne-elämän epätasapainona ja huonovointisuutena. Kun oppilas voi huonosti, hän ei uskalla käyttää luovuuttaan, vaan keskittää huomionsa vain ulkoisten vaatimusten täyttämiseen. (Uusikylä 2006a, 41.)

Tutkielmassani selvitän oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia myönteisistä ja kielteisistä asioista koulussa sekä koulun turvallisuudesta. Nämä asiat liittyvät läheisesti kouluhyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tässä luvussa esittelen kouluhyvinvointia koskevaa lainsäädäntöä ja asetuksia sekä tarkastelen kirjallisuuden pohjalta kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden käsitteitä.

2.1 Kouluhyvinvointia koskeva lainsäädäntö ja asetukset

Suomessa kouluhyvinvointia ja koulun turvallisuutta koskevia asioita säädellään laeissa ja asetuksissa, joiden mukaisesti jokaisen koulun oppimisympäristön tulee rakentua. Valtioneuvoston asetuksen mukaan opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostaminen. (Valtioneuvoston asetus 1435/2001, 2§.) Huomion kiinnittäminen näihin asioihin on olennaista, kun tarkastellaan koulua hyvänä

ja turvallisenä oppimisympäristönä. Suomessa kouluun liittyvistä asioista, erityisesti koulusta hyvänä oppimisympäristönä ja koulun turvallisuudesta, määrätään pääosin perusopetuslaissa.

Perusopetuslain (628/1998, 29§) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Säännös edellyttää, että opetukseen tarkoitetut tilat ja välineet ovat turvallisia. Säännös myös velvoittaa koulutuksen järjestäjän huolehtimaan siitä, että oppilaat eivät joudu väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän kohteeksi. Tähän liittyen opetuksen järjestäjän tulee laatia ja toimeenpanna opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi, sekä valvoa sen toteutumista. Lisäksi koulussa tulee olla järjestyssäännöt, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Koululait perusteluineen 1999, 75.) Oppilaat ovat kuitenkin vailla varsinaista lainsäädäntöä työturvallisuudesta (Hamarus & Kaikkonen 2011, 62). Myös turvallisuus koulumatkoilla kuuluu koulutuksen järjestäjän vastuualueelle. Tähän perustuen selvitän tutkielmassani alakoululaisten käsityksiä myös koulumatkan turvallisuudesta. Koulutilojen turvallisuudesta säädetään palo- ja pelastustointia sekä terveystointia koskevassa lainsäädännössä (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2005, 252–254).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) on laadittu perusopetuslain pohjalta. Niissä koulun turvallisuus huomioidaan monin tavoin. Näitä asioita ovat muun muassa oppimisympäristö, oppilashuolto, kodin ja koulun yhteistyö, kriisitilanteisiin valmistautuminen sekä turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun tilat ja ympäristö sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen puolestaan vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät

tekijät. Koulussa tulisi olla avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (POPS 2004, 16.)

Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus kohdistuu selkeästi koulun turvallisuuteen ja hyvinvointiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen tarkoituksena on ohjata oppilasta tunnistamaan turvallisuuden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset osa-alueet sekä käyttäytymään vastuullisesti turvallisuutta edistäen, esimerkiksi vaaratilanteita ennakoiden ja välttämällä. Käytännössä oppilaita ohjataan edistämään väkivallattomuutta ja toimimaan kiusaamistilanteissa rakentavasti, toimimaan onnettomuustilanteissa tarkoituksenmukaisesti, toimimaan turvallisesti liikenteessä, vaikuttamaan liikenneympäristön ja muun toimintaympäristön turvallisuuteen sekä tuntemaan yhteiskunnan hyvinvointipalveluja. Aihekokonaisuuden sisältöjä voidaan sisällyttää useimpiin oppiaineisiin, ja niiden tulee näkyä myös koulun toimintakulttuurissa. Tämä on otettava huomioon koulun opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Iivonen, Niemi & Peltonen 2010.)

Oppilaan turvallisuutta koulussa pyritään niin ikään lisäämään yhteisvastuullisella kasvatuksella, jossa yhteistyötä lapsen kasvattamisessa tekevät koulu ja koti. Erityisesti oppilaan hyvinvoinnista huolehtimista varten kouluissa on maksuton ja kaikille oppilaille kuuluva oppilashuolto. (POPS 2004, 24–25.) Perusopetuslain (2003/477, 31§) mukaan oppilashuollon tarkoituksena on edistää ja ylläpitää oppilaiden oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Oppilashuoltotyön avulla koulusta luodaan terve ja turvallinen oppimis- ja kasvu ympäristö sekä edistetään välittämistä ja myönteistä vuorovaikutusta kouluyhteisössä. Oppilashuoltotyö on sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä tukea että ennaltaehkäisevää ja korjaavaa työtä. (POPS 2004, 24–25.) Oppilashuoltotyö kuuluu kaikille koulun aikuisille, ja siihen sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, muun muassa kouluterveydenhuolto. (POPS 2004, 18.)

Kansanterveyslaki (2007/626, 14§) säättää kouluterveydenhuoltoa koskevista asioista. Sen mukaan kouluterveydenhuoltoon kuuluvat kouluyhteisön terveellisyyden ja turvallisuuden valvonta sekä oppilaiden terveyden seuraaminen ja edistäminen. Valtioneuvoston asetuksen (2009/380, 5§, 12§) mukaan terveystarkastus tulee tehdä oppilaille vuosittain ja peruskoulun aikana tulee tehdä kolme laajaa terveystarkastusta. Lisäksi asetuksessa säädetään, että kouluyhteisön ja opiskeluympäristön terveellisyys ja turvallisuus on tarkastettava joka kolmas vuosi.

Myös lastensuojelulaki (2007/417, 9§) säätelee koulun toimintaa. Lain mukaan kunnan on tarjottava oppilaalle riittävästi tukea koulunkäyntiin ja kehitykseen liittyvien vaikeuksien ehkäisemisessä ja poistamisessa. Kunnan tulee myös kehittää yhteistyötä vanhempien kanssa ja ohjata lapsi ja perhe tarvittaessa lastensuojelun piiriin.

Koulun hyvästä ja turvallisesta oppimisympäristöstä määrätään siis useissa laeissa siten, että ne kattavat sekä fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen turvallisuuden ulottuvuudet. Erityisen tärkeää on, että yhteiset päämäärät kirjataan opetussuunnitelmiin. Käytännössä turvallinen oppimisympäristö syntyy kuitenkin yhdessä koulun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien yhteisellä työllä, jonka pohjana ovat lait ja asetukset.

2.2 Kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys

2.2.1 Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvointityöryhmän (2005) mukaan koulun arki sisältää asioita, jotka voivat vahvistaa tai heikentää oppilaiden hyvinvointia koulussa. Koulu voi vaikuttaa näihin tekijöihin muun muassa toimimalla yhteistyössä kotien ja oppilashuollon palvelujen kanssa. Kaikki lasten kouluhyvinvointiin liittyvät asiat eivät ole kuitenkaan koulun ratkaistavissa. Koulun on toimittava aikakautensa ja ympäristönsä ehdoilla. Yhteiskunnallisen tilanteen ja vallitsevien arvojen pohjalta tehdyt ratkaisut näkyvät koulun arjessa.

Esimerkiksi säästöt, koulujen lakkauttamiset, suurentuneet ryhmäkoot, koulujen homeongelmat ja oppilashuollon sekä tuki- ja erityisopetuksen palvelujen vähäisyys eivät voi olla vaikuttamatta lasten hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Koulu tavoittaa kaikki ikäluokan lapset, joten sillä on hyvät mahdollisuudet tukea myös haavoittuvissa oloissa elävien lasten hyvinvointia ja selviytymistä, mutta yhteiskunnan on annettava siihen riittävät resurssit. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio, 11.)

Kouluhyvinvointi oppilaan näkökulmasta on keskeinen käsite, kun tarkastellaan oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta. Tästä lähtökohdasta voidaan olettaa, että kouluviihtyvyys ja kouluturvallisuuden kokemukset lisääntyvät, kun kouluhyvinvointi paranee. Toisaalta taas koulussa ei voida hyvin, jos siellä ei viihdytä tai siellä ei ole turvallista. Tutkielmassani ymmärrän kouluhyvinvoinnin yläkäsitteenä, jonka osa-alue kouluviihtyvyys on. Koulun turvallisuus (ks. luku 3) sen sijaan on asia, jota ilman kouluhyvinvointi tai kouluviihtyvyys eivät voi toteutua.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin monien muiden maiden oppilaat (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 132; Linnakylä 1993, 44–46; Samdal, Dür & Freeman 2004, 43; ks. aiheesta tarkemmin luvusta 4.1.). Välillä vaikuttaakin siltä, että oppimissaavutukset nousevat tietoyhteiskunnassamme hyvinvointia tärkeämmiksi tavoitteiksi. Olisi kuitenkin tärkeää tiedostaa se, että yksilön oppimisen, tehokkuuden ja tulevan ammattitaidon taustalla on persoonallisuuden eheys. Tehokkuusajattelu palvelee enemmänkin taloudellisia päämääriä kuin oppilaiden hyvinvoinnin toteutumista. (Liinamo & Kannas 1995, 114; Konu 2002, 59; Tilus 2004, 64; Uusikylä 2006a, 39.)

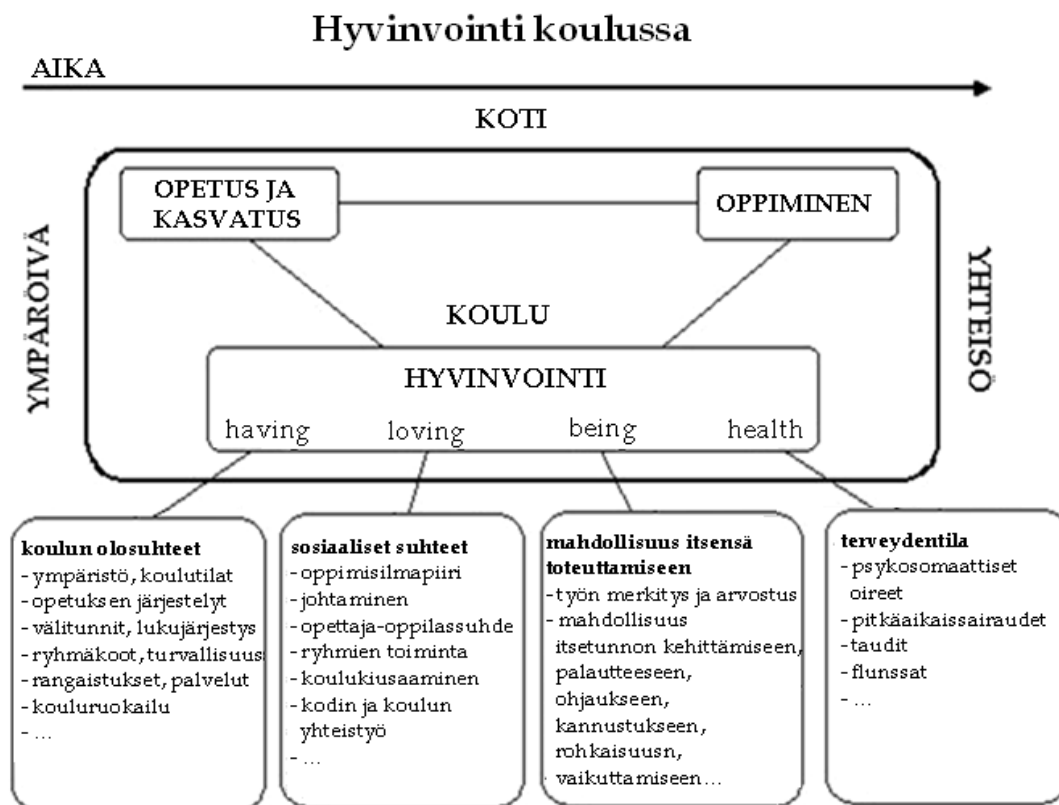
Uusikylän (2006b, 12) mukaan kokemukset hyvinvoinnista koulussa ovat oppilaan tulevaisuuden kannalta merkittävämpiä kuin oppimissaavutukset. On tärkeää tiedostaa, että hyvät opiskeluolosuhteet luovat perustan koko opiskeluyhteisön hyvinvoinnille, opiskelukyvylle sekä tulokselliselle

oppimiselle (Markkula & Öörni 2009, 83). Tutkimustulosten havahduttamana Suomessa ja myös muissa maissa onkin 2000-luvulla alettu pohtia oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäksi laajemmin lasten hyvinvointia koulussa (ks. esim. Konu 2002; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008; Samdal ym. 2004, 43; Savolainen 2001). Kouluille onkin viime aikoina asetettu paljon odotuksia oppimisen lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin suhteen. Opetusministeriö asetti keväällä 2005 kouluhyvinvointityöryhmän, jonka tehtävänä oli laatia toimenpide-ehdotukset, joilla tuetaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja koulutyytyväisyyttä. Työryhmä tarkasteli koulua fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005, 9.)

Opetusministeriön asettaman työryhmän (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005) toimenpide-ehdotuksessa koulu fyysisenä ympäristönä käsittää muun muassa koulun sisätilat ja ympäristön sekä niiden käyttömahdollisuudet, turvallisuuden, terveellisyyden ja viihtyisyyden. Psyykkinen ympäristö sisältää muun muassa koulun oppilaat ja henkilökunnan, yhteisön ja eri ryhmien tunneilmaston, psyykkisen turvallisuuden sekä mahdollisuudet avun ja arvostuksen saamiseen. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat puolestaan lasten ja aikuisten väliset ja keskinäiset vuorovaikutussuhteet, yhteisöön ja ryhmään liittymisen sekä osallistumisen ja sosiaalisen tuen mahdollisuudet. Lisäksi sosiaalinen ympäristö käsittää koulun ja kodin yhteistyön ja suhteet lasten ja nuorten palvelujen sekä sidosryhmien kanssa. Edelleen, pedagoginen ympäristö sisältää muun muassa opetusta ohjaavan oppimiskäsityksen ja sen taustalla olevan ihmiskäsityksen, opetussuunnitelman, opetusmenetelmät, ryhmäkoot, arvioinnin muodot sekä tuki- ja erityisopetuksen. Fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja pedagoginen ympäristö muodostavat kouluhyvinvointia kuvaavan kokonaisuuden, jossa kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 45–51, 9.)

Opetushallituksen kouluhyvinvointityöryhmän esittämiä kouluhyvinvoinnin ja -tyytyväisyyden edistämisen toimenpiteitä ovat erityisesti ongelmien ennaltaehkäiseminen ja riittävän henkilökohtaisen tuen tarjoaminen oppilaille, varhaisen puuttumisen tukeminen, aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittäminen, oppilaiden kuuleminen ja osallistumismahdollisuuksien lisääminen, kiusaamisen ehkäiseminen, opettajien täydennyskoulutus sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 45–51).

Konun (2002) mukaan kouluun liittyvät tekijät selittivät viidenneksen oppilaiden yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin vaihteluista. Hän tarkastelee kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta kehittämänsä hyvinvointimallin (ks. kuvio 1) mukaisesti. Hyvinvointimallilla on paljon yhtäläisyyksiä myös OPH:n kouluhyvinvointityöryhmän tarkastelutavan kanssa. Hyvinvointimalli käsittää neljä osa-aluetta, jotka ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. (Konu 2002, 43, 61.)



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Hyvinvointimallissa koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä, opetusjärjestelyjä, välitunteja, mahdollisia tapaturmia ja väkivaltatilanteita sekä oppilaille tarjottavia palveluita, kuten kouluruokailua ja terveydenhoitoa. Sosiaalisten suhteiden osa-alueeseen sisältyvät oppilaiden väliset suhteet, opettaja-oppilassuhteet, kotien ja koulun välinen yhteistyö sekä suhteet ympäröivään yhteisöön. Itsensä toteuttamisen osa-alueeseen kuuluvat oppilaan mahdollisuus opiskella omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti, palautteen ja rohkaisun saaminen mielipiteiden ilmaisemiseen ja oppilaiden mielipiteiden huomioiminen. Terveystilaa tarkastellaan mallissa lähinnä psykosomaattisina oireina. (Konu 2002, 38, 43–46.) Koulun hyvinvointimallin osa-alueista merkittävimiksi nousevat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet. Kasvatus ja opetus vaikuttavat hyvinvointimallin jokaisella osa-alueella, mutta myös oppilaiden kodit ja muu ympäröivä yhteisö ovat tärkeitä vaikuttajia kouluhyvinvointiin. (Konu 2002, 35–36.)

Savolainen (2001, 68) on väitöstutkimuksessaan tutkinut koulua työympäristönä. Hänen mukaansa oppilaiden hyvinvoinnilla koulussa on merkittävä yhteys muun muassa mielipiteiden kuunteluun, tukiopetuksen saatavuuteen, koulukiusaamisen estämiseen, koulutapaturmilta välttymiseen, sopivaan lukujärjestykseen, koulutilojen viihtyisyyteen ja hyvään sisäilmaan sekä mahdollisuuteen vaikuttaa haittaaviksi koettuihin tilanteisiin. Myös useiden muiden tutkimusten mukaan koulukokemuksilla on yhteys lasten ja nuorten kokemaan terveyteen (ks. esim. Konu 2002, 10; Samdal 1998, 46; Samdal ym. 2004, 42; Savolainen 2001, 78). Kannas & Liinamo (1995, 127) korostavat sitä, että kouluhyvinvointia tulee tarkastella koko kouluyhteisön näkökulmasta, sillä henkilökunnan hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin, viihtymiseen ja oppimiseen.

2.2.2 Kouluviihtyvyys

Kouluhyvinvointi kattaa siis kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnin koulussa. Kouluviihtyvyys on kouluhyvinvoinnin lähikäsite mutta suppeampi. (Ks. esim.

Konu 2002, 33.) Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 43) ovat määritelleet kouluviihtyvyyden tarkoittavan oppilaiden senhetkisen koulunkäynnin mielekkyyttä. Samdal (1998) taas yhdistää kouluviihtyvyyden elämänlaadun ja hyvinvoinnin käsitteisiin. Tunne-elämän osa-alueet, kuten onnellisuus ja tyytyväisyys koulussa, ovat kouluviihtyvyyden rakentajia. (Samdal 1998, 7.)

Tutkimuksissa on todettu, että oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja perheen sosioekonominen asema ovat kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä (ks. Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 7). Myös oppilaan koulumenestys, koulumotivaatio ja oppimisen mielekkyyteen liittyvät asiat, kuten opetusmenetelmät ja oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet, lisäävät kouluviihtyvyyttä. Lisäksi oppilaan ihmissuhteiden laadulla opettajiin ja tovereihin on suuri merkitys. (Kääriäinen ym. 1997, 45–49; Linnakylä 1993, 54.)

Koulun ilmapiiri on keskeinen kouluviihtyvyyttä tuottava tekijä. Koulun ilmapiiri kuvaa osaltaan koulun toimintakulttuuria, ja kokonaisvaltaisemmin se säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Ilmapiirin laadulla on merkitystä sekä oppilaan kouluaikana että tulevassa elämässä. Ilmapiiri vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaikanaan saavat, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikana omaksuvat. (Liinamo & Kannas 1995, 109.) Freibergin ja Steinin (1999, 11) mukaan koulun ilmapiiri tarkoittaa tapaa, jolla koulu ohjaa oppilaita tuntemaan itsensä arvokkaiksi, ja luo oppilailleen tunnetta kuulumisesta johonkin tärkeään. Toisaalta ilmapiiri voi heidän mukaansa olla myös riskitekijä koululaisille ja henkilökunnalle.

Koulun ilmapiiri muodostuu monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta: kouluympäristöstä, oppilaiden kodeista, opettajien ominaisuuksista ja koululle annetuista resursseista (Uusikylä 2006a, 48). Samdalin (1998, 45) mukaan kouluviihtyvyyttä edistävä ilmapiiri on sellainen, että oppilaat kokevat tulleen kohdelluiksi oikeudenmukaisesti, voivat vaikuttaa asioihin koulussa, tuntevat koulussa turvallisuutta ja kokevat, että opettajat tukevat heitä. Myös

koulukavereilla on hyvin suuri vaikutus koulun ilmapiiriin. Hyvien ystävyysuhteiden on muun muassa todettu vähentävän tunne-elämän ongelmia, vaikuttavan myönteisesti nuorten itsetuntoon ja sosiaalisuuteen sekä saavan aikaan positiivisempia asenteita koulua kohtaan. Myös koulukavereiden asenteet koulua kohtaan vaikuttavat oppilaisiin ja näin ilmapiiriin koulussa. (Berndt & Keefe 1996, 248, 261.)

Uusikylän (2006a) mukaan koulunkäynti vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan ja itsetuntoon, tunne-elämään ja mielenterveyteen. Kasvatuksen tuloksena oppilas muodostaa mielikuvia omasta pystyvyydestään eli siitä, onko koulunkäynnissä kysymys synnynnäisestä lahjakkuudesta vai onko koulumenestyksessä kysymys enemmänkin opiskelumotivaatioista. (Uusikylä 2006a, 41.) Koulun haasteena ja mahdollisuutena on antaa oppilaalle tukea muodostaa hyvä itsetunto ja terve minäkuva. Koulussa tulisikin olla edellytykset opiskella omien kykyjensä ja oppimistahdin mukaan. Nämä asiat ovat tärkeitä oppilaan motivaation kehittymiselle, koulutyöhön sitoutumiselle ja itsensä toteuttamiselle. (Konu 2002, 60; Kääriäinen ym. 1997, 49; Liinamo & Kannas 1995, 112–113.) Juuri koulun ilmapiirillä on suuri vaikutus näihin asioihin.

Itsetunto on tärkeä vaikuttaja koululaisten kouluviihtyvyyteen. On todettu, että aloittaessaan koulun lapsi alkaa arvioida itseään kriittisemmin. Tämä tapahtuu osittain koulun vaikutuksesta. Erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ovatkin lapselle hyvin tärkeitä itsetunnon kehittymisen kannalta. Koululla on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa. (Keltinkangas-Järvinen 2002, 179–180.) Harter (1996) toteaa, että jos lapsi itse hyväksyy itsensä ja pitää itsestään, myös toiset oppilaat pitävät hänestä. Ikätoverit puolestaan tukevat lapsen itsetuntoa, joten hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä on tärkeää. (Harter 1996, 29.) Myös Samdal ym. (2004, 42) korostavat, että suhteet koulutovereihin ovat keskeinen hyvinvoinnin luoja koululaisten elämässä. Tiluksen (2004) mukaan hyvinvoinnin perustana on hyvä mieli, joka sisältää kyvyn nauttia arjesta ja kykyä kokea tasapainoista arkea sekä aktiivista elämää.

Lapsella tulee olla koulussa mahdollisuus hyvän mielen kokemuksiin. (Tilus 2004, 38, 41.)

Kouluviihtyvyyden syntyminen vaatii siis huomion kiinnittämistä moniin asioihin, kuten koulun ilmapiiriin, oppilaiden itsetunnon kehittymiseen ja oppimistuloksiin. Tärkeintä on kuitenkin turvallinen ympäristö, jossa oppilaat voivat luottaa koulun aikuisiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen tarkemmin kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden keskeistä tekijää, koulun turvallisuutta.

3 TURVALLISUUS SYNNYTTÄÄ KOULUHYVINVOINTIA

Lainsäädännön mukaan koulunkäynti on oppilaan oikeus, mutta myös velvollisuus (Perusopetuslaki 1998/628, 25§). Siksi onkin erityisen tärkeää, että koulu on turvallinen paikka, jossa lapsi voi kokea olonsa hyväksi. Vasta sen jälkeen, kun lapsi kokee ympäristönsä turvalliseksi, hän ottaa vastaan haasteita, innostuu uusista asioista ja hyväksyy muutoksia. (Aho 1996, 56–60.) On siis todennäköistä, että lapsi ei opi, jos hän kokee oppimisympäristönsä turvattomaksi. Tässä luvussa selvitän turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteitä ja tarkastelen koulun turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Turvallisuus ja turvattomuus yksilön elämässä

Turvallisuus ja turvattomuus liittyvät ihmisen kaikkiin elämän alueisiin ja ne ovat elämän peruskokemuksia (Kainulainen 2000, 301). Turvallisuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa sekä ulkoista (objektiivista) että sisäistä (subjektiivista) turvallisuutta tai näiden tilojen välistä suhdetta. Ulkoinen turvallisuus tarkoittaa sitä, että ihmisen ympäristössä ei ole fyysistä vaaraa aiheuttavia asioita. Sisäinen turvallisuus on puolestaan emotionaalista turvallisuutta. Kun yksilö kokee elämänsä turvalliseksi sisäisesti ja ulkoisesti, hän kokee sen onnelliseksi ja tulevaisuuden näkymät hyväksi. Arvona turvallisuus merkitsee myös ennustettavuutta ja levollisuutta. (Aho 1996, 61; Niemelä 2000, 21–22.) Lapsen turvallisuudentunne syntyy näistä elementeistä muun muassa silloin, kun hän voi luottaa arjen rutiineihin ja kasvatuksen

rajojen jatkuvuuteen (Bardy 2009, 224). Tutkielmassani tarkastelen turvallisuutta yhdellä lapsen tärkeällä elämän alueella eli koulussa.

Turvallisuuden käsite kiinnittyy yksilön kokemusten ja käsitysten kautta hyvinvoinnin eri alueisiin (Kainulainen 2000, 301). Turvallisuutta pidetäänkin hyvinvoinnin keskeisenä tekijänä. Niemelän (2000a, 22) mukaan turvallisuus on tarve, johon liittyy keskeisesti pyrkimys mahdollisimman hyvään elämään. Ihmisen hyvinvointi rakentuu siis tarpeiden tyydytyksen kautta. Turvallisuuden tarve ilmenee siten, että ihminen pyrkii suojautumaan ja puolustautumaan ulkoisilta vaaroilta, sekä löytämään oman sisäisen jatkuvuutensa ja tasapainonsa. Turvallisuus on myös yksi ihmisen oikeus yhteiskunnassa. (Niemelä 2000a, 22.)

Maslow (1987) on luonut yhden tunnetuimmista motivaatioteorioista, jonka mukaan ihmisellä on viidenlaisia tarpeita. Näitä tarpeita ovat fysiologiset, turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Tarpeiden välillä vallitsee hierarkia. Alemman tason tarve tulee olla tyydytetty ennen kuin voidaan siirtyä seuraavalle tasolle. Fysiologiset tarpeet ovat alimmalla tasolla, ja ne ovat perustarpeita. Niihin kuuluu esimerkiksi syöminen ja nukkuminen. Turvallisuuden tarve ilmenee muun muassa siten, että yksilö turvautuu tuttuun asiaan ja luottaa auktoriteetteihin. Liittymisen tarve ilmenee sosiaalisen vuorovaikutuksen ja itsensä hyväksytyksi tuntemisen kautta. Arvostuksen tarpeeseen sisältyy tekijöitä, joiden avulla yksilö pyrkii erottumaan joukosta. Itsensä toteuttamisen tarve tyydyttyy, kun ihminen kokee, että hänellä on kyky ja mahdollisuus saavuttaa päämääränsä. Turvallisuuden tarve tulee tarvehierarkiassa heti fysiologisten tarpeiden jälkeen, joten turvallisuus yksilön elämässä luo pohjan hänen luovuudelleen ja kehitymiselleen. (Maslow 1987, 15–23.)

Turvattomuutta yksilön elämässä syntyy silloin, kun omat voimavarat eivät riitä käsittelemään sitä, mitä hän kohtaa. Turvattomuuden tunne liittyy siis suurilta osin ihmisen ja ulkomaailman suhteeseen ja suhteen epätasapainoon. (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 32–57.)

Turvattomuuden kokemus yksilötasolla on psykologinen. Turvattomuus ilmenee esimerkiksi pelkoina, psykosomaattisena oirehdintana ja huolestuneisuutena. Avuttomuuden ja voimattomuuden tunne ovat melko hyviä vastineita turvattomuuden tunteelle. (Lahikainen ym. 1995, 52; Niemelä 2000, 21.) Turvattomuuden kokemuksen myötä yksilö alkaa tavoitella turvattomuuden hallintaa sekä yksilöllisin että kollektiivisin keinoin. Yksilölliset keinot tarkoittavat kykyjä, joilla turvattomuuden tunne saadaan hallintaan. Tällaisia kykyjä ovat toiminta- ja ajatusmallit, jotka kehittyvät kokemuksen ja harjoituksen tuloksena. Kollektiiviset turvattomuuden hallintakeinot, kuten katastrofiapu, sosiaaliturva ja maanpuolustusjärjestelmä, ovat yhteistoiminnan tulosta. Niiden olemassaolo on tärkeää yksilöllisen turvallisuuden kannalta. Näiden lisäksi ihmiset tarvitsevat toisten ihmisten apua selviytyäkseen. (Lahikainen 2001, 24.)

Turvattomuus vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin negatiivisesti. On kuitenkin huomattava, että täydellinen turvallisuus voi tehdä yksilön passiiviseksi kun taas sen puute motivoi toimintaan. Tästä esimerkkeinä ovat muun muassa laskuvarjohyppy ja vuorikiipeily ihmisten kiinnostuksen kohteina. (Lahikainen 2001, 24.) Koulukontekstissa tämä liittyy mielestäni siihen, että oppilailla on ikätasonsa mukaisesti oikeassa suhteessa päätösvaltaa ja vastuuta omasta toiminnastaan, sillä myös riskinotto ja epävarmuus voivat ohjata kohti parempaa motivaatiota.

3.1.1 Perusturvallisuuden kehittyminen

Koettu turvallisuus ja turvattomuus koulussa voivat siis johtua myös muista kuin kouluun liittyvistä tekijöistä. Lapsuudessa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntyvä perusturvallisuus antaa pohjan yksilön turvallisuuden tunteelle. Tutkielmani kannalta on tärkeää ymmärtää perusturvallisuuden merkitys ja syntymekanismi, sillä sen vaikutus on suuri yksilön elämän myöhempinä ajankohtina, esimerkiksi koulussa. (Ks. Lahikainen ym. 1995, 34, 49.)

Eriksonin (1982) mukaan identiteetin kehitys alkaa siitä, kun lapsi testaa ensimmäisen ikävuotensa aikana ensisijaisesti vuorovaikutusta äitinsä kanssa. Äidin ja vauvan välille kehittyy joko luottamus tai epäluottamus. Ensimmäinen vuosi on siis lapsen turvallisuudentunteen kehityksen kannalta kriittistä aikaa. Lapsi oppii kokemuksen kautta, pidetäänkö hänen perustarpeistaan tarpeeksi hyvää huolta. Kun lapsi on hyvässä hoidossa, häntä eivät uhkaa ulkoiset vaarat eikä hoitamattomuudesta johtuva paha olo. Luottavainen perussuhtautuminen itsen, toisiin ihmisiin ja maailmaan samaistetaan perusturvallisuuteen. Jos taas varhaisen hoivan kokemukset eivät ole riittävän hyviä, epäilykset sekä itseen että muiden luotettavuutta kohtaan saattavat jäädä pysyviksi. Jos lapselle on muodostunut huono perusturvallisuus, hän voi kokea myös olonsa koulussa turvattomaksi, sillä hän ei pysty luottamaan eteen tulevien uusien tilanteiden turvallisuuteen. (Erikson 1982, 239–242; Lahikainen ym. 1995, 34–36.)

Bowlbyn 1950-luvulla luoma kiintymyssuhdeteoria tukee Eriksonin käsityksiä. Se on eräs kehityspsykologian keskeisimmistä teorioista, joskin teoria on tutkimuksen myötä ajan saatossa kehittynyt ja täsmentynyt. (Ks. Keltinkangas-Järvisen 2004, 183–184.) Kiintymyssuhdeteorian keskeinen ajatus on se, että varhaisessa kehitysvaiheessa tapahtuva emotionaalisen siteen muodostuminen pienen vauvan ja hänen ensisijaisen hoitajansa välille on ratkaisevan tärkeää lapsen myöhemmälle kehitykselle. (Bowlby 1951, 11–15.)

Lapsi luo kiintymyssuhteensa ensimmäisen puolentoista vuoden aikana. Aluksi vauva on valmis kiintymään valikoimattomasti, kunnes hän kiintyy erityisesti siihen ihmiseen, joka on ottanut ensisijaisen vastuun hänen tarpeidensa huolehtimisesta. Kun lapsi kohdistaa kiintymyksensä, hän oppii luottamaan tähän ihmiseen ja vähitellen siirtää luottamuksen koskemaan myös muita ihmisiä. Lapselle, jota ei ole riittävästi huomioitu tai hänet on torjuttu, kehittyy heikko luottamus toisiin ihmisiin ja myös itseensä. (Keltinkangas-Järvinen 2004, 186; Maughan 2010, 128.) Turvallinen kiintymyssuhde mahdollistaa sen, että lapsi voi kehittää hoitajasta pois päin vieviä ja psyykkisesti eriyttäviä toimiaan, esimerkiksi ympäristöön kohdistuvaa

uteliaisuuttaan. Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee hoitajansa tukea turvallisuudentunteen ylläpitämiseksi. (Bowlby 1951, 12–13; Hautamäki 2003, 23.)

