

Oppilaiden erilaiset tarpeet koulun mielekkyyskokemuks- ten näkökulmasta

Mikko Vahvaselkä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vahvaselkä, Mikko. Oppilaiden erilaiset tarpeet koulun mielekkyyskokemusten näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 81 sivua. Julkaisematon.

Tässä pro gradussa tutkin millaisille asioille peruskoulunsa päättävät nuoret antoivat merkityksiä koulunkäynnin mielekkyyden kannalta.

Työn teoriakehyksessä määrittelin mielekkyyden motivaationa, osallisuutena, kouluun kiinnittymisenä ja kouluhyvinvointina. Nämä neljä tekijää limityivät vahvasti toisiinsa, joskin mikä tahansa neljästä tekijästä yksinäänkin tuotti koulupudokkuudelle vastakkaista voimaa.

Toteutin tämän laadullisen tutkimuksen pohjaten hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Minulla tutkijana oli ilmiöstä oma ennakkokäsitykseni, jonka kirjoitin näkyväksi työhön perustelemalla ratkaisuni. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti sekä aineiston läpikäymisen ilman vahvaa teoriakehystä, että pelkästään mielenkiintoisten ilmiöiden esiinnostamisen.

Nuoret vaativat haastatteluissa omaa opiskelua ja elämää koskevaan päätöksentekoon mukaan pääsemistä, omaan tulevaisuuteen liittyvää suuntaa opinnoille, mahdollisuutta opetella aikuisen roolia ja perusteluja sille, miksi asioita tehdään niinkuin tehdään. He olivat valmiita tekemään töitä itselleen.

Tulkintojeni mukaan alakoulu vastaa vielä melko hyvin oppilaidensa tarpeisiin. Tämä vastaavuus näyttää katoavan ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Oppilaiden ja opettajien, opettajien kautta myös koulun, ja oppilaiden välimatka pitenee yläkouluun siirryttäessä, vaikka oppilaat näyttävät kaipaavan entistäkin läheisempää kontaktia opettajiinsa. Ratkaisuksi ehdotetaan läheisempää opettajasuhdetta, ja koulun pitämistä jatkuvassa muutoksessa oppilaiden tarpeiden mukaan.

ASIASANAT: peruskoulu, motivaatio, kouluun kiinnittyminen, kouluhyvinvointi, kouluviihtyvyys, osallisuus, nuoruusikä, tarpeet.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	OPPILAIDEN ERILAISET TARPEET KOULUNKÄYNNIN NÄKÖKULMASTA	7
2.1	Motivaatio	7
2.2	Osallisuus	12
2.3	Kouluun kiinnittyminen	16
2.4	Kouluhyvinvointi.....	20
2.5	Nuoruusiän kehitystarpeet.....	25
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta.....	28
4.2	Tutkittavat ja tutkimusaineisto	30
4.3	Aineiston analyysi	31
5	TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	33
5.1	Motivaation kannalta merkitykselliset tekijät	33
5.2	Osallisuuden kannalta merkitykselliset tekijät.....	39
5.3	Kouluun kiinnittymisen kannalta merkitykselliset tekijät	44
5.4	Kouluhyvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät	51
5.5	Yhteenveto tuloksista	65
6	POHDINTA.....	69
6.1	Mitä yläkoululta kaivataan?.....	69
6.2	Luotettavuus ja eettisyys	75
6.3	Jatkotutkimus	77

LÄHTEET	79
LIITTEET.....	84

1 JOHDANTO

Käsissäsi oleva gradutyö pureutuu yhdeksäsluokkalaisen oppilaan ajatuksiin suomalaisesta koulusta. Yhdeksäsluokkalainen on kulkenut läpi koko peruskoulujärjestelmän, ja on jo ainakin hiukan tutustunut toisen asteen koulutukseen. Yhdeksäsluokkalainen on minun näkökulmastani katsottuna paras mahdollinen asiantuntija arvioimaan koko peruskoulua sisältä käsin.

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on luotu 1970-luvulla, ja sen jälkeen uudistuminen on ollut vähäistä. Peruskoulu on hyvin traditioita säilyttävä instituutio, ja opiskelun perusteet ovat säilyneet samankaltaisina läpi vuosikymmenten. Tässä tutkimuksessa etsin sitä, miten kohta peruskoulunsa päättävät haluaisivat asioiden koulussa olevan. Etsin muutosehdotuksia ja hyvänä pidettyjä asioita, näitä edelleen tulkitsemalla pyrin kuvaamaan nuorten toivomaa koulua.

Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004) kuvaavat kouluun kiinnittymisen olevan koulupudokkuudelle vastakkainen ilmiö (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Kouluun kiinnittyminen on yksi tämän työn avainkäsitteistä, ja työssä etsin juuri koulupudokkuudelta suojaavia tekijöitä, jonkinlaisia koulunkäynnin mielekkyyttä kuvaavia koulukohtaamisia. Kohtaamisilla tarkoitan laajasti oppilaan suhdetta koulujärjestelmään, koulu yhteisöön, ja opiskeluun. Ihmisten välinen organisoitu toiminta kuuluu työn kehyksen sisälle, mutta ihmisten persoonan vaikutuksen pyrin riisumaan pois. Persoonaa ei voi muuttaa tekemisen tyyliä muuttamalla, ja persoonan merkitystä tutkin jo omassa kandidaatin tutkielmassani (Vahvaselkä, 2013). Pyrin löytämään sellaisia tekijöitä, joihin on mahdollista vaikuttaa koulusysteemiä tai koulun luotua kulttuuria muuttamalla. Opettaja on useimmiten oppilaan linkki tuohon systeemiin. Opettajiensa kautta oppilas käy vuoropuhelua toimintatavoista ja pyytää perustelua.

Koulupudokkuutta on tutkittu erityispedagogisessa tutkimuksessa laajasti, ja koulupudokasvaarassa olevat oppilaat ovat käytännön koulutyössä erityispedagogien työllistäjiä. Tämän työn teoriakehyksen kaikki osat ehkäisevät jollain lailla juuri koulupudokkuutta, ja erityispedagoginen merkitys kumpuaa

juuri tästä koulupudokkuudelle vastakkaisesta voimasta, jonka olen nimennyt koulunkäynnin mielekkydeksi. Näiden teoriaosuuksien välille pyrin luomaan työssäni siltoja, ja etsin jonkinlaista laajaa nuorten rakentamaa merkityskokonaisuutta kuvaamaan nuorille itselleen mieleistä koulutyön muotoa. Nuoret eivät lopulta näytä vaativan mahdottomia, vaan heidän ideoistaan todella suuri osa näyttää aivan toteuttamiskelpoisilta.

2 OPPILAIDEN ERILAISET TARPEET KOULUN- KÄYNNIN NÄKÖKULMASTA

2.1 Motivaatio

Motivaatio kuuluu niiden tieteellisten käsitteiden joukkoon, joita käytetään laajasti myös arkikielessä. Tämän voi nähdä käytännössä Thesaurus-haun tuottamien synonyymien määrässä, sillä synonyymejä sanalle "motivaatio" löytyy yhteensä yli kolmekymmentä. Lähimpänä tieteellistä motivaation termiä lienevät esimerkiksi arkikielessä käytetyt sanat kiinnostus, halu ja tahto. Edellä mainittuja epämuodollisempia puhekielen ilmauksia ovat esimerkiksi palo ja nälkä, joita usein käytetään kuvaamaan motivoitumista jonkin asian tekemiseen. (Thesaurus.) Motivaatio käsitteenä tarkoittaa toimintaan johtavien syiden kokonaisuutta, ja motiivi puolestaan on vaikutin, syy tai peruste (MOT-sanakirja). Sanan juuret ovat latinankielisessä sanassa *motive*, joka tarkoittaa liikkumista (Weiner 1990, 617). Latinankielinen sana kuvaa hyvin motivaation vaikutusta ja sitä, että motivaatio on voima, joka ajaa ihmisen suorittamaan jotain toimintoa (Ryan & Deci, 2000, 54). Seuraavaksi määrittelen muutamia sellaisia käsitteitä, jotka liittyvät läheisesti motivaatioon. Suoraan motivaation alakäsitteitä ovat **tilannemotivaatio** ja **yleismotivaatio**.

Yleismotivaation katsotaan Ruohotien (1998) mukaan olevan melko stabiili ja muuttumaton halu toimia tietyllä tavalla. Tilannemotivaatio taas on ulkoisista tekijöistä riippuva ja hetkellinen, ja saattaa tuottaa toimintaa joka on täysin yleismotivaation vastainen. (Ruohotie 1998, 41–42.) Esimerkiksi teatterissa käyntiä inhoava henkilö voi uudessa työpaikassa lähteä työkavereiden kanssa teatteriin, jotta pääsisi mukaan työyhteisön virkistystoimintaan. Yleismotivaatiota teatterissa käyntiä kohtaan ei ole, mutta tilannemotivaatio ajaa yleismotivaation vastaiseen toimintaan.

Motivaation yhteydessä puhutaan usein myös **tarpeista**. Nurmi ja Salmela-Aro (2002) kuvaavat tarpeen ihmisen sisäisenä tilana, joka aiheuttaa halua saavuttaa jokin päämäärä. Tarve on näin ollen myös motivaatiota synnyttävä tekijä, ja myös tarpeiden katsotaan synnyttävän nimenomaan sisäistä motivaatiota. Ihmisellä on sekä fyysisiä että kognitiivisia tarpeita. Fyysiset tarpeet ovat kehon toiminnalle välttämättömiä, kuten ravinnon ja unen tarve. Kognitiivisia tarpeita taas ovat esimerkiksi tarve olla sosiaalinen tai tarve olla merkityksellinen yhteisön jäsen. (Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10.)

Nurmen ja Salmela-Aron mukaan motivaation syntymisen kannalta tärkeitä käsitteitä ovat myös **tavoite** ja **päämäärä**. Ne ovat tiedostettuja motiivien muodostamia verkkoja. Tavoitteet ja päämäärät synnyttävät ulkoista motivaatiota jotain sellaista tehtävää kohtaan, joka auttaa päämäärän tai tavoitteen saavuttamisessa. (Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10.)

Ruohotie (1998) on kuvaillut **palkkioita**, **kannusteita** ja **rangaistuksia**. Palkkiot ovat motivaation syntymisen kannalta tärkeässä roolissa. Palkkio on jotain minkä voi saavuttaa tietynlaisella toiminnalla. Palkkiot voivat olla fyysisiä tai aineettomia. Fyysinen palkkio voi olla karamelli tai tarra, ja aineeton palkkio keuhut tai ihailu. Motivaatio tekemiseen syntyy mieluisan palkkion kautta, joten palkkiot ovat esimerkki ulkoisesta motivaatiotekijästä. Kannuste on ennen toimintaa tuleva tekijä, joka nimensä mukaisesti kannustaa aktivoitumaan. Kannuste voi luvata palkkiota esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”kunhan olet siivonnut huoneesi, voit mennä ulos leikkimään”. Kannuste voi myös vahvistaa itsetuntoa ja luoda hyvää mieltä, kuten lausahdus ”Jesse osaa hienosti tehdä kuperkeikan, näytähän meille”. Rangaistus on palkkion negatiivinen muoto. Tällöin toiminnan suorittamisesta ei saa palkkiota, vaan sillä välttää jonkin epämiellyttävän seurauksen. Kun tehtävästä on tiedossa palkkio, on epämiellyttäväkin toiminta yleensä siedettävämpää kuin rangaistusta vältettäessä. Palkkioita ja kannusteitakin on sisäisiä ja ulkoisia. Esimerkkinä sisäisistä palkkioista ja kannusteista voivat olla toiminnan tuottamat positiiviset tunteet, ja ulkoinen palkkio voi olla esimerkiksi raha tai tavara. (Ruohotie, 1998, 37–39.)

Motivaatiota on tutkittu jo vuosikymmenten ajan, joskin näkökulma on vaihtunut motivaatiotutkimuksen alkuajoista lähes kokonaan. Motivaatiotutkimuksen alkuaikoina 1940-luvulla tutkimuksessa päätettiin keskittyä pelkäämään fyysisiin motivaatiotekijöihin, koska psykologian ja fysiologian yhdistämistä pidettiin liian monimutkaisena (Weiner, 1990, 616–617). Nykyisessä motivaatiotutkimuksessa ihmistä pidetään psykofyysisenä kokonaisuutena, ja fyysisten motivaatiotekijöiden katsotaan kumpuavan lähinnä ihmisen autonomisista perustarpeista, joita ovat esimerkiksi nälkä ja unen tarve. Suurin osa motivaatiotekijöistä on nykytutkimuksen valossa nimenomaan kongnitiivisen puolen tarpeita, joita on mahdollista säädellä ainakin jonkin verran, ja jotka voivat muuttua ja vaihdella. (Ryan & Deci, 2000, 54–56.)

Ryanin ja Decin (2000) mukaan toimintaan aktivoitumista varten yksilön täytyy olla jollain tavalla motivoitunut kyseistä toimintoa kohtaan. Täydellinen motivaation puute tai liian vähäinen motivaatio aiheuttaa tekemättömyyttä, ja tällöin toimija on passiivinen. (Ryan & Deci, 2000, 54.) Englannin kielessä käytetään termiä *unmotivated*, jota vastaa suomenkielinen termi motivoitumaton. Suomenkielinen termi on kuitenkin melko kömpelö englannin kielen vastavaan verrattuna, joten motivoitumattomuuden sijaan puhutaan usein huonosta tai puuttuvasta motivaatiosta (Helenius, 2003, 334; Kupari, 2010, 325).

On kuitenkin syytä huomata myös, että Decin ja Ryanin (2000) mukaan tekemättömyyttäkin on kahdenlaista, eikä tekemättömyys ei aina tarkoita motivaation täydellistä puutetta. Ensimmäisenä tekemättömyyden muotona on motivoitumattomuuden tila, jolloin yksilöllä ei ole toimintoa joka motivoisi. Tässä kohtaa voimme ajatella esimerkkinä syvästi masentunutta, joka ei motivoitu tekemään yhtään mitään. Tekemättömyyden aiheuttaa motivaation totaalinen puute. Toinen tekemättömyyden tila on motivoituminen tekemättömyyteen. Toimijaa motivoi jokin tekijä, joka aiheuttaa sen, ettei aktivoidu tekemään. Esimerkkinä voi toimia erittäin väsynyt henkilö, jonka motivaatio lepäämiseen aiheuttaa tekemättömyyden. Tekemisen puuttuminen ei kuitenkaan aina tarkoita täydellistä motivaation puuttumista, vaan se voi tarkoittaa myös sitä, ettei motivaatiota ole riittävästi. Motivaation riittämättömyys nousee esille esimer-

kiksi silloin, jos äsken mainittu väsynyt henkilö on motivoitunut lähtemään juoksulenkille. Väsymys on kuitenkin niin voimakas, että lepäämistä motivoiva tekijä on liikunnan motivoivaa tekijää suurempi. Aktiivista tekemistä, eli tässä tapauksessa liikuntaa kohtaan on olemassa motivaatio, mutta sitä ei ole riittävästi aktivoitumiseen saakka. Motivaatiolla on siis määrä, vaikka sitä on vaikea mitata tarkasti. Liian vähäinen motivaatio ja sen puute saattavat johtaa samantyyppiseen lopputulokseen, ja vasta tarkemman tutkimisen kautta huomataan oliko kyse motivaation puuttumisesta vai sen määrän riittämättömyydestä. Vähäisenkin motivaatio ajaa toimimaan, ellei estäviä tekijöitä ole. (Ryan & Deci, 2000, 54.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Kognitiiviset motivaatiotekijät jakautuvat edelleen **ulkoisiin** ja **sisäisiin** motivaation lähteisiin, joiden tuottaman motivaation määrä vaihtelee todella suuresti. Osa motivaatiotekijöistä on luonteeltaan melko pysyviä ja ne synnyttävät sisäistä motivaatiota, joka yleisesti ottaen on usein pysyvyyden lisäksi voimakasta. Sisäinen motivaatio tarkoittaa Ryanin ja Decin (2000) määrittelemänä motivoitumista toimintaan toiminnasta itsestään saadun ilon, haasteen tai onnistumisen kokemuksen vuoksi. Sisäisesti motivoituneella toiminnalla ei tavoitella mitään toiminnan tuotetta tai mitään mitä toiminnan avulla saavutetaan. Ilmiö on ensimmäisenä havaittu tieteen kentällä eläinkokeissa, joissa huomattiin eläinten ryhtyvän joihinkin toimintoihin ilman toiminnasta saatua näkyvää hyötyä. Toiminnot siis motivoivat toiminnan itsensä vuoksi. (Ryan & Deci, 2000, 56.)

Ulkoiset motivaatiotekijät ovat yleensä ihmisestä riippumattomia ja ihmisen ulkopuolisia asioita, joten niiden pysyvyyden luonne on todella vaihtelevaa. Myös ulkoisten motivaatiotekijöiden vahvuus vaihtelee erittäin heikosta erittäin voimakkaaseen. Voimakkaimmat ulkoiset motivaatiotekijät saavat toimintaa aikaiseksi yhtä vahvasti kuin sisäisetkin motivaatiotekijät. Ulkoisesti motivoituneella toiminnalla saavutetaan jotain. Toiminnan motivoivuus ei siis ole toiminnassa itsessään, vaan toiminnalla on välinearvoa jonkin tavoitteen

saavuttamisessa. (Ryan & Deci, 2000.) Koulumaailmassa erinomainen esimerkki ulkoisesti motivoituneesta toiminnasta on jatkokoulutukseen pääseminen. Koulunkäynti ei välttämättä aina ole mukavaa itsessään, mutta sen välinearvo tavoitteen saavuttamiseksi on niin suuri, että toimintaan kannattaa ryhtyä. Jatkokoulutuksella voi edelleen olla sama välinearvo ammatin saavuttamisen suhteen. Tällaisessa tilanteessa toimintaan aktivoituminen tapahtuu, jos toiminta ei ole niin vastenmielistä, ettei siihen kannata ryhtyä tavoitteen saavuttamiseksi. Jonkin asian tavoittelun tilalla voi olla myös toive jonkin asian välttelemisestä. Nuori voi esimerkiksi käydä koulua välttääkseen vanhempien torumista. Motivaatio on edelleen ulkoista, mutta tavoite on jonkin ikävän asian välttäminen edellisten esimerkkien saavuttamisen sijaan.

Sisäisen motivaation olemassaolosta voidaan kuitenkin Ryanin ja Decin (2000) mukaan kiistellä. Sisäisen motivaation olemassaolo vaatii sitä, että sisäisten palkkioiden katsotaan olevan saumattomasti kiinni toiminnassa. Jos taas ajatellaan, että hyvän olon tunne on samanlaista saavutettiinpa se mistä toiminnasta hyvänsä, voidaan ajatella toiminnan olevan väline hyvän olon tunteen saavuttamiseksi. Tämän perusteella voidaan pohtia voiko toiminta itsessään milloinkaan motivoida sisäisesti. Suppeamman teorian mukaan sisäinen motivaatio voi esiintyä vain kokonaan ihmisen sisäisissä asioissa, ja laajemman teorian mukaan sisäinen motivaatio on olemassa ihmisen vuorovaikutussuhteissa ympäröiviin toimintoihin ja ilmiöihin. (Ryan & Deci, 2000, 56.) Halusin tuoda työssäni myös tämän pohdinnan esille, jotta saan näkyväksi ilmiön osittaisen tulkinnanvaraisuuden. Tämän rajan määrittäminen ei kuitenkaan ole relevanttia tutkimuksen kannalta, vaan pohdinnalla pyrin tarjoamaan lukijalle näkökulman olemassa olevaan ristiriitaan. Työssäni oletan kuitenkin, että sisäistä motivaatiota on olemassa, jos toiminnalla ei tavoitella jotain näkyvää hyötyä.

Ryanin ja Decin (2000) mukaan ihminen on kuitenkin perusluonteeltaan kiinnostunut ja utelias tutkimaan uusia eteen tulevia asioita syntymästään lähtien. Tällainen luontainen mielenkiinto asioita kohtaan kertoo olemassa olevasta sisäisestä motivaatiosta, joten tutkijat ovat itsekin pohdinnoissaan päätyneet sisäisen motivaation olemassaolon kannalle. Terve ihminen on kiinnostunut

ympärillään olevista asioista ja ilmiöistä sisäisen motivoitumisen kautta. Sisäisen motivaation määrä ja suunta vaihtelevat valtavasti. Joillain ihmisillä on vain vähän kiinnostuksen kohteita, joiden voidaan katsoa synnyttävän sisäistä motivaatiota. Toiset taas vaikuttavat olevan kiinnostuneita kaikesta ympäröivästä, ja sisäistä motivaatiota näyttäisi olevan valtavasti. Sisäistä motivaatiota katsotaan usein olevan eniten pienillä lapsilla, ja sen ajatellaan vähenevän ajan myötä erilaisten ulkoisten motivaatiotekijöiden ja vaikuttimien merkityksen kasvaessa. Läpi elämän sisäinen motivaatio säilyy kuitenkin voimakkaana motivaation muotona, ja vaikka osa ulkoisista motivaatiotekijöistä on yhtä voimakkaita, on sisäisen motivaation luonne huomattavasti pysyvämpi. (Ryan & Deci, 2000, 56-57.)

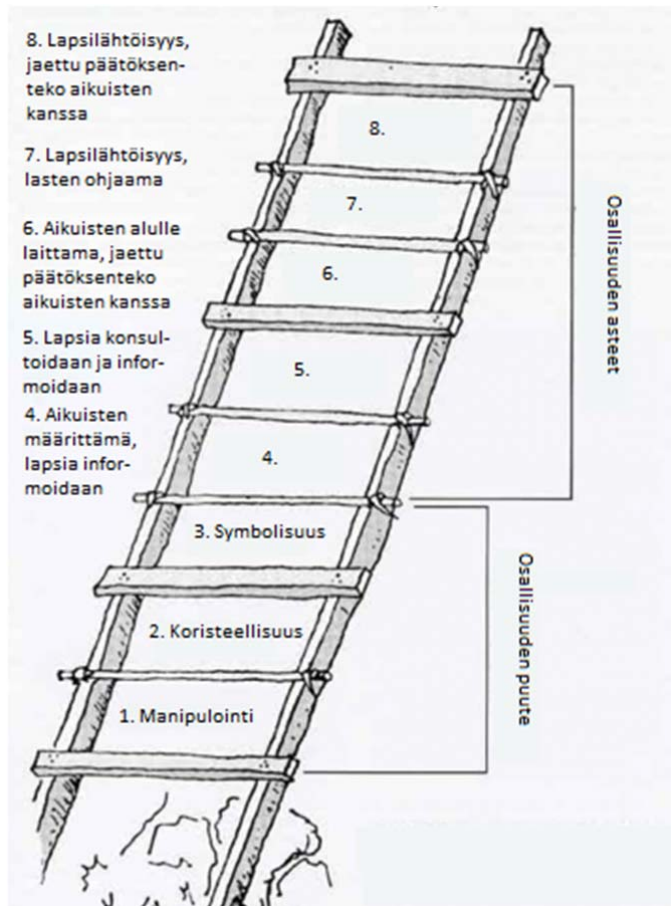
2.2 Osallisuus

YK julkaisi lasten oikeuksien julistuksessaan vuonna 1989 oikeuden osallisuuteen, ja siitä asti osallisuuden muoto ja merkitys on ollut laajan keskustelun aiheena. Osallisuus on virheellisesti rinnastettu lapsen **oikeuksiin**, käyttäen näitä kahta jopa synonyymeinä (Lansdown, 2010, 11). Lapsen oikeus osallisuuteen on kuitenkin vain yksi oikeuksista, joita ovat myös esimerkiksi **oikeus nimeen** ja kansallisuuteen, sekä **oikeus yksityisyyteen** ja **perhe-elämään** (United Nations, 2002). Osallisuus on laaja kokonaisuus, joka antaa lapselle oikeuden tulla kuuluksi ja vakavasti otetuksi lapsen iästä riippumatta harkittaessa kaikkia hänen elämänsä koskevia päätöksiä (Thomas, 2007).

Osallisuus (participation) terminä on laajasti käytössä monessa eri merkityksessä englannin kielisessä kirjallisuudessa, jossa sillä kuvaillaan usein erilaisiin sosiaalisiin toimintoihin ja tilanteisiin **osallistumista** (Lansdown, 2010, 11). Suomen kielessä on ero sanojen osallisuus ja osallistuminen välillä. Osallistuminen käsitetään johonkin toimintaan aktivoitumisena, ja osallisuus sanana ei juurikaan ole käytössä arkikielessä, vaan kuvaa hyvin sen tieteellistä laajempaa merkitystä (Oranen, 2008; Vehviläinen, 2006, 76-77).

Osallisuus ilmentää demokratiaa, lapsella on osallisuuden toteutuessa rooli omaa elämäänsä koskevissa päätöksissä. Osallisuuden periaatteiden mukaan lasta tulee kuunnella, ja hänen mielipiteensä tulee ottaa vakavasti häntä koskevissa asioissa. Vallan jakaantuminen on osallisuuden toteutumisessa keskustelunalainen kysymys. Esimerkiksi Thomas (2007), Rabello de Castro (2012) ja Shier (2001) puhuvat lapsen puolesta myös vallan jakaantumisessa päätöksentekoprosessin sisällä omaa elämää, sekä yhteiskunnallista politiikkaa koskien. Heidän mukaansa aito osallisuus tarkoittaa, että myös valta jakaantuu kasvattajan ja lapsen välillä. (Thomas, 2007; Rabello de Castro, 2012; Shier, 2001.) Teoriaa voi tulkita hieman eri tavoin, esimerkiksi käytännön työtä tekevien Yhdistyneiden kansakuntien ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tulkinnan mukaan teoria ei edellytä sitä, että lapsi saa itse päättää omista asioistaan. Lasta osallistetaan päätöksentekoon ikäkauden ja kehitystason suomin mahdollisuuksin. Vastuu päätöksistä ei siirry osallisuuden mukana, vaan pysyy edelleen kasvattajalla. (United Nations, 2002; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2015.) Osallisuuden teoriaa kirjaimellisesti tulkittaessa lapsen tulee olla määrittävä päättäjä häntä koskevissa asioissa ikään katsomatta, ja kasvattajan rooliksi jää tukea ja opastaa päätöksenteossa.

