

**Oppilasnäkökulmaista iloa ja innostusta kouluun
hyvinvoinnin vahvistamiseksi**

Tuija Vaara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vaara, Tuija. 2016. Oppilasnäkökulmaista iloa ja innostusta kouluun hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 116 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yhdessä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kanssa sitä, mikä koulussa tuottaa heille iloa ja hyvinvointia. Lisäksi tutkittiin, mitä oppilaat haluaisivat yläkoulussa muuttaa ja mihin suuntaan sitä kehittää, jotta kouluhyvinvointi – ilo ja innostus – vahvistuisi. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, osallistava toimintatutkimus. Edellä kuvatun lisäksi tavoitteena oli edistää oppilaiden hyvinvointia positiivisen tutkimusnäkökulman ja osallistavien menetelmien avulla.

Tutkimukseen osallistui yhden yläkoulun kaksi yhdeksättä luokkaa, yhteensä 31 oppilasta. Tutkimusaineisto koostui oppilaiden yhdessä tuottamista aikajanoista ja osallistavista miellekartoista, henkilökohtaisista kirjoitelmista sekä alku- ja loppukyselyistä. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Aineistossa oppilaiden kertomukset kouluilosta ja koulun kehittämisestä yhdistyivät kertomuksiin nuoruudesta. Nuoruuden kehitysvaiheen ymmärtäminen ja tukeminen vahvisti oppilaiden hyvinvoinnin, ilon ja innostuksen kokemusta. Kouluilon kokemuksia vahvisti tunne yhteisöön kuulumisesta sekä mahdollisuus yhdessä tekemiseen; toiminnan merkitys ja kouluelämän kokonaisvaltainen kokemus korostuivat. Aineistossa tuli vahvasti ilmi oppilaiden tarve rakentaa turvallisesti omaa identiteettiään koulussa. Kouluilon kokemuksessa mahdollisuus sekä aitoon yhteisöllisyyteen että yksilöllisyyteen olivat oppilaiden näkemyksissä tärkeitä. Oppilaiden kuvailemassa tulevaisuuden koulussa staattisuus ja tylsyys olivat kauas jäänyttä. Koulu näyttäytyi monitoimikeskukseksi, jossa oppiminen ja iloinen yhdessä tekeminen yhdistyivät. Tulevaisuuden koulussa oppilaiden asema oli vahvistunut. Heillä oli vaikutusmahdollisuuksia monella tasolla ja heidän näkemyksillään oli myös merkitystä.

Tutkimuksen tulokset auttavat tarkastelemaan kouluelämän laatua oppilaiden näkökulmasta ja muistuttavat siitä, ettei oppilasnäkökulmaista hyvinvointitietoa pidä unohtaa aina ajankohtaisessa ja tärkeässä koulun kehittämistyössä.

Hakusanat: oppilasnäkökulmaisuus, positiivinen hyvinvointi, kouluilo, yläkoulu

SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
2	HYVINVOINTI ON MONIULOTTEINEN ILMIÖ	7
2.1	Hyvinvointi-käsitteen laaja-alaisuus	7
2.2	Kouluhyvinvointi-käsitteen monimuotoisuus	9
2.3	Osallisuus ja toimijuus osana kouluhyvinvointia	13
3	KOULUHYVINVOINNIN TARKASTELUA	16
3.1	Opetussuunnitelma – kouluhyvinvointia ohjaava asiakirja	16
3.2	Kouluhyvinvointitutkimusten kertomaa	19
3.2.1	Kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia	19
3.2.2	Kouluhyvinvointi tutkimusten valossa	20
3.3	Kouluhyvinvoinnin määrittelyä tämän tutkimuksen mukaisesti	24
4	NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA JA HYVINVOINNIN VIITOITAJANA	26
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
6.1	Osallistava toimintatutkimus	31
6.2	Tutkimusympäristö, kanssatutkijat ja tutkija.....	32
6.3	Tutkimukselliset valinnat	33
6.4	Osallistavan toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston tuottaminen	34
6.5	Laadullinen tutkimus ja teoriaohjaava sisällönanalyysi	39
7	ILOA JA INNOSTUSTA – KOULUHYVINVONTIA KAIKILLE.....	44
7.1	Oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kuvailua.....	44
7.2	Koulu yhteisönä ja oppilas sen osana.....	46
7.3	Eloa ja elämyksiä – koulupäivän ilon lähteet.....	50
8	MUUTOSTARPEITA JA VAATIMUKSIA – JOTTA ILO JA HYVINVOINTI VAHVISTUISIVAT	53

9	KOHTI PAREMPAA – ILOA JA HYVINVOINTIA VAHVISTAVA KOULU OPPILAIDEN NÄKEMYKSISSÄ	59
9.1	”Tulevaisuuden koulu on kuin toinen koti – turvallinen, kiva, lämmin”	60
9.2	”Tulevaisuuden koulu on kuin unelmatyö, jonka tekemisestä voi nauttia” – doing, vuorovaikutus ja muihin liittyminen	62
9.3	”Tulevaisuuden koulu on kuin kirsikka kakun päällä, koska se lisäisi koulupäivään makua” – oppilaan asema	67
10	TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	69
10.1	Päätulokset tiivistettynä.....	69
10.2	Kouluilo nuoruuden kehityksen kontekstissa.....	71
10.3	Innostamista, edellytyksiä ja tilaisuuksia – toimintaan osallistumisen mahdollistamista.....	77
10.4	Yksitoikkoisuudesta kohti toiminnallista koulua	81
11	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	85
11.1	Eettisyyden tarkastelu.....	85
11.2	Osallistavuuden toteutuminen ja oppilaiden kokemukset	88
11.3	Tutkimuksen laadun arviointi.....	91
11.4	Merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia.....	96
	LÄHTEET.....	99
	LIITTEET	109

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Suomalainen peruskoulu on ollut, kansainvälisestikin, arvostettu ja ihailtu sekä oppimistuloksiltaan menestys. PISA 2012 -tulokset näyttävät kuitenkin oppimistulosten osalta laskusuuntaa kaikilla osa-alueilla (Kupari ym. 2013). Huoli oppimistulosten heikkeneemisestä ja oppimiserojen kasvusta on lisääntynyt. Samaan aikaan monet tutkimukset kertovat oppilaiden kokevan koulutyön kuormittavana ja kouluviihtyvyyden olevan kansainvälisesti korkeintaan keskitasoa (Currie ym. 2012; Kämppi ym. 2012). Koulumotivaatio on heikentynyt ja työrauhassa on pulmia, joten työskentelyilmapiirin parantamiseksi kehittämistyö on tarpeen (Väljärvi 2012, 214). Oppilaiden kokemukset osallisuudesta koulussa sekä vaikutusmahdollisuuksista ja -vallasta ovat eurooppalaisittain keskitasoa tai sen alle (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Unohtuuko koulussa arjen puurtamisen keskellä työn ilo? Mihin oppilaan ääni häviää vai ollaanko siitä edes kiinnostuneita? Neljäsosa yläkoulun oppilaista kokee yhä, ettei tule kuulluksi koulussa (Luopa ym. 2014, 25) ja hieman yli puolet kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan (THL 2013). Vaikka kehityssuunta on ollut myönteinen (Luopa ym. 2014, 25), ei tuloksiin ole silti syytä tuodittautua.

Edellä kuvattu herättää kysymyksen siitä, millainen koulun oikein tulisi olla. Yksimielisiä ollaan siitä, että jotain peruskoulussa on muututtava; näkemys- ja painotuseroja on siitä, mitä on säilytettävä, minkä ja mihin suuntaan on muututtava. Keskustelu asiasta käy nyt kiivaana. Suuntaviivoja peruskoulun muutokselle luodaan parasta aikaa, sillä opetussuunnitelman uudistustyö on loppusuoralla ja uudet opetussuunnitelmat astuvat asteittain voimaan syksystä 2016.

Kaikki edellä kuvattu on herättänyt minut pohtimaan, mitä tästä kaikesta ajattelee oppilas. Koulu on yksi keskeinen instituutio nuoren elämässä sekä kestoaltaan että vaikutuksiltaan. Oppilaan koulukokemukset ovat merkityksellisiä. Millainen koulu vahvistaisi oppilaan hyvinvointia ja oppimisen iloa sekä innostusta? Kuuluuko koulun muutosvaatimusten keskeltä oppilaan oma ääni vai määritelläänkö oppilaan hyvä muiden kuin oppilaan itsensä kautta?

Tutkimuksessani selvitän, mitä on oppilasnäkökulmainen hyvinvointi yläkoulussa. Tutkin oppilaiden käsityksiä positiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta eli siitä, mitkä tekijät luovat oppimisen iloa ja innostusta sekä miten oppimisen iloa ja hyvinvointia

voitaisiin yläkoulussa lisätä. Tutkimuksessa oppilaat kertovat myös näkemyksiään koulun muutostarpeista ja tulevaisuuden koulusta.

Päädyin tutkimaan kouluhyvinvointia nimenomaan oppilaan näkökulmasta, koska tutkimukset siitä, että oppilaiden ääni ei pääse koulussa kuuluviin, on otettava vakavasti. Oppilaiden käsityksiä tutkin toiminnallisella otteella yhteisöllisesti. Aiheeni peruskoulun muutosvaatimusten ja -linjausten selvittämisestä on ajankohtainen. Myös tutkimusote tukee yhteisöllisyyden, vaikuttamisen ja osallisuuden näkemyksiä – juuri sitä, mitä monien mielestä peruskouluun kaivataan lisää.

Opetussuunnitelmauudistus ei vielä takaa muutoksia kouluarjen toimintakäytännöissä. Koulujen välillä on eroa toimintakulttuurissa ja ilmapiirissä, ja siksi koulun kehittämisen oppilaiden hyvän suuntaan edellyttää kehittämistyötä myös koulun sisällä. Tällöin oppilaiden koulukohtaiset näkemykset ovat keskeisiä. Näitä näkemyksiä pyrin tavoittamaan toimintatutkimuksen keinoin yhdessä oppilaiden kanssa eräässä länsisuomalaisessa yläkoulussa. Toimintatutkimuksen yksi tavoite on, ei vain kuvailla tosiasioita, vaan myös pyrkiä muutoksiin (Heikkinen 2008). Tämän innoittamana yhdessä oppilaiden kanssa pohdimme, millainen tulevaisuuden koulun tulisi oppilaiden mielestä olla, ja miten oppilaiden näkemykset muutoksista parempaan voitaisiin huomioida koulutyössä.

Oppilaan hyvinvointi koulussa on kokonaisuus, johon vaikuttavat monet asiat. Tutkimukseni kohdistui vain kouluun, ei oppilaan kotielämään tai vapaa-aikaan, jotka nekin merkittävästi vaikuttavat nuoren hyvinvointiin. Tutkimusta rajasin myös siten, että oppilaan hyvinvoinnin – kouluinnostuksen ja ilon – tarkastelussa ulkopuolelle jäi oppilaiden fyysisen huolenpidon tarkastelu. Seinistä katse siirtyi siihen, mitä seinien sisäpuolella, ja vähän niiden ulkopuolellakin, tapahtui ja pitäisi tapahtua.

Mediassa keskustellaan paljon siitä, mikä peruskoulussa on huonosti; on työrauhaongelmia ja kurinpitovaikeuksia, koulukiusaamista, isoja ryhmiä, rahan puutetta, väsyneitä opettajia ja haluttomia oppilaita. Lista vaikuttaa loputtomalta. Tutkimuksen yksi tavoite oli lähestyä hyvinvointia ongelmien sijaan myönteisyyden kautta: Millaisia näkemyksiä oppilailla on kouluilon ja innostuksen syntymisestä ja koulun kehittämisestä? Mikä tekee koulusta vielä paremman?

2 HYVINVOINTI ON MONIULOTTEINEN ILMIÖ

2.1 Hyvinvointi-käsitteen laaja-alaisuus

Jokaisella on sekä kokemuksia että käsityksiä siitä, mitä hyvinvointi on. Ehkä näihin arkikokemuksiin perustuen hyvinvointi vaikuttaa aluksi olevan käsitteenä helposti ymmärrettävä ja tuttu. Tämän tutkimuksen perustana oleva hyvinvoinnin käsite osoittautui monimuotoisuudessaan ja laaja-alaisuudessaan haastavaksi.

Janhunen (2013, 15) näkee hyvinvoinnin käsitteen olevan keskeinen kasvatustieteen, psykologian sekä yhteiskuntatieteen aloilla. Helavirta (2011, 17) lisää mukaan lääke- ja hoitotieteen ja Saari (2011a) filosofian sekä taloustieteen. Hyvinvoinnin määrittely on haastavaa eri tieteenalojen, erilaisten teorioiden, eri näkökulmien ja indikaattoreiden runsauden sekä rinnakkaisten termien vuoksi. Saari (2011a, 10) epäilee, onko hyvinvointi liian laaja käsite määriteltäväksi, sillä tutkijoiden välillä on näkemyseroja muun muassa siitä, mistä kokonaisuuksista hyvinvoinnin perusta muodostuu.

Hyvinvointia voidaan lähestyä tarkastelemalla eri tiedeyhteisöissä käytössä olevia keskeisiä hyvinvoinnin käsitteitä. Näitä näyttäisi Saaren (2011a, 10–11) mukaan olevan muun muassa resurssit, elintaso, hyvinvointi, elämään tyytyväisyys ja elämäntapa. Toisaalta hyvinvointitutkijoita näyttää yhdistävän tietyt teemat, kuten näkemys hyvästä elämästä, hyvinvoinnin monitieteellisyydestä ja arvoista.

Hyvinvoinnin tila on monisyinen kokonaisuus, johon vaikuttavat kaikki ihmiselämän osa-alueet – ei vain koulu. Hyvinvointi on käsitteenä dynaaminen: hyvinvointi voi elämän varrella muuttua ja hyvinvointia lisääviä taitoja, kuten sosio-emotionaalista kyvykkyyttä, voidaan opetella. Hyvinvointikäsitteeseen liittyy siten myös hyvinvointiosaaminen ja tämän osaamisen vahvistamisella on perusopetuksella tärkeä merkitys.

Monissa määritelmissä terveys, elämänlaatu ja hyvinvointi rinnastuvat toisiinsa (Konu 2002, 21). Maailman terveysjärjestön (WHO 1946) määritelmässä terveys ei ole vain sairauden puuttumista vaan fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin muodostama kokonaisuus, joka koetaan elämään tyytyväisyytenä ja onnellisuutena (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8). Edellä kuvattu hyvinvoinnin kolmijako näyttää olevan monien kouluhyvinvoinnin määrittelyjenkin taustalla.

Suomessa Erik Allardt (1976, 21, 32–33) on tarkastellut hyvinvoinnin ulottuvuuksia sosiologisesta viitekehyksestä elämänlaadun ja elintason käsitteiden avulla. Hyvinvointi on tila, jossa ihminen voi tyydyttää keskeiset tarpeensa. Hyvinvointi koostuu elin-

tasosta (having), yhteisyyssuhteista (loving) ja itsensä toteuttamisesta (being) (Allardt 1976, 32–39, 41–46). Allardt'n hyvinvoinnin ulottuvuuksia voidaan tarkastella subjektiivisten ja objektiivisten piirteiden näkökulmasta (Kainulainen 2006, 24) sekä tarve- ja resurssiperustaisesti (Niemelä 2006, 68; Saari 2011b, 43–44): hyvinvointi vahvistuu keskeisten tarpeiden tyydyttämisenä ja toisaalta ihmisen käytössä olevat resurssit ja toimintamahdollisuudet vaikuttavat tarpeiden tyydyttämisen mahdollisuuksiin (mm. Helavirta 2011, 19–20; Janhunen 2013, 14, 20, 76; Konu 2002, 19). Hyvinvointi voidaan nähdä sekä ei-materiaalisten, kuten ihmissuhteiden sekä materiaalisten eli aineellisten tarpeiden tyydyttymisenä (Allardt 1976, 32–33; Konu 2002, 19).

Hyvinvoinnin tarkastelu tarveperustaisesti sivuaa Maslow'n (1962, 390–396; Allardt 1976, 41–42) viiteen portaaseen jaettua tarvehierarkiaa, jossa tarpeet jaetaan puutos- ja kehitystarpeisiin. Maslow'n hierarkiassa alemmalla tasolla olevien puutostarpeiden (fysiologiset sekä turvallisuuden tarpeet) tyydyttäminen on edellytys yläpuolella olevien kehitystarpeiden (rakkaus, arvonanto ja itsensä toteuttamisen tarve) tyydyttämiselle. Maslow'n mukaan puutostarpeiden tyydyttämiselle on olemassa yläraja, mutta kehitystarpeilla ei ole kylläntymispistettä. (Allardt 1976, 41–42; Konu 2002, 19.)

Korkalainen ja Kokko (2008) valottavat hyvinvointi-käsitteen psykologisia näkökulmia, joita jo yhden alan sisällä on monia, ja jotka perustuvat moniin eri teorioihin. Psykologian alan tutkimuksissa käytetään hyvinvoinnista termejä subjektiivinen, psykologinen, sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi. Keyes (2002; 2006, 1–2, 4) sisällyttää subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteeseen henkilön affektiivisen tilan sekä psykologisen ja sosiaalisen toiminnan. Subjektiivinen hyvinvointi on henkilökohtainen käsitys omasta hyvinvoinnista, onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä elämään.

Psykologisen hyvinvoinnin käsitteellä on haluttu laajentaa hyvinvoinnin käsitettä. Psykologinen hyvinvointi kiteytyy eudaimonian ajatukseen: ihmisen pyrkimykseen omien kykyjensä toteuttamiseen sekä kehittymisen ja kasvun mahdollisuuteen. Se on vastaveto subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteelle, joka pitkään ymmärrettiin suppeasti hetken hedonistisina ja emotionaalina mielihyvähävinä. (mm. Keyes 2002; Keyes 2006 4–5; Korkalainen & Kokko 2008; Thuneberg 2007, 4.)

Keyes (2002; 2006, 5) on puolestaan luonut sosiaalisen hyvinvoinnin käsitteen vastavetona edellisille yksilönäkökulmaa korostaville hyvinvoinnin käsitteille. Hän näkee sosiaalisen ulottuvuuden laajentavan hyvinvoinnin käsitettä: psykologinen hyvinvointi kuvaa ihmisen henkilökohtaiseen, yksityiselämään liittyvää hyvinvointia; sosiaalinen hyvinvointi ilmenee julkisesti ihmisen toimiessa yhteisöissä. Hyvinvointi Keyesin

(2006) näkemyksen mukaan sisältää sekä tunteet (emotionaalinen hyvinvointi) että toiminnan (psykologinen ja sosiaalinen hyvinvointi).

Keyes (2002; 2006, 7) kuvaa hyvinvointia osuvalla termillä *flourishing*, joka voidaan suomentaa kukoistamisena; hyvinvoinnin puutetta hän kuvaa riutumisenä ja kitumisena (*languishing*). Hyvinvointi näkyy ihmisessä vahvana emotionaalisena, psykologisena ja sosiaalisena hyvinvoinnin tilana – eli kukoistamisena. Riutuminen on tyhjyyden tila, jolloin elämästä puuttuvat edellä mainitut hyvinvoinnin tekijät; ihmisen mieli ei kuitenkaan ole sairastunut. (Keyes 2006, 7.)

Hyvinvointitutkimukseen liittyy monia tutkimuksia erottelevia ja jopa lokeroivia eroja. Yksi peruseroista on hyvinvoinnin vertailun kohde. (Saari 2011b, 34.) Monia hyvinvoinnin osa-alueita voidaan mitata objektiivisesti, kuten esimerkiksi fyysistä terveyttä ja siten arvioida hyvinvoinnin tilaa. Hyvinvointia onkin pääasiassa mitattu määrällisesti ja objektiivisesti (Harinen & Halme 2012, 17; Saari 2011b, 35). Hyvinvointia ei kuitenkaan voida todeta vain objektiivisesti: se ei ole sairauden puuttumista (Keyes 2006, 5–6). Hyvinvointiin vaikuttaa aina myös henkilön oma kokemus hyvinvointinsa tilasta ja se voi olla hyvin toisenlainen kuin sama asia vaikka opettajan tai terveydenhoitoalan ammattilaisen määrittelemänä. Subjektivistä, omaan kokemukseen perustuvaa, hyvinvoinnin mittaamista on vaikeuttanut sopivien mittareiden puute (Harinen & Halme 2012, 17). Hyvinvointitutkimuksessa on 2000-luvulla tullut suosituksi koettua hyvinvointia, subjektiivisia piirteitä ja ei-materialistisia tekijöitä korostava onnellisuustutkimus. Samoin korostuu yksittäisten tekijöiden sijaan hyvinvoinnin kokonaisuuksien monipuolinen tutkiminen. (Simpura & Uusitalo 2011, 119, 129.)

2.2 Kouluyhyvinvointi-käsitteen monimuotoisuus

Kouluyhyvinvointia, kuten hyvinvointiakin, määritellään ja kuvataan monin tavoin ja monilla eri käsitteillä. Nurmi (2009, 32) määrittelee kouluyhyvinvoinnin WHO:n mukaan oppilaiden ja opettajien fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena hyvinvointina ja lisää määritelmään vielä terveet elintavat ja elämänhallinnan. Kouluyhyvinvoinnin käsitteelle läheisinä nähdään kouluviihtyvyyden (Harinen & Halme 2012, 17; Janhunen 2013, 19) ja koulutytytyväisyyden (Janhunen 2013, 19; Savolainen 2001) käsitteet. Kouluviihtyvyys sekä kouluyhyvinvointi rinnastetaan usein toisiinsa (Harinen & Halme 2012, 10). Koulutytytyväisyyteen liittyy muun muassa oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen,

koulun fyysisen ympäristön viihtyisyys, koulukiusaamiseen puuttuminen ja ehkäisy sekä vaikutusmahdollisuudet itselle tärkeissä asioissa (Savolainen 2001).

Janhunen (2013, 19) asettaa kouluhyvinvoinnin yläkäsitteeksi viihtyvyyden ja tyytyväisyyden ollessa alakäsitteitä: viihtyvyyden ja tyytyväisyyden lisääntyessä paranee oppilaan kouluelämän laatu ja sitä kautta hyvinvointi. Kouluviihtyvyys on myös yksi hyvinvoinnin (Ahonen 2008, 195–196, 200) ja elämänlaadun mittari (Kämppi ym. 2012, 8) ja se voidaan määritellä koulussa koettuna onnellisuutena, hyvinvointina ja tyytyväisyytenä (Kämppi ym. 2012, 8–9). Harinen ja Halme (2012) ovat tehneet peruskoululaisten kouluhyvinvointia tarkastelevan analyysin YK:n lapsen oikeuksien yleis-sopimuksen toteutumisen näkökulmasta. He toteavat, että kouluviihtyvyys on yleisesti nähty kokemuksellisenä ja kokonaisvaltaisena hyvinvoinnin tilana koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008, 56) mainitsevat kouluhyvinvoinnin tutkimusten useimmiten keskittyvän oppilaiden kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen tarkasteluun.

Linnakylä ja Malin (1997, 112, 114–115) tutkivat kouluviihtyvyyttä ja määrittelivät viihtyvyyden kouluelämänlaaduksi. Kouluelämänlaadun he määrittelivät kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi koululle tyypillisissä tehtävissä: oppimis- ja menestymismahdollisuuksissa, sosiaalisen identiteetin muovautumisessa, arvostuksen ja vastuunoton kehittämisessä sekä oppilas-opettajavuorovaikutuksessa. Tässä määritelmässä kouluelämän laatu ja hyvinvoinnin määrittely – tämän luvun alussa mainitun elämänlaadun kautta – linkittyvät toisiinsa. Kouluelämän laatu voidaan siten nähdä hyvänä olona sekä iloa ja innostusta tuottavina asioina ja ihmisinä.

Kouluinnostuksen termiä käyttävät Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013) tarkoittaen sillä koulunkäynnin kokemista myönteisenä. Kouluinnostus näkyy energisyytenä, päättäväisyytenä ja uppoutumisena. Kouluinnostuksen käsite läheneekin työn imun (work engagement) käsitettä. Työn imu kuvaa työhyvinvointia myönteisenä, pitkäkestoisena tilana, jota ilmentää tarmokkuus (vigor), omistautuminen (dedication) ja työhön uppoutuminen (absorption) (Hakanen 2005; Schaufeli & Bakker 2004, 295). Hyvinvointi on tässä merkityksessä enemmän kuin lyhytkestoinen flow-kokemus (Schauffeli & Bakker 2004.) Sulanderin ja Romppasen (2007, 9, 11) mukaan työelämän käsitteitä voidaankin soveltaa kouluhyvinvoinnin tarkasteluun, sillä onhan opiskelu opiskelijan työtä. He samaistavat Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa -hankkeessa hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn käsitteet. Työelämästä lähtevät käsitteet eivät kuitenkaan aivan sovi kuvaamaan nuoren kouluhyvinvointia. Kouluympäristö on nuorelle

enemmän kuin työympäristö; se on, kuten muun muassa Kämppi kollegoineen (2012, 8) kuvaa, kasvu- ja kehitysyhteisö.

Monet kouluhyvinvointitutkimukset (mm. Konu 2002; Janhunen 2013) pohjautuvat edellisessä alaluvussa kuvattuun Allardtin hyvinvointimalliin. Konu (2002) on väitöstudiossa määritellyt monitieteiseen kirjallisuuteen perustuen kouluhyvinvoinnin käsitteen soveltaen Allardtin hyvinvointimallia. Konu (2002) jaottelee kouluhyvinvoinnin neljään osa-alueeseen: 1) koulun olosuhteet (having), 2) sosiaaliset suhteet (loving), 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) sekä 4) terveydentila (health). Konun (2002, 20–21, 43–46, 59–61) hyvinvointimalli soveltuu sekä subjektiiviseen että objektiiviseen hyvinvoinnin tarkasteluun ja on tarkoitettu kouluhyvinvoinnin arviointiin. Koulun olosuhteet sisältävät fyysisen ympäristön lisäksi muun muassa kiireen ja työskentelyilmapiirin. Sosiaalisten suhteiden mittarit keskittyvät esimerkiksi koulun vuorovaikutussuhteisiin sekä kiusaamiseen. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia mitataan muun muassa koulutyöskentelyn arvioinnilla, tuen saamisella sekä oppilaiden mielipiteiden huomioimisella. Terveystilan arviointi koostuu psykosomaattisista oireista. Konun (2002, 39–46, 66) kouluhyvinvoinnin mallissa tarkastellaan hyvinvointia oppilaan näkökulmasta yhdistäen siihen lähiyhteisön ja oppilaan kodin sekä – tosin niukasti – kasvatuksen, opetuksen, oppimisen ja oppimissaavutukset.

Monissa kouluhyvinvoinnin tutkimuksissa jäsennetään hyvinvointia tietyn näkökulman kautta, kuten hyvinvointia edistävän kouluympäristön (Piispanen 2008), yksilön, joka on usein opettaja (Nurmi 2009) tai jonkin osa-alueen, kuten psyykkisen hyvinvoinnin (Puolakka 2013) kautta. Hyvinvoinnin sirpalemaisesta, yksityiskohtiin kiinnittyvästä tarkastelusta olisi kuitenkin monien mielestä (mm. Hakanen 2005; Konu 2002; Korkalainen & Kokko 2008; Meriläinen ym. 2008, 8; Pietarinen ym. 2008) hyvä siirtyä hyvinvoinnin kokonaisvaltaisempaan tutkimiseen.

Pietarinen kollegoineen (2008) pitää tärkeänä kouluhyvinvoinnin tarkastelua yhdessä oppimisen kanssa, pedagogisena hyvinvointina. Näin koulun tavoitteellinen, oppimista tukeva sekä samalla hyvinvointia aikaansaava toiminta nivoutuisi selkeämmin yhteen. Epäkohtien tarkastelusta katse siirtyisi hyvinvoinnin aikaansaamiseen. Mitä sitten on pedagoginen hyvinvointi koulussa? Meriläinen ym. (2008, 9) lähestyvät asiaa yhdistämällä pedagogian – oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen – sekä koulutytytyväisyyden eli kouluhyvinvoinnin käsitteet. Tällöin, pedagogisen hyvinvoinnin avulla, muodostuu myönteisiä tunne- ja oppimiskokemuksia sekä mahdollistuu oppilaan kokonaisvaltainen kehitys.

Pietarinen ym. (2008) määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin oppimisen ja hyvinvoinnin keskinäisenä suhteena. Koulun pedagogisen tehtävän toteutuminen edellyttää oppilaiden ja opettajien hyvinvointia ja toisaalta oppiminen tarjoaa hyvinvoinnin kehittymisen mahdollisuuksia. Hyvinvointi ja oppiminen ovat siten heidän näkemyksissään vahvasti sidoksissa toisiinsa. Tätä sidosta on myös kansainvälinen kirjallisuus ja tutkimus viime aikoina korostanut (esim. Korkalainen & Kokko 2008; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008).

Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen tarpeellisuus on myös kyseenalaistettu. Vesterinen (2009) pohtii, onko uuden käsitteen käyttöönotto tarpeellista. Mitä erityistä juuri pedagogiikan avulla tapahtuva tutkiminen tarjoaa jo paljon tutkittuun hyvinvoinnin tarkasteluun, Vesterinen (2009) kysyy. Toisaalta voidaan vastavuoroisesti kysyä, voisiko juuri pedagogiikan ja hyvinvoinnin kytköstä korostaa tilanteessa, jossa sekä oppimistulosten heikkeneminen että oppilaiden heikko motivaatio ja viihtymättömyys huolestuttavat? Tuoko pedagogian ja hyvinvoinnin yhdistäminen vahvemman viestin sekä niiden kytkeytymisestä toisiinsa että hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen tutkimisen tärkeydestä aiemmin kuvatun sirpalemaisuuuden sijaan? Koulua on myös arvosteltu oppilaiden viihdyttämisestä, edutainment, jossa leikin ja ilon sekä houkuttelun pedagogiikalla viihdellistetään oppiminen ja kasvatus (Salminen 2012, 255–258). On kysytty, pitääkö koulun olla viihtymis- ja viihdyttämiskeskus. Tällaisessa tilanteessa pedagogisen hyvinvoinnin käsite nähdäkseni puolustaa paikkaansa: hyvinvointi kytkeytyy koulun tavoitteelliseen toimintaan. Pedagogisen käsitteen myötä kouluhyvinvointi ei ole myöskään keinotekoista viihdyttämistä.

Hyvinvoinnin kertomukset eivät aina näytä tukevan koulun tavoitteiden suuntaista toimintaa. Salmivalli (2010, 67) on tutkimuksissaan havainnut, kuinka kouluviihtyminen voi olla hyvää, vaikka luokassa on kiusaamista. Tällöin pelkästään hyvinvointia tarkastelemalla voidaan saada hyviä tuloksia, vaikka luokassa on myös pahoinvointia. Pietarinen kollegoineen (2008, 62–63) näkee vertaisryhmän sosiaalisen paineen olevan syynä silloin, kun oppilas irrottautuu koulun tavoitteista ja sitoutuu koulutyön vastaiseen toimintaan. Halu kuulua joukkoon, kokea osallisuutta, on nuorella hyvin vahva ja toisinaan se voi saada myös ei-toivottuja piirteitä. Myös tämän vuoksi pedagogiikan ja hyvinvoinnin tarkastelu yhdessä voisi puoltaa paikkaansa.