Ensimmäisen kiintymyssuhteen vaikutus ulottuu niin lapsen emotionaaliseen, kielelliseen kuin sosiaaliseenkin kehitykseen. Turvallinen kiintymyssuhde opettaa häntä muun muassa tunnistamaan ja hallitsemaan tunteitaan, antaa hänelle valmiuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja positiiviseen elämänasenteeseen. Turvallinen kiintymyssuhde syntyy silloin, kun hoitaja kykenee antamaan lapselle emotionaalista turvaa sekä havaitsee riittävän herkästi tämän tarpeet ja vastaa niihin. Suhteesta muodostuu turvaton, jos lapsen tarpeista ei huolehdi riittävästi. (Bowlby 1951, 15; Bowlby 1988, 124; Keltinkangas-Järvinen 2004, 183–184.) Jos kiintymyssuhdetta lapsen ja ensisijaisen hoitajan välille ei synny ollenkaan, se voi vaikuttaa muun muassa oppimiseen, uhkiin reagoimisen taitoon ja kiinnostukseen ympäristöstä (Masten & Shaffer 2010, 139).

Vaihtelut kiintymyssuhteen laadussa riippuvat vanhempien ja lapsen luonteesta. Vauvat, jotka vastaanottavat herkästi huolenpitoa, ilmentävät myös selkeämmin turvallista kiintymystä toiminnassaan. (Maughan 2010, 128.) Kiintymyssuhdeteoria korostaa ympäristön vaikutusta ja vanhempien merkitystä. Tutkimukset temperamentista kuitenkin osoittavat, että lapsilla on temperamenttinsa mukaan erilaiset edellytykset muodostaa turvallinen kiintymyssuhde. Vanhemmista riippumatta joillekin lapsille kiintymyssuhde syntyy helpommin kuin toisille. Lapsen tarpeisiin vastaamalla kiintymyssuhteen muodostaminen on kuitenkin mahdollista lapsen temperamentista riippumatta. (Keltinkangas-Järvinen 2004, 194–196.)

Kun siis puhutaan perusturvallisuudesta yksilötasolla, turvallisuus ja turvattomuus ovat yhteydessä yksilön lapsuudenaikaisiin kokemuksiin. Toisaalta myös myöhemmät elämänvaiheet ja elämäntilanteet vaikuttavat turvallisuuden ja turvattomuuden kokemiseen. Yksilön kannalta merkittäviä

ovat fyysinen, sosiaalinen, taloudellinen sekä henkinen turvallisuus ja hyvinvointi. (Niemelä, 2000b, 374.)

3.1.2 Pelko ja turvattomuus

Lähestyn tutkielmassani lasten kokemuksia turvattomuudesta koulussa selvittämällä lasten pelkoja. Pelon käsitteen kautta lapsen on helpompi käsittää, mitä turvattomuudella tarkoitetaan. Turvattomuus ja pelko eivät merkitse samaa asiaa, mutta yksittäisen ihmisen pelko voi olla lähellä turvattomuuden kokemusta (Niemelä 2000, 15–16). Pelko on emotionaalinen reaktio eli tunne, kuten ilo, suru, viha ja kateus (Kirmanen 2000, 39). Pelon tunne syntyy, kun ihminen kokee joko kuviteltua tai aitoa uhkaa (Sarafino 1986, 15).

Wolmanin (1979) mukaan pelko syntyy, kun yksilö arvioi omat voimansa heikoksi uhkaavan voiman rinnalla, jonkin todellisen tai epätodellisen vaaran uhatessa. Kun lapsi pelkää, esimerkiksi turvallinen aikuinen voi lievittää tunnetta. Tällaisessa tilanteessa tasapaino vaaran ja omien voimien välillä tasaantuu ja pelko lievenee tai katoaa. (Wolman 1979, 22–28.)

Pelko panee elimistön fysiologiset voimavarat liikkeelle. Muun muassa hikoilu ja sykkeen kiihtyminen ovat pelon aiheuttamia, fyysisesti ilmeneviä oireita. (Sarafino 1986, 15.) Pelko saa aikaan ihmisessä varovaisuutta ja estää uhkarohkean toiminnan. Pelon elimistössä aiheuttamat reaktiot parantavat yksilön kykyä ennakoida ja selviytyä uhkaavasta tilanteesta joko tappelemalla tai juoksemalla pakoon. Toisaalta se voi myös lamaannuttaa ihmisen toimintaa. Pelon tunne voi estää ihmistä arvioimasta tilannetta ja estää kuuntelemasta ja ymmärtämästä toista. (Wolman 1979, 18–22.) On siis selvää, että jos lapsi pelkää koulussa, hän ei opi samalla tavalla kuin silloin, kun hän tuntee olonsa turvalliseksi.

Pelot ovat lapsilla yleisempiä kuin aikuisilla, ja ne voivat saada alkunsa ja kadota ilman selvää syytä (Marks 2007, 212). Ne ovat osa jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä ja muuttuvat, kun lapsi kehittyy ja hänen kokemusmaailmansa muuttuu (Sarafino 1986, 21). Pelko on hyvin

samankaltainen tunne kuin ahdistus. Yleisesti ottaen pelko ja ahdistus kehittyvät geenien, hermojärjestelmän kypsymisen ja omien kokemusten kautta. Lapsen pelkojen hallintataidot muuttuvat, kun hän kehittyy ja oppii kokemastaan. (Marks, 2007, 35, 121.)

Lasten pelot ovat selkeästi yhteydessä heidän ikäänsä (Kirmanen 2000, 42). Tutkimukseni kannalta on tärkeää Wolmanin (1979, 84) huomio siitä, että lapsuuden keskivaihetta elävien (6–11-vuotiaiden) lasten pelot liittyvät usein kouluun ja perheeseen. Koulussa esimerkiksi epäonnistumisen pelko tai pelko joitakin oppilaita tai opettajia kohtaan ovat voimakkaita tässä ikävaiheessa. (Wolman 1979, 84.) Kirmanen (2000, 43) mukaan alle kouluikäiset lapset pelkäävät kuvitteellisia asioita. Alakouluikäinen lapsi sen sijaan pelkää ruumiillista loukkaantumista ja fyysistä vaaraa, sillä hän osaa jo erottaa kuvitteellisen todellisesta. (Kirmanen 2000, 43.) Useiden kouluikäisistä tehtyjen tutkimusten mukaan (ks. Kirmanen 2000, 43) tyttöjen on todettu ilmaisevan pelkoja enemmän kuin poikien. Myös Sarafino (1986) on todennut, että pojat eivät kerro peloistaan yhtä usein kuin tytöt. Hän olettaa tämän johtuvan tytöille ja pojille asetetuista sukupuolirooleista. (Sarafino 1986, 21.)

Pelkoja opitaan klassisen ehdollistumisen ja havainnoinnin kautta. Lapsi oppii kokemuksiensa avulla ennakoimaan vaaratilanteita. Klassisessa ehdollistumisessa pelon oppiminen tapahtuu siten, että pelon saa aikaan signaali, joka on mahdollinen uhka yksilölle. Lapsi oppii pelkoja myös havainnoimalla ympäristöään ja ihmisiä. Jo hyvin nuori lapsi huomaa, milloin toinen pelkää. Tämä taito aiheuttaa uusia pelkoja, mutta myös suojelee lasta. (Sarafino 1986, 44–46, 53–54.)

Lapsi voi myös kärsiä varsinaisesta koulupelosta. Arajärven (1990, 137–138) mukaan koulupelko alkaa useimmiten 9–10-vuotiaana. Syitä siihen voivat olla muun muassa liian suuri riippuvuussuhde vanhempiin ja jokin oppimisvaikeus. Lapsi voi pelätä myös vaativaa opettajaa tai koulukiusaamista. Koulupelon oireina ovat tavallisimmin muun muassa päänsärky, vatsakipu, unettomuus, pahoinvointi tai väsymys aamulla. (Arajärvi 1990, 137–138.)

3.2 Turvallisuus ja turvattomuus koulussa

3.2.1 Turvallisen oppimisympäristön edellytyksiä

Koulussa viihtyminen edellyttää turvallisuuden kokemuksia koulussa (Kämppe ym. 2008, 8; ks. myös Kisanas, Ware & Maritnez-Arias 2004, 413; Samdal 1998, 45). Se on yksi keskeisimmistä vaikuttajista niin oppilaiden koulutyön onnistumiseen kuin hyvän opetuksen mahdollistumiseenkin kouluissa (Cohen, 2006,202; Cornell & Mayer 2010, 8; Kisanas, Ware & Maritnez-Arias 2004, 412–413). Kun lapsi tuntee olonsa koulussa turvalliseksi, hänellä on hyvä olla ja hän suhtautuu luottavaisesti kouluympäristön ihmisiin myös muutostilanteissa. Hän myös ymmärtää säännöt ja on tietoinen itseensä kohdistuvista odotuksista ja käyttäytymisen rajoista. Turvallisuutta kokeva yksilö haluaa osallistua ja uskaltaa ottaa riskejä. (Aho 1996, 59–63.) Turvallisen oppimisympäristön edellytyksinä voidaan pitää muun muassa fyysistä turvallisuutta, jatkuvuutta ja pysyvyyttä, aikuisen tukea, sekä hyviä vertaissuhteita. Näitä näkökulmia tarkastelen tässä luvussa.

Kun puhutaan koulun turvallisuudesta, on otettava huomioon koulun konteksti, sillä koulussa turvallisuuteen vaikuttavat juuri kouluympäristölle ominaiset tekijät, jotka voivat olla erilaisia kuin muilla elämän alueilla. Koulun turvallisuuteen liittyy muun muassa koulu organisaationa (esim. opettajien ja oppilaiden vaihtuvuus, luokkakoot ja koulun koko) sekä sosiaalinen dynamiikka (esim. sosiaaliset roolit koulun ihmissuhteissa ja niissä esiintyvät konfliktit). Tutkittaessa koulun turvallisuuteen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia on tärkeää huomioida myös kulttuurinen konteksti. Ei ole selvää, että esimerkiksi koulun turvallisuuden parantamiseen kehitetyt ohjelmat toimisivat samalla tavalla kaikissa maissa. Kun tutkimusta tehdään useammassa kulttuureissa, voidaan löytää merkityksellisiä tekijöitä ja näin laajentaa ymmärrystä koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta. (Astor, Guerra & Van Acker 2010, 69–70.)

Piispanen (2008) on tutkinut oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Keskeiseksi tulokseksi kaikissa vastaajaryhmissä nousi juuri oppimisympäristön turvallisuuden merkitys. Turvallisuus ilmeni tutkimuksessa *turvallisina tiloina ja välineinä, ruumiillisena koskemattomuutena, kiusaamattomuutena, hyväksynnän tuntemisena ja oppimisen tukemisena*. Koulussa niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin koettu turvallisuus ja hyvä olo luovat siis pohjaa oppilaiden perusturvallisuudentunteelle. (Piispanen 2008, 175–176, 194.) Koulua työpaikkana tutkineen Savolaisen (2001, 24) mukaan vähimmäisvaatimuksena koulun turvallisuudelle on se, ettei koulun ympäristö saa vahingoittaa oppilaiden ja työntekijöiden terveyttä.

Koulussa oppilaan turvattomuus ilmenee usein erilaisina ongelmina, sillä yksilö, joka ei koe turvallisuutta, välttelee sosiaalisia tilanteita, eristäytyy, epäilee ja stressaantuu. Tällainen oppilas haluaa usein selvennystä asioihin. Tällöin hän esimerkiksi uhmaa auktoriteettia, pelkää, kokee uudet kokemukset ja muutokset epämiellyttäväiksi eikä välttämättä tiedä, keneen voisi luottaa. (Aho 1996, 59–64.) Turvattomaan oppimisympäristöön liittyy yleensä myös pelkoa (Hamarus 2006, 211). Pahasti järkkynyt turvallisuus vaikuttaa pitkäaikaisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen oppimiseen ja oppimismotivaatioon (Launonen & Pulkkinen 2004, 52). Markkulan ja Öörnin (2009, 95) mukaan kasvuympäristö, jonka oppilaat kokevat turvalliseksi, tarjoaa tukea, vähentää riskinottoja ja siksi myös tapaturmien määrää.

Turvallisuuteen sisältyy fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus (Osher, Dwyer & Jimerson 2006, 52; ks. tarkemmin luku 3.1). Uusikylän (2006a) mukaan koulun turvallisuuden ehdottomasti tärkein osa-alue on oppilaiden emotionaalinen turvallisuus. Turvallisessa ympäristössä psyykkistä energiaa ei tarvitse kuluttaa uhkien torjumiseen. Koululaisen täytyy saada onnistumisen elämyksiä sekä arvostusta omana itsenään riippumatta suoriutumisestaan suhteessa muihin. (Uusikylä 2006a, 46.) Turvallisuus tulisi ymmärtää laajasti myös sosiaalisena turvallisuutena, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua

täysivertaisena jäsenenä yhteisöön ja kokea tulevansa siinä arvostetuksi (Hamarus 2006, 211).

Jotta lapsi voisi säilyttää myönteisen ja uteliaan asenteen, hän tarvitsee jatkuvaa huolenpitoa, rakkautta ja ohjausta. *Vuorovaikutuksen laatu* erityisesti lapsen ja aikuisen välillä heijastuu siis oppilaan hyvinvointiin koulussa. (Tilus 2004, 38, 98.) Opettajalla on hyvin suuri merkitys lapsen elämää yhtenä aikuisena ja roolimallina. Opettaja voi tarjota oppilailleen kasvu ympäristön, jossa lapsen oppimista tuetaan kehitysvaiheen mukaisin tavoittein. Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää, että tehokas opiskelu on mahdollista vain, jos oppilaan perustarpeet, kuten turvallisuuden tarve, on ensin tyydytetty. (Uusikylä 2006, 50.) Opettajan tulisikin saada aikaan luottamuksellinen suhde oppilaisiin, asettaa rajat ja säännöt ja luoda positiivinen kouluilmapiiri. Luottamuksellisen suhteen aikaansaaminen edellyttää vuorovaikutustilanteissa opettajalta aitoutta, empaattisuutta, realistisia odotuksia ja tehokasta palautetta. (Aho 1996, 59–64; ks. myös Kisantas, Ware & Maritnez-Arias 2004, 413.)

Tiluksen (2004, 41) mukaan myönteisen kasvun perusedellytyksenä on se, että *aikuinen kohtaa lapsen*. Kohtaaminen tarkoittaa sitä, että lapsi on näkyvä aikuiselle ja tulee ymmärretyksi. Kohtaaminen merkitsee erityisesti tunteiden jakamista. Kun syntyy turvallinen kokemus siitä, että negatiivisetkin tunteet hyväksytään, opitaan myös ymmärtämään toisia. (Tilus 2004, 41.) Koulussa oppilaan pitää pystyä ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan pelotta ja uskaltaa myös epäonnistua. On tärkeää, että oppilas voi ilman nolaamisen pelkoa kysyä opettajalta mitä tahansa (Uusikylä 2006, 46.)

Woolfolk ja Weinstein (2006) ovat tutkineet Yhdysvalloissa oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta, ja myös heidän tutkimuksessaan juuri positiivisen vuorovaikutussuhteen merkitys nousee tärkeäksi. Oppilaat toivoivat, että opettaja välittää heistä, pitää luokkatilanteen organisoina ja hänellä on auktoriteettia olematta kuitenkaan ilkeä. Oppilaat määrittivät välittämisen kahdella tavalla. Pedagoginen välittäminen merkitsee sitä että opettaja asettaa kohtuulliset tavoitteet oppimisessa ja auttaa niiden

saavuttamisessa. Toisaalta opettajan tulisi pystyä välittämään oppilaasta aidosti yksilönä. (Ks. Woolfolk 2007, 82–83.)

Myös Uusikylän (2006a) mukaan turvallisuutta lisäävä opettaja on kiinnostunut oppilaan ideoista ja kokemuksista ja ottaa huomioon oppilaidensa kehitykselliset, älylliset ja tunteisiin liittyvät tarpeet. On myös tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Turvallisen koulun edellytys on myös se, että aikuinen toimii *oikeudenmukaisesti*. Turvallisessa koulussa oikeudenmukaisuus näkyy muun muassa siinä, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan eikä rangaistuksia jaeta ilman oikeudenmukaisia perusteluja. (Uusikylä 2006a, 48.) Oppimista tapahtuu, kun lapset kokevat, että oikeudenmukaisuus vallitsee sekä luokkayhteisössä että suoritettavien tehtävien valinnassa (Pietarinen & Rantala 1998, 231).

Tiluksen (2004) mukaan *rutiinit* ja *pysyvyys* ovat hyvin tärkeitä lapsille. Kun tietyt toimintatavat ja samankaltaisuus toistuvat koulupäivässä, tilanteista tulee ennakoitavia ja se luo turvallisuutta. Rutiineiden ja pysyvyyden lisäksi, myös *sääntöjen* ja *rajojen* merkitys on tärkeää koulussa. Kun on turvalliset rajat, lapsi voi keskittyä oppimiseen. Opettajan on oltava hyvin johdonmukainen sääntöjen noudattamisen suhteen. Epäjohdonmukaisesta toiminnasta seuraa ajautuminen yhä uudestaan umpikujiiin. Kun rutiinit, säännöt ja rajat ovat kunnossa, lapsi voi keskittää energiansa oppimiseen. (Tilus 2004, 49, 66, 83; ks. myös Kisanas, Ware & Maritnez-Arias 2004, 413.) Sääntöjen johdonmukainen noudattaminen voi olla ajoittain hyvin haastavaa, eikä se ole aina täysin tarkoituksenmukaistakaan. Jossakin tilanteessa ylös kirjattu sääntö ei toimi ja opettajan on sovellettava sääntöä tilanteen mukaan. Tällaiset rutiineista poikkeavat tilanteet tuovat joillekin oppilaille varmasti epävarmuuden ja turvattomuudenkin tunnetta koulussa, mutta mielestäni opettajan oikeudenmukaisuus ja tilannetaju mitataan juuri tällaisissa tilanteissa.

Myös opettajan vuorovaikutustavalla on merkitystä sille, miten oppilaat noudattavat koulun sääntöjä. Flick (2011) toteaa, että opettajalla, joka on oppilaiden kanssa paljon vuorovaikutuksessa ja jonka vuorovaikutustapa on

positiivinen, on todennäköisemmin sääntöjä noudattavia oppilaita luokassaan. Positiivinen vuorovaikutustapa merkitsee rohkaisevaa, johdonmukaista ja avointa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettaja, joka käyttää rankaisutekniikkana esimerkiksi vain huutamista oppilaille, saa oppilaissa esiin passiivista ja aggressiivista käytöstä. (Flick 2011, 175.)

Turvallista koulua rakennetaan yhteistyössä oppilaiden, vanhempien, rehtorin, opettajien ja muun kouluhenkilöstön kanssa (Markkula & Öörni 2009, 87). On tärkeää, että vanhemmat voivat osallistua kouluyhteisön turvallisuuden edistämiseen (Stakes 2006, 23). Kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla vanhemmilla on mahdollisuus tutustua koulun kulttuuriin ja seurata oppilaan koulunkäyntiä. *Toimiva yhteistyö* on parhaimmillaan kasvatuskumppanuutta. (Tilus 2004, 134.) Jotta yhteistyö toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi koulun henkilöstön ja huoltajien kunnioittaa toisiaan. Tärkeintä on, että kaikki osapuolet jakavat vastuun oppilaiden hyvinvoinnista. (Salmivalli 2003, 25.) Koulun tehtävä on osaltaan välittää tietoa lapsille heidän oikeudestaan turvalliseen oppimisympäristöön (Hamarus 2008, 19).

3.2.2 Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta turvattomuuden luojina

Koulu on kasvatuksellinen instituutio, jossa ihmisellä on oltava mahdollisuus kasvaa turvallisesti ilman väkivallan pelkoa ja väkivallan kokemuksia. Yleisesti koulussa tapahtuviin, kielteisiin kokemuksiin tuottaviin asioihin viitataan koulukiusaamisen käsitteellä (Kiilakoski 2009, 36). Kannaksen ym. (1995, 139) mukaan koulukiusaaminen lisää oppilaan turvattomuuden tunnetta ja on vakava uhka oppilaiden terveydelle, hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle.

Yhdysvaltalaistutkimuksessa (Skiba ym. 2004, Cornell'n & Mayerin 2010, 8 mukaan) on todettu, että koulun ilmapiiri, oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne koulussa ja se, kuinka koulussa kohdellaan toisia, ovat keskeisimpiä vaikuttajia oppilaiden kokemukseen koulun turvallisuudesta tai turvattomuudesta. Myös Hamaruksen (2006, 177; 2008, 32) mukaan kiusaavassa yhteisössä ilmenee aina turvattomuutta, sillä yhteisössä pelätään itse kiusatuksi

joutumista. Koulukiusaaminen nousee esille keskeisenä turvattomuuden aiheuttajana koulussa erityisesti oppilailta itseltään kysyttäessä (ks. esim. Kämppi ym. 2008; Lahikainen ym. 1995; Pölkki 2001; Salmivalli 2010). Myöhemmin raportissani (luvussa 4.2) tarkastelen tarkemmin tutkimuksia, jotka käsittelevät oppilaiden kokemuksia koulukiusaamisesta ja kouluväkivallasta sekä niiden yleisyydestä. Tutkimusaiheeni kannalta on tärkeää ymmärtää, mitä kiusaaminen ja kouluväkivalta ovat. Näitä käsitteitä avaan tässä luvussa.

Salmivallin (2010, 12–13) mukaan kiusaaminen on samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallista ja vihamielistä käyttäytymistä, jossa on kyse heikomman alistamisesta. Kiusaamisessa keskeistä on myös kiusatun ja kiusaajan voima- ja valtasuhteiden epätasapaino. Tätä saavat aikaan esimerkiksi ikä, fyysiset ominaisuudet tai asema ryhmässä. Kiusaamista ei ole yksittäinen kiusoittelu- tai hännäämistilanne. (Cornell & Bandyopadhyay 2010, 265-266; Hamarus 2008, 32; Olweus 1992, 15; Salmivalli 2010, 12–13.) Pikasin (1990, 31–33) mukaan kiusaaminen on sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa, jota ryhmä käyttää yksilöön. Salmivalli (1998) taas näkee, että kiusaaja ei kiusaamistilanteessa välttämättä ole fysiologisessa aggressiotilassa, kuten väkivallasta puhuttaessa voidaan olettaa, vaan saattaa toimia hyvinkin rauhallisesti ja harkitusti (Salmivalli 1998, 31–32).

Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö (Hamarus 2008, 27; Olweus 1992, 43; Pikas 1992, 31–33; Salmivalli 1998, 33–34), sillä se perustuu ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin. Salmivalli (2010, 25) korostaa, että kiusaaminen on usein pysyvä tilanne, joka ei ole irrallaan luokan muusta sosiaalisesta elämästä, vaan kiusattu tulee voimakkaasti torjutuksi vertaisryhmässään. Koulukiusaamisessa voidaan erottaa kaksi erilaista kiusaamistapaa: suora (esim. lyöminen, haukkuminen) ja epäsuora (esim. juorujen levittäminen, ryhmän ulkopuolelle jättäminen). Näitä kiusaamistapoja on hyvin vaikea verrata toisiinsa esimerkiksi niiden vahingollisuudessa, sillä ne eroavat laadullisesti hyvin paljon toisistaan. (Olweus 1992, 15; Peura ym. 2009, 22; Salmivalli 1998, 35–37, 40.)

Kiusaamisesta aiheutuvia välittömiä vaikutuksia ovat muun muassa ahdistuneisuus, itsetunto-ongelmat, yksinäisyys, masentuneisuus ja itsetuhoiset ajatukset. Välittömiä vaikutuksia voivat olla myös kiusattujen lasten koulupelko ja erilaiset psykosomaattiset oireet, kuten vatsakivut ja päänsärky. (Salmivalli 2010, 26.) Monivuotisessa kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa (Välimaa 2004, 38) on myös todettu, että turvattomuus koulussa, muun muassa koulukiusaaminen, altistaa mielenterveysongelmille. Kiusatuksi joutuminen voi vaikuttaa myös koulumenestykseen, sillä koulutyöhön on vaikea keskittyä, kun on turvaton olo. Tutkijat ovat pohtineet paljon, ovatko vaikutukset kiusaamisen syitä vai seurauksia. Nykyisten tutkimusten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että monet ongelmat ovat juuri seurausta kiusatuksi joutumisesta. (Ks. Salmivalli 2010, 26, 28.)

Kiusaaminen on riski myös kiusaajalle. Jos kiusaaja saa jatkaa kiusaamista ilman, että siihen puututaan, saattaa hän jatkaa aggressiivista ja toisia alistavaa käytöstä myöhemminkin. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää myös muiden lasten kannalta, sillä se on viesti siitä, että jokaisella on ihmisarvo, jota ei saa kiusaamisella riistää. (Salmivalli 2010, 30.) Teräsahjon (1997) haastattelututkimuksesta selvisi, että kielteiset kokemukset sekä kouluaikaisissa että aikuisuuden kokemuksissa eivät liity ensisijaisesti kouluajan kiusatuksi joutumiseen vaan positiivisten toverisuhteiden vähäisyyteen ja ryhmän ulkopuolelle jäämiseen. Jos lapsella on siis kiusaamisesta huolimatta ystävä, jonka seurassa hän tulee hyväksytyksi, ovat kiusaamisen vaikutukset vähäisemmät. (Ks. Salmivalli 2010, 28–30.)

Joissakin tapauksissa pelkästään koulukiusaamisen käsite on kuitenkin riittämätön puhuttaessa koulussa tapahtuvasta fyysisestä ja psyykkisestä väkivallasta. Kouluammuskelujen myötä myös Suomessa on alettu yhä useammin puhumaan kouluväkivallasta. Kiilakosken (2009) mukaan kouluväkivalta on koulussa tapahtuvaa toimintaa, jossa väkivallan kriteerit täyttyvät. Siihen liittyy muun muassa fyysisen voiman käyttö tai sillä uhkaaminen, ihmisten toiminnan rajoittaminen sekä pysyvien fyysisten ja

psykkisten haittojen, kuten pelkotilojen ja turvattomuuden tunteen, tuottaminen yksilölle tai ryhmälle. Kouluväkivalta on esimerkiksi oppilaiden opettajiin kohdistamaa fyysistä väkivaltaa tai oppilaiden toisiinsa kohdistamaan fyysistä ja henkistä väkivaltaa. Kiilakoski korostaa, että kouluväkivalta on käsitteenä tärkeä, sillä sen avulla voi paremmin kuvata koulussa tapahtuvia asioita sellaisina kuin ne todella ovat. Jotta kouluväkivaltaan voidaan puuttua, on väkivaltaa kutsuttava väkivallaksi, ei kiusaamiseksi. (Kiilakoski 2009, 33–34, 36.)

3.2.3 Koulun turvallisuus ja koulusurmat

Koulun turvallisuudesta puhuttaessa on viime vuosina keskusteluun tullut yhä enemmän uusia teemoja. Niissä uhan ei katsota tulevan koulun sisäisestä maailmasta, kuten esimerkiksi koulukiusaamisessa, vaan sen ulkopuolelta. Suurin koulujen turvallisuuteen liittyvä käänne Suomessa ovat kaksi traagista ampumistapausta, jotka tapahtuivat marraskuussa 2007 Jokelan koulukeskuksessa Tuusulassa ja syyskuussa 2008 Kauhajoen ammattikorkeakoulussa. Molemmissa tapauksissa ampuja antoi vihjeitä teostaan internetissä ja ampui lopuksi itseään. On totta, että koulusurmien tekijät olivat lähes täysin syrjäytyneet vertaisryhmästään, kokivat olevansa yksinäisiä ja joutuneet pitkäaikaisen koulukiusaamisen kohteeksi. Näiden lisäksi tekojen taustalla oli kuitenkin ihmisvihaa, vahvoja ideologisia näkemyksiä ja mielenterveysongelmia. Syitä oli helpointa etsiä yksilöistä, joten politiikassa turvauduttiinkin paljon tällaisiin selityksiin. (Koskela 2009, 156–158, OPH 2010, 6; Salmivalli 2010, 27.)

Koulusurmia on pidetty ilmiönä, jonka ei ole uskottu koskettavan suomalaista yhteiskuntaa. Vaikka teot eivät olleet terrorismia, tekijöiden suhde kuolemaan oli yksi yhteinen tekijä kansainvälisten terrori-iskujen kanssa. Valmius kuolemaan tekee yhteiskunnasta aseettoman tekojen edessä. (Koskela 2009, 159.) Koulusurmissa uhrien satunnaisuus on myös keskeinen erotteleva tekijä muuhun väkivaltaan verrattuna (Kiilakoski 2009, 16–17). Tekijöillä ei ollut

tiettyä kohdetta, vaan ennemminkin teot kohdistettiin koko kouluinstituutiota vastaan. Näiden käsittämättömän raakojen tekojen seurauksena sekä opettajat että oppilaat joutuivat aivan uudenlaisten asioiden eteen, ja koulujen turvallisuus nousi vakavaksi haasteeksi. (Koskela 2009, 157, 159.) Varmasti eniten pelkoa aiheutti se, että surmat tapahtuivat juuri koulussa, joka on kaikille tuttu ympäristö, uhrin olivat nuoria ja tapahtumat toistuivat. Tapahtumista myös uutisoitiin runsaasti ja medioissa näytettiin niistä paljon kuvia, joten tapahtumat tulivat jokaista lähelle, mikä on voinut aiheuttaa myös pelkoa.

Opetushallituksen julkaiseman muistion (Iivonen, Niemi & Peltonen 2010, 6) mukaan Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat ovat lisänneet ymmärrystä kriisitilanteisiin varautumisen ja turvattomuutta ehkäisevien toimien tärkeydestä. Toisaalta koulusurmat ovat luoneet myös uusia uhkia, joihin koulujen on kyettävä vastaamaan. Erityisen haastavaa on se, että osa uusista uhkista kohdistuu suoraan oppilaitoksiin ja niiden opiskelijoihin ja henkilökuntaan.

Koskelan (2009) mukaan koulun turvallisuuteen liittyvän keskustelun painopisteen muutos tapahtui kuitenkin jo ennen viimeisimpiä koulusurmia. Kouluissa on keskusteltu jo aikaisemmin esimerkiksi internetin vaaroista ja huumeiden käytön riskeistä. Koulussa siis puhutaan vaaroista, mutta siellä voi myös olla vaarallista. (Koskela 2009, 159.) Myös Opettaja-lehti (4/2007) avasi keskustelun vuoden 2007 alussa. Tuolloin pohdittiin oppilaiden lisääntyntä väkivaltaa opettajia kohtaan ja muun muassa sitä, tarvitaanko kouluissa turvamiehiä. (Opettaja 4/2007, 5; Somppi 2007, 29.)

Koulusurmat eivät aiheuttaneet Suomessa kuitenkaan vaatimuksia kovemmista keinoista koulun turvallisuuden ylläpidossa. Päinvastoin muun muassa Opetusalan ammattijärjestön mukaan opettajat eivät kannata koulujen varustamista metallinpaljastimilla tai vartijoilla, sillä ne loisivat ennemminkin näennäisturvaa kuin voisivat estää väkivaltaa kouluissa. (Koskela 2009, 161.) Useissa muissa maissa muun muassa metallinpaljastimia ja vartijoita on

kuitenkin käytetty kouluissa jo pitkään paitsi estämässä ulkoista uhkaa myös vartioimassa sisäisesti oppilaiden ja opettajien turvallisuutta (Opettaja 4/2007, 5).

Kouluille on suunnattu useita uhkauksia koulusurmien jälkeen. Suurin osa uhkauksista on vain ilkivaltaa, mutta taustalla on huoli siitä, että jotain tapausta ei otetakaan vakavasti ja koulusurmat toistuisivat. (Koskela 2009, 163–165.) OPH:n muistion (Iivonen, Niemi & Peltonen 2010, 6) mukaan koulusurmista ja -uhkauksista aiheutunut tilanne on edellyttänyt toimenpiteitä sekä uhkatilanteiden selvittämiseen että koulun turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden tarkistamiseen liittyen. Turvallisuuden edistämisen lisäksi uhkaukset ovat johtaneet siihen, että on jouduttu pohtimaan, miten uhkatilanteissa toimitaan, sekä mitkä ovat yksilön ja yhteisön selviytymisen taidot. (Iivonen, P., Niemi, E. K., Peltonen, H. 6.)