Hart on Lewarsin (2010) mukaan luonut osallisuudesta tikapuumallin. Alimmat kolme askelmaa kuvaavat osallisuuden puutetta, ja ovat ensimmäisestä lukien manipulointi, koristeellisuus ja symbolisuus. Neljännen ja kahdeksannen askelman välillä ovat osallisuuden eri asteet, joista viimeisellä osallisuuden määrä on suurin. Neljännellä askelmalla lapset toteuttavat aikuisten määrittämää toimintaa, mutta heitä informoidaan etenemisestä, ja kerrotaan miksi näin tehdää. Viidennellä askelmalla lapsia konsultoidaan ja informoidaan, mutta aikuiset tekevät vielä päätökset. Kuudennella askelmalla toiminta on vielä aikuisten ideoimaa, mutta keskellä toimintaa tehtyihin päätöksiin otetaan lapset mukaan. Seitsemännellä askelmalla toiminta on läpsilähtöistä, ja lasten ohjaama. Kahdeksannella askelmalla toiminta on lapsilähtöistä, ja sekä aikuiset että lapset osallistuvat päätöksentekoon yhdessä. Kuviossa 1 esitän Hartin osallisuuden tikapuut Lewarsia (2010) mukaillen. (Lewars, 2010, 273.)



KUVIO 1 Hartin osallisuuden tikapuut Lewarsia (2010) mukailten (Lewars, 2010, 273. suom. Vahvaselkä).

Lapsi ei Thomasin (2007) mukaan lähtökohtaisesti pysty olemaan osallinen, vaan osallisuuden toteutuminen pienen lapsen kohdalla tarkoittaa sitä, että hän kasvattajan tuella ja ohjauksella pystyy osallisuuteen. Kasvattaja tekee viime kädessä päätöksen, ja osallisuus on toteutunut, jos lapsella on ollut mahdollisuus tuoda oma mielipiteensä näkyviin ja se on otettu huomioon. (Thomas, 2007.) Pientenkin lasten katsotaan pystyvän ilmaisemaan omaa tahtoaan erilaisin kehollisin merkein ennen kielen kehittymistä (Lansdown, 2010, 11–12). Osallisuuden toteutuminen jää näin joiltain osin kasvattajan moraalikysymykseksi, sillä pieni lapsi ei vielä itse pysty pitämään huolta siitä, että hänen mielipiteensä on aidosti otettu huomioon. Mitä vanhemmasta lapsesta tai nuoresta on kyse, sitä enemmän vastuu ottaa aktiivisesti kantaa ja saada äänensä keskusteluun siirtyy hänelle itselleen. (Koller & Schugurensky, 2011; Lansdown 2010, 12.)

Koulukontekstissa osallisuuden täyttymistä voidaan verrata osallisuuteen yhteiskunnassa, joka on määritelty aktiiviseksi toimijuudeksi ja vaikuttamiseksi osana yhteiskuntaa passiivisen yhteiskunnan sääntöjen seuraamisen sijaan. Koulun pitäisi näin ollen pystyä tuottamaan yksilölle tunnetta siitä, että hän pystyy aidosti vaikuttamaan koulun toimintaan omaa koulutustaan koskien. (Koller & Schugurensky, 2011.)

Lansdown (2010) esittää osallisuudessa olevan neljä vaadittua porrasta, jotta voidaan puhua osallisuuden toteutumisesta. Porrasmallissa on yhtäläisyyksiä aiemmin esitettyyn tikapuumalliin. Ensimmäine porrastaso on tiedottamisen taso. Lapsen on saatava riittävästi tietoa häntä itseään koskevista valinnoista ja päätöksistä. Toisella portaalla lapsen on saatava ilmaista oma näiden tietojen pohjalta syntynyt mielipiteensä. Kolmannella portaalla lapsen mielipide on otettava aidosti huomioon päätöstä tehtäessä, kolmannelle portaalle saakka päästään kaikenikäisten lasten kanssa. Neljännellä portaalla lapsen on oltava tasavertaisena, tai määräävässä roolissa päätöstä tehtäessä. Neljännelle portaalle katsotaan olevan tarpeellista kiivetä, kun lapsi pystyy täyttämään ensimmäiset kolme, ja muodostamaan ja ilmaisemaan oman perustellun mielipiteensä. Pienen lapsen kasvaessa kasvaa myös hänen roolinsa merkitys neljännen portaalla päätöksenteossa. Aivan pienellä lapsella rooli on pieni, ja kasvattaja tekee lopulta päätöksen. Kasvatuksessa tähdätään kaikille neljännelle portaalle itsenäisesti kiipeämiseen, eli lapsi aikuistuuessaan pystyy erilaisissa päätöksentekotilanteissa itse hankkimaan tietoa, muodostamaan mielipiteensä, ilmaisemaan sen, ja tekemään päätöksen. (Lansdown, 2010, 13.)

Lapsilta katsotaan usein puuttuvan kykyä rationaaliseen ajatteluun, ja kypsyyttä tehdä omia valintoja (United Nations, 2002; Terveystieteiden tutkimuslaitos, 2015). Tästä seuraava kasvatustutkimus perustuu Lansdownin (2010) mukaan kasvattajan yksinvaltaisille päätöksille, lapsen osallisuus jää huomiotta. Lansdown (2010) osoittaa, ettei tätä ole pystytty tieteen kentällä pitävästi todistamaan. Tutkimuksia on kyllä tehty, ja on saatu tuloksia lasten puutteellisista kyvyistä tehdä hyviä valintoja erilaisissa valintatilanteissa. Näissä tutkimuksissa kuitenkin usein tilanne ja ihmiset ovat lapselle tuntemattomia, joten

tuloksia ei voida pitää arkielämään sovellettavina. Arkielämän tilanteita käsitellessä tutkimuksessa päinvastoin on näyttöä siitä, että nuoretkin lapset pystyvät kypsiin ratkaisuihin, kun tilanne on joku heidän arkielämässään esiintyvä. (Lansdown, 2010.) Jos ja kun tilanne on pientenkin lasten kanssa tämä, voi tutkimuksista lukea kiistatonta näyttöä yläkouluikäisten nuorten osallistamisen tarpeellisuudesta. Tässä tutkimuksessa etsin sitä, minkä verran nuoret antavat arvoa osallisuudelle, ja miten nuoret haluaisivat osallisuutensa toteutuvan.

Yhteenvetona osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi pääsee iästään riippumatta aidosti osalliseksi hänen elämäänsä koskeviin päätöksiin. Pienen lapsen kohdalla vastuu päätöksistä täytyy olla kasvattajalla, mutta lapsen on oltava selvillä perusteluista ja päätöksen synnystä. Osallisuuden esteenä suomalaista kulttuuria ajatellen on ajatus siitä, että lapsella ei ole kapasiteettia ymmärtää ja osallistua päätöksentekoprosessiin. Osallisuuden teorian perusteella lapsella pitäisi kuitenkin olla mahdollisuus osallistua itseä koskeviin päivittäisiin valintoihin, ja myös yhteiskunnan päätöksentekoon. Lapsen osallistaminen jälkimmäiseen on varmasti hankalimmasta päästä toteuttaa, sen tiellä on useita asenteellisia ja rakenteellisia esteitä. Koulukontekstia ajatellen oppilaiden osallistaminen voisi olla hyvinkin toteuttamiskelpoista. Koulussa kaikille oppilaille on mahdollista tuottaa tunnetta siitä, että koulun asioihin pääsee vaikuttamaan. Tähän täytyisi investoida jonkin verran aikaa, joka olisi pois muista tunteista, mutta tilalle saatu osallisuuden kokemus olisi ehdottoman arvokasta.

2.3 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen (*school engagement*) on vielä suhteellisen nuori käsite kasvatustieteessä, ja siksi sille ei vielä ole yhtä yleisesti käytettyä muuttumatonta määritelmää. Sanaparia *school engagement* ei löydy MOT-kielikoneesta, mutta *engagement* suomentuu tässä yhteydessä sopivimmiksi sanoiksi velvoitus, sitoumus, sopimus (MOT-sanakirja). Nämä suomennokset kuvaavat hyvin kouluun kiinnittymisen luonnetta ainakin jonkin verran aktiivisena toimintana ja vuorovaikutuksena, eikä autonomisesti olemassa olevana ilmiönä, jota lähem-

pänä on esimerkiksi sisäinen motivaatio (Ryan & Deci, 2000). Kouluun kiinnittyminen on sanaparina, eli kokonaisena terminä vielä niin uusi, ettei sille löydy myöskään suomalaisesta sivistyssanakirjasta selitystä.

Tutkimustulokset kouluista näyttävät maailmanlaajuisesti yleisenä trendinä, että aivan koulun alkutaipaleella oppilaat ovat kiinnittyneet kouluun ja motivoituneita. Tämä trendi kuitenkin kääntyy yleisesti laskuun suomalaista koulupolkua seuraten hieman ennen alakoulun ja yläkoulun vaihdetta. Motivoituneisuus ja kiinnittyminen laskevat suomalaisen yläkoulun ikävaiheen aikana kaikkein heikoimmilleen. Myöhemmässä koulutuksessa motivaatio ja kiinnittyneisyys lähtevät usein jälleen nousuun, kuitenkin voimakkaasti yksilöiden välillä vaihdellen. (Fredricks, Blumenfed & Paris, 2004.) Kouluun kiinnittymisen on Fredricksin ym. (2004) mukaan marginalisoitumisen ja syrjäytymisen vastakohta. Kouluun kiinnittymisellä on siis suojaava vaikutus koulupu-dokkuutta vastaan. (Fredricks, Blumenfed & Paris, 2004.)

Kouluun kiinnittymisen **ulottuvuuksia** on jaoteltu tutkimuksen kentällä ainakin kahteen (Finn 1989; Finn & Voelkl 1993; Furrer & Skinner 2003), kolmeen (Jimerson ym. 2003; Fredricks ym. 2004; Dotterer & Lowe 2011; Archambault 2009) ja neljään (Appleton, 2012; Mitchell & Carbone 2011; Reeve, & Tseng 2011) eri ulottuvuuteen. Ulottuvuuksien määrän ollessa kiistanalainen, kasvatustieteellisen tutkimuksen sisällä ollaan kuitenkin melko yksimielisiä siitä, ettei kiinnittymistä voi mitata yksiakselisella ”enemmän tai vähemmän”-asteikolla, kuten esimerkiksi lämpötilaa. Kouluun kiinnittymisen katsotaan olevan kerrostunut ilmiö, jolla ei varsinaisesti ole suuruutta. Enemmän on olemassa tekijöitä jotka vaikuttavat positiivisesti kouluun kiinnittymiseen, ja tekijöitä jotka vaikuttavat kiinnittymiseen negatiivisesti. (Appleton, Christenson & Furlong, 2008.)

Finn (1989) jakaa kahden ulottuvuuden mallissaan kouluun kiinnittymisen **behavioraaliseen** ja **emotionaaliseen** ulottuvuuteen. Tässä mallissa behavioraaliseen ulottuvuuteen kuuluu osallistumista, käyttäytymistä ja tehtävään panostamista sisältäviä elementtejä. Emotionaalinen ulottuvuus puolestaan tarkoittaa kuuluvuuden tunnetta, positiivista asennetta ja kiinnostusta tehtävää kohtaan. (Finn, 1989.) Nämä kaksi ulottuvuutta kuuluvat yleisesti jokaiseen eri

ulottuvuuksia jaottelevaan teoriaan, ja useamman ulottuvuuden malleissa näistä kahdesta on irrotettu osia omiksi ulottuvuuksikseen (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Fredricks ym. (2004) määrittelevät kouluun kiinnittymisen sisältävän kolme eri ulottuvuutta, jotka ovat **behavioraalinen** (*behavioral*), **emotionaalinen** (*emotional*) ja **kognitiivinen** (*cognitive*) ulottuvuus. Tämä kolmijakoinen malli on nykytutkimuksen kentällä yleisin, ja tämän työn sisällä kouluun kiinnittymistä lähestytään kolmen ulottuvuuden kautta (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Behavioraalisen ulottuvuuden peruskivi on osallistuminen: oppilas osallistuu koulun eri toimintoihin, kuten opetukseen, välituntiaktiviteetteihin ja koulun tarjoamiin kouluajan ulkopuolisiin sekä koulun sosiaalsiin toimintoihin. Behavioraalisen ulottuvuuden tuotteena pidetään akateemisia saavutuksia ja koulumenestystä. Emotionaalinen ulottuvuus käsittää oppilaan tunnereaktiot koulua, opettajia ja luokkatovereita kohtaan. Tunnereaktioihin kuuluu sekä positiivisten että negatiivisten tunteiden ilmaiseminen. Tunteiden ilmaiseminen puolestaan tuottaa tunnesiteitä koulua kohtaan. Kognitiivinen kouluun kiinnittymisen ulottuvuus käsittää tiedostettua panostamista asioiden tai taitojen oppimiseen. Panostaminen vaatii halua oppia uutta, ajattelua sekä ongelmanratkaisua taidon hallinnan saavuttamiseksi. Kognitiivinen kiinnittyminen tuottaa siis uuden oppimista. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004.)

Neljänneksi ulottuvuudeksi eri tutkijoilla on useita eri ehdotuksia. Neljään eri ulottuvuuteen kouluun kiinnittymistä jakaneissa malleissa säilyy behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus sen sijaan, että joku näistä jakaantuisi kahtia. Neljänneksi edellisten rinnalla esiintyväksi ulottuvuudeksi on ehdotettu **psykologista** ulottuvuutta (Appleton ym. 2006), **meta-kognitiivista** ulottuvuutta (Mitchell & Carbone, 2011) ja **toimijuutta** (Reeve & Tseng, 2011). Neljäs ulottuvuus ei kuitenkaan ole vakiintunut tutkimukseen. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Nojaan tässä tutkimuksessa Fredricksin ym. (2004) kolmijakoiseen malliin, jota esittelen seuraavaksi (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen jaetaan Fredricksin ym. (2004) mallissa edelleen

kolmeen eri tekijään. Ensimmäisenä tekijänä on tietoinen ja positiivinen osallistuminen koulun tarjoamiin aktiviteetteihin. Näitä aktiviteetteja ovat opettajan tarjoamat tehtävät ja opetukseen osallistuminen olemalla aktiivinen, kyselemällä kysymyksiä sekä keskittymällä ja panostamalla tehtävään. Osallistuminen koulun tarjoamiin opetuksen ulkopuolisiin aktiviteetteihin on behavioraalisen kouluun kiinnittymisen toinen osatekijä. Tällaisia ovat erilaiset välituntiaktiviteetit, koulujen oppilaskuntatoiminta ja kouluajan ulkopuolella järjestetty vapaa-ajan toiminta. Toinen osatekijä ei siis ole suoraan sidoksissa opiskeluun koulussa, vaan liittyy enemmänkin sitoutumiseen koulun yhteisössä. Kolmas behavioraalisen kiinnittymisen osatekijä on hankaluuksien välttäminen, joka syntyy pitkälti koulussa luotujen sääntöjen noudattamisesta. Näitä sääntöjä noudattamaton oppilas joutuu usein hankaluuksiin ja on luvatta poissa koulusta, jonka seurauksena kouluun kiinnittymisen tunne heikkenee. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004.)

Emotionaalinen kiinnittyminen käsittää kaikki koulunkäynnin herättämät tunnereaktiot, niin positiiviset kuin negatiivisetkin. Tunnereaktioita voi syntyä hyvin monenlaisissa tilanteissa opettajan, toisen oppilaan tai tehtävän kanssa vuorovaikutuksessa ollessa. Kaikki nämä erilaisten tilanteiden tuottamat tunnereaktiot muodostavat kouluun kiinnittymisen emotionaalisen ulottuvuuden. Emotionaalisen ulottuvuuden kautta oppilas voi kokea tylsistymistä tai kiinnostusta sekä hyvää tai paha mieltä tehtävää, opettajaa tai koulua kohtaan. Oppilas siis joko pitää tai ei pidä kouluun liittyvistä asioista. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004.)

Jotkut tutkimukset rinnastavat emotionaalisen ulottuvuuden kautta kiinnittymisen motivaatioon tehden näistä kahdesta synonyymejä toisilleen (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Kuitenkin motivaation katsotaan olevan sekä tilannesidonnaista (ulkoinen motivaatio), että muuttumattomaa (sisäinen motivaatio) (Ryan & Deci, 2000). Emotionaalinen kiinnittyminen puolestaan on enemmän pysyväisluonteinen ja vähemmän tarkasti määritelty ilmiö, jossa oppilas joko tuntee tai ei tunne kuuluvansa johonkin ryhmään yksiselitteisesti (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Tilannemotivaatio ja sisäinen

motivaatiohan voivat edellisestä kiinnittymisen ”kyllä tai ei” -analogiasta poiketen olla ristiriidassa keskenään, ja vetää toimijaa eri suuntiin (Ryan & Deci, 2000).

Fredricksin ym. (2004) kouluun kiinnittymisen kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään tiedostettua tehtävään panostamisen määrää, halua haastaa itseään, oman toiminnan säätelyä sekä erilaisten toimintastrategioiden luomista ja toteuttamista. Näitä tuottaa halu haastaa itseään ja pystyä jopa vaadittua parempiin suorituksiin. Kognitiivinen kiinnittyminen ilmenee tehtävää suorittaessa oman toiminnan aktiivisena arvioimisena, suoritusstrategian pohtimisena ja kehittämisenä sekä oman panostuksen ja yrittämisen määrän säätelynä. Kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas pystyy arvioimaan omia mahdollisuuksiaan tehtävän suorittamisessa, ja kohdatessaan epäonnistumisen hän pystyy arvioimaan ja kehittämään omaa suoritusstrategiaansa yrittääkseen uudelleen. Kognitiivinen kiinnittyminen jakautuu edelleen kahteen eri puoliskoon. Ensimmäisessä puoliskossa on oman panostuksen määrä, ja toisessa puoliskossa strateginen tehtävän suorittaminen. Oppilas tarvitsee molempia puoliskoja onnistuakseen. Panostuksen puuttuessa oppilas ei ilmiselvästi kykene viemään tehtävää loppuun, ja strategian puuttuessa hän ei tiedä kuinka tehtävä kannattaisi hoitaa jotta se tulee tehtyä. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004.)

2.4 Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvointi käsitteenä on melko uusi. Suomessa Anne Konu (2002) loi väitöskirjassaan ensimmäisen mallin nimenomaan kouluhyvinvoinnista. Kouluhyvinvointia tutkitaan paljon määrällisin tutkimusmenetelmin (Konu, 2002; Lohre, Lydersen & Vatte, 2010; Green, Navarro-Paniagua, Ximenes-de-Embun & Mancebon, 2010), ja laadullista tutkimusta aiheesta on vähän (Warin, 2010).

Tässä tutkimuksessa hyvinvointi esitellään sosiologisen hyvinvoinnin näkökulman mukaisena ilmiönä. Niemelän (2006) sosiologisen hyvinvointikäsitteen mukaan ihminen on sosiaalinen olento, joka vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa toteuttaa sosiaalisuuttaan ja kokee osallisuutta. Nämä

puolestaan tuottavat hyvinvointia ja tyytyväisyyttä. (Niemelä, 2006.) Myös Erik Allardt (1976) lähestyy hyvinvointia sosiologian kautta. Allardt'n hyvinvointimallissa hyvinvointi on muuttuva ilmiö, ja määrittyy kussakin elämäntilanteessa historiallisesti. Elämäntilanteen muutos muuttaa myös hyvinvoinnin tilaa sekä hyvinvointia määrittäviä tekijöitä. Pohjimmiltaan hyvinvointi on Allardt'n mallissa tarpeiden tyydyttämistä. Tarpeita on kahdenlaisia. Ihmisen sosiaaliset suhteet täyttävät tarpeita, joiden yhdistelmästä muodostuu **elämänlaadun** käsite. **Elintaso** puolestaan viittaa persoonattomiin tai aineettomiin resursseihin, eli materiaaliin tai toisista ihmisistä riippumattomiin aineettomiin asioihin. Allardt jakaa omassa mallissaan hyvinvoinnin kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen on **elinolot** (*having*), toinen **sosiaaliset suhteet** (*loving*) ja kolmas **itsensä toteuttaminen** (*being*). (Allardt, 1976, 32–33.)

Koulun hyvinvointimalli

Anne Konu (2002) on väitöskirjassaan luonut erinomaisen koulun hyvinvointimallin, joka perustuu Erik Allardt'n sosiologiseen teoriaan hyvinvoinnista. Konu (2002) on lainannut hyvinvoinnin mittarin rakentamisessa psykologisen hyvinvointitutkimuksen kentältä masentuneisuusmittaria. Mittarin on alun perin luonut Aaron Beck, ja myöhemmin sitä on muokannut Kirsimarja Raitasalo. Näiden pohjalta Konu (2002) on luonut osan omasta hyvinvoinnin mittaristaan. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä käytän Konun hyvinvointimallia. (Konu, 2002, 17.)

Konu (2002) esittää omassa väitöskirjassaan, että luotaessa systeemiä jolla mitataan hyvinvointia, on otettava huomioon sekä materiaaliset että ei-materiaaliset perustarpeet. Ihmisellä on hyvinvoinnin rakentamiseksi käytössään erilaisia resursseja. Tyydytetty tarve voi yleensä toimia yhtenä näistä resursseista, joten tarpeiden täyttäminen ei ole pelkästään umpikujaan johtava päämäärä, vaan se myös auttaa täyttämään seuraavan tarpeen. (Konu, 2002, 19.)

Luomassaan hyvinvointimallissa Konu (2002) on jakanut hyvinvoinnin neljään eri osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat **koulun olosuhteet** (*having*), **sosiaaliset suhteet** (*loving*), **itsensä toteuttamisen mahdollisuudet** (*being*) ja **ter-**

veydentila (*health*). Allardtin (1976) mallissa terveydentila on osa elinolojen osa-alueita (Allardt, 1976, 134). Konu (2002) on puolestaan erottanut terveydentilan omaksi osa-alueekseen.

Kouluhyvinvointimallin osa-alueet

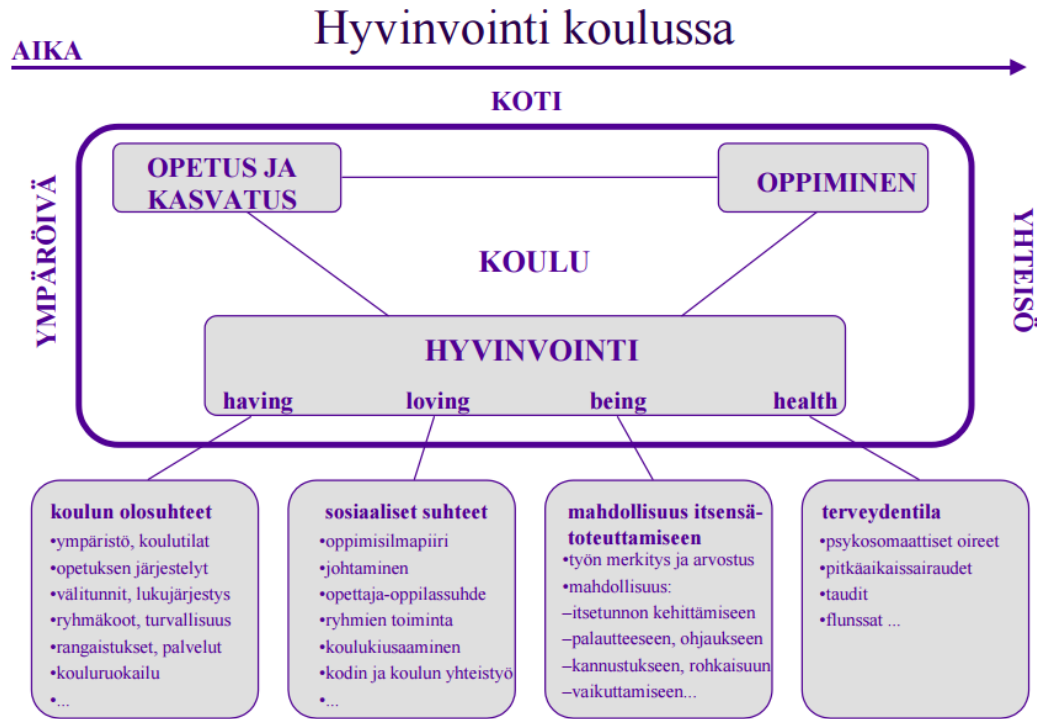
Koulun hyvinvointimallissa koulun olosuhteisiin kuuluu infrastruktuuri, kalusteet, laitteet, materiaalit ynnä muut fyysisesti olemassa olevat asiat. Olosuhteita ovat myös aikataulut, lukujärjestykset, melu, ilmanvaihto ja lämpötila. Koulun säännöt ja rangaistukset luetaan olosuhteisiin. Vielä viimeiseksi olosuhteiden osa-alueen sisällä ovat koulun palvelut, kouluruokailu, kouluterveydenhuolto ja oppilaanohjaus. (Konu, 2002, 44.)

Sosiaalisten suhteiden osa-alueeseen kuuluvat nimensä mukaisesti kaikki ihmisten väliset suhteet koulun arjessa. Konu (2002) on määritellyt tämän osa-alueen sisältämään kaikki oppilaan suorat suhteet toisiin oppilaisiin, opettajiin ja koulun muuhun henkilökuntaan. Jotta koulun monimutkainen suhdeverkosto tulisi kattavasti otettua huomioon, ovat sosiaalisten suhteiden osa-alueen sisällä myös koulun ja kodin väliset suhteet, koulun suhteet ympäröivään yhteisöön, koulun päätöksenteko ja koulun ilmapiiri. Sosiaalisten suhteiden osa-alueelta erittäin merkityksellinen on oppilas-opettaja suhde. (Konu, 2002, 44–45.)

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alue tarkoittaa koulun tarjoamia mahdollisuuksia parantaa oppilaan tietoja ja taitoja oppilaan omilla kiinnostuksen alueilla juuri itselle sopivalla etenemisnopeudella. Jokaisen oppilaan tulisi myös tuntea olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä, sekä päästä osallistumaan omaa itseä koskevaan päätöksentekoon. Kullekin oppilaalle sopiva opetus tuottaa erilaisille oppilaille positiivisia oppimiskokemuksia, ja positiiviset oppimiskokemukset edistävät itsensä toteuttamista. Arvostus kuuluu myös itsensä toteuttamisen osa-alueelle. Arvostusta on saatava opettajilta, vanhemmilta ja koulutovereilta. Arvostus tekee työskentelystä merkityksellistä, ja on siten hyvinkin perustavanlaatuinen asia. Koulutyön yhteys vapaa-ajan harrastuksiin lisää itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia antaen vastapainoa työlle. Tätä yhteyttä

on mahdollista tukea esimerkiksi välituntien ja hyppytuntien aikana. (Konu, 2002, 45–46.)