2.3 Osallisuus ja toimijuus osana kouluhyvinvointia

Huoli oppilaiden heikosta kouluviihtyvyydestä, motivaation laskusta ja koulu-uupumisesta on lisännyt keskustelua oppilaiden osallisuudesta, aktiivisuudesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa koulussa. Osallisuuden tunne pitkäkestoisessa ja itselle tärkeässä kehitysympäristössä, kuten koulussa, on nuoruusiän suotuisalle kehitykselle tärkeää. Muun muassa Zarett ja Lerner (2008) sekä Eccles (1999) pitävät kuulumisen tunnetta ja yhteisöön kiinnittymistä tärkeänä nuoren terveen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Välijärvi (2011, 22) toteaa koulun tärkeän merkityksen olevan juuri sosiaalisena yhteisönä olemisessa; paikkana, jossa ollaan ja toimitaan yhdessä ja jossa kaikkien koulussa toimijoiden vuorovaikutussuhteilla on tärkeä merkitys.

Osallisuuden ja toimijuuden käsitteet eivät ole yksiselitteisiä. Monissa kouluhyvinvointia tai -viihtyvyyttä käsittelevissä tutkimuksissakin puhutaan viihtymisen ja hyvinvoinnin sijaan ja ohella esimerkiksi vuorovaikutussuhteista, vaikuttamisesta, turvallisuudesta, osallistumisesta, osallisuudesta ja toimijuudesta. Niemi, Heikkinen ja Kannas (2010, 53) selventävät osallisuus-käsitettä. Heidän mukaansa osallisuus-käsitteen taustalla on englanninkieliset termit participation ja engagement. Participatory-käsitteen voisi suomentaa osallistavuutena tai osallistuvuutena; engage-termin sitoutumisena. Osallistaminen liittyy olennaisesti myös kokemukselliseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimiseen (Niemi ym. 2010, 54).

Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 14–15) katsovat osallisuuden ilmenevän mahdollisuutena toimia ja muuttaa yhteisöä, johon kuuluu. Osallisuus edellyttää tällöin valtaa ja vastuullisuutta. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 13) näkevät osallisuuden olevan yksilön aktiivista osallistumista sosiaalisen yhteisönsä toimintaan sekä identiteetin rakentamista suhteessa tähän yhteisöön. Hanhivaaran (2006, 32) mukaan osallisuus on yhteisyyttä. Yhteisyyden kokemus edellyttää yhteisöä, jonka osana olemisesta syntyy merkityksellisyyden kokemus. Osallisuus on hyväksytyksi tulemistä omana itsenään. Hanhivaara (2006, 32) katsoo osallisuuteen kuuluvan myös vastuu muiden osallisuudesta. Sekä Alanko (2010, 57) että Hanhivaara (2006, 35) liittävät osallisuuteen henkilökohtaisen, kokemuksellisen ulottuvuuden omasta osallisuudesta.

Oppilaan osallisuuden vahvistaminen on uudessa opetussuunnitelmassa (POP 2014, 24, 26) nostettu yhdeksi koulun tehtäväksi. Opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on luoda kouluun toimintakulttuuri, joka tukee muun muassa oppimista, osalli-

suutta ja hyvinvointia. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppilaiden oikeutta osallistua päätöksentekoon kunnioitetaan (POP 2014, 17, 24).

Edwards (2005) kuvaa toimijuutta oppittuna, aloitteellisena toimintana. Toimijuus on muun muassa sekä kykyä ottaa vastaan apua että antaa sitä. Toimijuus voi hänen mukaansa ilmetä vastuullisuutena ja vastustamisenakin. Aito toimijuus (Kumpulainen ym. 2010, 28) on rajoja rikkovaa, uutta luovaa ja ideoivaa. Oppilaiden toimijuus koulussa näkyy Kumpulaisen ym. (2011, 36) mukaan aktiivisuutena, tavoitteellisuutena, osallisuutena, vaikutusmahdollisuuksina ja taitona valita toimintatapoja. Toimijuudelle on luotava edellytyksiä: kehittyminen edellyttää mahdollisuutta olla aktiivinen, vaikuttaa ja nähdä toimintansa tuloksia. Toimijuus muodostuu osallistumisen kautta ja sillä on vahva vaikutus identiteettiimme: yhteisössä toimiessamme, oppimisen lisäksi, muo-vaamme käsitystä itsestämme (Kumpulainen ym. 2010, 23). Toimijuus ei olekaan yksilön ominaisuus, vaan kuten Hohti ja Karlsson (2012, 138) toteavat, se on sidottu aikaan, toisiin ihmisiin sekä instituution fyysisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Alanko (2010, 59) pitää tärkeänä, että oppilaat itse voivat määritellä mitä osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tarkoittavat. Heille nuo käsitteet saattavat merkitä hyvin eri asioita kuin aikuisille.

Janhunen (2013) on väitöstutkimuksessaan perehtynyt kouluhyvinvointiin oppilaiden näkökulmasta: mitkä tekijät koulun fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa ja pedagogisessa ympäristössä tukevat ja heikentävät oppilaiden hyvinvointia? Janhunen (2013, 76–79) on yhdistänyt Allardtin hyvinvointimalliin (having, loving, being) Niemelän (2006) (myös Helavirta 2011, 19–20) osallistuvan toiminnan (well-doing), osallisuuden, ulottuvuuden. Niemelä (2006) korostaa hyvinvoinnin ymmärtämistä myös sen yhteisöllisestä ja toiminnallisesta ulottuvuudesta, toimimisesta jonkin tavoitteen hyväksi olemalla osa yhteisöä. Janhunen (2013) on halunnut ottaa toiminnan ulottuvuuden hyvinvoinnin käsitteeseen mukaan, koska Allardtin mallia on kritisoitu (Niemelä 2006) juuri osallistuvan toiminnan puutteesta. Hyvinvointia (well-being) voidaan siten saavuttaa osallisuuden kokemuksella (myös Rasku-Puttonen 2008, 156). Näin kouluhyvinvoinnin käsite laajenee Allardtin tarve- ja resurssiperustaisen hyvinvoinnin tarkastelusta kohti osallisuus- ja toimintateoreettista tarkastelua osallistuvan toiminnan käsitteen myötä. Tällöin ydin on hyvinvoinnin mahdollistuminen osallisuuden ja yhteisöihin – kuten kouluun ja luokkaan – kuulumisen ja niiden toimintaan osallistumisen kautta. Ilmapiiri, turvallisuus, vuorovaikutussuhteet koulussa ja luokan sisällä muodostuvat täten hyvinvoinnin kulmakiviksi. (Janhunen 2013, 20, 28, 30.)

Kuittinen, Lappalainen ja Meriläinen (2008, 216–217) näkevät pedagogisen hyvinvoinnin keskiössä olevan osallisuuden, toimijuuden ja vuorovaikutuksen käsitteiden yhdessä kompetenssin ja autonomian kanssa. Pietarinen (2008, 53–55) ja Lappalainen (2008, 114–16) kollegoineen pitävät oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen keskeisenä elementtinä koulun sosiaalista oppimisympäristöä, joka rakentuu opettajien ja oppilaiden hyville vuorovaikutussuhteille. Hyvinvointia edistävä pedagogiikka tukee nuorten yhteisöllistä toimijuutta ja osallisuutta sekä auttaa oppilasta kiinnittymään ryhmään, kouluyhteisöön ja koulutyöhön (Pietarinen ym. 2008). Puolakka (2013, 72–73) toteaa väitöskirjassaan, kuinka osallisuus omiin asioihin tuo jo itsessään hyvinvointia.

Oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta ja siten hyvinvointia edistäviä tekijöitä löytyy asiakirjoista varsin runsaasti. *Perusopetuslain* (2013) 47a § mukaan perusopetuksen järjestäjä on velvoitettu edistämään oppilaiden osallisuutta ja huolehtimaan oppilaiden mahdollisuudesta osallistua koulun kehittämiseen. Oppilailla on myös oikeus ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvissä asioissa. *YK:n lapsen oikeuksien sopimus*, 12. artikla (LOS 1989), kertoo samaa: lapsella on oikeus ilmaista vapaasti näkemyksensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja näkemysten tulla huomioituksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Myös *Suomen perustuslaki* (1999) 6 § velvoittaa lapsia kohdeltavan tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. *Perusopetuksen laatuksiteerit* (2012) tarkastelevat oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia oppilaiden aktiivisiksi kansalaisiksi kasvamisen sekä demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa toimimisen näkökulmasta. Euroopan neuvoston julkaisemassa raportissa ”Child and youth participation in Finland” (Council of Europe 2011) todetaan Suomessa olevan hyvät edellytykset, vaikkakin melko valmiit ja muodolliset raamit, lasten ja nuorten osallisuudelle. Valmiiksi kirjattujen edellytysten sijaan haasteita näyttäisi erityisesti olevan siinä, kuinka asiakirjojen tekstit taipuvat käytännön toimiksi ja oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistäjiksi. Helavirta (2011, 77) puhuukin arjen osattomuudesta. Harinen ja Halme (2012) toteavat osallisuuden riippuvan erityisesti asenteista sekä ilmapiiristä ja olevan tärkeä tekijä kouluviihtyvyyttä ja -hyvinvointia tarkasteltaessa.

3 KOULUHYVINVOINNIN TARKASTELUA

3.1 Opetussuunnitelma – kouluhyvinvointia ohjaava asiakirja

Opetussuunnitelma ohjaa näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Opetussuunnitelmia tarkastelemalla saadaan kuva kullekin ajalle ominaisista käsityksistä, jotka ohjaavat kouluelämää ja -työtä sekä vaikuttavat kouluhyvinvointiin. Se, millaiseksi opetus on milloinkin ymmärretty ja mitä pidetty tärkeänä, näkyy Vitikan (2009, 7, 257–259) mukaan opetussuunnitelmauudistuksissa sisällön ja pedagogiikan valtasuhteen vaihteluina. Opetussuunnitelman sisältö on ikään kuin kertomus kullekin ajalle tyypillisestä tiedon käsityksestä ja pedagogiikka kuvaa ajalle ominaisia oppimis- ja opetuskäsityksiä. Opetussuunnitelma onkin osa perusopetuksemme ohjausjärjestelmää ja toimii merkittävänä koulutyötä ohjaavana hallinnollis-juridisena, tiedollisena ja pedagogisena asiakirjana (Vitikka 2009) – ja on siten myös tärkeä kouluhyvinvoinnin määrittäjä.

Valtakunnallinen opetussuunnitelmajärjestelmä koostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, perusopetuksen tavoitteet ja tuntijaon määrittävästä valtioneuvoston asetuksesta (143/2001), kaikille yhteisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesti laadituista opetussuunnitelmista (Kartovaara 2009, 4). Perusopetuslaki (1998), 1.luku § 2, määrittelee opetuksen tavoitteeksi oppilaiden kasvun tukemisen ihmisyhteisyyteen; pelkkä tiedollinen tai taidollinen oppisisältö ei siten riitä.

Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on kaksijakoinen ja ristiriitainen: samaan aikaan tulisi sekä säilyttää että uudistaa (Väljärvi 2011, 19): siirtää kulttuuriperintöä ja kasvatata yhteiskuntaa muuttamaan ja kehittämään kykeneviä kansalaisia. Muutokset ovat olleet niin nopeita ja rajuja, että tulevaisuuden tietojen ja taitojen arvioiminen on vaikeaa. Mitä tulisi säilyttää, mitä muuttaa ja mihin suuntaan? Opetussuunnitelma, joka on koulun kehityssuuntaa ja arvopohjaa ohjaava asiakirja, ottaa kantaa juuri edellä mainittuihin kysymyksiin.

Kouluhyvinvointi on lapsen ja nuoren perusoikeus. YK:n yleiskokouksessa vuonna 1989 hyväksytty ja Suomessa vuonna 1991 voimaan tullut lapsen oikeuksien sopimus (LOS 1989) on lasten ihmisoikeussopimus, joka korostaa lapsuusiän kehitysvaiheen ainutlaatuisuutta, lapsinäkökulmaisuuksia ja lapsen hyvän elämän edellytyksiä. Koulujen opetussuunnitelmiin tehtiin muutos vuonna 2010 (Opetushallitus 2010). Tällä muutoksella haluttiin sisällyttää YK:n lapsen oikeuksien sopimus entistä vahvemmin korostamaan perusopetuksen opetussuunnitelman arvoja, lasten tietoisuutta oikeuksis-

taan ja lapsen äänen huomioimista. Karlsson (2012, 19) katsoo, että tietoa lapsista saadaan muun muassa tarkastelemalla erilaisia asiakirjoja, joten valtakunnallinen opetussuunnitelmajärjestelmä yhdessä kansainvälisten sopimusten kanssa, joihin Suomi on sitoutunut, ovat koulun toimintaa ohjaavia keskeisiä asiakirjoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on sekä koulutyötä ohjaava pedagoginen kokonaissuunnitelma että koulutyön arvoja, oppimiskäsitystä, tavoitteita ja koulun tehtävää määrittävä asiakirja. Lisäksi siinä määritellään oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen toimintatapoja. Opetushallitus vastaa opetussuunnitelman laatimisesta. Uudet perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuoden 2014 loppuun mennessä ja vuonna 2016 ne pitäisi ottaa asteittain käyttöön. Opetussuunnitelmia uudistetaan noin kerran kymmenessä vuodessa. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 187, 189, 191.) Halinen kollegoineen (2013, 193–194) toteaa suomalaisen opetussuunnitelman olevan ainutlaatuisen maailmassa, koska siinä yhdistyy sekä kansallinen että paikallinen kehittämistyö.

Opetussuunnitelma on tärkeä asiakirja myös siksi, että siinä luodaan suuntaviivoja tulevaisuuden koululle. Karlsson (2012, 37–38) katsoo opetussuunnitelman määrittävän oppilaan tilaa ja asemaa koulussa. Halinen kumppaneineen (2013, 188) pitää tärkeänä pohtia, millaisia arvoja koulu välittää monikulttuuristuvassa Suomessa, ja mikä on koulun tehtävä, kun lasten ja nuorten huolenpidon merkitys kasvaa entisestään. Itse pohdin myös, miten koulu ylipäättään voi tarjota innostavia ja iloa tuovia merkityksellisiä (oppimis)kokemuksia koulun ulkopuolisen maailman tarjoaminen mahdollisuuksien rinnalla vai olisiko koululla juuri sitä jotain, mitä tässä ajassa tarvitaan. Uuden opetussuunnitelman arvoperustaa Cantell (2013, 195–196) kuvaa ihmislähtöiseksi, jossa huolehtiminen, välittäminen ja turvallisuus korostuvat. Oppimisen ilo mainitaan nyt ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman kasvatukselliset arvot on kirjattu erityisesti opetussuunnitelman laaja-alaiseen osaan. Pelkkä opetussuunnitelmaan kirjattujen tieto- ja taitotavoitteiden tavoittelu ei riitä tukemaan oppilaiden hyvinvoinnin kehitystä. Välijärvi (2011, 20) pohtii samaa asiaa kysyen, onko koulu vain oppiaines sisältöjen oppimisen paikka, vai onko sillä myös syvällisempi tehtävä? Kuittinen on kollegoineen (2008, 217–218) huolissaan oppimistavoitteiden paisumisesta ja hyvinvoinnin heikkenemisestä kiireen keskellä. He näkevät hyvinvoinnin huomioimisen olevan nuoren kehityksen tuntemista, tunteiden ja inhimillisten tavoitteiden huomioimista pedagogisia ratkaisuja tehtäessä. Uuden opetussuunnitelman yhtenä tärkeänä tavoitteena onkin Halisen ym. (2013, 193)

mukaan olennaisen erottaminen ja kiireen vähentäminen: on jäätävä aikaa vuorovaikutukselle ja luovuudelle.

Kasvatus-lehden pääkirjoituksessa (Jauhiainen & Tähtinen 2012, 123–125) kuvataan opetussuunnitelmaa tavoitelyriikkana ja pohditaan, kuinka paikallinen sovellustyö onnistuu koulussa. Näkisin, että tätä on syytäkin pohtia, sillä tuo opetussuunnitelman lyriikan lausunta ei saisi olla koulussa vain opettajien oma solo, vaan koko koulu yhteisön yhteinen, moniääninen ja muuntuva esitys. Kartovaara (2007, 39) pitääkin opetussuunnitelmauudistuksen haastavimpana vaiheena sitä, kuinka suunnitelma saadaan toteutumaan koulutyön arjessa ja vielä kaikissa suomalaisissa kouluissa. Toteutuminen on kuitenkin merkityksellistä, koska se vahvistaa kansallista tasa-arvoa ja samalla kaikkien oppilaiden oikeutta kouluhyvinvointiin.

Opetussuunnitelma on yksi Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) mainittu koulun toiminnan laatua viitoittava asiakirja, sillä sen kerrotaan toimivan vuosisuunnitelmana sekä itsearvioinnin ja kehittämisen perustana koulussa. Tutkimukset kertovat myös muuta. Salminen ja Annevirta (2014) toteavatkin kartoittaessaan opetussuunnitelman merkitystä ohjaavana asiakirjana, etteivät opetussuunnitelman sisällöt ja vaatimukset välttämättä siirry käytäntöön – opetussuunnitelma on usein niin väljä, että tulkittavaa jää paljon. Opettajan vastuu on tällöin suuri.

Opettajat saattavat myös kokea opetussuunnitelman olevan ikään kuin valmiiksi annettu, saneltu ja määrätty. Heinonen (2005) tutki väitöskirjassaan muun muassa koulukohtaisten opetussuunnitelmien vaikutusta opettajan opetuksessaan tekemiin muutoksiin. Heinonen (2005, 4–5, 171–172) tuo ilmi, kuinka kouluarjessa opetusta ohjaavina ”asiakirjoina” opetussuunnitelman sijaan tai ohessa toimivat usein oppikirjat (myös Laine 2010, 115). Tällöin muutokset opetussuunnitelmassa eivät välttämättä muuta opetusta eikä opetussuunnitelman pedagoginen merkityskään, kuten Laine (2010, 115) toteaa, täysin toteudu. Niillä opettajilla, joiden opetus oli muuttunut, näytti Heinosen (2005, 147, 154–155, 226) tutkimuksessa olevan yhteys konstruktivistisilla opettamis- ja oppimiskäsityksillä sekä opetussuunnitelmaan nojautuvalla opetuksella. Heillä opetussuunnitelman uudistuminen oli muuttanut opetusta innostavampien opetusmateriaalien käyttöön ja oppilaskeskeisempään suuntaan.

Pirjo-Liisa Poikonen tutki väitöskirjassaan (2003) päiväkotikoulu yhteisön opetussuunnitelman laatimisprosessia. Hän toi esiin, kuinka opettajat opetussuunnitelmaa toteuttaessaan ovat pääasiassa ”vanhaa ylläpitävän” roolissa uuden kehittämisen ja luovuuden jäädessä vähemmälle. Kartovaara (2007, 25–26, 37) selvitti kuntien ja koulujen

näkemyksiä vuoden 2004 opetussuunnitelmatyöstä. Selvityksen mukaan yli 60 % kunnista katsoi, että paikallinen opetussuunnitelmatyö innosti kouluja ja opettajia; kouluista puolestaan yli 60 % oli asiasta päinvastaista mieltä. Yksi työtä vaikeuttava haaste tuolloin oli opettajien motivaation puute. Myös näkemykset opetussuunnitelman vaikutuksista pedagogiikkaan erosivat: alle puolet kouluista katsoi opetussuunnitelmaprosessin antaneen uusia ideoita, kunnista tätä mieltä oli yli 60 %. Ydinkysymys näyttäisikin olevan se, kuinka opetussuunnitelman arvot ja tavoitteet saadaan viedyksi kouluarjen käytänteisiin hyvinvoinnin pedagogiikaksi. Kuten edellä on kuvattu, kirjoitetun ja toteutuvan opetussuunnitelman välinen ero voi olla suuri – samoin voivat olla arviot opetussuunnitelman merkityksestä.

Päinvastaisia tuloksia on saatu Koulutuksen arviointineuvoston (Laine 2010, 117–118) selvityksessä, jonka mukaan 73 % opettajista arvioi opetussuunnitelman ja sen tavoitteiden ohjaavan heidän opetus- ja kasvatustyötään. Karlsson (2000, 31) puolestaan esittelee tutkimuksia, joiden mukaan virallisissa organisaatioissa – kuten päivähoitossa ja opetustoimessa – lait, asetukset ja hallinnolliset asiakirjat, ohjaavat työntekijöiden käsityksiä ja toimintaa. Näyttää siltä, että tulokset ovat monin osin keskenään ristiriitaisia.

Kasvatus ja koulutus ja sitä kautta nuorten hyvinvoinnin turvaaminen on pitkään ollut kouluinstituutioiden hallussa. Opetussuunnitelma luo suunnan ja määrittelee ne arvot ja tavoitteet, joita kohti koulussa tulisi pyrkiä. Nähtäväksi jää, mihin suuntaan tuleva opetussuunnitelmaudistus koulua vie, ja millaisia vaikutuksia sillä kouluarkeen, ja oppilaiden hyvinvointiin, lopulta tulee olemaan.

3.2 Kouluhuvinvointitutkimusten kertomaa

3.2.1 Kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia

Suomalaisten koululaisten hyvinvointia sekä seurataan että siitä kerätään säännöllisesti tietoa. Osa hyvinvointitiedosta on kansainvälistä, osa on kansallista, jopa koulukohtaista. Kansainväliset tutkimukset antavat vertailupohjaa koululaistemme hyvinvoinnin tilasta suhteessa muihin maihin ja erilaisiin koulujärjestelmiin.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen **Kouluterveyskysely** on kahden vuoden välein tehtävä kansallinen nuorten elin- ja kouluoloista sekä terveydestä, terveystottumuksista ja -osaamisesta tietoa antava kokonaisotantaan perustuva strukturoitu kysely. Se on

aloitettu vuonna 1995. Kouluterveyskysely antaa sekä alueellista että valtakunnallista tietoa nuorten kouluhyvinvoinnista, kuten ilmapiiristä, osallisuudesta, vaikutusmahdollisuuksista, kiusaamisesta ja kuormittavuudesta. Kysely tehdään peruskoulun 8.–9. luokan oppilaille sekä 1. ja 2. vuoden lukion ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille (Luopa ym. 2014, 9–10, 17). Kouluterveyskyselyn lomaketta muokataan kahden vuoden välein (Luopa ym. 2014, 17), jotta kyselyllä voidaan tavoittaa nuorten elämän ajankohdaisia ja ajassa muuttuvia asioita.

Kansainvälisiä **WHO-Koululaistutkimuksia** on tehty yhteistyössä Maailman terveysjärjestön WHO:n kanssa 30 vuotta. WHO-Koululaistutkimus on Suomessa käytetty nimitys kansainvälisestä Health Behaviour in School-aged Children study eli HBSC-tutkimuksesta. Vuoden 2010 HBSC-tutkimukseen osallistui 38 Euroopan maata sekä Yhdysvallat ja Kanada eli yhteensä yli 200 000 koululaista. Tutkimus toteutetaan neljän vuoden välein, Suomessa 5., 7. ja 9.-luokkalaisille, viimeksi keväällä 2014. Aineisto kerätään oppitunneilla strukturoiduin kyselylomakkein. Tutkimuksessa kerätään tietoa nuorten koetusta terveydestä yhdistettynä heidän sosiaalisiin konteksteihinsa, kuten kouluun. Kysymykset käsittelevät muun muassa koulukokemuksia, kuten kouluviihtyvyyttä ja sosiaalisia suhteita. (Kämppe ym. 2012, 7, 14–15.)

PISA (Programme for International Students Assessment) on kansainvälinen OECD:n jäsenmaiden yhteinen vuodesta 1998 lähtien ja kolmen vuoden välein toteutettava tutkimusohjelma (Harinen & Halme 2012, 13; Koulutuksen tutkimuslaitos). Suomi on ollut mukana tutkimuksesta vastaavan tahon, Koulutuksen tutkimuslaitoksen, mukaan vuodesta 2000. Vuoden 2012 tutkimuksessa, mukana oli yhteensä 67 maata, joista 34 oli OECD-maita. PISA-tutkimuksen pääpaino vaihtelee vuosittain matematiikan, luonnontieteiden ja lukutaidon välillä. Tutkimukseen satunnaisotannalla valitut ovat 15-vuotiaita. PISA-tutkimuksista saatua tietoa kerrotaan Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedotteen (2014) mukaan, hyödynnettävän sekä valtakunnallisesti että yksittäisissä kouluissa niin koulun kuin jokaisen oppilaankin hyväksi.

3.2.2 Kouluhuvinvointi tutkimusten valossa

Kansainvälisissä vertailuissa on suomalaisten koululaisten *koulussa viihtymättömyys* ja koulukielteisyys ollut nähtävissä jo useita vuosikymmeniä. Kouluviihtymättömyys ilmeni jo 70-luvulla Kansainvälisessä IEA:n tutkimuksessa (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Harinen & Halme 2010, 12), johon Suomi

on osallistunut lähes 40 vuotta (Konu 2002, 24) ja samansuuntaisia tuloksia saatiin IEA:n kansainvälisessä Study of Reading Literacy lukutaitotutkimuksessa vuonna 1991. IEA:n lukutaitotutkimus järjestettiin 25 maassa. Suomessa siihen osallistuvat olivat 8. luokan oppilaita. Kaikissa tutkituissa maissa kouluviihtyvyys oli -kielteisyyttä voimakkaampaa. Koulukielteisyys oli kuitenkin voimakkainta Suomessa ja yleinen viihtyvyyskin suomalaisissa kouluissa heikkoa. (Linnakylä 1993, 44, 49, 54; Linnakylä & Malin 1997, 113.)

Myös WHO-Koululaistutkimuksen/ HBSC mukaan *koulusta pitäminen* ja *kouluviihtyvyys* on ollut Suomessa kansainvälisestikin heikkoa: sijoitumme heikoimman kolmanneksen joukkoon ja Pohjoismaita vertailtaessa suomalaiset koululaiset pitivät koulusta kaikkein vähiten – ja iän myötä koulukokemusten kielteisyys kasvaa (Currie ym. 2012, 47–48; Kämppe ym. 2012, 21, 26–27). Koulussa paremmin menestyvien koulukokemukset olivat heikommin menestyviä myönteisempiä. Kaikilla luokka-asteilla pojat pitivät koulusta tyttöjä vähemmän. (Kämppe ym. 2012, 6–7, 10, 21, 23.) Sekä WHO-Koululaistutkimuksen tulokset vuosilta 1994–2010 (Kämppe ym. 2012, 21–22) sekä Linnakylän ja Malinin (1997, 113) artikkeli kertovat poikien koulukielteisten asenteiden olleen näkyvissä jo parikymmentä vuotta. Myös Välijärvi on huolissaan poikien koulusta vieraantumisen (Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote 2014). Kansallisen Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2013 kertovat hieman toisenlaista: kyselyssä 62 prosenttia kertoi pitävänsä koulunkäynnistä (THL 2013).

Peruskoulun *työilmapiirissä* on tapahtunut suotuisaa kehitystä Kouluterveyskyselyn tuloksia tarkasteltaessa. Viimeisten tulosten mukaan enää 26 prosenttia koki ilmapiirissä olevan puutteita. (Luopa ym. 2014, 26.) PISA-tutkimuksissa on koulujen työskentelyilmapiiriä mitattu muun muassa oppilaiden koulu yhteisöön kuulumisen ja keskinäisen yhteenkuuluvuuden tunteen, opettajasuhteen ja työrauhan osalta (Välijärvi 2015). PISA-tulosten valossa *oppilas-opettaja suhteet* ovat Suomessa kehittyneet myönteisesti vuodesta 2003; OECD-maiden vertailussa sijoitumme hieman keskiarvon alle. Opettajien auttamishalu ja oppilaiden reilu kohtelu sai oppilailta myönteistä palautetta. Kriittisimmin oppilaat arvioivat opettajasuhteitaan tarkastellessaan opettajien kiinnostusta oppilaiden mielipiteitä ja hyvinvointia kohtaan. (Välijärvi 2015, 222–223.) Oppilaiden arviot opettajiensa taidoista sitouttaa oppilaita lukemiseen olivat hälyttävän kielteisiä vuoden 2009 PISA-tuloksissa (Välijärvi 2012, 115, 117, 124). Välijärven (2012, 124) näkemys on, että tulokset pätevät todennäköisesti muissakin oppiaineissa.

Myös WHO-Koululaistutkimuksessa sukupolvien väliset suhteet, opettaja–oppilassuhteet, kehittivät myönteisesti vuosina 2006–2010 summamuuttujia tarkasteltaessa. Kuitenkin kysymykseen “Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”, lähes puolet oppilaista vastasi, ettei osaa sanoa. Yläluokkalaiset kokivat saavansa opettajalta rohkaisua ilmaista mielipiteensä alaluokkia vähemmän. Poikien ja tyttöjen arvioissa ei ollut juuri eroa. Samoin oli tarkasteltaessa opettajalta saatua ylimääräistä tukea ja apua. (Kämppi ym. 2012, 6, 48–49, 52–53.) Viimeisen kymmenen vuoden aikana on Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella tapahtunut suotuisaa kehitystä kuulluksi tulemisen tunteen osalta. Silti vielä vuoden 2013 tuloksissa neljäsosa oppilaista koki, ettei tule koulussa kuulluksi (Luopa ym. 2014, 25–26.)

Oppilaiden keskinäiset suhteet ovat WHO-Koululaistutkimuksissa olleet keskitasoa tai alle. Pohjoismaita tarkasteltaessa 60 prosenttia suomalaisista oppilaista arvioi vuonna 2010 luokkatoverinsa ystävällisiksi ja auttavaisiksi; muissa Pohjoismaissa noin 80 prosenttia arvioi näin. Kansainvälisessä vertailussa olimme keskitasoa. (Kämppi ym. 2012, 6, 48, 60, 64–66.) Oppilaiden arvioidessa luokan oppilaiden viihtymistä yhdessä, Suomen tulokset olivat Pohjoismaiden joukossa edellä kuvatun kaltaisia, mutta kansainvälisessä vertailussa sijoituimme heikosti. Pohjoismaisessa vertailussa erityisesti suomalaiset tytöt pärjäsivät heikosti. Myös väittämän ”Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen” osalta suomalaiset jäivät heikoimman kolmasosan joukkoon, ja erityisen heikosti tässä vertailussa sijoittuivat tytöt. (Kämppi ym. 2012, 70–72, 78–80.) PISA 2012 -tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden käsityksiä itsestään osana kouluyhteisöä sekä suhtautumista koulutovereihinsa. Vertailussa Suomi jäi reilusti OECD-maiden keskiarvon alapuolelle erityisesti kouluyhteisöön kuulumisen osalta. Myös kehityssuunta oppilaiden yhteenkuuluvuudesta kouluyhteisöönsä on ollut kielteistä kaikkien osatekijöiden osalta. (Väljærvi 2015, 219–221.)

PISA-tulokset *työrauhaa* mittaavissa kysymyksissä olivat kielteisimpien joukossa. Suomalaisoppilaiden arviot luokkien työrauhasta olivat kaikkia PISA-maita vertailtaessa neljänneksi alhaisimmat. Lähes puolet oppilaista piti työskentelyilmapiiriä meluisana. Suomessa ryhmäkoot ovat kuitenkin olleet vertailumaiden pienimpiä. (Väljærvi 2012, 98, 115–116; Väljærvi 2015, 204, 223–225.) Työskentelyrauha oppitunneilla on ollut hieman laskusuuntainen (Väljærvi 2015, 224). Myös rehtorit arvioivat oppimisen häiriötekijät suomalaiskouluissa yleisemmiksi kuin rehtorit OECD-maissa keskimäärin. Suomalaisrehtoreiden arviot oppilaiden vaikutuksesta koulutyöskentelyn häiriöihin ovat olleet vertailumaiden kielteisimpiä. Arvioidessaan vastaavalla tavalla opettajia rehtorei-

den mielipiteet olivat päinvastaisia: opettajien toiminta nähtiin lähes vain myönteisenä ja kehityssuuntakin on ollut pääosin myönteinen. Kansainvälisessä vertailussa nämä arviot olivat keskiarvon yläpuolella. (Väljærvi 2015, 224–227.)