4 KOULUVIIHTYVYYS JA TURVALLISUUS TUTKIMUSTEN VALOSSA

Tässä luvussa tuon esille viime vuosikymmeninä tehtyjä kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen liittyviä tutkimustuloksia, joihin myöhemmin raportissani (ks. luku 8) peilaan tutkielmani tuloksia. Kouluviihtyvyyttä ja koulun turvallisuutta on selvitetty useiden vuosien ajan monissa tutkimuksissa (ks. esim. Kämppi ym. 2008; Kääriäinen ym. 1997; Liinamo & Kannas 1995). Suurin osa tutkimuksista painottuu enemmän peruskoulun ylempien luokkien oppilaiden kokemuksiin. Vaikka oma tutkielmani on rajattu alakoululaisten lasten käsityksiin ja kokemuksiin, pyrin tässä luvussa luomaan kokonaiskuvan kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta koko suomalaisessa peruskoulussa aiemman tutkimuksen valossa.

4.1 Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemuksissa

Kouluviihtyvyyttä on selvitetty useissa tutkimuksissa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Kansainvälistä vertailua on tehty mm. WHO:n koululaistutkimuksissa ja IEA:n tutkimuksissa. Tässä luvussa tarkastelen aikaisempien tutkimusten valossa, miten kouluviihtyvyys ilmenee Suomessa oppilaiden kokemana, kuinka suomalaisoppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukset asettuvat kansainvälisissä vertailuissa ja mitä kouluviihtyvyys merkitsee kansainvälisesti.

WHO-koululaistutkimus on monivuotinen, kansainvälinen terveyskasvatustutkimus, jossa selvitetään 11-, 13- ja 15-vuotiaiden nuorten elämäntapaa terveyden näkökulmasta (ks. esim. Kääriäinen ym. 1997, 44).

WHO-koululaistutkimuksen kyselyaineistoihin perustuvassa tutkimusraportissa Kämppi ym. (2008) selvittävät, kuinka suomalaisoppilaiden koulukokemukset sekä koettu terveys ja oireilu ovat muuttuneet vuodesta 1994 vuoteen 2006. Raportista selviää, että nuorten koulukokemukset ovat muuttuneet myönteisemmiksi. Samaan aikaan kuitenkin niiden oppilaiden osuus on kasvanut, jotka eivät pidä koulusta lainkaan. (Kämppi ym. 2008, 12, 70.) Vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa hauskoiksi asioiksi koulussa suomalaisoppilaista noin puolet mainitsi toverit, neljäsosa opettajat ja viidennes oppimisen (Liinamo & Kannas 1995, 111).

Vuoden 2001/2002 WHO-koululaistutkimuksen kaikkiaan 35 maata käsittävän aineiston kansainvälisessä vertailussa kouluviihtyvyyttä (eli koulusta pitäminen) on mitattu yhdellä kysymyksellä. Vertailussa on mukana useita Euroopan maita (mm. Pohjoismaat Islantia lukuun ottamatta) sekä USA ja Kanada. Kouluviihtyvyydessä on suuria eroja maiden välillä. Kansainvälisellä tasolla suomalaislasten kouluviihtyvyys erottuu selkeästi muista, sillä suomalaisten koulunkäynnistä pitävien osuudet tutkituissa ikäryhmissä oli selkeästi pienimpien joukossa. (Samdal ym. 2004, 43–44.) Samanlaiset tulokset ovat suomalaislasten kohdalla toistuneet usean vuosikymmenen ajan. Esimerkiksi vuonna 1984 IEA-tutkimuksen kansainvälisessä vertailussa suomalaisten 4.-luokkalaisten kouluviihtyvyys oli 13 maan joukosta matalimpia. Vastaavia tuloksia IEA-tutkimuksissa on saatu myös 1970- ja 1990-luvuilla. (Saari, 2004, 170–171). Nämä tulokset herättävät miettimään, mikä voi olla syynä suomalaisoppilaiden viihtymättömyyteen koulussa. On hämmentävää, että oppimistulokset ovat vertailuissa kärkisijoilla, mutta koulussa ei silti viihdytä.

On myös kiinnostavaa, että muut pohjoismaat ovat huomattavasti paremmilla sijoilla kouluviihtyvyyden osalta WHO-koululaistutkimuksessa. Norjalaisoppilaat sijoittuvat lähes vertailumaiden kärkipäähän ja Tanska ja Ruotsi ovat vertailun keskivaiheilla. (Samdal ym. 2004.) Myös ruotsalaistutkimus (Holfve-Sabel 2006, 71–73) osoittaa ruotsalaisoppilaiden

suhtautuvan kouluun positiivisesti. Heillä oppilaiden suhtautuminen kouluun kohtaan on myös muuttunut selkeästi positiivisemmaksi verrattuna 35 vuoden takaisiin tuloksiin.

Tytöt näyttävät viihtyvän koulussa paremmin kuin pojat niin Suomessa kuin kansainvälisessä vertailussakin. (Linnakylä 1993, 51; Liinamo & Kannas 1995, 110; Kääriäinen ym. 1997; Samdal ym. 2004, 43–44). Vuoden 2006 WHO-Koululaistutkimuksessa suomalaisnuorista pojat suhtautuivat kaikilla vuosiluokilla tyttöjä kielteisemmin kouluun: 12 % 11–15-vuotiaista pojista ja 20 % tytöistä kertoi pitävänsä paljon koulusta (Kämppi ym. 2008, 12). Samana vuonna pojat kuitenkin kokivat koulun ilmapiirin positiivisemmin kuin tytöt, sillä he kertoivat selkeästi tyttöjä useammin, että heidän luokkansa oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä (Kämppi ym. 2008, 24).

Koululaistutkimukset osoittavat myös, että oppilaiden koulunkäyntimotivaatio vähenee kouluvuosien myötä. Alaluokilla oppilaat asennoituvat kouluun kohtaan positiivisesti eikä oppimista koeta vaikeaksi. Asenne kuitenkin muuttuu ylemmille luokille siirryttäessä. (Kämppi ym. 2008, 7; Liinamo & Kannas 1995, 112; Saari & Linnakylä 1993, 196.) Samankaltaiset tulokset yhdistävät myös WHO-koululaistutkimuksen vertailumaita (Kääriäinen ym. 1997, 44–45). Joissakin tutkimuksissa WHO-koululaistutkimuksen aineistosta on löydetty viitteitä siitä, että koulussa pärjääminen on yksi keskeinen tekijä kouluviihtyvyydelle. Heikommin koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin hyvin menestyvät. (Samdal 1998, 7; ks. myös Kämppi ym. 2008, 8.) Tämä ei kuitenkaan näytä toteutuvan suomalaisoppilaiden kohdalla ainakaan kansainvälisellä tasolla. Toisaalta jos kouluviihtyvyyden parantamiseen löydetään ratkaisuja, niin näiden tulosten perusteella se mahdollisesti parantaisi entisestään suomalaisoppilaiden oppimistuloksia.

WHO-koululaistutkimuksessa tarkasteltiin myös koululaisten kokemuksia koulutyön rasittavuudesta. Suomalaispoikien kokemuksissa koulutyön rasittavuudesta ei ollut juurikaan eroja vuosiluokkien välillä. On kuitenkin

nähtävissä, että pojat rasittuvat enemmän koulunkäynnistä viidennellä luokalla kuin tytöt ja tytöt taas peruskoulun viimeisellä luokalla enemmän kuin pojat. (Kämppe ym. 2008, 70.)

WHO-koululaistutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on selkeästi parantunut vuodesta 1994 vuoteen 2006. Erityisesti oppilaiden kokemukset opettajien oikeudenmukaisuudesta ja rohkaisusta mielipiteen ilmaisuun yleistyivät selvästi tarkasteltavalla aikavälillä. Oppilaat kokivat saavansa myös tarvittaessa apua entistä enemmän. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde koettiin yleisemmin hyväksi alakoulussa kuin yläkoulussa. Nuorten mukaan kehitettävää olisi oppilaiden mahdollisuuksissa osallistua sääntöjen tekoon sekä siinä, että opettaja osoittaisi aitoa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan. Yläkoululaisiin verrattuna alakoululaiset arvioivat selkeästi useammin myönteisesti oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemuksiaan. Vuonna 2006 koulun sääntöjä oikeudenmukaisena pitäneiden määrä kasvoi ja aiempiin vuosiin verrattuna yhä useampi oppilas tunsu kuuluvansa kouluunsa. (Kämppe ym. 2008, 70–71, 73.)

Suomalaisessa valtakunnallisessa Kouluterveyskyselyssä (ks. esim. Kouluterveyskysely 2010; Liinamo & Kannas 1995; Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010; Samdal, Dür & Freeman 2004) kerätään tietoa 14–18-vuotiaiden nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista, terveysosaamisesta ja oppilas- tai opiskelijahuollosta. Luopa ym. (2010) ovat tarkastelleet Kouluterveyskyselyjen pohjalta nuorten hyvinvoinnin kehitystä 2000-luvulla. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin WHO-koululaistutkimuksessa. Raportin mukaan nuorten hyvinvoinnissa on tapahtunut pääasiassa myönteisiä muutoksia. Koulujen fyysiset työolot ovat parantuneet, eikä koulun työmäärää pidetä yhtä yleisesti niin kuormittavana kuin vuosikymmenen alussa. Myös ongelmat koulun työilmapiirissä ja kuulematta jäämisen tunne koulussa vähenivät vuosikymmenen alussa.

Vuosina 2008–2009 yläluokkalaisista noin kolmannes koki ongelmia koulun työilmapiirissä ja jäävänsä kuulematta koulussa. (Luopa ym. 2008, 21.)

Kouluterveyskyselyssä (Luopa ym. 2008, 21) oppilaat arvioivat osallistumis- ja vuorovaikutusmahdollisuutensa kuitenkin melko heikoiksi. Myös WHO-koululaistutkimuksen (Liinamo & Kannas 1995) ja Savolaisen (2001, 73) koulua työympäristönä tarkastelevan tutkimuksen mukaan oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulutyön suunnitteluun ovat toteutuneet huonosti. Savolaisen (2001, 73) mukaan kehittämistarpeet koulussa kohdistuivatkin enemmän vuorovaikutuksen ja opetustyön laatuun ja määrään kuin koulutyön sisältöön, työskentelymuotoihin tai opetusvälineistöön.

Lasten ja nuorten näkemyksiä viihtyisästä ja hyvästä koulusta on selvitetty myös kahdessa lapsiasiavaltuutetun toteuttamassa kyselyssä vuosina 2006 ja 2008 (Aula 2009). Vuonna 2006 kysely toteutettiin ryhmäkeskusteluna, jossa lapset keskustelivat opettajan tukemana koulussa viihtymiseen vaikuttavista asioista. Vastauksia saatiin 68:sta eri kunnasta lapsiryhmiltä, joihin kuului 3484 lasta ja nuorta. Vuonna 2008 kaikkiaan 600 oppilasta ala- ja yläkoulusta vastasi kyselyyn internetissä. Kysymykset käsittelivät muun muassa sitä, mikä on oppilaiden mielestä koulussa hyvin ja mitä tulisi parantaa. Tavoitteena kyselyissä on ollut kartoittaa lasten omia näkemyksiä heidän itsensä kertomana. (Aula 2009, 75.) Kyselyissä lasten vastauksissa korostuvat erityisesti koulun tiloihin ja pihaan liittyvät asiat, mutta myös sosiaaliset suhteet ja oppiminen nousivat esiin. Lapset toivoivat voivansa vaikuttaa viihtyvyyden kannalta tärkeimpinä pitämiinsä asioihin, mutta kokivat, että juuri näihin asioihin heidän vaikuttamisen mahdollisuutensa olivat heikot. Lapsiasiavaltuutetun kyselyyn vuonna 2008 vastanneista lasten ryhmistä puolet oli sitä mieltä, että opettajilla ei ole riittävästi aikaa kuunnella oppilaita. Syynä pidettiin yleistä kiirettä ja suuria ryhmäkokoja. (Aula 2009, 77–78, 80.)

4.2 Koulun turvallisuus ja turvattomuus oppilaiden kokemuksissa

WHO-koululaistutkimuksessa 1994 kartoitettiin lasten yleistä turvallisuuden tunnetta koulussa. 11-, 13- ja 15- vuotiaista oppilaista ikäryhmästä riippuen 80-90 prosenttia kertoi kokevansa koulun turvalliseksi aina tai useimmiten. Turvallisuus lisääntyi hieman ylemmille luokille mentäessä. Koulun turvalliseksi vain silloin tällöin, harvoin tai ei koskaan, koki keskimäärin 16 prosenttia oppilaista. Nuorimmat oppilaat kokivat turvattomuutta enemmän kuin muiden ikäryhmien oppilaat, ja tytöt kokivat olonsa hieman useammin turvalliseksi kuin pojat. (Liinamo & Kannas 1995, 122-123.) Savolaisen (2001, 78) tutkimuksen mukaan taas noin 20 prosenttia oppilaista tunsivat olonsa turvattomaksi koulussa.

Oppilaiden myönteinen kokemus koulun turvallisuudesta näyttää WHO-koululaistutkimuksen mukaan yleistyneen merkittävästi erityisesti vuodesta 2002 vuoteen 2006. Kämppi ym. (2008) toteavatkin, että jää nähtäväksi, onko viimeaikaisilla kouluväkivaltatapauksilla ja niitä seuranneilla kouluuhkauksilla pitkäaikaista vaikutusta oppilaiden turvallisuudentunteeseen koulussa. Seuraavan kerran asiaa kartoitetaan WHO-koululaistutkimuksessa vuonna 2010. (Kämppi ym. 2008, 73.) Tutkimusraporttini kirjoitusajankohtana vuoden 2010 WHO-koululaistutkimuksen tuloksia ei ollut vielä julkaistu.

Lahikainen ym. (1995) ovat Kuopion yliopiston Sosiaalitieteiden turvatutkimushankkeessa tutkineet 5-6-vuotiaiden ja 7-12-vuotiaiden lasten turvattomuuden kokemuksia Suomessa ja Virossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kokonaiskuva siitä, missä määrin kontekstuaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnan tilaan liittyvät tekijät vaikuttavat lasten turvattomuuden eri alueisiin, ja osa 7-12-vuotiaiden ryhmälle esitetyistä kysymyksistä liittyi myös kouluun. Turvatutkimushankkeessa aineisto on kerätty pääasiassa kyselyn avulla (tarpeen mukaan aineistonkeruumenetelmänä on käytetty myös haastattelua), joten otos on suuri. (Lahikainen ym. 1995, 2.) Turvattomuuden kokemukset liittyivät pääasiassa kiusaamiseen, koulussa tapahtuvaan arviointiin ja vaatimuksiin.

Lahikaisen ym. (1995) tutkimuksen mukaan *kiusaaminen* oli koululaisille yleisin huolen aihe. Puolet lapsista ilmoitti sen aiheuttavan jonkin verran tai paljon pelkoa. Sen sijaan vain kolmasosa oppilaista koki pelkoa tai huolta siitä, että oppilas itse joutuisi kiusatuksi. Myös riidat koulutovereiden kanssa aiheuttivat enemmän huolta kuin lapsen itseensä kohdistuva kiusaaminen. Tämä huolestutti 37 % vastaajista. Pojat kokivat koulukiusaamisen kohteeksi joutumisen pelottavammaksi kuin tytöt. Tätä selitettiin sillä, että pojat olivat kokeneet koulukiusaamista useammin kuin tytöt. Kiusatuksi tulemisen pelko oli suurimmillaan alimmilla luokilla ja väheni kaikilla iän myötä. (Lahikainen ym. 1995, 181–182, 18.) Niin ikään Pölkin (2001, 136) 4.-luokkalaisten huolenaiheita tarkastelevassa kyselytutkimuksessa 23 % tutkittavista oli huolissaan usein tai erittäin usein koulutoverien kiusaamisesta.

Koulukiusaamisen ja kouluväkivallan on todettu myös useissa muissa tutkimuksissa olevan merkittäviä kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Salmivallin (2010, 17) mukaan kiusattujen lasten osuus peruskouluikäisistä on useimpien tutkimusten mukaan 5–15 prosenttia. Kiusattujen määrä riippuu kuitenkin muun muassa käytetystä tutkimusmenetelmästä ja lasten iästä. KiVa Koulu -hankkeen yhteydessä on vuodesta 2009 lähtien toteutettu tilannekartoitus kiusaamisen yleisyydestä suomalaisissa peruskouluissa. Kartoitus on hyvin kattava, sillä kaikilla KiVa Koulu -ohjelman käyttöönsä ottaneilla kouluilla on mahdollisuus osallistua siihen. Vuonna 2009 kyselyyn osallistui kaikilta peruskoulun luokilta yhteensä 200 000 peruskoulun oppilasta. Tuloksissa nousee selkeästi esille se, että kiusatuksi itsensä kokevien lasten osuus vähenee tasaisesti iän myötä koko alakoulun ajan. Ensimmäisellä ja toisella luokalla jopa neljännes oppilaista kertoo joutuvansa kiusatuiksi. Pojat ovat selkeästi useammin kiusaajia mutta myös kiusattuja. (Salmivalli 2010, 17–21; ks. myös Astor, Guerra & Van Acker 2010, 70.) Kiusaaminen on yleisintä oppilaiden siirtyessä kuudennelta seitsemännelle luokalle (Salmivalli 1998, 100).

WHO-koulututkimuksen mukaan kiusatuksi joutuneiden määrä on pienentynyt kaikilla vuosiluokilla vuosien 1994 ja 2006 välisenä aikana. Sen sijaan toisia vähintään kerran viikossa kiusanneiden osuus väheni samalla aikavälillä vain hieman. Toistuvasti, vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutui vuoden 2006 tutkimuksen mukaan 5 prosenttia kaikista oppilaista, kun vuonna 1994 vastaava osuus oli 8 prosenttia. Viidennellä ja seitsemännellä luokalla kiusatuksi joutuminen oli yleisempää kuin yhdeksännellä luokalla. Myös WHO-koulututkimuksen mukaan pojat joutuivat hieman tyttöjä useammin kiusatuksi kaikilla vuosiluokilla ja he osallistuivat kiusaamiseen huomattavasti tyttöjä useammin. (Kämppe ym. 2008, 43–45.) WHO-koulututkimuksessa vuonna 2006 kerätyn aineiston mukaan kansainvälisessä vertailussa kiusattujen ja kiusaajien osuus suomalaisista oppilaista ei ole hälyttävän suuri, mutta luvut eivät ole erityisen alhaisetkaan (Salmivalli 2010, 24).

Kiusaamisen yleisyyttä ja siinä tapahtuneita muutoksia on Suomessa tutkittu hyvin kattavasti myös kouluterveyskyselyjen yhteydessä. Vuosina 2002–2010 8. ja 9. luokkalaisilta kerätyn aineiston perusteella vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutuneiden osuus on näinä vuosina ollut keskimäärin 8 prosenttia. Tytöt olivat hieman harvemmin kiusattuja kuin pojat. Suurin osa oppilaista ei kuitenkaan kokenut joutuneensa lainkaan koulukiusaamisen kohteeksi. (Kouluterveyskysely 2010, 8.) Myös Salmivalli (1998, 100) on todennut saman yhteyden tyttöjen ja poikien kokemuksissa. Alakoulusta ylemmille luokille mentäessä sukupuolten välinen ero myös näyttää kasvavan. Tiedetään myös, että tytöt kiusaavat useammin tyttöjä ja pojat poikia. (Salmivalli 1998, 100.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton yläkoululaisille ja toisen asteen opiskelijoille teettämän kyselyn (Peura ym. 2009) tuloksista selviää, että 11 % yläkouluikäisistä tytöistä ja 14 % pojista tulee kiusatuksi vähintään kerran viikossa ja noin puolet joutuu kiusatuksi jossain vaiheessa kouluvuotta. Kyselyn tuloksista selviää myös se, että suurin osa kiusaamisesta tapahtuu koulussa tai koulumatkoilla ja muualla tapahtuva kiusaaminen, kuten

nettikiusaaminen, on usein yhteydessä koulun vertaissuhteisiin. Kiusaamisen lisäksi kyselyssä selvitettiin vastaajien kokemuksia fyysisestä väkivallasta ja sen uhasta kouluissa kuluneen vuoden aikana. Kyselyn mukaan pojat joutuvat väkivaltaisiin tilanteisiin koulussa huomattavasti tyttöjä todennäköisemmin. Yläkoululaisista pojista noin kolmannes oli kokenut väkivaltaa tai sen uhkaa kuluneen vuoden aikana, kun vastaavasti yläkouluikäisistä tytöistä väkivaltaa oli kokenut joka kymmenes. Kyselyn mukaan kiusatut kokevat fyysistä väkivaltaa koulussa selvästi muita oppilaita useammin. (Peura ym. 2009, 19–20, 31–32.)

Yhtenä kouluväkivallan tutkimisen haasteena on se, että poliisin tietoon tulee vain osa väkivallasta. Väkivallan yleisyyttä ei näin ollen voi nähdä pelkästään rikosilmoitusten kautta. (Kiilakoski 2009, 38.) Poliisin tietoon tulleista lapsiin kohdistuvista väkivallan teoista tapahtuu koulussa 20 prosenttia. Koulu ja koulun piha ovat siis varsin tavallinen paikka lapsiin kohdistuvalle väkivallalle. Ikätovereiden välinen väkivalta on yleisintä koululaisiin (40 prosenttia) kohdistuvasta väkivallasta. Ikätovereiden väliselle väkivallalle tyypillistä on myös se, että väkivallantekijöinä on usein useampi henkilö, mikä poikkeaa muista väkivaltatapauksista. (Humppi 2008, 40–43.) Tämä tulee esille myös muun muassa Mannerheimin lastensuojeluliiton teettämästä kyselystä (Peura ym. 2009, 23).

Lapsille ja nuorille vuonna 2008 tehdyssä rikosuhritutkimuksessa selvitettiin kyselyn avulla 6. ja 9. luokkalaisten (N=13 515) kokemaa väkivaltaa (Ellonen & Kääriäinen 2008). Tutkimuksen mukaan ikätovereiden välisiä pahoinpitelyjä viimeisten 12 kuukauden aikana ilmoitti kokeneensa noin neljäsosa kuudennen luokan oppilaista ja noin viidennes yhdeksännen luokan oppilaista. Fyysisesti väkivaltaista kiusaamista ilmoitti kokeneensa noin joka kymmenes vastaajista ja henkistä kiusaamista noin viidennes vastaajista. Tytöt kokevat tulevansa kiusatuiksi kaksi kertaa poikia useammin henkisesti väkivaltaisesta kiusaamisesta puhuttaessa. (Kääriäinen 2008, 53.)

Kiusaamisen osalta tässä luvussa aikaisemmin tarkasteleman Lahikaisen ym. (1995) tutkimuksen mukaan *vaikeat kotitehtävät* osoittautuivat toiseksi suurimmaksi huolenaiheeksi alakouluiässä. Tämä pelko esiintyi selkeämpänä pojilla alaluokilla, kun taas alakoulun ylemmillä luokilla tytöt pelkäsivät koulutehtäviä useammin. *Kokeet koulussa, todistuksen saaminen ja itseä koskevat arvioinnit* pelottivat koulussa sitä enemmän, mitä vanhemmasta oppilaasta oli kysymys. Tytöt olivat poikia huolestuneempia näistä asioista. *Luokan edessä esiintymistä* pelkäsivät enemmän tytöt kuin pojat. Lasten pelokkuus oli tytöillä ja pojilla hyvin samantyyppistä eri ikävaiheissa. Pelko oli selvästi vähäisempää 9-10-vuotiaiden ryhmässä kuin 7-8-vuotiaiden ja 11-12-vuotiaiden ryhmässä. Tyttöjen keskuudessa *hyvän ystävänsä puuttumisen* pelko oli yleistä. Pojat pelkäsivät tätä selkeästi vähemmän. 9-10-vuotiaiden ryhmässä hyvän ystävänsä puuttumisen pelko oli vähäisintä sekä tytöillä että pojilla. Kun selvitettiin *pelkoa kouluruokaan*, joka ei maistu, pelko tässä asiassa oli melko vähäistä tytöillä sekä pojilla. (Lahikainen ym. 1995, 179-181, 183-184.) Pölkin (2001) kyselytutkimuksessa taas 4.-luokkalaisista oppilaista noin puolet oli huolissaan huonoista koulunumeroista. Vaikeudet opettajan kanssa huolestuttivat usein tai erittäin usein suomalaislapsia 23 prosenttia. Tutkimuksessa vertailtiin myös islantilais- ja suomalaislapsia. Näyttää siltä, että suomalaislapsilla on enemmän kouluun liittyviä huolia kuin islantilaislapsilla. (Pölkki 2001, 134, 136.)

Turvattomuutta kouluun tuovat myös tapaturmat. Suomessa ei tällä hetkellä kerätä tietoa kouluissa sattuvista tapaturmista, mutta hoitorekisteristä saadaan suuntaa-antavia tietoja koulussa sattuvien vakavien tapaturmien yleisyydestä. Sen mukaan 7-15-vuotiailla oli vuosina 2005-2007 keskimäärin 538 hoitajaksoa sairaalassa koulutapaturmien vuoksi. Kuolemaan johtaneita tapaturmia on ollut joitakin, mutta niistä ei ole tilastoituja tietoja. Kouluterveyskysely on ainoa valtakunnallinen kysely, jolla seurataan lievempien koulussa ja koulumatkoilla tapahtuneiden tapaturmien yleisyyttä. Sen mukaan joka viides 8. ja 9.-luokkalaisista joutuu lukuvuoden aikana terveydenhoitajan tai lääkärin käyntiä vaativaan koulutapaturmaan.

Peruskoulussa suurin osa tapaturmista tapahtuu liikunta- ja välitunneilla. (Markkula & Öörni 2009, 83–84.)

Tutkielmassani selvitän lasten kokemuksia ja käsityksiä myös vuosina 2007 ja 2008 esillä olleista traagisista koulu-uutisista. Aikaisemmassa tutkimuksessa näiden koulu-uutisten vaikutuksia on tutkittu aikuisuuden kynnyksellä olevilta nuorilta. Ropponen (2011) on todennut väitöskirjassaan uutisten heikentäneen suomalaispoikien kognitiivista suoriutumista ylioppilaskirjoituksissa. Tyttöillä vastaavaa ei ollut havaittavissa. Kauhajoen ammuskelu tapahtui vuoden 2008 ylioppilaskirjoitusten aikana. Tutkimuksessaan Ropponen vertaili vuoden 2008 ylioppilaskirjoitusten tuloksia aikaisempien vuosien tuloksiin. Eroavaisuutta tyttöjen ja poikien välillä Ropponen selittää tyttöjen aikaisemmalla kehityksellä sekä turvallisemmalla sosiaalisella verkostolla. (Ropponen 2011, 52–53.) Addingtonin (2009, 1428) mukaan median vaikutuksista kouluammuskelujen yhteydessä tiedetään melko vähän. Hän on tutkinut Yhdysvalloissa 1999 tapahtuneen kouluammuskelun vaikutuksia 12–18-vuotiaiden nuorten elämään. Tutkimus kuitenkin osoitti, että pelko nuorien keskuudessa ei lisääntynyt mainittavasti. (Addington 2003, 380–383; ks. myös Addington 2009, 1428.)

5 LAPSEN KOKEMUSMAAILMA TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Kun tutkitaan lapsen käsityksiä ja kokemuksia, on syytä tarkastella, millainen on kouluikäisen lapsen kokemusmaailma ja kehitysvaihe. Lapsinäkökulmasta lähtevä tutkimus on haastavaa, sillä aikuisen on selvitettävä, kuinka lapsen maailman keskeisiä asioita voidaan tavoittaa. Vaikka jokainen aikuinen on ollut lapsi ja näin hänellä on kokemus lapsuudesta, lapsuuden muistot voivat poiketa paljonkin siitä, millaista lapsen elämä on nykypäivänä. (Karlsson 2001, 35.) Tutkijan on tärkeää erityisesti laadullista tutkimusta tehdessään pyrkiä asettumaan tutkimuskohteensa tilanteeseen. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskohteeni, alakoululaisen lapsen, kokemusmaailmaa ja kehitysvaihetta.

5.1 Lapsen kokemusmaailma

Lahikainen (2001) on tutkinut lasten maailmankuvaa ja vanhempien käsityksiä lapsensa maailmankuvasta. Tutkimuksen mukaan käsitykset eroavat selkeästi toisistaan. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että vanhemmat olisivat välinpitämättömiä lastensa suhteen, vaan pikemminkin siitä, että lasten oma maailmankuva ja aikuisten käsitys lasten maailmankuvasta ovat erilaisia. Nämä erot eivät useinkaan tule esille hiljaisen kulttuurisäännöstömme ja aikuisen auktoriteettiaseman vuoksi. Lasten oletetaan vaikennevan auktoriteetin edessä, ja auktoriteetin puolestaan oletetaan tietävän lapsesta asioita, joita hän valta-asemansa perusteella käsittelee. Lahikaisen mukaan tulos voi olla jopa selkeä osoitus siitä, että lapset ja aikuiset käsitteellistävät maailmaa eri tavoin. Lapsiperspektiivin löytämisen edellytyksenä onkin lapsille ominaisten taitojen

huomaaminen ja sopivien menetelmien löytäminen ja käyttäminen lapsen maailman tutkimuksessa ja analysoinnissa. (Lahikainen 2001, 33.)

Lapset ovat ennakkoluulottomampia ja he ovat enemmän kiinni välittömässä hetkessä kuin aikuiset, jotka voivat muistinsa avulla elää menneisyydessä ja kokemuksiensa kautta arvioida ja suunnitella tulevaisuutta. Ajatellaan, että lapset kohtaavat ja hyväksyvät maailman sellaisena kuin he sen näkevät ja kokevat, koska heillä ei vielä ole laajaa pohjaa, mihin verrata nähtyä ja koettua. Mahdollisuuden saadessaan pienetkin lapset ovat kuitenkin taitavia muodostamaan käsityksen maailmasta ja kertomaan siitä. He pyrkivät ymmärtämään ympärillään tapahtuvia asioita omilla keinoillaan ja käsittelemään vaikeitakin asioita, kuten turvattomuutta ja pelkoa. Usein lapsi kuitenkin jää omissa asioissaankin sivustaseuraajaksi ja lapsen oma ääni jää kuulumattomiin aikuisten maailmassa. Vaikka lasten asiat on järjestetty aikuisten puheen tasolla niin, että yhteiskuntajärjestelmän pitäisi taata riittävän hyvä hoito lapsille, lapsen arki voi vain heiltä itseltään kuultuna paljastaa todellisuuden. (Lahikainen 2001, 23, 25, 43.)

Media lapsen kokemusmaailmassa. Koska tässä tutkimuksessa selvitetään myös lasten kokemuksia mediassa laajasti esillä olleista koulusurmista, tarkastelen seuraavassa erityisesti lasta mietityttävän ja pelottavan uutisen merkitystä lapsen kokemusmaailmassa. Lisäksi tarkastelen sitä, miten aikuinen voisi auttaa lasta, kun esimerkiksi uutiset luovat uhkia lapsen elämään. Vuosien 2007 ja 2008 koulusurmista uutisoitiin laajalti kaikissa medioissa. Keskityn seuraavassa kuitenkin pääasiassa televisiouutisointiin, joka todennäköisimmin tavoittaa useat lapset. Hietalan (2002) mukaan televisiouutiset poikkeavat myös huomattavasti muista medioista, kuten sanomalehdistä ja radiosta, sillä televisiokuvan kautta tapahtumat näyttäytyvät hyvin aitona. Näkeminen merkitsee omakohtaista kokemista ja tunnereaktion syntymistä. (Hietala 2002, 83.)

Lapset tekevät usein aktiivisesti havaintoja ympäristöstään ja pysähtyvät pohtimaan tapahtumia. Lapsi jää miettimään tapahtumien syitä ja sitä, voisiko sama tapahtua hänelle itselleen. Myös media voi saada lapsen pohtimaan näitä asioita. Esimerkiksi Jokelan koulusurmien uutisoinnista vuonna 2007 havaittiin, että uutispätkät ja tapahtumakuvaukset vetosivat hyvin paljon tunteisiin ja myös uhrien reaktiot kuvattiin yksityiskohtaisesti. Uutisia näytettiin myös lähes tauotta. (Cacciatore, Korteniemi-Pokela & Huovinen 2009, 213–214; Salokoski & Mustonen 2010, 53.) Sarafinon (1986, 54–56) mukaan televisio-ohjelmat, esimerkiksi uutiset, voivat luoda lapselle kuvaa turvattomasta yhteiskunnasta ja näin olla vaikuttamassa lasten pelkojen syntymiseen.