Konu (2002) kuvailee terveyden olevan omassa tutkimuksessaan rajattu merkitsemään sairauksien poissaoloa. Ihmisellä voi olla jokin tauti ilman sairauden tuntoa, mutta ihminen ei voi olla sairas tietämättään. Tulkitsen tämän niin, että ihmisellä voi olla jokin diagnosoitu tauti, jonka hän ei koe vaikuttavan omaan elämäänsä. Sairaus puolestaan tarkoittaa tämän perusteella mielestäni tilaa, jossa ihminen tuntee oman hyvinvointinsa alentuneen. Terveys on resursi, joka mahdollistaa hyvinvoinnin muiden osa-alueiden täyttymisen. Ihmisen oma kokemus on hyvinvoinnin kannalta merkittävässä roolissa, ja kroonisesti sairas henkilö voi saavuttaa hyvinvoinnin painottamalla muita osa-alueita. Koulun hyvinvointimallissa terveyden osa-alueeseen vaikuttavat ulkoiset olosuhteet, vaikka se onkin henkilökohtainen tila. (Konu, 2002, 46.) Seuraavassa taulukossa esitän Konun (2002) kouluhyvinvointimallista luoman kuvion, jossa edellä mainitut osa-alueet on kuvattu (Kuvio 2). Kuviossa koulu, koti ja ympäröivä yhteisö muodostavat lapsen elämismaailman. Koulussa on kolme erikenttää, joiden tehtäviin kuuluu opetus ja kasvatus yhtenä osa-alueena, oppiminen yhtenä, ja kouluhyvinvointi yhtenä. Kouluhyvinvointi on edelleen jaettu koulun olosuhteisiin (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (being) ja terveydentilaan (health). (Konu, 2002, 44.)



KUVIO 2 Koulun hyvinvointimalli (Konu, 2002, 44).

Kouluviihtyvyyys

Kouluviihtyvyyys on yksi kouluhyvinvointia tuottavista tekijöistä, eli yksi hyvinvoinnin osa-alue (Savolainen, 2001, 97–98; Konu, 2002, 64). Kouluviihtyvyyttä on kuitenkin tutkittu myös omana kokonaisuutenaan (Linnakylä & Malin, 1997; Ollikainen, Ratinen & Lehtonen, 2012). Kämppi ym. (2008) ovat tutkineet pitkittäistutkimuksessaan suomalaisten viidennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden kouluviihtyvyyttä vuosien 1994 ja 2006 välillä. Heidän mukaan kouluviihtyvyyden käsitteen määrittelemineen on vaikeaa. Kouluviihtyvyyys on aina monen eri tekijän summa, ja eri määrittelyt näyttävät sisältävän todella paljon yhtäläisyyksiä kouluhyvinvointimallin kanssa. (Kämppi ym., 2008, 7; Linnakylä & Malin, 1997.)

Kämppi ym. (2008) havaitsivat, että vuosien 1994–2006 välisenä aikana oppilaiden koulukokemus on keskimäärin muuttunut positiivisemmaksi. Samalla kuitenkin on kasvanut niiden oppilaiden osuus, jotka eivät pidä koulusta

lainkaan. (Kämppi ym., 2008, 13.) Tutkimuksissa on myös havaittu alakouluikäisten viihtyvän koulussa kohtalaisen hyvin. Yläkouluikässä viihtyvyys laskee heikoimmilleen, ja toisen asteen aikana paranee taas jonkin verran. (Bru, 2006; Scheinin, 2003.) Tässä tutkimuksessa katsotaan kouluvihtyvyyden sisältyvän yhtenä osa-alueena kouluhyvinvointiin, sillä kouluhyvinvointia on selvitetty Konun (2002) tutkimuksessa kysymällä oppilailta kuinka nämä viihtyvät koulussa (Konu, 2002, 31).

2.5 Nuoruusiän kehitystarpeet

Nuoruuden ikävaiheessa on tutkimusten mukaan kysymys omaa reviiriä hallinnoivaksi yksilöksi tulemisesta ja erilaisten aikuisuuden roolien kokeilemisestä (Raitanen, 2001, 198; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 155). Raitasen (2001) mukaan tässä ikävaiheessa on tärkeää päästä aidosti ottamaan vastuuta sekä ohjaamaan omaa elämää ja omia valintoja. Itsenäisyys voi vielä olla näennäistä, eli elämisen voi esimerkiksi maksaa vielä joku muu. (Raitanen, 2001, 198.)

Nuoruusiässä ihminen luo oman identiteettinsä aikuisen itsenäisen roolin täyttämistä varten. Nuori irrottautuu perheen kulttuurista ja lapsuuden identiteetistä, ja vertaissuhteiden merkitys tyypillisesti kasvaa. (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 137–138.) Tämä siirtymä voi sisältää myrskyisiä kriisejä, mutta nytemmin tutkimuksissa on todettu, etteivät kovat kriisit ole välttämättömiä. Oman identiteetin rakentaminen voi sujua myös rauhallisena vuoropuheluna oman itsen ja ympäröivän elämysmaailman välillä. (Raitanen, 2001, 199–200.)

Useimmiten esinuoruuden sanotaan tutkimuksissa alkavan noin 12 vuoden iässä, ja nuoruuden noin 15 vuoden iässä (Raitanen, 2001, 199; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156). Yläkoulunsa päättävä nuori näyttää siis olevan useimpien määrittelyjen mukaan jo nuoruusikäinen, ja siirtymä varhaisuoruudesta nuoruuteen tapahtuu yläkoulun aikana. Mitä uudemmassa tutkimuksesta on kyse, sitä pidemmäksi ihmisen nuoruus määrittyy. Aikaisemmassa yhteiskunnassa

perheestä ja kodista irrottautuminen on ollut jyrkempi ja tapahtunut nykyistä nuoremmalla iällä. Nyttemmin nuoruuden katsotaan loppuvan viimeistään 25–35 ikävuoden välillä. (Raitanen, 2001, 199; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156.)

Nuoruuden ikävaiheeseen ja aikuistumiseen on kirjallisuudessa esitetty liittyvän useita siirtymiä tai kehitysvaiheelle tyypillisiä kriisejä. Yleisiä esimerkkejä on nuoruuden päättävä avioliiton solmiminen ja omaan kotiin muuttaminen. (Antikainen, 1998, 154–155.) Näitä erilaisia malleja on useita, ja niistä ei välttämättä löydy universaalia kaavaa. Esimerkiksi kriisien ja kapinoinnin on todettu kuuluvan vain joidenkin yksilöiden kehitykseen. Osa nuorista kulkee nuoruutensa läpi varsin seesteisellä ja rauhallisella tahdilla. Siirtymät kyllä tulevat ja menevät, mutteivät aiheuta erityisiä myrskyjä tai kriisejä. (Raitanen, 2001, 200–201.)

Tämän tutkimuksen kannalta merkittävin nuoruutta määrittävä tekijä on juuri aikuisen roolin kokeilu. Kirjallisuudessa näytetään olevan yhtä mieltä siitä, että juuri tämä itsevaltaisen roolin kokeilu, ja lopulta sen saavuttaminen on nuoruuden merkittävin kehitystehtävä. Yläkouluikäinen on juuri siinä ikävaiheessa, jossa itsevaltaisen aikuisen roolia kokeillaan. Tähän nuori tarvitsee vielä kasvatuksellista tukea, ja turvaverkkoa pulmatilanteiden varalle. Yläkouluikäisen on kuitenkin kiistatta päästävä kokeilemaan aikuisen roolia, jotta hänen kehityksellinen tarpeensa tulee tyydytetyksi. (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 137–138; Raitanen, 2001, 198.) Näiden nuoruusiän kehittymistarpeiden näkökulmista tarkastelen kouluhyvinvointia, osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä oppilaiden kokemusten perusteella.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUS- TEHTÄVÄ

Useat tutkimukset osoittavat, että suomalaiset nuoret eivät viihdy peruskoulussa. (Dür, Freeman,& Samdal, 2004, 44; PISA 2012, 21; Kämppe ym, 2008, 13). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena oppilaat kokevat peruskoulun koulunkäynnin mielekkyyden näkökulmasta. Etsin kehitysehdotuksia peruskoulua varten koulua käyvien nuorten avulla. Asioiden tilan toteamisella ei ole merkitystä, koska toteamisella ei löydetä ratkaisuja. Kehittymisen kannalta on tärkeää tulla jatkuvasti paremmaksi, mutta myös erityispedagogisesta näkökulmasta on mielenkiintoista tietää, miten koulunkäynnin mielekkyys ja kouluhyvinvointi määrittyvät oppilaiden kokemusten mukaan jonkinlaisena koulupudokkuudelle vastakkaisena voimana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on käsitteellistää kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksessa haetaan vastausta kysymykseen:

Millaisille asioille peruskoulun päättävät nuoret antavat merkitystä koulunkäynnin mielekkyyden kannalta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta

Tämä tutkimus nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, joka on yksi erityinen osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkittava ilmiö on pyrittävä kohtaamaan ilman tiukasti määritettyä teoreettista kehystä ja ennakko-oletuksia. (Husserl, 1995, 13.) Käytännössä ihmisten tutkiminen ilman minkäänlaista ennakko-oletusta lienee tutkijalle mahdotonta, koska tutkijalla on oma inhimillinen kuvansa maailmasta. Tutkija on usein tutustunut jo aiemmin tutkimaansa aiheeseen, ja fenomenologinen ajattelutapa vaatii tiedostamaan aiemman tutkimuksen luoman ennakkokäsityksen aiheesta, ja työntämään sen syrjään tutkimuksen ajaksi. Tutkimuksen tekeminen on siis jatkuvaa vuoropuhelua oman ennakkokäsityksen ja tutkittavan antaman kuvauksen kanssa. Prosessi on onnistunut, jos oman ennakkokäsityksen muokkaamat tulkinnat onnistuu erottamaan tutkittavan tuottamasta todellisuuden kuvasta. (Husserl, 1995, 17-20.) Tässä tutkimuksessa fenomenologia toteutui niin, että tein haastattelut ja kävin ne ensimmäisen kerran läpi ennen kuin tutustuin erilaisiin aiempiin tutkimuksiin. Ryhdyin luomaan juuri tämän työn teoriakehystä vasta nostettuani aineistosta esiin mielenkiintoiset ilmiöt. Jokaisen ilmiön perustana on jossain haastattelussa esiintynyt haastateltavan kuvaus aiheesta.

Hermeneuttisen tutkimusperinteen peruslähtökohtana on ihmisen itselleen luoma todellisuuden malli. Todellisuus on olemassa kunkin ihmisen luomana merkityskokonaisuutena, ja siksi sille ei ole olemassa oikeaa tai väärää muotoa ja määrää. Hermeneuttinen ihmistieteellinen tutkimus eroaa tässä suhteessa merkittävästi esimerkiksi luonnontieteellisestä tutkimuksesta, jossa tutkittavilla asioilla on absoluuttisen todellinen olotila. (Tuomi & Sarajärvi, 2009,31.) Hermeneuttisen kehän avulla tulkitaan näitä merkityskokonaisuuksia. Hermeneuttinen kehä on päättymätön ajatusprosessi, jossa ajattelijan kuva il-

miöstä kehittyä. Liikkeelle lähdetään jostain havainnosta, jonka perusteella muokataan kokonaiskuvaa käsillä olevaan ilmiöön liittyen. Muokattu kokonaiskuva muodostaa toisen lähtökohdan, jonka perusteella tehdään uusi havainto, ja muokataan toista versiota tilanteen mallista. Näin saadaan kolmas lähtökohta. Tätä kehää kierretään kunnes uusia havaintoja ei enää synny tilanteen mallia muokkaamaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 35.)

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaan ihmisiä voidaan tutkia erilaisten kokemusten ja niiden merkitysten kautta. Kokemus on elämismaailman perusyksikkö, ja juuri kokemuksista halutaan tutkimalla saada tietoa. Tutkimuksessa pyritään saamaan esille tutkittavan täysin subjektiivinen kuva tämän omasta kokemusmaailmasta, mitä kutsutaan deskriptioksi. Täysin subjektiivisen kuvan löytäminen ei kuitenkaan käytännössä ole mahdollista, koska tutkijan kuvaa samasta ilmiöstä värittää aina hänen oma kokemuksensa. Käytännössä pyritäänkin mahdollisimman lähelle deskription ihannetta. Kokemus on ihmisen subjektiivinen tuntemus, eikä sitä saada ihmisestä ulos. Ihminen antaa jatkuvasti merkityksiä ympäristönsään tapahtuville aistittaville asioille, kokemuksille, ja noita merkityksiä tutkimalla saamme tietoa ihmisen kokemuksista itsestään. Kyse on siis lopulta ihmisen suhteesta omaan elämismaailmaansa. Tämä elämismaailma on aina yhteisöllinen. Erilaiset merkitykset eivät muodostu todellisuudessa, jossa ihminen on yksin, vaan ne ovat aina suhteessa muihin yksilöihin ja yksilöiden muodostamiin yhteisöihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34-35.)

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa antaa minulle tutkijana mahdollisuuden käyttää omaa tutkijan ääntäni ja tulkita aineistoa abduktiivisesti. Samalla tavoin voin käyttää omaa kokemustani koulumaailmasta tuke-
massa aineistosta esiin nostamiani haastateltavien tuottamien ilmiöiden tulkin-
taa.

4.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen haastateltavat ovat kaikki erään keskisuomalaisen koulun yhdeksännen luokan oppilaita. Tavoitin oppilaat rehtorin välityksellä. Lähes tyin rehtoria ensin pyynnöllä toteuttaa tutkimus heidän koulussaan, ja kerroin rehtorille tarvitsevani noin viisitoista haastateltavaa. Rehtori konsultoi opettajia haastateltavien valinnassa. Toivoin voivani haastatella erilaisen taustan omaavia oppilaita. Valitsin tutkimusaineiston keruuta varten vain yhden koulun juuri oppilaiden valikoitumiseen vedoten: viisi haastattelua viidessä eri koulussa olisi voinut tuottaa lopulta vain tietynlaisten oppilaiden haastatteluja. Pelkäsin eri kouluissa toteutettavien haastattelujen tuottavan aineistoa lähinnä profiililtaan koulumyönteisiltä ja koulun toiminnassa aktiivisesti mukana olevilta oppilailta. Tätä pyrin välttämään tavoittamalla noin 10 % yhden koulun yhdeksäsluokkalaisista.

Toteutin haastattelut kolmen informantin ryhmäkeskusteluina. Haastattelutilannetta varten minulla oli haastattelurunko (Liite 2), jonka olin laatinut tutkimuksen kannalta kiinnostavien teemojen ympärille. Ryhmäkeskustelussa tutkijan on tarkoitus tilanteen vetäjänä saada haastateltavat keskustelemaan keskenään käsillä olevasta aiheesta mahdollisimman vapaamuotoisesti, ja tätä toteutin antamalla keskustelun kulkea aiheesta toiseen haastateltavien ehdoilla. Pyrin itse pitämään huolen lähinnä siitä, että kaikki teemat tulee käsiteltyä. Ryhmäkeskustelussa saattaa tulla esiin asioita, joita monet eivät mahdollisesti muista yksilöhaastattelussa. Erilaiset näkökulmat tulevat parhaiten esiin, jos tilanteen ilmapiiri mahdollistaa vastakkaisten mielipiteiden esittämisen. (Valtonen, 2005, 223-226.) Valinta oli jälkikäteen tarkasteltuna mahdollisesti onnistunut, koska hyvinkin vastakkaisia mielipiteitä nousi esille samassa keskustelussa, ja sain todella pitkiä aineistopätkiä, joissa minun ei tarvinnut osallistua keskusteluun.

Rehtorin annettua minulle haastateltavien yhteystiedot, annoin heille kohtiin täytettäväksi tutkimuslupapyyntöni (Liite 1). Pilottihaastattelun toteutin 18.12.2014, ja loput neljä haastattelua vuoden 2015 tammi-helmikuun vaihteessa. Haastatteluja tein yhteensä viisi, ja niihin osallistui 15 oppilasta. Jokaisessa

haastattelussa haastateltavana oli kolme oppilasta. Haastateltavista viisi oli tyttöjä, ja kymmenen poikia. Haastatteluista sain yhteensä seitsemän tuntia nauhoitettua materiaalia, ja niistä kirjoitin 224 sivua litteraattia.

Keräämäni aineisto on peräisin suoraan yhdeksäsluokkalaisilta, joten aineiston luotettavuus ensikäden tietona on korkea, sikäli kun haastateltavat ovat kertoneet rehellisesti mielipiteitään, eikä heitä ole ohjailtu vastaamaan tietyn suuntaisesti. Haastateltavien rehellisyyttä voin arvioida vain omien havaintojeni perusteella. Haastattelutilanteissa oppilaat esittivät keskenään erilaisia, ja toisilleen vastakkaisia mielipiteitä, siksi arvioin saaneeni esille heidän aitoja mielipiteitään. Valitsin ryhmäkeskustelun aineistonkeruutavaksi, jotta voisin pysyä itse mahdollisimman sivussa, ja antaa haastateltavien tuottaa aineistoa ja viedä keskustelua heidän itse valitsemaansa suuntaan. Käytin jokaisessa haastattelussa luomaani haastattelurunkoa, ja sillä on väistämättä vaikutusta haastattelun kulkuun, eli siihen millaista tietoa sain. Pyrin vähentämään tätä vaikutusta pitämällä haastattelurunkoa lähinnä muistilistana, jota emme käyneet läpi tietyssä järjestyksessä, vaan se lähinnä muistutti minua teemoista, joista toivoin keskustelua. Monessa haastattelussa tuli käytyä läpi useita rungossa olleita teemoja, vaikken suoraan esittänyt niistä yhtäkään kysymystä.

4.3 Aineiston analyysi

Käytin tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jonka avulla ryhdyin analysoimaan tyypittelemääni aineistoa. Sisällönanalyysi on yleisellä tasolla aineiston sisällön jonkinlaista systemaattista läpikäymistä. Sisällönanalyysi alkaa aina päätöksestä etsiä aineistosta jotain tiettyyn tutkimusaiheeseen liittyvää tietoa. Tuon päätöksen jälkeen aineistosta erotellaan kaikki se materiaali, jossa on joitain mainintoja aiheeseen liittyen. Muu materiaali hylätään. Seuraavaksi valittua aineistoa ryhdytään käymään edelleen lävitse etsien yhtäläisyyksiä ja eroja valittuihin tyyppisiin liittyen. Lopuksi tyypeistä tehdään tulkintoja sekä johtopäätöksiä pohdintaa varten. Sisällönanalyysi sopii erinomaisesti laa-

jan tekstiaineiston analyysiin, ja siksi valitsin kyseisen menetelmän tämän työn metodiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117-118; Metsämuuronen, 2005, 235.)

Jaoin aineistoni osiin tyypittelemällä eri teemat tutkimuskysymyksen mukaisesti kategorioihin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti aineiston lähestymisen ilman tiukkoja ennakko-odotuksia löydösten suhteen. Tällainen tutkimusote on luonteeltaan induktiivinen, eli pyrkii jostain yksittäistapauksesta kohti yleistettävämpää kuvaa tutkittavasta asiasta. (Braun & Clarke, 2006, 12.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi liittyy tutkimukseen aiempaa teoriaa vasta aineiston läpikäymisen jälkeen. Näin aineistosta voi nostaa esiin siinä aidosti korostuvat löydökset, ja sitten aiemman tutkimustiedon avulla tehdä johtopäätöksiä. Aiempaa tutkimustietoa käytetään siis avaamaan uusia ajatuskulkuja, ei niinkään testaamaan luotujen mallien paikkansapitävyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117-119.) Perehtyneisyyteni tutkimuskirjallisuuteen auttoi minua liittämään löytämäni tyypit/vaatimukset osallisuuteen, kouluun kiinnittymiseen, motivaatioon ja kouluhyvinvointiin.

Yllättävän suuri osa kerätystä aineistosta pääsi mukaan tutkimukseen. Kokonaan hylättäviä kohtia jäi lopulta todella vähän. Tämä osoittaa niin haastattelumenetelmän, kuin haastattelurungon toimivuuden tässä tutkimuksessa. Aineisto oli korkealaatuista, ja haastatteluissa pysyttiin hyvin aiheen sisäpuolella. Haastateltavat olivat monesta asiasta hämmästyttävän samoilla linjoilla, ja tällaisten yhteneväisyyksien löytyminen lisää edelleen tutkimuksen luotettavuutta.

5 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Luvussa etsitään kerätyn aineiston pohjalta vastausta kysymykseen: millaisille asioille peruskoulun päättävät nuoret antavat merkitystä koulussa koulunkäynnin mielekkyyden kannalta?

Vastausta tutkimuskysymykseen etsitään tarkastelemalla nuorten haastatteluissa tuottamia ajatuksia. Tutkimustulosten mukaan yhtenä keskeisimpänä tekijänä koulutyön mielekkyyden näkökulmasta on oppilaan mahdollisuus kokea oppilasta kiinnostavia asioita opetuksessa. Myös mahdollisuus käydä koulua kavereiden kanssa ja mahdollisuus linkittää opiskeltavat aiheet jatko-opintoihin ovat tärkeitä. Itsenäisyys, vastuu ja omaan opiskelun tyyliin ja sisältöön vaikuttaminen lisäävät koulutyön mielekkyyttä kukin omalta osaltaan. Näiden lisäksi erilaiset koulun herättämät tunteet ovat merkityksellisiä koulutyön mielekkyyden kannalta. Sekä positiivisilla, että negatiivisilla tunteilla koulua kohtaan on suuri vaikutus riippumatta siitä, miten ne ovat syntyneet.

5.1 Motivaation kannalta merkitykselliset tekijät

Mielenkiintoisuus ja yhdessä opiskeleminen

Opiskeltavan aiheen mielenkiintoisuus mainittiin haastatteluissa tärkeäksi motivaatiotekijäksi. Siitä, millaiset opiskeltavat aiheet olivat mielenkiintoisia, oppilaille oli paljon erilaisia mielipiteitä. Kuitenkin jokaisessa haastattelussa pidettiin mielenkiintoisena jonkinlaista annosta oppiaineeseen liittyvää yleistietoa. Tämän tietopaketin sisältö vaihteli valtavasti, ja yhtenäistä linjaa ei ollut erotettavissa. Lähes kaikki koulun oppiaineet saivat maininnan mielenkiintoisina. Useampi oppilas mainitsi myös onnistumisen kokemukset tärkeiksi motivaatiotekijöiksi. Väsymyksen katsottiin vaikuttavan motivaatioon heikentävästi,

motivaatio heikkeni väsymyksen myötä merkittävästi, kuten alla olevassa lainauksessa mainitaan.

O2: Eli niinku kemiaa, fysiikkaa, sit kaikki kädentaitojutut ja sellanen niin ne on hirveen mielenkiintosisia.

O12: Nii ja sit se voi olla päivästä kiinni, että joskus ei kiinnosta niin paljon ku taas toisina. Tai sitte jos on väsyny, nii sitte ei huvita oikee mikää.

Myös Ryanin ja Decin (2000) mukaan kiinnostus on sisäisen motivaation tärkeimpiä lähteitä. Onnistumiset ovat sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden rajapinnassa. (Ryan & Deci, 2000).

Kavereiden kanssa oleminen mainittiin myös tärkeänä viihtyvyyden rakentajana useamman oppilaan kommentoissa. Oppilaat pohtivat voisiko joidenkin oppilaiden heikko koulumenestys johtua siitä, että heikommin menestyville koulun merkitys sosiaalisten suhteiden ylläpitäjänä on pienempi kuin toisille. Joillekin oppilaille koulu ei ole tärkeä sosiaalinen ympäristö, vaan kaverit löytyvät koulun ulkopuolelta, ja tämä laskee myös opiskelumotivaatiota.

O5: No niinpä...jos on just semmone et koulu on kauheeta ja menee huonosti kaikki ja kaikki on vitosia ja joku poika, et sitä kiinnostaa vaan vapaa-aika. Niin ei se viihy, mutta...tai mun mielest se on se että kukaan ei ota huomioon sitä, että kuinka paljo oikeesti sellasillaki tyypeillä on kivaa, just kaikki niinku kavereitten kanssa. Koska mun mielest se että, että ku mulla ei oo hirveesti kavereita, sillee niinku semmosii jotka ois tullu jostai muualta ku koulusta. Nii mä arvostan koulua siinä että mä saan olla kavereitten kaa. Että ilman koulua eimullaois näitä kavereita mitä mulla on. Että se että joillaki jotka jos, niillä on ollu kavereita muutenki, koulun ulkopuoleltaki, nii ne taas on sillei, et ne ei osaa arvostaa sitä, mutta. Siis et mun mielest se on tosi tärkeä asia just nää kaverit, ja ihmiset, siis se et on ihmisten kaa tekemisissä, et se on mun mielest just niinku semmone tosi vaikuttava asia siihe.

O10: Olla kavereitten kaa.

H: Että se on se olennainen?

O10: Se on se pääasia.

Vertaissuhteet olen tässä lukenut sisäisiksi motivaatiotekijöiksi, koska kavereiden kanssa tekemisellä ei useimmiten tavoitella mitään, vaan vietetään mukavia hetkiä. Myös Ryanin ja Decin mukaan koulu voi olla nuorelle tärkein olemassa oleva sosiaalisen verkoston ylläpitäjä (Ryan & Deci, 2000).

Jokaisessa haastattelussa koulusta kerrottiin asioita, jotka määrittävät sisäistä motivaatiota. Sisäinen motivaatio oli motivaatiolle tyypillisesti kiinni josakin kouluun liittyvässä tekemisessä. Jokainen haastatelluista oppilaista myös

tuntui olevan sisäisesti motivoitunut jotain kouluainetta kohtaan. Aineiden ulkopuolella sisäisiä motivaatiotekijöitä löydettiin kavereiden kanssa tekemisestä.

Elämän kannalta merkitykselliset oppiaineen ominaisuudet

Oppilaat halusivat opiskella niitä aineita, joilla on heidän elämälleen jotain merkitystä. Ne oppilaista jotka tiesivät jatko-opintojensa suunnan, pystyivät määrittämään useampia itselleen tärkeitä aineita. Matematiikka, äidinkieli ja englanti katsottiin usein tarpeelliseksi kaikille. Eräs oppiaineen motivoivuutta määrittävä tekijä oli aineen käyttökelpoisuus: sellaisia tietoja tai taitoja, joille ei nähty mahdollista käyttötilannetta omassa elämässä ei koettu hyödylliseksi. Tämä koski myös esimerkiksi kemian ja fysiikan kokeellisia töitä ja niihin käytettyjä laitteistoja. Oppilaat toivoivat sellaisia töitä, joita tulevaisuudessa ja työelämässä voi tulla vastaan. Moni aihe koettiin tylsäksi mutta hyödylliseksi.

O2: No sitten varmaa aika yleinen vastaus on se, että kielet ei oo niin hirveen mielenkiintoisia koska niitä pitää lukee nii hirveesti ja sit jos ei yhtää jaksaa nii sit se ei mee kovi hyvi.
O1: Mutta kun niistä on hyötyä loppuelämässä.

H: Nii just. No entäs iha yleisesti ottaa, ettei pelkää jatkokoulutuksen kannalta. Mikä on semmosta, mistä aattelette, että siitä varmasti on hyötyä jatkon kannalta?
O11: No englanti, ruotsi, matikka, ja sitte just nää valinnaiset, erävalinekurssi ja teknine.