Tieto siitä, kuinka *koulunsa asioihin voi vaikuttaa* näyttää edelleen olevan haastavaa, sillä vuoden 2013 Kouluterveyskyselyssä 43 prosenttia kertoi, ettei tiedä. Oppilaisista 42 prosenttia myös koki, ettei heidän näkemyksiään huomioda koulun kehittämisessä. Kehityssuunta on kuitenkin ollut koko ajan myönteinen. (THL 2013.)

Koulutyön kuormittavaksi kokevia on WHO-Koululaistutkimuksen mukaan Suomessa runsaasti ja kuormittavuus lisääntyi yläkoulussa 2006–2010 (Kämppi ym. 2012, 6). Vuonna 2010 kuormittavuuden osalta olimme kansainvälisessä vertailussa heikoimman kolmanneksen joukossa. Kuormituskokemus lisääntyi iän myötä. (Currie ym 2012, 54–55.) Koulutyön kokivat raskaaksi erityisesti heikoimmin menestyvät oppilaat (Kämppi ym. 2012, 6, 35, 37, 41). Kouluterveyskyselyssä lähes 40 prosenttia yläkoululaisista koki koulutyön liian kuormittavaksi – tytöt poikia enemmän (Luopa ym. 2014, 25). Erityisesti liian suuri työmäärä, kokeisiin valmistautuminen ja opettajien liian suuret odotukset kuormittivat. Kehityksessä ei ole tapahtunut suuria muutoksia pitkän aikavälin indikaattoreita tarkasteltaessa. (THL 2013.) Mielenkiintoista on se, että Suomi kuului, PISA 2009 -tulosten mukaan, oppilaiden ilmoittaman opiskeluun käytettävän (koulussa sekä vapaa-ajalla) ajan perusteella kuitenkin alimpaan neljännekseen (Väljærvi 2012, 97, 123). Tulos herättää pohtimaan, miksi koulutyö koetaan kuormittavaksi vaikka aikaa siihen käytetään kansainvälisen vertailun mukaan vähän.

Olemme menestyneet kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa hienosti. Kuitenkin vuodesta 2009 alkanut oppimistulosten lasku ja samanaikainen tulosten vaihtelujen kasvu, muun muassa sukupuolten, sosiaalisten ryhmien (esim. maahanmuuttajataustaiset) ja alueiden osalta, huolestuttaa (Väljærvi & Kupari 2015). Väljærvi (Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote 2014) katsoo, että PISA 2012 -tulosten perusteella tulisi erityisesti huomioda ne asiat, joissa olemme menestyneet keskimääräistä heikommin: oppilaiden kouluviihtyvyys ja motivaatio, luokan ilmapiiri, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet sekä sukupolvien väliset suhteet. Harinen ja Halme (2012, 10) tuovat esiin mielenkiintoisen asian: suomalaiset nuoret arvioivat vuosittaisissa elinolotutkimuksissa ja nuorisobarometreissa olevansa pääsääntöisesti onnellisia ja voivansa hyvin, kuitenkin kansainväliset tutkimukset kertovat, että kouluhyvinvoinnissa on paljon parannettavaa.

3.3 Kouluhyvinvoinnin määrittelyä tämän tutkimuksen mukaisesti

Kouluhyvinvoinnin tutkimisesta tekee haastavan käsitteen moninaisuus sekä erilaisten, vaikka lähes samaa asiaa kuvaavien, käsitteiden limittyminen toisiinsa. Tutkielmassani käytän hyvinvoinnin käsitettä monimuotoisesti, aivan kuten määritelmissäkin on käytetty.

Kouluhyvinvointi on tässä työssä koulutyön iloa ja innostusta oppimiseen kytkettynä. Käyttämäni kouluhyvinvoinnin käsite lähenee siten pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä, vaikka itse pedagoginen hyvinvointi -termiä en käytäkään. Kouluhyvinvointi on tässä tutkimuksessa läheinen elämänlaadun (Kainulainen 2006, 38) – tässä koulu-elämänlaadun – käsitteelle sekä kouluviihtyvyyden ja -tyytyväisyyden käsitteille.

Hyvinvointi – koulutyön ilo ja innostus – on koulun tavoitteiden suuntaista toimintaa (vrt. pedagoginen hyvinvointi). Oppilaita yhdistävä tekijä voi toisinaan olla myös koulun toiminnan vastaista. Salmivalli (2010, 46) tuo tästä esimerkkinä koulu-kiusaamisen, joka voi olla yhteistä hupia tietyille oppilasjoukolle. Tällöin viihtyminen saattaakin olla iloa toisen epäonnistumisesta tai kiusaamisesta. Siksi tutkielmassani hyvinvoinnin käsitteeseen liittyy suuntautuminen koulun tavoitteisiin.

Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvoinnin ytimessä on neljä tekijää: 1) Koulun sosiaaliset suhteet (loving), kuten vuorovaikutus ja ilmapiiri, 2) itsensä toteuttaminen (being) sekä 3) koulun olosuhteista (having) koulun rakenteisiin liittyvät tekijät ja turvallisuus, erityisesti emotionaalinen turva (vrt. Konu 2002). Lisäksi kouluhyvinvoinnin kulmakivenä on 4) osallistuvan toiminnan (well-doing) käsite, Niemelän (2006) kuvaama yhteisöllisen ja toiminnallisen ulottuvuuden kautta saavutettu hyvinvointi (myös Helavirta 2011; Janhunen 2013). Tarkastelen kouluhyvinvointia psykososiaalisesta näkökulmasta yhteisöllisesti. Psykososiaalinen viitekehys sisältää tutkimuksessani oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista vahvistavan ilmapiirin, vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta vahvistavan sekä iloa ja innostusta tuovan koulu yhteisön.

Kouluhyvinvointia tarkastelen yhteisöllisesti ja oppilasnäkökulmaisesti. Yhteisöllinen hyvinvoinnin tarkastelu perustuu sosiokonstruktivistiseen näkemykseen: käsitys ja kokemus kouluilosta ja innostuksesta syntyy yhteisössä vuorovaikutuksessa eri ryhmien välillä. Ilon ja innostuksen käsitettä halusin käyttää useasta syystä: Tutkimuksissa on usein keskitytty ongelmien tarkasteluun. Halusin yhdistää ilon ja innostuksen käsitteet hyvinvointiin korostaakseni myönteistä näkökulmaa; hyvinvointia voidaan lisätä hyvinvoinnin tekijöitä tarkastelemalla. Ilon ja innostuksen käsitteet hyvinvointia selittävinä,

ja yhdistettynä oppilaiden yhteisölliseen hyvinvoinnin tarkasteluun, valottavat hyvinvointia ei aivan tavanomaisesta näkökulmasta. Kouluhyvinvointi ymmärretään tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisesti; siihen yhdistyy tieto, toiminta, tunteet, taidot ja tavoitteet.

Tutkielmassani kouluhyvinvointi on yläkäsite ja koulutyytyväisyys ja -viihtyvyys alakäsitteitä. Halusin ottaa hyvinvointikäsitteen mukaan (pelkän viihtyvyyden tai tyytyväisyyden sijaan), koska se mielestäni kuvaa pysyvämpää olotilaa kuin viihtyvyys. Viihtyvyys saattaa luoda mielikuvan hetkellisyydestä, viihdyttämisestä ja viihteellistämistä. Tästäkin kouluinstituutiota on syytetty. Työssäni kouluhyvinvointi on siis eudaimonista, pysyvämpää ja syvempää, hyvinvointia (Thuneberg 2007). Kouluhyvinvointi termin rinnalla käytän kouluilo ja -innostus termiä kuvaamaan juuri myönteisiä näkökulmia ja viittaamaan siihen, että koulusta voi löytyä paljon nuoren hyvinvointia vahvistavia asioita.

Kouluhyvinvoinnin tarkastelun ulkopuolelle jätän koulun ulkopuoliset tekijät, kuten kodin. Työssä ei myöskään keskitytä hedonistisiin hyvinvoinnin tekijöihin eikä erityisoppilaskysymyksiin, oppilashuoltoon tai oppilaiden fyysiseen terveydentilaan – ja fyysisen ympäristöönkin vain niukasti. Kouluhyvinvointi on tässä työssä psykososiaalista, yhteisöllistä oallisuutta, joten vuorovaikutuksen laatu ja määräkin sekä koulun ilmapiiiri ovat tarkastelun ydintä.

Käyttämässäni tutkimuskirjallisuudessa käytetään lapsi ja nuori termejä. Sovellan lapsitutkimuksen antia yläkoulumaailmaan, joten käytän käsitteitä oppilas ja oppilasnäkökulmaisuus. Käytän oppilas termiä tutkimuksen koulukontekstin vuoksi sekä siksi, että mielestäni lapsi sana vie ajatukset päiväkotiin ja alakouluun, vaikka jokainen alle 18-vuotias määritelläänkin lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS 1989, 7) mukaan lapsiksi.

4 NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA JA HYVINVOINNIN VIITOITTAJANA

Nuoruus ei ole vain aikuisuuden odottelua, vaan kuten Eccles (1999, 30–31) kuvaa, tärkeä elämänvaihe itsessään. Nuoruusiässä sekä keho että mieli ovat muutoksessa (Eccles 1999). Muutoksia tapahtuu niin tunne-elämässä, sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä kuin fyysisesti. Nuoruusiän kehityksessä vuorottelevat edistyminen ja taantuma.

Nuoruusiässä vertaissuhteissa tapahtuu sekä määrällistä että laadullista muutosta (Salmivalli 2005, 137). Vertaisryhmän vaikutus on ilmeisesti kaikkein voimakkainta juuri nuoruusiässä. Vertaiset vaikuttavat identiteetin muovautumiseen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä antavat tunnetukea. (Rönkä, Poikkeus & Viheräköski 2002, 100.) Koululuokka ja oman koulun oppilaat ovat yksi merkittävä vertaisryhmä oppilaan elämässä. Muihin liittymisen ohella nuori yksilöllistyy ja rakentaa omaa identiteettiään.

Nuoruus on monella tapaa riskialtista aikaa monien yhtä aikaa tapahtuvien (mm. fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset, seksuaaliset) muutosten vuoksi (Eccles 1999, 37). Sinkkonen (2012, 43) toteaa nuoruusiän olevan erittäin herkkää vaihetta psykiatristen häiriöiden kannalta. Koulukiusaamisella on yhteys muun muassa masennukseen ja ahdistuksen tunteisiin. Keskushermoston kehittymättömyys puolestaan hankaloittaa oman käyttäytymisen säätelyä, yllykkeisiin reagoiminen on nopeaa eikä tekojen seurauksien arviointi pysy toiminnan perässä. Tämä näkyy muun muassa nuoren nopeana tunnepitoisena reagoitina sosiaalisiin tekijöihin. (Sinkkonen 2012, 41–44; 188–189.)

Koulu on tärkeä nuoruusvaiheen kasvu-, oppimis- ja kehitysympäristö. Tuominen-Soini (2013, 555) toteaa tutkimuksin todennetun nuoruuden ja koulun nivelvaiheiden olevan herkkää vaihetta, jolloin hyvinvoinnissa, koulumotivaatiossa ja opinnoissa menestymisessä tapahtuu kielteisiä muutoksia. Koulu nuoren identiteettiä ja minäkäsitystä muovaavana kehitysympäristönä vaikuttaa merkittävästi nuoren hyvinvointiin. Identiteetti muovautuu osittain yhteisön ja sen tarjoamien toimintamahdollisuuksien myötä (Kumpulainen ym. 2010). Koulun sosio-emotionaalinen ympäristö onkin yksi tärkeä tekijä identiteetin ja koulumotivaation sekä sitä kautta hyvinvoinnin muotoutumiselle. Koulukokemukset vaikuttavat ihmisen persoonallisuuteen perustavanlaatuisesti muun muassa pitkän keston ja herkkään kehityskauteen sijoittumisensa vuoksi (Väljærvi 2011, 20). Koulukokemuksilla on merkitys nuoren sekä sen hetkisellemme hyvinvoinnille ja

terveydelle että elämään tyytyväisyyteen ja terveyteen myös tulevaisuudessa (Kämpö ym. 2012, 8). Koulukokemukset vaikuttavat sekä nuoren myöhempisiin opiskeluvaiheisiin että hänen asenteisiinsa työskentelyä kohtaan. Koulu antaa nuorelle myös mallin yhteisöjen tavasta toimia. (Janhunen 2013, 28.) Koulussa viihtymisellä on yhteys myös oppisaavutuksiin, itsetunnon vahvistumiseen sekä elämässä menestymiseen (Ahonen 2008, 195). Kouluilon kokemukset vahvistavat halua elinikäiseen oppimiseen ja ehkäisevät koulupolulta putoamista (Linnakylä & Malin 1997, 125).

Pietarinen (1999) on tutkinut väitöskirjassaan yläasteelle siirtymistä ja siellä opiskelua oppilaan kokemana. Hän kuvaa, kuinka yläkouluikäisen nuoren kehitysvaiheeseen liittyvä siirtymä lapsuudesta nuoruuteen sekä institutionaalinen siirtymä alakoulusta yläkouluun ja muutaman vuoden päästä jatko-opintoihin, ovat nuoren elämässä merkittävissä vaiheita. Nivelvaiheisiin liittyy usein myös siirtyminen uuden ryhmän jäseneksi. Käsitteet muista muotoutuvat heti ryhmän muodostuksen alkuvaiheista lähtien ja siksi uuden ryhmän muodostumiseen (Rasku-Puttonen 2006, 111) ja nivelvaiheisiin olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota. Oman paikan löytäminen ja ansaitseminen uudessa sosiaalisessa ja pedagogisessa oppimisympäristössä, joka on usein myös fyysisesti uusi ympäristö, on haastavaa. Samalla kun koulussa vaatimukset kasvavat, lisääntyvät myös nuorten sosiaaliin taitoihin kohdistuvat haasteet (Rönkä ym. 2002, 95). Nuoren luoviminen kouluelämän virallisten (säännöt) ja epävirallisten (oppilaiden vuorovaikutussuhteet ja vallan käyttö) käytänteiden välillä on haastavaa. Sosialisatioprosessin onnistumisella on vaikutusta myös nuoren minäkuvaan.

Lukuisat tutkimukset ja interventiot ovat keskittyneet nuoruusiän kehitysongelmiin ja niiden ehkäisyyn myönteisen kehityksen tukemisen sijaan (Larson 2000, 170). Ongelmiin keskittyminen ei takaa hyvinvointia; hyvinvoinnin vahvistaminen sitä edistävien asioiden avulla on myös pahoinvoinnin ehkäisemistä. Nuoruus nähdäänkin nykyään uhkien sijaan myönteisesti, mahdollisuuksien aikana (Rönkä ym. 2002, 101). Sinkkonen (2012, 44) näkee, että kognitiivisen kehityksen mahdollistama elämänpiirin ja arvojen avautuminen on esimerkki aivojen rakenteellisesta muutoksesta, joka mahdollistaa aiempien vahinkojen korjaamisen.

Zarett ja Lerner (2008) kuvaavat viiden C:n avulla nuoruusiän myönteisen kehityksen tukipilareita: Ensimmäinen C, Competence, on nuoren tunne muun muassa omasta sosiaalisesta, kognitiivisesta ja akateemisesta kyvykkyydestään. Confidence tarkoittaa minäpystyvyyttä ja omanarvontuntoa ja Connection kuulumista esimerkiksi vertaisryhmään sekä kouluun. Neljäs nuoruusiän tukipilari, Character, on ymmärrystä

käyttäytymisensä vaikutuksista ja yhteisten normien merkityksestä. Viidentenä on Compassion, kyky myötätuntoon. Eccles (1999, 31) puolestaan korostaa pystyvyyden tunnetta (competence), autonomisuutta sekä muihin liittymistä ja yhteisöön kiinnittymistä nuoruusiän suotuisan kehityksen viitoittajina.

Kaikkiin edellä kuvattuihin ulottuvuuksiin voidaan koulussa vaikuttaa – ja vaikutetaan. Nuoruuden turbulenssissa tarvitaan turvallista, nuoren kasvuun, kehitykseen ja tarpeisiin herkistyvää kehitysympäristöä (Eccles 1999, 41), ja koulu voi olla nuoren elämässä yksi tällainen paikka. Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 157) katsovat ihmisten välisen yhteyden – johon koulu tarjoaa oivat mahdollisuudet – korjaavan elämän aiheuttamia säröjä.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämä laadullinen kouluhyvinvointitutkimus kytkeytyy ajankohtaiseen keskusteluun koulun nykytilasta ja muutosvaatimuksista: mitä ja mihin suuntaan peruskouluamme pitäisi muuttaa ja mitä tulisi säilyttää. Tutkimusaiheen ajankohtaisuutta lisää meneillään oleva opetussuunnitelmauudistus, jossa taas kerran luodaan suuntaa tulevalle ja toivotulle. Tutkimukselle antaa merkityksellisyyttä ristiriita siitä, että monet asiakirjat, kuten perusopetuslaki, opetussuunnitelma ja lapsen oikeuksien julistus korostavat hyvinvoinnin näkökulmaa. Kuitenkin kansalliset ja kansainväliset kouluhyvinvoinnin tutkimukset kertovat oppisaavutusten ja oppimismotivaation laskusta, kouluviihtymiseen sekä oppilaiden äänen kuulemiseen liittyvistä haasteista ja kehittämistarpeista.

Peruskoulun muutosta vaaditaan monelta taholta; harvemmin asiaa kysytään oppilailta. Tässä tutkimuksessa selvitän tietyn yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaiden käsityksiä ja näkemyksiä kouluilosta ja kouluhyvinvoinnin nykytilasta. Lisäksi selvitän, millaisiin asioihin oppilaat haluaisivat koulussa muutosta ja millaisia muutokset olisivat; mihin suuntaan koulua tulisi oppilaiden mielestä kehittää, jotta oppimista edistävää, hyvinvointia ja kouluiloa vahvistava koulu todentuisi. Olen kiinnostunut kulttuurisesta kouluhyvinvoinnin konstruktioista: millä tavoin tietyssä yläkoulussa oppilaat ymmärtävät kouluhyvinvoinnin. Kouluhyvinvoinnin kulttuurista näkemystä tarkastelen mikrota-solla (vrt. Greig, Taylor & MacKay 2007, 38) yläkoulukontekstissa yhteisöllisellä vastavuoroisella osallistavan toimintatutkimuksen tyyppisellä otteella. Menetelmällisenä tavoitteena on selvittää, miten oppilaat kokevat osallistavan tutkimuksen.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaiset tekijät tuottavat oppilaille oppimisen iloa ja innostusta koulussa?
2. Mitä asioita oppilaat haluaisivat koulussa muuttaa ja millaiseen tärkeysjärjestykseen oppilaat asettavat muutostarpeet?
3. Miten oppilaat kehittäisivät koulua, jotta ilo ja hyvinvointi vahvistuisivat?

Allardt (1976, 17) on todennut, että hyvinvointi täytyy (historiallisten) olosuhteiden muutosten myötä määritellä uudelleen. Tutkimukseni auttaa osaltaan määrittelemään, mitä kouluhyvinvointi on oppilaan kokemana. Vaikka koululaitostamme arvostellaan muutosten hitaudesta, on kouluhyvinvoinnin arvioiminen yhä uudelleen tarpeellista:

Oppilaat vaihtuvat ja koulukokemukset ovat jokaiselle oppilaalle merkityksellisiä sekä ainutkertaisia. Oppilaat muodostavat suurimman osan koulun toimijoista ja kouluarkitodentuu oppilaiden kokemuksissa. Tämän vuoksi oppilaiden mukaan ottaminen heitä koskevaan hyvinvointitutkimukseen voidaan nähdä tärkeänä.

Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) tarkastellaan koulutoiminnan laatua muun muassa oppilaan kokemana toiminnan laatuna. Asiantuntijoiden tekemien suurten linjanvetojen rinnalla on koulun kehittämisessä arjen asiantuntijoidenkin kuuntelemisella tärkeä paikkansa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on juuri oppilaiden näkemysten huomiointi ja siten omalta osaltaan auttaa kehittämään koulua ja koulun toimintaa oppilaiden hyvinvointia vahvistavaan suuntaan. Menetelmällisenä tavoitteena on luoda tilaa ja mahdollisuuksia kouluarjen toimintatapojen yhteiselle pohittamiselle ja kyseenalaistamiselle; demokratian toteutumiselle vuorovaikutuksellisenä toimintana.

Karlsson (2012, 36) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2013, 67–68) katsovat tutkimuksen olevan aina kannanotto ja arvosidonnaista. Vaikka tarkoitukseni on osallistavan tutkimuksen avulla selvittää oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista, ovat tutkimusaihe ja -kysymykset omia valintojani – eivät oppilaiden. Tutkimuskysymyksissä ja tutkimuksen toteutuksessa tulevat siten väistämättä esiin myös omat näkemykseni ja arvokytkenät.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Osallistava toimintatutkimus

Määrittelen tutkimukseni laadulliseksi osallistavan toimintatutkimuksen (participatory action research) tyyppiseksi tutkimukseksi. Laadulliseen tutkimukseen päädyin – ja usein päädytään – silloin, kun tehdään tutkimusta lasten ja nuorten kanssa, intensiivisesti, heille luontaisissa ympäristöissä (Greig ym. 2007, 137–138) ja halutaan saada toimijoiden näkemykset ja oma ääni esiin (Hakala 2010, 21). Hyvinvoinnin kysymyksissä, joista tässäkin tutkimuksessa on kyse, on osallistava toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tullut viime vuosina yhä suosituimmaksi (Liamputtong & Ezzy 2005, 182).

Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä vaan pikemminkin tutkimuksellinen lähestymistapa (mm. Hart & Bond 1995; Heikkinen 2010, 214; Kuula 1999, 19), jota kuvaa kontekstisidonnaisuus, tulevaisuussuuntautuneisuus ja pyrkimys olemassa olevien epäkohtien selvittämiseen ja ratkomiseen (Hart & Bond 1995, 37–38). Tämänkin osallistavan toimintatutkimuksen keskeisiä elementtejä ovat kokemukseen pohjautuva asiantuntijuus (Hart & Bond 1995; Liamputtong & Ezzy 2005, 184) sekä kanssatutkijuus (Stringer 2007, 177). Tällöin mukana olevat ovat osallisina tutkimuksen eri vaiheissa, eivät vain passiivisina kohteina (Hart & Bond 1995, 25–26; Liamputtong & Ezzy 2005, 183). Monet toimintatutkijat korostavatkin toimintatutkimuksen yhteisöllistä ja osallistavaa ulottuvuutta (esim. Hart & Bond 1995; Kemmis & Wilkinson 1998, 22; Kuula 1999, 19; Ladkin 2007, 478; Stringer 2007). Osallistavassa toimintatutkimuksessa on yhteisöllisyyden lisäksi usein vahvasti mukana tutkimuksen kriittinen, tiedostava ja vapauttava ote (Heikkinen 2010, 224). Edellä kuvattu tutkimuksellinen lähestymistapa sopii hyvin yhteen myös kvalitatiivisen tutkimuksen kanssa (Greig ym. 2007, 138–139).

Tässä kouluhyvinvointitutkimuksessa pyrin toteuttamaan toimintatutkimukselle ominaista: 1) tutkimuksen kohdistamista todellisuuden tutkimiseen – tiettyyn paikkaan, ihmisiin ja käytäntöihin (Kemmis & Wilkinson 1998, 24–25), 2) tutkittavien ja tutkijan mahdollisuutta aktiiviseen osallistumiseen sekä 3) toiminnan kehittämistä (Hart & Bond 1995; Kuula 1999, Ladkin 2007). Tässä osallistavassa toimintatutkimuksessa tietyn yläkoulun oppilaat osallistuivat kouluhyvinvoinnin tutkimiseen kanssani. Tutkimusprosessi, jota kuvaan alaluvussa 6.4, oli sosiaalista, vuorovaikutteista toimintaa (Heikkinen 2010, 215; Kemmis & Wilkinson 1998, 22). Kutsumalla oppilaat mukaan tutkimukseen

pyrin saamaan piilevän, oppilaiden näkemyksiin perustuvan kouluhyvinvointitiedon tulkinnan esiin (vrt. Kemmis & Wilkinson 1998, 23). Tavoitteena oli Heikkisen (2010, 215, 223) näkemykseen pohjautuen saada tutkimusaiheesta jäsentyneempi ja tietoisempi kuva sitä yhdessä oppilaiden kanssa työstäen.

6.2 Tutkimusympäristö, kanssatutkijat ja tutkija

Tutkimusympäristö ja kanssatutkijat

Tutkimuspaikkana oli suomalainen lähes neljän sadan oppilaan yläkoulu. Koulua käyvät kaikki kunnan yläkouluiikäiset nuoret. Tutkimuskohde valikoitui edellä kuvatun toimintatutkimuksen idean mukaan: halu selvittää kyseisen koulun oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista sekä kehittää omaa työyhteisöä. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oli yhdeksänsiä luokkia seitsemän. Näistä tutkimukseen osallistui kaksi, yhteensä 31 oppilasta. Oppilaista poikia oli 18 ja tyttöjä 13. Tutkimus toteutettiin terveystieto-oppiaineen tunneilla syyslukukauden 2014 aikana ja jatkettiin vielä kevätlukukauden 2015 lopussa.

Tutkimuksen toteutuspaikka, kouluympäristö, soveltuu sosiaalisena yhteisönä hyvin toimintatutkimukseen. Toimintatutkimukseen liittyvä toiminnan kehittäminen voidaan myös nähdä osaksi koulun kasvatus- ja opetustehtävää. (Hart & Bond 1995.) Myös Stringer (2007, 14) katsoo osallistavan tutkimuksen sopivan erityisen hyvin koulumaailmaan esimerkiksi koulun kehittämisen ja arvioinnin apuvälineeksi tai luokissa tapahtuviin tutkimusprosesseihin. Greig ym. (2007, 139) näkevät hyvinvoinnin kokonaisvaltaisen laadullisen tutkimisen luonnollisissa ympäristöissä, kuten tässä tapauksessa koulussa, yhä tärkeämmäksi.

Yhdeksännen luokan oppilaat valikoin kanssatutkijoiksi, koska heillä on sekä pisin kokemuksellinen asiantuntijuus yläkoulusta että tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86). Kyseiset kaksi luokkaa valitsin mukaan, koska oppilaat olivat minulle tuttuja; olin toiminut heidän opettajanaan koko yläkoulun ajan. Tuttuuden ja oppilastuntemukseni ajattelin helpottavan osallistavien, vuorovaikutteisten menetelmien käyttöä ja toimivuutta. Koska tutkimus oli toimintatutkimuksen tyyppinen, sen ajallinen kesto oli melko pitkä. Se, että toimin oppilaiden opettajana, helpotti osaltaan tutkimuksen toteutusta: sen keston ja kouluympäristöön liittyviä käytännön järjestelyjä. Tutkimuspaikkana olevassa koulussa kaikki luokat ovat heterogeenisiä ja luokkakoko lähellä toisiaan. Kaikki oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti omassa luokassaan. Kokoonpanol-

taan pysyviä erityisopetusluokkia ei ole, ei myöskään painotuksia, kuten musiikki-, kieli- tai liikuntaluokkia. Nämä kaksi tutkimukseen osallistunutta luokkaa edustivat koostumukseltaan siten hyvin koulun muita luokkia.

Tutkimukseen osallistui näistä kahdesta yhdeksänneistä luokasta kaikki halukkaat oppilaat – ei vain minun valitsemani erityisjoukko (O’Reilly, Ronzoni & Nogra 2013, 77) – kolmea oppilasta lukuun ottamatta. He joutuivat tekemään oppiaineeseen liittyviä tehtäviä hyväksytyin arvosanan saamiseksi, koulun toiminta kun eteni oman aikataulunsa mukaan myös tutkimuksen aikana.

Tutkija ja tutkijan rooli

Tässä tutkimuksessa olin sekä tutkijan että kyseisen koulun työyhteisön jäsenen roolissa. Huovinen ja Rovio (2008, 94–95) jaottelevatkin toimintatutkijan roolin kahteen tyyppiin: käytännön kokemusta tutkimuskohteesta omaavaan toimija-tutkijaan ja tutkimuskohteen ulkopuolelta tulevaan tutkija-toimijaan (myös Heikkinen 2008, 29–30). Toimintatutkija on usein edellisten yhdistelmä. Näin oli omakin roolini tässä tutkimuksessa.

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli eroaa perinteisenä pidetystä ulkopuolelta toimintaa tarkastelevasta tutkijasta; toimintatutkijalla on aktiivinen, osallistuva rooli. (Heikkinen 2008, 19–22). Pysin tutkijana pysymään fasilitaattorin, kumppanin ja konsultin roolissa ja päästämään irti johtajan ja päällikön roolista (Stringer 2007, 24–27). Tutkijana tehtäväni oli erityisesti rohkaista, tukea ja innostaa oppilaita sekä huolehtia ajan hallinnasta ja tutkimusaiheen ajallisesta ja loogisesta jatkumosta (Hart & Bond 1995, 196–197). ”Määrääjästä” katalysaattorin rooliin pääseminen ja siinä pysyminen ei ollut minulle pitkään opetustyötä tehneenä helppoa: oli tarkkailtava omaa toimintaansa ja muistutettava itseään oppilaiden (bottom-up) näkökulman (Stringer 2007, 25) kuuntelemisen tärkeydestä. Stringer (2007, 28–30) pitää sensitiivisyyttä, tasapuolisuutta ja hyväksyvää ilmapiiriä tärkeänä toimintatutkimuksessa.

6.3 Tutkimukselliset valinnat

Tutkimuksen tekeminen on aina myös kannanotto ja arvosidonnaista. Tässä tutkimuksessa oppilasnäkökulmaisuus, vastavuoroisuus sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet ohjasivat tutkimusmenetelmän ja aineiston tuottamisen valintoja. Ne ovat ol-

leet myös aiemmin kuvaamani tietoisia tutkimuksellisia valintoja. Tutkimuksessa pyrin siihen, että tutkimusaihe ja -menetelmät tukisivat toisiaan.

Halusin tutkia oppimisen ilon ja innostuksen syntyyn vaikuttavia sekä koulun kehittämiseen liittyviä kouluhyvinvoinnin tekijöitä:

- 1) Laadullisesti ja positiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta, koska lasten ja nuorten hyvinvointia on Helavirran (2011, 44–45) mukaan tutkittu jo paljon määrällisesti. Myös hyvinvoinnin tutkiminen pahoinvoinnin kautta on ollut tyypillistä.
- 2) Oppilaiden näkökulmasta, jotta oppilaiden näkemykset heitä koskevissa asioissa tulisivat kuuluviin. Nuoret ovat oman elämänpiirinsä asiantuntijoita (mm. Roberts 2008).
- 3) Vastavuoroisesti yhdessä oppilaiden kanssa, koska yhteisöllisen tiedon – tässä tapauksessa opettajan ja oppilaan – tuottaminen on tärkeää (Karlsson 2000, 14).
- 4) Vahvistamalla yhteisöllisyyden ja toimijuuden kokemusta aineiston tuottamisen menetelmillä ja tutkimusmenetelmällä: Oppimisessa ja kasvamisessa tärkeä elementti on yhteisö. Oppilas ei ole toimenpiteiden kohde vaan subjekti. Subjektius mahdollistuu yhteisön toimintaan osallistumalla. (Karlsson 2000, 46.)
- 5) Oppilaiden osallisuutena sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta käsin: ei tarkastella pelkästään yksilöiden näkemyksiä vaan merkityksiä luodaan yhdessä vuorovaikutuksen kautta.