Lahikaisen (2001) mukaan lapsella ei ole keinoja suhteuttaa näkemäänsä kokemuksiensa taustaan samalla tavoin kuin aikuisella, sillä hänellä ei vielä ole laajalti kokemuksia. Television välityksessä muun muassa väkivalta ja erilaiset uhat tulevat myös niiden lasten huolenaiheiksi, jotka eivät näitä asioita omassa arkipäivässään joudu kokemaan. Niinpä lapsi voi tulkita televisiosta näkemänsä asiat niin uutislähetyksissä kuin fiktiivisissä filmeissäkin jokapäiväisen elämän realistiseksi vaihtoehdoksi. (Lahikainen 2001, 26–27.) Mustosen (2002) mukaan lapsen kokemusmaailma myös kehittyy median avulla, sillä hänen mukaansa media on läheisten ihmisten ohella merkittävä tulkintakehysten tuottaja. Lapsen kriittisyys median viestejä kohtaan riippuu juuri siitä, miten paljon hänellä on omakohtaisten kokemusten kautta saatuja tulkintakehyksiä ja millaisia hänen olemassa olevat tietorakenteensa ovat. (Mustonen 2002, 56–57.)

Ymmärrys faktan ja fiktion erosta muuttaa olennaisella tavalla mediapelkojen sisältöjä, sillä ymmärryksen myötä mediapelot aiheutuvat ennemmin realistisemmista kuin fiktiivisistä sisällöistä. Kun lapsi oppii ymmärtämään esimerkiksi uutisten olevan todellisuutta, on olemassa riski, että maailma näyttäytyy lapselle pelottavana ja uhkaavana paikkana. (Salokoski & Mustonen 2010, 47–48.) Alakouluikäinen lapsi ymmärtääkin paremmin uutisissa näkemiensä tapahtumien laajuuden sekä sisällön, mutta tulkitsee ne

vielä hyvin konkreettisella tasolla. (Salokoski & Mustonen 2010, 53.) Myös Smith ja Wilson (2002) toteavat, että eri-ikäiset lapset kokevat uutiset eri tavalla. Nuoremmat lapset pelkäävät fiktiivisiä kuvia televisiossa, kun taas kouluikäiset lapset kokevat pelottavina uutisissa esillä olleet todelliset asiat, esimerkiksi väkivaltaisuuudet, jotka voivat tapahtua myös heidän elämässään. Aikaisempien tutkimusten mukaan myös henkilökohtainen huolenaihe ennustaa lasten negatiivisia emotionaalisia reaktioita uutisten tapahtumista. (Smith & Wilson 2002, 3, 12.)

Mediakokemusten jakaminen on kaikenikäisille lapsille hyvin tärkeää, ja aikuisella tulisi olla aikaa keskustella niistä lapsen kanssa (Sintonen 2009, 191). Vaikeneminen aiheesta ei suojaa lasta, joten on tärkeää, että lapsi voi luotettavasti keskustella ajatuksistaan aikuisen kanssa. Keskustelussa olennaista on keskittyä turvallisuuden tunteen palauttamiseen ja siihen, että lapsi voi kokea luottamusta aikuisia kohtaan. Aikuisen tehtävä on rauhoitella lasta ja antaa tälle selviytymisstrategioita lasta mietityttäviin tilanteisiin. Kun pelko ei suojaa riskeiltä, pelon tunteen poistaminen auttaa lasta keskittymään muihin asioihin. (Cacciatore ym. 2009, 213–214.)

5.2 Alakouluikäisen lapsen kehitysvaihe

Keskilapsuutta (7–12-vuotiaat lapset) pidetään kehityksen siirtymävaiheena, jossa biologinen ja kognitiivinen kehitys luovat mahdollisuuksia selvästi aiempaa itsenäisemmälle ja vastuullisemmalle toiminnalle. Keskilapsuuden aikana lapsi siirtyy vähitellen kotiympäristöä sosiaalisempiin konteksteihin muun muassa koulun alkamisen myötä. Tämä vaikuttaa puolestaan lasten kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen ja saa aikaan muutoksia lapsen käyttäytymisessä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2008, 71.)

Freudin (1981) psykodynaamisessa teoriassa lapsen kehitystä kuvataan prosessina, joka koostuu toisiaan seuraavista vaiheista. Hänen teoriansa mukaan tutkielmani kohteena olevien 7-12-vuotiaiden lasten katsotaan olevan

kehitysvaiheessa, jota kutsutaan latenssvaiheeksi. Latenssvaihetta (7-12-vuotiaat) pidetään ns. tasaisena vaiheena verrattuna pikkulapsiin tai murrosikäisiin. Seksuaalisuus on keskeinen tarkastelukohde Freudin teoriassa. Latenssvaiheessa seksuaalisuus jää taka-alalle, ja kehitys keskittyy enemmänkin fyysiseen, älylliseen ja sosiaaliseen puoleen. Latenssvaiheessa olevalle lapselle on jo kehittynyt omatunto ja minäihanne vuorovaikutusprosessissa ympäristön ihmisten kanssa. (Freud 1981, 284; ks. myös esim. Miller 2002, 131; Römstad 1992, 23–27.) Ymmärrys lapsen kehitysvaiheesta on tutkielmani kannalta tärkeää, sillä se antaa minulle tutkijana näkökulmia ja lähtökohtia aineiston analysointiin ja tulkintaan.

Piaget (1988) korostaa lapsen omaa aktiivisuutta kehityksen edistäjänä. Hän on kartoittanut tutkimuksillaan lapsen ajattelun kehitystä. Hänen mukaansa kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen oman toiminnan ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä. Lapsen ajattelun kehitys on säännönmukaista, ja omaksutut tiedot ja taidot seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä. Piaget esittää teoriassaan, että nuorempana lapsi näkee asiat konkreettisesti. Myöhemmällä iällä lapsi kykenee ymmärtämään abstraktimpia asioita. (Piaget 1988, 8–15.)

Piaget jakaa lapsuuden neljään vaiheeseen, jotka ovat sensomotorinen vaihe (0-2-vuotiaana), esioperationaalinen vaihe (2-6-vuotiaana), konkreettisten operaatioiden vaihe (7-12-vuotiaana) ja muodollisten operaatioiden vaihe (12-14-vuotiaana). Suurin osa alakoululaisista on konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Kaikki ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat eivät ole kuitenkaan vielä saavuttaneet tätä vaihetta. Toisaalta taas osa viides- ja kuudesluokkalaisista on jo siirtymässä muodollisten operaatioiden vaiheeseen. (Piaget 1988, 98–109.)

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapset ymmärtävät ja oppivat asioita havainnollistamisen avulla. Ajantajunta ja välimatkojen ymmärrys muuttuu varmemmaksi ja minäkeskeisyys vähenee. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi osaa jo harkita asioita teon ja tarkoituksen

näkökulmasta ja asettua toisen asemaan. Yhteiset säännöt ovat lapsille erityisen tärkeitä. (Piaget 1988, 106–107.) Piaget'n tapaan myös Vygotsky (1982, 185–186) korostaa aktiivisuuden merkitystä lapsen kehityksessä. Hänen mukaansa lapsi oppii vuorovaikutussuhteessa aikuisten ja ikätovereidensa kanssa. Koululainen pystyy tekemään asioita, joita hän ei aikaisemmin ole osannut tehdä, kun häntä ohjataan ajattelemaan vuorovaikutuksen avulla. Vygotsky nimittää tällaisen oppimisen tapahtuvan lähikehityksen vyöhykkeellä.

Vuorovaikutussuhteiden merkitys näkyy keskilapsuudessa erityisesti vertaissuhteissa, sillä lapsen tullessa kouluikänsä, toverisuhteiden merkitys korostuu ja lapsi alkaa kaivata erityisesti samaa sukupuolta olevia kavereita. Sosiaalinen vuorovaikutus onkin lapsen psyykkisen, persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta hyvin merkityksellistä. (Salmivalli 2005, 17, 21.) Keskilapsuudessa noin kolmannes lasten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toteutuu ikätoverien kanssa. Vertaissuhteissa lapsi omaksuu sukupuolelle tyypillistä käyttäytymistä, oppii itsenäisyyttä, fyysisiin suorituksiin liittyviä taitoja ja kehittyy sosiaalisissa taidoissa. Sosiaaliset taidot ovat sekä vuorovaikutustaitoja että havaintojen tekoa sosiaalisista tilanteista ja käsitystä omasta itsestään. (Järventie 2001, 107; Maughan 2010, 130.) Laajemman toveripiirin lisäksi lapsi tarvitsee lähempiä ystävyysuhteita, joissa hän voi oppia luottamusta ja herkkyyttä toisia kohtaan (Nurmi ym. 2008, 110). Myös leikit tovereiden kanssa ovat tärkeä osa lapsen elämää läpi kouluajan. Tutkimuksissa on todettu, että leikki vaikuttaa lapsen älylliseen, luovaan ja sosiaaliseen kehitykseen. (Hughes 1999, 105–106, 188.)

Eriksonin (1982, 247–248) psykososiaalista kehitystä tarkastelevan teorian mukaan lapsen kehitys muotoutuu erilaisista kriiseistä eri kehityskausina. 7–12-vuotiaat lapset sijoittuvat varhaisen kouluiän vaiheeseen, jolloin lapsella on suuri halu oppia ja onnistua. Lapsi huomaa, että tehtävien loppuunsaattaminen ja ahkeruus tuottavat mielihyvää. Tämä Eriksonin teorian mukainen näkökulma on huomattavissa myös muun muassa lasten leikeissä, joissa lapset pyrkivät osoittamaan pätevyyttään ja taitavuuttaan vertaisryhmässään.

(Hughes 1999, 106.) Varhaisessa kouluiässä vaarana ovat alemmuuden ja riittämättömyyden tunteet, jotka vaikuttavat lapsen minään negatiivisesti. Tällöin lapsi ei esimerkiksi koe samaistuvansa muihin saman ikäisiin lapsiin (Erikson, 1982, 247–248). Siksi positiivisen käsityksen luominen omasta osaamisesta ja selviytymisestä niin koulussa kuin elämän muillakin alueilla on tärkeää lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Lapset, jotka eivät onnistu muodostamaan itsestään myönteistä minäkäsitystä oppijana ja sosiaalisen yhteisön jäsenenä, ovat muita alttiimpia muun muassa masentuneisuudelle ja käytöshäiriöille. (Nurmi ym. 2008, 71.)

Alakoululainen lapsi on kehityksessään hyvin mielenkiintoisessa vaiheessa. Kehitys on toisaalta seesteistä, mutta kuuden vuoden aikana lapsi muuttuu ja kehittyy paljon. Osa ensimmäisen luokan oppilaat ovat vasta siirtymässä kehityksessään Piaget'n konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Toisaalta osa kuudennen luokan oppilaista on taas jo lähes murrosikäisiä, ja he hahmottavat maailmaa jo toisella tavalla kuin nuoremmat lapset. Tämä tuo mielenkiintoisen näkökulman tutkielmaani, sillä voin sen puitteissa tarkastella kehityksessään eri vaiheissa olevien oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksessani lähestyn tutkittavaa ilmiötä, lasten kokemusta kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta haastattelemalla ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilaita. Lähestyn tutkittavaa ilmiötä kahden tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) *Millaiset asiat alakoululainen kokee myönteisiksi ja kielteisiksi koulussa?*
- 2) *Millaisia käsityksiä ja kokemuksia alakoululaisella on koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta?*

Pääkysymykset on purettu vielä alakysymyksiin. Tutkimusasetelmaa havainnollistavassa kuviossa (ks. kuvio 1) on kuvattu pääkysymysten ja niitä tarkentavien alakysymysten suhdetta.

Tutkielmassani pyrin selvittämään, milloin lapset kokevat koulussa olonsa turvalliseksi eli milloin heillä on esimerkiksi hyvä olla koulussa. Toisaalta pyrin selvittämään, milloin lapsi tuntee olonsa turvattomaksi koulussa, esimerkiksi mitkä asiat huolestuttavat ja pelottavat koulussa sekä luovat turvatonta oloa. Myönteisiä ja kielteisiä koulukokemuksia selvitän kysymällä lapsilta muun muassa, milloin koulussa on mukavaa ja milloin koulussa ei ole mukavaa. Tarkoitukseni on selvittää lasten omakohtaisia kokemuksia heidän itsensä kertomana. Aihetta on tällä tavoin tutkittu melko vähän aikaisemmin, sillä aikaisempien tutkimusten aineistot on kerätty pääasiassa kyselyillä. Tarkoitukseni on myös vertailla nuorempien ja vanhempien alakoululaisten käsityksiä ja kokemuksia.

<u>Tutkimuskysymykset:</u>	
1. Millaiset asiat alakoululainen kokee myönteisiksi ja kielteisiksi koulussa?	<i>Milloin koulussa on mukavaa/kivaa? Milloin koulussa ei ole mukavaa/kivaa?</i>
2. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia alakoululaisella on koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta?	<i>Milloin koulussa on turvallista? Milloin koulussa on hyvä olla? Milloin koulussa on turvatonta? Milloin koulussa pelottaa? Mitkä asiat vaikuttavat koulun turvallisuuteen/ turvattomuuteen?</i>

KUVIO 2. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani selvitän myös, minkälaisen kuvan tiedotusvälineissä viime aikoina esillä olleet asiat ovat antaneet koululaiselle koulusta, ja miten tällaiset uutiset ovat vaikuttaneet heidän kouluun liittyviin ajatuksiinsa.

6.2 Tutkimusmenetelmä

6.2.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihminen ja hänen maailmaansa liittyvän ilmiön kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja todenmukaisesti (Denzin & Lincoln 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–164). Laadullisessa tutkimuksessa on merkittävää se, että tutkittava ja tutkija ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään ja että kieli ihmisen ajattelun ja ilmaisun välineenä otetaan huomioon. Tutkittava nähdään osallistuvana yksilönä. Myös tutkija nähdään yksilönä, mutta hänen ennako-odotuksensa eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Syrjälä 1995, 13–14.) Laadullisessa tutkimuksessa suositaan aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavan näkökulmat pääsevät esille. Näistä menetelmistä yleisimpiä ovat haastattelu,

kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; ks. myös Hirsjärvi ym. 2009, 164; Denzin ym. 2000.)

Laadullisessa tutkimuksessa analysoitava aineisto muodostaa kokonaisuuden, jota käsitellään ainutlaatuisena ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 160–164). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettäviä säännönmukaisuuksia ajatellen. Siksi aineiston koko ei määräydy yleistettävyyteen perustuen, vaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen tapausmäärään ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen ole sen määrä vaan se, kuinka kattavasti sitä pystytään käsitteellistämään. (Eskola & Suoranta 1999, 18; Patton 2002.) Tutkimalla laadullista aineistoa perusteellisesti saadaan selville se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisellä tasolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 170–171). Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu mielestäni hyvin lasten käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Tutkielmani perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään, kahteentoista lapseen, joten tavoitteenani ei ole pyrkiä yleistämään tuloksia vaan löytämään lasten ainutlaatuisia yksilöllisiä käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta.

6.2.2 Fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimus

Tutkielmani asettuu fenomenologisen ja fenomenografisen tutkimuksen kentälle. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto, eikä ihmistä voida ymmärtää siitä irrallaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka ihminen ymmärtää ja jäsentää kokemaansa. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, ja yksilön suhde ympäristöönsä, kuten kulttuuriin ja toisiin ihmisiin, ilmenee hänen kokemuksissaan. Havaintoihin vaikuttavat havaitsijan pyrkimys, kiinnostukset ja uskomukset.

Ihminen toimii siis erilaisten merkitysten pohjalta. (Laine 2007, 29; Patton 2002, 50, 104; Smith 2008.)

Laineen (2007) mukaan merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Analyysin avulla selvitetään tutkimuksen kohteen kokemukseen liittyvistä merkityksistä mahdollisimman monia näkökulmia. Tutkimuksessani tarkastelen esimerkiksi oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta ja selvitän niitä asioita, joita oppilaat kokevat merkityksellisinä ja tärkeinä kouluviihtyvyyden ja koulun turvallisuuden kannalta. Merkitysten tutkimus on mielekästä, sillä ihmisen toiminnalla ajatellaan olevan aina jokin tarkoitus. Fenomenologisessa merkitysteoriassa ajatellaan myös, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Ihminen kasvaa ja kehittyy yhteisönsä jäsenenä, mikä vaikuttaa hänen kokemusmaailmaansa. Toisaalta vaikka ihminen saa vaikutteita yhteisöltään, jokainen ihminen on ainutlaatuinen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita ainutkertaisista yksilön kokemuksista, eikä asioita pyritä yleistämään. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat siis kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2007, 28–30; Smith 2008.)

Fenomenografian lähtökohdilla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen käsityksissä. Ihminen nähdään siis tietoisena olentona, joka kielen avulla pystyy ilmaisemaan ajatuksensa ja käsityksensä. (Ahonen 1995, 114, 121; Patton 2002, 482–483.) Ahosen (1995) mukaan käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Fenomenografiassa ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Käsitusten avulla ihminen muokkaa ja jäsentään tietorakenteitaan ja aikaisempia käsityksiään. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta (esimerkiksi ihmisen kokemukset) vaihtelee yksilöstä toiseen.

Fenomenografiassa ollaankin erityisen kiinnostuneita laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. (Ahonen 1995, 116–117.) Tutkimuksessani pyrin löytämään oppilaiden aitoja ja ainutlaatuisia käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta.

6.2.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelun avulla. Mielestäni haastattelu tukee hyvin tutkielmani tavoitteita, sillä pyrin saamaan syvempää tietoa lasten kokemuksista ja käsityksistä koskien koulun turvallisuutta ja turvattomuutta. Voidaan olettaa, että koulun turvalliseksi tai turvattomaksi kokeminen on teema, joka saattaa olla tutkittavalle vaikeakin asia jäsentää ja jota tutkittaessa on siksi hyvä päästä kohtaamaan tutkittava ihminen henkilökohtaisesti.

Haastattelu on käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuva vuorovaikutustilanne (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41). Yksinkertaisimmillaan haastattelu voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta määrätty tarkoitus. Haastatteluun kuten keskusteluunkin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, joiden avulla ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet välittyvät. Haastattelussa tutkija ja tutkittava ovat suorassa vuorovaikutuksessa, ja he tuovat haastattelutilanteeseen aikaisemmat kokemuksensa, joihin suhteutettuna haastattelua tulkitaan. Ero haastattelun ja keskustelun välillä on se, että haastattelussa tavoitteena on informaation kerääminen ja tilanne on haastattelijan ohjaama. Tutkimushaastattelujen antamaa tietoa voidaan käyttää jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseen, mutta ensin tieto on tieteellisin menetelmin varmennettava ja tiivistettävä. (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Hirsjärvi & Hurme 2000, 42–43.)

Tutkimuksessani käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, joka on puolistrukturoitu aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelussa kysymykset eivät ole tarkassa muodossa tai järjestyksessä, kuten strukturoidussa haastattelussa, vaan tutkija voi edetä haastattelussa kysymyksiä ja kysymysjärjestystä tilanteen mukaan muokaten.

Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole täysin vapaamuotoinen kuten avoin haastattelu, sillä se etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaan ja nämä teemat ovat kaikille haastateltaville samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Haastattelijä varmistaa, että kaikki suunnitellut teema-alueet tulee käsiteltyä haastattelun aikana (Eskola & Suoranta 1999, 87). Ominaista teemahaastattelulle on se, että haastateltavilla on kokemuksia samankaltaisista tilanteista (Hirsjärvi ym. 2009, 210).

Teemahaastattelu oli tutkimukseeni tarkoituksenmukainen haastattelumuoto, sillä tutkimuskysymykset muodostivat selkeät haastattelun aihealueet. Teemahaastattelu on kuitenkin muodoltaan avoin ja haastateltava pääsee kertomaan vapaamuotoisesti ajatuksistaan ja tilanne etenee keskustelunomaisesti (Eskola & Suoranta 1999, 88). Teemahaastattelua käyttäessäni minulla oli siis mahdollisuus kysyä myös tarkentavia kysymyksiä haastateltavalta tai palata aikaisempaan kysymykseen, jos katsoin sen tarpeelliseksi. Toteutin teemahaastattelun kuitenkin melko strukturoidusti. Olin muun muassa määritellyt kysymysten järjestyksen ja muodon melko tarkasti ja poikkesin niistä melko harvoin.

Haastateltaessa lapsia on otettava erityisesti huomioon tiettyjä asioita. Kirmanen (2000) on käyttänyt haastattelua menetelmänä tutkiessaan lasten pelkoja. Hän korostaa, että lapsen haastattelussa aikuisen ja lapsen suhteen tulisi olla mahdollisimman tasavertainen. On tärkeää, että haastattelun ilmapiiri on sellainen, että lapsi voi halutessaan esittää kysymyksiä haastattelijalle. On myös tärkeää, että haastattelijä huomioi haastateltavan kehitystason. Lasten haastattelussa kysymysten tulee olla tarpeeksi konkreettisia ja lähellä lapsen kokemusmaailmaa. (Kirmanen 2000 20–21.) Aldridge ja Wood (1998) taas korostavat sitä, että lasten haastattelussa haastattelijan olisi hyvä tutustua lapseen jo ennen haastattelua, jotta tilanne olisi luontevampi. Myös haastattelun ajoitus on tärkeää. Jos esimerkiksi koulussa on jännittävä tai erityinen päivä, keskittyminen voi olla lapselle vaikeaa. (Aldridge & Wood 1998, 26, 108.)

Haastattelutilanteen on oltava turvallinen. Haastattelussa olisi hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista, kuten harrastuksista tai päivän kuulumisista ja edetä sitten varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. (Aarnos 2001, 148, 149.) Lasten haastatteluissa ei ole kysymyksessä vain ajatusten ja tietojen kertaluontoinen kertominen tutkijalle. Tutkimusaineistoa keräävän tutkijan on tärkeää pohtia, millainen kokemus lapselle tutkimuksesta muodostuu. (Aarnos 2001, 144.) On tärkeää tiedostaa se, että lapsen haastatteluvastaukseen vaikuttaa aina haastattelijan läsnäolo ja hänen tapansa kysyä asioita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49). Haastattelun tavoitteena on saada luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta tärkeiltä alueilta. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 94; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43; Syrjälä 1995, 14.)

Teemahaastattelun tukena käytin tutkimuksessani ensimmäisen luokan oppilaille myös lasten omia piirroksia keskustelun herättäjinä. Aarnoksen (2001) mukaan piirrokset haastatteluun yhdistettyinä ovat vaikeasti puhuttavista asioista hyviä ilmaisukeinoja ja auttavat haastattelun syventämisessä ja liittämässä lapsen kokemusmaailmaan (Aarnos 2001, 149). Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä haastattelun aihe on hyvin henkilökohtainen. Vaikka lapsi mahdollisesti tuntisi haastattelutilanteen turvallisemmaksi ryhmähaastattelussa, omien ajatusten, erityisesti pelkojen, esille tuominen vertaisryhmän läsnä ollessa voisi olla vaikeaa ja aiheuttaa lapselle harmia haastattelun jälkeen. Ryhmähaastattelu ei olisi siis tukenut tutkielmani tavoitteita.

6.3 Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusaineiston analyysi

6.3.1 Tutkimuksen kohde ja haastateltavien valinta

Tutkielmani kohteena olivat alakoulun ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilaat. Pidin mielekkäänä ja perusteltuna tutkia näiden kolmen luokka-asteen oppilaita, sillä he edustavat eri-ikäisiä alakoulun oppilaita

nuorimmista vanhimpiin. Tutkimusaineistoni koostuu kaikkiaan 12 oppilaan haastattelusta.

Valitsin tutkimustani varten koulun, jonka vararehtoriin otin yhteyttä keväällä 2009 ja 2010. Saatuani vararehtorilta luvan tutkimuksen tekemiseen, tiedustelin ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokkien opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Opettajat olivat kiinnostuneita tutkielmani aiheesta, ja sain tehdä haastattelut heidän luokissaan. Kun tutkimusluvut olivat selvillä, sovin luokanopettajien kanssa ajankohdista, jolloin voisin toteuttaa haastattelut. Kolmannen luokan oppilailta ja heidän vanhemmiltaan keräsin tutkimusluvut lähettämällä lupalomakkeen oppilaiden mukana koteihin. Ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaille tutkimusluvut olivat valmiina. Lähetin kuitenkin tiedotuskirjeen ensimmäisen luokan oppilaiden koteihin luokanopettajan toiveesta. Toteutin keväällä 2009 3.-luokkalaisten haastattelut kandidaatintutkielmaani varten ja jatkoin tutkielmaani keväällä 2010 haastattelemalla myös ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaita samasta koulusta.

Haastatteluihin valitsin satunnaisesti arpomalla kaksi poikaa ja kaksi tyttöä kultakin tutkimuksessani mukana olevalta luokka-asteelta. Pidin mielekkäänä kerätä aineistooni yhtä paljon tyttöjen ja poikien näkökulmia aiheesta, sillä aikaisemmissa kouluviihtyvyyttä ja koulun turvallisuutta koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Kääriäinen ym. 1997; Lahikainen ym. 1995; Liinamo & Kannas 1995; ks. myös luku 4) on ilmennyt eroja poikien ja tyttöjen kokemusten ja käsitysten välillä.

Ennen 3.-luokkalaisten haastatteluja teetin kolmannen luokan oppilaille alkukartoituskyselyn, jossa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Alkukartoituskyselystä saamiani tietoja käytin apuna varsinaisten haastattelukysymysten suunnittelussa ja muokkaamisessa. Käytin samaa haastattelurunkoa myös 1.- ja 6.-luokkalaisten haastatteluissa. Ensimmäisen luokan haastatteluihin valikoituneilla oppilaille teetin

haastatteluja edeltävänä päivänä myös aiheeseen johdattelevan piirustustehtävän, jota käytin tukena haastattelutilanteessa.

Sovin opettajien kanssa, että lapset osallistuvat tutkimukseen oppituntien aikana. Haastatteluille sopiviksi ajankohdiksi opettajat valitsivat tunnit, joilta haastateltavat oppilaat voivat olla kukin kerrallaan poissa noin 15–20 minuutin ajan. Ensimmäisen luokan piirustustehtävään kului aikaa noin 30 minuuttia ja myös se toteutettiin oppitunnin aikana siten, että kaikki ensimmäisen luokan haastatteluun osallistuvat oppilaat tekivät tehtävän yhtä aikaa varaamassani tilassa.

6.3.2 Haastattelut

Toteutin haastattelut maaliskuussa 2009 ja maaliskuussa 2010. Haastattelut tehtiin koulussa oppituntien aikana yksilöhaastatteluina varaamassani pienessä toimistotilassa tai kokoushuoneessa. Haastateltavat oppilaat saivat tiedon haastatteluista juuri ennen haastattelua, kun hain oppilaat yksi kerrallaan omasta luokasta haastatteluun.

Haastattelun aluksi kerroin, kuka olen, ja jännityksen vähentämiseksi keskustelimme yleisistä asioista, kuten päivän kuulumisista. Kerroin lapselle hieman, mitä on tulossa, ja korostin sitä, että haastattelussa ei ole vääriä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ovat arvokkaita ja tärkeitä. Kerroin myös, että lapsi saa vastata täysin omin sanoin kysymyksiin. Haastattelemilleni oppilaille oli kerrottu jo aikaisemmin, että haastattelu nauhoitetaan myöhempää analysointia varten, ja totesin sen myös haastattelun alussa. Korostin oppilaille myös haastattelun luottamuksellisuutta.

Yhteen haastatteluun oli varattu aikaa noin 15–20 minuuttia, joten ehdin haastatella yhden oppitunnin aikana kaksi oppilasta. Kirjoitin muistiin kuvauksia haastattelutilanteista, jotta voisin myöhemmin tarvittaessa palata niihin. Yleisesti ottaen kaikki lapset olivat avoimia ja innokkaita osallistumaan haastatteluun, ja suurelta osin tästä syystä haastattelut onnistuivat hyvin. Ainoastaan kaksi poikaa (yksi ensimmäiseltä ja yksi kolmannelta luokalta)

kertoivat kokemuksistaan huomattavasti vähäsanaisemmin kuin muut haastattelemani oppilaat. Haastattelujen edetessä sain kuitenkin heiltäkin hyviä ja ainutlaatuisia vastauksia. Haastattelujen aikana ei myöskään ilmennyt mitään häiriöitä tai keskeytyksiä.

Etenin haastattelussa haastattelurungon mukaisesti, mutta annoin haastateltaville mahdollisuuden kertoa laajemminkin mieleen tulevista asioista. Ensimmäisen luokan oppilaiden haastatteluissa minulla oli esillä heidän piirtämänsä kuvat, joista oppilas sai kertoa haastattelussa ensimmäisenä. Mielestäni tämä oli onnistunut tapa aloittaa pienimpien oppilaiden haastattelut, sillä jokaisella oli sanottavaa omasta kuvastaan. Tämä menettely myös rohkaisi oppilaita kertomaan näkemyksiään tarkasti muidenkin kysymysten kohdalla.

Olin teemoitellut haastattelukysymykset tutkimuskysymyksistä ja taustateoriasta (ks. esimerkiksi Kääriäinen ym. 1997; Lahikainen ym. 1995; Liinamo & Kannas 1995; ks. luku 4) nouseviin turvallisuutta ja turvattomuutta käsitteleviin aihealueisiin (ks. teemahaastattelurunko liitteessä 1). Haastatteluissa keskityin yleisesti turvallisuuteen ja turvattomuuteen koulussa (kysymykset 1–11), kouluaineisiin ja oppitunteihin (kysymykset 12–17), sosiaaliseen ympäristöön koulussa (kysymykset 18–24), fyysiseen ympäristöön koulussa (kysymykset 25–27), uutisiin koulumaailmasta (kysymykset 28–29), koulumatkaan (kysymykset 30–31) sekä lasten kouluun liittyviin toiveisiin (kysymykset 32–34).

Haastatteluissa selvitin kouluviihtyvyyteen liittyen kouluun liittyviä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia kysymällä oppilailta, milloin koulussa on kivaa ja mitä koulussa on mukava tehdä, sekä milloin koulussa ei ole mukavaa ja mitä ei ole mukava tehdä. Voidaan olettaa, että turvallisuuden tunnetta koetaan erityisesti silloin, kun lapsi kokee olonsa hyväksi. (Ks. esim. Aho 1996, 59.) Näin siis lasten kertomalla hyvän olon tunteella voidaan olettaa olevan liittymäkohtia myös turvallisuuden kokemiseen. Turvallisuuteen ja turvattomuuteen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia selvitin kysymällä lapsilta esimerkiksi milloin koulussa on hyvä ja turvallinen olla. Lasten käsityksiä ja

kokemuksia koulun turvattomuudesta lähestyin puolestaan siten, että pyysin heitä kertomaan kouluun liittyvistä tilanteista, joissa ei ole hyvä olla tai joissa pelottaa.

Pidin tärkeänä sitä, että haastattelu alkaa ja loppuu positiiviseen kysymykseen. Positiivinen kysymys haastattelun alussa rohkaisee lasta vastaamaan kysymykseen. Haastattelussa vuorottelivat kysymykset myönteisistä ja kielteisistä asioista koulussa sekä turvallisuudesta ja turvattomuudesta koulussa erilaisissa tilanteissa. Myös haastattelun lopussa positiivinen kysymys on tärkeä siksi, että lapselle jäisi myönteinen olo haastattelusta. Haastattelun päätteeksi annoin haastateltaville mahdollisuuden kysyä minulta mieleen tulleita kysymyksiä. Pari haastateltavaa halusikin kysyä mieltään askarruttavan kysymyksen.

6.3.3 Aineiston analysointi

Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa tutkimuksessa analyysiä tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Laadullisen aineiston analyysi tarkoittaa yleensä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä pyritään poimimaan aineistosta merkityksiä ja käsitteellistämään niitä selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ja lisätä näin hajanaisen aineiston informaatioarvoa. Aineisto pyritään siis järjestämään johtopäätösten tekoa varten ja esittämään järjestetty aineisto ikään kuin tuloksina. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia, tyypillisesti kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja, joita ovat muun muassa artikkelit, haastattelut ja keskustelut. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108; ks. myös Patton 2002.)