Nämä ovat hyvin perinteisiä esimerkkejä Ryanin & Decin (2000) mallin mukaisista ulkoisista motivaatiotekijöistä. Toiminnan tekemisen kautta saavutetut asiat ajavat toimintaan aktivoitumiseen riippumatta siitä, onko toiminta itsessään erityisen mielenkiintoista vai ei. (Ryan & Deci, 2000.)

Koulusta puuttuviksi asioiksi mainittiin arkielämän taidot. Kela-asiointi, pankkiasioiden hoito, verojen maksu, politiikkaan, päätöksentekoon ja oikeusjärjestelmään tutustuminen sekä oman talouden pyörittäminen. Puoluejärjestelmän ja politiikan tiedettiin olevan tulossa yhteiskuntaopissa, mutta toivottiin että siihen käytettäisiin enemmän aikaa. Näihin tutustumista toivottiin ilmiöiden oikeissa tapahtumapaikoissa. Esimerkiksi kaupan pyörittämistä oppilaiden voimin ehdotettiin. Kielten opiskeluun toivottiin oikeissa arjen tilanteissa vastaan tulevia asioita, vieraisiin kieliin työpaikkasanastoa ja äidinkieleen mielipiteiden ja työhakemusten laatimista.

O12: Kotitalouski oli seiskalla pakollisena, se oli iha hyvä, että oppii vähän tekee ruokaa-ki, ja.

O14: Ja sitte meilloi kans, käytti oikeudenkäyntijuttuja ja sellasia. Nii oltais voitu käydä vaikka siellä paikkakunta2 kattomassa joku oikeudenkäynti.

O5: Nii se että miten se liittyy siihen, että miten sanotaan kuumavesiallas islanniks, et jotain ruotsia.

O6: Jos menee töihin ja kohtaa ruotsalaisen, tai jos vie työhakemuksen, ni ei sellasia oo opetettu vissii missää vaiheessa.

Motivaatiotekijät näiden esimerkkien takana ovat Decin ja Ryanin (2000) määritelmän mukaan ulkoisia, kuten esimerkiksi verojen maksaminen, joka ei ole itsessään oppilaiden mielestä erityisen kiinnostavaa, mutta he pitävät sitä taitona jota jokainen tulee varmasti tarvitsemaan tulevaisuudessa (Ryan & Deci, 2000). Kaikki ovat myös aikuisen elämään kuuluvia arjen vastuita, joten niihin liittyy tiiviisti Raitasen (2001) määrittelemä aikuisen rooliin kasvamisen kehitysvaihe (Raitanen, 2001, 198).

Motivaation rakentajaksi mainittiin monessa haastattelussa itse valitun jatkokoulutuksen ilmaantuminen näköpiiriin: tätä kautta yhdelle oppilaalle oli syntynyt motivaatiota nostaa omia numeroita, vaikka ei olisi ollut tarvettakaan. Jatkokoulutus tai peruskoulun päättyminen mainittiin kuitenkin kaikissa haastatteluissa, ja se näytti olevan nuorille merkityksellinen tavoite.

O15: Nii, tai ei sinne välttämättä tarvii niin hyviä numeroita, mutta mää haluun kuitenkin nostaa.

Parempien numeroiden merkitys voi olla ulkoisen arvostuksen hankkiminen, oppilas haluaa päästä näyttämään joillekin muille että on pystynyt korottamaan numeroitaan. Jatkokoulutuksen suhteen motivaatio opiskelua kohtaan kumpuaa Ryanin ja Decin (2000) teorian mukaan ulkoisesti. Numeroiden parantaminen sen sijaan voi olla sisäisesti motivoitunutta, jos se tuottaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia. (Ryan & Deci, 2000.)

Oppilaat näkivät usein opiskeltavan aiheen tarpeellisuuden merkityksen, ja ainakin osalla oppilaista se näyttää ylittävän mielenkiintoisuuden merkityksen etenkin jatkokoulutusta tai työelämää varten tärkeiden asioiden kohdalla. Oppiaineen mielenkiintoisuudelle annettiin arvoa, mutta samalla todettiin, että elämän kannalta täytyy opiskella myös jotain vähemmän mielenkiintoista. Jo-

kaisessa haastattelussa ruotsia toivottiin valinnaiseksi, ja varsinkin tällä paikkakunnalla sijaintinsa vuoksi mahdollisuutta opiskella venäjää toisena kielenä. Nuoret suhtautuvat siis monelta osin melko kypsästi opiskeluun, eivätkä halua tehdä vain sitä mikä on mukavaa.

O8: Joo, ja edelleen se ikuinen ruotsi, sen vois kyllä mun mielestä aineki ottaa ihan valinnaisaineeks. Aineki paikkakunta 1, nii se venäjä on niin paljon tärkeempi kieli. Siis mun mielestä, ei mua venäjääkään kauheesti kiinnostas opiskella, mut silti kuitenkin mieluummin ku ruotsia.

Venäjän opiskelua ei pidetty mielekkäämpänä, vaan hyödyllisenä, eli motivaatio on ulkoista. Tässä näkyy tulkintani mukaan hyvin edellisen kappaleen perinteisten Ryanin ja Decin (2000) ulkoisten motivaatiotekijöiden lisäksi myös Raitasen (2001) määrittelemän nuoruusiän vastuun ottaminen, halutaan opiskella sellaista minkä uskotaan auttavan tulevaisuudessa riippumatta onko opiskelu mukavaa vai ei (Ryan & Deci, 2000; Raitanen, 2001, 198). Aikuisen roolin täyttämistä silmällä pitäen juuri tällaista vastuun kantamista pitäisi rohkais- ta ja tukea (Raitanen, 2001, 198). Tällä hetkellä koulussa kuitenkin pakotetaan tekemään jollain tietyllä tavalla.

Yhdessä haastattelussa painotettiin kuitenkin, ettei ole järkeä opiskella esimerkiksi eläkeasioita kovin tarkasti, koska ne ovat niin kaukaisia. Oli tärkeää oppia mistä tiedon saa, sitten kun sitä tarvitsee. Tämän perusteella voisi ajatella, että eläkejärjestelmän sijaan oppilaat haluaisivat opiskella vaikka KELA-asiointia, joka voi olla vastassa jo ysiluokan jälkeen. Oppilaat loivat tässä kuitenkin itse pienen ristiriidan. Perusasiat piti heidän mielestään opiskella, ja esi- merkkinä ollut eläkejärjestelmä on yhteiskuntamme peruspilareita. Samaa esiin- tyi myös matematiikan kohdalla. Oppilaat kritisoivat sitä, että vähän ajan pääs- tä ei tarkkaan muista miten laskut tehdään, mutta toivoivat opiskelutyyliä jossa tietoon on tutustuttu jotta sen voi kaivaa myöhemmin esille. Tulkintani mukaan tässä näkyy kasvuprosessin keskeneräisyys. Ajattelu kantaa monessa kohtaa pitkälle, mutta aina ajatus ei pysy arkityössä mukana. Nuorilla näyttää olevan todella suoraviivainen käsitys omasta tulevaisuudesta. Oppilaiden mielestä tu- levaisuuteen sisältyvät juuri tietyt asiat, eikä mitään muuta. Tässä katkelmassa tulee todistettua kasvuprosessin osittainen keskeneräisyys. Elämässä kaikkea ei

voi ennakoida, ja joitakin lähes varmasti tapahtuvia asioita on helpompi kohdata, jos niihin on edes hiukan tutustunut aiemmin.

O8: Just se etmatikanoppimäärästä vois varmaa valehtelematta sanoo, varsinkin yläasteen, ala-asteellahan nyt on käytännön läheisempää. Yläasteella varmaan 80% on semmosta että varsinki jos oot ammattikouluun lähössä niin et kyllä tar...tuu ikinä tarviimaan elämäsäs semmosta.

O4: Nii, mut jos, jos nyt se on sama asia että nyt opiskellaan se kappale ja tehään se testi, tai koe, mikä nyt onkaan. Sit jos sulla on kuukauden päästä kysytään et, tai et samaa sanaa, sama lause, nii sä et osaa suomentaa sitä. No okei jotkut ehkä muistaa jotain. Mut...suurin osa niinkun unohtaa sen jo asian jo heti. Ne tietää et ne ei, ne ei tarvii sitä mihinkää. Että mihi mää tarviin tätä.

O7: No ainaki ekana tulee mielee, et ku me käyti yhteiskuntaopissa näit kaikkii tämmösiä kansaneläkejuttuja ja muita opiskeltii, et mikä se on, ja mistä sitä saa ja millon. Tai niiku se et kauheen tarkkaan käytiin, ni siinä tuli vähä semmone et oltaisko me vaan voitu opiskella et mistä sitä tietoo löytää silloin ku sitä tarvii. Koska kuitenkin se et me ollaan viistoista, nii et sit ku me tarvittaa sitä, niin siihe on niin pitkä aika, et just ku kävis enemmän läpi semmosta niiku, et tavallaa et mistä sä löydät tietoo jos sä sitä tarvii.

Oppilaiden tulevaisuudessa on näkyvissä ainakin mahdollisuus opetettavan aiheen tarpeellisuuteen mahdollisten jatko-opintojen kautta, eli Ryanin ja Decin (2000) määrittelemää ulkoista motivaatiota pitäisi olla olemassa (Ryan & Deci, 2000). Nuoruuden ikävaihe on tutkimusten mukaan nimenomaan vastuullisen aikuisen roolin opettelua, ja nuoret tarvitsevat vielä ohjausta oman aikuisidentiteettinsä rakentamisessa. (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 137-138.)

Seuraavassa katkelmassa huomataan jälleen oppilaiden tarve saada perusteluja sille, miksi asioita opiskellaan, ja että oppimisen perustuksissa jompaa-kumpaa motivaation lajia on oltava. Oppilaat myös kokevat pyytävänsä perusteluja, mutta heidän pyyntönsä ohitetaan liian usein. Tähän tarpeeseen koulun pitäisi pystyä vastaamaan, liian usein aikuisen perustelu asioiden tekemiselle on oppilaiden mukaan "koska täytyy". Aikuisuuteen kuuluu kuitenkin omista tekemisistä vastuun kantaminen, ja samalla itse määrittellään mitä täytyy tehdä ja mitä ei. Määrittelyä ohjaavat erilaiset sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät.

O3: Ei se sit tuntuis turhalta jos tietäis mihin se. Muttaku me, siis me kysytää ihan tosi usein meijä matikan opettajalta että, että onko tästä mihinkää hyötyä, että missä mä tarviiin tätä, nii se ei koskaan sano. Ei se varmaa itekkään tiä, että mihi sitä tarvii sitte. Mutta, mut se motivois paljo enemmän jos tietäis että, et johonki tarvii ees tota juttua. Tai voi tarvita.

O1: Kokeen tekemiseen.

O2: Opettajaks opiskelemisee.

O1: Nimeomaa.

O3: Et ku vaan opetellaa asioita ja sitte, niiku sillei irrallisia asioita ja sit ei sanota niistä yhtään sen enempää niin sitte se on vähä tylsää.

Tässä kohtaa oppilaiden turhautuminen on hyvin ymmärrettävää, itsenäiseksi kasvava nuori kaipaa perusteluja (Raitanen, 2001, 198). Tähän vastuulliseen aikuisuuteen nuoret ovat kasvamassa, ja siihen yläkoulun pitäisi myös pystyä johdattamaan (Raitanen, 2001, 198; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 155). Loputtomalla perustelemisella näyttää olevan valtavan suuri merkitys koulun ja opetuksen mielekkyyden kannalta.

5.2 Osallisuuden kannalta merkitykselliset tekijät

Koulun arkeen, käytäntöihin, sääntöihin ja oppisisältöihin vaikuttaminen

Oppilaat toivoivat itsenäisyyttä ja vastuuta koulun arkeen. Yläkouluikäiset olivat omasta mielestään valmiita ottamaan vastuuta omista kulkemisistaan, opiskelustaan ja muista itseä koskevista valinnoista. Esimerkkinä seuraavassa katkelmassa esiintyy yhden oppilaan kertomus erään välitunnin tapahtumista. Oppilas kaipaisi luottamusta ja ymmärrystä opettajilta, tai ainakin perustelua miksei luottamusta juuri nyt ole. Muita tällaisia tilanteita olivat myös esimerkiksi käytännöt liikuntatunnilla. Toivottiin, että esimerkiksi hiihtämisen sijaan saisi kävellä. Myös kaupassa käyminen esiintyi oppilaiden puheissa usein: oppilaat kaipasivat perusteluja sille, miksei välitunnilla saa pistäytyä kaupassa. Perusteluja kysyttiin myös siihen, miksei matkalla liikuntapaikoille saa kulkea keskustan läpi ja kaupan kautta. Tyytyväisiä oltiin esimerkiksi siihen, että opettajien kanssa voi neuvotella läksyjen määrästä, jos seuraavana päivänä on koe. Samanlaista oppilaan itse haluamaa, mutta opettajien ohittamaa halua vastuunkantoon ilmaisevat muutkin aineistossa esiin tulleet kokemukset koulun käytänteistä. Oppilaat näyttivät vaativan puheenvuoroissaan osallistumisen kokemuksia koskien laajasti erilaisia käytäntöjä ja toimintatapoja koulussa.

O10: No ensinnäki ei saa olla käytävällä esim jos on pää kipee. Nii se opettaja tulee aina valittamaa, että mene terkkarille tai mene kotia. Mut mitä järkee melkee viimeseks tunniks mennä kotii, jos on käytävällä sen välkän ajan. Mää en tajuu, kun ne opettajat, jotka

tuntee sillee aika hyvin, niin kyllä niitten pitäis uskoa et ne ei polta, eikä mitään semmosta mikä ei kuulu tähä koulujuuttuun. Mut ku ei ne vaa ikinä voi uskoo.

Osallisuus on Thomasin (2007) mukaan omiin asioihin vaikuttamista ja oman elämän päätöksentekoa (Thomas, 2007). Yksilön kehitys nuoruusiässä tarkoittaa oman elämän hallinnan opettelua, joten osallisuuden lisääntymisen tarve on tutkimusten mukaan tärkeä yläkouluikäisen kehitysvaiheessa (Raitanen, 2001, 198; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998; 155).

Oppilaat kuvailivat uuden lukujärjestyksen saamisen tilannetta. He kokivat epämiellyttävänä pelkkiä lukuaineita sisältävän koulupäivän, ja epäilivät ettei lukujärjestystä ole edes yritetty saada järkeväksi.

O6: Nii ja ku, sit ku mieltii välillä ku saa uuden lukkarin, ni mieltii ku kattoo sitä lukujärjestystä että kattoko kukaan tätä, vai onks tää vaan tietsikan tekemä, ja kukaa ei oikeesti ikinä kato tätä.

O5: Nii mieti että jaksetaanko me noissa väleissä, et on koko ajan lukuaineita putkeen. Koska se on hyvä jos siinä on joku valinnaine tai joku semmone vähä rennompi aine siinä välissä ennen.

Todennäköisesti monet koulussa tehtävät ratkaisut olisivat usein pakon edessä lähes samoja kuin ilman oppilaita tehtynä, oppilaiden olisi kuitenkin helpompi hyväksyä itsensä kannalta ikäviä ratkaisuja osallisuuden toteutumisen kautta. Lisäämällä oppilaiden osallisuutta koulussa päästäisiin kipuamaan Lewarsin (2010) osallisuuden tikapuiden tai Lansdown (2010) portaiden ylimille askelmille, ja oppilaat olisivat sitoutuneempia koulutyöhön (Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13).

Oppilailla ei ollut keskenään kovinkaan yhtenäistä, tai useassa haastattelussa toistuvaa linjaa siitä, minkälainen järjestely jonkin asian hoitamiseksi olisi paras eri tilanteissa. Kaikissa haastatteluissa kuitenkin toistui perustelujen ja päätöksentekoon osallistumisen tarve. Kaikki oppilaat eivät ehdottaneet samoja ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, ja kaikkia miellyttävää linjaa on varmasti vaikea löytää. Näissä keskusteluissa kuitenkin toistui samanlaisena vaikuttamisen mahdollisuuden kaipuu. Esimerkiksi tasoryhmistä oltiin hyvinkin vastakkaista mieltä oppilaiden kesken. Tasoryhmien erilaiset merkitykset ilmenevät seuraavissa tekstinäytteissä.

O6: Nii, se oli huonoin, ärsyttävin, maailman ärsyttävin asia se hetki, ku opettajat lajittelee ne sillei että, okei sä meet tonne, sä meet tonne. Et kyl oppilaat tajuaa sen, että niiku

joo nyt mä oon tässä hitaassa ryhmässä. Nii ja sit ku se on nii et koko luokan eessä lajitella tai sillee.

O3: Mun mielestä vois enemmän olla sellasta niinku että, varsinki niinku kielissä, matikassa, että niinku vähä niinku tason mukaan. Siis meilloli seiskalla tosi hyvin kun meilloli matikassa niinku kolme ryhmää et oli ne jotka oli sitä nelos-vitos-kutos tasoa, sitte oli seiska-kasi taso, sitte ysi-kymppi. Nii siinä oppii iha eri tavalla kun ne tyypit jotka on siin samassa ryhmässä niin ne tavallaa. Ne on sun kans samalla tasolla, ja no esim mää kun mää nyt olin sit siellä ysi-kymppi ryhmässä, nii sitte siellä ei ollu niitä jotka, jota ei kiinnostaa yhtää ja ne vaa häiritsee ja tälleen koska, niin ni se oli paljon mukavampaa.

Osallisuuden kautta oppilaille ei jäisi mielikuvaa siitä, että toimintatavat eivät ole kenenkään vertaisen toiveiden mukaisia. Prosessi tekisi näkyväksi erilaisten vaihtoehtojen olemassaolon ja kannatuksen, näistä vaihtoehtoista käytäntöön asti voi edetä kuitenkin yleensä vain yksi toimintatapa. Myös Thomasin (2007), Lewarsin (2010) ja Lansdown (2010) tutkimukset tukevat tulkintaa, jonka mukaan päätöksentekoprosessiin mukaan pääseminen esittelisi nuorille erilaisia näkökulmia, joiden kautta he voisivat huomata, että pelkästään opettajat eivät ole eri mieltä, vaan vertaisillakin on eriäviä mielipiteitä (Thomas, 2007; Lansdown, 2010, 11; Lewars, 2010, 273).

Koulupäivän arjen ulkopuolisiin asioihin vaikuttaminen

Oppilaat pitivät hyvänä sitä, että ovat päässeet itse vaikuttamaan joihinkin koulun hankintoihin. He olivat päässeet päättämään pelikonsolien ja pöytäjalkapallojen hankinnasta. Pelikonsolien hankintaa pidettiin kuitenkin turhana, koska niiden käyttöaste jää niin vähäiseksi, ja hankittujen pöytäjalkapallojen kohtelua paheksuttiin. Ajatus kommenttien takana näytti olevan, että on mukava päästä vaikuttamaan hankintoihin, ja oppilaat pitivät tärkeinä tällaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Hankinnat on kuitenkin myöhemmin onnistuttu tekemään sääntöjen myötä turhiksi, koska ei ole pystytty luomaan oppilaiden mielestä järkeviä käytäntöjä pelikonsolien hyödyntämiseksi. Jalkapallojen kohdalla puolestaan oppilaiden kuvauksen mukaan näyttää siltä, ettei kaikkia oppilaita ole pystytty osallistamaan riittävästi jotta peleistä pidettäisiin myös huolta.

O2: Kun vanhasta koulusta myytiin kaikki irtaimisto, rahat tuotiin tänne ja sanottiin että ostakaa jotain. (oppilaat) Tänne ostettii kaks pleikkaria, wii ja neljä pöytäjalkapalloo. Pelikoneilla ei saa pelata kun välitunnilla, eikä sillonkaa jos ne paikat ei oo auki.

O3: Ne ei oo millonkaa auki.

O2: Nii ja sitte noi pöytäjalkapallot.

O1: Ne on rikottu.

O2: Nii, niistä ei pidetä huolta, koska oppilaat ei ymmärrä miks ne on hankittu, ja mil...

O1: Ja millä rahoilla.

Osallisuuden alueella ei siis ole saavutettu riittävän korkeaa tasoa, jossa aito osallisuus toteutuu. Tästä syntyy oppilaille tunne näennäisestä demokratiasta päätösten teossa. Tikapuomallin mukaan jäädään alemmille askelmille, joka on kyllä myös osallisuutta, mutta ei vielä riittävästi. Jotta aidosta osallisuuden toteutumisesta voitaisiin puhua, täytyisi oppilaat osallistaa koko prosessiin alusta loppuun saakka, hankinnasta järkevään käyttöön. (Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13.) Yläkouluikäiset ovat jo opettelemassa aikuisen roolia, joten he kaipaavat nimenomaan kokonaisia osallisuuskokemuksia (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156).

Oppilaat toivoivat osallisuutta myös vaikeissa tilanteissa. Jos oppilaalla oli joku ongelma, toivottiin opettajan tai muun henkilökunnan keskustelevan siitä ensin oppilaan kanssa, eikä ryhtyvän heti ottamaan yhteyttä esimerkiksi kotiin. Oppilaiden mielestä on syntynyt joitakin väärinkäsityksiä henkilökunnan otettua liian nopeasti kotiin yhteyttä sellaisen asian tiimoilta, jota oppilas itse ei välttämättä koe ongelmaksi. Oppilaat myös ajattelivat, että yhteydenotto on helpompi hyväksyä vaikkei olisikaan samaa mieltä, jos asiasta on keskusteltu ennalta.

O5: Nii eikä (opettajan sanoa oppilaalle) suoraa kysymättä, että nyt sullon ongelma että mee sinne (terkkarille).

O5: Niinku että mejän nytte opettaja1 oli kuunnellu jotaki, että kun me vaan sillee niinku, sillee läpällä sanottiin että oppilas1 lintaa koulusta, nii sitte se niinku soittaa tota sen oppilaan äitille siitä että joo että lintsaako oppilas1 koulusta, ja sillee pitää sitä sellasena, vaikkei tienny et se on läppää.

Edellisessä tilanteessa oppilaat todistavat sekä ulkopuolisen tarkastelijan havainnoiman että oppilaan kokeman osallisuuden merkityksen. Tilanteen täytyy olla osallistava, ja oppilaalle on tärkeä synnyttää tällainen tunne. Oppilaan 5 edellä kuvailemaa tilannetta emme enää pääse tarkastelemaan, mutta hänelle oli jäänyt tunne osallisuuden puutteesta. Koller & Schugurensky (2011) puhuvat nimenomaan osallisuuden kokemuksesta, ei ole merkitystä onko tilanteessa toimittu oikein vai väärin, jos oppilaalle ei synny kokemusta osallisuudesta (Koller & Schugurensky, 2011). Osallisuutta voidaan tarkastella Lewarsin (2010)

ja Lansdown (2010) mallien mukaan ulkopuolelta, osallisuus joko toteutuu tai ei toteudu jossain tilanteessa, mutta se ei vaikuta oppilaalle syntyneeseen tunteeseen (Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 12–13).

Haastattelut osoittivat, etteivät kaikki oppilaat olleet kiinnostuneita tarttumaan osallisuutta tarjoaviin mahdollisuuksiin. Koulussa on toteutettu erilaisia viihtyvyys- ja muutuskyselyjä. Oppilaiden mukaan viihtyvyys- ja kiusaamiskyselyihin vastataan, kuten niihin oletetusti kuuluu vastata, eli että ”kiusaamista ei ole” ja ”viihdyn hyvin”. Muutuskyselyjen kohdalla haastateltavat sanoivat oppilaiden olevan välinpitämättömiä, eikä kyselyn täyttämiseen uhraa aikaa eikä ajatusta, tai ei uskalleta olla muutoksen kannalla.

O2: Ja sit se tota, ne kyselyt, mä sanoisin, luultavasti tää on ihan liiottelua, mutta yhek-sänkyt prosenttia oppilaista vastaa niihin miten pitäis vastata, eikä miten ne oikeesti haluais asioiden olevan.

O1: Pitää paikkansa.

O2: Ne ei uskalla muuttaa tätä paikkaa, kun ne pelkää et joku huomaa sen, ja se on eri mieltä.

O1: Ja ne ei uskalla olla oma itsensä ja tää kouluympäristö aivopesee ihmisiä.

O3: Ja sit kaikki ei niiku tajunnu varmaa siinäkää, et siinä niiku oikeesti kysyttii meijä mielipiteitä, et niit kaikkia ei ehkä ees kiinnostanu, ne ei ees tienny mistä on kyse. Ja sit ne vaan laitto sinne jotain, eikä aatellu sen pitemmälle et mitä siitä nyt oikeesti ois voinu laittaa.

Yläkouluikäiset nuoret eivät vielä näytä olevan täysin kypsiä ottamaan vastuuta omasta osallisuudestaan, koska he eivät näe tällaisten kyselytilanteiden mahdollisuuksia, vaan he kaipaavat edelleen ohjausta osallisuuteen, ja lopulta osallisuus onkin nimenomaan yhdessä toimimista. Tämä on yhdenmukainen aiempien tutkimusten mukaan. Oppilailla ei ole tunnetta todellisesta ja rehellisestä demokratiasta koulun sisällä, eli osallisuuden aste ei ole riittävän korkea esimerkiksi Lansdown (2010) ja Lewarsin (2010) askelmien mukaan (Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273). Vastuu osallisuuden täyttymisestä siirtyy nuoruusiän kasvun ja kehityksen myötä yksilölle itselleen (Koller & Schugrensky, 2011; Koivusilta & Rimpelä, 156; Antikainen, 1998, 137–138). Vastuun mukana tulee oletus siitä, että yksilö tekee itseään osalliseksi (Lewars, 2010, 273).

Osallisuuden kokemuksen tuote, eli myönteisyys toimintaa kohtaan on ilmiönä motivaation kaltainen. Molemmat tuottavat parempaa sidettä käsillä

olevaan toimintaan. (Ryan & Deci, 2000; Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13).

5.3 Kouluun kiinnittymisen kannalta merkitykselliset tekijät

Koulutyön järjestämiseen mukaan pääseminen

Yhdessä haastattelussa yksilöopetus mainittiin parhaaksi mahdolliseksi tavaksi opiskella. Samalla oppilaat tulivat luoneeksi behavioraalisesti kiinnittävän koulun mallin. Tässä mallissa jokaisella oppilaalla olisi oma opettaja, opettajat sekä oppilaat kerääntyisivät sitten ryhmiin tekemään töitä yhdessä silloin, kun ryhmää voidaan hyödyntää. Tällainen opetus varmasti tuottaisi parhaat oppimistulokset, koska jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus juuri oman tahtiseen opiskeluun, ja ryhmiä hyödynnettäisiin tarpeen vaatiessa. Pääasiassa ryhmien toiminta olisi koulun sosiaalisen puolen täyttämistä ja sosiaalisten taitojen käyttöä sekä itsenäistä toimintaa varten. Tällaisessa mallissa oman koulunkäynnin sisältöä voisi muokata vastaamaan juuri oppilaan omia tarpeita. Tällainen opiskelu on varmasti behavioraalisesti kiinnittävin mahdollinen koulunkäynnin muoto.