Poikolainen (2014, 4) katsoo, että hyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan positiivista hyvinvointitietoa, ja että tietoa tarvitaan juuri lapsilta itseltään (Casas ym. 2013,194) – ja yhdessä lasten kanssa. Työni tarkoituksena on ollut pyrkimys menetelmä- ja aineiston-tuottamisvalinnoilla tukea tutkimusaiheeni eli oppilaiden hyvinvointia (Roberts 2008).

6.4 Osallistavan toimintatutkimuksen vaiheet ja aineiston tuottaminen

Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski (2008, 78–79) erottelevat toimintatutkimuksen kahtena toisiaan vuorottelevana vaiheena: konstruointina, joka suuntaa tulevaan ja rakentaa uutta sekä rekonstruointina, joka arvioi jo toteutunutta toimintaa. Toimintatutkimuksen sykli-syys näkyi tämänkin tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa: se oli tutkimuksen

etenemisen miettimistä, toteutuneen arviointia sekä tutkimusmenetelmien uudelleen suuntaamista. Heikkinen kumppaneineen (2008, 80–82) kuvaakin toimintatutkimusta pysähtymättömänä spiraalina, joka johtaa uuden kehittämiseen. Liitteessä 1 olen kuvannut tutkimuksen etenemisen vaiheet.

Tutkimus käynnistyi syksyllä 2014 saatua tutkimuslupa rehtorilta. Kuulan (2011, 120–121) ohjetta noudattaen kerroin oppilaille mahdollisimman tarkasti ja avoimesti tutkimuksesta: Kerroin tutkimusaineiston olevan vain minun käytössäni (ks. Stringer 2007, 54) ja että se hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Selvitin myös, ettei valmiista raportista paljastu koulu eikä yksittäinen oppilas. Ennen suostumuslomakkeen allekirjoitusta korostin oppilaiden mahdollisuutta osallistua tutkimukseen tai kieltäytyä siitä (ks. Stringer 2007, 55). Havaintomuistiinpanoihini (3.10.2014) olin kirjoittanut oppilaiden olevan hämmentyneitä siitä, että heiltä kysyttiin suostumusta osallistumiseen – näinhän ei koulussa yleensä ole tapana. Olin myös kirjannut, kuinka oppilaiden kesken syntyi heti keskustelua siitä, mitä koulussa haluttaisiin muuttaa. Oppilaat näyttivät havaintomuistiinpanojeni (3.10.2014) mukaan olevan otettuja, että heidän näkemyksiään haluttiin kuunnella. Jokunen totesikin heti, ettei heiltä yleensä kysytä mitään. Mitä tehdään ja milloin aloitetaan, olivat myös ryhmissä toistuvat kysymykset. Tunnelma oli muistiinpanojeni mukaan odottavan kiinnostunut.

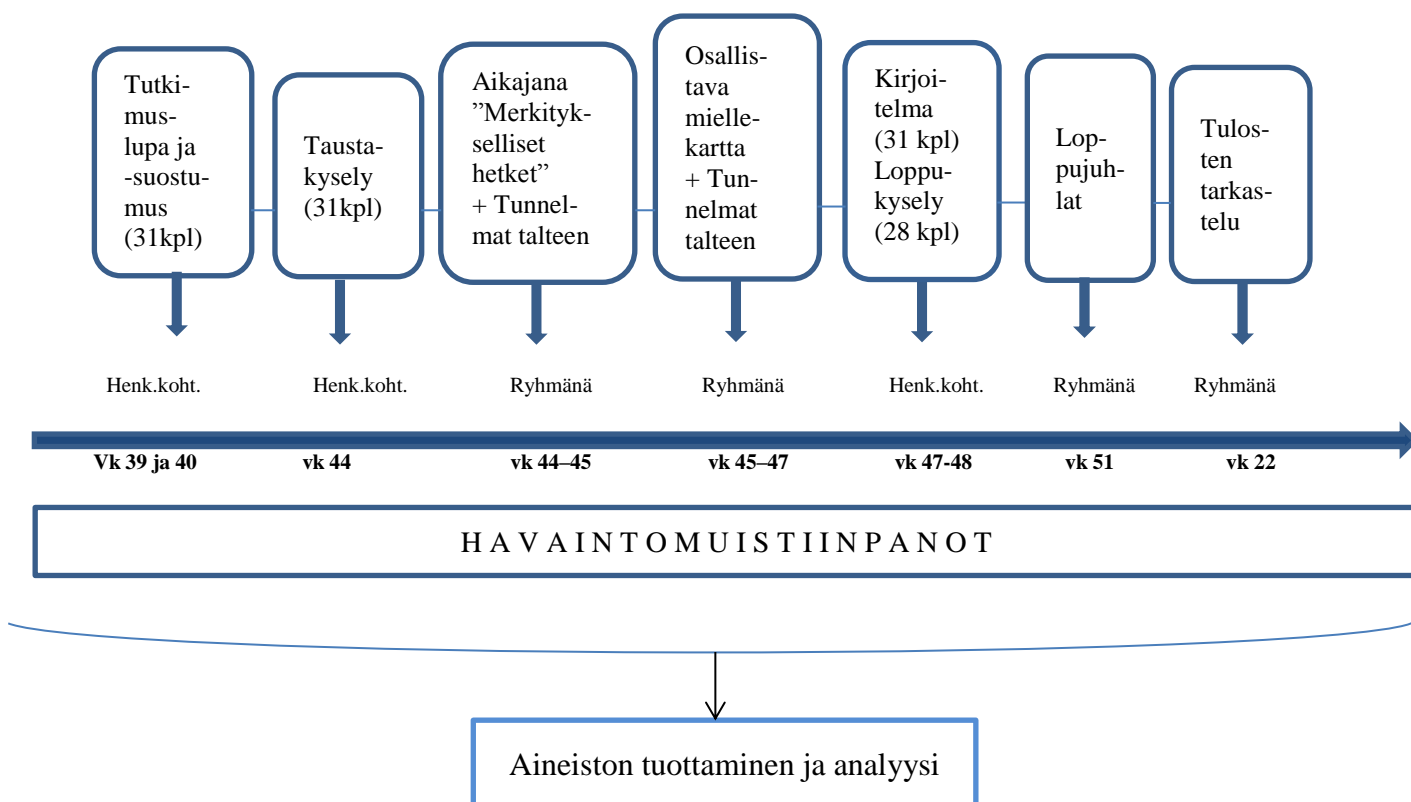
Tässä tutkimuksessa ei pyydetty vanhemmilta lupaa oppilaan osallistumiselle, koska oppilaat olivat vähintään 15-vuotiaita ja tutkimusaihe koski vain oppilaiden kouluarkea. Tutkimuksessa ei käsitelty oppilaiden kotiasioita, oppilaan vapaa-aikaa tai mahdollisesti muulla tavoin arkaluontoisia tai yksityisiä asioita. Näkökulma oli positiivinen hyvinvointi – ei ongelmakeskeisyys. Myös anonymiteetti raportoinnissa turvattiin. Tämän perusteella katsoin oppilaiden olevan kykeneviä tekemään päätöksen osallistumisestaan itse.

Kuviossa 1 on kuvattu tutkimusaineisto sekä aineiston tuottamisen ajallinen kulku. Kuvioista ilmenee myös aineiston tuottamisen tapa. Yhteisöllinen aineisto tuotettiin molemmissa luokissa neljän hengen sekaryhmissä. Ryhmäjaon tein minä tutkijana oppilastuntemukseeni perustuen tavoitteenani saada aikaiseksi toimivat ryhmät.

Yksi toimintatutkimuksessa käytettävä aineiston muoto on tutkimuspäiväkirja (esim. Puolakka 2013, 38), myös **havaintomuistiinpanot** ja -päiväkirja nimitystä käytetään. Koska omat havainnot ja kokemukset voivat olla osa tutkimusaineistoa (Heikkinen 2008, 20), kirjoitinkin tutkimuksen suunnitteluvaiheesta toteutukseen saakka havaintomuistiinpanoja. Tutkimuksen aikana tein kolmella eri kerralla myös ”**Tunnelmat tal-**

teen” -osion, jossa pyysin oppilailta henkilökohtaisesti ja nimettömästi palautetta tunnin tunnelmasta. Tunnelmia tavoittamalla halusin selvittää, tukiko työtapa oppilaan koulun kokemusta.

Aineiston kerääminen alkoi henkilökohtaisella **taustakyselyllä**, alkukartoituksella (liite 2). Kartoituksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden osallistumisen astetta, osallistumisen tapaa sekä halukkuutta osallistua erilaiseen koulun toimintaan. Lisäksi selvitin viisiportaisen asteikon (pidän koulunkäynnistä paljon – en lainkaan) avulla oppilaan asennetta koulunkäynnistä pitämiseen.



KUVIO 1. Aineiston tuottaminen ja oppilaiden osallisuus tutkimuksessa

Henkilökohtaisen alkukartoituksen jälkeen aloitimme kouluhyvinvoinnin tarkastelun **aikajanojen** avulla. Niiden kautta pyrim löytämään oppilaiden yläkouluuikaan liittämää merkityksellisiä hetkiä – kouluiloa vahvistavia, oppilaille tärkeitä asioita. Aikajanojen kuvaamat merkitykselliset hetket ja tapahtumat ovat oppilaille konkreettinen tapa kertoa tarinaa koulun arjesta. Korostin, että oppilaille iloa ja hyvinvointia antaneet asiat voivat olla mitä vain, pieniä tai isoja; asioita, jotka ovat jääneet mieleen mukavina muisteltavina. Kerroin myös jokaisen oppilaan henkilökohtaisen kokemuksen olevan tärkeä, ja siksi jokaisen ryhmässä olevan mielipide tuli kirjata aikajanaan. Oppilaiden tekemiä aikajanoja on liitteessä 3. Aikajanojen avulla tavoitteenani oli tutkimusprosessin aluksi

tarkastella oppilaiden näkemyksiä kouluilosta laajempina kokonaisuuksina, kuten luku-kausitasolla. Aikajanojen tuottaman aineiston avulla etsin vastausta siihen, millaiset asiat tuovat oppilaille oppimiseen iloa ja innostusta.

Käytännön toteutus tapahtui neljän hengen ryhmissä. Oppilaat piirsivät isoille pahveille haluamansa näköisen ajallisen jatkumon, jossa erottui yläkoulun luokka-asteet ja ne tapahtumat ja hetket, jotka olivat vahvistaneet kouluilosta kokemusta. Työskentely aikajanojen parissa oli hyvin osallistavaa (Havaintomuistiinpano 29.10.2014 sekä 5.11.2014) oppilaiden palauttaessa mieliinsä mukavia yhteisiä tapahtumia; syntyi yhteisiä muisteluhetkiä ja iloista puheensorinaa. Aikajanaosuuden päätteeksi keräsin oppilaiden tunnelmat talteen tunnin teeman mukaisesti janoilla: Oppilaat piirsivät ryhmän janan ☺-----☹. Jokainen merkitsi rastin janelle kohtaan, joka kuvasi tunnin tunnelmaa. Yhden ryhmän (= neljä oppilasta) arvioissa kaksi oppilasta arvioi tunnelman alle keskiarvon, kaikki muut oppilaat arvioivat tunnelman lähelle ☺-ääripäätä (Havaintomuistiinpano 5.11.2014).

Seuraavaksi halusin tutkimuksellisen näkökulman siirtyvän edellä kuvatussa laajasta lukuvuositason tarkastelusta lähemmäksi jokapäiväistä kouluarkea Tähän pyrin **osallistavien miellekarttojen** avulla. Oppilaiden tekemiä miellekarttoja on liitteessä 4.

Osallistavat miellekartat toteutettiin samoissa ryhmissä kuin aikajanat. Tutkimuksellisena mielenkiintona oli sekä etsiä vastauksia asioihin, joita oppilaat haluaisivat koulussa muuttaa että selvittää, mihin suuntaan oppilaat haluaisivat koulua kehittää, jotta kouluilo ja hyvinvointi vahvistuisivat. Kasvatuksellisenä tavoitteena halusin luoda oppilaille kokemuksen siitä, että omat näkemykset ovat tärkeitä ja esiintuomisen arvoisia juuri sellaisina. Lapset oppivat vastaamaan aikuisten toivomalla tavalla (Clark 2005) ja myös oppilaat ovat koulukokemustensa myötä oppineet, että koulussa usein etsitään jotain tiettyä vastausta, ja että lopullinen tieto asiasta on kuitenkin opettajalla (Rasku-Puttonen 2008, 158–159). Tässä tehtävässä ei ollut oikeita tai toivottavia vastauksia. Tavoitteena oli, että oppilaat muodostivat käsityksen ensi itse ja sen jälkeen yhdessä asiaa työstäen pohtivat sitä vielä yhdessä. Näin oma ajatusmaailma voisi laajentua osallistamalla yhteiseen tiedonmuodostukseen.

Osallistava miellekartta -työvaiheen aluksi jokainen oppilas kirjoitti lapuille asioita, joita haluaisi koulussa muuttaa – yksi asia yhteen lappuun. Aihe selvästi innosti oppilaita, sillä jokainen oppilas kirjoitti useita muutettavia asioita, osa yli kymmenenkin (Havaintomuistiinpano 13.11.2014). Kun näytti siltä, että uusia muutettavia asioita ei enää löytynyt, oppilaat muodostivat taas ryhmät. Ryhmissä jokainen esitteli aluksi toi-

silleen omien lappujensa sisällön. Tämän jälkeen oppilaat muodostivat lapuilla olevista asioista ryhmiä: samaa käsittelevät asiat samaan ryhmään, ja asiat, jotka eivät oppilaiden mukaan kuuluneet mihinkään ryhmään, jäivät itsenäisiksi. Tämä vaihe oli iloista puheensorinaa; näkemyksiä vaihdettiin ja lappuja siirreltiin ryhmästä toiseen. Itsekin osallistuin keskusteluun ja annoin erilaisia vaihtoehtoja, en niinkään valmiita vastauksia (Havaintomuistiinpano 13.11.2014 sekä 21.11.2014), sillä tutkijan on oltava herkkä sille, onko kyseessä aikuisen tuki, ohjailu tai jopa tutkimuksen johtaminen (Kellet 2005) tiettyyn suuntaan. Kun muutosta vaativat asiat oli ryhmitelty, oppilaat liittivät niput pahville, jonka keskelle he olivat kirjoittaneet tutkimusidean omin sanoin. Lopuksi oppilaat miettivät kullekin ryhmälle (lappunipulle) sitä kuvaavan otsikon. Otsikossa tiivistyi asia, johon haluttiin muutosta. Muutostarpeita ryhmitellessään ja niille kokoavaa otsikkoa miettiessään oppilaat osallistuivat aineiston sisällönanalyysiin tiivistämällä ja pelkistämällä miellekarttojen aineistoa.

Tämän vaiheen jälkeen alkoi aineiston tuottamisen vaikein osuus: miten ja mihin suuntaan oppilaat haluaisivat asioita koulussa muuttaa. Jatkoimme pohdintaa ryhmissä. Tarkoituksena oli kirjoittaa parannusehdotukset miellekarttoihin kokoavien otsikoiden jatkoksi. Työskentely oli haastavaa ja itselle jäi tunne, että ryhmässä oli vaikea ideoida asioita eteenpäin. (Havaintomuistiinpano 21.11.2014). Tällä kertaa ilmapiiriä arvioitiin piirtämällä neljästä hymynaamavaihtoehdosta lapulle omasta mielestä tunnelmaa kuvaavin ja panemalla se purkkiin. Tunnelmaa arvioitiin hyvin myönteiseksi, kaikki kahta lukuun ottamatta, valitsivat hymiön asteikon myönteisimmästä päästä.

Vaikka olin suunnitellut tutkimuksen kulun etukäteen, toimintatutkimukselle tyyppillisesti jouduin muuttamaan tutkimussuunnitelmaa ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiä tutkimuksen kuluessa (vrt. Huovinen & Rovio 2008, 105). Koska osallistavan miellekartan avulla en saanut oikein vastauksia siihen, miten koulua tulisi kehittää, päätin toteuttaa vielä henkilökohtaisen **kirjoitelman**, jossa oppilaat kuvaavat koulun kehittämisen suuntia ja tulevaisuuden koulua. Jotkut pitävät Heikkisen ym. (2008, 80–82) sekä Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 21) mukaan toimintatutkimusta kaavamaisena ja kahlitsevana. Osallistava toimintatutkimus on kuitenkin – kuten itsekin tulin kokeneeksi – luonteeltaan muuttuva.

Kirjoitelman instruktiossa pyysin oppilasta kuvailemaan ja siirtymään mielikuviinsa tilanteeseen, jossa hän on oppilaana yläkoulussa, jossa tuntee oppimisen iloa. Oppilas kokee, että koulu on sellainen, joka tuottaa hyvinvointia, viihtymistä ja innostusta

kaikille. Kirjoitelmiin käytin yhden oppitunnin ja sain niitä 31 kappaletta. Kirjoitelmista kaksi oli muutaman rivin mittaisia; muiden pituus vaihteli puolesta sivusta kahteen.

Loppukyselyssä (liite 5) palasin vielä tämän tutkimuksen kannalta tärkeään aiheeseen, koulun muutostarpeisiin. Kartoituksen avulla tavoitteenani oli selvittää muutostarpeiden tärkeysjärjestystä. Tässä sovelsin Greigin kollegoineen (2007, 160) esittelemää Diamond ranking exercise -mallia, jossa mainitut asiat laitetaan tärkeysjärjestykseen timantin muotoon, ylhäällä tärkein ja alhaalla vähemmän tärkeät. Lisäksi loppukyselyn avulla kartoitin oppilaiden mieleen jäänyttä innostavaa oppimiskokemusta ja pyysin palautetta itse tutkimuksesta ja sen aikana heränneistä ajatuksista.

Koska yhteisen ryhmätyöskentelyn loppuminen tutkimusaiheen parissa on hyvä huomioida (Hart & Bond 1995, 197) ja yhteinen juhlahetki on tärkeä osa yhteisen ja yhteisöllisen työskentelyn päätöstä (Stringer 2007, 164), halusin yhteisen loppujuhlan myötä sekä kiittää oppilaita osallistumisesta yhteiseen tutkimukseemme että antaa tutkimusprosessille selkeän päätöksen. Yhteisessä tutkimusprosessin päätöshetkessä paiselimme oppilaiden kanssa yhdessä karjalanpiirakat ja pullat, keitimme kahvia ja teetä. Laitoimme pöydän koreaksi ja istuimme rauhassa syömään ja juttelemaan. Tässä vaiheessa oltiin lähellä lukuvuoden päätöstä ja toisessa luokassa kaksi oppilasta halusikin esittää meille muille joululaulun. Leppoiseen tunnelmaan oli mukava päättää tutkimusprosessi tässä vaiheessa.

Vielä ennen lukuvuoden loppua, keväällä 2015, kävin kertomassa ja keskustelemassa oppilaiden kanssa tutkimustuloksista. Miles, Huberman ja Saldaña (2014, 309–310) pitävät **tutkimuksen** ja sen **tulosten tarkastelua** yhdessä tutkimuskumppaneiden kanssa loogisena, vaikkakaan ei välttämättömänä, jatkumona tutkimusprosessille. Eskola ja Suoranta (2014, 212) toteavat, ettei tulosten tarkistaminen tutkittavilla välttämättä paranna uskottavuutta. Tästä huolimatta koin tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeäksi käydä esittelemässä yhteisen tutkimuksen tulokset oppilaille.

6.5 Laadullinen tutkimus ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Toimintatutkimuksessa – myös osallistavassa (Greig ym. 2007) – yhdistetään usein laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä (Heikkinen 2008, 37). Puhtaasti laadulliseen tutkimukseen päädyin, Osallistava toimintatutkimus -alaluvussa kerrotun lisäksi, koska kouluhyvinvoinnista on jo olemassa sekä kansallisia että kansainvälisiä määrällisiä tutkimuksia, joista on mahdollista saada koulukohtaista tietoa. Koulukohtaista laadullista

positiivista hyvinvointitutkimusta ei niinkään ole ja siksi halusin yhdistää osallistavan toimintatutkimuksen laadulliseen tutkimukseen.

Edellisessä alaluvussa 6.4 kuvattu aineiston tuottaminen on Milesin ym. (2014, 14) mukaan jo osa aineiston analyysiä. Tuotetun aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen muotoon – aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen – perustuen teorian merkitykseen tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–98).

Koska subjektiivisuuden, aiemman tiedon, omien käsitysten ja luodun tutkimusasetelman tunnistaminen on objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 2014, 17), kolmesta sisällönanalyysin muodosta vaihtoehtona oli teoriaohjaava sisällönanalyysi. Käyttämäni analyysimenetelmä asettuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen väliin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–100) ollen kuitenkin hyvin lähellä aineistolähtöistä eli induktiivistä (myös Patton 2002, 453). Käyttämässäni teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto on analyysin perusta, mutta aiempi tieto tutkittavasta ilmiöstä toimii – tavalla tai toisella – analyysin taustalla. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 100) toteavatkin teoriaohjaavan analyysin olevan laadullisessa analyysissä käytössä myönnettyä useammin.

Tutkimusaineisto (esitelty alaluvussa 6.4 ja kuviossa 1) koostui alku- ja loppukyselystä, oppilaiden ryhmissä tekemistä aikajanoista ja miellekarttoista sekä henkilökohtaisesta kirjoitelmasta. Näiden lisäksi käytössäni oli havaintopäiväkirja ja oppilailta kerätyt tunnelmapalautteet. Aineistoa oli paljon ja monenlaisessa muodossa: yksittäisiä sanoja, sanapareja, lauseita, kuvioita ja kertovampaa tekstiä. Aineiston tarkastelua – määrän ja monimuotoisuuden lisäksi – haastoi (Miles ym. 2014, 73) aikajanojen ja miellekarttojen suuri fyysinen koko. Vain digitaalisessa muodossa tarkastellen en olisi pystynyt tutkimaan oppilaiden miellekarttoihin kiinnittämiä muutostarpeita (lappunippuja) ja parannusehdotuksia. Analyysia varten jouduin myös pilkkomaan aineiston osiin. Aineistojen uudelleen yhdistäminen tutkimuskysymysten mukaan on esitelty liitteessä 6.

Aineiston analyysiin on orientoiduttava läpi koko tutkimuksen. Tämä Tuomen ja Sarajärven (2013, 108) ohje mielessäni dokumentoin alku- ja loppukartoitukset, jotta tarvittaessa voisin vertailla oppilaiden vastauksia. Analyysivaiheessa en kuitenkaan nähnyt oppilaiden vastausten vertailun antavan tutkimukselle lisäarvoa. Tekemääni dokumentointia hyödynsin aineistolainauksissa.

Laadullisen aineiston analysointi edellyttää päättelyä, tulkintaa ja oivaltavaa ajattelua (Tuomi & Sarajärvi 2013, 100, 108). Tavoitteenani oli saada runsaaseen ja moni-

muotoiseen aineistoon selkeyttä ja tiiviyyttä (Eskola & Suoranta 2014, 138), jotta tutkitavasta ilmiöstä löytyisi mielekästä informaatiota johtopäätöksiä varten (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108).

Ennen analyysin aloittamista on määriteltävä analyysiyksikkö. Koska analyysiyksikön määrittelyä ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110), päädyin käyttämään analyysiyksikkönä pääosin sanoja – olihan osa aineistosta jo hyvin tiivistä eli yksittäisiä sanoja (aikajanat, osa miellekarttojen sisällöstä). Osassa aineistoa, kirjoitelmat ja kyselyiden avoimet vastaukset, olen käyttänyt analyysiyksikkönä sanaa ja siihen liittyvää ajatuskokonaisuutta. Patton (2002, 434) korostaa analyysin etenemisen vaiheittaisen kuvauksen merkitystä ennen tulosten esittelyä. Tässä luvussa esittelen eri aineistojen analyysin pääpiirteet. Tulososassa kuvaan luokittelujen perustana olevat käsitteet ja niiden sisällön.

Aineistojen analyysin pääpiirteet

Alkukyselyssä kartoitin oppilaiden osallistumisaktiivisuutta ja toisaalta halua osallistua koulun toimintaa. Aivan aluksi laskin frekvenssit oppilaiden koulunkäynnistä pitämiseksi ja koulun toimintaan osallistumiselle. Tulososan aloitan alkukartoituksen tulosten kuvailulla. Koska osa oppilaista oli myös perustellut osallistumishalukkuuttaan (liite 2, kysymys 4) ja perustelut näyttivät olevan yhteydessä hyvinvoinnin kokemukseen, käytin myös näitä perusteluja tulososan aineistoesimerkkeinä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Aikajanojen aineisto oli jo valmiiksi hyvin tiiviissä muodossa, joten analyysin aluksi kokosin kaikki janoissa käytetyt sanat ja ilmaukset. Samat sanat tai samaa tarkoittavat sanat (esim. vierailut, amisvierailut, retket) ryhmittelin jo tässä vaiheessa samaan kategoriaan, mutta jätin ne vielä näkymään erillisinä, jotta oppilaiden asioille antama painoarvo ja aineistossa ilmenevä rikkaus säilyisi. Sanalistassa oli lähes 60 mainintaa, jotka kuvasivat yläkouluaikaisia mieleen jääneitä mukavia hetkiä tai tapahtumia. Analyysi eteni etsimällä sanoista ryhmittelyn perustaksi samankaltaisuutta ja toisaalta erottavia tekijöitä. Ryhmittelin sanat muodostaen niistä samanlaisia merkityksiä kuvaavia tiiviimpiä ryhmiä: aikajanoissa alkoi hahmottua erityisesti koulutyöhön liittyvät suuret linjat, kuten koulun vuotuiset tapahtumat, oppilaille merkityksellisinä, iloa tuovina asioina. Aikajanojen analyysin tulos on kuvattu tulososan alaluvussa 7.2 Koulu yhteisönä ja oppilas sen osana.

Osallistavan nuorten kanssa tehtävän toimintatutkimuksen vaarana voi olla osallistujien jääminen statistin ja objektin rooliin; oppilaat eivät pääse osallistumaan tutkimuksen eri vaiheisiin. Tätä pyrin välttämään sillä, että tutkimuksen aikana oppilaat sekä tuottivat aineiston että analysoivat osan aineistosta (ks. myös Patton 2002, 436). **Osallistavien miellekarttojen** analyysin oppilaat aloittivat jo aineiston tuottamisen yhteydessä, koska aineiston analyysiä olisi hyvä tehdä jo tutkimuksen kuluessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108) varsinkin silloin, kun aineistoa kerätään monessa vaiheessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223). Miellekarttojen analyysivaiheita on kuvattu jo aiemmin alaluvussa 6.4. Yhden oppilasryhmän tekemän miellekartta-analyysin tulos on liitteenä (liite 7).

Jatkoin oppilaiden aloittamaa miellekartta-analyysiä yhdistämällä miellekarttojen aineistoja. Tiivistämisen tuloksena aineistosta erottui oppituntiin, välituntiin, ruokailuun, koulun fyysiseen ympäristöön, vuorovaikutukseen ja koulun aikatauluun liittyviä teemoja. Teemoja yhdistämällä ja käsitteellistämällä pyrin rakentamaan kokonaisuuksia, joiden sisällä rikkaus, muutostarpeiden moninaisuus, säilyisi. Osallistavat miellekartat ovat luvun Muutostarpeita ja vaatimuksia sekä luvun Kohti parempaa -aineistoa.

Loppukyselyssä (liite 5, kysymys 4) pyysin oppilasta kertomaan innostavasta oppimiskokemuksesta. Aluksi kirjoitin kaikki oppilaiden kertomat innostavat kokemukset tekstinkäsittelyohjelmalla. Koska kokemuksissa toistui osittain aikajanoissa jo olleet asiat, liitin ne aikajana-aineistosta muodostettuihin ryhmiin. Uusina aihepiireinä oppilaat kertoivat *koulupäivän* mieluisista ja mieleen jääneistä kokemuksista. Lopulta aikajanojen ja loppukartoituksen kysymyksen 4 aineistot yhdistämällä muodostui kaksi pääluokkaa: kouluiloin kokemuksen ajallinen tarkastelu: 1) koulun lukuvuoden ja 2) koulupäivän mukaisesti. Koulupäivän jakamista struktuurin mukaisesti oppituntiin, välituntiin ja ruokailuun (kuvio 4, alaluku 7.3) ohjasi aineisto. Lopuksi yhdistin aineistot kuvion 3 mukaisesti. Pääteemoja muodostui kaksi: ilo yhteisöllisenä kokemuksena ja ilo yksilöllisenä ja vertaisryhmän kokemuksena. Molempia yhdistävänä yläkategoriana oli oppilaan kokonaisvaltainen kokemus kouluelämästä.

Loppukartoituksen, kysymysten 1–3, avulla tarkastelin, mitkä koulun muutostarpeista ovat oppilaiden mielestä *tärkeimmät*. Oppilaat olivat laittaneet toivomansa muutokset timantin muotoon kärkenä tärkein muutosvaade. Timanteista keräsin kaikki oppilaiden esittämät muutokset, jonka jälkeen ryhmittelin niitä samaa asiaa kuvaavien luokkien alle. Järjestyksen sain laskemalla, mistä asioista oppilaat kertoivat eniten, kun he esittelivät tarpeita koulun muutoksille. Ryhmittelin oppilaiden esittämät muutostarpeet

ja tein sen perusteella uuden muutostarpeiden timantin, joka on esitelty tulososan luvussa 8.

Kirjoitelmia käytin aineistona kolmanteen ja viimeiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Kirjoitelmien analyysin vaiheet olen kuvannut kuviossa 2.

1. Kirjoitelmien (31 kpl) lukeminen useita kertoja. Kirjoitelmien numerointi.
2. Kokonaiskuvan hahmottaminen: mistä oppilaat kirjoittivat kertoessaan tulevaisuuden koulusta ja koulun kehittämisestä.
3. Marginaaliin merkinnät avainsanoista, esimerkiksi opettaja, ilmapiiri. Avainsanoja vastaavan sisällön erottaminen alleviivauksin tekstiin ja/ tai sivumarginaaliin.
4. Pelkistäminen (Miles ym. 2014): avainsanojen ja niihin liittyvien alkuperäisilmausten sekä kirjoitelman numeron kirjoittaminen. Esimerkiksi opettajat: tuen antaminen, ymmärtäminen (kirjoitelmat 3, 9, 16,..).
5. Pelkistettyjen ilmausten yhdisteleminen luokiksi, metakoodaus: alkuperäisaineistoa tiiviimpään ja merkityksellisempään muotoon (Miles ym. 2014, 86).
6. Luokkien käsitteellistäminen.

KUVIO 2. Kirjoitelmien analyysin vaiheet

Kuviossa 2 kuvatun prosessin tuloksena saadut luokat käsitteellistin vastaamaan tutkimuskysymykseen eli siihen, millaiseksi oppilaat haluavat koulua kehittää, jotta hyvinvointi, ilo ja innostus vahvistuisivat. Pääteemoja löytyi lopulta kolme 1) turvallisuuden kokemus, 2) ”doing” ja muihin liittyminen sekä 3) oppilaan asema. Nämä kolme pääteemaa on esitelty tulososan luvussa 9, jokainen omana alalukunaan.

Tulososassa olevat aineistoesimerkit on otettu kirjoitelmista sekä alku- ja loppukyselystä. Alku- ja loppukyselyn aineistoesimerkit olen koodannut juoksevalla numeroinnilla, tytöt (= T) ja pojat (= P) erikseen. Kirjoitelmat (= K) on vain numeroitu. Luvun yhdeksän otsikot ovat aineistolainauksia, oppilaiden käyttämiä metaforia, loppukyselyn kysymyksen viisi vastauksia.