Yleensä laadullisessa analyysissä kaikkea materiaalia ei ole mahdollista eikä tarpeenkaan analysoida. Esimerkiksi teemahaastattelun avulla kerätty

aineisto on yleensä hyvin runsas. Analysointitapaa tuleekin miettiä jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ennen aineiston keräämistä, jotta aineistosta löydettäisiin mahdollisimman kattavia vastauksia tietoa tutkimuskysymyksiin. Tavallisimmat laadulliset analyysimenetelmät ovat sisällönerittely, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi. (Alasuutari 2001, 38; Hirsjärvi & Hurme 2000, 135, 224.)

Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi. Ensin aineisto *pelkistetään*, jolloin esimerkiksi auki kirjoitetusta haastattelusta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Pelkistämisen jälkeen aineisto *ryhmitellään* eli aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ryhmittelyssä aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyllä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston ryhmittelyn jälkeen aineisto *käsitteellistetään* eli siitä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämisen edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin johtopäätöksiin. Käsitteitä yhdistelemällä pyritään saamaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Miles & Huberman 1994; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.)

Edellä on kuvattu induktiivisesti eli aineistolähtöisesti toteutettu sisällönanalyysi. Tutkimuksessani käytän aineiston analysointiin induktiivista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin voi toteuttaa myös deduktiivisesti eli

teorialähtöisesti. Tällöin aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Sisällönanalyysin jälkeen laadullisessa analyysissä pyritään aineistosta nousseiden merkitysten tulkintaan. Tulkitessaan tutkija ei tyydy pelkän näkyvissä olevan tarkasteluun vaan pyrkii löytämään piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuina. Tulkinta on siis enemmän tai vähemmän spekulatiivista. Tutkijalla on tietty näkökulma tutkittavaan asiaan ja hän tulkitsee asiaa tästä näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Tutkittaessa lasten käsityksiä on Aarnoksen (2001) mukaan tuloksia tarkasteltaessa hyvä pohtia, mitkä asiat selittyvät lapsen ikävaiheeseen kuuluvana, ja mikä on yksilöllistä ja liittyy erilaisiin kehitysrytmeihin, persoonallisuuden, kokemustaustan ja kasvuympäristön eroihin. Tutkijan tulisi siis sijoittaa tulokset lapsen kasvukontekstiin. Tämä estää myös tutkijaa tekemästä ylitulkintoja. (Aarnos 2001, 154–155.) Tulkintojen pohjaa luodaan luvussa 5, jossa tarkastelen alakoululaisen lapsen kokemusmaailmaa ja kehitysvaihetta.

Tutkimuksessani aloitin haastatteluaineiston purkamisen litteroimalla nauhoitukset sanasta sanaan muuttumattomina. Merkitsin litterointeihin myös tauot, huokaukset ja naurahdukset. Pyrin näin säilyttämään aineiston mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Aineistoa analysoidessani palasin myös muutaman kerran kuuntelemaan nauhoituksia uudestaan. Haastatteluaineiston analysoiminen alkoi alustavasti jo litteroidessani haastatteluja. Varsinainen aineiston koodaus alkoi siitä, kun luin haastatteluvastaukset useaan kertaan. Aineiston ryhmittely ja käsitteellistäminen (Miles & Huberman 1994) eteni siten, että ensin selvitin, mitä asioita aineistossa on mainittu sekä missä yhteydessä ja kuinka usein kukin asia esiintyy. Näin pystyin hahmottamaan aineistosta nousseiden asioiden merkitykset suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi koulun turvallisuuteen liittyen mainittuja asioita olivat koulun opettajat ja aikuiset, kaverit, säännöt ja

turvallinen koulurakennus. Näistä useimmin mainittiin aikuiset ja kaverit koulussa. (Ks. liite 2; ks. myös luku 7.1.)

Sisältölähtöisen ryhmittelyn avulla aineistosta muodostui seitsemän yläteemaa, jotka liittyvät kouluviihtyvyyteen sekä koulun turvallisuuteen. Näitä teemoja ovat 1) vuorovaikutussuhteet koulussa, 2) onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa, 3) koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä, 4) vapaus ja kontrolli koulussa, 5) perustarpeet ja turvallisuus koulussa, 6) koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus ja väkivalta koulussa ja 7) väkivaltaisten koulu-uutisten vaikutus lasten käsityksiin koulun turvallisuudesta. Kokosin näiden teemojen alle jokaisen haastateltavan vastaukset, jotta näin kuinka yleisiä vastaukset ovat kussakin ryhmässä. Teemojen muodostamia sisällöllisiä luokkia analysoitaessa löysin niihin sisältyviä alateemoja. Näitä olivat esimerkiksi koulutovereiden ja opettajien merkitys, jännittäminen, säännöt ja rutiinit koulussa, väsymys ja koulukiusaaminen. Seitsemän pääteeman ja alateemojen avulla aineisto alkoi hahmottua ja pystyin löytämään sisällöllisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia tutkimusaineistosta. Näitä sisältökokonaisuuksia esittelen tutkimustulosluvussa (luku 7). Tutkimustulosten esittelyssä tuon esille erityisesti ne aineistolainaukset, joista tulkinnat on tehty. Näin lukija voi itse päätellä, ovatko tulkintani päteviä.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen aineistosta nousseita tuloksia lasten kokemuksista ja käsityksistä myönteisistä ja kielteisistä asioista koulussa, sekä koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta, jotka ovat hyvin keskeisiä kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin vaikuttavia asioita.

7.1 Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden kokemuksissa ja käsityksissä

Haastattelujen perusteella oppilaat viihtyvät usein koulussa ja kokevat koulun myönteisenä. Mukavia asioita koulussa ovat muun muassa leikkiminen, onnistuminen, oppiminen ja ruokailu. Kielteisinä koulukokemuksina esille nousevat muun muassa ristiriidat tovereiden ja opettajien kanssa ja paha ruoka koulussa. Koulun myönteisistä asioista kysyttäessä oppilaat kertovat usein myös koulun turvallisuuteen liittyviä asioita ja samoin kielteisten koulukokemusten kohdalla he mainitsevat koulun turvattomuuteen liittyviä asioita. Onkin selvää, että nämä asiat liittyvät vahvasti toisiinsa, ja siksi näen turvallisuuden hyvin merkittävänä tekijänä kouluviihtyvyydelle. On kuitenkin pohdittava tarkasti, mitkä mukavat asiat todella liittyvät myös koulun turvallisuuteen ja mitkä ovat ainoastaan mukavia kokemuksia koulussa liittymättä erityisemmin turvallisuuteen koulussa. Kaikkia mukavia kokemuksia ei siis voida yhdistää koulun turvallisuuteen.

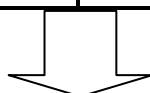
Haastatteluista selviää, että turvallisuutta tuovia asioita koulussa ovat erityisesti luotettavat aikuiset, kaverit, oikeudenmukaisuus sekä onnistumisen kokemukset. Tietyt koulun turvattomuutta aiheuttavat asiat nousevat kuitenkin vahvasti esille aineistosta. Turvattomuutta kouluun tuovat erityisesti

koulukiusaaminen, väkivalta, onnettomuus sekä epäonnistumisen kokemukset. Kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden haastatteluissa esille nousevat myös vuosina 2007 ja 2008 tapahtuneet koulusurmat ja niihin liittyvä uutisointi.

Tiettyjen asioiden kokeminen myönteiseksi ja kielteiseksi sekä turvalliseksi tai turvattomaksi koulussa näyttäisi olevan selkeästi yhteydessä oppilaiden ikään. Ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksissa nousevat merkityksellisiksi erityisesti innostus koulunkäyntiä ja uuden oppimista kohtaan, kaverit sekä luottamus opettajaan. Kolmannen luokan oppilaat ovat tottuneet jo koulun tapoihin, ja myös heidän vastauksissaan kavereiden ja turvallisten aikuisten merkitys turvallisuuden tuojana koulussa nousee esille selkeästi. Kuudennen luokan oppilaat pohtivat koulua viihtyisänä ja turvallisenä ympäristönä selkeästi nuorempia oppilaita kriittisemmin. He tuntuvat kaipaavan turvallista aikuista ja rajoja koulussa, mutta hakevat myös tilaa itselleen ja omalle tavalleen toimia.

Oppilaiden vastauksista hahmottuu selkeitä teemoja, joihin liittyy myönteisiä ja kielteisiä koulukokemuksia sekä kouluun turvallisuutta ja turvattomuutta luovia asioita. Aineistosta esille nousseet teemat ovat *vuorovaikutussuhteet koulussa, onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa, koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä, vapaus ja kontrolli koulussa, perustarpeet ja turvallisuus koulussa, koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus sekä väkivalta koulussa ja väkivaltaisten koulu-uutisten vaikutus lasten käsityksiin koulun turvallisuudesta*. Esittelen tulokset näiden teemojen mukaisesti aineistolainauksin havainnollistaen. Kuvioon 3 on koottu asiat, jotka ovat tulleet eri luokkatasoilla selkeästi esille puhuttaessa myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista koulussa sekä koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta.

Myönteiset kokemukset koulussa	Kielteiset kokemukset koulussa
<ul style="list-style-type: none"> - Kaverit - Leikkiminen (1.lk, 3.lk) - Välitunnit - Hauskuus ja viihtyminen - Onnistuminen - Ruokailu - Vapaus (6.lk) - Oppiaineet ja itse tekeminen (3.lk, 6.lk) 	<ul style="list-style-type: none"> - Epäonnistuminen - Nolo tilanne (3.lk, 6.lk) - Ristiriidat kavereiden kanssa - Ruoka - Jännittäminen - Yksin oleminen - Oppiaineet (3.lk, 6.lk) - Säännöt (6.lk)
Turvallisuutta tuovat asiat koulussa	Turvattomuutta tuovat asiat koulussa
<ul style="list-style-type: none"> - Opettajat ja aikuiset - Kaverit - Säännöt - Turvallinen koulurakennus 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiusaaminen - Isommat oppilaat (1.lk, 3.lk) - Onnettomuus - Vieraat ihmiset (1.lk) - Väkivalta, ulkopuolinen pahantekijä (3.lk, 6.lk) - Luottamuksen menettäminen aikuisiin (6.lk) - Uutisten yhdistäminen omaan kouluun (3.lk, 6.lk)



Oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista nousevat teemat		
Vuorovaikutussuhteet koulussa	Onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa	Koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä
Vapaus ja kontrolli koulussa	Perustarpeet ja turvallisuus koulussa	Koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus

KUVIO 3. Aineistosta nousseet teemat.

Tutkimuskysymysteni mukaisesti kuvion ylemmistä sarakkeista voi tarkastella, millaiset asiat alakoululainen kokee myönteisiksi ja kielteisiksi koulussa, ja toisista sarakkeista, millaisia käsityksiä ja kokemuksia alakoululaisella on koulun turvallisuudesta ja turvattomuudesta. Näistä yksityiskohdista muodostuvat yläkäsitteet, teemat, joiden avulla avaan tutkielmani tuloksia.

Etenen tulosten esittelyssä siten, että tuon teemoittain esille ensin kouluun liittyviä myönteisiä ja kielteisiä asioita ja siitä etenen haastatteluissa esille

nousseisiin koulun turvallisuuteen ja turvattomuuteen liittyviin asioihin. Koulun turvalliset ja mukavat asiat sekä turvattomat ja kielteiset asiat liittyvät usein kuitenkin toisiinsa. Siksi tuon tulosten esittelyssä tarvittaessa limittäin esille koulussa koettuja turvallisuuteen ja turvattomuuteen sekä myönteisiin ja kielteisiin koulukokemuksiin liittyviä tuloksia. Pysin kuitenkin selkeästi tuomaan esille, milloin kyseessä on koulun myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin liittyvät asiat ja milloin koulun turvallisuuteen ja turvattomuuteen liittyvät asiat. Aineistoesimerkeissä haastattelijan puheenvuorot on merkitty H-kirjaimella ja haastateltavan puheenvuorot on merkitty haastateltavan peitenimellä. Haastattelun lainauksista olen jättänyt muun muassa toistuvat täytesanat pois, jotta teksti olisi luettavampaa. Kaikki haastattelussa esiintyvät nimet on muutettu.

7.2 Koulun vuorovaikutussuhteet

Vuorovaikutussuhteet tuovat kouluun niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tilanteita, ja koulun turvallisuus ja turvattomuus liittyy myös usein niihin. Myönteisiä ja mukavia tilanteita koulussa on muun muassa kavereiden kanssa leikkiminen, ja keskeisinä kielteisten kokemusten aiheuttajina esiin nousevat taas ristiriidat kavereiden kanssa. Kaikista haastattelussa esille nousseista turvallisuutta luovista asioista selkeästi eniten turvallisuutta kouluun tuovat kaverit sekä luotettavat opettajat ja koulun muut aikuiset. Koulukiusaaminen näyttää taas aiheuttavan kaikista esille nousseista asioista eniten turvattomuutta.

Koulun vuorovaikutussuhteisiin liittyvät kouluviihtyvyyttä ja koulun turvallisuutta koskevat teemat ovat kavereiden merkitys, opettajat ja muut aikuiset koulussa sekä koulukiusaaminen. Näitä teemoja tarkastellaan seuraavaksi.

Tovereiden merkitys koulussa. Oppilaat puhuvat haastatteluissa paljon koulutovereista. Erityisesti aihe nousee esiin, kun oppilaat kertovat kouluun

liittyvistä mukavista tilanteista. Kavereiden merkitys koulun turvallisuuteen näyttää olevan myös keskeinen. Kaikki haastattelemani oppilaat (N=12) kertoivat, että heillä on kavereita koulussa.

Kysyttäessä mukavista asioista koulussa erityisesti leikkiminen koulussa tulee esille ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden vastauksissa. Ensimmäisen luokan oppilaiden piirroksissa koulussa tapahtuvasta mukavasta tilanteesta kaverit ja leikkiminen esiintyvät kaikissa, ja kaikissa näissä piirroksissa tapahtumapaikkana on välitunti. Piirrosten lisäksi he puhuvat haastatteluissa paljon ystävistä ja leikistä kysyttäessä myönteisistä koulukokemuksista, kuten myös kolmasluokkalaiset. Vaikuttaa myös siltä, että vapaa, lasten itse toteuttama leikki koetaan mukavimmaksi koulussa, sillä vain tällaiset leikit esiintyvät oppilaiden vastauksissa.

H: Siinä on se kuva, missä on mukava tilanne. KIIA: Joo. H: No kerroppas vähän, mitä sä oot piirtänyt. KIIA: No me oltiin kaverin kans tota hippaa tuo ulkona kun on noi tollaset puut, missä on tuollanen kaidejuttu. Me ollaan sitä hippaa, ni se oli musta kivaa. H: Joo. Oliko tää välkällä? KIIA: Oli. (tyttö, 1.lk)

H: Minkä takia viihdyt koulussa? JONI: No kun täällä on niin paljon kavereita ja voi leikkiä kaikkee. (poika, 3.lk)

Kuudennen luokan oppilaat taas kertovat pitävänsä mukavana koulussa erityisesti kavereiden kanssa juttelua. Leikkiminen ei nouse esille enää heidän vastauksissaan. Vapaan leikin sijaan kuudesluokkalaiset oppilaat kaipaavat tilanteita, joissa omista jutuista keskustelu on mahdollista koulupäivän aikana.

H: Mitä sä tykkäät tehdä eniten koulussa? TONI: Jutella kavereitten kanssa. (poika, 6.lk)

Erityisesti ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat kertovat myös siitä, että koulussa on mukavaa, kun kavereita kohdellaan hyvin, ketään ei kiusata ja leikitään reilusti sääntöjen mukaan.

H: Mistä asioista sulle tulee hyvä mieli koulussa? OLLI: [- -] se on ihan kivaa ja sitten ku silleen jännästi tekee kaikkee sellast hauskaa, ettei niinku kiusaa toista ja pystytään pelaa reilusti kaikkien säännöillä ja näin. Niin se on hauskaa aina kaikki pelit, mut jos suuttuu niin eihän sille kauheesti aina voi mitää. (poika, 3.lk)

H: Mistä asioista sulle tulee hyvä mieli koulussa? KIIA: [- -] Ja sitte tunnilla jos vaikka on sattunu jotai, ni lohduttaa. (tyttö, 1.lk)

Jokaisen luokkatason oppilaat tuovat esille, että kaverisuhteet aiheuttavat välillä heille myös pahaa mieltä koulussa. Aina leikit eivät suju ja toverisuhteissa tulee ristiriitoja. Oppilaat kertovat tullessa pahalle mielelle koulussa, kun he esimerkiksi ovat kokeneet epäreilua kohtelua leikissä tai vuorovaikutussuhteissa kavereiden kanssa. Myös kaverin ilkeä huomauttelu aiheuttaa pahaa mieltä oppilaille.

H: Sitten oli tää toinen kuva [pelottava tilanne koulussa]. Mitäs siinä kuvassa tapahtuu? KIIA: No sitten ku me oltiin yks kerta ni mä jouduin oleen kokoajan hippa ni siitä tuli paha mieli. H: Joo. Eli se oli semmonen ikävä tilanne, mitä koulussa sitte oli. KIIA: Joo. H: Onkos muita sellasia tilanteita, mitkä ei oo kivoja? KIIA: No sitte jos joutuu piilosessa kokoajan laskemaan tai se on kans. (tyttö, 1.lk)

H: Milloin koulussa ei oo kivaa? SINI: Noo, ehkä sitten jos mulla on tullu riitoja kavereitten kanssa ja sit ne painaa mieltä. (tyttö, 3.lk)

H: Muistatko mikä sai sut viimeks pahalle mielelle koulussa? IIDA: No se jos niinku tulee joku väittely kavereitten kaa ni.. niin siitä voi tai siis ja sitte se ei mee kauheen hyvin se väittely ni sitte. (tyttö, 6.lk)

Kaverit ovat erityisen tärkeitä koululaisille siksi, että heihin voi luottaa ja heiltä voi pyytää apua tarvittaessa, ja siksi kaverit tuovat turvallisuutta koulupäivään. Oppilaat luottavatkin koulussa ensimmäisenä kavereihin ja opettajiin. He kertovat myös saavansa apua tarvittaessa näiltä tahoilta.

H: Jos tarvitset apua koulussa, niin keneltä sä voisit sitä pyytää? NINA: No ekaks mä kysyn ainaki kavereilta ja sitten jos ne ei tiedä mitään tai silleen, niin sitten mä kysyn yleensä opettajalta. (tyttö, 3.lk)

Oppilaat kertovat myös luottavansa siihen, että kavereita löytyy jos paras kaveri on pois koulusta. Yksinjääminen ei aiheuta turvattomuutta koulussa, sillä lähes kaikki oppilaat kertoivat, että se ei pelota heitä. Oppilaat kertoivatkin, että oma-aloitteisuus leikkiin mukaan menemisessä auttaa siinä, että ei tarvitse olla yksin koulussa.

H: Pelottaako sua koskaan se yksin jääminen? OLLI: Ei muo se kauheesti pelota, koska en mä jää yleensä yksin ku sitte mä voin mennä kysymään et pääseekö pelaamaan mukaan ku mul on aika paljon topulla ja epulla et kaikki melkeen tietää mut koko koulussa. Ni mä oon aika suosittu varsinki epuilla ja topuilla. (poika, 3.lk)

H: Pelottaaks sua yksin jääminen koulussa? ATTE: No ei sillee varsinaisesti. Välitunnilla jos kaikki kaverit lähtee jonnekki ja sitte kaikki parhaat kaverit ku jos on kipeenä tai hammaslääkäris tai jossai ni sitte tuntuu siltä vähä et kenenkäs kanssa nytte olis.

H: Joo Mitä sä sitte mietit tai teet? ATTE: Emmä tiiä. Sellasta harvoin on ku yllensä on aina joku kumminki. (poika, 6.lk)

Vaikka yksinjääminen koulussa ei pelota, oppilaat kuitenkin kokevat, että se ei olisi toivottavaa ("se ei oo kyläkään kovinkaan kivaa"). Toisaalta kuudennen luokan tytöt kertoivat, että rauhassa yksin oleminen voi olla joskus myös mukavaa.

H: Pelottaako sua ikinä yksin jääminen koulussa? IIDA: Ei. H: Ootko ikinä jääny yksin. IIDA: Joo monta kertaa. H: No onks se inhottavaa vai ihan ok? IIDA: No sillein riippuu tilanteesta, et jos niinku joku paras kaveri jättää niin sit sei ei oo kivaa, mut sitten jos vaikka niinku ite haluaa olla yksin ni se on ihan ok ja sitte myös niinku välillä niinku tuntuu ihan hyvältäkin vaikka ei oo niinku se paras kaveri vierellä tai muitakaan kavereita. (tyttö, 6.lk)

Tutut kaverit vaikuttavat koulussa viihtymiseen ja turvallisuuden kokemiseen. Kun esimerkiksi ensimmäiselle luokalle tullessa luokalla on tuttuja kavereita ("ku on päikystä kavereita jo valmiina"), koetaan kouluun meno turvallisena. Myös kuudennen luokan oppilaat tuovat tuttujen kavereiden merkityksen esille puhuessaan yläkouluun siirtymisestä. He pitävät erittäin tärkeänä sitä, että samalle luokalle tulisi tuttuja kavereita. Luokassa on myös helpompi esittää omia ajatuksiaan, kun ryhmä on tuttu.

H: Jos sun joku kouluun liittyvä toive toteutuis, niin mikä se ois. ULLA: [--] ja että yläkouluun että sais samalle luokalle paljon kavereita. (tyttö, 6.lk)

H: Onko sun mielestä luokan edessä puhuminen helppoo? EETU: Öö on se aika. H: Joo. Minkä takia? EETU: No kun luokka on tullu jo tosi tutuks. (poika, 1.lk)

Vertaissuhteet ja tovereiden seura näyttävät siis olevan oppilaille erityisen tärkeitä erityisesti myönteisten kokemusten tuojina koulussa. Ristiriidat koulutovereiden kanssa voivat kuitenkin aiheuttaa mielipahaa ja siten myös kielteisiä koulukokemuksia.

Opettajat ja aikuiset koulussa. Aikuisten merkitys nousee selkeästi esiin erityisesti yhtenä tärkeimpänä turvallisuuden tuojana koulussa. Esimerkiksi

välituntivalvojat ja oman luokan opettaja tuovat kouluun turvallisuutta, ja oppilaat luottavat aikuiseen muun muassa kiusaamistilanteiden selvittäjänä. Myös koulun muun henkilökunnan aikuisia mainittiin puhuttaessa koulun turvallisuudesta. Tärkeintä näyttää olevan se, että suhde koulun aikuisiin on myönteinen, ja oppilas voi luottaa siihen, että aikuinen on helposti saatavilla ja näkyvillä, kun häntä tarvitaan. On myös tärkeää, että aikuinen on aidosti läsnä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Oppilaiden mielestä aikuisten tehtävä koulussa on auttaa heitä vaikeissa tilanteissa ja silloin kun on huolia, ja oppilaat myös luottavat saavansa apua tarvittaessa.

H: Onko sun mielestä koulussa turvallista tai hyvä olla? ROSA: No on täällä ihan hyvä olla. H: Minkä takia on hyvä olla? ROSA: No kun tietää niinku, että välkkiksiä niinku välkällä, et jos isot oppilaat kiusaa, niin voi mennä kertoon. Ja sitte, että jos leikkii kavereitten kanssa ja joku tulee kiusaamaan, niin sitte vaikka kaveri voi mennä kertoo niille välkkiksille. (tyttö, 1.lk)

H: Onko koulussa sun mielestä turvallista tai hyvä olla? EETU: No on siellä varmaa aika turvallista ja hyvä olla ku välkillä on kaikkee välkkikset ni ne vähä sillai suojaa. Ja sitte tos luokassa on tietty opettaja ja sitten noi ovet jotka on lukossa niinku. Ja sitten toi öö vahtimestari. Ku se näkee kameroilla kaikki hommat. (poika, 1.lk)

H: Minkälaiset asiat sun mielestä tekee koulusta turvallisen? NINA: No täällä on aika paljon opettajia ja niiltä voi kysyä sitten aina jos on jotain. (tyttö, 3.lk)

H: Milloin vois tuntua siltä, että koulussa ei ole turvallista. SINI: Jos vaikka jotkut on kiusaamassa ja siinä ei oo ketään lähellä. (tyttö, 3.lk)

Opettajalta saatu huomio koetaan myös hyvin tärkeänä myönteisiä kokemuksia ja turvallisuutta tuovana asiana koulussa. Opettajan antama positiivinen palaute (esimerkiksi "ku opettaja kehuu") sai oppilaat hyvälle mielelle koulussa. Aikuisen toiminnalta oppilaat toivovat tämän lisäksi ammattitaitoa ja asiantuntijuutta, oikeudenmukaisuutta ja ymmärrystä, ja he myös luottavat näihin asioihin opettajan toiminnassa. Opettajan toiminnassa oppilaita pelottaisi, jos opettaja toimisi epäoikeudenmukaisesti.

H: Joo. No jos sun joku kouluun liittyvä toive toteutuis, niin mikä se vois olla? ATTE: Öö... Et opettajat ymmärtäis useammin mun huumoria. (poika, 6.lk)

H: Onko koulussa sun mielestä mitään pelottavaa paikkaa? OLLI: Ei. Paitsi open huone kun pitää mennä johonki puhutteluun vaik ei ois tehnytään mitään. (poika, 3.lk)

H: Millaset asiat tekee koulusta turvallisen? IIDA: No sillei et ei oo mitää uhkaa.
 H: Mites vois vaikka liikunta tunnilla esimerkiks tai välitunnilla IIDA: No silleen, että tietää, et sillä on ne opettajat, jotka sitten osaa asiansa ja sitten tietää, ettei koskaan ainakaan joudu oleen yksin. (tyttö, 6.lk)

Muutamassa kolmannen ja kuudennen luokan oppilaan puheenvuorossa nousee kuitenkin koulu turvattomuuden aiheuttajana esiin kokemus siitä, että opettajaan ei ole voinut luottaa tai opettajan toiminta on koettu epäoikeudenmukaisena. Myös aikuisten ylläpitämä auktoriteetti saattaa pelottaa koulussa. Kuudennen luokan tyttö pohtii, että ikävintä mitä koulussa voisi tapahtua, olisi se, että aikuinen rikkoisi lapsen fyysistä koskemattomuutta ("että opettaja lähentelis tai joku hakkais").

H: Minkäslaiset asiat sitten tekee koulusta turvallisen? OLLI: No... Se ainaki rehtori osaa puhua asioista aika hyvin ja meil on hyvät virastomestarit tai vahtimestarit ja näe ketkä on avustavia tekniikkatyöntekijöitä ni ne osaa niinku auttaa ja kaikkihan opetki osaa joissain tilanteissa auttaa, mutta ihan kaikki opet ei välttämättä aina edes välitä koko hommasta. H: Joo. OLLI: Se on aika harvaa, harvoin käyny, paitsi ehkä pari kertaa mulle silleen käyny että ei oo piitannu ollenkaan. (poika, 3.lk)

H: Millon vois tuntua siltä, että koulussa ei oo turvallista? IIDA: No sillon jos niinku on joutunu vaikka pettymään niinku aikuisiin että on huomannu, että ei ne oo sen luottamuksen arvosia. H: Onks sellasta ollu? IIDA: No on kyllä joutunu pettymään, mut ei sillein, et ois tullu epäturvallinen olo. (tyttö, 6.lk)

H: Onks koulussa mitään pelottavia paikkoja? IIDA: No.. no.. en mä tiiä, mutta toi käytävä joka menee tosta niinku rehtorin oven edestä niin se on vähän ku rehtori on joskus sanonu et siit ei sais mennä ja sillei. tai siis mulle ei oo henkilökohtasesti sanottu, mutta mä oon kuullu, että on niinku aika vihasta palautetta tullu ku on menty siistä ni sillei ni on aina hirveen varovainen ku menee siitä. (tyttö, 6.lk)

Aikuisen merkitys oppilaille nousee haastatteluvastauksissa esiin hyvin usein. Enimmäkseen näyttää siltä, että oppilaat kokevat koulun aikuiset turvallisina ja aikuisen aito läsnäolo ja vuorovaikutus lasten kanssa on keskeinen turvallisuuden tuoja koulussa.

Koulukiusaaminen. Koulun merkittävimpänä turvattomuuden aiheuttajana kaikkien luokkatasojen oppilaat puhuvat koulukiusaamisesta. Oppilaat kertovat kiusaamistilanteiden aiheuttavan pahaa mieltä koulussa. Oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet suurissa määrin itse tulleensa kiusatuiksi tai nähneensä kiusaamista usein koulussa. Kuitenkin oppilaat kertovat välillä

pelkäävänsä sitä, että joutuisivat itse kiusatuiksi. Erityisesti ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden vastauksissa nousee esille pelko siitä, että isommat oppilaat kiusaavat heitä.

H: Millon koulussa ei oo kivaa? EETU: Sellasia jos muo itteeni niinku kiusataan tai ei päästetä mukaan johonki hommaa. H: No pelottaaks sua kiusaaminen koulussa? EETU: Kyllä se sillai pikkusen pelottaa jos joutuu ite siihe ni sitte voi vähä ruveta jo vähä pelkää niitä tyyppejä, jotka kiusas. H: Nii. Ketkä vois kiusata? EETU: En mää tiedä ku täällä koulus ei oo semmosii tyyppejä paljo. (poika, 1.lk)

H: Millon sun mielestä koulussa ei oo kivaa? ROSA: No sillon kun isot oppilaat kiusaa. H: Kiusaako isot oppilaat koulussa? ROSA: Joskus ne kiusaa. Joskus ne niinku jotkut toput ni ne joskus sanoo silleen niinku sanoo niinku sellasiks niinku tosi pieniks ne nimittelee. (tyttö, 1.lk)

H: Onko koulussa sun mielestä turvallista olla? OLLI: Noo on ihan turvallista. Mut ku nää kuukit joskus saattaa pelottaa ku ne on sellasia, jotka saattaa sanoa jotain pahaa tai silleen että tulee hirveen paha mieli ja tällei ettei, nii yleensä mä juoksen heti pois mutta se ei oo kauheen hauskan tuntusta. Se tuntuu sillee sydämessä ettei se oo yhtää hauskaa. (poika, 3.lk)

H: Ootko sä koskaan nähny, että ois kiusattu koulussa. ATTE: No jos tappeluuta ei lasketa, niin sitte en varsinaisesti. H: Joo. Et ei oo yleistä? ATTE: Ei. Tai en ainakaan oo huomannu. (poika, 6.lk)

Ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat myös korostavat puheenvuoroissaan sitä, että eivät itse osallistu kiusaamiseen, vaan sitä havaitessaan pyrkivät lopettamaan kiusaamisen omalla toiminnallaan tai ainakaan he eivät mene kiusaamiseen mukaan.

H: Ootko sä nähny koskaan kiusaamista koulussa? KIIA: Oon. Mä en mee siihe mukaan, mutta mä kyllä kerron useinki välkänvalvojalle. H: Joo Minkälainen tilanne siellä on sitten ollu? KIIA: Jos ku jotku josku välkällä vähä tappelee. (tyttö, 1.lk)

H: Onks mitään sellasia juttuja, mitä sä et tykkää tehdä koulussa? SINI: No kiusata en tykkää. En mä nyt heti kauheen paljon niitä keksi. (tyttö, 3.lk)

Oppilaat myös pohtivat, mikä on oikeasti koulukiusaamista ja mikä on nahistelua. Erityisesti toinen kuudennen luokan tyttö pohtii sitä, mitä on kiusaaminen ja voiko siihen, että kokee tulleeensa kiusatuksi, myös itse vaikuttaa toiminnallaan.

H: Ootko koskaan nähnyt kiusaamista koulussa? NINA: No en mä oikeen tiää, mutta jotku tappelee ihan tahalleen tuolla välkällä. Mut en mä tiedä onks se sitten ihan semmosta kiusaamista mut se on semmosta leikkittappelua. (tyttö, 3.lk)

H: Ootko nähny kiusaamista koulussa? IIDA: Hmm... Millä tavalla niinku se sillei luokitellaan tää kiusaaminen. Et semmosta niinku kavereiden vähän niinku härnäämistä vai ihan semmosta niinku tahallista kiusausta? (tyttö, 6.lk)

H: Onko sinua kiusattu? IIDA: No taas et miten se niinku luokitellaan että no...
H: Ootsä itse kokenut sillei? IIDA: No kyl musta välillä tuntuu mut sitten joskus mä mietin että onks se tavallaan myös vähän mun omaa syytä että niinku itepähän oon kuoppani kaivanu. (tyttö, 6.lk)

Kiusaamisen mahdollisuus koulussa näyttäytyy oppilaiden vastauksissa suurimpana turvattomuuden ja pelon aiheuttajana koulussa. He kuitenkin tuovat pääasiassa esille sen, että kiusaamistilanteita on koulussa ainakin heidän kohdallaan vähän ja kiusaamistilanteisiin yleensä puututaan heidän koulussaan.