O2: Pienet luokat, tai yksityisopetus. Ja sosiaalinen koulutus erikseen? Kaikki muu opetetaan yksin, mutta on sellasia viikon, vaikka parin viikon jaksoja, jolloin ei opeteta varsinaisesti mitään, mutta tehdään oppilaista ryhmiä, jotka tutustuu toisiinsa. Eikä se oo sellane että parhaat kaverit pakkautuu samaan ryhmään ja sit siinä on semmone kahen metrin ero seuraavaan ryhmään, ettei vaan nähä ketään tuntemattomia, tai vähän tuttuja, tai inhottavia ihmisiä. Ja se että oppilaat opetetaan, öö, arvostamaan muita ihmisiä muuallakin kun uskonnon tunnilla. Öö, esimerkiks se, öö tää yhteiskunta on sellanen että tää vastustaa hirveesti erilaisia vähemmistöjä, ja on hirveen haluton muuttamaan sitä asiaa.

Tällainen oppilasta varten räätälöity yksilökoulutus tarjoaisi jokaiselle oppilaalle sopivimpia opiskelumuotoja, sekä sopivimpia tehtäviä, eli niitä aiheita jotka ovat kiinnostavia. Myös säännöt ja toimintatavat tulisi luotua oppilasta varten, joten niitä olisi mielekästä noudattaa. Tähän ei käytännön koulutyön sisällä liene mahdollista päästä, mutta tässä näkyy selkeästi oikea kulkusuunta. Mitä enemmän oppilaalla on tunnetta siitä, että koulu on häntä eikä oppilas koulua varten, sitä kiinnittyneempi hänestä tulee. Fredricksin ym. mallista suomalaiseen kouluun sopivimmat behavioraalista kiinnittymistä kuvaavat

tekijät ovat aktiivinen ja positiivinen osallistuminen koulun tarjoamiin aktiviteetteihin ja tehtäviin, sekä hankaluuksien välttäminen. Koulun ulkopuolisiin koulun järjestämiin aktiviteetteihin osallistuminen ei sovi suomalaiseseen kouluun, koska Suomessa koulu ei juuri järjestä harrastustoimintaa. (Fredricks ym., 2004.) Kiinnostavuus puolestaan on merkki sisäisestä motivaatiosta (Ryan & Deci, 2000). Mielekkäät tehtävät ja toimintatavat kiinnittäisivät koulutyöhön Fredricksin ym. (2004) mallin mukaisesti, ja koulutyö olisi samalla osallistavaa (Fredricks ym., 2004; Thomas, 2007; Shier, 2001).

Monessa haastattelussa toivottiin myös vastuuta omasta koulutyöstä. Nuoret vertasivat koulun tarjoamaa vastuuta siihen vastuuseen, jota he ovat saavuttaneet koulun ulkopuolella kotona tai harrastuksissa. Haastattelujen perusteella nuorille tarjotaan enemmän vastuuta muilla elämän osa-alueilla, ja se tuntui olevan turhauttavaa.

O8: Nii, kyllä nyt se vastuullisuus ja semmone, et huomaa et suhun on luotettu. Et sä saat vastuuta johonki ja määräysvaltaa, niin tottakai se niinku motivoi omalla tavallaa. Et aineki niiku, mä en tiä mihin sitä vertais, aineki urheilumaailmassa se, että jos sä saat vastuuta, nii mitä enemmän tyylii sun itseluottamus kasvaa ja lisää tyylii työntekemisen halua. Toki urheilussa on nii, se on niin huono verrata ehkä kouluun sitä. Kyllä se varmaa jotai auttas semmone, et ku ite sais enemmän päätäntävaltaa. Kyl seki ois semmosta ehkä opettavaista, koska sä tuut tar...tai sulla niinku koko ajan päätäntävalta lisääntyy elämässä. Et ku sit sä oot aikuine, niin oikeestaan sä vastaat kaiken mitä niinku itestäs. Loppupeleissä kumminkii, kyllähä meillä niin vähän on määräysvaltaa tänä päivänä, viistoistavuotiaalla suomen kansalaisella, että on se iso hyppy sit siihen täysikäsyteen.

Koululta näytetään kaipaavan samanlaista vastuun ja osallisuuden tarjoamista sekä itsenäisyyden mahdollisuutta, kuin harrastuksilta. Haastateltava näyttää olevan Fredricksin ym. (2004) mallin mukaisesti behavioraalisesti kiinnittyneempi harrastuksensa tarjoamiin aktiviteetteihin ja sääntöihin, kuin koulun tarjoamiin, samalla harrastusta kohtaan syntyy sisäistä motivaatiota (Fredricks ym., 2004; Ryan & Deci, 2000). Samalla nousee esiin Raitasen (2010) määrittämä nuoruuden kehitysvaiheeseen kuuluva aikuisen roolin opettelu, nuori haluaa olla itse määrittämässä elämänsä sisältöä, eli osallisena (Raitanen, 2001, 198; Thomas, 2007; Shier, 2001).

Positiiviset ja negatiiviset tunteet

Oppilaat kuvasivat haastatteluissa erilaisia tilanteita ja toimintatapoja, joissa syntyy positiivisia tai negatiivisia tunteita. Eräässä haastattelussa oppilas kertoi kohtaamisesta opettajan kanssa. Oppilas oli päivitelty opettajalle, että hänen lukujärjestyksessään on kolme vierasta kieltä, ja vielä lisäksi äidinkieltä samana päivänä. Opettaja oli kommentoinut tilannetta niin, että oppilaalle oli syntynyt tunne siitä, ettei hänen mielipidettään ei arvostettu tai otettu vakavasti.

O5: Sit se sanoo sillee et joo kyl mä tiän et tää on vika tunti teillä. Äitiki sano ku se näki sen mun lukkarin syksyllä, et tää on aika huono, et on kaikki kielet samana päivänä. Nii sitte ku mä sanoin siitä jollekki opettajalle, ni se sano et eihä se mitään muuta. Sit mä olin sillee et anteeks vaa, mutta se kyllä vaikuttaa.

Tilanteen tarkoituksenmukaisuutta voidaan pohtia. Opettaja on haastattelun perusteella tekemäni tulkinnan mukaan voinut yrittää huolettoman kevyesti suhtautumalla saada oppilaan ajattelemaan kommenttinsa mukaisesti, ettei kielten samana päivänä olo haittaa. Toinen mahdollisuus voisi olla yritys sivuuttaa asia, ja saada oppilaan ajatukset pois tästä epäkohdasta. Voihan olla myös, että opettajan on ollut tarkoitus vähätellä oppilaan ongelmaa. Joka tapauksessa oppilas on tulkinnut tilanteen ongelmansa vähättelynä, ja tilanteesta on seurannut negatiivisia tuntemuksia. Tekstinäytteessä on erinomainen esimerkki Fredricksin ym. (2004) teorian mukaisesta emotionaalista kiinnittymistä heikentävästä tilanteesta (Fredricks ym., 2004). Raitasen määrittelemää aikuisuuden roolia tavoitteleva nuori tuntee, ettei hän ole aikuisen kanssa ollenkaan tasavertaisessa asemassa (Raitanen, 2001, 198). Tällaisissa tilanteissa Fredricksin ym. (2004) mallin mukaista emotionaalista kiinnittymistä olisi mahdollisuus vahvistaa osallistamisen kautta keskustelemalla oppilaan ajatuksista, ja luomalla mielikuvaa siitä, että hänet otetaan aidosti huomioon tasa-arvoisena (Fredricks ym., 2004; Thomas, 2007; Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273).

Yhteisöllisyyden tunteen ja ilmapiirin kannalta pieniä kouluja pidettiin parempana kuin suuria, joissa yksilö helposti hukkuu massaansa. Pienten koulujen paremmuutta perusteltiin oppilaiden ja henkilökunnan tuttuudella ja helpommalla yhteisten aktiviteettien organisoinnilla. Tuttujen ihmisten kanssa

toimiminen koettiin helpommaksi ja kiinnostavammaksi. Oppilaat siis haluavat jälleen tulla kuulluksi ja huomatuksi omassa arjen ympäristössään. Tällainen positiivinen osallisuuden tuntemus herättää Fredricksin ym. (2004) mukaan emotionaalista kiinnittymistä ja on osatekijänä kokonaisen kouluun kiinnittymisen syntymisessä (Fredricks ym., 2004; Thomas, 2007; Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273).

Kaksi haastateltavaa esitti mielenkiintoisen näkökulman koulun vastuukysymyksiin. He ymmärsivät että koulussa ei haluta sallia tilanteita, joista koulu voi joutua korvausvastuuseen. Oppilaat kuitenkin ihmettelivät, kuinka tällaisia tavallisesti elämässä eteen tulevia vaikeita tilanteita sitten myöhemmin osaa käsitellä ja mistä tietää miten niissä toimitaan, jos lapsena ratkaisu on ollut estää tilanteiden syntyminen.

O9: No sehä nyt on mennyttä ja mennyttä, mutta se oli semmosta, semmoset asiat mitä sitte iha oikeesti elämässä sattuu, niitä ei saatu...semmosia ei saanu olla siellä. Niin se jäi mietityttään pitkään, että minkälaista se sitten, lähtee pois sieltä, niin ne asiat tulee sillon omalle kohalle, kun siellä ei ite niitä tarvinnu kokee koskaan. Sitä mielti, että se ois ihan toisenlaista, jos siellä ois ollu semmosia. Ne oli niitä, semmosiahan ne oli (alakoululaisten leikkijä). Sit just minkähänlaista on tämmöne än äs pettymine.

O8: Opettajat kulutti ala-asteella energiaa ihan väärin asioihin. Niinku se, että ei saatu tehdä mitään, niin sit se todellisuuden kova nyrkki, sitte ku se tulee, nii se voi sattua huomattavasti enemmän ku se, että jos ois jotai kokenukki. Just semmone, että kaikessa oli semmone negatiivinen asennoituminen semmosee, et mistä ehkä tykkäs oppilaat. Tykkäs leikkiä tai jotain, nii varmaa tapettii sitä motivaatiota osittain. Ku meilläki, mä muistan kaiken maailman pelejä kiellettii, ku siinä oli että entäs jos se kaatuu ja se lyö päänsä.

Kasvaminen ja kasvattaminen vaativat sekä hyvien että huonojen tunteusten käsittelyä. Oppilaat olivat huomanneet koulun suhtautuvan välttävästi kielteisiä tunteita herättäviin tilanteisiin. Näiden kertomusten kohdalla kielteisten tunteusten käsittelytapa oli pyrkiä estämään tilanteet, joissa tunteita syntyy. Kielteinenkin tilanne voi synnyttää positiivista tunnetta. Jos alun perin negatiivisia tunteita herättänyttä tilannetta käydään läpi, annetaan oppilaalle viesti hänen asioistaan välittämisestä. Lopullinen saavutus voi siis olla positiivinen kokemus koulua kohtaan. Koulun puolesta nämä lienevät usein vastuukysymyksiä, mutta kuten huomaamme, negatiivisia tunteita herättäviä tilanteita ei tarvitse varoa tilanteiden itsensä vuoksi. Emotionaalinen kiinnittyminen ei siis näytä olevan absoluuttisesti kiinni tilanteen kulusta, vaan negatiivisestakin tilanteesta voi olla tuotteenä emotionaalista kiinnittymistä joko koulua tai opetta-

jaa kohtaan. Fredricksin ym. (2004) mukaan emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kohdalla oppilas joko pitää koulusta tai ei pidä, ja erilaiset tunteet vievät eri suuntiin tällä akselilla (Fredricks ym., 2004).

Omaan elämään liittyvä opiskelu

Erilaisista koulutehtävistä oppilaat olivat montaa eri mieltä. Erilaisia yksilöitä kiinnostivat hyvin erilaiset tehtävät, eikä täysin yhtenäistä linjaa ollut helppo löytää. Yleisimpänä vastuksena toivottiin koulutehtävien olevan mahdollisimman aitoa tilannetta vastaavia harjoituksia oikeassa elämässä vastaan tulevia tilanteita varten. Tällaisia olivat esimerkiksi kemian kokeelliset työt, joista pidettiin yleisesti jo nyt. Edelleen ne olisivat oppilaiden mukaan olleet mielekkäämpiä, jos niissä tehtäisiin jotain mitä työelämässä kemian avulla tehdään. Kuitenkin esimerkiksi matematiikan kohdalla todettiin, että sitä on vaikea opiskella muuten kuin kynällä ja paperilla. Myös muiden aineiden kohdalla todettiin, että perinteinen opiskelutyyli on siinä mielessä hyvä, että siinä asiaa käydään tiiviisti ja nopeasti läpi.

O12: No matematiikkahan nyt on ainaki semmone, et sitä nyt ei hirveesti pysty tekee semmosta, käytännön juttuja. Et se täytyy vaan laskee siinä paperilla.

O7: No se riippuu vähä, että missä. Kielissä mun mielestä kaikkein tärkeintä ois just se puhuminen. Paljo tärkeempää on se, et me puhutaan sujuvasti, kun se että siellä on jokin sana just oikein taivutettu tai sanottu. Mäki väitän et mä osaan kyllä kielioppia ihan hirveesti, mut en silti osaa sujuvasti puhua. Ja sitte taas jossain kemiassa kaikki kokeet on aika tärkeitä, ja fysiikassa. Et semmone tekemine kuitenkin.

O9: No mulla on, se ois vähän käytännön läheisempää. Et ei nyt ihan siihenkään kumminkaan, että opettaja tuo kasan mopon konetta pöydälle ja sanoo, että pistäppä kasaan. Ei nyt ihan semmosta kumminkaan, mutta jotain käytännön läheistä.

Haastatteluissa tuli ilmi kognitiivisesti kiinnostavimmat koulutehtävät. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen Fredricksin ym. (2004) mukaan on tehtävään panostamisen määrää ja suoritusstrategian pohtimista (Fredricks ym., 2004). Oppilaat tuntuivat olevan halukkaita panostamaan ja kehittämään strategiaansa sellaisissa tehtävissä, joista suoraan näyttää olevan heille hyötyä myöhemmin elämässä, eli tällaiset ulkoisesti motivoituneet tehtävät kiinnittivät kognitiivisen ulottuvuuden mukaan parhaiten (Fredricks ym., 2004; Ryan & Deci, 2000).

Älytaulujen, tablettien, älypuhelimien ja tietokoneiden käyttöä opetuksen tukena toivottiin, mutta oppilaat eivät kuitenkaan oikein osanneet osoittaa, mihin niitä käytettäisiin. Kaikki eivät myöskään olleet samaa mieltä älylaitteiden tarpeellisuudesta. Ainoa konkreettinen ajatus oli, että samojakin tehtäviä olisi mielekkäämpää tehdä laitteilla kuin kirjasta. Tabletin tai puhelimen käyttäminen opetuksessa vähentäisi oppilaiden mukaan puhelimen luvatonta käyttöä. Laitteiden käyttö ei kuitenkaan noussut mitenkään merkittäväksi seikaksi.

O3: Se riippuu hirveesti oppilaasta. Mua itteä...emmä nyt tiä olisink mää sen onnellisempi, jos mulla ois se tabletti tässä.

Aineistossa on yhdenmukaisuutta Fredrickisin ym. (2004) tutkimusten kassa. Älylaitteilla näyttäisi olevan merkitystä kognitiivisen kiinnittymisen mallin mukaan kouluun kiinnittymisen tuottajina. Samojen tehtävien tekeminen laitteiden avulla saisi joidenkin haastateltavien mukaan oppilaat panostamaan enemmän käsillä olevaan tehtävään, eli laitteiden käyttöä kohtaan näyttää olevan sisäistä motivaatiota (Fredricks ym., 2004; Ryan & Deci, 2000).

Opetuksessa oppilaat tuntuivat kaipaavan joitain perusrutiineja. Esimerkiksi sellaisia opettajia kritisoitiin, jotka eivät teettäneet ensinkään muistiinpanoja tai selvittäneet onko läksyt tehty. Opettajan piti myös pystyä selittämään asiansa selkeästi ja pysyvä aiheessa. Tässä oppilaat toivoivat mahdollisuutta kysymyksille siitä, mihin tätä opiskeltava asiaa käytetään, tai miksi asia opiskellaan juuri näin. Oppilaat kaipasivat osallisuuden kokemusta heidän opiskelunsa sisältöä koskien, myös Thomas (2007) ja Shier (2001) ovat tulleet samansuuntaiseen johtopäätökseen. Voidaan todeta, että Fredricksin ym. (2004) määritelmän mukaisesti kognitiivisesti kiinnittävää opetusta on mahdollisimman selkeät tavoitteet ja oppilaalle selkeän opetuksen kulun sisältävä opetus. Tavoitteen ja tehtävän kulun ollessa selkeä, on tehtävään mielekästä panostaa ja pohtia tehokkainta suoritusstrategiaa, osallisuuden kokemus vahvistaa vielä vaikutusta. (Fredricks ym., 2004; Thomas, 2007; Shier, 2001.)

Eräs haastateltava kertoi, ettei oikein ymmärrä mihin elämässä voi tarvita yhtälölaskentaa. Hänen mielestään yhtälöissä sekoitetaan äidinkieltä ja matematiikkaa, eivätkä numerot ja kirjaimet sovi keskenään yhteen. Oppilaalla oli

myös itsestään mielikuva heikkona matematiikan oppijana, ja oppilaan muistin mukaan matematiikka ei koskaan ole ollut hänen vahvuutensa.

O9: Matikka on, mää oon ihte iha kauheen huono matikassa ollu vähä aina. Jotenki mua ärsyttää nuo yhtälöasiat ja tämmöset. Sekotetaan äidinkieltä ja matematiikkaa, että y plus y, en mää oikeen tiää, että mihin mää tarviin semmosia.

Tässä on erinomainen esimerkki kognitiivista kouluun kiinnittymistä heikentävästä tilanteesta. Tällainen tehtävä ei yksinkertaisesti voi olla kovin kiinnostava, koska oppilas ei näe yhtälöille mitään käyttöä. Fredricks ym. (2004) ovat määrittäneet tehtävään panostamisen määrän ja suoritusstrategian luomisen indikoivan kouluun kiinnittymisen kognitiivista ulottuvuutta (Fredricks ym., 2004). Myös Ryanin & Decin (2000) määrittelemä sisäinen motivaatio matematiikkaa kohtaan tuntuu olevan hukassa, eikä ulkoista motivaatiota synny koska taidolle ei näy oppilaan mielessä käyttöä (Ryan & Deci, 2000). Aikuinenkaan tuskin ryhtyisi innokkaasti tehtävään, josta ei näe olevan hyötyä työssä eikä vapaa-ajalla, tai joka ei ole mukava. Aikuinen voi kuitenkin koululaisesta poiketen itse päättää osallistumisestaan erilaisiin aktiviteetteihin ja koulutuksiin. (Ryan & Deci, 2000; Ruohotie, 1998, 41–42.) Nuoret opettelevat Raitasen (2001) mukaan juuri tätä aikuisen roolia, ja silti koulussa vaaditaan heiltä kiinnittymistä hyödyttömän tuntuisiin tehtäviin (Raitanen, 2001, 198). Tämän perusteella vähintään tarkka perustelu miksi opiskellaan näyttää olevan ensiarvoisen tärkeää.

Nuorilla näytti haastattelujen perusteella olevan vastuuntuntoa ja tajua omien valintojen merkityksestä opiskelussa. Useammassa haastattelussa painotettiin, että koulu kyllä tarjoaa tasavertaisia mahdollisuuksia opiskella asioita, ja lopputulos on oppilaasta itsestään kiinni. Oppilaat myös näyttävät ymmärtävän sen, ettei työnteko aina voi olla mukavaa, ja että kaikkiin asioihin leipäänäytyy lopulta.

O4: Jos menee koe huonosti, nii aina syyttää sitä opettajaa, et...

O6: Nii opettaja ei osaa opettaa...

O4: Sä opetit huonosti ja kaikkee, mut loppuen lopuks jo...ehkä voi tajuta et se oli sun oma vika.

O9: Ihminehä on mukavuude halune henkilö, sitä mieltä et sitä ei oikeestaa, se on vähä mahotonta... Vaikka kunka hyvän paikan siitä tekee, se voi olla et se on jollekki hyvä paikka, jollekki huono paikka, mutta, seki että tämmöset asiat, vaikka mitä tuotas, ei se.

Kyllähän se mukavaa olis, jos ruokalassakin sais hummeria syödä, mut ei se, kyllähän kaikkeen kyllästyy. Et se, se rupee maistuu sekin puulta.
O8: Niin, kyllähän ihmisestä tulee tyytymätön...et vaikka keksisit...hienoihinki juttuihi...

Tämä tekstikatkelma osoittaa tulkintani mukaan jo melko pitkälle kehittyntä ajattelua. Välillä täytyy tehdä töitä myös sellaisten tehtävien parissa, jotka eivät herätä valtavaa intohimoa. Kaikki nuoret eivät vielä liene näin kypsässä ajattelun vaiheessa, mutta sitä kohti kehittymiseen yläkoulun tulisi tarjota mahdollisuutta. Nuoruusiän kasvamisen vaiheet ajoittuvat eri yksilöillä hyvinkin eri ikävuosille (Raitanen, 2001, 199; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156). Osa nuorista ilmentää korkeaa ajattelun tasoa ja jo aikuismaista vastuuntuntoa Fredricksin ym. (2004) määrittelemällä kognitiivisen kiinnittymisen osa-alueella (Fredricks ym., 2004).

5.4 Kouluhuvinvoinnin kannalta merkitykselliset tekijät

Omaan arkitodellisuuteen vaikuttaminen

Olen jaotellut tässä luvussa esiintyvät asiat kolmeen pienempään kokonaisuuteen, jotka ovat: koulurakennus ja välineet, toimintatavat ja kouluruoka. Koulun olosuhteisiin liittyvät asiat hyvin arkipäiväisenä kokonaisuutena saivat haastatteluissa aikaan paljon keskustelua. Nuoret olivat kiinnostuneita monista kompleksisemmistakin asioista, mutta omaa arkielämää lähellä olevat teemat olivat kuitenkin kaikkien haastateltavien mielessä.

Fyysinen ympäristö sai haastatteluissa osakseen jonkin verran kommentteja. Tämä koulu on vasta kolme vuotta vanha, ja koulun oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä koulurakennukseen ja tiloihin sekä kalustukseen. Muistissa oli vielä vanhan koulun ongelmat, huonokuntoinen koulurakennus ja vanhat kalusteet. Välituntialueita uuden koulun sisällä pidettiin viihtyisinä, joskin yksittäisten kohtien korjausta ja siisteyden ylläpitoa toivottiin parannusehdotuksissa. Moniin koulun fyysisiin olosuhteisiin toivottiin myös muutoksia. Oppilaat toivoivat eri oppiaineita varten parempia havaintovälineitä, sekä nykyisten välineiden parempaa kunnossapitoa.

O13: Iha uskomatonta mite paljo täällä on menny jo rikki, vaikka tää on vasta kolme vuotta vanha koulu. Täällä on niinku seinissä lommoja, ku ihmiset keikkuu tuoleilla ja tällei. Et ne varmaa pitäs korjauttaa, sais tän koulun näyttää paljo paremmalta. Ja just että täällä siivottas useemmin kun kerran kaks viikossa. Ku siitä on leikattu siitä siivouksesta. Noi vessatha on iha torkysyä jotkut, ja just käytävät ja tämmöset.

O3: Mun mielestä liikuntavälineet on mejjän koulussa ainaki tosi hyvät. On meillä, jos miettii vaikka kemiaa, nii onha siellä vaikka mitä välineitä. Ja just bilsassaki, nii oha siellä kaikkia täytettyjä lintuja ja...

O2: Ne ei nyt ehkä välttämättömiä olis. Esimerkiks luultavasti opittii paremmi, kun teknisessä opetettii piirtoheittimellä, eikä älytaululla. Ja sitten se, että kemiassa, siellon ehkä yks hyvä asia, oikeesti kallis asia, joka sinne on hankittu, on ne jännitelähteet. Ne mun mielestä näyttää ihan hyvässä kunnossa olevilta.

O1: Joo, ja ne on laadukkaat.

O2: Mutta sitten, suurin osa sinne tuotavista aineista on laimennettu niin, ettei niistä oo mitään hyötyä, tai sitten niitä ei ole, koska ne on liian kalliita.

Oppilaat olivat haastattelujen perusteella kiinnostuneita ympäristöstään ja osasivat arvostaa uusia ja toimivia tiloja sekä kalustusta. Nämä eivät kuitenkaan haastattelujen perusteella saaneet oppilailta kovin suurta roolia itse viihtyvyyden rakentajina, vaan niiden merkitsevyys oli siinä, että niitä pidettiin peruspilareina joiden päälle viihtyvyyden kannalta tärkeämpiä asioita voidaan rakentaa. Koulun hyvinvointimallissa fyysisen ympäristön tekijät sijoittuvat koulun olosuhteiden kategorian alle, ja ovat yksi neljästä hyvinvointia rakentavista osa-alueista (Konu, 2002, 44).

Älytaulujen olemassaoloa oppilaat ihmettelivät. Älytaulujen kalliista hinnasta, vähäisestä käytöstä sekä siitä, etteivät opettajat osaa hyödyntää laitteita nuristiin, mutta kukaan ei osannut osoittaa mihin niitä oikeastaan pitäisi käyttää. Tästä keskustelimme haastatteluissa pitkiä toveja, mutta mitään ehdotuksia älytaulujen käytöstä emme löytäneet. Oppilaat joka tapauksessa olivat tyytymättömiä kalliiden laitteiden käyttämättömyyteen. Oppilaat olivat tyytymättömiä muihinkin tarpeettoman tuntuisiin kalliisiin hankintoihin, kuten tilojen seinillä olevaan taiteeseen. Tauluja pidettiin tarpeettomina ja liian kalliina. Rahat olisi voinut oppilaiden mielestä käyttää paremminkin. Yhden oppilaan ehdotus oli esimerkiksi äänieristysovet, jotka eristävät kaiken äänen nykyisen 32Db:n vähentämisen sijaan. Huomiota kiinnitettiin myös rakennukseen. Oppilaita ihmetyttivät esimerkiksi liikuntasalin lasit, joita on pakkasella rikkoutunut, ja nyt niitä pitää korjata kalliiseen hintaan. Näiden asioiden toimimattomuus olisi heidän mielestään pitänyt huomata rakennusvaiheessa.

O2: Noi älytaulut on sellasia että, et niitä ei käytetä kun valopintoina.