7 ILOA JA INNOSTUSTA – KOULUHYVINVONTIA KAIKILLE

Tulososassa esittelen aineistolähtöiset tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulokset jakaantuvat kolmeen lukuun. Ensimmäiseksi kuvailen alkukartoituksen vastauksia sekä tarkastelen, millaiset asiat tuovat oppilaille iloa ja innostusta koulutyöhön. Luvussa 8 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen ja esittelen, mitkä ovat koulun muutostarpeet oppilaiden käsityksissä. Tulososan lopuksi, luvussa 9, kuvailen koulun kehittämisen suuntaa sekä tulevaisuuden koulua oppilaiden näkemänä.

7.1 Oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kuvailua

Tutkimus käynnistyi taustakyselyllä (liite 2), jonka avulla pyrin kartoittamaan oppilaiden osallisuutta koulussa. Perusopetuksen laatukriteerit (2012) korostavat oppilaiden aitoa mahdollisuutta osallistumiseen sekä palautteen antamiseen. Myös uusi opetus-suunnitelma (POP 2014) esittää oppilaat aktiivisina toimijoina ja pitää jokaisen oppilaan osallisuuden vahvistamista koulun tehtävänä. Alkukartoituksen (N=31) tavoitteena olikin vastata edellä mainittuun haasteeseen ja kartoittaa oppilaiden osallistumisen astetta, osallistumisen tapaa sekä halukkuutta osallistua erilaiseen koulun toimintaan. Lisäksi selvitin viisiportaisen asteikon (pidän koulunkäynnistä paljon – en lainkaan) avulla oppilaan koulunkäynnistä pitämistä.

Alkukartoituksen kysymykset 2–4 (liite 2) kuvasivat oppilaiden osallistumista koulun toiminnan suunnitteluun ja vaikuttamiseen, eivät valmiiseen toimintaan osallistumista. Taulukossa 1 on vastaukset esitetty osallistumismäärän mukaisessa järjestyksessä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden (N=31) osallistuminen koulun toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen

Toiminnan kuvaus	Osallistuminen
Tukioppilastoiminta	11
Koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen	10

TAULUKKO 1. Oppilaiden (N=31) osallistuminen koulun toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen

Toiminnan kuvaus	Osallistuminen
Koulun sisätilojen suunnittelu, siistiminen tai sisustaminen	9
Välitunti- tai taukotoiminnan suunnittelu tai toteutus	9
Koulun piha-alueiden suunnittelu tai siistiminen	7
Luokan luottamusoppilas	6
Kouluruokailujärjestelyt	5
Johonkin muuhun koulun toimintaan osallistuminen Mihin:	4
Oppituntien järjestelyihin vaikuttaminen (esim. työskentelytavat)	3
Koulun kerhotoimintaan osallistuminen Mihin:	3
Järjestyssääntöjen laatiminen	2
Koulutyön suunnittelu (mm. oppituntien sijoittelu, koulupäivän alkamisajankohta)	1
Koejärjestelyihin vaikuttaminen	1
Oppilaskunnan hallituksen toiminta	1
Yhteensä	72 mainintaa

Kysely kertoi oppilaiden koulun toimintaan osallistumisen ja toisaalta halukkuuden osallistua olevan moninaista. Tavallisimpia oppilaiden osallistumisen tapoja olivat tukioppilastoiminta, teemapäivien ja juhlien järjestäminen, koulun sisätilojen suunnittelu, siistiminen, sisustaminen sekä välituntitoiminnan suunnittelu ja toteutus. Kohdassa ”jokin muu koulun toiminta”, oppilaat mainitsivat luokan luottamusoppilaana toimimisen ja kestävän kehityksen, keke-toiminnan. Keke-toimintaan osallistuminen oli toiminnan suunnittelua ja erilaisten tapahtumien ja teemapäivien järjestämistä muille. Kaikkein vähäisintä oli vaikuttaminen koulutyöhön ja koejärjestelyihin sekä oppilaskunnan hallituksessa toimiminen.

Alkukartoituksen vastauksista ei käynyt ilmi, oliko koulun toimintaan osallistuminen ollut toistuvaa vai vain kertaluonteista. Oppilaiden osallistumisen aste ja aktiivi-

suus näytti olevan kasautuvaa: Oppilaista viidesosa ei mainintansa mukaan ollut osallistunut mihinkään koulun toiminnan suunnitteluun tai järjestämiseen yläkouluaikaanaan. Viisi oppilasta oli puolestaan osallistunut vähintään neljään erilaiseen toimintaan. Näiden viiden aktiivisen oppilaan osallistuminen kattoi yhteensä yli 40 prosenttia kaikesta osallistumisesta. Myös luokkien välillä oli eroa osallistumisessa. Toisessa luokassa enemmistö oppilaista oli osallistunut vain yhteen toimintaan tai ei ollenkaan.

Selvitettäessä oppilaiden koulunkäynnistä pitämistä ilmeni, että koulusta piti melko paljon 33 %, ei paljon eikä vähän 60 % ja vain vähän 7 % oppilaista. Kumpaankaan ääripäähän, pidän paljon/ en lainkaan, ei tullut yhtään vastausta. Luokkien ja sukupuolten välillä ei ollut eroa koulusta pitämisessä.

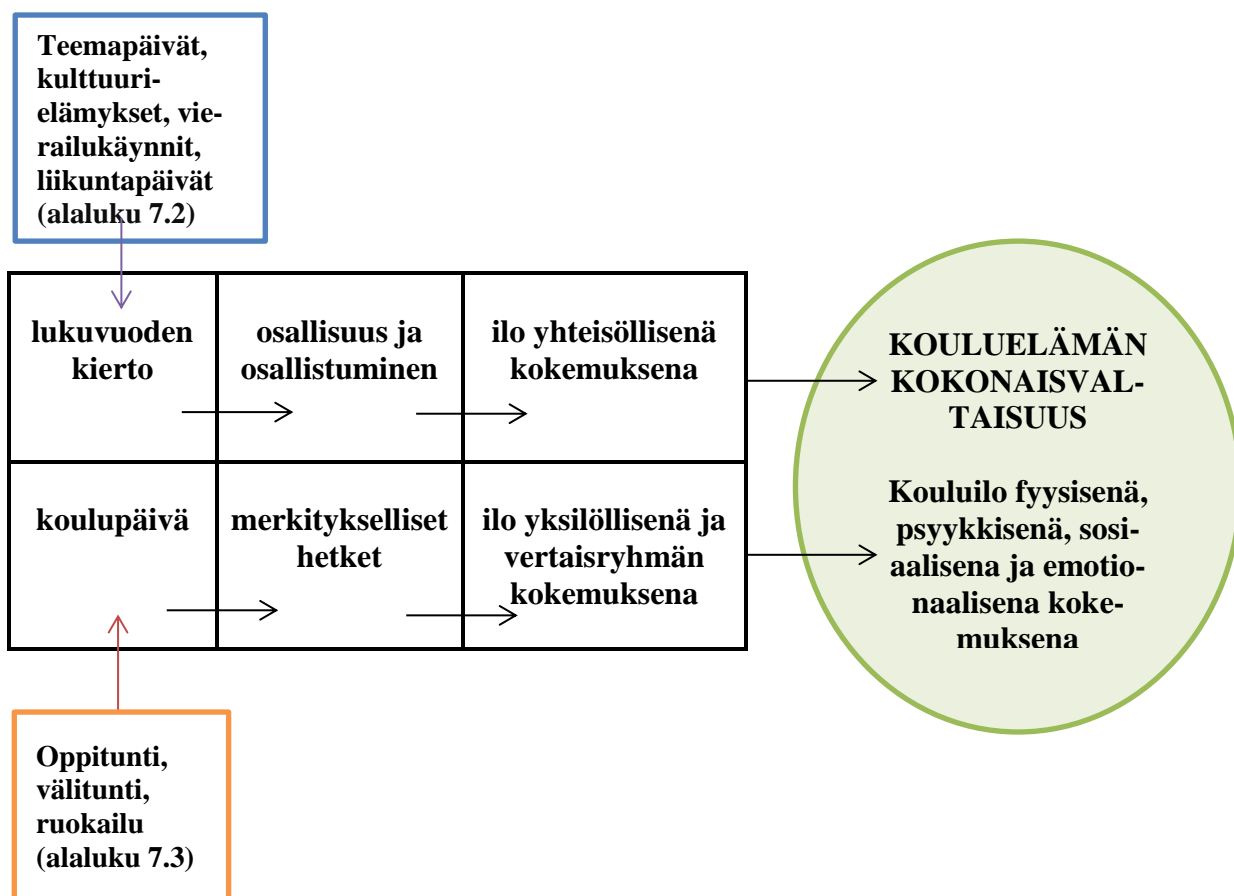
7.2 Koulu yhteisönä ja oppilas sen osana

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaiset asiat koulussa tuovat oppilaille iloa ja innostusta – myös oppimiseen. Kun edellisessä alaluvussa tarkastelin oppilaiden osallistumista ja koulusta pitämistä, nyt katse siirtyi konkreettisiin asioihin, ilon ja innostuksen kokemuksiin yläkouluaikana: Oppilaat tarkastelivat aikajanojen muodossa yläkouluaikaansa pohtien, mitkä ja millaiset asiat olivat jääneet mieleen iloa ja hyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Loppukysely puolestaan antoi tietoa innostavista oppimiskokemuksista.

Aikajanojen ja loppukartoituksen tarkastelu antoi tietoa oppilaiden ilon ja innostuksen kokemuksista ja niiden kytkeytymisestä toisaalta koulutyön vuotuisen ajalliseen kiertoon ja toisaalta koulupäivän rakenteeseen, välitunteihin, ruokailuun ja oppitunteihin. Ilon ja innostuksen kokemukset voi aineiston perusteella jakaa ajallisesti kuvion 3 mukaisesti kahteen ryhmään: koulun lukuvuoden kierron mukaisiin tapahtumiin ja toisaalta merkityksellisiin hetkiin koulupäivän rakenteissa ja koulutyön arjessa.

Koulun tapahtumat tarkoittivat koko koulua yhteisönä koskevia tapahtumia ja niitä mainittiin kaikissa aikajanoissa. Tapahtumista suurin osa oli lähes lukuvuosittain toistuvia, osa perinteeksi muodostuneita ja usein vuoden kiertoon liittyviä. Ilon ja innostuksen kokemukset näyttäytyivät koulun lukuvuotta ajallisesti rytmittävinä, usein yhteisinä, koko koulua, sen oppilaita ja usein aikuisiakin, yhdistävinä kokemuksina. Osa mainituista asioista oli kertaluonteisia, kuten jonkun vierailijan pitämä luento, mutta kertaluonteisuudesta huolimatta tärkeä ja innostava kokemus. Merkitykselliset hetket liittyi-

vät puolestaan kouluarjen pieniin, mutta tärkeisiin ja vahvoihin emotionaalisiin kokemuksiin.



KUVIO 3. Oppilaiden yläkouluaikeiset ilon ja innostuksen kokemukset ja niiden yhteys kouluelämän kokonaisvaltaisuuden kokemukseen

Suomessa oppivelvollisuuden myötä jokainen nuori on kirjoilla jossakin koulussa. Kuuluminen yhteisöön on kuitenkin enemmän kuin nimi virallisissa papereissa. Nuoruusiässä kokemus vertaisryhmään kuulumisesta on erityisen tärkeä ja ilon sekä innostuksen kokemukset kiinnittyivät aineistossa erityisesti yhteisöllisiin tunnekokemuksiin. Sosiaalinen hyvinvointi näytti todentuvan yhteisössä toimiessa – ja koulu on yksi keskeinen yhteisö nuoren elämässä.

Suurin osa oppilaista mainitsi iloa tuovina asioina erilaiset lukuvuoden kiertoon kuuluvat *koulu yhteisön* yhteiset tapahtumat, kuten erilaiset teemapäivät, pukeutumispäivät, liikuntapäivät, ystävänpäivän ja vappuun liittyvät tapahtumat sekä erilaiset koulun sisäiset tai koulujen väliset peliturnaukset. Kaikkia näitä tapahtumia yhdistää yhdessä tekeminen ja oleminen sekä iloinen, hieman karnevaalimainen tunnelma. Yhdessä

jaettu ilon kokemus ja yhteiseen toimintaan osallistuminen voi toimia koulun yhteis-
henkeä lujittavana ja auttaa oppilasta kokemaan olevansa osa koulu yhteisöä.

Erilaiset kulttuuri- ja taide-elämykset, kuten konsertit ja teatteriesitykset, koettiin myös iloa tuoviksi. Samoin vierailut eri oppilaitoksiin tai tapahtumiin koettiin innostaviksi. Joskus vierailut voidaan mieltää vain haluna vaihteluun ja virkistykseen, ikään kuin pakona koulutyöstä. Kuitenkin määrällisesti eniten oppilaat mainitsivat juuri erilaisten vierailujen sekä edellä mainittujen tapahtumapäivien olevan kouluinnostusta lisääviä. Yhdeksäluokkalaisilla korostui erityisesti oppilaitosvierailut merkityksellisinä tapahtumina. Nivelvaihe on peruskouluun lopettelevan nuoren elämässä tärkeä ajanjakso ja vierailut eri oppilaitoksiin olivat sekä tärkeitä että virkistystä ja vaihtelua tuovia ja ”auttoi jatko-opiskelujen valitsemista (P6)”. Vierailut oppilaitoksiin laajentavat oppimisympäristöä, auttavat yhdeksännen luokan oppilaita tulevaisuuden suunnittelussa ja tulevaisuuteen suuntautumisessa – uuteen astumisessa. Vierailuilla on myös kasvatuksellinen merkitys.

Osa iloa tuovista asioista kytkeytyi selvästi *luokkatasoille*. Seitsemännen luokan alkuun kuuluva tsemppipäivä, koko luokkataso ja oppilasta uuteen luokkaan yhdistävä ryhmäytämispäivä, mainittiin lähes jokaisessa aikajanassa. Samoin tukioppilaiden seitsemäsluokkalaisille järjestämää luokkakohtaista toimintaa muisteltiin hyvällä ja hieman haikeallakin mielin vielä yhdeksännellä luokalla. ”Seiskaluokalla oli kivaa, kun tukioppilaat järjesti kaikennäköistä toimintaa (P9).” Monilla oppilailta voi lähimmät ystävät olla muilla kuin omalla luokalla. Luokkatason sisäistä yhteenkuuluvuutta ja oppilaiden mahdollisuutta ystävyysuhteiden muodostamiseen yli luokkarajojen voidaan auttaa yhteisellä luokkatasoja lujittavalla toiminnalla.

Koulun lukuvuosi elää – kalenterivuodesta poiketen – oman ajanlaskunsa mukaan kesän loppumisesta ja koulun alkamisesta seuraavan kesän ja loman alkamiseen. Kalenterivuoteen liittyvät juhlat ovat osa koulun toimintaa, kulttuuriperinnön siirtämistä ja säilyttämistä. Kalenterivuoden juhlat huipentuvat koulussa joulu- ja kevätjuhliin. Oppilaiden kuvailuissa joulu- ja kevätjuhlat eivät saaneet juuri mainintoja mieleenpainuvina hetkinä, vaikka toisin olisi voinut kuvitella. Tulos antaakin aihetta pohtia, ovatko kyseiset juhlat luonteeltaan jäykempiä eivätkä sisällä yhdessä tekemistä ja toimintaa. Enemmistö oppilaita on vastaanottajan roolissa, osallistujina. Juhlat ovat usein virallisen ja jäykähkön oloisia yläkoulussa ja kollektiivinen ilon kokemus saattaa silloin jäädä puuttamaan. Ehkä siksi ne tunnekokemuksina eivät ole kaikille niin mieleenpainuvia, vaikka varmasti odotettuja ovatkin.

Kun aikajana-aineiston rinnalla tarkastelin oppilaiden vastauksia alkukartoituksen kysymykseen, haluaisiko oppilas osallistua johonkin koulun toimintaa (kysymys 4), sai osallisuuden ja osallistumisen kouluinnostusta voimistava vaikutus vahvistusta. Monet oppilaat luettelivat erityisesti välituntialueen, välituntiympäristön ja koulun piha-alueiden suunnittelun asioiksi, joihin haluaisivat osallistua. ”Haluaisin osallistua juhlien ja teemapäivien suunnitteluun (T10).” Myös erilainen oppituntien ulkopuolinen toiminta, kuten bänditoiminta, mainittiin.

Monilla oppilailla oli halu osallistua ja olla enemmän mukana koulun toiminnassa, mutta ei oikein käsitystä siitä, mitä se voisi olla. Aina halutun toiminnan nimeäminen ei ollut helppoa, kuten seuraavat aineistolainaukset kertovat.

Haluaisin suunnitella esim. jotain. (T7)

Vähän kaikenlaiseen ehkä. (P11)

En osaa sanoa, mutta johonkin olisi kiva osallistua. (P15)

Vaikka alkukartoituksessa ei kysytty perusteluja osallistumishalukkuudelle, mainitsi osa oppilaista myös syitä haluunsa osallistua. Oppilaiden perusteluissa osallistumiseen kytkeytyi seuraavien aineistoesimerkkien mukaisesti halu päästä vaikuttamaan asioihin.

..järjestämään esim. jotain tapahtumaa kouluun liittyen, suunnittelu on kivaa ja pääsisi vaikuttamaan. (T1)

Koska olisi kiva vaikuttaa, että olisi jotain tapahtumia. (T9)

Esim. oppilaskunta, koska vois vaikuttaa koulun toimintaan. (P1)

Haluaisin vaikuttaa koulupäivän alkamisajankohtaan. (T6)

Nykyinen systeemi on tosi huono. (P6)

Mielenkiintoista oli havaita, että luokassa, jossa osallistumisaktiivisuus alkukartoituksen mukaan oli selvästi vähäisempää, oli osallistumishalukkuutta kuitenkin enemmän. Oppilaat eivät siten vaikuttaisi aina olevan passiivisia omasta halustaan. Oppilaan halu olla osallisena ei näytä aina tulleen huomatuksi eikä hyödynnetyksi, varsinkin kun se oppilaalle itselleenkin ei aina ole selkeä: jotain olisi kiva tehdä, mutta mitä ja miten. Oppilaan innokkuus ja toive sekä koulun tarjoamat mahdollisuudet eivät aina kohtaa.

Osallistuminen ja erityisesti osallisuus tuo oppilaiden näkemysten mukaan hyvinvointia. Näin hyvinvointi voimistuu yhteisten kokemusten ja yhteenkuuluvuuden tun-

teen kautta, jossa ilolla ja yhteisellä toiminnalla näyttää olevan tärkeä merkitys. Yhteiset kaikkia koskevat ja osallisuuden kokemuksia tuovat tapahtumat lujittavat koulua yhteisönä ja yksilöä sen osana. Ilon kokemukset liittyivät vahvasti siihen, että kouluelämä koettiin sosiaalisen, psyykkisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuden kautta.

Aineistosta selvisi myös, ettei kaikkia oppilaita osallistuminen kiinnosta. Osa kertoi koulutyössä olevan ihan riittävästi tekemistä: ”On tarpeeksi työtä ja mietittävää muutunki (T5).” Osa oppilaista oli hyvin aktiivisia vapaa-ajallaan ja ei siksi ollut kiinnostunut tai ei ollut aikaa koulun toimintaan osallistumiseen. Jokunen ei ollut itse innostunut, koska ”ei oo ideoita (P4)” tai ”minua ei kiinnosta mikään toiminta, jonka koulu tarjoaa, ne eivät vaikuta hauskoilta (P3)”. Joku oli luopunut jo toivosta, osallistumisen aikaansaamasta muutoksesta: ”Tuskin se kuitenkaan vaikuttaa mihinkään (P5).”

Oppilaan näkemys siitä, että ”ei ole helppoa tehdä kaikkea (P12)”, saattaa piilä viestin koulutyön kuormittavuudesta sekä siitä, että oppilaat ehkä kaipaisivat enemmän tukea. Yksin ei ole helppoa suoriutua kaikesta.

7.3 Elo ja elämyksiä – koulupäivän ilon lähteet

Edellä kuvaillun koulutyön vuotuisen ajalliseen kiertoon liittyvien ilon ja innostuksen kokemusten lisäksi oppilaat kertoivat ilon kokemuksista koulutyön jokapäiväisessä arjessa. Ilon kokemusten kuvailu jakautui nyt kuvion 4 mukaisesti koulupäivän struktuihin: oppitunteihin, ruokailuun ja välitunteihin.

KOULUPÄIVÄ	
Kertomukset, tarinat, rentous, erilaiset opetusmenetelmät	OPPITUNTI
Toiveruokaviikko, pienet yllätykset ja poikkeamat tavanomaisesta	RUOKAILU
Yhteiset leikit ja mukava tekeminen	VÄLITUNTI

KUVIO 4. Koulupäivän merkitykselliset hetket ilon lähteinä

Koulutyössä arki saattaa näyttäytyä hieman tasapaksuna ja päivästä toiseen samankaltaisesti toistuvana. Piirteitä tästä ilmeni tämänkin tutkimuksen aineistossa. Suurin osa oppilaiden ilon ja innostuksen kokemuksista liittyikin kouluarjen rutiineja rikkovaan toimintaan.

Kaikkein eniten ilon ja innostuksen kokemuksista kerrottiin oppitunteihin liittyen. Sekä aikajanoissa että loppukartoituksen kysymyksessä innostavasta oppimiskokemuksesta liittyi ilon kokemiseen tietyt opettajat, joita mainittiin nimeltä. Mainitun opettajan rento tapa opettaa ja oppitunnin ilmapiirin hauskuus koettiin innostavana. Myös opettajien kertomat mieleenpainuvat esimerkit ja kertomukset elävästä ja eletystä elämästä koettiin oppituntia rikastuttavina ja vaihtelua tuovina.

Oppituntien innostavuutta lisäsi myös ”erilaiset oppimisen tavat (P5)”, kuten seuraavista esimerkeistä, joissa oppilaat kuvaavat innostavaa oppimiskokemusta, käy ilmi.

... opeteltiin väittelyä ja perusteluja väittelykilpailulla ja sellaisella, että kenellä on uskottavin mielipide. (T9)

Silloin kun historiassa käsiteltiin aihetta holokausti, niin katsoimme paljon siihen liittyviä videoita. (T3)

Kun on tehty esitelmiä parissa aineissa ja siitä on oppinut, mutta myös sen tekeminen on ollut kivaa. (T5)

Monenlaisten opetusmenetelmien katsottiin tuovan vaihtelua ja niiden avulla ”mieleen jäi enemmän asioita kuin normaalisti tunneilla (T3)”. Moniin edellä kuvattuihin oppimisen tapoihin liittyi useiden aistikanavien käyttö ja tunnekokemus. Innostava oppimiskokemus on jättänyt oppilaaseen jonkinlaisen mieluisan tunnejäljen, kuten yksi oppilas kuvasi: ”Jouluiset englannin tunnit ja pikkujoulut, vaikka pikkujoulut ei kovin oppimiskokemus olekaan (T6).” Tavanomaisesta puurtamisesta poikkeaminen, kuten ”teemapäivät ja oman luokan kesken olleet hauskat luokanvalvojan tunnit ja muut normaalista poikkeavat tunnit (T2)” liittyi oppilaiden mielessä iloa ja innostusta tuovaan oppimiskokemukseen.

Myös toiminnallisuus, kuten kotitalous, musiikki ja liikunta, yhdistyi arjen ilon kokemuksiin. Aikajanoja täytellessään oppilaat innostuivat myös muistelevaan erilaisia yläkoulu-aikaan liittyviä hassuja sattumuksia. Keskustelussa tuli esiin asioita, joille näin jälkeensä muistellen jo naurettiin. Tällaisia olivat muun muassa kotitalouden tunneilla tapahtuneet sattumukset, kuten mittavirheet. (Havaintomuistiinpano 29.10.2014.)

Oppilaiden kertomat koulupäivän merkitykselliset hetket saattavat aikuisesta tuntua pieniltä ja mitättömiltä, mutta saavat merkityksellisyyttä nuoren kokemana. Oppilaat muistelivat muun muassa sitä, kuinka ”ruokailussa sai keksin, kun oli syönyt kaiken ruoan” tai ”kun sai jälkiruokaa jouluna” (Havaintomuistiinpano 29.10.2014). Osa merkityksellisistä hetkistä mainittiin oppilaiden välisenä sisäisenä kielenä, joiden merkitys

ei minulle kysymättä auennut. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset välituntileikit, joita leikittiin erityisesti seitsemännellä luokalla ja oppitunneilla tehdyt yhteiset tuuletukset onnistuneen työskentelyn tai esityksen päätteeksi. Vaikuttamisen tuoma mielihyvä näkyi myös, sillä oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa ruokalistaan, toiveruokaviikkoa, muisteltiin lämmöllä. Mukavaa muisteltavaa oli myös liikuntatunti, jossa oppilas sai mennä skeittaamaan – tekemään hänelle rakasta harrastusta. Monet kouluarjen ilon kokemukset kytkeytyvät nuoren elämänpiiriin ja hänelle tärkeisiin asioihin.

Vaikka varsinaisista innostavista oppimiskokemuksista kerrottiin vähän, voi hauskuuden, vaihtelun ja mukavan yhdessä tekemisen liittää sellaisiin. ”Normaalista poikkeaminen” oppitunneilla näyttäisi tuovan iloa ja luovan oppimiselle suotuisaa asennetta ja ilmapiiriä. Niin vahvasti emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät kytkeytyivät toisiinsa.

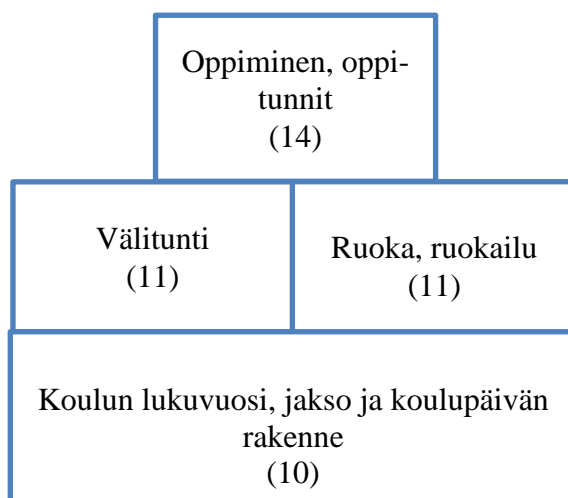
Toisaalta oppilaista viidesosa ei joko muistanut tai osannut kertoa yhdestäkään mieleen jääneestä innostavasta oppimiskokemuksesta. ”En ole kokenut vielä innostavaa oppimiskokemusta (P11).”

Ilosta ja innostuksesta kertoessaan oppilaat eivät kertoneet hyvistä koenumeroista eivätkä arvosanoista, eivät myöskään kovan työn mukanaan tuomasta onnistumisen ilosta. Hyvien suoritusten, suorittamisen ja pärjäämisen kytkeytymistä ilon tai innostuksen kokemuksiin ei tässä aineistossa kerrottu lähes lainkaan. Kouluilon kokemukset liittyivät sen sijaan yhteiseen tekemiseen ja muiden kanssa jaettuun tunnekokemukseen, joka puolestaan voi liittyä myös oppimiseen.

8 MUUTOSTARPEITA JA VAATIMUKSIA – JOTTA ILO JA HYVINVOINTI VAHVISTUISIVAT

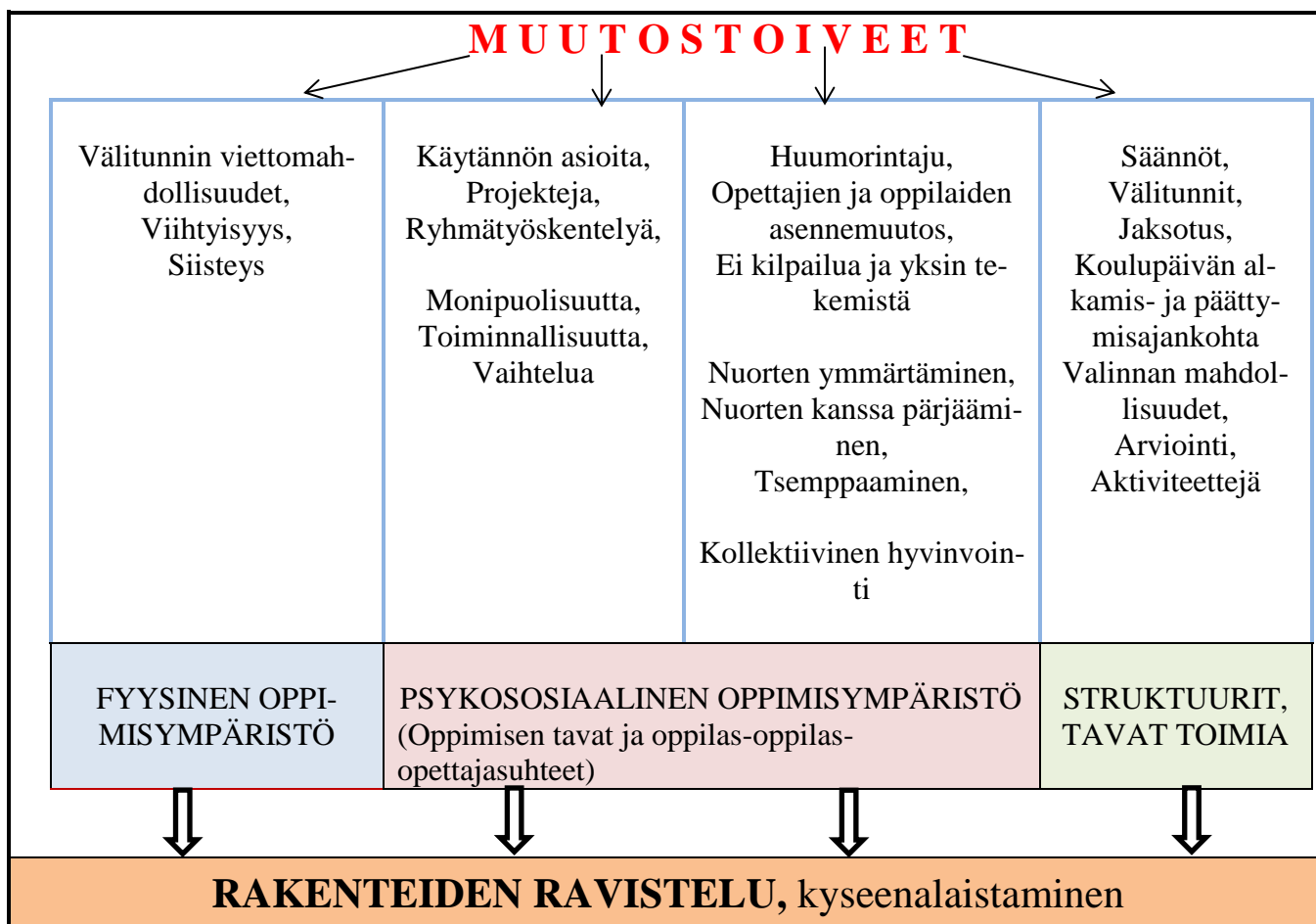
Vaikka edellä olen kuvannut asioita, jotka olivat oppilaiden näkemyksissä hyvinvointia lisääviä, ei koulu kuitenkaan näyttäyty aineistossa kovin innostusta herättävänä oppimisen tilana. Koulun rakenteet ovat tunnetusti vahvat ja rytmittävät koulupäivää tiukasti: koulupäivä käynnistyy tarkasti tiettyyn aikaan, oppitunnilla ollaan tarkkaan säädetty aika, jonka jälkeen mennään tarkkaan säädetyn mittaiselle välitunnille. Oppitunnit ja välitunnit vuorottelevat, kunnes päästään pois. Katkosta päivään tuo ruokahetki. Sama toistuu päivästä ja viikosta toiseen. Kouluelämä näyttäytyy aineistossa melko tasapaksuna ja rutinoituneena. Iloa kouluarjen muuttumattomuuteen tuo edellisessä luvussa kuvaillut koulutyön rutiineja rikkovat tapahtumat ja koulupäivän merkitykselliset hetket.