7.3 Onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa

Koulun ihmissuhteiden rinnalla kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen keskeisesti vaikuttavat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. Oppilaat kertovat tuntevansa olonsa hyväksi, kun he onnistuvat ja kokevat olevansa taitavia koulussa vaadituissa asioissa. Lapset kertovat tulevansa hyvälle mielelle, kun esimerkiksi opettaja antaa hyvää palautetta tai koe menee hyvin. Pettymyksen ja jännityksen aiheuttajana taas on selkeästi epäonnistuminen koulussa. Epäonnistumisen hetkistä haastattelemani oppilaat ottivat esille erityisesti kokeet ja noloon tilanteeseen joutumisen koulussa.

Onnistumisen kokemukset nousevat esiin oppilaiden puhuessa oppiaineista. Oppilaat kertovat perusteluiksi suosikkioppiaineilleen usein niissä pärjäämisen. On mukava tehdä asioita, joissa onnistuu ilman valtavia ponnisteluja, ja näin oppilas voi kokea pärjäävänsä koulussa. Onnistumisen kokemus nousee esille myös koulukokeisiin liittyvässä arvioinnissa silloin kun koe on mennyt hyvin.

H: Mitäs sä tykkäät tehdä koulussa? MIKA: Matikkaa. H: Joo. Minkäs takia sä tykkäät tehdä matikkaa? MIKA: Ku ne laskut ei oo vaikeita. (poika, 1.lk)

H: Mistä asioista sulle tulee hyvä mieli koulussa? OLLI: No mä oon aika hyvä matikassa ja näissä kielissä ja niist tulee aika hyviä pisteitä ja kokeista aika hyviä numeroita ja se on ihan kivaa [- -] (poika, 3.lk)

H: Mistä asioista sulle tulee hyvä mieli koulussa? EETU: Yy.. no siit jos koe menee hyvin tai sellai. H: Mistäs sä tulit tänään iloseks? EETU: Yy.. siit että tuli aika hyvä aika siihe lukutestii. (poika, 1.lk)

H: Entäs sitte kokeet, jännittääkö ne? OLLI: No ei se jännitä ku kyl mä oon niissä pärjänny ihan hyvi. (poika, 3.lk)

H: Jos joku kouluun liittyvä toiveesi toetutuis, niin mikä se vois olla? IIDA: No se et mä saisn kaikista aineista kympin. (tyttö, 6.lk)

Lähes kaikki oppilaat kertovat, että heitä ei varsinaisesti pelota epäonnistuminen koulussa. Kuitenkin hyvin monissa muissa puheenvuoroissa *epäonnistumisen kokemukset* nousevat esille, ja oppilaat kertovat niiden aiheuttavan koulussa pahaa mieltä, epämukavuuden tunnetta ja välillä myös pelkoa. Oppilaat eivät liitä epäonnistumisiin kuitenkaan turvattomuutta vaan puhuvat enemmänkin jännityksestä ja pettymyksistä eli lähinnä kielteisistä kokemuksista.

Oppilaat kertovat, että liian vaikeiden asioiden tekeminen ei ole mukavaa. Sellaiset oppiaineet, jotka tuntuvat vaikeilta ja joiden tunneilla haastavia tilanteita on usein, eivät tunnu niin kivoilta kuin sellaiset oppilaineet, joissa menestyminen on helpompaa.

H: Pelottaaks sua koskaan semmonen epäonnistuminen koulussa että sanois vaikka väärän vastauksen tunnilla. EETU: No ei se pelota kyllä ku öö [mieltii] ku eihän siitä jos on kiltejä ni eihän ne siitä naurakaan. (poika, 1.lk)

H: Pelottaako sua koskaan epäonnistuminen koulussa? Vaikka tunnilla väärin vastaaminen tai ettei osaa tehdä läksyjä tai kokeet. IIDA: Ei pelota ollenkaa. Tai ehkä se koe on vähän silleen että turhauttaa, mutta niinku ei sillei pelota ku siihe tottuu aikanaan että et menee aina väärin tai ei aina mut et usein menee väärin ja epäonnistuu ja mokaa. (tyttö, 6.lk)

H: Mistä oppitunneista sä et pidä? Onks sellasia? ROSA: ... [mieltii].. hmm.. no mä en nii erityisesti tykkää tosta matikasta. H: Joo. Minkä takia siitä et tykkää niin paljon? ROSA: No ku joskus tulee sellasii aika vaikeita laskuja siin. (tyttö, 1.lk)

H: Onko oppitunteja mistä sä et pidä koulussa. ATTE: Musiikin tunnit on aika tylsiä, ja sitte kuviksen tunnit ei multa oikee aina suju ku mä en mitenkää kovin taiteellinen ihminen. H: Joo. Minkäs takia musiikin tunnit? ATTE: No mä en oo kovin musikaalinen ihminen myöskään. (poika, 6.lk)

Kokeet ja testit mainittiin usein kaikkien haastattelemieni luokkatasojen oppilaiden puheenvuoroissa. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilaat nostivat kokeet huomattavan paljon esille epämukavuuden tunnetta tuovana tekijänä

koulussa. Heillä oli mahdollisesti ollut lähiaikoina matematiikan testi, sillä monet ensimmäisen luokan oppilaat puhuivat juuri matematiikan kokeesta. Ensimmäisen luokan oppilaista kolmen (N=3) epämukavaa tilannetta esittävässä kuvassa esiintyi koe. Kokeissa oppilaat kertovat jännittävänsä kokeen pisteitä ja sitä, miten he ovat kokeessa onnistuneet.

H: Mikä voi olla ikävintä, mitä koulussa vois tapahtua? EETU: [huokaa, miettii] [- -] varmaan toi jos saa kokeesta iha hullun huonot pinnat ja sitte voi ruveta jotku haukkuu siitä. (poika, 1.lk)

H: Mitkä asiat jännittävät sinua koulussa? NINA: Hmm... [Miettii] No kun on kokeita niin sitten että paljonko niistä saa niitä pisteitä ja onko menny huonosti vai onko menny tosi hyvin. (tyttö, 3.lk)

H: Millon koulussa ei oo kivaa? ULLA: [- -] ja joskus liikassa ku on esim näitä kuntotestejä ne on aika stressaavia ku pitää olla kaikkein paras tai siis tulee sellanen olo.

Oppilaat liittävät usein nolot tilanteet koulussa kielteisiin koulukokemuksiin. Tällaiset tilanteet liittyvät yleensä luokan edessä puhumiseen ja esiintymiseen koulussa. Jännitystä voi aiheuttaa myös omien ajatusten ja mieltymysten esille tuonti luokan edessä.

H: Onks luokan edessä puhuminen helppoo vai vaikeeta? KIIA: Vähä vaikeeta. Vähä ujostuttaa. H: Nii. Minkä takia se ujostuttaa? KIIA: No sen takia ku mun mielestä se ei oo ihan niin hauskaa ku kaikki tota ni vaan kattoo sitte. (tyttö, 1.lk)

H: Onko sua koskaan pelottanut epäonnistuminen koulussa, vaikka semmonen, että vastaa tunnilla vastaa väärin tai ei oo osannu läksyjä? NINA: No ei ne läksyt, mut se tunnilla väärin vastaaminen ja sitten jos taululle pitää kirjoittaa jotain ja siinä menee vähän väärin nii kaikki vähän naureskelee siinä. (tyttö, 3.lk)

H: Jännittääkö sua ikinä esimerkiksi luokan edessä puhuminen? TONI: No joo. H: Joo. Mikä takia se on jännittävää? TONI: No sillei on jännää ku tota niinku pelkää että voi mennä pieleen ja ku sitte kaikki nauraa ja sillei. (poika, 6.lk)

H: Minkälaiset asiat sitte jännittää sua koulussa? ULLA: No esim jos joku esitelmä niinku meilläki nyt tänä keväänä taas pitää tehdä kirjaesitelmä ni ehkä vähän sen esittäminen koska se on aika semmonen kummallinen kirja ni mä mietin et mitä ihmiset aattelee ku mä sellasia. [- -] se varmaan kuulostaa kaikkien mielestä vähän kummalliselta, nii mä vaan mietin, että mitä ihmiset siitä aattelee ku mä luen sellasii kirjoja. Mut se kirja oli oikeesti hyvä, et ei se ollu mitenkää friikki [naurahtaa]. (tyttö, 6.lk)

Jännityksestä ja epäonnistumisen mahdollisuudesta huolimatta esiintyminen luokan edessä aiheutti usein myös myönteisiä kokemuksia. Osa haastatelluista kertoo tietävänsä, että jännityksestä huolimatta esitys menee yleensä kuitenkin

ihan hyvin. Tilanteet, joissa oppilas tuntee pystyvänsä johonkin, mikä aluksi pelottaa, näyttävät siis lisäävän onnistumisen kokemuksia. Tällaiset kokemukset ovat myönteisiä koulussa. Haastatteluista tulee esille myös, että se, jännittääkö esiintyminen ja koetaanko se epämukavaksi, riippuu esiintymistilanteesta.

H: Minkälaiset asiat sua jännittää koulussa? SINI: No, ehkä yksin esiintyminen joskus isolle luokalle. Luokan eessä joskus jännittää. Mutta sitten kun on vähäsen alottanut sitä, niin sitten se ei enää jännitä. (tyttö, 3.lk)

H: Sä kerroit, että esitelmän pitäminen jännittää, niin onko se sitten yhtään jännittävää puhua siinä luokan edessä? ULLA: No on se välillä, mutta ei se aina esim jos näyttää jotain lomakuvia ni ei siinä sillei jännitä ku saa vaan kertoo niistä kuvista, että en mä silleen kovin esityksiä. Mä jännitan esityksiä, mut yleensä ne menee aina hyvin, että se jännitys laukee sitten ku mä oon paikan päällä siellä että en mä siinä niinku hyydy yleensä mitenkää että [naurahtaa] aina onnistuu. (tyttö, 6.lk)

H: No onko luokan edessä puhuminen helppoo vai vaikeeta? ATTE: Riippuu siitä et onks se sellasta vakavaa puhetta vai et sellasta rentoo vai millasta. Yleensä mä pyrin laittaa siihe huumoria et ei niinku heti mee semmoseks tylsää-puheeks. (poika, 6.lk)

Epämukavuuden tunnetta aiheuttaa myös se, jos oppilas ei onnistukaan toimimaan koulussa vaaditulla tavalla. Erityisesti kahden oppilaan puheenvuoroissa nousee usein esille koulusta myöhästyminen ja kokemus epäonnistumisesta myöhästymistilanteessa.

H: Mikä sai sut viimeks pahalle mielelle koulussa? ROSA: No myöhästymiset ku ne ei oo kivoja. H: Joo. Mitä sitte tapahtuu jos myöhästyy? ROSA: Sitten ope kysyy, et miks sää myöhästytit. (tyttö, 1.lk)

H: Mikä sai sut viimeks pahalle mielelle koulussa? ATTE: Öö.. tota se ku myöhästyin. (poika, 6.lk)

Onnistuminen ja epäonnistuminen ovat siis oppilaiden mukaan keskeisiä asioita erityisesti myönteisten ja kielteisten kokemusten tuojina koulussa.

7.4 Koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä

Haastattelemieni oppilaiden mukaan positiivisia tilanteita kouluun luovat oppiminen ja mukavat oppiaineet koulussa. Näissä asioissa oppilas saa yleensä

toimia omalla mukavuusalueellaan. Oppimiseen liittyy vahvasti myös edellä esitetty onnistumisen, opettajan ja luokkayhteisön merkitys.

Oppiminen ja oppiaineet. Oppimisen kokemukset näyttäisivät olevan hyvin tärkeitä kaikkien luokkatasojen oppilaille. Ensimmäisen luokan oppilaiden puheenvuoroissa näkyy innostus uusien asioiden oppimista kohtaan, ja he ovat selkeästi innostuneita koulunkäynnistä. Myös kolmannen luokan oppilaat kertovat innostuksestaan oppia uusia asioita koulussa. Oppilaat pitävät tärkeänä myös sitä, että koulussa opittuja asioita voi hyödyntää elämän muilla alueilla.

H: Mikä on sun mielestä kaikista mukavin kouluaine koulussa? MIKA: Matematiikka. H: Joo. Minkä takia? MIKA: No matikast, se on sellanen hauska. Ja äidinkieli on sellanen et ku on sellasta hauskaa ja sit ku oppii lukemaan. (poika, 1.lk)

H: Millaset asiat tekee koulusta hyvän paikan? EETU: Ku siellä oppii kaikkee ja sitte ei oo muuta. (poika, 1.lk)

H: Mikä on sun mielestä mukavin kouluaine? Sä kerroit ainakin että kässä oli yks mut onks muita? ROSA: No kässä ja liikka on niinku sama. H: Minkä takia ne on justiin sellasia kaikista kivimpia? ROSA: No kun kässässä niinku oppii tekemään kaikkia niinku uusia silleen niinku, etupistoja ja kaikkee sellasii, ja sitte oppii tekeemään sellasii juttuja joskus että mitä voi tehä ihan kotonaki. Nii sitte liikunnasta ku saa juosta, ei tartte istuu kokoaja. (tyttö, 1.lk)

H: Milloin koulussa on kaikista kivointa? Mitä sä tykkäät tehdä koulussa? SINI: Välitunnit on kivoja ja sitten jotkut aineet. Englannin tunnit on yleensä kivoja. H: Joo. No, minkä takia justiin englannin tunnit on niin kivoja? SINI: No siellä oppii oppii aina uutta englantia. H: Joo. Ootko koskaan käyny ulkomailla, että oisit päässyt käyttämään sitä kieltä? SINI: Joo, viime hiihtolomalla. (tyttö, 3.lk)

Oppilaat tuovat esille hyvin monia oppiaineita, joita he pitävät mukavina koulussa. Näissä oppiaineissa oppilaat tekevät asioita, joista he erityisesti pitävät tai oppivat mielestään merkityksellisiä asioita. Hyvää oloa oppilaissa saavat aikaan oppiaineet, jotka ovat oppilaiden mielestä hauskoja eivätkä tunnit ole pitkästyttäviä. Ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat ovat erityisen innostuneita koulun oppiaineista ja kokevat ne myönteisinä asioina koulussa.

H: Viihdytkö sä koulussa? KIIA: Joo. H: Minkä takia? KIIA: No ku täällä oppii sitte lukemaan ja täällä oppii laskemaan ja oppii uusia asioita. (tyttö, 1.lk)

H: Millon koulussa on kivaa? EETU: Noo noh [mietti] sillon [naurahtaa] että emmä osaa sanoa ku kaikki on sillain vähä kivaa. (poika, 1.lk)

H: No sä kerroit, että sun mielestä mukavin aine on se matikka. Onkos muita mukavia lempiaineita koulussa? NINA: No sitten on käsityöt ja kuvataide. H: Joo. Minkä takia justiin nää aineet on sellasia mistä sä tykkäät niin paljon? NINA: Noo.. mä tykkään tehdä kaikenlaisia askarteluja ja sit mä tykkään piirtämisestä ja sellasesta. (tyttö, 3.lk)

Kuudennen luokan oppilaille tuntuu olevan muodostunut jo selkeämpi mielipide suosikkiaineista ja oppiaineista, jotka eivät ole yhtä kiinnostavia. He ovat myös hieman kriittisiä pohtiessaan oppiaineiden mukavuutta. He tuovat esille muun muassa motivaation ja motivoinnin merkityksen ("Et se ei oo silleen semmosta mitään niinku motivaatiota."). Kuudennen luokan oppilaat kertovat muun muassa tyytymättömyydestään opettajaan jossakin aineessa ("opettajat on aika huonoja ja sitten ne kirjatkin on aika surkeita"). Kuudennen luokan oppilaat tuovat esille myös välillä liian suureksi kasautuvan koulutyön määrän ja väsymyksen.

H: Millon koulussa ei oo kivaa? ATTE: Sillon ku tulee paljon läksyjä. (poika, 6.lk)

IIDA: No sä vähän kerroit, et sä tykkäät matikasta, mut onko se sun mielestä mukavin aine koulussa? IIDA: No, matikan lisäksi mä pidän sitten enkusta ja tälläsistä luovista aineista. Käsityöt, kuvataide ja sillei. H: Joo. Minkä takia sä tykkäät niistä aineista, mistä sä tykkäät? IIDA: Ku sit pääsee niinku tekemään jotain. Ai niin ja mä tykkään liikunnasta myös. Niin pääsee tosiaan tekemään jotain, eikä tartte vaan päntätä kun mun mielestä tää just on suomalaisessa koulussa kaikkein huonoin että ku on niin paljon sitä ihan vaan pänttäämistä ja semmosta. (tyttö, 6.lk)

Niiden oppiaineiden, jotka eivät ole kovin mukavia, oppilaat kertoivat olevan "tylsää". Ilmeisesti tylsäksi koetaan oppiaineet, joihin oppilailla ei ole niin paljon motivaatioita.

H: Mistä oppitunneista sä et pidä. JONI: Matikasta. H: Joo. Minkä takia ei oo niin kivaa? JONI: Tylsää. H: Aha. Mut onko se vaikeeta? JONI: Ei se oo. (poika, 3.lk)

H: Mistä oppiaineista sä et pidä? TONI: No hmm... mitäs niitä nyt on... Fysiikasta, biologiasta, matikasta, uskonnosta ja niin edelleen silleen. H: Minkä takia sä et vaikka tykkää just näistä fysiikasta, biologiasta, matikasta, mitä sä sanoit? TONI: No ne on niin tylsiä silleen kun pitää kokoajan vaan lukee kaikkee sillee. (poika, 6.lk)

Oppilaiden oppimiseen ja oppiaineisiin liittyvissä vastauksissa on nähtävissä eroja vastaajan iästä riippuen. Nuoremmat oppilaat näyttävät innostuksensa oppimiseen selkeämmin. Kuudennen luokan oppilaat ovat taas jo kriittisempiä

sen suhteen, mikä heitä kiinnostaa. Jokaisessa ikäryhmässä oppiminen näyttää tuovan kuitenkin erityisesti myönteisiä kokemuksia koulupäivään, ja oppilaille on tärkeää, että he saavat onnistumisen kokemuksia oppitunneilla.

7.5 Vapaus ja kontrolli koulussa

Haastatteluissa nousee selkeästi esille myös vapauden ja kontrollin merkitys erityisesti silloin kun puhutaan myönteisistä koulukokemuksista ja koulu turvallisuudesta. Jo koulun vuorovaikutussuhteiden käsittely (ks. luku 7.2) paljastaa, että oppilaat kaipaavat selkeästi aikuisen valvontaa tai ainakin jatkuvaa läsnäoloa koulussa muun muassa välitunnilla. Aineistoni perusteella eri-ikäiset oppilaat näkevät koulun säännöt, rutiinit ja vapauden eri tavoin. Nuoremmat oppilaat (1. lk ja 3. lk) kokevat sääntöjen tuovan pääosin turvaa koulun arkeen. Myös vanhemmat (6. lk) oppilaat kokevat säännöt turvallisuuden tuojina, mutta välillä myös liian kontrolloivina ja rajoittavina.

Koulun säännöt. Oppilaat kertovat sääntöjen tuovan turvallisuutta ja rajoittavan oppilaita siten, että koulussa ei satu mitään pahaa, esimerkiksi kiusaamista tai onnettomuuksia. Erityisesti ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat kertovat pitävänsä siitä, että heillä on selkeät säännöt ja rajat. Ne siis vaikuttavat siihen, että oppilaat kokevat koulunkäynnin myönteisenä ja turvallisena.

H: Minkälaiset asiat vois tehdä koulusta turvallisen? JONI: No kaikki säännöt ja...kaikki muu. (poika, 3.lk)

H: Onko sun mielestä täällä koulussa turvalliset säännöt? KIIA: Joo. H: Minkä takia? KIIA: No kun koulun säännöissä sanotaan, että ei saa kiusata, mut jotku ei aina oikee noudatakaan niitä. Se ei oo sitte kovin kivaa. (tyttö, 1.lk)

H: Onks sun mielestä koulun säännöt turvalliset? EETU: Kyllä ne on aika. H: Minkä takii? EETU: No ku ei saa mennä minnekkään tonne kaupungille kiertelemää. Siellä voi olla kaikkee... humalaisii... ni ja kyllä kyllä ne on tosi turvalliset. (poika, 1.lk)

H: Joo. Minkä takia koulussa on turvallista? ULLA: No ku täällä on kaikki valvontakamerat ja yleensä ovet on lukittu ja kun täällä on aina jotain valvontaa niinku joko ihmisten tai kameroiden avulla että kaikkee. Ja sitte yleensä on just yhdessä

kavereiden kanssa ja nää koulun rajat on kans sitte aika tarkat, että ei tuu sitte haahuiltaa mihinkää. Eikä kukaa haahuile tänne keskelle koulun pihaa että. (tyttö, 6.lk)

Kuitenkin säännöistä ja koulun rajoista puhuttaessa oppilaiden puheenvuoroissa usein esiin nousevat toiveet vapaammista tilanteista koulussa. Kuten jo aikaisemmin on tullut ilmi, oppilaat tuovat esille koulun mukavina tilanteina erityisesti vapaan leikin ja keskustelun mahdollisuudet. Oppilaat selvästikin pitävät koulun sääntöjä tärkeinä, mutta toivovat, että niistä myös keskustellaan heidän kanssaan ja että niistä voidaan joustaa tarvittaessa.

H: Joo. No, millon koulussa on kivaa? KIIA: No silloin ku saa tota ni se ois hauskaa jos sais tehdä mitä haluis koulussa. (tyttö, 1.lk)

H: No onks mitään semmosia juttuja, mitä sä et sitten ite tykkäis tehdä koulussa? OLLI: No ei niit kauheesti oo. H: Joo. OLLI: [mieltii] hmm... mä en oikeen tykkää tosta... ku mennään kirjastoon ni sitten ku sielt sais mennä ite. Aika monet muut saa mennä niinku siitä ite syömään, niinku me saatiin mennä topulla mut nyt me ei saada enää mennä, joka ei oo kauheen hauskaa. (poika, 3.lk)

H: Mikä on sun mielestä kivoin paikka koulussa? NINA: En mä tiedä ku kaikissa paikoissa on aina kiva käydä. Ois kiva et ois semmonenki tunti, et vois ihan vapaasti vaan koulussa kulkea. (tyttö, 3.lk)

Kuudennen luokan oppilaat kritisoivat koulun sääntöjä selkeästi enemmän kuin ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat, ja he tuovat esille sen, että välillä säännöt vaikuttavat negatiivisesti heidän kouluviihtyvyyteensä. Kaikkien kuudesluokkalaisten (N=4) puheenvuoroissa tulee esille toive vapaammista säännöistä joissakin koulun tilanteissa. He kertovat pitävänsä tilanteista, joissa heitä ei jatkuvasti valvota. Esimerkiksi ruokailu, välitunnit ja vapaamat oppitunnit, kuten käsityö ja kuvataide koetaan tällaisiksi tilanteiksi.

H: Millon koulussa on sun mielestä kivaa? ATTE: Välitunnilla. H: Minkä takia just välitunnilla on kivaa? ATTE: No ku siel ei aina joku oo tarkkailemassa sillee suoranaisesti. Siel on vähä vapaampaa ku luokassa. (poika, 6.lk)

H: Mikä on sun mielestä mukavin aine koulussa? ULLA: No varmaan just nää kässä ja kuvis että varsinki kangaskässä, [- -]. H: Minkä takia kässä on niin kivaa? ULLA: No kun siellä saa olla ni vapaasti jutella kavereiden kans ja kuitenkin samalla tehdä jotai kivaa, vaikka nyt neuloo tai jotai ommella että se on sellasta kivaa pientä näperrystä. (tyttö, 6.lk)

H: Mikä on kivoin paikka koulussa? IIDA: Ehkä ruokala. H: Joo. Minkä takia? IIDA: No. Ei tart.. saa olla niinku sisällä ja vaan jutella ja istua ja sitte saa myös syödä ja

jos on hyvää ruokaa ja kun ulkona on joskus kurjaa ja sit taas luokissa on taas sitten pelkkää pänttäämistä ja sen semmosta. (tyttö, 6.lk)

Kuudesluokkalaiset tytöt mainitsevat useita kertoja toiveestaan saada viettää välitunteja sisällä. He toivovat välitunneista mukavia, vapaita tilanteita koulussa. Alempien luokkatasojen oppilaat taas eivät mainitse välitunnilla sisällä olemista. Toinen kuudennen luokan tyttö kertoo myös tilanteesta, jossa säännöt turhauttavat ("joskus ne [säännöt] on aika turhauttavat että ajattelee että ei näitä jaksa nyt toteuttaa").

H: Jos sä voisit muuttaa jotakin koulussa, niin mitä sä muuttaisit? IIDA: No ehkä näitä sääntöjä sill.. muuttaisin. H: Millä tavalla sä muuttaisit? IIDA: No sillei et jotkut kielletyt jutut ois sallittuja. H: Mitä vois olla? IIDA: [- -] niinku saa olla tämmösiä niinku kukkulan kuningasta ja sitten saa olla välkillä sisälläkin jos haluaa, et ei aina tartte mennä tonne ulos jos on kylmät kelit ja pakkasella joutuu vaan seisomaan. (tyttö, 6.lk)

H: Jos sä voisit muuttaa jotakin koulussa, niin mitä sä muuttaisit? ULLA: No että ei ois pakko mennä ulos ja ois joku huone johon vois tulla vaikka jos ois jotain biljardipöytiä tai ilmasia flippereitä tai jotain tällasta mihin vois sitte tulla jos ei tahtois olla ulkona. Mut et kuitenki ois vaikka yks tai kaks välkkää päiväs et pitäs kuitenki mennä ulos että ettei oo sitte ihan hullu sisällä. (tyttö, 6.lk)

Kuudennen luokan oppilaat tietävät, että yläkoulussa säännöt ovat hieman vapaammat, ja heidän puheenvuoroissaan tuleekin esille, että he odottavat pääsevänsä yläkouluun innokkaasti. Toisaalta heitä jännittää uuteen kouluun siirtyminen sekä muutokset ja uudet asiat kouluarjessa.

H: Mites sitten nyt ku tulee uus koulu ens vuonna ku meet yläkouluun ni jännittäks tai pelottaako se yhtää? ATTE: Vähemmän ku sillon iha alussa. Ku mä oon kuullu, että siellä on kivaa ni kyl se vähä niinku jännittää et onks se oikeesti niin kivaa, vai onks mulle vaan uskoteltu etten mä jännittäis sitä. (poika, 6.lk)

H: Miltä susta tuntuu mennä yläkouluun ens vuonna? IIDA: No.. en mä sillei nyt tiä et mitenköhän siis... On se niinku sillei iha kivaa ja ihan tyhmääki. että niinku tuntuu et yläasteella on kai jotenki vapaampaa, siis vähemmän näitä rajottavia sääntöjä, mutta sitten niinku mitenkä se luokka muodostuu niin se sillei vähän että jännittää ja sitte kun myös sillei kun se on niin erilaista kumminki siellä ni sitte on vähä semmonen ristiriitasia tunteita. (tyttö, 6.lk)

Säännöt luovat selkeästi turvaa ja pysyvyyttä oppilaiden koulupäiviin, ja oppilaat myös tiedostavat sen. Kuitenkin vastauksissa näkyy, että oppilaat pitävät hyvin tärkeänä, että aikuiset kuulevat myös heitä esimerkiksi sääntöihin

liittyvissä asioissa. Tällainen asenne korostuu selkeästi kuudennen luokan oppilailta.

7.6 Perustarpeet ja turvallisuus koulussa

Turvallisuus toteutuu, kun ihminen kokee perustarpeensa tyydytetyiksi (ks. luku 3.1.1). Haastatteluissa oppilaat mainitsevatkin myönteisiin ja kielteisiin koulukokemuksina usein perustarpeet, muun muassa syömisen ja liikunnan, koulun myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin, sekä koulun turvallisuuteen liittyen. Myös väsymyksen merkitys koulunkäynnille tulee esille.

Ruokailu, väsymys ja liikunta. Oppilaiden puheenvuoroista nousee esille perustarpeiden ja niihin vastaamisen merkitys koulunkäynnille. Suurin osa (N=9) mainitsee ruokailun tai syömisen puheenvuoroissaan. Ruokailu on yksi myönteisistä tilanteista koulussa, ja sen merkitys on haastattelujen perusteella merkittävä kouluviihtyvyyden lisääjä. Kun koulussa on hyvää ruokaa ja saa syödä, on myös parempi mieli, ja kun jaksaa paremmin, muutkin asiat koulussa sujuvat paremmin. Kouluruokailu tulee esille myös puhuttaessa kielteisistä asioista koulussa. Yleensä nämä puheenvuorot liittyvät siihen, että oppilas ei ole pitänyt kouluruuasta.

H: Mistä asioista sulle tulee hyvä mieli koulussa? KIIA: No silloin kun tota ni saa ruokalasta jälkiruokaa. (tyttö, 1.lk)

H: Mistä asioista sä tuut iloiseksi koulussa? JONI: Syömisestä. (poika, 3.lk)

H: Mistä asioista sulle tulee hyv mieli koulussa? ATTE: Öö... kavereista. ja makaronilaatikosta ja hernekeitosta. (poika, 6.lk)

H: Mikäs toinen kuva siellä sitte on? ROSA: No se on kaalilaatikko, koska mä en tykkää siitä. (tyttö, 1.lk)

Liikuntasali mainittiin usein mukavana paikkana ja liikuntatunnit mukavina oppitunteina kaikkien luokka-asteiden oppilaiden puheenvuoroissa. Lapsille on tärkeää mahdollisuus liikkua ja purkaa energiaa. Aikaisemmin on tullut esille, että välitunnit ja leikkiminen koetaan yleensä mukaviksi koulussa. Kertomansa

mukaan oppilaat leikkivätkin usein välitunnilla juuri liikuntaleikkejä ja toteuttavat näin yhtä perustarpeistaan.

H: Mikä on sun mielestä kivoin paikka täällä koulussa? ROSA: ... [miettii] No se liikuntasali. H: Joo. Minkä takia se on kivoin? ROSA: No ku siellä on kaikkii renkaita ja patjoja ja saa juosta. (tyttö, 1.lk)

H: Mikäs on kivoin paikka koulussa sun mielestä? OLLI: Liikkatunnit. (poika, 3.lk)

H: Milloin koulussa on kiva? Mitä tykkäät tehdä? JONI: No yleensä mä oon kavereitten kaa kirkkistä tai loikkista. (poika, 3.lk)

Oppilaat kertovat, että kouluun on yleensä mukava tulla. Kaikki oppilaat kuitenkin mainitsevat, että jos väsyttää, ei kouluun jaksaisi lähteä, vaan olisi mukavampi jäädä nukkumaan. Kuudennen luokan tyttö mainitsee myös väsymyksen siinä yhteydessä, kun on paljon koulutehtäviä tehtävänä ja kokeita tulossa.

H: Onko kouluun mukava lähteä aamulla? MIKA: [nyökkää] H: Minkä takia on kiva lähteä? MIKA: Ku on ilonen, mut kyllä sitä aina vähä väsyttää. (poika, 1.lk)

H: Joo. Okei. Milloin koulussa ei oo kivaa? IIDA: No sillan jos on paljon läksyjä tai kokeita tai sille ja on väsyny ei sillein jaksais tehdä mitään. (tyttö, 6.lk)

Perustarpeet ovat siis keskeisessä asemassa oppilaiden myönteisissä ja kielteisissä kokemuksissa. Haastatteluissa selkeästi esille nousseita perustarpeita ovat lepo, liikkuminen ja syöminen.

7.7 Koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus

Haastatteluissa esiin nousee koulun fyysiseen ympäristöön ja fyysiseen turvallisuuteen liittyviä asioita. Myös oppilaiden käsitykset koulumatkan turvallisuudesta liittyvät tähän samaan teemaan.

Turvallinen koulurakennus, piha ja koulumatka. Koulurakennus koetaan hyvänä paikkana. Sellaiset paikat, joissa tehdään mukavia asioita ja jotka ovat tuttuja oppilaille, kuten oma luokka, koulun piha ja liikuntasali, ovat oppilaiden mukaan viihtyisimpiä.