O1: Opettajat ei osaa käyttää niitä, ja mitä ne on kakskyt tonnii kappale joka luokassa. Kyllä, noi on äänieristysovet niiku kuuluu niin mahtavaa laatuu. Eristää 32Db kyltin mukaan, minun mielestä viis.
O2: Ja sit tota sekin että ne koulun, aineki ton liikuntasalin lasit on ihan mahtavia. Ulkona on pakkasta, ne lasit menee rikki. Me ollaan Suomessa, millohan täällä ois pakkasta? Hmm, ehkä puolet vuodesta.

Älytaulujen hintaa kommentoidessaan oppilaat epäilivät niiden maksavan 20 000€ kappale, vaikka internet-haku näyttää kuluttajahinnaksi noin 3500€. Sekä ikkunalasien että älytaulujen kohdalla oppilaat olivat huolissaan nimenomaan näiden ratkaisujen kalliista hinnasta, vaikka eivät tienneet todellisia kustannuksia. Näissä oppilaat ottivat tulkintani mukaan kantaa kahteen asiaan, välineiden laatuun ja osallisuuteen. Koulun välineet ja sisustus koskettavat nuoria merkittävästi, ja he näyttävät vaativan osallisuuden toteutumista koulun hankinnoissa. Vähintään nuoret tuntuvat kaipaavan perustelua erilaisten ratkaisujen teolle, koska koulu on heidän arkiympäristönsä ja on kyse heidän opiskeluaan koskevista asioista. Välineet sijoittuvat Konun (2002) hyvinvointimallin koulun olosuhteiden osa-alueen sisään, ja paremmat olosuhteet, eli välineet parantavat kouluhyvinvoinnin kokonaisuutta (Konu, 2002, 44). Toisaalta koulun tarvikkeet ja hankinnat näyttävät olevan myös osallisuuskysymys. Thomasin (2007), Lewarsin (2010) ja Lansdown (2010) teorioiden mukaan osallisuus on omaa elämää koskeviin valintoihin ja päätöksiin mukaan pääsemistä (Thomas, 2007; Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13).

Opetusryhmien kokoa ja rakennetta kommentoitiin haastatteluissa melko vähän. Yleisellä tasolla ryhmien pienentämistä alle 20 oppilaaseen, tai jopa vielä pienemmäksi toivottiin viihtyvyyden ja oppimistulosten parantamiseksi. Perusteluna tälle oli se, että pienemmässä ryhmässä vuorovaikutusta olisi enemmän kaikkien ryhmän jäsenten kanssa ja luokassa syntyisi vähemmän kuppikuntia. Pienen ryhmän eduksi katsottiin myös henkilökohtaisemman opetuksen mahdollisuus ja opettajan huomion suurempi määrä. Myös pienen koulun paremmuutta isoon kouluun verrattuna perusteltiin samoin argumentein.

O3: Siis mun mielestä mitä vähemmän oppilaita, sitä parempi. Tai siis sen huomaa sillon ku tulee nää epidemiakaudet, että on porukkaa kipeenä. Kun joskus meillä on ollu oikeesti puolet luokasta pois, niin se on ihan erilaista se touhu. Sen huomaa niin selvästi sen eron sillon.
H: Millä lailla?
O3: Siis emmä tiedä, porukka on paljo rauhallisempi.
O1: Kaikki kuuntelee opetusta.

O3: Ja opettajalla on enemmän aikaa kiertää jokaisen luona.

Näillä toivomuksilla oppilaat ilmentävät sekä Konun (2002) määrittelemiä kouluhyvinvoinnin olosuhteiden osa-alueeseen vaikuttavia positiivisia seikkoja, että Thomasin (2007), Lewarsin (2010) ja Lansdown (2010) osallisuuden teorioiden mukaisen yhteisön merkityksellisen ja täysivaltaisen jäsenyyden tarvetta (Konu, 2002, 44; Thomas, 2007; Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13).

Koulupäivän alkamisajankohtaa haluttiin muuttaa jokaisessa haastattelussa. Koulupäivän alkua siirrettiin molempiin suuntiin. Kahdessa ehdotuksessa haluttiin aloittaa jo seitsemältä tai kahdeksalta, jotta koulusta pääsee pois jo ajoissa päivällä. Alun siirtäminen vähän myöhemmäksi sai kuitenkin ylivoimaisesti eniten kannatusta. Aivan täydellistä yksimielisyyttä ei kuitenkaan löytynyt, vaan alkamisajankohdaksi ehdotettiin kaikkea seitsemän ja puolen päivän väliltä. Koulun alkaminen aikaisintaan yhdeksältä sai kaikista ehdotuksista eniten suosiota. Suurimmassa osassa kommentteista pidettiin tätä ylimääräistä tuntia arvokkaana, ja sen uskottiin parantavan jaksamista huomattavasti. Kymmeneltä alkava koulupäivä mainittiin myös useampaan otteeseen, mutta sitä ei ehdotettu kertaakaan ainoaksi säännölliseksi alkamisajankohdaksi. Kahdessa haastattelussa toivottiin mahdollisuutta käydä iltakoulua. Iltakoulun todettiin vaihtoehdoksi, jota kaikilla ei kuitenkaan olisi mahdollisuutta käyttää harrastusten vuoksi. Juuri aktiivisesti harrastavat haastateltavat vastustivatkin ainoana yhdeksältä aloittamista, koska silloin jäisi entistä vähemmän aikaa valmistautua harrastuksiin iltapäivällä.

O15: No yheksää ois iha... (hyvä tulla kouluun)

O14: Kymmenee mun mielest.

O13: Seki riittäis että sais sen tunnin kaks siirrettyä eteenpäin. Etkumä en oo millään aamuvirkku, ja sit kun viikonloppuna nukkuu joka tapauksessa. Nii ees kaks tuntii tekis jo tosi paljo.

O11: Sais olla muutama kasin aamu, sit muutama kymppin tai ysin aamu.

O12: Tai silleen, et ois yheksästä kolmeen, mut sit ois kasista kahteen päiviä. Et esim vaikka perjantai, et pääsis aikasemmin pois.

Tässä katkelmassa on Konun (2002) kouluhyvinvointimallin olosuhteiden lisäksi kyse Nurmen & Salmela-Aron (2002) kuvaamista ihmisen perustarpeista, joista yksi on juuri unen tarve (Konu, 2002, 44; Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10).

Kasvatuskeskusteluista ja jälki-istunnosta oltiin kahta mieltä. Toisaalta kasvatuskeskustelua pidettiin vaikuttavampana, koska siinä joutuu käymään läpi mitä teki, ja ehkä lupailemaan muutosta. Keskustelu koettiin myös mahdollisuudeksi avata tilanteen syntymistä Toisaalta kasvatuskeskustelun ei todettu tuntuvan riittävästi rangaistukselta, vaan oppilaiden mukaan siitä selviää liian helpolla. Jälki-istunto todettiin kovemmaksi rangaistukseksi ja sitä kautta pelotteeksi. Yllättäen kuitenkin jälki-istunnosta todettiin samaa kuin kasvatuskeskustelusta: tottuneet istujat käyvät istumassa eikä se muuta heidän käytöstään. Keskustelu myös saattaa auttaa oppilaiden mukaan ongelmissa, siinä saa mahdollisuuden puhua opettajalle, jos jokin on pielessä.

O3: Ja se voi ruveta se oppilas kertoo mitä ongelmia sillä oikeesti on, ja mistä ne johtuu ja ne voi ruveta pohtii sitä ja sit se voi päästä psykologin puhutteluun ja sillee. (kasvatuskeskustelussa)

Konun (2002) hyvinvointimallissa toimintatavat sisältyvät koulun olosuhteiden osa-alueeseen (Konu, 2002, 44). Osallisuus tuo mukanaan yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden ja omiin asioihin vaikuttamisen kokemuksia (Thomas, 2007; Shier, 2001; Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273).

Kouluruoka nousi keskusteluun jokaisessa haastattelussa. Oppilaat toivoivat eniten ruoan laadun yleistä paranemista. Ruoasta haluttiin sekä maukkaampaa että paremmista raaka-aineista tehtyä. Joidenkin ruokien sopivuutta pääruoaksi kritisoitiin. Oppilaiden mielestä puuro ei ole lounaaksi sopivaa ruokaa, eikä pelkkää kasvisgratiinia voi tarjoilla pääruokana, vaan sen kuuluisi olla lisäkkeenä. Haastatteluissa toivottiin myös vaihtoehtoja eikä vain yhdenlaista ruokaa, koska kaikki eivät oppilaiden mukaan pidä kaikesta ruoasta. Moni sanoi syövänsä leipää ja salaattia jos ruoka ei maita, mutta samalla valiteltiin sen olevan laiha lounas. Ruokailuun toivottiin myös vaihtelua leipälaatuihin, leivänpäällisiä, mehua juomaksi ja erilaisia hedelmiä tarjolle ruoan kanssa. Jokaiselle löytyisi näin joka päivä jotain mieleistä syötävää.

O4: No siis, keksis jotain parempaa ruokaa. Kylä määhä tajuan et se on niiku monipuolista, mutta ei se oo hyvää.

O15: Pitäs ainenki olla ehkä erilaisempia ruokia mistä sais valita aina, joka päivä niinku erilaisia ruokia, sais valita mieleisensä.

Tämänsuuntaisilla kommenteilla vaaditaan tulkintani mukaan yksinkertaisesti parempaa ruokaa. Kouluruoka on monien oppilaiden mielestä huonolaatuista, eikä se ole useinkaan kovin houkuttelevaa. Ruokailu on jokapäiväisessä arjessa kiinteästi kiinni oleva ilmiö, ja Konun (2002) kouluhyvinvointimalissa se sijoittuu olosuhteiden osa-alueelle (Konu, 2002, 44). Jaksamisen ja vireyden kannalta ruoalla on iso rooli ihmisen ravinnon tarpeen täyttäjänä, ja joka päiväisessä elämässä läsnä olevana asiana se saa yläkouluikäisiltä paljon huomiota (Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10).

Omien eväiden syöminen oli oppilaiden mielestä tehty liian hankalaksi erilaisilla säännöillä. Omia eväitä sai syödä vain tietyissä tiloissa, ja oppilaiden kokemuksen mukaan heille huomauteltiin, jos kouluruoka ei kelvannut. Eväiden hankinta lähikaupasta oli myös kielletty, koska koulun alueelta ei päivän aikana saanut poistua. Oma osansa oli myös joukkoon kuulumisella. Omien eväiden syöminen ei ole yleistä, joten se hieman ujostutti tai nolostutti oppilaita.

O13: Vähä sillee amerikkalaisee mallii, et ois se ruoka jonka kunta tarjoo, ja sit toinen jonka sais ostaa. Tai sitten sais tuua omat eväät.
H: Saako täällä muuten ottaa omia eväitä?
O14: Saa ottaa, mut se on vähä sellasta, et ku kukaa muu ei tuo, nii ei halua erottua joukosta.

Tässä kohtaa ruokailukeskusteluihin alkoi tulla mukaan myös uusia ilmiöitä. Ruokailu oli oppilaiden arjessa merkityksellinen tekijä ja sen ympärillä tehtäviin päätöksiin haluttiin päästä osallisiksi. Oppilailta kuultiin melko luonnollisia vaatimuksia päästä vaikuttamaan siihen, mitä ruokia on listalla, mistä ne valmistetaan ja missä valmistus tapahtuu. Ruokailu koskettaa jokaisen oppilaan jokaista koulupäivää. Konun (2002) hyvinvointimallin olosuhteiden parantamisen lisäksi ruokakeskustelussa nousee esille mm. Thomasin (2007), Rabello de Castron (2012) ja Shierin (2001) tutkimuksissaan määrittelemä osallisuuden vaatimus (Thomas, 2007; Rabello de Castro 2012; Shier, 2001; Konu, 2002, 44).

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että ruoka on hyvää siinä missä muualakin, ja osan mielestä kouluruoka oli kamalaa. Osa oppilaista syö koulussa joka päivä, kun taas osa sanoi ettei ole syönyt yläkoulun aikana kertaakaan. Tämä näytti olevan osittain sosiaalinen ilmiö. Haastattelujen perusteella yleinen linja

oli väheksyä kouluruokaa, ja nuorten kuului ryhmäpaineen myötä sanoa ruoan olevan huonoa. Ruoasta pitävät näyttivät olevan vähemmistössä. Myös tälle välille mahtui mielipiteitä. Yleisesti ottaen tiedettiin, että ruoka tehdään melko halvalla, joten oppilaat ymmärsivät laadun olevan sen mukaista. Ruoan laadusta oppilaat eivät valittaneet siinä mielessä, että olisivat epäilleet sen olevan syömäkelvotonta, pelkästään makua ja ulkonäköä arvosteltiin. Kaikissa kommenteissa terveellisyyteen ja monipuolisuuteen liittyen oppilaat sanoivat tietävänsä kouluruoan olevan näiltä osin hyvää. Ratkaisuksi laatu- ja makuasiaan ehdotettiin ruoan tekemistä koululla lämmittämisen sijaan. Oppilaat epäilivät että laatu ja maku paranisivat, jos ruoka tehtäisiin koululla teollisen keittiön sijaan.

O14: Nii mut se on silti iha hyvää ilmaseks.

O8: Se on kyllä hauska kun kaikki on aina, että miten sä pystyt syömään tota kouluruokaa. Et en mä tiää, kai mä oon sitte tottunu.

O7: No kyl mä joka päivä yritän syyä. Ehkä mä oon vaan nirso, mut ei se kyllä mitään kauheen nii...mutta mä silti yritän.

O5: No eihän siihen voi niin paljon rahaa käyttää. Vaikka en määkää kouluruokaa syö. En mä oo syöny yläasteella kertaakaan koulussa ruokalassa. Mutta en mä tiää, kyl mä sitä nyt vois in syyä, mut jotenki.

Kaiken kaikkiaan tulkitsin haastatteluista, että mielipide ruoasta on osittain sosiaalinen ilmiö. Ruoan houkuttelevuutta ei varmasti helpota se, että kuuluu jatkuvasti muilta, ettei kouluruokaa voi syödä. Oppilaat kuvasivat haastatteluissa syömisen tai syömättömyyden osittain tottumiskysymykseksi. Ajan myötä jotkut oppilaat ovat tottuneet olemaan syömättä koulupäivän ajan, ja tottuneet ajatukseen kouluruoan kelvottomuudesta. Oman vertaisryhmän merkitys kasvaa nuoruuden ikävaiheessa, ja vertaisiin halutaan samaistua (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 155). Tässä tulee esiin myös Decin ja Ryanin (2000) määrittelemä sisäisen ja ulkoisen motivaation välinen perinteinen ristiriita. Sisäinen motivaatio näyttäytyy perustarpeena, joka on nälkä, ja pyytää oppilasta syömään. Joissakin tapauksissa ulkoiset motivaatiotekijät, ruoan arvostelemisella saavutettu ryhmän jäsenyys, pääsee kuitenkin voitolle ja toiminta on sen mukaista (Ryan & Deci, 2000). Ruokailulla on lopulta yhteys vielä Konnun (2002) hyvinvointimallin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-

alueelle, jonka yksi tekijä on yhteisön tasa-arvoinen jäsenyys (Konu, 2002, 45-46).

Yhteenvetona sanottakoon, että oppilaat kokivat kouluruoan päätavoitteeksi halvan hankintahinnan ja riittävät ravintoarvot. Tästä yhdistelmästä oppilaille syntyy mielikuva siitä, että heille voi syöttää minkälaista ruokaa vain, kunhan se täyttää jonkinlaiset ravitsemus- ja elintarvikevaatimukset. Oppilaat kaipaavat arvostuksen ja tasavertaisuuden tunnetta: he toivoisivat ruokailun tavoitteina olevan maittava ja esteettisesti kelvollinen ruoan laatu sekä kiireisen päivän keskellä oleva ansaittu ruokatauko. Kuten muuallakin, myös koulussa ruokailun aikana pitäisi saada kiireettä hengähtää ja irtautua päivän töistä ruppatelemalla tai selaamalla päivän uutisia tai sosiaalista mediaa. Keskustelujen perusteella oppilaat näyttivät ajattelevan, että koiran virassa oleville tarjotaan koiranruokaa, ja kasvavan arvostuksen myötä myös ruoan laatu paranee.

Suhteet opettajiin ja kouluun

Koulun sosiaalisilta suhteilta toivottiin tasavertaista keskustelua ja ymmärrystä oppilaiden erilaisia ajatuksia kohtaan. Eräs oppilas kuvaili tilanteen, jossa hänen poikaystävänsä oli halunnut korottaa fysiikan numeroa ja tarjoutunut tekemään ylimääräistä työtä paremman numeron eteen. Opettaja oli kuitenkin kieltänyt oppilaalta tällaisen mahdollisuuden.

O5: No mun poikaystävällä menee koulu tosi huonosti. Se varmaan jää luokalleen, ku se ei pysty lukemaan. Se ei pysty lukemaan kokeisiin, koska se ei pysty vaan keskittymään, silloin joku juttu, etseei vaan pysty. Sen takii sillä menee koulu huonosti. Se ois halunnu fysiikan numeroaan nostaa, ja se laitto...ihan vaivalla laitto tietokoneella viestin wilmasta fysiikan opettajalle, että saisko hän jotain lisätehtäviä mitä tehdä, tai jonku esitelmän, et se sais nostaa sen numeroo. Nii se opettaja sano, et se on sen vika ku se ei lukenu kokeeseen, et ei se saa.

Tässä tilanteessa yhdistyy jälleen kaksi asiaa. Konun (2002) hyvinvointimallin mukaan koulun sosiaaliset suhteet kattavat kaikki oppilaan suhteet opettajiin, oppilaisiin ja muuhun henkilökuntaan. Oppilas-opettaja -suhde on oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta erittäin merkityksellinen. Suhde muodostuu aina ihmisten välille, ja ihmisten välisten suhteiden kautta muodostuu positiivinen tai negatiivinen mielikuva sosiaalisista suhteista koulussa (Konu, 2002,

44-45). Tällainen tilanne vie oppilas-opettaja -suhdetta negatiiviseen suuntaan, ja lopulta syy näyttää linkittyvän myös osallisuuteen. Oppilaalle syntyy tunne, jonka mukaan hän ei ole osallinen omassa koulunkäynnissään. (Thomas, 2007; Shier, 2001; Lansdown, 2010, 13.) Nuoret alkavat yläkoulun aikana kehittyä vastuullisemmiksi nuoriksi aikuisiksi, ja koulussa pitäisi tarjota mahdollisuus vastuun kantaan, kun vastuuntunto on herännyt (Raitanen, 2001, 198–199; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156). Nuorille pitäisi siis tarjota mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluun: ei voi olla niin että kasvavalle nuorelle todetaan, ettei hän nyt enää mahda omalle opiskelulle mitään.

Opettajien toivottiin siis tarjoavan mahdollisuutta jossain määrin tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Helposti lähestyttävien ja keskustellevien opettajien toimintatapoja pidettiin hyvinä. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut kurinpidon ja auktoriteetin puutetta, vaan liian lepsua otetta pidettiin mielistelynä, ja sitä ei katsottu hyvällä. Sama koski liian rönsyilevää opetustyyliä. Jos opettaja eksyy paljon aiheesta kesken opetuksen, tulkitsevat oppilaat sen ammattitaidon puutteeksi ja osaamattomuudeksi. Oppilaat olivat huomanneet oman käyttäytymisensä merkityksen: jos olet itse opettajalle mukava, saat todennäköisesti vastakaikuna samaa ystävällisyyttä.

O5: Nii että se sanoo siinä jotenki että, et sano että se esittää oppilaalle2 sellasta kivaa ja tämmöstä, vaikka oikeesti se ajattelee siitä ihan eri tavalla. Ja emmä tiä onks se nyt oikeen sillee sen juuruta toisista oppilaista, et onhan se, tulehan siinä nyt sellanen tuttavallisuus sen kanssa sen opettajan. Mut on se silti, et kuitenkin pitäs olla tasapuolinen kaikille.

Oppilaatkin omalta osaltaan erottivat oppilas-opettaja suhteen ja vertais-suhteet toisistaan. Opettajan pitää oppilaiden mielestä pysyä opettajan roolissa, ja tulkintani mukaan tässä näkyy oppilaan kasvattavan suhteen tarve. Suhteen pitää olla sen verran tuttavallinen, että tasapuolisen kanssakäymisen mahdollisuus on olemassa. Opettajan tulee kuitenkin pysyä omassa roolissaan kasvattajana ja auktoriteettina. Liian keskusteleva ja rönsyilevä ote opetuksessa tuotti tulkintani mukaan oppilaille epätietoisuutta siitä, tekeekö opettaja valinnan rönsyillessään aiheesta. Opettajan ajatus voi olla, että mistä tahansa aiheesta oppitunneilla käyty keskustelu luo suhdetta oppilaisiin. Oppilaat kuitenkin epäilivät, että opettaja eksyy aiheesta osaamattomuuttaan, ja suhteen kehitys on

negatiivista. Oppilaat siis olivat yllättävänkin suoraviivaisia sen suhteen, että kunkin on pysyttävä tietyssä roolissa, ellei pysty hyvin perustelemaan miksi toimitaan toisin. Oppilaat määrittelivät tässä itse millaisia Konun (2002) hyvinvointimallin mukaisia sosiaalisia suhteita he koulussa kaipaavat nimenomaan oppilas-opettajasuhteen osalta (Konu, 2002, 44–45).

Vertaissuhteiden merkityksen oppilaat ovat osoittaneet jo sisäisten motivaatiotekijöiden kohdalla. Oppilaiden mielestä tärkeimmät sosiaaliset suhteet koulussa ovat suhteet ikätovereihin. Kavereiden tapaaminen koulussa on iso tekijä koulunkäynnin motivoivuuden kannalta, ja parasta koulussa on monen oppilaan mielestä kaverit. Tätä kaverisuhteiden merkitystä olen tutkinut kandidaatin tutkielmassani, ja se on tämän tutkimuksen rajauksen ulkopuolella (Vahvaselkä, 2013). Kaverit sijoittuvat Konun (2002) hyvinvointimallin sosiaalisten suhteiden osa-alueelle, ja sitä kautta toverisuhteet ovat erittäin merkittävä sosiaalisen kouluhyvinvoinnin rakentaja (Konu, 2002, 44–45).

Keskusteluissa toivottiin enemmän eri ryhmien välistä toimintaa, sekä ryhmien sisäistä ryhmäyttävää tekemistä. Oppilaiden mielestä yhteishengen kautta muodostuisi yhtenäisempi kouluyhteisö. Ryhmätöiden ja erilaisten valinnaisryhmien muodostamista pidettiin tärkeänä sekä itselle tuntemattomien ihmisten kanssa työskentelyn, että tuttujen kavereiden kanssa toimimisen kannalta. Tutun ryhmän paremmuutta perusteltiin tehokkuudella, tuttujen kanssa on helpompi muodostaa tehokkaita toimintatapoja. Tuntemattomien kanssa työskentelyä tukeva perustelu oli puolestaan sosiaalisten taitojen kehittyminen. Pahimpana vaihtoehtona pidettiin sitä, että joutuu yksin tai kahdestaan sellaiseen ryhmään, jossa kaikki loput ovat yhtä yhtenäistä joukkoa.

O8: Nii ja ehkä yrittää semmosta, että luokkien välillä semmosta ryhmähenkisyyttä ja jotain sitä nostattaa ja...ehkä jotai kisoja, tai ei nyt kisoja, mut jotai semmosia juttuja, millä sitä saatas ehkä niinku yhtenäisemmäks sitä luokkaa Et ainaki meidänki luokka on vähä semmone, että ei se kauheen yhtenäinen oo.

O13: Mun seiskaluokan koulu oli aika viihtysä, koska se oli aika pieni koulu, nii siellä oli tosi hyvä yhteishenki.

Katkelmassa ehdotettiin suoraan jotain tiettyä toimintatapaa siitä, miten asioiden pitäisi olla, jotta hyvinvointi sosiaalisten suhteiden osalta paranisi.

Mielipiteitä oli kuitenkin monia, eikä yhtä yhtenäistä linjaa ole havaittavissa. Kaikki oppilaat kaipasivat kuitenkin perusteltua ryhmien muodostamista ja tunnetta siitä, että heitä kohdellaan oikeudenmukaisesti ja omiin asioihin voi vaikuttaa. Myös Konun (2002) mukaan oppilaiden toiveiden huomioon ottaminen parantaa kouluhyvinvointia. (Konu, 2002, 44–45). Perustelujen tarpeella on Konun (2002) teoriassa positiivinen vaikutus koulun sosiaalisten suhteiden hyvinvoinnin osa-alueeseen liittyen, ja samalla se liittyy hyvinvoinnin mm. Thomasin (2007), Shierin (2001) ja Lewarsin (2010) määrittelemään osallisuuden käsitteeseen (Konu, 2002, 44-45; Thomas, 2007; Shier, 2001; Lewars, 2010, 273).

Yllä oleva katkelma kertoo oppilaan tarpeesta olla yhteisönsä mahdollisimman näkyvä jäsen muille yhteisön yksilöille. Tämä ilmiö syntyy koulun sosiaalisissa suhteissa ja sen merkitys yhdistyy hyvinvointimallin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä osallisuuteen ja kognitiivisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kaikissa on kyse yhteisön täysivaltaisena ja arvokkaana jäsenenä olemisesta, jotka ovat myös aiemman tutkimuksen mukaan osallisuutta määrittäviä tekijöitä (mm. Konu, 2002, 45–46; Thomas, 2007; Shier, 2001; Nurmi & Salmela-Aro, 2002, 10).

Itselle sopivat opiskelutavat

Haastatteluissa keskusteltiin opetus- ja oppimistavoista jonkin verran. Samoista opetustavoista oltiin samojen haastattelujen sisällä montaa eri mieltä. Jonkun opettajan toimintatapoja saatettiin jopa arvostella ja kehua peräkkäisissä lauseissa. Oppilaat kaipasivat mahdollisuuksia ja tilaa omalle tyylilleen tehdä asioita tai ratkaista tehtäviä. He tiesivät, että esimerkiksi matematiikan asioita voi ymmärtää useammalla kuin yhdellä tavalla. Yhtä lailla oli huomattu opettajan opettavan sillä omalla tavallaan, häneltä kuitenkin toivottiin ymmärrystä myös muille ratkaisutavoille.

O4: No siis, öö, sillan ku meillä oli opettaja3 seiskalla ja kasilla, niin no, siis mä en sen tunneilla oppinu mitään. Ja mullon niiku aina matikasta ollu tavoite hyvä numero, eli ysi. Nii mun piti aina ku oli koe nii, ite jouduin oppimaan ne asiat. Et nyt ku on opettaja4 nii, mun ei ees tarvi ku on koe, nii mää vaan kertaan ne asiat ja sit mä osaan.