Tarvetta koulun muutoksille nähtiin paljon. Näytti, että jo muutosten miettiminen herätti monissa oppilaissa innostusta (Havaintomuistiinpano 13.11.2014). Muutostoiveita oli löydettävissä sekä osallistavista miellekartoista että loppukyselystä (kysymykset 1–3). Loppukyselyssä esitetyt muutostoiveet olivat hyvin konkreetteja asioita. Olen kuviossa 5 kuvannut loppukyselyn muutostoiveet samantyyppisen timantin muodossa kuin oppilailta kysyttiin. Laskemalla frekvenssit (merkitty sulkuihin) oppilaiden timanteissaan kertomille asioille olen muodostanut uuden muutostarpeiden timantin. Timantin kantaan olen kuitenkin lisännyt yhden lokeron, koska muutostoiveet olivat määrällisesti niin lähellä toisiaan. Tällä ylimääräisellä lokerolla olen pyrkinyt säilyttämään aineiston rikkauden.



KUVIO 5. Oppilaiden esittämät muutostoiveet loppukyselyn kysymykseen 2 perustuen

Kun otin loppukyselyn kysymysten 1 ja 2 rinnalle osallistavien miellekarttojen aineiston sekä oppilaiden perustelut muutoksille (loppukyselyn kysymys 3), sain aineistoon laadullista laajuutta. Oppilaiden muutostarpeet olen kategorisoinut kuvion 6 mukaisesti. Edellisessä timanttikuviossa, kuvio 5, kuvatut ja määrällisesti aineistosta lasketut muutostoiveet sisältyvät nyt teemojen sisään.



KUVIO 6. Oppilaiden muutostoiveet

Toiveet muutoksista olivat moninaisia liittyen fyysiseen ja psykososiaaliseen ympäristöön sekä koulun struktuureihin. Kuviossa 6 olen kaikkia näitä osa-alueita yhdistäväksi tekijäksi merkinnyt koulun rakenteet. Tässä yhteydessä rakenteet tarkoittavat sekä kouluelämää sääteleviä ja rytmittäviä asioita, kuten oppituntien pituutta, koulupäivän alkamis- ja päättymisaikaa sekä koulun arkea ja kouluelämää ylläpitäviä ja ohjaavia vakiintuneita toimintamalleja. Toimintatavat voivat olla koko koulu yhteisöä koskevia (esim. säännöt) tai opettajan ”pään sisäisiä” struktuureja, totuttuja tapoja toimia. Rakenteet voivat olla myös oppilaiden välisiä toimintatapoja, kuten valtarakenteita ja ulkopuolelle

jättämistä. Rutiinit ovat monissa tilanteissa hyviäkin, käytännön arkea helpottavia, järjestystä ja turvaa tuovia. Tässä yhteydessä rakenteet, kun tarkastellaan koulun muutostarpeita, tarkoittavat asioita, jotka ovat urautuneita, rutinoituneita, ikäviä tai jollakin tapaa oppilaiden mielestä vääriä – siis muutosta tarvitsevia.

Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö luo puitteet oppimiselle ja hyvinvoinnille. Se toimii ikään kuin hyvinvointihierarkian perustana, lähtökohtana hyvinvoinnin rakentumiselle. Fyysisen oppimisympäristön muutoskuvaukset keskittyivät välitunnin viettoon. Välitunnit ovat oppilaiden omaa aikaa. Ne miellettiin hetkiksi, jolloin oppilailla olisi mahdollisuus hengähtää, rentoutua, ylläpitää kaverisuhteita ja olla vaan; ei tarvitse suorittaa eikä olla arvioinnin kohteena. Edellisessä luvussa tuli ilmi, kuinka välitunnit olivat oppilaille yksi iloa antavista hetkistä. Muutostoiveita tarkastellessa vahvistui näkemys välituntien tärkeydestä oppilaiden hyvinvoinnille, sillä muutostoiveita kohdistui niihin paljon. Toiveet ja todellisuus eivät kuitenkaan aineistossa kohdanneet: Piha-alue oli ankea ja tylsä. Sisätiloissakaan ei ollut tekemistä. Oli ahdasta. Pitkästyneisyys ja toimettomuus vaivasivat.

Välitunneilla kaikki vaan istuu ja on kännyköillä niin ois hyvä saada jotain tekemistä/ virikkeitä välkkäalueille. (T3)

Ulkoilulla ja päivittäisellä pakollisella happihypyillä on varmasti aikuisten mielestä hyvä tarkoitus, mutta oppilaille pakko on pakkoa ja vielä tylsää sellaista: seisoskelua ahtaasti. Aineistosta ilmeni, että pakollinen ulkovälitunti on pitkäväteinen, ”talvella on ärsyttävää vain seistä ulkona kylmässä (P3)” ja että ”ulkovälkällä on kylmää tylsää ja ahdasta (T1)”.

Muutostoiveet eivät olleet taivaita tavoittelevia; niitä voisi kuvata inhimillisiksi. Toivottiin virikkeitä, aktiviteetteja, pelejä, penkkejä, piha-alueelle viihtyisyyttä, lisää tilaa ja kioskia. Siisteystason kohentamistakin toivottiin, ettei istumapaikkojen puutteessa ”tarvitse istua likaisella lattialla (T8)”. Välitunnin tärkeä merkitys oli mukavan hengähdystauon lisäksi siinä, että virkistävän välitunnin jälkeen jaksoi taas paremmin puurttaa. ”Aktiviteettien avulla välitunnit ovat mukavampia (T13)” ja ”kivan välitunnin jälkeen tunnilla viihtyy paremmin (P16)”.

Koulun rutinoituneet tavat toimia voivat olla sellaisia, että vallitseva käytäntö ja olosuhteet on hyväksytty normaaliksi. Asioiden kyseenalaistaminen tai ajatteleminen oppilaan näkökulmasta voi olla aikuisille vaikeaa. Eräs oppilas perustelikin välituntitoi-

veita sillä, että ”ne on helppo järjestää ja mielestäni koulu tarvii juuri näitä asioita parantamaan innostusta opiskeluun (P6)”.

Yläkouluikäisten fyysisen kehityksen yksilöllisyys näkyy muun muassa suurena pituuskasvun vaihteluna. Samaan pulpettiin ja tuoliin ei ole aina helppo jokaisen ahtautua. Fyysinen ympäristö ei välttämättä oppimista helpota, jos oppilaiden mielestä ”luokat ovat epämukavia, kylmiä, niissä on huono ilma ja huonot penkit (T9)”.

Psykososiaalinen oppimisympäristö

Koulun psykososiaaliseen ympäristöön kohdistui myös paljon muutostoiveita. Psykososiaaliseen oppimisympäristöön liittyi tässä aineistossa vuorovaikutussuhteet, asenteet, kokemukset, arvostuksen ja tunnustuksen saaminen sekä turvallisuus. Psykososiaalinen ympäristö viesti siitä, millaiseksi koulun oppimisilmapiiri koettiin.

Rutinoituminen tässä yhteydessä liittyi erityisesti oppitunteihin, joiden kuvattiin toistuvan päivästä toiseen samanlaisina: ”Ei jaksakaan aina tunnista toiseen tehdä vain tehtäviä ja muistiinpanoja (P15).” Oppilaan ääni ei juuri oppitunnilla erottunut, vaan hänelle jäi usein passiivisen vastaanottajan rooli. ”Oppitunneilla on tylsää vain istua, kuunnella ja tehdä yksin tehtäviä (T9).”

Oppimisen tavat kaipasivat oppilaiden näkemyksissä tuuletusta. ”Yksinopiskeltava teoria ei kiinnosta (P8)”, mutta ”oppituntien vaihtelevuus olisi virkistävää (P3)”. Haluttiin pois yksin tekemisen kulttuurista ja keskinäisestä kilpailusta. Oppimisen tavat miellettiin nykymuodossaan tylsiksi eikä oppiminen ja ilo näyttänyt juuri liittyvän yhteen, iloa etsittiin muualta kuin oppimisesta. Opettajan rutiinit, tavat toimia, jotka vielä toistuvat samantyyllisinä eri opettajien tunneilla koulupäivän aikana, voivat oppilaan näkökulmasta tuntua tylsiltä ja oppimisen intoa latistavilta. ”Kouluun kyllästyy, jos ei ole ikinä mitään muuta kuin opiskelua (P9).” Silloin ei ole ihme, että oppituntien ulkopuoliseen aikaan, välitunteihin ja päivän ruokahetkeen, ladataan paljon odotuksia. Toiveet välituntitoiminnan, olosuhteiden ja käytänteiden muutoksille olivat voimakkaat.

Liekö oppituntien tasapaksuudella ja opiskeltavilla asioilla yhteys, sillä oppituntien sisällön koettiin olevan irrallaan oppilaan kokemusmaailmasta; ”oikeassa elämässä oppimista (P1)” ja ”käytännön asioita (T4)” toivottiin. Teknologian lisääntymistä on monelta taholta toivottu, vaadittu ja sen on nähty lisäävän merkittävästi oppimismotiivatiota ja innostusta koulussa. Oppilaat eivät kuitenkaan muutostoiveissaan suoraan maininneet opetusvälineitä tai teknologian hyödyntämistä yhtä lukuun ottamatta: ”Ny-

kytiede on niin kehittynyttä että ois hyvä jos oppimismenetelmät kehittyis eli hyödynnettäis elektroniikkaa enemmän (T3).”

Turvallisen ja hyvän sosiaalisen oppimisympäristön luomiseksi opettajan ammattitaidolla ja persoonalla oli oppilaiden näkemyksissä suuri merkitys. Oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin esitettiin seuraavien aineistoesimerkkien mukaisesti paljon muutostoiveita.

Osa opettajista ei osaa / pysty työskentelemään nuorien kanssa, ovat liian tiukkoja tai tahallaan ärsyttävät. (P1)

Lähes joka opettajalla on luokassa lempioppilas ja se ketä ei voi sietää kumpaa niin ei olisi. (T2)

Jotkut opettajat eivät ole kaikissa tilanteissa fiksuja ja asiaan sopivia. (T2)

Opettajat saisivat olla “enemmän lapsenmielisiä, semmoisia, jotka jaksavat tsempata (T12)”. Nuorten ymmärtäminen, tasavertainen kohtelu ja kannustus nähtiin tärkeinä. Opettajiksi toivottiin henkilöitä, ”jotka osaavat ymmärtää nuoria paremmin ja samaistua heidän tilanteeseensa (P9)” ja ”olisivat tasapuolisia kaikille ja lasten kanssa kärsivällisiä ja kivoja (T6)”.

Muutosta toivottiin asennetasolla niin oppilaille kuin opettajillekin, sillä ”paremmalla asenteella sekä opettajat että oppilaat jaksaisivat paremmin ja yhteishengellä kaikki kannustaisivat toisiaan ja tulokset paranisivat (P5)”.

Aineistossa näkyi myös oppilaiden empatiakyky ja huoli kollektiivisesta hyvinvoinnista. Huolta kannettiin turvallisuudesta ja kaikkien hyvinvoinnista. Se, että itsellä on asiat hyvin ei vielä takaa omaakaan hyvinvointia. Huoli muista voi ahdistaa.

Tuntuu pahalta kun näkee missä vain oppilaan joka on aina yksin ja kiusataan, suurin osa muista ei tunnu välittävän vaikka asian tietävät. (T2)

Myös kiusaaminen aiheutti huolta: ”Kiusaamista ei saa koskaan pois, mutta se pitäisi saada (T6)”, ”myös kiusaajilla on paha olla (T5)”.

Kouluarjen struktuurit

Koulun rakenteet ohjaavat koulutyötä tiukasti. Lait ja asetukset säätelevät osaltaan sitä mitä voi ja ei voi muuttaa. Kaikkeen ei voi vaikuttaa vaikka haluaisi. Koulupäivä on hyvin tiukasti rakennettu ja sitä ohjaa totutut toimintatavat. Totutussa voi olla myös sellaista, jota vain tehdään tietyllä tavalla sen enempää miettimättä ja kyseenalaistamat-

ta. Oppilaat halusivat moniin käytänteisiin muutosta ja olla myös vaikuttamassa muutoksiin. Totutuissa toimintatavoissa on puolensa, mutta oppilaiden näkökulmasta katsottuna on hyvä ravistella luutuneita tapoja.

Halu vaihtelevuuteen näkyi aiemmin kuvattujen oppitunteihin kohdistuneiden muutostoiveiden lisäksi tässäkin yhteydessä. Koulupäivien alkamis- ja päättymisaikoihin haluttiin vaihtelevuutta. ”Jos koulupäivät ovat eripituisia, koulunkäynti ei tunnu niin tylsältä ja yksitoikkoiselta (P16).” ”On puuduttavaa olla koulussa aina puoli 9:stä puoli 3:een (P14).” Lukuvuoteen toivottiin useampia jaksoja, jotka toisivat lisää vaihtelua. Koulupäivien epätasapaino tuntui ikävältä, ”kun joinakin päivinä on paljon kieliä tai lukuaineita ja tulee läksyä paljon (P6)”. ”Läksyt ovat tärkeitä, mutta kun kuudesta aineesta tulee jokaisesta kaksi aukeamaa läksyjä, ei kukaan niitä jaksakaan tehdä (T10).” Tuplatuntien nähtiin tuovan epätasapainoon apua, sillä ”tuplatunneilla ehtisi paremmin syventyä aiheeseen ja tulisi päivittäin vähemmän läksyä (T12)”. Toivottua käytännön läheisyyttä ja vaihtelevuutta toisi useampi työelämään tutustumisviikko eli TET. Valinnan mahdollisuutta ja vaikuttamista haluttiin myös enemmän. ”Oman lukujärjestyksen tekeminen helpottaisi opiskelua (P1).” ”Minusta oppitunnit ovat tällä hetkellä ihan hyviä, mutta olisi kiva valita enemmän mikä kiinnostaa (T6).”

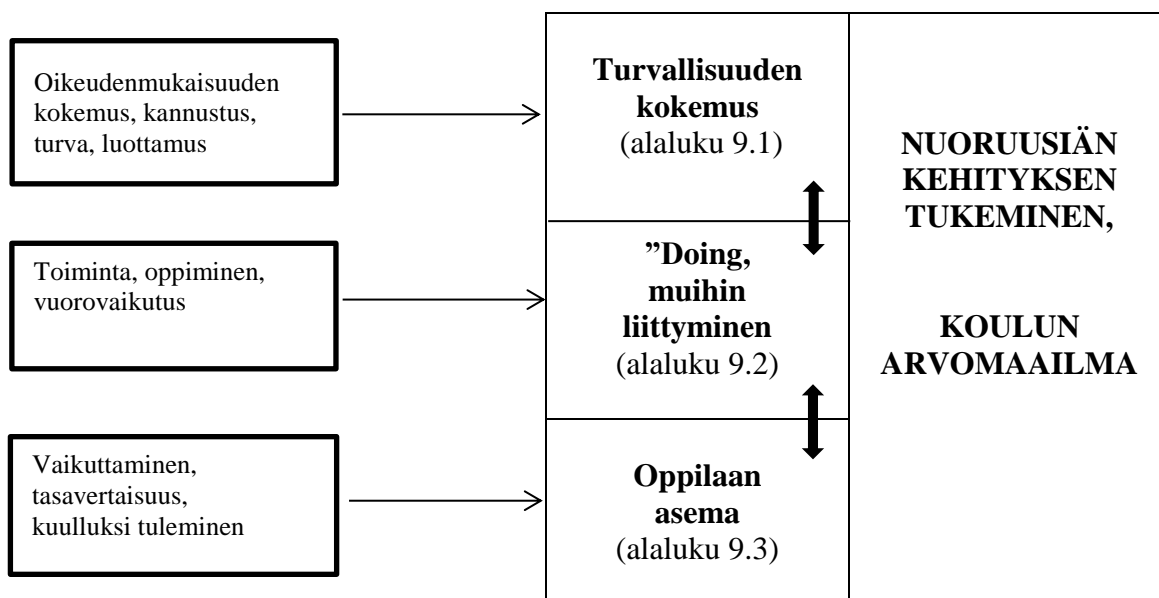
Myös ruokailun rutiinit kaipasivat oppilaiden mielestä muutosta. ”Jos ois parempaa ruokaa, sitä söis enemmän eikä jäisi nälkä (T8).” Päivän kohokohtaa, kouluruokailua, voisi oppilaiden mukaan kohentaa jo pienillä asioilla. Olivathan edellisessä luvussa kuvattu toiveruokaviikko, jälkiruoka ja keksi asioita, joita muisteltiin hyvällä. Nyt kerrottiin vaihtelun, ”olis kiva jos ruokalista ei olisi sama 9 vuoden ajan (T13)” sekä valinta- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämisen, ”kaikki ruoka on hyvää, mutta olisi kiva useammin saada valita mitä haluaa (T6)”, tuovan parannusta kouluruokailuun.

Koulun rakenteisiin liittyen koulun säännöt herättivät myös muutostarpeita. Monia asioita oppilaat pitivät tarpeettomina tai outoina. Oppilaan toiminnan säätelyä esimerkiksi siitä, saako oppitunnilla pitää kenkiä, tunnilla syödä purkkaa tai pakollista ulosmenoa tietyn välitunnin aikaan, pidettiin turhana ohjailuna.

Vaikka moni asia oli koulussa hyvin, paljon jäi parannettavaakin. Aikuisten kyvyttömyys huomata oppilaiden kouluarjen puutteita ja rakenteiden rajoittavuutta konkretisoitui oppilaan näkemyksessä: ”Jos opettajat laitettaisiin oppilaiden paikalle kuuksiksi, he näkisivät ongelmat myös (P8).” Oppilaiden näkemykset muutostarpeista voisi tiivistää sanoilla kyseenalaistaminen ja toisin tekeminen; olemassa olevien rakenteiden ja toimintatapojen uusin silmin katsominen sekä oppilaan asemaan asettuminen.

9 KOHTI PAREMPAA – ILOA JA HYVINVOINTIA VAHVISTAVA KOULU OPPILAIDEN NÄKEMYKSISSÄ

Edellisessä luvussa esitelty pyramidi oppilaiden tärkeimpinä pitämistä koulun muutostarpeista sisälsi konkreetteja asioita, kuten ruokaan ja ruokailuun sekä välitunnin viettoon liittyviä. Nyt, kuvatessaan tulevaisuuden koulua, oppilaat eivät enää kertoneet juurikaan ruoasta ja välitunneistakin vain vähän. Sen sijaan oppilaiden näkemys tulevaisuuden hyvinvointia vahvistavasta koulusta kietoutui mielenkiintoisesti nuoruuden ikävaiheen kanssa yhteen: samalla, kun nuoret kertoivat koulun kehityssuunnista, kertoivat he siitä, millaista on olla nuori. Näkemykset tulevaisuuden koulusta kytkeytyivät aineistossa kuvion 7 mukaisesti nuoruuden kehitystehtävien ympärille: turvassa olemisen – erityisesti sosio-emotionaalisen turvan – kokemukseen ja koulun mahdollisuuksiin tukea nuoren ryhmään kiinnittymistä. Turvallisuuden kokeminen tuli ilmi nuoren näkemisenä ja arvostamisena niin itsenään kuin oppijana. Kolmas teema, joka korostui, oli oppilaan asema koulussa. Kaikkia kolmea edellä kuvattua kategoriaa yhdisti nuoren identiteetin kehityksen tukemisen teema. Koulun arvomaailma puolestaan vaikuttaa siihen, millainen nuoren asema koulussa on.



KUVIO 7. Oppilaiden näkemykset koulun kehittämisestä

Vaikka olen jaotellut oppilaiden näkemykset koulun kehittämisen suunnista kuviossa 7 esitettyihin pääluokkiin, eivät asiat ole toisistaan irrallaan. Oppiminen ja muihin liittyminen ovat esimerkiksi yhteydessä turvassa olemiseen. Samoin esimerkiksi kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista on yhteydessä toimintaan ja turvallisuuden kokemukseen.

9.1 ”Tulevaisuuden koulu on kuin toinen koti – turvallinen, kiva, lämmin”

Kokemus turvassa olemisesta on koulussa hyvin voimisen perusta. Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on kirjattu perusopetuslakiin (nro 628/1998, 29§). Nuoruusikä on voimakasta itsensä etsimisen aikaa ja tarve saada rakentaa omaa identiteettiään rauhassa ja turvassa korostui tulevaisuuden koulun kuvauksissa. Oppilaiden tarve siitä, että ”koulussa tulee hyväksytyksi omana itsenään (K10)” ja ”saa olla juuri sellainen kuin on (K12)”, toistui. Hyväksytyksi tuleminen tuo turvaa.

Erilaisuus on hyvä juttu ja sitä ei katsottaisi pahalla, eli kaikki saisivat olla sellaisia kun itse haluaa pelkäämättä mitä toiset ajattelee.(K5)

Ihmisten tulisi oppia rakastamaan toisiaan sellaisina kuin ovat. Se olisi hyvä koulu.(K6)

Toiveeseen saada olla oma itsensä kiteytyy yksi kouluelämän dilemma. Nuoret korostavat jokaisen oikeutta saada olla oma persoonallinen itsensä, mutta samalla paine yhdenmukaisuuteen on kova; jos on ”liikaa oma itsensä” – poikkeaa joukosta – on vaara joutua silmätikuksi ja sysätyksi syrjään. Tarve saada olla oma itsensä käy kamppailua hyväksytyksi tulemisen ja joukkoon pääsemisen kanssa. Tulevaisuudessa tällaista ongelmaa ei oppilaiden mukaan enää olisi vaan erilaisuus on asia, joka hyväksytään.

Kouluväkivallan ja koulu-uhkien yhteydessä on väläytelty monenlaisia keinoja turvallisuuden lisäämiseksi. Oppilaat eivät kirjoittaneet kaipaavansa tulevaisuudessa kouluun vartijoita, poliiseja tai metallinpaljastimia tuomaan turvaa. Fyysisestä väkivallasta tai koulun ulkopuolelta tulevasta väkivallan uhasta ei kirjoitettu. Sen sijaan paljon kerrottiin sosio-emotionaalista turvasta. Ihmisten välisessä kanssakäymisessä on aina omat haasteensa. Tulevaisuudessakin koulussa on ongelmia ihmissuhteissa. Miten niitä ehkäistäisiin, miten ja kuka niitä ratkoisi?

Yksinäisyyden ja kiusaamisen teemat tulivat jo edellisessä luvussa ilmi ja edelleen pohdinta koulun vuorovaikutuksen haasteista jatkui. Samalla kun oppilaat kirjoittivat

kiusaamisesta ja yksinäisyydestä kertoivat he edellä kuvatusta tarpeesta saada olla oma itsensä ja tulla hyväksytyksi.

Yksinäisyyttä on vaikea piilottaa. Koulussa on päivittäin tilanteita, jossa oppilaiden mukaan yksinäisyys paljastuu näkyvällä tavalla kaikille: yksin syömisenä tai välitunneilla yksin olemisena.

Hyvinvointia lisäävässä koulussa kaikki on kavereita keskenään ja kenenkään ei tarvitse syödä tai olla välkällä yksin. (K5)

Tulevaisuudessa koulussa ei olisi yksinäisyyttä, kiusaamista eikä syrjimistä vaan olisi mahdollisuus olla juuri sitä mitä on. (K21)

Joku ei aina selän takana puhuisi pahoja asioita, ei olisi ilkeitä katseita tai haukkuja. (K16)

Oppilaiden ei ollut helppo miettiä, miten tällainen hyväksyvä ilmapiiri koulussa saavutetaan. Näkemykset siitä, miten eteen tulevat epäkohdat hoidetaan, vaihtelivat: Tulevaisuudessa muutosta on tapahtunut asennetasolla, sillä rohkeutta kiusaajien paljastamiseen löytyy enemmän. Myöskään ”kiusaamista ei hyväksytä vaan sitä pidetään ala-arvoisena (K5)”. Sen lisäksi, että tulevaisuudessa asenteet kiusaamista ja syrjimistä kohtaan ovat muuttuneet, nähtiin oppilaidenkin olevan omalta osaltaan vastuussa kaikkien hyvinvoinnista. ”Yksinäisten on vaikea saada kavereita. Ja se on surullista ja sille on vaikea tehdä mitään kenenkään muun kuin toisen oppilaan (K6).”

Rangaistusten ja kurin voimaankin uskottiin – ”kiusaamisesta pitäisi tulla pahempia rangaistuksia (K15)”. Kiusaamisen yhteydessä tulee usein ilmi se, kuinka vaikeaa on toisinaan saada kiusaaminen loppumaan. Liekö tämä ollut oppilaidenkin ajatuksissa sillä aineistossa toistui näkemys, että töitä epäkohtien ratkaisemiseksi tehdään tulevaisuudessa entistä ponnekkaammin. ”Kiusaamiseen puututaan heti ja sen kanssa tehdään töitä niin kauan kunnes se on loppunut (K5).” Asiat ratkotaan siten, ettei samaa ongelmaa tarvitsisi selvittää heti kohta uudestaan.

Pelkästään rangaistusten voimaan ei uskottu; ymmärrys siitä, että kiusaajatkin tarvitsevat apua, tuli julki. Vaikka näkemyksiä tiukan kurin puolesta esitettiin, nähtiin myös, ettei se edellytä tai saisi johtaa ylimääräisiin turhalta tuntuviin sääntöihin. Vaikeiden asioiden hoitamiseen oppilaat kaipasivat ymmärrystä. Erityisesti kurin koventamista silloin, kun vaikeudet heijastuvat oppilaan käytökseen, ei nähty tarpeellisena.

Eikä heti saa syyttää oppilasta eikä tarvitse soittaa kotiin, jos asia ei ole vakava. (K2)

Jos jollakin oppilaalla on mieltä painavia asioita (koulun ulkopuolella), niin silloin tarvitaan ymmärrystä. (K16)

Nuoruusiän kehitysvaiheen herkkyyden ilmeni voimakkaana tarpeena oikeudenmukaiseen kohteluun. Oikeudenmukaisuuden tai epäoikeudenmukaisuuden kokeminen liittyi koulun sääntöihin ja opettajan toimintaan. Toivottiin, että ”opettajat ovat samanlaisia kaikille eikä suosi erityisesti ketään vaan antavat kaikille mahdollisuuden (K18)”. Oppilaat korostivat, että koulun sääntöjen tulee olla kaikille samat ja opettajien tulee kohdella kaikkia tasapuolisesti.

Turvaa nähtiin tuovan se, että oppilas voi säilyttää kasvonsa. ”Opettaja ei yhtä äkkiä kysyisi jotain ja oppilas on nolona kun ei osaa vastata (K18).” Turvan kokemista vahvistaa se, ettei tarvitse pelätä epäonnistumista, ketään ei nolata eikä kenellekään naurata eivätkä opettajat vertaa oppilaita toisiinsa.

Oppilaiden kuvaamassa tulevaisuuden koulussa ei olisi jälki-istuntoja vaan sääntöjen rikkomisesta keskusteltaisiin. Ongelmat ratkaistaisiin yhdessä opettajan, rehtorin, kuraattorin tai vaikka muiden oppilaiden kanssa. Oppilasta, joka häiritsee työrauhaa, pyydetään luokan ulkopuolelle selvittämään ongelmaa. Ongelmat ratkaistaisiin ensisijaisesti puhumalla ja ”jos se ei auta niin vasta sitten merkintä tai soitetaan kotiin (K2)”.

Oppilaiden välisistä vuorovaikutuksen haasteista oppilaat kertoivat lähinnä vain kiusaamisen ja yksinäisyyden kautta. Mieleen herää kysymys siitä, miksi niin moni oppilas korosti oikeutta saada olla oma itsensä koulussa. Siitä, kuka ja mikä on esteenä, ei kirjoitettu. Piileviä, oppilaiden välisiä valtarakenteita, jotka aiheuttavat myös sosioemotionaalista turvattomuutta, ei käsitelty. Ehkä juuri toive siitä, että koulussa tulisi saada olla oma itsensä, voidaan nähdä tällaiseksi. Vuorovaikutussuhteiden tarkastelu keskittyi opettaja-oppilassuhteisiin.

Turvallisuuden kokemisen voisi kiteyttää siten, että tulevaisuudessa koulussa hyvän huomaaminen on arkipäivää. Oppilaita kannustetaan, kehuaan ja tuetaan enemmän. Ilmapiiri on hyväksyvä eikä oppilaita vertailla toisiinsa. Se, että opettajat ovat ”luotettavia ja oppilaan tukena (K1)” tuo turvaa ja luottamusta.

9.2 ”Tulevaisuuden koulu on kuin unelmatyö, jonka tekemisestä voi nauttia” – doing, vuorovaikutus ja muihin liittyminen

Tulevaisuuden koulua oppilaat kuvasivat ikään kuin toimintakeskuksena, jossa vallitsee ilo, innostus, rentous ja tekemisen meininki. Poissa olivat edellistä päälukua leimaava

pysähtyneisyys, luutuneet tavat toimia, yksitoikkoisuus ja yksin tekeminen. Nyt vallalla oli luovuus. Tulevaisuuden koulua ei nähty vain oppimisen paikkana, vaan koulun kehittämisen suunta oli kohti yhdessä tekemisen monitoimikeskusta. Tarve olla yhteydessä muihin tuli esiin voimakkaana ja kohdistui sekä kouluyhteisöön että luokkahuonevuorovaikutukseen. Kuvaukset yhdistyivät luvussa seitsemän esitettyihin oppilaiden kertomuksiin iloa tuovista kokemuksista koulussa. ”Koulussa on oppilaita yhdistäviä tapahtumia, jossa oppilaat saavat viettää yhdessä aikaa, kaikilla on kivaa ja opettajatkin olisi mukana niissä (K18).”

Harrastuksiin liittyvä toiminta, kuten koulun omat koripallojoukkueet, kuuluivat nekin oppilaiden kuvauksissa kouluelämään. Koulun toiminta nähtiin monipuolisena: on kisoja, vierailijoita, juhlia, konsertteja, näytelmiä, elokuvia, tanssiaisia, teemapäiviä, vierailuja ja erilaisia turnauksia, tapahtumia, jotka yhdistäisivät koulun oppilaita. Opettajien nähtiin myös olevan osa yhteistä tekemistä, kuten edellisestä aineistolainauksesta ilmenee. Kouluhyvinvointi ja -ilo näyttäisi vahvistuvan yhteisyyden tunteen kautta, yhdessä tekemällä ja olemalla.

Muutostarpeita ja vaatimuksia -luvussa kuvatut oppilaiden toiveet välituntielämän laadun parantamisesta ovat yhteydessä tässä esitettyihin toiveisiin yhdessä tekemisestä ja olemisesta. Välituntiolosuhteet ja ympäristön virikkeellisyys tai virikkeettömyys voi olla edistämässä tai ehkäisemässä oppilaiden mahdollisuuksia mielekkääseen välitunnin viettoon ja sosiaalisten suhteiden luomiseen.