H: Mistä paikasta sä et pidä koulussa? EETU: Emmää tiä ku ei tääl oo semmosii paikkoja, joist ei tykkäis. (poika, 1.lk)

H: Mikä on kivoin paikka koulussa? ULLA: No kivoin paikka varmaan oma luokka koska siel on kaikkee kaikkea kivaa kuvistöitä sun muita esillä. Tai nää erityisopettajan luokat [olemme erityisopettajan luokassa tekemässä haastattelua] mä oon aina pitäny ku nää on ni värikkäitä ainaki toi viereinen luokka on niin täynnä kaikkea niin ihanaa [naurahtaa] (tyttö, 6.lk)

H: Mikä on kivoin paikka koulussa? ATTE: Öö.. toi oli paha. Toi piha tai sitte joku joka, mikä tahansa paikka silloin ku on päässy sieltä! Yleensä kai toi piha. H: Joo. Minkä takia piha on paras? ATTE: No siel on paljon tilaa. Ei tarvi istua ahtaassa pulpetissa aina. (poika, 6.lk)

Kouluun liittyvät toiveet liittyvät usein koulun fyysiseen ympäristöön. Oppilaat toivoivat, että ympäristö mahdollistaisi mukavan toiminnan, myönteiset kokemukset koulussa ja lisäksi siten kouluviihtyvyyttä.

H: Jos sä voisit muuttaa jonkun jutun täällä koulussa, niin mitä sä haluisit muuttaa? ROSA: Hmm... No mä halusin muuttaa niinku et ku meillä oli ennen tossa noin karuselli, nii et siihen ehkä vois tulla joku toinen juttu. Sitte tota ni mä haluisin muuttaa niinku sitä, että kun käy vessassa niinku meinaa sellaset telineet että siinä on sellanen kupu ja siellä on paperia, ni sitten ehkä vois olla sellaset, ettei sitä ole, ni sitte sais ehkä vähä helpommin sitä paperia siitä. (tyttö, 1.lk)

H: Jos sun joku kouluun liittyvä toive toteutuis, niin mikä se olis? SINI: No että tänne koululle tulis uima-allas. (tyttö, 3.lk)

Koulun fyysinen turvallisuus nousee esille erityisesti kysyttäessä ikävintä asiaa mitä koulussa voisi tapahtua. Lähes kaikki ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaista (N=5) kertovat kokevansa koulussa turvattomuutta, jos tapahtuu onnettomuus. Oppilaat kokivat myös pelottavana tai epämukavana sellaiset paikat, joissa on tapahtunut esimerkiksi kiusaamista tai onnettomuus. Näitä paikkoja tuli esille kuitenkin hyvin vähän. Osalla oppilaista oli omakohtaisia kokemuksia koulussa tapahtuneesta onnettomuudesta, ja he kertoivat siitä.

H: Tuleeko mieleen sellasta tilannetta, mikä ois ikävintä, mitä koulussa voisi tapahtua? ROSA: Jos niinku satuttaa itensä. (tyttö, 1.lk)

H: Mikä asia sai sinut pahalle mielelle koulussa viimeksi? KIIA: No viimeks ku mä tota ni kaadu in rappusissa. (tyttö, 1.lk)

H: Mikä olisi ikävintä, mitä koulussa voisi tapahtua? OLLI: [miettii] No emmä tiä. Sattuu niin paljo.... Voi törmätä niin pahasti, että joutuu meneen sairaalaan käymään, on käynyksi sillei. H: Onks sulle käyny niin vai jollekin kaverille? OLLI: No yhdelle mun kaverille kävi sillei. (poika, 3.lk)

H: Jos voisit muuttaa täällä koulussa, niin keksisitkö jotain, mitä voisit muuttaa?
 NINA: No ainaki vähän tossa karusellissa niitä sääntöjä mä muuttaisin vähän ku siinä ku juostaan ni sitte se o aika vaarallista juosta siit sitte pois ku se voi pamauttaa päähän se karuselli missä istutaan, niin se ois parempi jäädä siihen keskelle. Kun aika useet on kaatunu siin ku on juossu. Mäki oon kerran siinä kaatunu. (tyttö, 3.lk)

Oppilaat kertovat myös joitakin asioita, jotka tekevät koulun fyysisestä ympäristöstä turvallisen.

H: Nii. Mitä juttuja siel [liikuntatunnilla] on mitkä tekee turvalliseksi? ATTE: Öö. Opettaja ja sitte yleensä joissaki mis saattaa tipahtaa alas ni siin saattaa olla alla matto tai joku semmonen. Ainaki joskus oli. (poika, 6.lk)

H: Sä kerroitki jo, että millaset asiat tekee koulusta turvallisen, mutta haluisitko vielä tarkentaa, mitkä tekee tunnilla tai mitkä tekee välitunnilla? ULLA: No tunnilla on se lukittu ovi, että siit ei pääse sisään kuitenkin kun niis on kaikis toi ikkuna tossa siitä näkee kuitenkin että, ja onhan siellä nää opettaja ja tällee ja kaikki muutki ihmiset nii. (tyttö, 6.lk)

H: Jos sä voisit muuttaa koulussa jotakin, niin mitä sää muuttaisit? OLLI: [miettii] Kaikki olis hyvin et turvallista, et ei tulis tällasia, et pidettäis ovet kiinni ihan välkkään asti.
 H: Nii. Ihan lukossa? OLLI: Niin ettei kukaan muu pääse. Ja sitten ku kello on joskus viis neljä nii sit ne pidetään iha koko koulupäivän lukossa paitsi silloin ku me mennään ulos. Ja sitten ku kaikki on tullu ulkoa pois niin saa pistää ne lukkoon kans. Koska tänne on tullu näit varkaita jos jättää tänne naulakoille. Ku en mä usko et koululaiset kauheesti halua varastaa. Ni tänne on tullu näit jotka ottaa jotain mukaan, ni se ei oo kauheen hauskaa ku ne tulee. (poika, 3.lk)

Koulumatkan oppilaat kokivat turvalliseksi, sillä se on tuttu heille. Oppilaat kuitenkin kertoivat tiedostavansa, että koulumatkalla on vaarallisia paikkoja, joissa on oltava hyvin tarkkana. Koulumatkalle turvattomuutta voisivat oppilaiden mukaan tuoda pelottavat ja ilkeät ihmiset tai onnettomuus.

H: Onko sun koulumatka turvallinen? ROSA: No on se ihan turvallinen. H: Onks siellä mitään semmosia vaarallisia paikkoja, mis pitää olla tarkkana? ROSA: No yks juttu on se ku siinä ei oo niinku liikennevaloja ja sitte joskus ku on nyt tällänen talvi, ni sillo voi olla vähä liukasta. Ei nää niitä tien kulmia nii selvästi, ku on niin paljo lunta. (tyttö, 1.lk)

H: Onko sun koulumatka turvallinen? SINI: Noo on se ei siellä koskaan oo mitään semmosia jotka meille ois tehny pahaa ja tullu vastaan. (tyttö, 3.lk)

H: Joo. Pelottaako koulumatka koskaan? ATTE: Ei oikeestaan. H: Joo. ATTE: Ku siitä nii usein kävelee et se on nii tuttu et ei siin mitää pelottavaa oo. (poika, 6.lk)

Oppilaat pitävät siis tärkeänä kouluviihtyvyyden kannalta koulun fyysisiä tiloja. Mukavimpina koetaan paikat, joihin oppilaat liittävätkin positiivisia

kokemuksia. Koulu fyysisenä ympäristönä koetaan myös pääosin mukavana ja turvallisena.

7.8 Kouluväkivallan ja koulu-uutisten vaikutukset lasten käsityksiin koulun turvallisuudesta

Koulun turvattomuuden tuojana oppilaiden haastatteluista nousee esiin koulukiusaamisen lisäksi myös toisenlainen väkivalta. Oppilaat puhuvat muun muassa ulkopuolisten ihmisten tulemisesta kouluun. Koulussa tapahtuvasta väkivallasta puhuttaessa esillä ovat usein väkivaltaiset koulu-uutiset.

Haastattelussa kysyin oppilailta heidän ajatuksiaan kouluun liittyvistä uutisista. Keväällä 2009 haastattelemilleni kolmasluokkalaisille oppilaille tulivat mieleen joko kouluammuskelutapaukset, koulupalot tai molemmat edellisistä kysyttäessä, mitä kouluun liittyviä uutisia heille tulee mieleen. Tuolloin koulusurmista oli kulunut vain vähän aikaa. Oppilaat eivät kuitenkaan puhuneet oma-aloitteisesti tapahtumista ennen tätä kysymystä. Toista kolmannen luokan pojista Jokelan surmat olivat koskettaneet perheessä myös henkilökohtaisesti ja hän kertoi tilanteesta. Hän pohti myös, ettei hän itse tekisi koskaan mitään sellaista. Toisaalta poika yhdisti uutisten tapahtumia myös fiktion, sillä hän kertoi, että hän ei yleensä halua katsoa televisiosta väkivaltaisia tv-sarjoja. Uutiset olivat saaneet lapset pohtimaan myös, miksi joku haluaa vahingoittaa toisia, ja toivomaan, ettei omassa koulussa tapahdu mitään pahaa. Kaksi kolmannen luokan oppilaista yhdisti uutisten tapahtumia oman koulun tapahtumiin ja kertoi omalla koululla liikkuneista varkaista ja pahantekijöistä. Toinen kolmannen luokan poika ei osannut sanoa, mitä ajatuksia tällaiset tapahtumat herättivät hänessä. Lapset kertoivat, että tällaiset uutiset pelottavat heitä jonkin verran.

H: Mitä sä oot miettinyt sen jälkeen kun oot kuullut tällasia uutisia? SINI: No mä oon ainakin toivonu, ettei meidän kouluun tuu sellasta ja miettiny minkä takia joku halua tehdä silleen. (tyttö, 3.lk)

H: Mitä sä oot miettinyt kun sä oot kuullut tällaisista asioista koulusta? NINA: Hmm... En mä oikein tiedä kun nyttekkä tuolla tota niin oli heitelly tonne

[liikuntarakennuksen nimi] sinne oli heitelty pulloja ni me ei voitu mennä sinne ni liikkaamaan ku siellä oli lasinsiruja ja sitten sielläkin liikkuu sellanen mies oli kerrottu että seillä liikku semmonen mies, joka niinku haluis niinku kännyköitä ja rahaa. H: Pelottaako sua semmonen, että jos se tulis vaikka [liikuntarakennuksen nimi]:lle tai teidän kouluun? NINA: Vähäse. (tyttö, 3.lk)

H: Mitä sä oot miettiny sitten ku oot kuullu tällasia kauheita uutisia?
 OLLI: No mä mietin oon miettiny että emmä rupee niinku juomaan kaikkee huumeita ja tällasia ja tupakkaa polttamaan isona. Mä saatan ruveta harrastaan metsästystä mun isän veljen kanssa, mut en sillei että pitää ampua niinku ihmisiä. H: Kauhistuttaako sua, että koulussa on tapahtunut tommosia juttuja? OLLI: No ei paljoo. Vähäsen. Ku emmä tykkää sellasista murha tai tällasista, kyl mä ehkä niistä ohjelmista sellasista hyvistä salapoliisiohjelmista tykkään ku ne ois iha hyviä mutta en mä sillein tykkää ku ne on vähä semmosia pahoja noi pyssyt ja nää. (poika, 3.lk)

Keväällä 2010 tehdyissä haastatteluissa kouluun liittyvät uutiset eivät nousseet esille enää yhtä selkeästi kuin edellisen vuoden haastatteluissa. Ensimmäisen luokan oppilaat eivät maininneet aihetta lainkaan. He eivät olleet vielä koulussa, kun nämä tapahtumat tapahtuivat ja olivat esillä mediassa. Kouluun liittyvistä uutisista ensimmäisen luokan oppilaille tulivat mieleen paikalliset, heidän koulustaan kertoneet mukavat uutiset, esimerkiksi liikuntapäivä.

Kuudennen luokan tytöt nostivat kouluammuskelut itse esille, kun he puhuivat koulun turvattomuudesta. Kuitenkin kysyttäessä kuudesluokkalaisilta, tuleeko heille mieleen kouluun liittyviä uutisia, he eivät maininneet näitä surullisia uutisia, vaan myös heidän kouluunsa liittyvät uutiset muistuvat päällimmäisinä mieleen. Kysyttäessä koulusurmista kuudennen luokan oppilaat muistivat tapahtuneen hyvin. Kysyin kuudennen luokan oppilailta, mitä he miettivät kouluammuskelujen jälkeen. Erityisesti tytöt kertovat pohtineensa asiaa melko tarkasti. Pojat sen sijaan kertovat kumpikin, että uutiset eivät vaikuttaneet heidän ajatuksiinsa omasta koulusta.

H: Millon vois tuntua siltä, että koulussa ei oo turvallista? ULLA: No just sillon kouluammuskelujen jälkeen ku vähän rupes miettimään sitä, että entä jos täälläki on joku sekasi oleva ihminen joka nii sekasi oleva ihminen, joka päättää tappaa kaikki, mutta ei se sitte sen jälkee oo mietityttänny ku kuitenkin tää on alakoulu et en mä usko et täällä mitää ketään niin katkerasti elämänsä kyllästynyttä ihmistä olis. (tyttö, 6.lk)

H: Mitä sä mietit kun sä kuulit siitä [kouluammuskeluista]? ULLA: No mä mietin, että on sillä ammuskelijalla mahtanu olla paha olla ku se on niin hirveesti nii epätoivosesti halunnu tappaa kaikki ja ittensä että... ja miettiny, että kyllä niillä oppilailta oli varmaan hirvee olo ku tietää, että joku siellä koulussa kulkee pyssyn kanssa eikä yhtään tiedä mis se liikkuu ja tietää vaan et se on siellä jossain ja pitää pysyy luokassa. Ja mä oon kans

miettiny et mitä mä ite tekisin kun meiän luokka on kolmannessa kerroksessa niin kiva sieltä sitte lähtee mihinkää mihinkää portaita kävelemään. (tyttö, 6.lk)

H: Joo. Jokunen aika sitten kun oli niistä kouluammuskeluista uutisissa, niin onks niillä ollu suhun vaikutusta? IIDA: No on sillei tavallaan ollu että niinku silloin ihan lähiaikoina mietti, että mitä ite tekis jos tulis joku tänne ammuskelemaan ja mut sitte se on myös niinku herättäny sääliä niissä ihmisissä jotka on joutunu sen ammuskelun uhriks ja jotka on ollu niitten uhrien läheisiä. (tyttö, 6.lk)

H: Ni mitä sä mietit sen jälkeen? TONI: Öö. Että olipa tyhmä tyyppi. H: Joo. Tuliks mitään muita ajatuksia sen lisäksi? TONI: No ei se ainakaan tänne hyökkää. (poika, 6.lk)

Mediassa paljon esillä olleet koulussa tapahtuneet väkivaltaisuuudet mietityttävät selkeästi oppilaita, jotka ovat näiden tapahtumien aikaan olleet koululaisia. Haastattelujen ajankohta näkyy vastauksissa selkeästi siten, että myöhemmin tehdyissä (6.-luokkalaisten) haastatteluissa aihe ei ole enää oppilaiden mielessä päällimmäisenä, kuten aikaisemmin haastatelluilla oppilailla (3.-luokkalaiset). Ensimmäisen luokan oppilaat eivät maininneet asiasta, eikä se heidän kohdallaan ollut lainkaan ajankohtainenkaan, sillä he eivät koulusurmien aikaan olleet vielä koulussa.

8 POHDINTA JA TULOSTEN TARKASTELU

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää alakoululaisten käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta. Koulu on suuressa osassa lapsen elämässä, ja siksi onkin erityisen tärkeää, että lapsi kokee olonsa koulussa hyväksi ja turvalliseksi. Tutkielma on toteutettu haastattelemalla yhteensä kahtatoista oppilasta siten, että ensimmäiseltä, kolmannelta ja kuudennelta luokalta kultakin osallistui haastatteluun neljä lasta.

Tutkielmani aihe osoittautui ajankohtaiseksi, sillä kouluhyvinvointi, erityisesti kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus, ovat muutaman viime vuoden aikana herättäneet paljon keskustelua yhteiskunnassamme muun muassa PISA-tutkimusten ja traagisten koulusurmien vuoksi. Suomessa ja ulkomailla viime vuosina tehdyt tutkimukset (ks. luku 4) toimivat vertailupohjana tutkimukselleni. Aikaisempi tutkimus, jossa on tarkasteltu oppilaiden käsityksiä kouluviihtyvyydestä ja koulun turvallisuudesta, on tehty pääosin laajoina otoksina kvantitatiivisesti. Tutkielmani on laadullinen haastattelututkimus, jossa lähestyn aihetta kahdentoista alakoululaisen käsityksiä ja kokemuksia selvittäen. Tutkimuksessani tuon uutena näkökulmana esille viimeaikaisten väkivaltatekojen vaikutusta lasten ajatuksiin koulun turvallisuudesta.

Tutkimusraporttini luvussa 2 olen tarkastellut kouluhyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden ja koulun turvallisuuden käsitteiden suhdetta toisiinsa. Näen kouluhyvinvoinnin laajana yläkäsitteenä, jonka osa-alueita, kouluviihtyvyyttä ja -turvallisuutta, tarkastelen työssäni. Koulun

turvallisuuden näen taas hyvin merkittävänä asiana kouluviihtyvyydelle, ja kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen vaikuttavat asiat ovat osittain samoja. Aineiston mukaan näiden yhtenevien asioiden vaikutus ei ole yhtä suuri kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen, vaan vaikuttavat asiat painottuvat eri tavoilla. Tässä luvussa nostan esille tutkimuskysymysteni kannalta tutkielmani tärkeimpiä tuloksia ja peilaan niitä aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta.

8.1.1 Keskeiset tulokset

Tutkielmani mukaan lapset kokevat koulun sekä fyysisenä että sosiaalisena ympäristönä pääpiirteittäin turvalliseksi ja he viihtyvät koulussa. Näyttää siis siltä, että koulukokemuksista päällimmäisenä lapsen mielessä ovat mukavat asiat. Kuitenkin tutkielmassani, kuten myös aikaisemmissa tutkimuksissakin (ks. luku 4.1.; ks. esim. Samdal 1998, 7; Kämppi ym. 2008, 8) on huomattavissa se, että koulussa viihtyminen vähenee kouluvuosien edetessä. WHO-koululaistutkimuksen mukaan nuorimmat oppilaat kokevat koulussa enemmän turvattomuutta kuin muiden ikäryhmien oppilaat (ks. esim. Liinamo & Kannas 1995, 122–123). Tämä nousi esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta (ks. luku 4.2).

Vuorovaikutussuhteilla on hyvin suuri merkitys kouluviihtyvyyden ja koulun turvallisuuden kannalta. Näyttää siltä, että koulun aikuiset tekevät koulusta selkeästi turvallisen paikan. Myös kavereiden vaikutus on hyvin suuri koulun turvallisuudelle ja erityisesti kouluviihtyvyydelle. Muita koulun turvallisuuteen ja kouluviihtyvyyteen liittyviä asioita ovat tutkielmani mukaan onnistumisen kokemukset koulussa, koulu viihtyisänä ja turvallisenä ympäristönä, koulu psyykkissosiaalisena oppimisympäristönä, vapauden ja kontrollin tasapaino koulussa sekä perustarpeiden toteutuminen koulussa. Turvattomuutta koulussa aiheuttaa erityisesti koulukiusaaminen. Myös kouluun liittyvät väkivaltaiset uutiset ovat aiheuttaneet pelkoa oppilaisissa.

8.1.2 Aikuiset tuovat kouluun turvallisuutta

Opettajat ja koulun muut aikuiset ovat tutkielmani mukaan hyvin keskeisiä turvallisuuden luojia koulussa. Lapselle tulee hyvä ja turvallinen olo, kun opettaja huomioi esimerkiksi kehumalla tai kysymällä kuulumisia lapselta. Luokanopettaja on koulussa lapsen läheisin aikuinen, joten luokanopettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on erittäin merkityksellinen. Tutkimuksessani tulee ilmi erityisesti aikuisen aidon läsnäolon merkitys vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Brykin ja Schneiderin (2002) mukaan aito kuunteleminen luo vuorovaikutustilanteesta merkityksellisen tapahtuman, jossa toista ihmistä arvostetaan. Koulussa sillä on suuri merkitys, että opettaja huomioi oppilaansa yksilöinä ja pystyy olemaan luotettava aikuinen heille. Opettajan ja oppilaan valtasuhteen vuoksi luottamuksen muodostuminen oppilaan ja opettajan välille on riippuvainen opettajan aloitteesta. (Bryk & Schneider 2002, 23, 25, 32.) Tiluksen (2004) mukaan se, että aikuinen kohtaa lapsen siten, että lapsi on näkyvä aikuiselle, luo myönteisen kasvun perusedellytykset. Kohtaaminen on ymmärretyksi tulemista ja välittää lapselle kuvan siitä, että hän on tärkeä. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen tulee olla lapsilähtöisesti vastavuoroinen. (Tilus, 2004, 41–42.)

Oppilaat kokevat myös hyvin tärkeäksi, että he voivat luottaa siihen, että aikuinen on helposti saatavilla ja näkyvillä, kun häntä tarvitaan. On tärkeää, että esimerkiksi välitunnilla oppilaat näkevät välituntivalvoja. Oppilaiden mukaan aikuisten tehtävä koulussa on auttaa heitä vaikeissa tilanteissa ja silloin kun on huolia. Oppilaat myös luottavat saavansa apua tarvittaessa. Ahon (1996, 59) mukaan lapsen turvallisuuden tunnetta lisää se, että aikuinen on lapsen näköetäisyydellä mahdollisimman paljon, tai ainakin lapsi tietää, mistä aikuisen tarvittaessa löytää. WHO-koululaistutkimuksen mukaan opettajien aidon kiinnostuksen osoittamisessa oppilaita kohtaan on kuitenkin ollut parantamisen varaa (ks. esim. Kämppi ym. 2008; ks. luku 4.1). Tutkielmassani oppilaat kokivat pääosin, että opettajaan voi luottaa ja opettajalta saa tarvittaessa

huomiota. Joissakin vastauksissa esiintyi kuitenkin ajatus siitä, että opettajaan ei voi aina luottaa.

Tutkielmani mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavat merkittävästi erityisesti onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. Onkin selvää, että jatkuvat epäonnistumisen kokemukset saavat aikaan pahaa mieltä ja itsetunnon heikkenemistä. Myös joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa, esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksessa, on huomattu, että heikommin koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin hyvin menestyvät. (Samdal 1998, 7; Kämppi ym. 2008, 8; ks. luku 4.1.) Koulun aikuisilla, erityisesti luokanopettajalla onkin hyvin suuret mahdollisuudet vaikuttaa lasten itsetunnon ja minäkuvan myönteiseen kehitykseen oman työnsä suunnittelussa esimerkiksi eriyttämisen avulla ja luokan hyvän ilmapiirin kehittämällä. On tärkeää, että jokainen lapsi kokee onnistumisen kokemuksia koulussa saaden realistista palautetta toiminnastaan. Myös Uusikylän (2006a, 46) mukaan koululaisen täytyy saada onnistumisen elämyksiä sekä arvostusta omana itsenään riippumatta suoriutumisestaan suhteessa muihin.

Opettajalla on myös päävastuu luokassa vallitsevista säännöistä. Oppilaat kertovat sääntöjen tuovan turvallisuutta ja rajoittavan heitä siten, että koulussa on turvallista. Eri-ikäiset oppilaat näkevät koulun säännöt, rutiinit ja vapauden eri tavalla. Nuoremmat oppilaat (1. lk ja 3. lk) kokevat sääntöjen tuovan pääosin turvaa koulun arkeen. Myös vanhemmat (6. lk) oppilaat kokevat säännöt turvallisuuden tuojina, mutta välillä myös liian kontrolloivina ja rajoittavina. Erityisesti myönteisistä koulukokemuksista ja jonkin verran myös koulun turvallisuudesta puhuttaessa, esille nouseekin selkeästi myös vapauden ja kontrollin merkitys. Laine (2000, 36-37) puhuu kontrollitilasta, joka liittyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa mukana olevaan valtaspektiin. Kun opettaja löytää sopivan kontrollitilan juuri omaan luokkaansa oppilaiden toiminnan ja kehitysvaiheen mukaan, se vaikuttaa kouluviihtyvyyteen positiivisesti. Tilus (2004, 49) taas toteaa, että kun lapsella

on koulussa turvalliset rajat ja säännöt, hän voi hellittää ympäristön vahtimisesta ja keskittyä oppimiseen.

8.1.3 Vertaistovereilla suuri vaikutus kouluviihtyvyyden kokemiseen

Tutkielmani mukaan koulutovereiden vaikutus kouluviihtyvyyteen on hyvin suuri. Sama tulos on ilmennyt myös aikaisemmin esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksessa (Liinamo & Kannas 1995; ks. luku 4.1). Tutkimuksestani käy ilmi, että koulussa kavereiden kanssa koetaan mukavia hetkiä muun muassa leikkien parissa ja lapset kokevat voivansa tukeutua koulutovereihin, kun he kohtaavat haastavia tilanteita koulussa. Asher ja Parker (1989 Salmivallin 2005, 36 mukaan) toteavat, että ystävyysuhteiden keskeisiä tehtäviä ovatkin hauskanpito yhdessä sekä emotionaalisen tuen ja avun saaminen, ylipäätään tunne, että voi luottaa johonkuhun. Tiluksen (2004, 64) mukaan on tärkeää, että lapsi kokee kuuluvansa koulussa ryhmään ja saavansa arvostusta vertaistovereiltaan. Tutkimuksessani lapset kokivatkin, että heillä on ystäviä koulussa, eikä yksin jääminen koulussa pelottanut heitä.

Myös alakoululaisen kehitysvaihe (ks. luku 5.2) näkyy selkeästi lasten koulutovereihin liittyvissä vastauksissa. Ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat pitivät erityisesti pihaleikkien leikkimisestä kavereiden kanssa, kun taas kuudennen luokan oppilaan viettivät aikaa kavereiden kanssa jutellen. Hughesin (1999) mukaan 12-vuotiailla ja sitä vanhemmilla oppilailta on kaverisuhteessa juuri persoonallisuuden laatu hyvin tärkeää. Tämä merkitsee sitä, että kavereiden kanssa vietetylle ajalle ominaista on juttelu, tutustuminen ja yhteisten asioiden jakaminen eli vähemmän tekemistä ja enemmän olemista. (Hughes 1999, 111, 120.)

8.1.4 Kiusaaminen pelottaa

Vuorovaikutussuhteiden merkitys kouluviihtyvyyteen ja koulun turvallisuuteen nousevat esiin usein tutkimuksessani. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Lahikainen 1995; Pölkki 2001; ks. luku 4.2), myös tässä

tutkimuksessa koulukiusaaminen on selkeästi suurin turvattomuuden aiheuttaja koulussa kaikkien tutkimuksessani mukana olleiden oppilaiden mukaan. Kiusaaminen näyttää aiheuttavan pahaa mieltä ja pelkoa, vaikka suurin osa oppilaista ei ollut kokenut tullessa kiusatuiksi tai edes nähneensä kiusaamista koulussa. Erityisesti ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat pelkäsivät kiusaamista ja mainitsivat usein myös pelon isompia oppilaita kohtaan. Kiusaamiseen liittyykin aina voimasuhteiden epätasapaino, joka voi perustua esimerkiksi ikään tai fyysisiin ominaisuuksiin. (Olweus 1992, 15; Salmivalli 2003, 11.) Tutkimuksessani pojat kertoivat enemmän omakohtaisia kokemuksia kiusaamisesta kuin tytöt. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kiusaaminen on yleisempää poikien keskuudessa (esim. Salmivalli 2010, 17–21; ks. luku 4.2.2). Vaikka koulukiusaaminen aiheuttaa pelkoa koulussa, oppilaat kokivat, että siihen puututaan heidän koulussaan usein.

Salmivallin (1998, 167–169) mukaan keinoja koulukiusaamisen vähentämiseen löytyy vuorovaikutustaitojen harjoittamisesta. Sen avulla ongelmia tulisi ennaltaehkäistä. Harjoitukset voivat keskittyä muun muassa käyttäytymisen säätelyyn, emotionaalisen kontrollin strategioiden opetteluun, sosiaalisten taitojen ja positiivisten käyttäytymismallien opettelemiseen. Toivottujen tulosten aikaansaaminen näyttää riippuvan siitä, voidaanko sellaisia ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita muuttaa, jotka vahvistavat tietynlaista käyttäytymistä. (Salmivalli, 1998, 167–169.) Myös Orpinas ja Horne (2010) toteavat, että positiivinen ilmapiiri koulussa on hyvin tärkeää, sillä sen avulla pysytään ehkäisemään kiusaamista. Koulun ilmapiiriin voidaan vaikuttaa tiedostamalla kiusaamisongelma ja harjoittamalla muun muassa tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Niiden lisäksi on kuitenkin kiinnitettävä suoraan huomiota myös kiusaamiseen esimerkiksi siten, että lapsille tehdään selväksi, mitä kiusaaminen on. Koulussa, jossa ilmapiiri on positiivinen, oppilaat ja opettajat voivat keskittyä työhönsä ja tehdä parhaansa. (Orpinas & Horne 2010, 49, 53–56.)

Hamaruksen (2008) mukaan Perusopetuslain määrittelemä oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön tulisi ymmärtää syvällisemmin. Se on tietenkin turvallisuutta, että oppilasta ei kiusata koulussa, mutta syvällisemmin ymmärrettynä olisi tärkeää, että luokan ilmapiiri on sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö, jossa voidaan avoimesti keskustella esimerkiksi kiusaamisesta. (Hamarus 2008, 137–138.)

Koulussa, jossa toteutin tutkielmani, oli selkeästi kiinnitetty huomiota kiusaamisen ehkäisyyn. Koulussa oli myös käytössä KiVa Koulu -ohjelma. Tämä näkyy mielestäni myös oppilaiden haastatteluvastauksissa, sillä esimerkiksi ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilailla oli selkeä halu ilmoittaa kiusaamisesta koulun aikuisille tai ainakin pysyä itse erossa kiusaamistilanteista. Erityisesti kuudennen luokan oppilaat pohtivat sitä, että kiusaamisessa on monia puolia, eikä kiusaamista ole aina kovinkaan helppoa luokitella juuri kiusaamiseksi. Myös tämä viittaa siihen, että aihetta on pohdittu aikaisemminkin.

8.1.5 Uutiset koulumaailmasta yhdistetään myös omaan kouluun

Koko yhteiskunnan laajasti läpäisevät uutiset, kuten koulusurmat, olivat arvatenkin koskettaneet ja mietityttäneet tutkimukseeni osallistuneita lapsia. Martsolan ja Mäkelä-Rönnholmin (2006, 114–117) mukaan uutiset koskettavat lasta eniten silloin, kun lapsi voi samaistua tilanteeseen, joka koskettaa hänen arkielämäänsä. Lapset olivat pohtineet aihetta omasta näkökulmastaan. He muun muassa mainitsivat pelottavana asiana sen, että omaan kouluun hyökättäisiin. Lapset yhdistivät näihin traagisiin uutisiin myös oman koulun tapahtumia, esimerkiksi koululla liikkuneet varkaat.

Haastattelussa lapset kertoivat pohtineensa syitä ampujan teolle ja miettineensä, voisiko jotain samanlaista tapahtua omassa koulussa. Vaikka alakouluikäiset oppivat parhaiten konkreettisten operaatioiden kautta, se ei tarkoita sitä, että heidän ajatuksensa rajoittuisi ainoastaan konkreettisiin kysymyksiin. Römstad (1992, 46–47) korostaa, että tämänikäinen lapsi voi

pohtia hyvinkin syvällisesti yleisinhimillisiä aiheita, kuten oikeutta ja vääryyttä tai iloa ja surua. Lapsia askarruttavat myös uutisissa esillä olevat katastrofit. Usein he kokevat pelkoa joutua itse samanlaiseen onnettomuuteen. (Römstad 1992, 46–47.)

Aikaisemmassa tutkimuksessa traagisten koulu-uutisten vaikutuksia on tutkittu aikuisuuden kynnyksellä oleviin nuoriin. Ropponen (2011) on todennut väitöskirjassaan näiden uutisten heikentäneen suomalaispoikien kognitiivista suoriutumista ylioppilaskirjoituksissa. Tyttöillä vastaavaa ei ollut havaittavissa. (Ropponen 2011; ks. luku 4.2.2.) Tämän tutkimuksen perusteella on mielestäni selvää, että erityisesti koululaiset tarvitsevat aikuisen tukea kuullessaan traagisesta uutisesta omalla elämän alueellaan, sillä heille asia on haasteellisempi käsittää kuin lukioikäisille (ks. luku 5).