Yksilö haluaa tilaa itsensä näköiselle tekemiselle ja tukea omalle minuudelleen. Oman minuuden löytyminen on yksi nuoruuden kehitysvaiheen tärkeimmistä prosesseista, ja tällaisella opiskelustrategian pohtimisella etsitään omaa opiskelijaminää (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 137–138). Konun (2002) hyvinvointimallin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueen sisälle kuuluu oman tavan toteuttaminen asioita tehtäessä, ja hyvinvointi paranee sitä mukaa, mitä enemmän omalle tyylille on tilaa (Konu, 2002, 45–46).

Oppilaat pohtivat koulun tahdissa pysymistä, esimerkiksi poissaolopäivän vaikutusta omaan opiskeluun. Heitä harmitti poissaolon vaikuttaminen mahdollisesti numeroon saakka. Oppilaiden mielestä ei ole reilua, että päivän kiipeänä oleminen laskee koenumeroa, koska joku asia on jäänyt välistä tuon päivän tunnilla. Samaa sanottiin heti sairauspoissaolon jälkeisistä pistokokeista. Oppilaiden mielestä heillä ei ole kotona mahdollisuutta oppia asiaa itsenäisesti yhtä hyvin kuin koulussa. Tästä syystä poissaolon jälkeistä numeroon vaikuttavaa pistokoea pidettiin todella epäreiluna. Yhtä huonona pidettiin myös opettajan asennetta, jossa opettajan kanta on ettei se haittaa, vaikka asialla on oppilaalle merkitystä. Oppilaille tulee tästä tulkintani mukaan tunne siitä, ettei heidän asioillaan tai huolillaan ole merkitystä. Oppilaiden kuvauksen perusteella yksilö ei saa tällä hetkellä ääntään kuuluviin, ja oppilaat tuntevat olevansa olemassa koulua varten, eikä koulu heitä varten.

O5: Nii, sit se on vaa, et yrität sen verran, minkä osaat, tai jotai vastaavaa. (opettaja)
O4: Nii, sit sä saat sellasen vitosen siitä, sit se vaikuttaa sun numeroon.

Konun (2002) mukaan itsensä toteuttamisen mahdollisuus on yksi kouluhyvinvoinnin tekijä: oppilaan pitää pystyä opiskelemaan itseään kiinnostavia aiheita omassa tahdissaan (Konu, 2002, 45–46).

Suuresta opetusryhmästä ei katsottu olevan mitään hyötyä. Aiemmin tässä tutkimuksessa olen sen sijaan todennut, että oppilaat kaipaavat pieniä opetusryhmiä ja pieniä kouluja yhteisöllisyyden parantamiseksi. Suuret koulut saivat kannatusta järjestelyjen helpottumisen kannalta. Suuressa koulussa on mahdollista järjestää laajempi tarjonta valinnaisia ja erilaisia ryhmiä suurelle

määrälle oppilaita. Oppilaineidenkin sisällä ehdotettiin järjestettäväksi hieman eri lailla toimivia ryhmiä. Hyvä esimerkkilaji on liikunta, johon oppilailla oli esittää konkreettisia esimerkkejä. Oppilaat saivat suuressa koulussa valita milaista liikuntaa haluavat harrastaa, ja suuri oppilasmäärä takasi monen lajin ryhmiä. Yksilöitävyys tuottaa tunnetta siitä, että koulutus on juuri yksilöä varten, ja palvelee yksilön kehitystä tulevaisuutta ajatellen. Oppilas tuntee tulkin-tani mukaan pakollisuuden myötä enemmän tarvetta kapinoida systeemiä vastaan, koska se ei ole häntä varten.

O13: Liikunta on kans vähä semmone, jokaisella on muutamia semmosia lajeja, joita ne vaan vihaa yli kaiken. Nii mun mielestä eipitäispakottaa tekee kaikkee. Varsinki ku alasteella laitetaa kokeilemaa kaikkee, nii yläasteella on ihan turha sanoo et sun pitää kokeilla. Et jos mä oon kokeillu sitä jo kaheksan kertaa, nii ehkä mä tiän et mä en tykkää siitä. Vaikka pitäis liikunnasta muuten, niin useet vihaa koululiikuntaa, ja just siks et ei pääse tekee mitä haluaa, ja joutuu tekee sitä mitä inhoo. Niin mun mielest siinä sais olla just semmosta, et vähä niinku valinnaisissa et voi valita lihaskunnon tai pallopelit tai tälle. Nii mun mielestä perusliikunnassa pitäis olla, et sais vähä valita mitä tekee. Se nostais numeroita ja innokkuuttaki siihe liikuntaa.

Liikuntalajien sekä valinnaisten oppiaineiden tarjonnalla vastataan oppilaiden tarpeeseen yksilöitävästä omatahtisesta opetuksesta, joka perustuu omiin kiinnostuksen kohteisiin eli synnyttää sisäistä motivaatiota (Konu, 2002, 45-46; Ryan & Deci, 2000). Oppilaat haluavat vaikuttaa oman opiskelunsa sisältöön, tarve on yhdenmukainen Thomasin (2007), Shierin (2001) ja Lansdown (2010) osallisuustutkimusten kanssa (Thomas, 2007; Shier, 2001; Lansdown, 2010, 13).

Ala- ja yläkoulun välillä valinnaisuuden kaipuussa ja muodossa tuntui olevan suuri ero. Alakoulussa ennen neljättä luokkaa minkään aineen opiskelua ei koettu vielä pakkopullaksi, ja silloin pidettiin hyvänä monenlaisiin ilmiöihin tutustumista.

O4: Nii mut se on just hyvä alakoulussa, et tutustuu siihe kaikkee. Mun mielestä sä jo kutosella tajuat sen, että mä en osaa laulaa, enkä mä oo hyvä soittaa mitää, ja sitte että mä oon huono piirtää ja näi. Mun mielestä se, etsäävielä seiskalla istut ja laulat siellä musiikin tunnilla, teet jotai, ja kuvistunneilla piirät siellä, se on mun mielestä turhaa.

Oppilaiden kertomukset näyttivät olevan linjassa sekä kouluviihtyvyystutkimusten että nuoruuden kehityskulun kanssa. Kämppi ym. (2008) ovat todenneet kouluviihtyvyyden laskevan alakoulun viimeisillä luokilla merkittävästi, ja samoihin aikoihin katsotaan alkavaksi lapsen kehityksessä esinuoru-

den vaihe (Kämppe ym., 2008; Raitanen, 2001, 199; Koivusilta & Rimpelä, 2000,156).

Kaikki haastateltavat olisivat toivoneet enemmän valinnaisuutta ja mahdollisuutta määrittää oman opiskelunsa sisältöä. Äärimmäisenä ehdotuksena oli kokonaan numeroihin ja samaan sisältöön perustuvan koulupolun sijaan kurssimuotoinen koulu. Tällaisessa koulussa jokainen sisältö tulisi hallita hyvin ennen kuin pääsee siirtymään seuraavan sisällön kurssiin. Päättötodistuksessa osoitettaisiin numeroiden sijaan se, mitkä kaikki aiheet on ehtinyt kustakin aineesta käydä läpi peruskoulun aikana. Jatkokoulutuksen vaatimuksina olisivat näin ollen sitten tietyt suoritukset tietyistä aineista osaamisen numeerisen arvioinnin sijaan. Tätä ehdotusta ei täysin tyrmätty yhdessäkään haastattelussa. Kuitenkin kysyttäessä milloin oppilas olisi valmis poikkeamaan kaikille yleisesti opetettavista aineista, ja valitsemaan vaikka puolet oman opiskelunsa sisällöstä, vaihtelivat vastaukset viidennen ja yhdeksännen luokan välillä. Yhdessä haastattelussa ehdotettiin osittain tenttimiseen perustuvaa itsenäistä opiskelua siihen soveltuvissa aineissa.

O2: No nyt taas jatketaan siihen, sitä meidän paljon puhuttua liukuvaa tyyliämme, jokaiselle sopivaa. Kun siis, jos siis iha viidentee luokkaa, neljänteen luokkaan mennessä on vielä suht koht korkeella se innostus, siie asti opeteta niinkun nytkin normaalisti. Ja sit ruetaan jo pohjautumaan siie joihikki omiin suosikkiaineisiin.

O3: Jos sulta kysytää vaik mikä sun suosikkiaie on nii eihä sun sillon tarvi tietää et minkä ammatin sä haluut isona, vaan sitä että mikä sua kiinnostais, sitte ku saa opiskella sitä mikä on mukavaa, nii sitte motivaatio säilyy muihinki aineisiin paremmin. Mun mielestä se ois just hyvä että jokainen oppilas niin yksilönä käy sitä koulua ja etenee oman oppisuunitelman mukaan. Ja sitte kun, tavallaa että, ei tarvii odottaa että se koko ryhmä on saanu sen kurssin läpi. Et omaa tahtii, et sitte jotkut selviytyis peruskoulusta nopeemmin, toiset hitaammin. Mutta ettei tarvis sillei ootella niitä muita. Tai sitte taas että mennää liian nopeesti, et ei pysy mukana ja sitte ei opi mitää.

Tulkintani mukaan tässä tulee näkyviin peruskoulussa tällä hetkellä ole-massa oleva epäkohta, joka on koulunkäynnin pysyminen melko samantyyllisenä läpi peruskoulun. Muutokset ala- ja yläkoulun välissä ovat lähinnä toimintatapojen muutosta: opiskelussa itsessään ei juuri mikään muutu, joten yläkou-lussa oppilaat eivät saa kehitystasoaan vastaavaa opetusta. Alakoulussa opetus näyttää vastaavan vielä hyvin koululaisen tarpeisiin. Konu (2002) on määritellyt hyvinvointimallissaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet yhdeksi merkittäväksi viihtyvyyden rakentajaksi. Oppilaiden kehitys menee Koivusillan ja Rim-

pelän (2000) sekä Antikaisen (1998) mukaan lapsuusiän jälkeen nuoruusiässä huimaa vauhtia eteenpäin, ja kuitenkin peruskoulu tarjoaa melko samantyylistä opiskelua alakoulusta yläkouluun saakka (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 137–138).

Terveydenhuolto

Oppilaat puhuivat haastatteluissa todella vähän omasta terveydentilastaan tai koulun terveysterveystilasta. Ainoat tätä aihetta koskevat kommentit käsitelivät lähinnä koulun terveydenhuoltoa. Koulun terveydenhuoltoon oltiin tyytyväisiä, joskin kritisoitiin terveydenhoitajan paikallaoloa vain tiettyinä viikonpäivinä.

O2: No kouluterveydenhuolto on vähän sellanen plusmiinus. Koska silloin kun terveydenhoitaja on paikalla, niin siinä se on tosi hyvässä kunnossa. Se on hyvin koulutettu se terveydenhoitaja, ja sellainen. Ja hyvin, hyvä valittu, mutta sitten se on se ongelma et se ei oo täällä aina. Kun siinä sitä että pitää...ei voi olla jokaisessa koulussa omaa terveydenhoitajaansa jatkuvasti paikalla.

Konun (2002) hyvinvointimallissa terveydentila käsitetään sairauden poissaolona. Oppilaiden vastauksissa tämä tuntui vahvistuvan. Peruskoulua päättävät oppilaat eivät vielä juuri pohtineet terveyden merkitystä koulunkäynnin mielekkyyden kannalta. Nuorille tärkeitä näyttävät olevan käsillä olevat asiat, eikä terveys juuri nyt ole käsillä ellei sen kanssa tunnu olevan ongelmia. Terveyttä voidaan siis pitää hyvinvoinnin peruspilarina, jonka olemassaolo on välttämätöntä mutta näkymätöntä. (Konu, 2002, 44.)

5.5 Yhteenveto tuloksista

Osallisuutta oppilaat vaativat haastatteluissa eniten. Moni muidenkin viitekehysten käsitteisiin liittynyt oppilaiden kommentti näytti lopulta olevan yhteydessä myös osallisuuteen. Nuoruuden ikävaiheessa osallisuuden korkeimmille tikoille tai rappusille kiipeäminen tulee erittäin merkitykselliseksi yksilön kannalta, sillä nuoruus on aikuisuuteen valmistautumista ja oman aikuisuuden roolin luomista (Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 155; Lewars, 2010, 273; Lansdown, 2010, 13). Oppilaat vaativat osallisuutta monilla koulun

osa-alueilla kuten koulun käytäntöjen ja sääntöjen luomisessa, koulun opetuksen sisällössä, opetuksen etenemistahdissa sekä koulua koskevien hankintojen kohdalla.

Motivaatiotekijöiden kohdalla yläkouluikäiset tuntuivat tunnistavan melko hyvin sen, mikä heitä kiinnostaa ja mitä he tavoittelevat. Kiinnostuksen kohteita eli sisäisiä motivaatiotekijöitä löydettiin eri oppiaineiden sisältä ja kavereiden kanssa olemisesta. Oppilaat osasivat hyvin todeta, ettei kaikkia yksilöitä kiinnosta samanlaiset asiat, mutta yleensä kaikkia kiinnostaa jokin osa-alue. Oppilaiden mielestä kiinnostukseen on vaikea vaikuttaa, ja ajatus onkin erittäin hyvin linjassa Ryanin & Decin (2000) motivaatioteorian kanssa. Sisäisen motivaation katsotaan olevan melko pysyväluontoinen ja tilanteesta riippumaton kiinnostus jotain tehtävää kohtaan (Ryan & Deci, 2000).

Tavoittelemikseen asioiksi oppilaat mainitsivat peruskoulun päättämisen, jatkokoulutuspaikan saavuttamisen ja jatkokoulutuksessa pärjäämisen, eli näitä asioita kohtaan on ulkoista motivaatiota. Nämä ovat Ryanin & Decin (2000) mukaan tyypillisiä ulkoisen motivaation esimerkkejä, joilla kaikilla saavutetaan jotain. Tässä kohtaa nostaa päätään myös nuoruusiässä merkityksellinen itsevaltaisen roolin ottaminen (Raitanen, 2001, 198; Koivusilta & Rimpelä, 2000, 156; Antikainen, 1998, 155). Nuorille merkityksellisiä ovat nimenomaan omat tavoitteet tulevaisuudessa, kun taas lapsuudessa tavoitteet ovat selkeämmin kiinni kasvatuksessa. Kotona kerrotaan koulunkäynnin merkityksestä, ja lapsi toistaa vanhemmiltaan saamaa esimerkkiä.

Motivoituneisuus johonkin koulussa olevaan tuntuu olevan koulunkäynnin mielekkyyden edellytys. Kaikkien muiden teoriakehyksen osa-alueiden mukaan tarkastellut ilmiöt synnyttävät lopulta myös joko sisäistä tai ulkoista motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Jos oppilas kokee osallisuutta, hänessä voi syntyä esimerkiksi ulkoista motivaatiota koulunkäyntiin vastuuntunnon myötä (Raitanen, 2001, 198; Ryan & Deci, 2000). Kouluun kiinnittyminen näyttää myös kuvaavan motivoitumista koulunkäyntiin. Kiinnittymisen mallissa on erotettu erilaisia koulussa esiintyviä motivoivia tekijöitä kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksien kautta (Fredricks ym., 2004; Ryan & Deci, 2000). Myös koulu-

hyvinvointimallin mukaisesti hyvin voivan oppilaan on oltava jollain lailla motivoitunut koulunkäyntiä kohtaan. Yhtä oppilasta tarkasteltaessa pahoinvointi koulussa voi olla poissa, vaikka koulutyö ei motivoisikaan. Kokonaisvaltaista hyvinvointia ei kuitenkaan voi olla ilman motivaatiota, koska hyvinvointimalliin kuuluu esimerkiksi omien kiinnostuksen kohteiden kehittäminen omalla etenemisnopeudella. Kiinnostuksen kohteen ollessa olemassa, on oltava olemassa myös motivaatiota. (Konu, 2002, 44–46; Ryan & Deci, 2000.)

Kouluun kiinnittymisen behavioraalinen ja kognitiivinen ulottuvuus näyttävät olevan kiinteästi yhteydessä motivaatioon, kun taas emotionaalinen ulottuvuus yhdistyy vahvasti osallisuuden teoriaan (Fredricks ym., 2004; Ryan & Deci, 2000; Thomas, 2007; Shier, 2001). Kiinnittävä koulu tarjoaa oppilaalle tämän kehitystason mukaisia mielekkäitä tehtäviä ja osallistaa vahvasti koulun toimintaan. Osallistamisen näkökulmasta näyttää tämän aineiston perusteella olevan merkityksellistä mahdollisuus toimia pienessä ryhmässä arjessa, jotta yksilö pääsee näkyviin. Nuoret näyttävät olevan tulosten valossa valmiita kiinnittymään koulutyöhön, jos kiinnittymisen edellytykset onnistutaan täyttämään. Haastatteluissa puhuttiin arkityön merkityksestä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. He olivat valmiita tekemään töitä myös vähemmän mukavien tehtävien parissa, jos ne jotenkin liittyvät oppilaiden omassa tulevaisuudessa tarvitsemiin taitoihin. Tämän aineiston mukaan nuorten tarpeet ja koulun tarjonta eivät kuitenkaan tunnu kohtaavan.

Kouluhyvinvointi linkittyi vahvasti osallisuuden teoriaan. Yläkouluikäiset kuvailivat asioita, joita he toivoisivat koulun olosuhteilta, koulun sosiaalisilta suhteilta, ja millaisia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia he kaipaavat. Näissä kaikissa tuli selvästi ilmi erilaisuus yksilöiden välisissä toiveissa, mutta toisaalta yhteys osallisuuden kokemuksen kaipuussa (Konu, 2002, 44-45; Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273; Thomas, 2007). Erilaisten tilanteiden ratkaisuksi tarjottiin lähes yhtä montaa tapaa kuin oli toivojia. Vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa, etteivät oppilaat oikein tienneet, mihin toimintatavat tällä hetkellä perustuvat, ja he epäilivät useiden asioiden mielekkyyttä kenenkään

kannalta. Oppilaiden näkökulmasta moni asia ja sääntö oli olemassa hankaloit-
taakseen heidän elämäänsä.

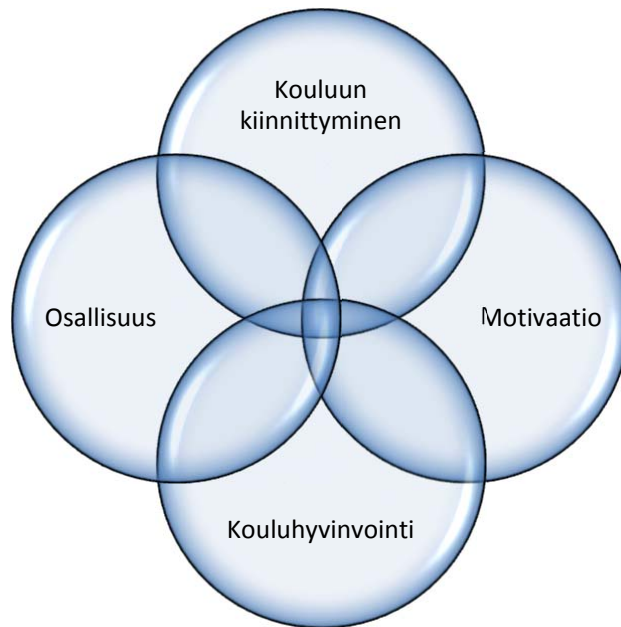
6 POHDINTA

6.1 Mitä yläkoululta kaivataan?

Olen käsitellyt tämän tutkimuksen tuloksissa sitä, millaiset tekijät oppilaiden mielestä tuovat koulunkäyntiin lisää mielekkyyttä eli ovat koulupudokkuuden uhkaa poistavia. Kysyn tutkimuskysymyksessäni sitä, millaisille asioille peruskoulun päättävät nuoret antavat merkitystä koulunkäynnin mielekkyyden kannalta.

Motivaatio, kouluun kiinnittyminen, osallisuus ja kouluhyvinvointi, eli tämän tutkimuksen teoriakehyksen eri ilmiöt, näyttävät aineiston analyysin perusteella sekoittuvan toisiinsa. Esimerkiksi kouluun kiinnittyneen oppilaan on oltava myös motivoitunut koulunkäyntiin, mutta jos kouluun kiinnittyminen laskee, myös motivaatio katoaa. Koulussa vahvaa osallisuuden tunnetta kokeva oppilas voi koulussa hyvin ainakin kouluhyvinvoinnin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueen mukaan, ja kouluhyvinvoinnin katoamisen myötä katoaa varmasti myös osallisuuden tunne. Moni oppilaiden haastattelukatkelma tarjosi merkityksiä kahteen tai jopa useampaan teoriakehyksen osaan. Näiden neljän teoriakehyksen kuvaamat ilmiöt ovat siis monelta osin päällekkäisiä ja kuvaavat kaikki jonkinlaista koulunkäynnin mielekkyyttä.

Fredricks ym. esittävät kouluun kiinnittymisen olevan koulupudokkuudelle vastakkainen ilmiö (Fredricks ym., 2004). Tämän työn tuloksissa esiintyvillä oppilaiden toiveilla koulunkäynnin sisällöstä on samansuuntainen vaikutus. Havainnollistaakseni omaa käsitystäni ilmiöstä, esittelen mallin koulunkäynnin mielekkyyteen yhteydessä olevista tekijöistä (Kuvio 3). Kuviossa kouluun kiinnittymistä, motivaatiota, kouluhyvinvointia ja osallisuutta kuvataan kutakin ympyrällä. Kaikki ympyrät limittyvät muiden ympyröiden kanssa, kuten tulosten tarkastelu edellisessä luvussa osoittaa. Keskellä kuviota on tekijöitä, jotka ovat jokaisen ympyrän sisällä.



KUVIO 3 Koulunkäynnin mielekkyyteen yhteydessä olevat tekijät.

Kaikki neljä teoriakehyksen eri osaa vievät oppilasta pois puolesta pudokkusriskistä, ja jokainen osa-alue yksinäänkin näyttää suojaavan pudokkuutta vastaan. Motivaatio käsillä olevaa tehtävää kohtaan aktivoi tekemiseen, jolloin tekeminen on mielekästä riippumatta muista tekijöistä. Osallisuus voi toimia hieman samalla tavalla motivaation kanssa: tekemisen ollessa osallistavaa tuntee oppilas esimerkiksi vastuuta työn loppuun saattamisesta. Kouluun kiinnittyminen ja kouluhyvinvointi tarjoavat kattavampaa mallia, ja pyrkivät kuvaamaan koulunkäynnin mielekkyyttä laajasti. Oppilaan ollessa kouluun kiinnittynyt tai koulussa hyvinvoiva täytyy koulunkäynnin olla oppilaalle jollain lailla mielekästä. Koulunkäynti on mielekkäintä kuitenkin silloin, jos oppilaan kohdalla kaikki neljä osa-alueita ovat kunnossa ja vastaavat oppilaan ikätason mukaisia tarpeita. Mikään tässä tutkielmassa esitellyistä teorioista ei tutkimukseni perusteella onnistu sisällyttämään kaikkia mahdollisia näkökulmia itseensä.

Kautto-Knape (2012) on omassa väitöstyössään luonut oppilasta lamauttavan kouluvuorovaikutuksen teorian, joka keskittyy oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Kautto-Knape, 2012, 84-85). Tässä omassa työssäni

olen esittänyt vastakkaissuuntaisia oppilasta voimaannuttavia kohtaamisia mahdollisimman laajasti koskien oppilaan vuorovaikutusta myös koulujärjestelmän ja kouluyhteisön kanssa. Pyrin pysymään sellaisten asioiden sisällä, joihin on mahdollista vaikuttaa toimintatapojen kautta. Kuten olen aiemminkin työssani todennut, opettajan voidaan katsoa olevan linkki oppilaan ja koulusysteemin välillä. Oppilas esittää omia ajatuksiaan ja keskustelee mahdollisista muutoksista ensimmäisenä opettajansa kanssa. Näin opettajat ovat luomassa välillisesti oppilaan suhdetta koko koulujärjestelmään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetään yläkoulun tavoitteiksi tässä tutkimuksessa löytämäni tärkeimmät koulunkäynnin mielekkyyden tekijät: osallisuus kaikissa omaa opiskelua koskevissa päätöksissä, yhteisöllisyys, ja oppilaan halu työskennellä omaa tulevaisuuttaan varten aikuisen vastuullista roolia samalla opetellen (POPS, 2014). Osallisuuden kautta esimerkiksi seuraavanlaisia tilanteita voitaisiin välttää. Oppilaat kritisoivat aineistossa pelkkiä lukuaineita ja kolmea vierasta kieltä sisältäviä päiviä. He myös epäilivät, ettei kukaan ole katsonut lukujärjestyksen järkevyyttä sen jälkeen, kun kone on sen luonut. Lukujärjestyksen muuttaminen voi aiheuttaa tällaisessa suuressa koulussa ketjureaktion. Koulun tiloista lähes kaikki ovat käytössä kaikkien oppilaiden ollessa koulussa, näin useamman luokan, opettajan ja tilan aikataulua täytyisi muuttaa yhden muutoksen aikaan saamiseksi, koska yhden ryhmän siirtäminen johonkin vaatii toisen ryhmän siirtämistä pois alta. Nuoret eivät vielä näytä pystyvän ajattelemaan näin pitkälle, joten ongelma pitäisi heille puhua auki, ja ottaa heidät mukaan tilanteen ratkaisemiseen.

Tämän hetkinen tilanne näyttää kuitenkin siltä, etteivät tavoitteet siirry opetussuunnitelman perusteista käytäntöön. Yläoulu ei pysty tarjoamaan nuorille heidän kehitystasoaan ja tarpeitaan vastaavaa opetusta nuorten näkökulmasta. Samaa ovat sanoneet myös Pasi Hoikkala ja Petri Paju (2014) omaan tutkimukseensa perustuen. Alakoulun ja yläkoulun välinen siirtymä on Hoikkalan & Pajun (2014) mukaan lapsuudesta nuoruuteen ja puberteettiin siirtyvä koululainen kaipaa peruskoulun viimeisillä luokilla nimenomaan vahvaa ihmiskontaktia luotettavaan aikuiseen. Nuori tarvitsee tätä luotettavaa aikuista ohjaa-

maan itseään keskustellen mutta jämäkästi. Tällä hetkellä kuitenkin läheinen opettajakontakti vaihtuu ”armadakunnalliseen taitavia ainedidaktikkoja”. (Hoikkala & Paju, 2014, 223-225.)