Hyvän ilmapiirin nähtiin olevan yksi tärkeimmistä asioista tulevaisuuden koulussa. Yksi oppilas kirjoitti pitkän kertomuksen kuvaten pelkästään ilmapiiriä ja vuorovaikutussuhteita. Lopussa hän totesi, että ”sitten on vielä ne virallisemmat asiat, mutta ne ovat toissijaisia (K6)”. Hyvän ilmapiirin ja toimivien vuorovaikutussuhteiden ensisijaisuus ilmeni aineistossa selvästi. Hyvää ilmapiiriä kuvattiin ystävälliseksi, iloiseksi ja toisia tukevaksi. Hyvä ilmapiiri ilmeni sekä oppitunneilla että välitunnin aikana. Oppitunnilla kenellekään ei naureta ja kaikkien kanssa ollaan valmiita työskentelemään. Muita autetaan ja kannustetaan ja kaikki otetaan mukaan. Ilmapiiri koulussa sekä luokassa on aiemmin kuvatun kaltainen: ei ole kiusaamista eikä syrjimistä, vaan jokainen kokee olevansa turvassa.

Hyvän ilmapiirin nähtiin auttavan keskittymään oppimiseen, ”oppitunneilla ei tarvitse sitten murehtia muita asioita (K9)”. Vaikka oppilaat käsittelivät enemmän opettajan merkitystä hyvän ilmapiirin luoja, ymmärrettiin myös, että ”se on asia mihin kaikki vaikuttavat (K22)” ja että ”oppilaiden pitäisi olla positiivisella asenteella opiske-

lua, muita oppilaita ja opettajia kohtaan (K14)”. Oppilaiden vaikutuksen kuvaus jäi kuitenkin melko vähäiseksi ja tuli esiin lähinnä kirjoitettaessa kiusaamisesta ja syrjinnästä.

Koulutyö on usein kiireistä ja hätäistäkin. Opettajat saattavat olla huolissaan siitä, ehditäänkö kaikkea oppiaineen (tärkeitä ja tarpeellisia) sisältöjä opiskella ennen seuraavaa koetta tai lukuvuoden loppua. Nuoruuteen liittyvä identiteetin rakentaminen ilmeni oppilaiden kirjoituksissa muun muassa toiveena, että oppitunneilla olisi muutakin kuin oppiainekeskeistä opiskelua. ”Oppitunnit voisi olla rennompia eikä aina pakosti aihetta vaan välillä myös aiheen vierestä keskusteluja (K7).” Tulevaisuudessa koulussa oppilaat kuvasivatkin olevan enemmän juttelutunteja, luokanvalvojan tunteja ja keskusteluja.

Oppilaiden toive rennoista oppitunneista ja mahdollisuudesta keskustella muustakin kuin opiskeltavasta sisällöstä ei välttämättä tarkoita löysäilyä tai opiskelun pakoilua. Se voi olla myös tarvetta aitoihin kohtaamisiin ja apuna oman identiteetin ja maailmankuvan muokkaamiseen yhteisten keskustelujen avulla. Luokanvalvojan tuntien merkitystä perusteltiin niiden myönteisellä vaikutuksella luokan ilmapiiriin. Nuorten tarve muuhunkin kuin tiukasti strukturoituun oppiainekeskeiseen opiskeluun tuli ilmi myös seuraavassa aineistolainauksessa: ”Koulussa voitaisiin enemmän harjoitella miten tullaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa (K9).”

Hyvään ilmapiiriin vaikuttaa oleellisesti vuorovaikutussuhteet. Vuorovaikutussuhteiden osalta oppilaat keskittyivät tarkastelemaan opettaja-oppilassuhteita. Tulevaisuudessa ”opettajien ja oppilaiden välit voisivat olla enemmän sellaiset kaverimaiset, oppilaiden olisi varmaan mukavampi olla opettajien kanssa (K22)”. Tulevaisuuden koulussa erilaisuus on rikkautta ja ihmisten välisiä suhteita kuvaa avoimuus ja välittömyys. Opettajat ovat helposti lähestyttäviä.

Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus nähtiin koulun kehittämistyössä tärkeäksi. Toive nuoren ja nuoruuden ymmärtämisestä huokui läpi. Opettajilta toivottiin, että he ”tajuaisivat kuinka hankalaa teininä oleminen välillä on (K12)”. Tulevaisuudessa opettajina olisi henkilöitä, jotka eivät ole leipääntyneet tai kyynistyneet työhönsä vaan ”osaavat ymmärtää nuoria paremmin ja samaistua heidän tilanteeseen (K28)”. Tulevaisuuden koulussa opettajat ”oikeasti välittäisivät oppilaista, eivätkä vain tee opettamista mistään muusta välittämättä (K2)”. ”Opettajan ei kuulu ottaa opettamista pelkkänä työnä vaan haluna opettaa (K6).” Opettajien nähtiin olevan innostuneita työstään eivätkä he pura pahaa päiväänsä oppilaisiin, vaan ovat hyväntuulisia ja osaavat ottaa asiat vähän rennommin. Opettajat olisivat ”lapsenmielisiä ja ymmärtäväisiä”.

Vaikka opettajan ja oppilaan välit ovat tulevaisuuden koulussa välittömät, nähtiin myös, että opettajaa kunnioitetaan ja kuunnellaan. Kunnioitus opettajaa kohtaan muodostuu oppilaiden mielestä siitä, että opettaja osaa opettaa hyvin ja on ymmärtäväinen nuoria kohtaan.

Vuorovaikutussuhteiden lisäksi oppilaat kuvasivat paljon oppimista ja oppitunteja. Kuvausten oppitunneissa oli runsaasti eloa ja iloa. Koulua haluttiin kehittää suuntaan, jossa ei istuta paikallaan eikä ”opettajat nukuttaisi joka tunti oppilaita tylsällä puheella vaan ottaisi oppilaat kaikille hauskalla tavalla mukaan (K18)”. Oppimisen ilo, erilaiset oppimisen tavat, luovuus sekä jokaiselle sopiva, se oma tapa, korostui.

Hyvää opetusta on sellainen, että ei koko ajan päntätä suoraan kirjasta vaan opetuksen kuuluu olla monipuolista ja vaihtelevaa. (K6)

Ei sitä samaa kaavaa, että lue kappale ja tee tehtävät ja vielä muistiinpanot. (K22)

Tekeminen ja osallistuminen, doing, ilmeni oppilaiden näkemyksissä aiemmin kuvattuna koulun toimintaan osallistumisena ja mielekkäänä välituntitoimintana, mutta myös oppituntien toiminnallisuutena ja vaihtelevuutena. Tulevaisuudessa opetus ei ole ”pelkkää teoriaa, kirjoittamista ja kokeita vaan tapahtuisi elokuvien ja kertomusten muodossa (K14)”. Vaihtelevuus niin oppimisen tavoissa kuin oppimisympäristöissäkin korostui: Oppitunneilla on paljon käytännön tekemistä ja oppilaat pääsevät itse tekemään ja kokeilemaan asioita. On itsenäisiä projekteja, joissa tietoa etsitään itse, tutkielmia aiheista joista pitää, ja sisältöjä, joita voisi myös itse valita. Asioita tehdään yhdessä, pelataan, käytetään musiikkia ja oppilaat voivat opettaa toisiaan. Opiskeltavien asioiden toivottiin olevan lähempänä nuorten elämää. Oppiminen ei tunnu pakkopullalta vaan olisi iloista ja hauskaa. Tärkeää on, että kaikki otetaan huomioon, eikä kenelläkään tule tunnetta ulkopuolelle jäämisestä.

Opettajan ammattitaito ilmeni kykynä käyttää erilaisia opetustyyliä ja auttaa kutakin oppilasta löytämään hänelle parhaat oppimisen tavat. Opetuksessa huomioitaisiin siten monenlaisten tapojen lisäksi yksilöllisyys. Se, mikä on jollekin toiselle hyvä oppimisen tapa, ei aina ole sitä itselle.

Hyvä oppimisen tapa minulle olisi tehtävien teko, koska minun luetun ymmärtäminen on huono. Muille voisi olla esim. lukeminen, opettajan kuunteleminen tai vihkomuistiinpanojen teko. (K8)

Yksilöllisyyttä olisi myös mahdollisuus päästä vaikuttamaan enemmän siihen mitä opiskellaan. Valinnaisuuden lisäämistä toivottiin monen oppilaan taholta, sillä ”koulussa tehdään paljon asioita mihin kaikilla ei ole kiinnostusta (K9)”.

Yksi oppilas kuvasi tulevaisuuden koulua metaforalla ”yhteinen tapaamispaikka, jonne tullaan oppimaan YHDESSÄ (T19)”. Tuossa näkemyksessä kiteytyi kouluelämän kaksi tärkeää tavoitetta oppiminen ja nuoruuteen liittyvä yhdessä oleminen. Näiden kahden yhdistäminen näytti oppilaiden kuvailuissa olevan tulevaisuuden koulussa kohdallaan.

Arviointi on asia joka ei ole aina helppoa opettajalle ja nuoriakin se näytti pohdittavan. Opitun testaamiseen, arviointiin, liittyvä ahdistus ilmeni oppilaiden kirjoituksissa. ”Oppilaille, joilla on paineita kokeista, on välillä ikävää tulla kouluun tekemään kokeita (K16).” Tulevaisuudessa arvioinnilla ei olisi niin painostavaa roolia koulussa. Avuksi tähän tarjottiin monenlaisia asioita. Arvioinnissa huomioitaisiin entistä vahvemmin muukin kuin koenumerot. Oppilaat näkivät, että ”arviointissa tulisi enemmän miettiä kuinka oppilas yrittää eikä oppilaan taitoja (K11)”. Parhaansa yrittämistä ja tuntityötä arvostettaisiin tulevaisuudessa entistä enemmän. Kokeet olisivat mieluummin pienempiä ja hajanaisesti nykyisen päällekkäisyyden sijaan. Kokeiden tilalla käytettäisiin myös muita, monipuolisempia arviointitapoja.

Koulun kehittämistä miettiessään oppilaat eivät kirjoittaneet oppiaineista eivätkä juuri siitäkään, *mitä* koulussa pitäisi oppia. Fyysisestä oppimisympäristöstä ei juurikaan kerrottu. Toivottiin ”viihtyisää rakennusta, joka ei edes talvella olisi masentava (K12)”. Muutama oppilas toivoi ympärilleen kauneutta, siisteyttä ja tilaa ”ettei joutuisi aina taistelemaan tietä ihmisjoukon läpi ehtiäkseen tunnille (K24)”. Kuvauksissa keskityttiin enemmän siihen, *miten* olisi hyvä oppia. Paljon puhutusta teknologian hyödyntämisestä ei kovin paljon kirjoitettu. Toki toiveet monipuolisista oppitunneista pitävät varmaan sisällään myös teknologian hyödyntämistä. Tulevaisuuden koulun voisi aineiston perusteella kuvata olevan oppilaslähtöistä, herkkää nuoren tarpeille, nuorta ymmärtävää ja osallistavaa. Oppitunnit eivät ole ryppyotsaista pänttäämistä vaan iloista oppimista, jossa nuoren kiinnostuksen kohteet huomioidaan. Tulevaisuuden koulu on kuuntelemista, keskustelua ja kohtaamisia.

9.3 ”Tulevaisuuden koulu on kuin kirsikka kakun päällä, koska se lisäksi koulupäivään makua” – oppilaan asema

Oppilaan metafora tulevaisuuden koulusta kirsikkana kakun päällä, kouluelämän maun lisääjänä, voisi aineistoa tulkiten kuvata oppilaan aseman uudelleen tarkastelua ja asemointia. Koulu on vahva instituutio, jonka toimintaa ohjaavat voimakkaasti jo aiemmin kuvatut tavat toimia. Monet käytänteet ovat muodostuneet aikojen saatossa ja osa niistä on jäänyt pysyviksi. Tavat toimia voivat olla tiedostettuja tai piiloisia. Toimintatavat kertovat koulun arvomaailmasta. Yksi arvomaailmaa kuvaava asia on oppilaan asema ja rooli koulussa. Oppilaat kuvasivatkin runsaasti omaa paikkaansa kouluinstituution sisällä sekä sitä, miten asiat tulevaisuudessa tulevat olemaan. Päätösvaltaa ja vaikuttamista toivottiin niin isompiin kuin pienempiinkin asioihin.

Oppilaiden näkemykset omasta asemastaan koulussa ilmensi nykykoulun valtarakenteita. Opettaja on hyvin pitkälti se, joka päättää ja määrää; oppilaalta odotetaan sopeutumista ja mukautumista.

Oppilaan asema ja rooli on aika huono, koska jos yleensäkin ehdottaa jotain opettajalle/ opettajille niin asia jää yleensä opettajista kiinni, vaikka ehdotuksesta olisi hyötyä oppilaalle. Olisi hyvä tehdä ratkaisuja, joista molemmat osapuolet on tyytyväisiä. (K9)

Tuntuu siltä, että oppilaat eivät kyllä pääse hirveästi vaikuttamaan koulun asioihin ja jos joskus päästään, niin ei kuitenkaan paljoa. (K10)

Usko oman aseman oikeutukseen vaikutti osassa aineistoa vähäiseltä, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi.

Oppilaille annettaisiin vähän enemmän ”valtaa” koulussa. (K22)

Oppitunneilla saisi vaikuttaa siihen mitä tehdään, ainakin vähän. (K27)

Aineistoesimerkissä on valta-sana laitettu lainausmerkkeihin ikään kuin epävarmana siitä, voiko oppilaalla ylipäättään olla ihan oikeata valtaa. Ja jos olisi ihan pienikin valta vaikuttaa, se olisi jo jotain.

Oppilaat kertoivat omasta asemastaan koulussa monella tasolla. Oppilaan asema esiteltiin suhteessa kouluinstituutioon, siitä kerrottiin opettajan ja oppilaan välisenä suhteena sekä haluna saada vaikuttaa omiin asioihin. Myös kuvaukset kiusaamisesta ja yksinäisyydestä voivat osaltaan liittyä oppilaan asemaan koulu yhteisössä.

Oppilaiden halu vaikuttaa ja luvussa 8 esiteltyt koulun muutostoiveet linkittyivät toisiinsa: toivottiin mahdollisuutta vaikuttaa koulussa järjestettävään toimintaan, välituntijärjestelyihin ja oppitunteihin. Kuten aiemmin jo tuli ilmi, monella oppilaalla olisi halua olla mukana koulun toiminnassa, mutta toiveet eivät toteudu. Yksi oppilas näkikin tarpeelliseksi, että ”oppilaskunta vaihtuu useammin, jotta kaikilla on mahdollisuus keilla tällaista toimintaa (K28)”.

Aineistosta ilmeni, että oppilaat halusivat pitää enemmän päivänavauksia ja saada vaikuttamismahdollisuuksia ympäristön viihtyisyyden ja virikkeellisyyden kohentamiseen. Vaikuttamista haluttiin ulottaa muun muassa kouluruokailuun, jonne toivottiin lisää vaihtoehtoja, tuoreutta ja laatua sekä edes joskus jälkiruokaa, sillä ”pieni omena tai mandariini ei kustanna paljoa (K24)”. Kaikille ei riittänyt statistin rooli vaan osa halusi olla mukana vaikuttamassa muun muassa siihen mitä opiskelee, lukujärjestyksen tekemiseen, koulun sääntöihin sekä koulun alkamis- ja loppumisaikoihin.

Oppilaiden näkemyksissä siinsi koulu, jossa oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi. Oppilaita kuunneltaisiin, mielipiteitä kysyttäisiin ja mielipiteet sekä tarpeet huomioitaisiin, ”ei pidettäisi vain kersoina (K3)”. Tulevaisuuden koulussa ”oppilaiden ja opettajien välillä olisi molemmin puolinen kunnioitus ja molemmat kuuntelisivat toistensa mielipiteitä (K11)”. Myös ”oppilaan rooli on huomattavasti parantunut, mielipiteitä kyselään ja oppilas saa vaikuttaa myös isompiin asioihin (K20)”.

Oppilaiden kuvauksissa koulu olisi tulevaisuudessa paikka, jossa oppilaatkin voivat vaikuttaa ja olla muovaamassa koulua näköisekseen, sillä ”oppilaiden mielipiteiden huomioiminen parantaisi kaikkien opiskelua ja työskentelyä (K8)”. Edellisessä alaluvussa kuvattu ”doing” näkyisi silloin toimintana ja tekoina myös oppilaan kohentuneen aseman kautta.

Olen tarkastellut oppilaiden tarpeita omana itsenään olemisesta, itsensä toteuttamisesta (doing) ja itsenään huomioiduksi tulemisesta erillisinä alalukuina. Tulevaisuuden koulussa nämä kaikki puolet tulevat kokonaisvaltaisesti huomioiduiksi.

10 TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Lasten ja nuorten hyvinvointitieto on usein sekä aikuislähtöistä että hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavien asioiden tarkastelua (Poikolainen 2014, 3–4). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli oppilasnäkökulmainen, positiivinen hyvinvointitieto oppimisen iloa ja innostusta vahvistavasta koulusta. Tutkimuksessa oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvointia ja -iloa tuovista tekijöistä lähestyttiin kolmen ulottuvuuden avulla: Tavoitteena oli selvittää, millaisia ovat olleet oppilaiden ilon ja innostuksen kokemukset koulussa. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, mitä ja millaisia asioita oppilaat kokivat tarpeellisiksi koulussa muuttaa. Kolmantena tutkimuksellisenä mielenkiintona oli selvittää oppilaiden tarpeet koulun kehittämis- ja uudistamistyölle.

Opetuksen laadun kehittäminen on aina ajankohtaista (POP 2014, 10), ja erityisesti nyt kun perusopetusta uudistetaan parhaillaan paikallistason opetussuunnitelmia laadittaessa. Oppimisen ilo mainitaan opetussuunnitelmassa ensikertaa (Cantell 2013): ”myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (POP 2014, 17)”. Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohdista oli näkemys yläkoululaisesta koulu-elämän asiantuntijana. Mitä ovat myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja laadun kehittäminen oppilaiden mielestä?

10.1 Päätulokset tiivistettynä

Tutkimuksen oppilasnäkökulmaisuus paljastaa, kuinka nuoret koulussa kokevat, näkevät ja elävät kouluarkea. Nuorten kokema koulu-elämä voi olla hyvin erilaista kuin aikuiset ajattelevat nuorten kouluarjen olevan. Kellert (2005) katsoo, että lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus tarkastella maailmaansa sisältäpäin; aikuinen on siinä auttamattomasti ulkopuolinen. Yläkoululaisilla on monen vuoden kokemus oppilaana olemisesta ja siten he ovat asiantuntijoita siinä, mitä on olla oppilaana tietyssä koulussa. Tätä kokemusta on mahdotonta aikuisen omaan näkemykseensä tai kokemukseensa perustuen tuoda esiin. Nuoria kuuntelemalla voidaan Kiilakosken (2012, 58) mukaan paremmin ymmärtää heidän koulukokemuksiaan ja siten tukea myönteisiä asioita ja karsia kielteisiä – vahvistaa koulun hyvinvointiosaamista.

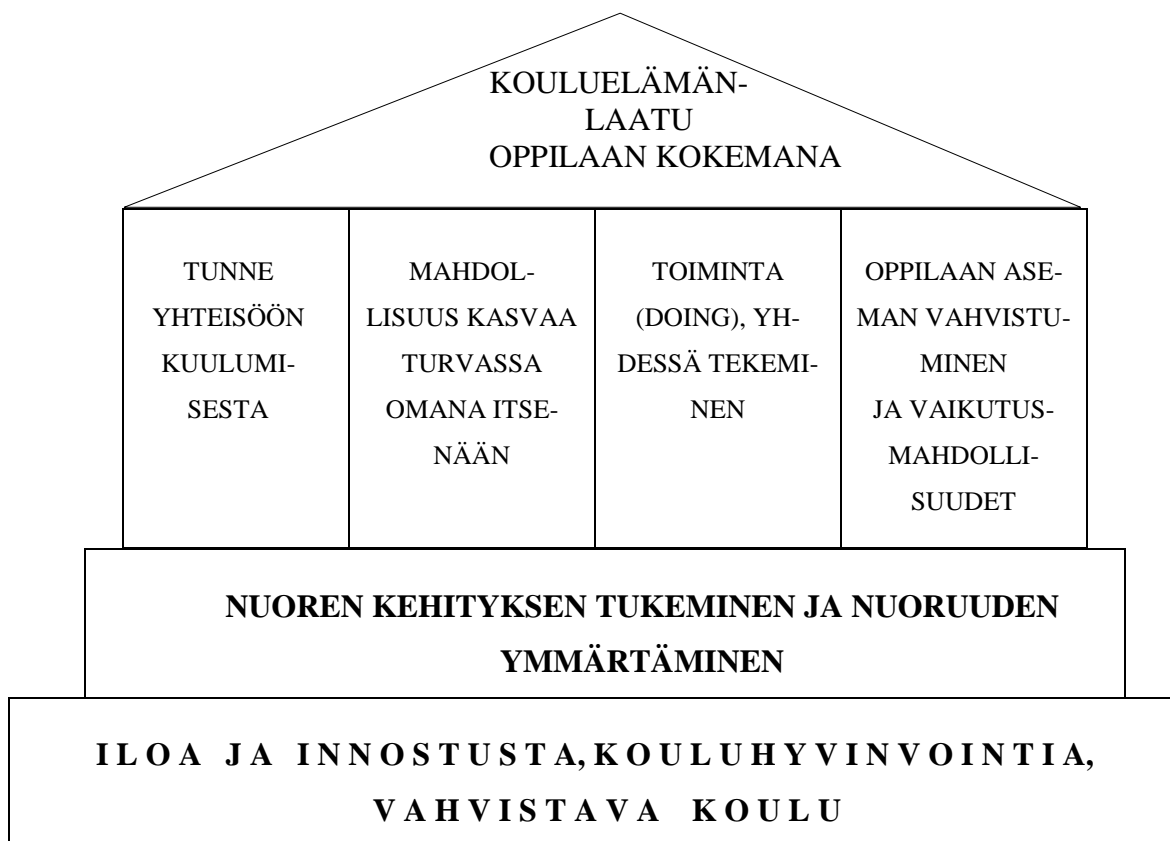
Tämän tutkimuksen tuloksissa ja pohdinnassa piirtyy kouluilo oppilaiden kokonaisvaltaisena kokemuksena. Se näyttäytyi toisaalta hyvin pienissä, hyvää mieltä tuovissa arjen asioissa ja toisaalta perustavanlaatuisissa koulun käytänteitä ja toimintaa ohjaa-

vissa periaatteissa. Aineiston perusteella voidaan todeta oppilaiden tarkastelleen kouluhyvinvointia ja -iloa monipuolisesti. Tulokset ilmensivät, kuinka lapsuus – kuten nuoruuskin – on olemukseltaan heterogeeninen (Hohti & Karlsson 2012, 137), joten kouluhyvinvoinnin ja motivoitumisen vuoksi olisi hyvä kyetä tunnistamaan ja vastaamaan oppilaiden erilasiin tarpeisiin.

Thuneberg (2007, 4–5) liittää hyvinvointiin toivon, optimismin, innokkuuden, kyvykkyyden, autonomian ja kuulumisen tunteen. Kaikista näistä oppilaatkin kertoivat, vaikka eivät välttämättä käyttäneet juuri kyseisiä termejä. Oppilaiden kouluhyvinvointinäkemykset lähestyivät Keyesin (2006) hyvinvointinäkemystä, jossa tunteet ja toiminta yhdistyvät. Tulosten perusteella kouluhyvinvointia ja -iloa voisi kuvata Keyesin (2002; 2006) tavoin kokonaisvaltaisena hyvinvointina, oppilaan mahdollisuutena kuokoistamiseen.

Tutkimustulokset kertoivat, kuinka kouluhyvinvointi ja -ilo tulkitaan oppilaiden käsityksissä myös sen yhteisöllisestä ja toiminnallisesta ulottuvuudesta, ei vain yksilönäkökuilmasta. Väitöskirjassaan Puolakka (2013, 72–73) toteaa, että on tärkeää saada oppilaat mukaan kehittämään keinoja kouluhyvinvoinnin parantamiseksi, koska osallisuus tuo jo itsessään hyvinvointia. Tähän samaan johtopäätökseen johdattaa tämänkin tutkimuksen tulokset. Kehittämistyötä tarvitaan monella tasolla: alhaalta ylöspäin, ei vain ylhäältä käsin, koulun sisällä sekä valtakunnallisesti.

Oppilaiden näkemysten iloa ja innostusta vahvistavasta koulusta olen koonnut kuvioon 8. Sen mukaan hyvinvointi vahvistuu keskeisten tarpeiden tyydyttymisenä, joka tässä tutkimuksessa rakentuu erityisesti nuoruuden kehitystarpeiden ymmärtämisen ja nuoren kasvun tukemisen kivijalalle. Edellytykset hyvin voimiselle loi mahdollisuus kasvaa ja kehittyä turvassa niin omaa identiteettiään rakentaen kuin yhteisön jäsenenäkin. Aineisto kertoi, kuinka oppilaat kokivat kouluelämän hyvin kokonaisvaltaisesti. Oppilaan aseman ja vaikutusmahdollisuuksien vahvistaminen sekä koulun tarjoamat toimintamahdollisuudet näyttivät parantavan oppilaiden kouluelämän laatua ja lisäävän kouluiloa ja hyvinvointia. Tutkimuksen tulokset kertoivat siitä, kuinka oppilaat näkivät tulevaisuuden koulun paikkana, jossa on tilaa nuorten tärkeinä pitämille asioille ja keskusteluille ja jossa oppilaat pääsevät rakentamaan koulun käytänteitä huomattavasti nykyistä tasa-arvoisemmin.



KUVIO 8. Oppilaiden näkemys kouluiloa ja -hyvinvointia vahvistavasta koulusta

Opettajalla on valtaa ja hänellä on valta käyttää sitä: se, millaiset käsitykset opettajalla on oppilaan asemasta ja roolista vaikuttaa oppilaan toimintamahdollisuuksiin. Kyse on pitkälti koulun arvoista ja toimintakulttuurista. Lapsen ja nuoren asema yhteiskunnassa on muuttunut ja muuttumassa ymmärryksen kasvaessa. Objektina olemisesta on alettu ymmärtää lapsuuden ja nuoruuden elämänvaihe arvokkaana ja erityisenä – ei vain valmistautumisena aikuisuuteen. Oppilaissa on paljon käyttämättömiä voimavaroja, ideoita ja luovuutta, joita tulevaisuuden koulun luomisessa voisi hyödyntää.

10.2 Kouluilo nuoruuden kehityksen kontekstissa

Samalla, kun oppilaat tutkimuksen aikana kertoivat näkemyksiään kouluhyvinvoinnista, kertoivat he nuoruudesta elämänvaiheena. Aineistossa kouluhyvinvointi sekä nuoruuden kehityksen ymmärtäminen ja tukeminen kytkeytyvätkin toisiinsa.

Viesti nuoruusiän ja sen kehityksen ymmärtämisestä tuli aineistossa ilmi toisaalta aivan suorasanaisena toiveena, toisaalta piilevinä ja tulkinnallisina ilmaisuina. Oppilaat toivoivat opettajilta ymmärrystä, kärsivällisyyttä ja muistuttivat siitä, ettei nuorena ole-

minen ole aina helppoa. Opettajien toivottiin olevan sitoutuneita työhönsä ja sitoutumista ilmensi oppilaista välittäminen. Nuoruusiän kehitykseen liittyvä tunne-elämän nopea heilahtelu ilosta ja riemusta jopa raivoon voi koulussa toisinaan näkyä ja kuulua. Nuoruuden kehitykseen voi myös liittyä sisäänpäin kääntymistä, joka saattaa jäädä vähälle huomiolle, jopa huomiotta. Edellä kuvatun edessä voi aikuinen toisinaan olla neuvoton. Aineisto viesti siitä, että opettajan tulee olla nuoria ja nuoruutta ymmärtävä: ei liian tiukka, mutta samaan aikaan herkkä huomaamaan, mikäli kaikki ei vaikuta olevan hyvin. Tällainen huolenpito näyttäisi oppilaiden näkemyksissä tuovan turvaa ja lisäävän kouluiloa. Koulussa koettu turvallisuuden tunne, joka tässä aineistossa ilmeni erityisesti sosio-emotionaalisenä turvana, on kouluviihtymisen edellytys (Kämppi ym. 2012, 115) ja oppilaan oikeus (Perusopetuslaki 1998; POP 2014, 14). Turvallisuuden tunne edellyttää välittävän aikuisen läsnäoloa (Ahonen 2008, 199; Kämppi ym. 2012, 11).

Viime aikoina on keskusteltu paljon koulun kurinpitokeinojen tavoista ja merkityksestä turvallisuuden tunteen lisääjinä: On vaadittu kovempaa kuria ja lisää kurinpitokeinoja. Toisaalta on haluttu luopua esimerkiksi jälki-istunnoista ja pohdittu täysin uudenlaisten tapojen käyttöönottoa. Lisääntyvä säännöt ja kurinpitotoimet eivät lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Kämppi ym. 2012, 11). Oppilaat, vaikka usein ovatkin mukautuneet koulun toimintatapoihin ja sääntöihin, eivät välttämättä niitä täysin hyväksy ja ymmärrä. Tämän tutkimuksen tulokset kertoivat, kuinka osa oppilaista piti joitakin koulun sääntöjä outoina ja turhina, koska ne puuttuivat ja rajoittivat liikaa heidän toimintaansa koulussa. Ja toisaalta samaan aikaan koettiin omien vaikutusmahdollisuuksien olevan puutteelliset. Hallittavana olemisen ja rajoittamisen tunne yhdistettynä tunteeeseen vaikutusmahdollisuuksien vähyydestä on hankala yhtälö. Ecclesin (1999) mukaan nuoren myönteinen asenne koulua kohtaan vahvistuu, mikäli koulu pystyy tarjoamaan nuorille tunteen autonomisuudesta ja itsenäisyydestä. Oppilaiden autonomisuuden tukeminen, joka on myös nuoruuden kehityksen kannalta tärkeää, johtaa rangaistusten, palkkioiden ja painostuksen sijaan parempiin tuloksiin niin hyvinvoinnin kuin oppimistulostenkin osalta (Thuneberg 2007, 149).

Tutkimuksesta piirtyi oppilaiden toive saada entistä enemmän kannustusta, rohkaisua ja arvostusta. Myös toiveet mahdollisuuksista oman näköiseen ja tasoiseen opiskeluun, ja sitä kautta itsetunnon vahvistumiseen, tuli ilmi. Edellä mainitut asiat lähestyvät Maslow'n (1970) tarvehierarkian yläosassa olevia kehitystarpeita: rakkautta, arvostusta ja itsensä toteuttamista. Edellä kuvatut oppilaiden toiveet kytkeytyvätkin Konun (2002, 45–46) kouluhyvinvointimallin being-ulottuvuuteen, itsensä toteuttamisen mah-

dollisuuksiin, ja tulevat myös esiin uuden opetussuunnitelman (POP 2014) perusteissa. Nuoruuteen liittyy usein epävarmuutta omista kyvyistä ja kelpaavuudesta. Oppilaan työn saama arvostus on Konun (2002, 45) mukaan edellytys opiskelun merkityksellisenä kokemiselle. Myönteiset oppimis- ja koulukokemukset ovat sekä rakentamassa myönteistä minäkuvaa että vahvistamassa koulumotivaatiota.

Uusi opetussuunnitelma (POP 2014, 18) esittelee perusopetuksen tehtävää viidestä eri perspektiivistä: opetus- ja kasvatustehtävänä, yhteiskunnallisena tehtävänä sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävänä. Tässä tutkimuksessa nuoret ajattelivat koulua juuri sen hetkisen elämänvaiheen merkityksellisyyden näkökulmasta. Opettajat puolestaan saattavat, opetustehtävän lisäksi, nähdä oppilaat yhteiskunnallisen tehtävän ja tulevaisuustehtävän kautta ikään kuin tulevaisuusprojekteina – tulevina opiskelijoina, kansalaisina ja aikuisina. Helavirran (2011, 89) väitöstutkimuksessa tuli ilmi, kuinka oppilaat kokivat koulussa olevansa aikuisten suunnitelmien kohteita. Myös tämän tutkimuksen aineistosta voidaan päätellä, että näkemällä nuoruusiän merkityksellisyys juuri nyt ja kykenemällä tukemaan sitä elämänvaihetta tuetaan myös myöhempää hyvinvointia – opiskelijuutta, kansalaisuutta ja aikuisuutta (vrt. Janhunen 2013; Kämppi ym 2012).