Erään oppilaan vastauksissa koulusurmat yhdistettiin myös fiktion. Martsola ja Mäkelä-Rönholm (2006, 114–116) toteavat, että aikuista huonot uutiset ahdistavat ja järkyttävät, mutta lasta ne pelottavat. He korostavat, että lasten kanssa tulee keskustella aiheesta. Järkyttävät uutiset tulisi käsitellä lasten kanssa silloin, kun se heitä koskee tai jos he niistä kysyvät. Lasten uutisista kuulemiin asioihin liittyvät pelot perustuvat usein väärinkäsityksiin, joihin jo keskustelu aikuisen kanssa ja selkiyttävä kommentointi auttavat. (Martsola & Mäkelä-Rönholm, 2006, 114–116.)

8.2 Tutkimuksen arviointi

8.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään monia mittaus- ja tutkimustapoja. Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, ja validius merkitsee tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus tutkia totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Silverman 2005, 210, 224.) Kirmasen (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa hyväksytään se, että tulokset ovat subjektiivisia eivätkä ne ole yleensä

esimerkiksi yleistettäviä, joten reliabiliteetti ja validius eivät näyttäytyä laadullisessa tutkimuksessa siinä merkityksessä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Kirmanen korostaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaukseen. (Kirmanen 2000, 34.) Tähän olen pyrkinyt kirjoittaessani tutkimusraporttiani. Pidän tutkimusraporttia kirjoittaessani merkityksellisenä sitä, että itselläni on selkeä käsitys aiheeseeni liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja niiden suhteista toisiinsa. Raportissani olen pyrkinyt avaamaan näiden käsitteiden merkityksen kirjallisuuden avulla johdonmukaisesti lukijalle sekä kertomaan todenmukaisesti ja tarkasti tutkielmani kulun. Eskola ja Suoranta (1999) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja ja näin pyrkiä ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1999, 209.)

Tutkimuksessani tutkin lasten käsityksiä ja kokemuksia lapsen tärkeällä elämän alueella eli koulussa. Rajasin aiheen alakoululaisten kokemuksiin ja käsityksiin. Tutkimuksessani halusin nostaa esille erityisesti kouluhyvinvoinnin keskeiset alueet eli kouluviihtyvyyden ja koulun turvallisuuden. Kouluhyvinvointia on tutkittu melko paljon viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (ks. luku 4). Koululaisten hyvinvointia on seurattu Suomessa viime vuosina muun muassa WHO:n koululaistutkimuksessa (ks. Kämppi ym. 2008) sekä kouluterveyskyselyissä (ks. Luopa ym. 2010). Myös lasten turvattomuutta on tutkittu (Lahikainen ym. 1995) 1990-luvulla Suomessa mittavasti, ja tämä suomalaistutkimus sivuaa myös turvattomuutta koulussa. Nämä aikaisemmat tutkimukset on toteutettu pääosin määrällisin menetelmin. Tutkielmani tulokset osoittautuivat samansuuntaisiksi aikaisemman suomalaistutkimuksen kanssa, vaikka aineistonkeruumenetelmät tutkimuksissa

ovat erilaiset. Tutkimuksessani keräsin aineiston teemahaastattelun avulla ja analysoin aineiston laadullisin menetelmin.

Pyrin tutkimuksessani löytämään juuri lasten omakohtaisia käsityksiä ja kokemuksia, sillä kaikkein luotettavimman tiedon ihmisen elämästä saa kysymällä sitä häneltä itseltään. Se oli myös lähtökohtana tutkimusta suunnitellessani. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä osoittautui sopivaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä pidän tärkeänä sitä, että pääsin suoraan vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa. Teemahaastatteluja tehdessäni pystyin myös pyytämään tarkennusta merkityksellisiksi katsomiini asioihin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastatteluaineiston luotettavuuden kannalta merkityksellistä on hyvän haastattelurungon luominen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Tutkimuksessani mietinkin haastattelurunkooni teema-alueet, mikä helpotti aineiston johdonmukaista käsittelyä analysointivaiheessa. Myös haastatteluaineiston laatu on tärkeää luotettavuuden kannalta. Tallenteiden kuuluvuudella, litteroinnin tarkkuudella ja johdonmukaisuudella sekä aineiston luokittelun johdonmukaisuudella on suuri merkitys. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Tutkimuksessani tein haastattelujen nauhoituksen ja litteroinnin hyvin huolellisesti, jotta aineisto oli mahdollisimman hyvä ja siten myös aineistosta tehdyt päätelmät luotettavia.

Tunteiden ja ajatusten sanallinen ilmaiseminen ei välttämättä ollut lapsille tuttua. Tilanne saattoi olla lapsille myös jokseenkin jännittävä, sillä emme tunteneet toisiamme lasten kanssa aikaisemmin. Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastateltava voi kokea haastattelun pelottavaksi tilanteeksi. Kaksi haastattelemistani lapsista vastailikin melko vähäsanaisesti, ja heitä haastattelutilanne mahdollisesti jännitti. Haastattelun edetessä sain kuitenkin heiltäkin hyviä, yksilöllisiä vastauksia.

Myös tutkimusaiheen arkaluontoisuus ja henkilökohtaisuus saattoi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Lahikainen ym. (1995, 168) toteavatkin, että varsinkaan pojat eivät välttämättä ilmoita rehellisesti esimerkiksi turvattomuuteen liittyviä pelkojaan. Haastattelussa on myös taipumus antaa

sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Itse pyrin olemaan haastattelutilanteessa mahdollisimman rohkaiseva ja korostin, että kysymyksiin ei ole oikeita ja vääriä vastauksia. Aldridge ja Wood (1998, 147) korostavat, että lasta haastateltaessa on huomioitava, että monet aikuiselle arkipäiväiset sanat voivat olla lapselle vieraita tai lapsi voi ymmärtää käsitteen eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut. Haastattelussa pyrin myös muodostamaan kysymyksistä sellaisia, että sanamuodot ja asiat ovat konkreettisesti lähellä lapsen elämää, jotta lapsi varmasti ymmärtää kysymyksen niin kuin olen tarkoittanut. Kysymysten asettelu haastattelussa oli mielestäni onnistunut ja sain vastauksia tutkimuskysymyksiini haastatteluaineistosta.

Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti aineistonkeruusta ja aineiston analysoinnista sekä perustelemaan tekemiäni valintoja. Tutkielmani luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään muun muassa kirjoittamalla siteerauksia niistä lasten vastauksista, joista olen tuonut asioita esille tuloksissa ja tehnyt päätelmiä. Näin lukija voi itse tarkastella, vastaako käsitteellistykseni haastateltavan käsityksiä. Eskola ja Suoranta (1999, 216) painottavat, että analyysissä tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analysoidessani tutkielmani aineistoa olenkin pyrkinyt tarkastelemaan sitä kokonaisuutena luokitellen aineiston ensin laajempiin yläkäsitteisiin ja sitten tarkastellen yläkäsitteiden alta nousevia alakäsitteitä. (Ks. Aineistosta nousseet teemat liitteessä 2; ks. myös luku 7.1.)

Tutkimuksessani haastattelut ovat yksittäisiä tapauksia, joten niistä ei voi vetää yleispäteviä johtopäätöksiä. Jokainen tapaus on yksilöllinen ja yksilöllinen herkkyys vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee ja käsittää ympäristönsä; mitä hän kokee koulussa myönteisenä, mitä kielteisenä, mitä turvattomana ja mitä turvallisena. (Toskala 1997, 57.) Eskola ja Suoranta (1999, 212–213) toteavat, että tapaustutkimuksessa siirrettävyys ei ole mahdollista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia. Aineistosta nousi kuitenkin

esiin monia yhteisiä piirteitä aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Tätä sanotaan vahvistuvuudeksi. (Eskola & Suoranta 1999, 213.)

8.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen liittyy aina eettisten ratkaisujen tekemistä. Ihmistieteessä eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat tietoon perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi ym. 2009, 25–26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.) Nämä asiat otin huomioon tutkimusta tehdessäni. Pyysin haastateltavilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kirjallisen suostumuksen lapsen tutkimukseen osallistumiselle. Haastattelun alussa kerroin haastateltaville siitä, että keskustelumme on luottamuksellinen eikä heidän henkilöllisyytensä paljastu.

Raportoinnissa tutkijan on oltava tarkka ja johdonmukainen lähdeviitteiden ja tiedon alkuperän suhteen ja tarkasteltava tutkimuksensa tuloksia kriittisesti ja monipuolisesti. Eettisyyden kannalta tutkimuksen tarkoitusta tulisi tieteellisen tiedon etsimisen ohella pohtia siitä näkökulmasta, mikä sen vaikutus on tutkittavaan ilmiöön ja sen kohdehenkilöihin ja millaisia riskejä kohdehenkilöiden osallistumiseen liittyy. (Hirsjärvi ym. 2009, 25–26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.) Tutkimuksessani käsitellään myös vaikeita asioita kuten pelkoa ja paha oloa koulussa. Tämä olikin mielestäni tärkeää huomioida haastattelukysymyksiä suunniteltaessa. Jotta lapsille ei aiheutuisi pelkoa esimerkiksi koulun turvallisuudesta tai koulukiusaamisesta, pyrin tarkasti suunniteltujen kysymysten lisäksi toimimaan haastatteluissa tilanteen vaatimalla tavalla. Esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa en keskustellut koulusurmista, sillä he eivät tuoneet niitä itse keskusteluun. Haastavana pidin sitä, että en tuntenut haastattelemani oppilaita, joten en pystynyt arvioimaan tilannetta kovin syvällisesti sen osalta, mitä kultakin lapselta voi kysyä. Toisaalta minulla ei myöskään ollut ennakko-oletuksia siitä,

mitä kukin lapsi kertoo haastatteluissa ja millaisia lapsia he ovat. Näin ollen oma käsitykseni oppilaasta ei vaikuttanut aineiston analysointiin.

Tutkimuksen eettisyyttä tulee tarkastella tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kvalen (1996) mukaan eettisyyden kannalta keskeisiä asioita tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ovat kohteena olevien henkilöiden suostumus sekä luottamuksellisuus aineiston keruussa ja käsittelyssä. Luottamuksellisuudesta on pidettävä kiinni haastattelu- ja litterointivaiheissa. Haastateltavalle selvitetään, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä häneltä vaaditaan. Litteroinnin kohdalla pyrin olemaan hyvin tarkka siitä, että auki kirjoitettu aineisto vastaa haastateltavien suullisia lausumia. Olin myös tietoinen siitä, että analysointivaiheessa tutkija ei saa tehdä liian pitkälle meneviä tulkintoja, jotta tutkimuksen pohjimmainen tarkoitus, tiedon välittäminen, toteutuisi. Myös raportoinnissa luottamuksellisuus ja totuudenmukaisuus ovat hyvin tärkeitä. (Kvale 1996, 111.)

Haastattelussa, jossa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat monitahoisia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Erityisesti lasten haastatteluun liittyy useita eettisiä ongelmia, joita Korhonen (2008) on koonnut lasten TV-pelkoja käsittelevässä väitöskirjassaan. Ensinnäkin lapsitutkimuksessa on tiedostettava se, että aikuisella on aina valtaa lapseen nähden. Tärkeintä lapsitutkimuksen kannalta on se, että tutkimus ei saa vahingoittaa lasta millään tavalla. Lasta tulee kohdella kunnioittavasti ja huomioida heidät yksilöllisinä, aktiivisinä subjekteina. On tärkeää, että lapsi ymmärtää, että hän saa vastata omalla tavallaan ilman, että hänen tulee pohtia, mitä aikuinen hänen odottaa vastaavan. Tutkijan onkin erityisesti lapsihaastattelussa vältettävä parhaansa mukaan johdattelevia kysymyksiä. Tutkimuksessani pyrin vaikuttamaan siihen, että haastattelutilanne tuntuisi lapsesta turvalliselta ja luottamukselliselta muun muassa selvittämällä lapselle, mitä haastattelun aikana tehdään. Tutkijan tulee myös aina varmistaa, ettei lapselle jää haastattelusta paha mieli. Tähän pyrin vaikuttamaan kysymällä haastattelun alussa ja lopussa lapsilta positiivisen kysymyksen. Tutkijalla ja

lapsella on myös erilaiset kokemusmaailmat, joten on tiedostettava se, että ilmiöt näyttäytyvät erilaisina riippuen raporttoijasta. (Korhonen 2008, 88–92.)

9 LOPUKSI

Tutkielmani tarkoituksena oli herättää kasvattajien huomio hyvin ajankohtaiseen aiheeseen eli lapsen hyvinvointiin, turvallisuuteen ja niiden merkityksiin lapsen elämän keskeisessä kasvuympäristössä, koulussa. Tutkielmani mukaan lapset kertovat sen, mikä meidän kaikkien tulisi jo tietää ja muistaa: Lapset toivovat, että aikuiset luovat heille turvallisen kasvuympäristön. Tutkielmani tulokset korostavat turvallisuuden ja hyvinvoinnin kannalta hyvän ja välittävän vuorovaikutuksen merkitystä koulussa. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa hyväksytty ja onnistuvansa koulutyössä.

Lapsen kanssa tulee keskustella pelottavista ja turvattomuutta aiheuttavista asioista. Opettajalla on tärkeä työ luoda luokkaan välittävä ilmapiiri, jossa kaikilla on hyvä olla. Yhdessä voidaan keskustella, mitkä asiat tuovat kouluun turvallisuutta ja mitkä turvattomuutta ja miten koulusta voidaan tehdä entistä turvallisempi paikka jokaiselle. Turvataitojen harjoittamiseen on olemassa myös oppimateriaalia, esimerkiksi Turvataitoja lapsille- (Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen & Ylenius-Lehtonen 2005), KiVa Koulu- (KiVa Koulu -hanke 2008), Lions Quest- (Lions Quest -ohjelma) ja Aggression portaat-materiaalit (Cassiatore 2007). Muun muassa materiaalien avulla voidaan käsitellä monia lapsen elämän turvallisuuteen liittyviä asioita, kuten koulukiusaamista, kaverisuhteita ja kaltoinkohtelua. Esimerkiksi Turvataitoja lapsille -materiaalin turvataitotunneilla kasvattaja voi vahvistaa lapsen itsetuntemusta ja arvostusta sekä rohkaista kertomaan huolestuttavista asioista turvalliselle aikuiselle. Myös Salovaaran ja Honkosen

(2011) teos ”Rakenna hyvä luokkahenki” antaa konkreettisia ehdotuksia turvallisen ja hyvän luokkailmapiirin syntymiseen.

Kielteisten koulukokemusten tuojana koulussa tutkielmassani esille nousi koulukiusaaminen. Suomessa kiusaamiseen ja sen ehkäisemiseen ja estämiseen on pyritty kiinnittämään huomiota viime vuosina. KiVa Koulu on Opetusministeriön rahoittama hanke koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi, ja se on ollut kaikkien peruskoulun vuosiluokkien käytettävissä syksystä 2009 lähtien. Hankkeen ensimmäiset tulokset osoittavat sekä kiusatuksi joutumisen että kiusaamiseen syyllistymisen vähentyneen merkittävästi ohjelmaa lukuvuonna 2007–2008 toteuttaneissa kouluissa. Lisäksi ohjelman todettiin vaikuttaneen myönteisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon. (KiVa Koulu -hanke 2008.) Aggression portaat materiaali esittelee toimintamallin, jossa on kyse portaittaisesta, lapsen ja nuoren kehitysvaiheeseen soveltuvasta ja jatkuvasta väkivallan ennaltaehkäisystä kasvatuksen keinoin (Cacciatore 2007).

Toivon, että tutkielmani rohkaisee vanhempia ja opettajia keskustelemaan koulun ja lasta ympäröivän maailman turvallisuudesta. Turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi hyvin, on kasvun ja oppimisen perusta. Tutkielmani tuo esille samoja asioita kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa on tullut ilmi. Tutkielmani pureutuu kuitenkin hieman syvemmälle lasten käsityksiin ja kokemuksiin kuin useimmat aiheesta aikaisemmin tehdyt tutkimukset, sillä haastatteluaineistossa lapset kertovat käsityksistään omin sanoin. Lisäksi tutkimuksessani tulee esille, millaisia ajatuksia Suomessa tapahtuneet koulusurmat ovat lapsissa herättäneet.

Jatkotutkielmalleni aineistoa voisi kerätä haastattelujen lisäksi myös määrällisen tutkimuksen menetelmillä, esimerkiksi kyselyllä, jolloin tutkimuksesta saatavaa tietoa voitaisiin yleistää laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Lasten omakohtaisia käsityksiä voisi saada syvällisemmin esille myös esimerkiksi keskustelunomaisen ryhmähaastattelun avulla. Tällainen

lähestymistapa voisi antaa monipuolista tietoa ja uusia näkökumia erityisesti kouluviihtyvyydestä.

LÄHTEET

- Addington, L. A. 2003. Students' fear after Columbine: Findings from a randomized experiment. *Journal of Quantitative Criminology*, 19, 367-387.
- Addington, L. A. 2009. Cops and Cameras: Public School Security as a Policy Response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52, 1426-1446.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa: Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-158.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aldridge, M. & Wood, J. 1998. Interviewing children. A Guide for Child Care and Forensic Practitioners. Chichester: Wiley
- Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. (3. täydennetty painos) Helsinki: WSOY.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. 2010. How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39, 69-78.
- Aula, M. K. 2009. Lapset ja nuoret hyvän kouluympäristön asiantuntijoina. Teoksessa: Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2009-2010. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 75-89.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1996. Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. Teoksessa: Juvonen, J. & Wentzel, K. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 248-278.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. 2002. Trust in Schools. A Core Resource for Improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Bowlby, J. 1951. Maternal care and mental health. (2. painos) Geneva: World health organization.
- Bowlby, J. 1988. A secure base: clinical applications of attachment theory. Lontoo: Routledge.

- Cassiatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Väestöliitto
- Cassiatore, R. & Korteniemi-Pokela, E. & Huovinen, M. 2009. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. (2. painos) Helsinki WSOY.
- Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, (2), 201-237. Viitattu 27.5.2011. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.152.1980&rep=rep1&type=pdf>
- Cornell, D. G. & Bandyopadhyay, S. 2010. The Assessment of bullying. Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (toim.) *Handbook of bullying in schools. An International Perspective*. New York: Routledge, 265-276.
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. 2010. Why does school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39, 7-15. Viitattu 29.5.2011. <http://edr.sagepub.com/content/39/1/7>
- Freiberg, H. J. & Stein T. A. 1999. *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Teoksessa: H.J. Freiberg (toim.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. Philadelphia : Falmer Press, 11-29.
- Freud, S. 1981. Johdatus psykoanalyysiin. Suomentanut Erkki Puranen. Suom. Puranen, E. (3. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3. painos) Tampere : Vastapaino.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. Huttunen, E. (2. tark. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Flick, G. L. 2011. *Understanding and managing emotional and behavioral disorders in the classroom*. New Jersey: Pearson education.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 24 (1), 58-68.
- Hautamäki, A. 2003. Kiintymyssuhdeteoria - teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteet katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. (3. painos) Helsinki: WSOY, 13-66.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Teoksessa: Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. USA: Cambridge University Press, 11-42.

- Hietala V. 2002. Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo. Teoksessa: Sintonen S. (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki : Finn lectura, 82-88.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. (11. painos) Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. (16. painos) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holfve-Sabel, M.A. 2006. A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. Educational Research. 48 (1), 55-75. Viitattu 5.5.2011. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ729248&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ729248
- Hughes, F. P. 1999. Children, play, and development. (3. painos) Boston: Allyn and Bacon.
- Humppi, S. 2008 Poliisin tietoon tullut lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 75/2008. Viitattu 5.12.2010. [http://www.intermin.fi/poliisi/poliisioppilaitos/home.nsf/files/Raportti75_Humppi/\\$file/Raportti75_Humppi.pdf](http://www.intermin.fi/poliisi/poliisioppilaitos/home.nsf/files/Raportti75_Humppi/$file/Raportti75_Humppi.pdf)
- Iivonen, P., Niemi, E. K., Peltonen, H. 2010. OPH Muistio 27.1.2010 Liite 7. Viitattu 15.12.2010. http://www.oph.fi/download/119837_Turvallisuus_ja_liikenne_Liite_7.pdf
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (toim.) 2006. Handbook of bullying in schools. An International Perspective. New York: Routledge.
- Kainulainen, S. 2000. Sosiaalinen turvallisuus ja yhteiskunnan rakenne. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 21-37.
- Kansanterveyslaki 01.07.2007/626. Viitattu 5.12.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-150.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro - Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita, Stakes.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2002. Hyvä itsetunto. (12. painos) Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti -ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.

- Kiilakoski, T. 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 28. Viitattu 5.12.2010 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf>
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E nro: 78. Yhteiskuntatieteet. Kuopio.
- Kisantas, A., Ware, H. W., & Maritnez-Arias, R. 2004. Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24. 412-430. Viitattu 31.5.2011. <http://jea.sagepub.com/content/24/4/412.abstract>.
- KiVa Koulu -hanke 2008. KiVa Koulu -ohjelma vähentää kiusaamista merkittävästi. Tiedotteita 6.8.2008. Viitattu 22.2.2011. <http://www.kivakoulu.fi/content/view/49/56/lang,finnish/>.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Tampere: Tampere University Press.
- Koululait perusteluineen. Lait, asetukset, lainsäädännön perustelut ja sivistysvaliokunnan mietintö. 1999. Opetushallituksen moniste 1. Helsinki : Opetushallitus.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 20.12.2010. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/kouluhyvinvointityoryhman_muistio
- Kouluterveyskysely 2010. Terveysten hyvinvointilaitos. Kouluterveyskyselyn tulokset 2002-2010, Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaat. Viitattu 24.8.2010. http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/4329AEAC-1FA0-47F2-A1AD-723CE92381B1/0/kokoaineisto_2010_pk.pdf
- Korhonen, P. 2008. Lasten TV-ohjelmiin liittyvät pelot, painajaisunet ja pelonhallinta. Tampere University Press
- Koskela, H. 2009. Pelkokierre. Pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitilasta. Helsinki : Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kämppi, K, Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 - 2006 . Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Helsinki : Opetushallitus.
- Kääriäinen, J. 2008. Ikätovereiden välinen väkivalta ja kiusaaminen. Teoksessa: Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. (toim.) Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere:

- Poliisiammattikorkeakoulu, Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, 41–51.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. (3. uus. painos) Porvoo: WSOY.
- Laaksola, H. 2007. Turvamiehet kouluihin? *Opettaja* 4/2007, 5.
- Lahikainen, A-R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12 -vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E nro: 25. Yhteiskuntatieteet. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Lahikainen, A-R. 2001. Lapsen kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa: Järventie, I. & Sauli, H. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 21–46
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2005. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. (4. uud. painos) Helsinki : Tietosanoma.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (2. korjattu ja täydennetty painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2005. Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Stakes, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Viitattu 5.12.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa: Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus, 13–78.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa: Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 75–88.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.
- Lions Quest - ohjelma. Viitattu 12.7.2011.
<http://www.lions.fi/index.php/fi/lions-quest>
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL), Raportti 20/2010. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 3.1.2011. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/91431fe2-cfa6-4909-9363-75eda1839dc3>.

- Markkula, J. & Öörni, E. (toim.). Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyn ohjelma. Raportti 27/2009. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Marks, I. 2007. Pelko-osa elämää. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Martsola, R. & Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Lapsilta kielletty. Kuinka suojella lasta me-diatramulta. Helsinki: Kirjapaja.
- Maslow, A. 1987. Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- Masten, A. S. & Shaffer, A. 2010. How families matter in child development. Reflections from research on risk and resilience. Teoksessa: Maughan, B. & Little, M. Child development. Burlington: Ashgate, 133-154.
- Maughan, B. 2010. The influence of family, school and the environment. Teoksessa: Maughan, B. & Little, M. Child development. Burlington: Ashgate, 127-132.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. (2. painos) Kalifornia: Sage.
- Miller, P. H. 2002. Theories of Developmental Psychology (4. painos). New York: Worth.
- Ministeriön tiedotusyksikkö 17.9.2009. Oppilaitosten turvallisuuden parantamiseksi käynnistetty useita hankkeita. Viitattu 26.5.2011. <http://www.poliisi.fi/poliisi/bulletin.nsf/vwSearchView/29331418F6E446DDC22576340029588E>
- Mustonen A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa: Sintonen S. (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Tammer-Paino Oy, 55-69.
- Niemelä, P. 2000a. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 21-37.
- Niemelä, P. 2000b. Suomalaisen väestön turvattomuusprofiili. Teoksessa: Niemelä, P., Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 347-376.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila I. 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. (3. painos) Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- OECD 2007. Finland takes number one spot in OECD's latest PISA survey, advance figures show. Viitattu 29.5.2011. http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_201185_3970_0732_1_1_1_1,00.html
- OECD 2011. Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. Viitattu 29.5.2011. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2010. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. Teoksessa Jimerson, S. R., Swearer,

- S. M. & Espelage, D. L. (toim.) Handbook of bullying in schools. An International Perspective. New York: Routledge, 49-60.
- Osher, D., Dwyer, K. & Jimerson, S. R. 2006. Safe, Supportive and Effective Schools: Promoting School Success to Reduce School Violence. Teoksessa Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. The Handbook of School Violence and School Safety. From Research to Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum, 51-70.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3. painos) CA: Sage.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Oy Ylä-Vuoksi.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja 13.6.2003/477. Viitattu 5.12.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Peura, J., Peltonen, M. & Kirves, L. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja 13.6.2003/477. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristöä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa: Julkunen, M-J. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 225-241.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa: Järventie, I. & Sauli, H. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy. 125-146.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. - peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Opetushallitus, Stakes ja tekijät http://www.oph.fi/download/46621_hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa2.pdf
- Ropponen, O. 2011. Shocking News and Student Performance. Teoksessa: Ropponen, O. Applications of Treatment Effects Models and Semiparametric Estimation. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, 37-59. Viitattu 30.5.2011. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5345-0>
- Römstad, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Saari, H. 2004. 'Asenteet' IEA -tutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA -tutkimukset suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 155-174.
- Saari, H. & Linnakylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa: Saari, H., Linnakylä, P. (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa:

- Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä : Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 193–201.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. (2. uud. painos) Juva: PS-kustannus.
- Salonen, K. Hyvinvointia koulu yhteisöön! Mielenterveys 1/2007, 6-9.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin - katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura ry . Viitattu 4.1.2011. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Candace, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. R. Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health Behaviour in Schoolaged Children. HBSC study: international report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents (4). Denmark: WHO, 42–51. Viitattu 5.5.2011. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf
- Sarafino, E. P. 1986. The Fears of Childhood. A Guide to Recognizing and Reducing Fearful States in Children. New York: Human Sciences Press.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmista. Acta Universitatis Tamperensis 830. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research : a practical handbook. (2. painos) Lontoo: Sage.
- Sintonen, S. 2009. Media arjen kasvatussuhteissa. Teoksessa: Kotilainen, S. (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy., 185–196.
- Smith, D. 2008. Phenomenology. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Viitattu 20.5.2011. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Smith, S. L. & Wilson, B. J. 2002. Children's comprehension of and fear reactions to television news. Media psychology 4, 1–26.

- Stakes 2006. Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Stakes ja Sosiaali- ja terveysministeriö. Stakes oppaita 51. Helsinki: Stakes.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Kirjayntymä: Helsinki, 10-24.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5. uud. painos) Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006a. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Uusikylä, K. 2006b. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. Hyvä koulu. Helsinki: Terveyslaitos. 11-28.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 20.12.2001/1435. Viitattu 6.12.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 28.5.2009/380. Viitattu 5.12.2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K. ja Koski-Jännes; A. Espoo: Weilin+Göös.
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa. WHO-koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisuja 2, 9-54.
- Wolman, B. 1979. Lapsen pelot. Suom. Teikari, M. Keuruu: Otava.
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. USA: Pearson Education, Inc.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelun runko

Ohjeet: Minulla on tässä kysymyksiä, jotka kysyn sinulta. Kysymyksiin saat vastata omin sanoin. Kysymyksiin ei ole väärää vastauksia. Toivon, että kerrot rehellisesti omia ajatuksiasi. Kukaan muu kuin minä, ei saa tietää, mitä juuri sinä olet vastannut. Ei tarvitse jännittää. Tämä nauhuri nauhoittaa keskustelumme.

Haastattelukysymykset

Yleiskuva lapsen ajatuksista koulua kohtaan. Turvallisia/kivoja ja pelottavia/epämukavia asioita koulussa.

Yleinen viihtyvyys koulussa

1. Viihdytkö koulussa? Miksi?
2. Milloin koulussa on kivaa?
 - Mitä tykkäät tehdä koulussa eniten?
3. Mistä asioista sinulle tulee hyvä mieli koulussa?
 - Mistä tulit iloiseksi tänään?
4. Onko kouluun mukava lähteä aamulla? Miksi?
5. Milloin koulussa ei ole kivaa?
 - Mitä asioita et tykkää tehdä koulussa?
6. Mikä sai sinut viimeksi pahalle mielelle koulussa?
7. Onko koulussa mielestäsi turvallista? Miksi?
8. Millaiset asiat tekevät koulusta turvallisen?
 - Milloin voisi tuntua, että koulussa ei ole turvallista?
9. Mikä olisi pahinta, mitä koulussa voisi tapahtua?
10. Onko koulussa ollut sellaista tilannetta, että sinua olisi pelottanut? Millainen tilanne? Miksi?
 - Ovatko muut asiat pelottaneet koulussa?

Kouluaineet ja oppitunnit

11. Mikä on mielestäsi mukavin aine koulussa? Miksi?
12. Mistä oppitunneista et pidä? Miksi?
13. Minkälaiset asiat jännittävät sinua koulussa? Esim.? Miksi?
14. Onko luokan edessä puhuminen helppoa vai vaikeaa? Miksi?
15. Jännittävätkö kokeet sinua?

16. Pelottaako epäonnistuminen koulussa?
- tunnilla väärin vastaaminen, en osaa läksyjä.

Ystävät ja sosiaalinen ympäristö koulussa

17. Onko sinulla ystäviä koulussa?
18. Pelottaako sinua yksin jääminen?
19. Oletko koskaan jäänyt yksin koulussa?
20. Oletko nähnyt kiusaamista koulussa?
- Ovatko jotkin oppilaat ilkeitä koulussa?
21. Onko sinua kiusattu?
22. Pelottaako kiusaaminen? Milloin? Miksi? Missä?
23. Jos tarvitset apua koulussa, keneltä sitä voi pyytää?

Koulurakennus ja fyysinen ympäristö

24. Mikä on kivoin paikka koulussa?
25. Mistä paikasta et pidä koulussa? Miksi?
26. Onko koulussa pelottavia paikkoja?

Uutiset koulumaailmasta

27. Mitä uutisia olet kuullut koulusta?
28. Onko näillä uutisilla ollut vaikutusta sinuun?
- Mitä olet miettinyt kun kuulit asiasta?

Koulumatka

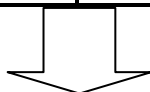
29. Millä tulet kouluun?
30. Onko koulumatkasi turvallinen?
- Vaarallisia paikkoja?
- Pelottaako koulumatka?

Lopuksi

- Jos voisit muuttaa jotakin koulussa, mitä muuttaisit?
31. Jos jokin kouluun liittyvä toiveesi toteutuisi, mikä se olisi?
32. Onko sinulle tullut mieleen jotain, mitä haluat kysyä minulta?

Liite 2. Aineistosta nousseet teemat.

Myönteiset kokemukset koulussa	Kielteiset kokemukset koulussa
<ul style="list-style-type: none"> - Kaverit - Leikkiminen (1.lk, 3.lk) - Välitunnit - Hauskuus ja viihtyminen - Onnistuminen - Ruokailu - Vapaus (6.lk) - Oppiaineet ja itse tekeminen (3.lk, 6.lk) 	<ul style="list-style-type: none"> - Epäonnistuminen - Nolo tilanne (3.lk, 6.lk) - Ristiriidat kavereiden kanssa - Ruoka - Jännittäminen - Yksin oleminen - Oppiaineet (3.lk, 6.lk) - Säännöt (6.lk)
Turvallisuutta tuovat asiat koulussa	Turvattomuutta tuovat asiat koulussa
<ul style="list-style-type: none"> - Opettajat ja aikuiset - Kaverit - Säännöt - Turvallinen koulurakennus 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiusaaminen - Isommat oppilaat (1.lk, 3.lk) - Onnettomuus - Vieraat ihmiset (1.lk) - Väkivalta, ulkopuolinen pahantekijä (3.lk, 6.lk) - Luottamuksen menettäminen aikuisiin (6.lk) - Uutisten yhdistäminen omaan kouluun (3.lk, 6.lk)



Oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista nousevat teemat		
Vuorovaikutussuhteet koulussa	Onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa	Koulu psyykkisena oppimisympäristönä
Vapaus ja kontrolli koulussa	Perustarpeet ja turvallisuus koulussa	Koulun fyysinen ympäristö ja fyysinen turvallisuus