Tässä tutkielmassa käy ilmi, ettei koulussa ole mahdollista löytää kaikille koulua käyville oppilaille mieleistä tapaa tehdä jokin asia. Koska yksilöt ovat erilaisia, toivovat he myös erilaisia toimintatapoja. Yksi jokaista vaatimusta yhdistävä tekijä kuitenkin löytyy, ja se on päätöksentekoon vaikuttaminen omaa elämää koskevien valintojen suhteen, eli osallisuus (Thomas, 2007; Shier, 2001; Lansdown, 2010, 13; Lewars, 2010, 273; Rabello de Castro, 2012). Tässä nykyinen koulu törmää edellisessä kappaleessa esitettyyn ongelmaan: opettajat opettavat yläkoulussa ainettaan mahdollisesti vain yhden tunnin viikossa. Omasta aineesta ei haluta uhrata aikaa yleisille keskusteluille tai edes neuvotteluille oman aineen opiskelutavoista. Saman ilmiön toistuessa kaikissa aineissa todella tärkeä osallisuuden tuottaminen ja samalla kasvun tukeminen jää oppisisältöjen jalkoihin.

Opetussuunnitelman perusteet kuitenkin tarjoavat mahdollisuuden osallistamiseen, joten opettajien olisi täysin perusteltua karsia oppiainesisältöjä ja keskittää resursseja myös osallisuuteen ja kasvattamiseen (POPS, 2004,280-281). Yläkoulussakin opettajalla voisi olla hallussaan yhtä ainetta laajempi kokonaisuus yhden ryhmän kanssa. Järjestely tarjoaisi paremman mahdollisuuden luoda projekteja, joilla täytetään tätä osallisuuden ja kasvatuksen tarvetta. Oppilaiden olisi mielekkäämpää sitoutua myös sellaisiin sääntöihin ja sopimuksiin, joiden kohdalla on päässyt itse vähintään osallistumaan keskusteluun. Keskustelun jälkeen on helpompi hyväksyä sellainenkin menettelytapa, joka ei ole täysin samanlainen, jonka olisi itse luonut. Tämä edellyttää kuitenkin aitoa tunnetta siitä, että menettelyn syntymiseen pystyi todella vaikuttamaan. Oppilaille oli haastattelujen perusteella tunne siitä, että päätökset toimintatavoista tehdään jossain ylhäällä heidän ulottumattomissaan, ja säännöt tulevat oppilaille annettuina.

Oppilaille oli perusteltuja mielipiteitä ja vaatimuksia opiskelun liittämistä heidän omaan arkitodellisuuteensa. Se vaatisi koulujärjestelmältä oppilaiden

aikaisempaa jakautumista omien kiinnostuksen kohteiden mukaiseen opiskeluun. Tämä jakautuminen näyttää kouluviihtyvyytutkimusten mukaan olevan tarpeellista juuri ylä- ja alakoulun siirtymävaiheessa kouluviihtyvyyden ja motivaation laskiessa tässä ikävaiheessa rajusti (Bru, 2006; Scheinin, 2003; Fredricks ym., 2004). Viihtyvyyden korkea taso alakoulun ikävaiheessa kertoo sen, että opiskelu vastaa alakoululaisen kehitysvaiheen mukaisia tarpeita. Lukion ja ammattikoulun vaiheessa näytetään jälleen pääsevän oikeaan suuntaan, koska viihtyvyys lähtee jälleen nousuun (Fredricks ym., 2004). Oppilaiden vaatimukset eivät edes näyttäneet mahdottomilta, vaan vaatisivat lähinnä aikaa ja keskustelua, jotta heidän äänensä kuuluisivat kouluissa paremmin.

Hoikkala & Paju (2014) jakavat tutkimuksessaan oppilaat karkeasti kahteen ryhmään, viihdelinjaisiin ja opiskelulinjaisiin oppilaisiin. Opiskelulinjaiset ovat voimakkaasti motivoituneita opiskeluun jatkokoulutusta varten, ja tutkijat kuvaavat heidän toimintaansa termillä ”lykätty tarpeentyydytys”. Arvokasta aikaa siis maltetaan uhrata muuhunkin kuin juuri sillä hetkellä nautintoa tuottaviin asioihin, esimerkiksi opiskeluun. Heitä voidaan siis pitää koulun kannalta helppoina oppilaina. Viihdelinjaiset ovat hetkessä eläjiä, joiden elämän pääpaino on toverisuhteissa ja koulun ulkopuolisissa asioissa. He etsivät elämässään sitä, mikä juuri nyt tuntuu hyvältä ja nautinnolliselta. (Hoikkala & Paju, 2014, 221-223.) Opiskelulinjaiset oppilaat saavat koulusta mitä haluavat, eväät jatkokoulutukseen. Juuri viihdelinjaisille oppilaille yläkoulun on tällä hetkellä vaikea tarjota mitään. Oppilaiden ja koulun intressit törmäävät melko voimakkaasti, jos oppilas tavoittelee esimerkiksi ammattikouluun pääsyä, ja on omasta mielestään suoriutunut hyvin ylittäessään riman nipin napin. Entäpä jos vielä yläkoulussa tarjottaisiin pelkän oppisisällön lisäksi ohjausta ja tukea nuoruuden läpi?

Tarkastellaan vielä oppiaineiden valintaa, ja sitä, olisiko nykyisenlaista koulupolkua mahdollista muokata yksilöllisemmäksi. Ääritapauksina ja eri oppilasryhmien edustajina voidaan ajatella yhtä todella tulevaisuusorientoitunutta ja yhtä pudokasvaarassa olevaa oppilasta. Tulevaisuusorientoitunut oppilas osaa varmasti valita omaan tulevaisuuteensa yhteydessä olevia oppisisältöjä ja

tekee vastuullisia valintoja. Hänelle paljon valinnaisuutta sisältävästä opiskelutavasta olisi selkeästi hyötyä, hän pääsisi ajoissa erikoistumaan itselleen tarpeellisiin aineisiin. Pudokasvaarassa oleva huonosti motivoitunut oppilas todennäköisesti valitsee itselleen mukavia tai helppoja aineita. Kaikkein epämiellyttävimmät asiat koulutyöstä jäisivät pois, joten koulunkäynti voisi olla hieman mielekkäämpää. Oppisisältö voisi olla pirstaleista, eikä kovin tavoitteellista, mutta onko sillä väliä, jos näin saataisiin joitakin pudokkaita ylipäätään pysymään koulussa? Peruskoulun 9. luokka on suomalaisessa yhteiskunnassa viimeinen askel, joka tavoittaa jokaisen suomalaisen nuoren ja kokoaa yhteen koko ikäluokan. Eikö koulutuksessa mukana pysyminen ole tärkeämpää kuin fyysisen kineettisen energian kaavan ulkoa opettelu? Oppilaan pysyessä koulutiellä on myöhemmin motivaation herätessä vielä mahdollista tavoitella jatko-opiskelupaikkoja. Koulusta kokonaan putoamisen jälkeen yhteiskuntaan mukaan pääseminen on monella tavalla monimutkaista, sillä koulupudokkuuteen liittyy myös monia sosiaalisia ja taloudellisia riskejä.

Kolmantena tärkeänä tekijänä tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esiin yhteisöllisyyden kaipuu. Oppilaat halusivat olla osa sellaista kouluyhteisöä, jossa he pääsevät olemaan koko yhteisön kannalta merkityksellisiä jäseniä. Koululta pyydetään muutakin kuin opetusta: tämän tutkimuksen perusteella myös oppilaiden näkökulmasta on selvää, että koulu on monelle myös tärkeä-sosiaalinen yhteisö. Suuresta koulusta nähtiin olevan hyötyä sen kannalta, että erilaisia valinnaisaiheita käsitteleviin ryhmiin löytyy osallistujia. Paljon valinnaisuutta sisältävä koulusysteemi varmaan kaipaa suuria yksiköitä juuri tästä syystä. Oppilaat kuitenkin halusivat kuitenkin luokkien olevan yhteisöllisiä ja sisältävän vain sen verran oppilaita, että jokaisella yksilöllä on merkitystä koko ryhmän kannalta. Opetusministeriön (2014) mukaan kattavaa tutkimustietoa luokkakoon merkityksestä on vähän, mutta olemassa olevien tutkimusten mukaan luokkakoolla ei näytä olevan merkitystä oppilaan oppimisen kannalta (Opetusministeriö, 2014). Tämän tutkimuksen valossa näyttää kuitenkin siltä, että oppilaat antavat osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kautta erittäin suu-

ren merkityksen pienelle opetusryhmälle. Pieni ryhmä voi toimia yhtenä ryhmänä, eikä sitä tarvitse jakaa edelleen tiimeihin toimivuuden saavuttamiseksi.

Lopulta tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, etteivät oppilaat ole pääasiassa kiinnostuneita siitä mitä tai miten opiskellaan. Moni yhdeksäsluokkalainen oppilas tietää jo, mikä häntä itseään kiinnostaa, ja etteivät samat asiat voi kiinnostaa kaikkia. Hän näyttää myös tietävän, ettei koulussa aina voi tehdä sitä, mikä tuntuu mukavalta, vaan töitä täytyy tehdä myös vähemmän kiinnostavien asioiden parissa. Tähän arkityöhön oppilaat olivat valmiita, jos työn voidaan osoittaa liittyvän jotenkin heidän elämäänsä. Tämä on varsin kohtuullinen vaatimus itsenäistä aikuisen roolia opettelevalta nuorelta. Eihän itsenäinen aikuinenkaan ryhdy tekemään sellaista mistä hän ei nauti, tai josta ei ole hänelle mitään hyötyä. Koulussa pitäisi siis keskittyä enemmän koulun toimintatapojen ja opiskelutavan luomiseen yhä uudelleen juuri tälle oppilaalle ja tälle ryhmälle sopivaksi, sekä asioiden loputtomaan perustelemiseen. Tällä hetkellä koulussa tehdään tiettyjen saneltujen toimintatapojen mukaan, ja nuoret haluavat kاپinoida annettuja sääntöjä vastaan. Jokaisessa työyhteisössäkin luodaan omat toimintatavat, ja työntekijät muokkaavat jatkuvasti omaa työtapaansa ja työpaikan kulttuuria. Tätä kohti yläkouluikäinen nuori on menossa, ja siihen suuntaan häntä täytyisi pystyä johdattamaan.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koostuu tutkimuksen tekemisen metodien perustelusta, ja kaiken tutkimuksessa tehdyn kirjoittamisesta auki (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 134-137). Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena olivat yhdeksäsluokkalaisten mielestä koulunkäynnin mielekkyyden kannalta merkitykselliset tekijät.

Analyysivaiheessa haastateltavat eivät ole enää mukana, ja tekemiini johdopäätöksiin vaikuttaa väistämättä oma aiempi käsitykseni tutkimuskohteesta. Pattonin (1980) mukaan tutkimuksen tekemiseen vaikuttaa aina tutkijan aiempi kokemus tutkimuskohteesta (Patton, 1990, 461). Myös peruskoulun läpi käy-

neenä, minulla on väistämättä oma mielipiteeni monesta peruskouluun liittyvästä ilmiöstä. Tämän ennako-oletuksen olen pyrkinyt kirjoittamaan näkyviin tähän tutkimusraporttiin perustelemalla tekemäni ratkaisut, ja varsinkin analyysin kohdalla tarjoan lukijalle aineistoevidenssiä perustelujeni tueksi. Aineistoevidenssin vahvuutta lisää se seikka, että olen tulososassa kuvannut oikeastaan kaikki haastatteluissa esiintyneet kommentit ja näkemykset. Jouduin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle todella vähän aineistoa, ja kaikki hylätty aineisto on aiheesta eksynyttä keskustelua. Näin lukijan on mahdollista käydä vuoropuhelua tekstin kanssa, ja arvioida samalla tekemieni päätelmien vedentävyttä. Tämän tutkimusraportin perusteella lukijan on mahdollista jopa kerätä samanlaiselta vastaajajoukolta aineisto ja analysoida keräämänsä aineisto samalla tavalla. Tästä prosessin läpinäkyvyydestä syntyy suuri osa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole valtakunnallisesti tai alueellisesti yleistettäviä, vaan ne ovat juuri tämän vastaajajoukon kuvausta aiheesta. Tavoitin kuitenkin 10% tämän koulun yhdeksäsluokkalaisista, ja noin 3% koko koulun oppilaista. Tähän perustuen uskaltaudun sanomaan, että tämän tutkimuksen kuvaus vastaa tutkimuskouluni oppilaiden näkemystä.

Laadullisessa tutkimuksessa kritiikkiä ei pidä nähdä arvosteluna, vaan keskustelun avaajana. Varsinkin ihmisten kokemuksia tutkittaessa asioilla ei ole absoluuttista tilaa, vaan samasta tilanteesta voidaan tehdä monia erilaisia tulkintoja kaikkien ollessa yhtä lailla oikeassa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136-137). Tämä tekee laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta hankalaa, ja aiheuttaa eräänlaisen keskeneräisyyden ongelman. Tulkinnoista voidaan käydä lähes loputonta vuoropuhelua, ja siksi tämäkään tutkimusraportti ei ole objektiivinen kuvaus todellisuudesta, vaan tämän tutkimuksen kehyksessä tuotettu perusteltu näkökulma.

Tutkimusaiheena oppilaiden positiiviset kokemukset ei ole sensitiivinen tai lisäharmia tuottava, vaan nuoret näyttivät olevan enemmänkin innokkaita kertomaan ajatuksiaan. Sensitiivisten aiheiden, kuten lapsuuden ikävien kokemusten, muisteleminen haastattelussa laittaa tutkijan pohtimaan kuinka paljon

aihetta on syytä kaivella (Patton, 1980, 353-355). Tässä tutkimuksessa etsin kuitenkin ehdotuksia parempaa peruskoulua varten, joten pystyin huoletta laittamaan nuoret pohtimaan mitä vain keskusteluun nousutta aihetta.

Yksi eettinen huolenaihe laadullisen tutkimuksen teossa on tutkittavien *anonymiteetti* (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 128). Määrällisessä tutkimuksessa tutkittavat katoavat numeroiden ja koodien taakse, kuvailevassa laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat täytyy häivyttää. Kuvaan oppilaita Oppilas 1, Oppilas 2, jne. lyhenteillä O1, O2 jne. häivyttääkseni nimet aineistosta. Tämän tutkimuksen teon kannalta ei ollut millään lailla relevanttia kuvata vastaajia minkäänlaisilla taustatiedoilla. Näin ulkopuolisella lukijalla ei ole mitään mahdollisuutta tietää haastateltavista muuta, kuin että he ovat keskisuomalaisen koulun yhdeksäsluokkalaista. Pohdin vielä onko haastateltavien mahdollista tunnistaa muitakin kuin oman ryhmänsä haastateltavia, tai voiko koulun henkilökunta tunnistaa oppilaita, jos sattuvat gradua lukemaan. Päätin tämän perusteella häivyttää lainauksista myös oppilaiden mainitsemat erityiset harrastukset tai muut tunnistettavat tekijät, koska niillä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä.

Koska laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun alussa ei voi vielä olla varma millaista aineistosta tulee, voi eettinen ongelma tulla eteen vasta analyysivaiheessa. Tämän tutkimuksen aineistosta ei löytynyt yhtään arkaluontoista katkelmaa, josta voisi olla haittaa haastateltavalle tai keskustelun kohteelle.

6.3 Jatkotutkimus

Tässä tutkimuksessa ilmi tullutta nuorten haluamaa peruskoulun muutosten suuntaa olisi syytä tutkia laajemmin ympäri maata, jotta voitaisiin puhua jonkinlaisesta yleistettävästä suunnasta. Voihan olla, että muiden suomalaisten koulujen oppilaat olisivat kiinnostuneita nimenomaan opetuksen sisällöstä, eivätkä niinkään tässä tutkimuksessa ilmi tulleista vaikuttamisen mahdollisuuksista, vastuunottamisesta ja keskusteluista.

Toinen mielenkiintoinen tutkimuskohde voisi sitten olla tässä tutkimuksessa rakennetun opettamisen mallin mahdollisuuksien tutkiminen. Olisi syytä selvittää, millaiseksi oppilaiden kaipaama keskustelulle ja perustelulle sijaa antava koulu voisi muodostua, ja miten opettaja saadaan kohtaamaan yläkoululaisia oppilaita enemmän. Onko sille mitään mahdollisuutta nykyisenkaltaisessa aineenopettajiin perustuvassa järjestelmässä?

LÄHTEET

- Appleton, J. J. 2012. Student Engagement. *Encyclopedia of Adolescence*, 2896–2902.
- Appleton, J.J. Christenson, S.L. Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45 (5), 369–386.
- Appleton, J.J. Christenson, S.L. Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of school psychology* 44 (5), 427-445.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Archambault, I. Janosz, M. Fallu, J-S. Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32, 651-670.
- Braun, V. Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bru, E. 2006. Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian journal of educational research*. 50 (1), 23–43.
- Deci, E. L. Koestner, R. Ryan, M. R. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71 (1), 1.
- Dotterer, A. M. Lowe, K. 2011. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40, 1649–1660.
- Dür, W. Freeman, J. Samdal, O. 2004. *School. Teoksessa Barnekow-Rasmussen, V. Currie, C. Morgan, A. Roberts, C. Samdall, O. Settertobulte, W. Smith, R. Young people’s health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World health organisation regional office for europe, 42–51.
- Finn, J. D. Voelkl, K. E. 1993. School characteristics related to student engagement. *Journal of negro education* 62 (3), 249-268.
- Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59 (2), 117-142

- Fredricks, J.A. Blumenfeld, P.C. Paris, A.H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59-109.
- Furrer, C. Skinner, C. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95, 148-162.
- Green, C. P. Navarro-Paniagua, M. Ximenes-de-Embun, D. P. Mancebon, M-J. 2014. School choice and student wellbeing. *Economics of education review*, 38, 139-150.
- Helenius, S. 2003. Oppimiselle suotuisten suoritusstrategioiden tukeminen paltteen avulla. *Psykologia*, 38 (5), 329-345.
- Hoikkala, T. Paju, P. 2014. *Apina pulpetissa*. Tampere: Tammerprint Oy.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Jimerson, S.R. Campos, E. Greif, J.L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California school psychologist* 8, 7-23.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mitchell, I. Carbone, A. 2011. A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International journal of educational research*, 50 (5-6), 257-270.
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus*. Jyväskylä: *Studies in education, psychology and social research* 438.
- Koivusilta, L. Rimpelä, A. 2000. *Nuoruusiässä luodaan terveyden perusta. Teoksessa: Heikkinen, E. Tuomi, J. Suomalainen elämäntutkimus*. Helsinki: Tammi, 155-172.
- Koller, D. Schugurensky, D. 2011. Examining the developmental impact of youth participation in education governance: the case of student trustees. *Journal of research on adolescence*, 21 (2), 350-360.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kupari, P. 2010. Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003 -tutkimuksessa. *Kasvatus*, 38 (4), 354.

- Kämppi, K. Välimaa, R. Tynjälä, J. Haapasalo, I. Villberg, J. Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights. Teoksessa: Percy-Smith, B. Thomas, N. A handbook of children and young people's participation. Oxon: Routledge, 11-23.
- Lewars, J. 2010. Nil desperandum as long as you carpe diem. Teoksessa: Percy-Smith, B. Thomas, N. A handbook of children and young people's participation. Oxon: Routledge, 270-276.
- Linnakylä, P. Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112-127.
- Lohre, A. Lydersen, S. Vatte, L. J. 2010. School wellbeing among children in grades 1 - 10. BMC public health, 10, 526-532.
- Mot-sanakirja:
<http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>
- National research council & institute of medicine. 2004. Engaging schools. Washington DC: National academy press.
- Niemelä, P. 2006. Hyvinvoinnin käsite toiminnan teorian valossa. Teoksessa: Niemelä, P. Pursiainen, T. Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Kuopio: Kuopion yliopisto, 67-79
- Nurmi, J-E. Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa: Salmela-Aro K. Nurmi J-E. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PSKustannus, 10-27.
- Ollikainen, T. Ratinen, I. Lehtonen, O. 2012. Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta. Terra 124 (3), 171-183.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Opetusryhmien tila Suomessa. Viitattu 27.4.2015. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>
- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Ensi- ja turvakotien liiton raportti 7. Helsinki: Multiprint.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage publication inc.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tampere: Juvenes print - Suomen yliopistopaino Oy.
- PISA. 2012. PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Viitattu 27.3.2015. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

- Rabello de Castro, L. 2012. Children— democracy and emancipation. *Alternatives: Global, local, political*, 37 (2), 165-177.
- Raitanen, M. 2001. Aikuistuminen. Teoksessa: Jyrkämä, J. Sankari, A. Lapsuudesta vanhuuteen. Tampere: Vastapaino, 187-224.
- Reeve, J., & Tseng, C. 2011. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36 (4), 257-267.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa: Ruusu-
vuori, J. Tiittula, L. Haastattelu. Tampere: Vastapaino, 223-241.
- Ryan, R. M. Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Terve itsetunto-projektin loppuraportti II. Koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15, 107-117.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2015. Lastensuojelun käsikirja. Viitattu 17.3.2015. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus#otsikko2>
- Thesaurus: <http://thesaurus.com/browse/motivation>
- Thomas, N. 2007. Towards a theory of children's participation. *International journal of children's rights* 15, 199-218.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- United Nations. 2002. Convention of the rights of the child. Viitattu 27.3.2015. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Vahvaselkä, M. 2013. Mikä koulussa motivoi? Ysiluokkalaisten kokemuksia peruskoulusta. Jyväskylä yliopisto, julkaisematon.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Hakapaino Oy.

Warin, J. 2010. *Stories of self: Tracking children's identity and wellbeing through the school years*. Staffordshire: Trentham books.

Weiner, B. 1990. History of motivational research in education. *Journal of educational psychology* 82 (4), 616- 622.

LIITTEET

Liite 1.

Tiedote oppilaan osallistumisesta tutkimukseen

Teen torstaina 18.12. haastatteluja pro gradu tutkimusta varten Paunun koululla. Gradutyö tutkielma on yliopiston opinnäytetyö erityisopettajaksi opiskeleville.

Tutkimukseni koskee peruskoulunsa päättävien opiskelijoiden ajatuksia suomalaisen koulun muuttamisesta. Haastattelut nauhoitetaan, ja myöhemmin kirjoitetaan auki paperille niin sanotuiksi litteraateiksi. Tutkimukseen osallistuville toimitan vielä erikseen haastattelukysymyksiä, jotta jokaisella on aikaa valmistautua haastatteluun sisällöllisesti. Haastattelu kestää noin 30-60min.

Kaikki tunnistetiedot hävitetään valmiista tutkimuksesta, eli työstä ei käy ilmi paikkakuntaa, koulua, eikä oppilaan nimeä. Lisäksi kaikki haastattelut käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eli haastattelujen nauhoituksia ja tekstiä käyttää vain tutkimuksen tekijä. Osallistuville toimitan luettavaksi valmiin tutkimuksen.

Tutkimuksesta vetäytyminen on mahdollista aina tutkimuksen valmistumiseen saakka, eli myös haastattelun jälkeen osallistuja voi kieltää käyttämästä omaa haastatteluaan tutkimuksessa.

Tutkimusta varten tarvitsen luvan sekä oppilaalta, että hänen huoltajaltaan. Tällä lomakkeella annatte suostumuksenne oppilaan osallistumiselle tutkimukseen.

Minuun voi ottaa yhteyttä tutkimusta koskevien askarruttavien asioiden tiimoilta, vastailen kysymyksiinne mielelläni.

Oppilas: _____ Päivämäärä ja paik-

ka: _____

Sähköpos-

ti: _____

Oppilaan allekirjoi-

tus: _____

Huoltajan allekirjoi-

tus: _____

Liite 2

Haastattelurunko

- Kaikki mitä täällä puhutaan, on salassapitosopimuksen sisällä. Oppilaiden tai opettajien nimiä voitte mainita, ne häivytetään valmiista työstä. Haastattelijaa koskee ehdoton vaitiolovelvollisuus, mutta te saatte puhua haastattelusta ja sen sisällöstä kenen kanssa haluatte.
- Saatan kysyä monesti samoja kysymyksiä, sillä haen uusia vastauksia, kun saman asian keskustelee läpi uudelleen.
- Kyse on siis kokemuksista ja tuntemuksista, ja juuri teidän ajatuksistanne.
- Puhutaan koulusta ja minun tehtäväni on suodattaa tarpeellinen, sinun tehtäväsi on puhua.
- Saat kertoa perusteluina omia ajatuksia, kokemuksia, kerro opettajista, koulukavereista ja suhteestasi eri oppiaineisiin.
- Mikä on koulu: Opetussuunnitelma, oppisisällöt, koulun hallinto, rehtorit, opettajat, koulurakennus, lait, säännöt, oppilaat, luokat, luokkakoko, koulujen koko, koulujen sijoittuminen kuntiin, kaupunkeihin, luokkamuotoisuus 1-9. Alakoulu, yläkoulu (lukio, amis, AMK, yliopisto)
- Haluan tietää nimenomaan mitkä eri seikat parantavat tai huonontavat motivaatiotasi ja mitkä saavat viihtymään paremmin tai huonommin.
- Ryhdytään luomaan kokonaan uutta koulua kaikin puolin, keskustellaan.

- Nauhuri päälle.

- Kuinka paljon koulu kiinnostaa sinua?
- Kuinka hyvin viihdyt koulussa?
- Mikä koulussa on kiinnostavaa? Miksi?
- Millainen on hyvä koulu? Miksi?
- Entä millainen on huono koulu?

- Olisiko kiinnostavuutta enemmän jos valinnaisuutta olisi enemmän?
- Mikä koulussa on parasta?
- Mikä huonointa? Miksi?

- Mikä on ensimmäinen asia jonka muuttaisit jos saisit vapaasti muuttaa koulua?
- Mitä/miten koulussa pitäisi tehdä/opettaa jotta viihtyisit paremmin?
- Tehdäänkö tai opitaanko koulussa elämäsi kannalta mielenkiintoisia/tärkeitä/tarpeellisia asioita?
- Tiedätkö peruskoulun jälkeen riittävästi toiselle asteelle siirtymistä varten?
- Jos saisit luoda mielikuvituksesi rajoissa kokonaan uuden koulun, millainen siitä tulisi? Miksi?
- Mikä luulet että estää kuvailemasi koulun syntymisen?
- Entä jos ajatellaan realistisesti, millaisia muutoksia kouluun tekisit? Miksi?

- Käydään tarvittaessa läpi eri oppiaineita, Li, Ku, Mat, Ai, Fy, Ke, Bi, Ue, Hy, Mu, Ru, En, Maa, Yl, Te, Ko, Yh, Et, Tn, Ts.

- Opiskellaanko koulussa jotain turhaa?
- Jääkö jotain oppimatta? Mitä?

- Mikä nykykoulussa on hyvää? Entä huonoa? Miksi?

- Läksyt, tarvitaanko niitä?
- Jos ei läksyjä, mitä tulisi niiden tilalle?

- Millaisessa koulussa sinä haluaisit olla?
- Valituskierrros, jossa saa kertoa kaikista nykykoulua koskevista huonoista asioista.

- Alakoulu – yläkoulu, onko jako hyvä?
- Kaivataanko alakoulussa valinnaisuutta?
- Tuleeko vielä jotain mieleen kouluun liittyen?