Toisinaan kiistellään siitä, onko koulun tehtävä opettaa vai kasvattaa, ja jos on, niin miten nämä tehtävät tulisi painottaa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden toiveena oli kasvatustehtävän vahvistaminen. Ehkä he suoraan kysyttäessä eivät ilmaisisi sitä toiveena tulla kasvatetuiksi. Kuitenkin näkemykset siitä, että koulussa pitäisi opettaa enemmän, kuinka tullaan toimeen toisten kanssa, ja toiveet yhteisistä keskusteluista, voitaneen tulkita tällaisiksi. Oppilaiden toive keskusteluista oppisisältöjen ohi ja yli voidaan myös tulkita liittyvän nuoruusiän kuuluvaan identiteetin tukemisen tarpeeseen. Tulosten perusteella voitaneen tehdä johtopäätös, että oppilaiden mielissä koulun opetustehtävä korostuu kasvatustehtävän jäädessä vähemmälle. Myös Skinnari (2002) korostaa koulun kasvatustehtävää, kasvamaan saattamista. Hän katsoo koulun merkityksen tiedon tuottajana vähenevän ja kasvatustehtävän vahvistuvan. Koulussa tulisi hänen mukaansa olla aikaa ja tilaa pysähtyä sellaistenkin asioiden äärelle, joita ei muualla juuri harrasteta. Ja tätä samaa oppilaatkin tässä tutkimuksessa toivoivat.

Rasku-Puttonen (2008, 158–159) näkee keskustelukulttuurin elvyttämisen olevan tärkeää ja opettajalla olevan siinä merkittävä rooli. Oppilaat tarvitsevat hänen mukaansa paljon kannustusta, jotta rohkaistuvat omien näkemystensä esittämiseen. Uuden osallistavan toimintakulttuurin luomiseksi luokkaan tarvitaankin hänen mukaansa opettajan ja oppilaan roolin uudelleen arviointia. Myös uusi opetussuunnitelma (POP 2014, 15) ko-

rosta koulussa käytävän arvokeskustelun merkitystä. Moninaistuvassa, globaalissa maailmassa arvokeskustelu auttaa oppilaita oman arvomaailmansa rakentamisessa. Vähhälle jäävät yhteiset keskustelut saatetaan opettajien taholta perustella opetussuunnitelman sisältöjen runsaudella ja kiireellä. Cantell (2013) katsoo, että opettajan on valikoi-tava ja laitettava oppisisällöt tärkeysjärjestykseen, jotta oppilaiden toivomat yhteiset keskustelut mahdollistuvat. Arjen osallisuus edellyttää Helavirran (2011, 77) mukaan aikaa ja pysähtymistä. Pyrkimys luoda koulutyöhön kiireettömyyden tuntu tulee ilmi myös uuden opetussuunnitelman perusteissa (POP 2014, 25, 27). Edellä kuvattu kiireet-tömyys ja rauhalliset kohtaamiset ovat tärkeitä myös siksi, koska tavoilla, joilla oppisi-sältöjä käsitellään, viestitään siitä, mikä on tärkeää (Vesikansa 2002).

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, kuinka koulussa olisi luotava tilaa oppilaista itses-tään lähtevälle toiminnalle ja keskusteluille (vrt. Vesikansa 2002, 18). Kansainvälinen ICCS-tutkimus (Suoninen ym. 2010, 81–82) kertoo opettajan ja oppilaiden välisen luokkahuoneilmapiirin olevan pääosin hyvä ja useimpien oppilaiden uskaltavan ilmaista mielipiteitään, vaikka ne poikkeaisivat muiden mielipiteistä. Oppilaiden ja opettajien välinen roolijako on kuitenkin perinteinen. Oppilaat eivät keskustele opettajan kanssa opetuksen sisällöstä, oppimateriaaleista eivätkä esitä keskustelunaiheita oppitunneilla käsiteltäviksi. Herääkin kysymys, mikä estää oppilaita esittämästä heitä kiinnostavien teemojen käsittelyä oppitunnilla? Pohdin myös, onko kaikilla luokassa kuitenkin yhtä-läinen mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään. Luokassa vallitsevat normit säätelevät sitä, kuka ja miten voi osallistua. Tämän tiedostamista Rasku-Puttonen (2008, 160) pi-tää tärkeänä, koska sillä on merkitystä oppilaan itsestään rakentamalle oppijaidentiteetil-le. Kaikkien oppilaiden kouluilon ja osallisuuden tunteen vahvistamiseksi luokan valta-rakenteiden ja keskustelun esteiden syvempi tarkastelu näyttäisi olevan tarpeen.

Vertaisuhteet ovat monella tapaa erityisen merkityksellisiä nuorelle (Helavirta 2011,74; Rönkä ym. 2002). Ne antavat tunnetukea, rakentavat minäkuvaa ja itseluotta-musta sekä kehittävät sosiaalista kyvykkyyttä (Rönkä ym. 2002, 100). Nuoruusiän kehi-tykseen kuuluva voimakas tarve liittymisestä ikätovereihin tuli ilmi myös tässä tutki-muksessa oppilaiden liittäessä kouluilon vahvasti yhdessä toimimiseen ja vuorovaiku-tukseen. Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 137) korostavat myös yhteisyyden ja kuulumisen tunteen merkitystä hyvinvoinnille; ihminen on perusolemukseltaan syvästi sosiaalinen. Tämän tutkimuksen tulokset ilmensivät Sajaniemen ja Mäkelän (2014, 138) näkemystä ilosta hyvinvoinnin perustunteena ja sosiaalisen kanssakäymisen olevan syvimpiä ilon kokemisen lähteitä. Hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ja läheiset ystävyysuhteet

vahvistavat kouluilon kokemusta sekä nuoren myönteistä kehitystä. Muihin liittyminen ja joukkoon kuulumisen hyväksyttynä ja ainutlaatuisena on oppimisenkin kannalta tärkeää, sillä se edistää koulumotivaatiota (Thuneberg 2007, 10). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voi Kuivakankaan (2011, 120) tavoin kysyä, kuinka vahvasti ajatteleme koulun olevan yksilöiden työpaikka? Onko yhteisölliselle ajattelulle, sosiaalisten taitojen oppimiselle ja mukavalle vuorovaikutukselle riittävästi tilaa koulun arjessa? Yhteisöllisyys on hyvinvoinnin oleellinen elementti (Pessi & Seppänen 2011, 288, 290; Raijas 2011, 245). Hyvinvointia ei tulisi tarkastella vain yksilön hyvinvointina; myös hyvinvoinnin yhteisöllinen tarkastelu on koulussa tärkeää (Kuittinen ym. 2008, 209).

Konun (2002, 44) kouluhyvinvointimallin sosiaalisiin suhteisiin (loving) liittyviä tekijöistä tässä tutkimuksessa korostui erityisesti opettaja-oppilasvuorovaikutus. Myös koulun ilmapiiriä, kiusaamista ja yksinäisyyttä käsiteltiin. Oppilaille eräs tärkeä koulumotivaation merkitys on kavereissa (Väljærvi 2011, 26). Siihen nähden, miten paljon oppilaat viettävät koulussa aikaa oman luokkansa oppilaiden kanssa, ja miten merkityksellisiä ikätoverit nuoruudessa ovat, loving-ulottuvuuteen (Konu 2002) liittyviä kaverisuhteita käsiteltiin melko vähän. Ne tulivat aineistossa ilmi epäsuorasti kertomuksina yksinäisyydestä ja kiusaamisesta. Myös oppilaiden korostunut toive saada olla oma itsensä, voi kertoa jotain valtarakenteista – siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Sitä, miksi yksinäisyyttä ja kiusaamista on, ei pohdittu. Toverisuosio ja siihen liittyvät normit ja valtarakenteet eivät tulleet näkyviksi tämän tutkimuksen aineistossa. Luokkahengestä ei myöskään juuri kerrottu. Toiveet siitä, että ei naureta ja pilkata saattavat kuitenkin viestiä tästä jotain. WHO-Koululaistutkimuksen mukaan tytöt kokevat koulussa poikia enemmän yksinäisyyttä ja Suomessa näyttää olevan tyypillistä satunnaisesti kiusatuksi joutuminen (Kämppe ym. 2012, 81, 94).

Aineistosta paljastui yksi kouluelämän paradokseista: oppilaat kertoivat toisaalta kiusaamisesta ja yksinäisyydestä ja toisaalta ahtaudesta sekä väenpaljoudesta – siitä, kuinka ”joutuu raivaamaan tietä tunnille päästäkseen”. Syvää sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä (Janhunen 2013) voi kokea kaiken väenpaljouden keskellä. Kiilakoski (2012, 17) kuvailee, kuinka vaikeaa yksin oleminen koulussa nuorelle on, onhan ympärillä vaikka kuinka paljon muita samanikäisiä. Paju (2011) puolestaan kuvaa, kuinka yksinjäätminen ja jo pelko siitä leimaa oppilasta. Kuulumisen johonkin on erityisesti tunnetason asia ja koulussa emotionaalinen liittymättömyys ja ulkopuolisuus voi kaiken ihmismassan keskellä jäädä huomaamatta (Thuneberg 2007, 10). Kiilakoski (2012, 17)

toteaakin, kuinka yksinjäämisen pelossa mikä tahansa seura saattaa kelvata nuorelle, vaikka yhteenkuuluvuutta heidän kanssaan ei juuri tuntisikaan.

Rasku-Puttonen (2006, 111) korostaa jokaiselle lapselle olevan tärkeää tunne ryhmään kuulumisesta. Kenenkään ei pidä jäädä koulussa ulkopuoliseksi ja vastuu tästä on ennen kaikkea opettajilla (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 142). Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 141) toteavat yhteistoiminnan olevan nuorille ominainen tapa toimia, ja tuovat mielestäni tärkeän asian esiin toteamalla, että yhteistoiminta ei ole sama kuin samassa tilassa oleminen. Yhteistoiminta vaatii heidän mukaansa yhteyden kokemista, edellä kuvattua emotionaalista yhteyttä. Yhteisyyden tunne ei synny aina itsestään, siksi koulussa tulisikin tietoisesti tukea yhteistoimintaa ja luoda siihen mahdollisuuksia (Kiilakoski 2012, 34). Tähän haasteeseen on pyritty uudessa opetussuunnitelmassa (POP 2014, 79) vastaamaan muun muassa yhteisöllisen oppilashuollon keinoin.

Yksinäisyyden ja kiusaamisen lisäksi oppilaat kertoivat aineistossa hyväksytyksi tulemisesta ja tarpeesta saada olla oma itsensä. Tulevaisuuden koulu näyttäytyi aineistossa paikkana, jossa ei ole yksinäisyyttä eikä kiusaamista. Koulu ei kuitenkaan ole tulevaisuudessakaan täydellinen. Haasteita vuorovaikutussuhteissa esiintyy aina kun ollaan tekemisessä toisten kanssa. Sekä aineisto että tutkimuksen aikaiset oppituntikeskustelut paljastivat oppilaiden olevan melko neuvottomia vuorovaikutusongelmien edessä. Miten hyväksyvä ilmapiiri saavutetaan ja miten eteen tulevia jännitteitä selvitetään? Rasku-Puttonen (2006, 112) tuo tärkeän asian esiin todetessaan, ettei miellyttävyys ole kehittyvän yhteisön tärkein tunnusmerkki. Ihmisten väliset erimielisyydet ja keskinäiset konfliktit ovat erinomaisia välineitä oppimiseen ja yhteisönä kehittymiseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15). Helavirta (2011, 87) korostaa myös, kuinka hyvinvointi ei ole sitä, että asiat ovat aina hyvin. Hyvinvointia luo hänen mukaansa asioiden kohtaaminen siten, että asioiden aiheuttama ahdistus vähenee. Onko tämän opin hyödyntäminen jäänyt liian vähälle koulussa oppilaiden toivoessa enemmän oppia siihen, kuinka tullaan toimeen kaikkien kanssa? Aineisto haastoi minut pohtimaan myös sitä, ratkotaanko ristiriitoja liian piilossa, jolloin oppilaille ei muodostu mallia eikä mielikuvaa ristiriitojen käsittelystä. Voisiko kasvatustehtävä tässä yhteydessä olla esimerkiksi piilevän – ristiriitojen ja jännitteiden, joista todennäköisesti iso osa ryhmän oppilaita on tietoisia – näkyväksi tekemistä? Ristiriitojen oikeudenmukainen ratkaisu ei ole aina helppoa. Rasku-Puttonen (2006, 124) katsoo, että silloin kun ryhmä ei siinä itse onnistu, on opettajan tehtävä ohjata ja mallintaa ongelmien ratkaisua.

Tutkimusaineistossa oppilaat näkivät tulevaisuuden koulussa muutosta tapahtuneen erityisesti asennetasolla: oppilailla on rohkeutta kiusaajien paljastamiseen ja asenteet ovat kiusaamisen vastaisia. Edellä kuvatut tulokset lähestyvät Salmivallin (2010) näkemystä siitä, kuinka myös oppilaita tulee vastuuttaa. Salmivalli (2010, 68–70) pitää tärkeänä, että oppilaat kykenevät näkemään oman toimintansa merkityksen kiusaamislanteessa ja sen myötä saisivat käyttöönsä uudenlaisia kiusaamista ehkäiseviä ja kiusaamiseen puuttuvia toimintatapoja. Tämä on yksi tapa vaikuttaa kiusaajien toimintaan. Salmivalli (2010, 68) toteaa kiusaajaan itseensä vaikuttamisen olevan vaikeinta eikä se yksinään edes riitä. Tässä tutkimuksessa julki tulleet oppilaiden näkemykset asenne muutoksesta ja lisääntyvästä rohkeudesta ovat kuin suoraan uuden opetussuunnitelman perusteista (POP 2014, 15–16), jossa korostetaan eettistä pohdintaa, toisen asemaan asettumisen taitoa ja rohkeutta hyvän puolustamiseen.

Luoviminen sosiaalisten suhteiden verkostossa vaatii nuorelta kyvykkyyttä. Koska nuoren sosiaalinen asema ryhmässä on melko pysyvä (Kiilakoski 2012, 17) ja kuva ryhmän jäsenistä alkaa muodostua heti ryhmän alkuvaiheista lähtien (Rasku-Puttonen 2006, 111), olisi ryhmän muodostuksen alkuvaiheeseen tärkeää vaikuttaa. Nuoren asemaan ryhmässä vaikuttaa hänen ominaisuuksiensa lisäksi myös ympäristön ominaisuudet. Tähän ympäristöön, kuten vertaisiin, vaikuttaminen on olennainen asia hyväksytyksi tulemiselle. (Salmivalli 2005, 22, 35, 127.)

10.3 Innostamista, edellytyksiä ja tilaisuuksia – toimintaan osallistumisen mahdollistamista

Oppimista ja hyvinvointia tulee tarkastella yhteydessä niihin ympäristöihin, joissa nuori toimii (Kumpulainen ym. 2014, 227–228). Hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta on siten tarpeen tarkastella oppilaiden toiminnan mahdollisuuksia koulussa. Erityisen voimakkaasti tämän tutkimuksen aineistossa korostui kouluilo oppilaiden tarpeena toimintaan ja tekemiseen, nimenomaan yhdessä toimimiseen. Tämä Niemelän (2006) kuvaama osallistuvan toiminnan, doing-aspektin, myötä mahdollistuva hyvinvointi (myös Janhunen 2013) laajentaa hyvinvoinnin näkökulmaa yksilöstä koskemaan koko yhteisöä (vrt. Keyes 2002, 2006). Oppilaiden toimintamahdollisuuksien vahvistaminen lisää kouluiloa ja motivaatiota (Kumpulainen ym. 2011) sekä oppimista (Kumpulainen ym. 2010) ja näin on tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan – myös tulevaisuuden koulussa.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät antaneet kovin hyvää kuvaa oppilaiden toiminnan mahdollisuuksista. Sen sijaan oppilaiden kuvailemassa tulevaisuuden koulussa oli oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä oppilaan asema selvästi vahvistunut. Välijärvi (2011, 26) katsoo yhteisöllisen toimintakulttuurin voimistamisen olevan yksi tulevaisuuden koulun tärkeimpiä haasteita ja samaa viestiä kertoivat tämänkin tutkimuksen tulokset.

Aineistosta ilmeni, kuinka koulun toimintaan osallistuminen oli kaiken kaikkiaan vähäistä ja keskittyi juhlien ja teemapäivien järjestämiseen, sisätilojen siistimiseen ja välituntitoiminnan suunnitteluun. Kaikkein vähäisimmälle jäi vaikuttaminen koulutyöhön ja koejärjestelyihin. Kyselyn oppilaista viidesosa ei mainintansa mukaan ollut osallistunut, tai ainakaan muistanut osallistuneensa, mihinkään koulun toimintaan koko yläkouluaikana. Tukioppilastoimintaan osallistuminen oli hieman vireämpää, mutta oppilaskuntatoiminta oli tavoittanut vain yhden oppilaan, vaikka kyselyyn vastanneet edustivat lähes kolmasosaa koulun yhdeksäsluokkalaisista. Kouluterveyskyselyn (Luopa ym. 2014) tulokset ovat samansuuntaiset: oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat varsin niukat ja osallistuminen on ollut samankaltaista kuin tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kansainvälinen ICCS-tutkimus vuodelta 2009 (Suoninen ym. 2010, 65, 67, 72–73) kertoo suomalaisnuorten osallistumisen koulussa olevan selvästi vähäisempää kuin muissa Pohjoismaissa. Sekä oppilaiden osallistuminen että oppilaiden mielipiteiden huomioiminen on kaukana kansainvälisestä keskiarvosta. Suomalaisten oppilaiden osallistuminen erityisesti koulun päätöksentekoon on hyvin vähäistä. ICCS-tutkimuksen mukaan koulun asiat paranisivat, mikäli oppilaat osallistuisivat päätöksentekoon (Suoninen ym. 2010), ja tämä sama näkemys tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. Kouluterveyskyselyn (Luopa ym. 2014, THL 2013) mukaan hieman yli 40 % kokee, ettei oppilaiden mielipiteitä huomioida koulun kehittämisessä eivätkä he tiedä, miten voisivat vaikuttaa koulun asioihin. Määrä on suuri vaikka kehitys on ollutkin kohti parempaa.

Tässä hyvinvointitutkimuksessa lukuvuoden tapahtumia pidettiin iloa ja innostusta tuovina ja halua osallistua tapahtumien järjestämiseen oli enemmän kuin osallistumismahdollisuuksia. Tutkimuksen aineistosta välittyi kuva oppilaista heterogeenisenä ryhmänä: Pieni osa oppilaista oli aktiivisia ollen monessa mukana. Monella oli halu olla aktiivinen, mutta toimijuus ei ollut toteutunut. Näyttäisi siltä, että osa oppilaista saa kouluiloa nimenomaan toiminnan suunnittelusta ja järjestämisestä – ei vain osallistumisesta. Osa taas haluaa olla vaikuttamassa entistä vahvemmin koulun toiminnan eri tasoilla – ei vain olla toimintaa suunnittelemassa. Osallisuuden toteutuminen on Harisen

ja Halmeen (2012) mukaan erityisen haasteellista silloin, kun kyseessä on opetuksen sisällöt, menetelmät, lukujärjestys, koulupäivän pituus ja jaksotus. Tämän tutkimuksen aineistosta piirtyi samanlainen kuva. Mahdollisuus vaikuttaa omaan osallistumiseen ja sen tapaan näytti aineiston perusteella lisäävän kouluiloa ja lujittavan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Osa oppilaista ei kertomansa mukaan ollut kuitenkaan halukas tai ei kokenut olevan aikaa aktiiviseen osallistumiseen. Osallistuminen ei saakaan olla itsetarkoitus, vaan oppilaalla tulee myös olla oikeus olla osallistumatta (Alanko 2010, 58).

Oppilaiden halu vaikuttaa ja luvussa kahdeksan esiteltyt koulun muutostoiveet linkittyivät toisiinsa: toivottiin mahdollisuutta vaikuttaa koulussa järjestettävään toimintaan, välituntijärjestelyihin, oppitunteihin ja koulun rakenteisiin. Tulokset tässä tutkimuksessa viestivät sitä, ettei oppilaiden osallistumattomuus ole vain passiivisuutta ja haluttomuutta, vaikka sitäkin ilmeni. Kokemukset omista vaikuttamismahdollisuuksista koettiin vähäisiksi ja vastauksista välittyi viesti, ettei oppilaiden mielipiteitä välttämättä oteta huomioon ja ettei oppilaat aina itsekään usko oikeuksiinsa vaikuttaa. Uusi opetussuunnitelma kuitenkin korostaa, kuinka oppilaiden ideoita ja aloitteita tuetaan sekä kannustetaan ja kuinka tämä puolestaan vahvistaa oppilaiden toimijuuttaan (POP 2014, 20).

Tämän osallistavan hyvinvointitutkimuksen tulokset myötäilevät Rasku-Puttosen (2008, 156) näkemystä siitä, kuinka oppilaat eivät välttämättä pyri omatoimisesti koulun toimintaan mukaan, ja siksi osallisuuden vahvistamiseksi tarvitaan erilaisia oppilaiden tietoja, taitoja ja valmiuksia kehitettäviä toimia. Tarvitaan sekä innostamista että edellytysten luomista osallisuuteen (Rasku-Puttonen, 2008, 156–160), jotta aktiivisuus ei keskity vain harvojen etuoikeudeksi. Haluttomuus osallistua voi hänen mukaansa osaltaan johtua siitä, ettei koulun toiminta nykymuodossaan innosta tai että suomalaisen koulukulttuuriin ole kuulunutkaan oppilaiden aktiivinen, toimelias rooli. Tämän tutkimuksen tulokset viestivät siitä, että halua aktiivisempaan oppilaan rooliin olisi monella – kuvailtiinhan aineistossa tulevaisuuden koulua monipuolisena toiminnan keskuksena.

Osa oppilaista oli tämän tutkimuksen aineiston perusteella halukas ravistelemaan koulun rakenteita ja olemaan aktiivisemmin mukana vaikuttamassa muuhunkin kuin tapahtumien järjestämiseen. Yhteisönä kehittyminen – jota uusi opetussuunnitelma tuo esiin – edellyttää jäsenten välistä välitöntä vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisten käytänteiden rakentamiseen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Oppimisen kannalta täysivaltaisuuden ja arvostuksen kokemus ovat kulmakiviä: se on kaikkien oppilaiden oikeutta osallistua yhteiseen keskusteluun ja toimintaan – Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006, 14) sanoin yhteiseen merkitysneuvotteluun.

Stringer (2007, 35) toteaa, kuinka valta on keskittynyt, myös koulussa, määrällisesti vähemmistönä olevien käsiin. Näillä harvoilla on kuitenkin hänen mukaansa valta ohjailta ja kontrolloida määrällisesti enemmistönä olevia. Ilman valtaa pitävien sensitiivisyyttä jää vallan alla olevat kuulematta, heidän tilansa tunnistamatta ja tarpeensa kohtaamatta. Oppilaiden asemaa ja osallistumismahdollisuuksia pohtii myös Kiilakoski (2012, 31) todeten oppilaiden aseman aikuisen vallan alla perustuvan pitkään käytössä olleisiin toimintatapoihin, jotka rajoittavat oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Vallalla olleiden toimintakäytänteiden lisäksi oppilaiden kokemukset siitä, ettei heitä oteta vakavasti eikä heidän näkemyksillään aina ole niin väliä – kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi – voivat olla esteenä osallistumiselle. Osallistavan toimintakulttuurin luomisessa onkin tärkeää tarkastella oppilaiden ja opettajien rooleja (Rasku-Puttonen 2008, 159) sekä luoda oppilaiden toimijuuden hyväksyvä ja sen mahdollistava toimintakulttuurin (Alanko 2010, 57). Myönteinen toiminta omassa sosiaalisessa lähiympäristössä on hyvinvointia (Korkalainen & Kokko 2008).

Tämän tutkimuksen tuloksissa oppilaskuntatoiminnan merkitys oppilaiden osallisuuden ja koulun toimintakulttuurin muutoksen aikaansaajana jäi kovin vähäiseksi. Tuloksissa ilmeni myös toivomus oppilaskunnan hallituksen vaihtumisesta tiuhempaan, jotta useammalla oppilaalla olisi mahdollista päästä toimintaan mukaan. Tulosten perusteella voisi siten ajatella, että nykymuotoisena ei oppilaskuntatoiminta vielä merkittävästi paranna yhteisöllisyyttä eikä oppilaiden tunnetta vaikuttamisesta. Tulos on samansuuntainen Alangon (2010, 62–64) kanssa. Hänen väitöskirja-aineistossa oppilaskuntatoiminta ei tuonut juurikaan osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia. Toimintaa kritisoitiin muun muassa merkityksettömien asioiden käsittelemisestä. Kuitenkin Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma vuosille 2012–2015 pitää yhtenä tärkeänä muutosta aikaansaava toimintatapana juuri oppilaskuntatoimintaa.

Myös Kiilakoski (2012, 29–30) katsoo koulun oppilaita osallistamaan pyrkivässä toiminnassa olevan kehittämistä: oppilaat eivät pääse aidosti vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin eikä koulu herätä halua vaikuttaa. Oppilaskuntatoiminta ei riitä hoitamaan yhteenkuuluvuuden ja vaikuttamisen tehtävää. Itse näen tämän lisäksi tutkimukseni aineistoon perustuen, että koulu ei välttämättä anna oppilaalle kokemusta nuoruutta ja nuoren näkemystä arvostavasta lähiyhteisöstä. Tällä voi puolestaan olla vaikutusta tulevaisuuden kansalaisuudelle sekä lisäksi nuoren sen hetkisellemme hyvin voimiselle. Perusopetuksen arvoperustassa (POP 2014, 15) esitetään opetuksen perustuvan käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä – arvostamisesta, kuuntelemisesta ja välit-

tämisestä. Kuulluksi tulemisen lisäksi näyttää siltä, että oppilaat tarvitsevat myös kokemuksia siitä, että omilla näkemyksillä on merkitys ja vaikutus.

Suomessa ei nuorten omaehtoinen toiminta ole Kiilakosken (2012, 31) mukaan tullut osaksi koulun arkea, päivittäiseksi toiminnan tavaksi (myös Välijärvi 2011, 27). Näyttäisi siltä, myös tämän tutkimuksen valossa, että tarvitaan sekä erilaisia vaikuttamisen tapoja ja mahdollisuuksia että muutosta myös asennetasolla. Karlsson (2000, 14) näkee toimintakulttuurin muutoksen edellyttävän ammattilaisten oppilaskäsityksen muutosta. Millaisia koulukulttuurisia käsityksiä liittyy oppilaaseen? Mitkä tekijät mahdollistavat oppilaiden aktiivisen osallistumisen? Perusopetuksen arvoperusta (POP 2014, 15) korostaa kuitenkin oppilaiden osallisuuden kokemuksen tärkeyttä, sitä kuinka yhdessä muiden kanssa oppilas voi rakentaa koulu yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Osallistuminen erilaiseen toimintaan muiden vertaisten kanssa edistää hyvinvointia ja vähentää masennusoireita (Sulander & Romppanen 2007, 19).

Tämän tutkimuksen tulokset sekä Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) esitetty tavoite oppilaista aktiivisina toimijoina herätti itseni kysymään, millaisiksi haluamme oppilaiden kasvavan koulupolkunsa aikana. Kuinka aktiivisia oppilaat saavat lopulta olla; mihin ja miten saa olla vaikuttamassa ja missä rajat tulevat vastaan? Onko oppilaan osana totella ja sopeutua ja osoittaa sopivassa kohti sopivalla tavalla aktiivista toimijuutta? Kuten Kumpulainen kumppaneineen (2011, 229) toteaa, oppilaiden aktiivisuus voi näkyä olemassa olevien käytänteiden vastustamisena ja kyseenalaistamisena. Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden halu kyseenalaistaa koulun toimintatapoja ja -kulttuuria tuli esiin. Koulussa tarvitaan järjestystä ylläpitäviä sääntöjä ja toimintaa sujuvoittavia käytänteitä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, millaisista arvoista ja valtarakenteista ne kertovat (vrt. Hohti & Karlsson 2012, 138). Oppilaan asemaa voidaankin tarkastella koulun mahdollistamien tai oppilaan ottamien toimintatapojen näkökulmasta (Kiilakoski 2012).

10.4 Yksitoikkoisuudesta kohti toiminnallista koulua

Oppilaiden toimintamahdollisuuksien arviointi on yksi tärkeä osa oppilaiden koulu-elämän laatua arvioitaessa. Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan oppilaan kohtaaman koulun toiminnan ja koulu-elämänlaadun kautta, piiryy keskeiseksi kaksi asiaa: oppilaiden toive murtaa koulu-elämän yksitoikkoisuus sekä yhteisen toiminnan ja toiminnallisuuden lisääminen. Keyesin (2002; 2006, 5) kuvaama sosiaalinen hyvinvointi, joka toteutuu ihmisten toimiessa yhteisöissä, tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Oppi-

laat kuvasivat kouluiloa sekä yhteisöön kuulumisen että toiminnan kautta. Nämä kaksi asiaa kietoutuvatkin toisiinsa, sillä Rasku-Puttonen (2006, 156) toteaa osallisuutta tuottavan juuri toiminnan avulla.

Koulun muutostarpeissa oppilaat kuvasivat kouluelämää melko yksitoikkoisena, jossa yksin tekeminen vielä oli voimissaan. Kuvaukset sopivat niin välitunteihin kuin oppitunteihinkin. Vaikka oppimisen sosiaalista luonnetta on korostettua jo pitkään, ovat muutokset koulun toimintatavoissa tapahtuneet hitaasti. Toisaalta aineistossa kerrottiin myös mukavasta ja rennosta oppimisilmapiiristä, jossa opettaja omalla toiminnallaan luo hyvää virettä ja innostusta. Tulevaisuuden koulun kuvauksissa piirtyi selvästi esiin monipuolinen toiminta, aktiivinen yhdessä tekeminen sekä oppituntien toiminnallisempi ja vuorovaikutteisempi työtapa. Myös mahdollisuus omannäköiseen oppimiseen tuli ilmi. Uudessa opetussuunnitelmassa (POP 2014, 20–21) mainitut leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot, ovat kuin suoraan tämän tutkimuksen oppilaiden kuvailuista. Edellä kuvatut työtavat edistävät oppimisen iloa ja kehittävät luovaa ajattelua (POP 2014, 20–21).

Kouluelämän laatua ja oppilaiden mahdollisuutta toimintaan voidaan tarkastella myös oppimisympäristön laadun kautta. Lerkkanen (2014, 367) jakaa oppimisympäristön laadun rakenteellisiin tekijöihin ja prosessitekijöihin. Tässä tutkimuksessa rakenteellisten tekijöiden yhteys kouluiloon, tai paremminkin sen vähyyteen, korostui välituntitilojen ja -toiminnan virikkeettömyytenä. Muista fyysisen ympäristön epäkohdista mainittiin muun muassa siisteys, lämpötila, pulpetit ja tuolit.

Opettaja-oppilassuhteita oppilaat käsittelivät aineistossa varsin runsaasti ja ne ovatkin prosessitekijöistä kaikkein tärkeimmät (Lerkkanen 2014, 367). Opetuskäytäntöiden laatua voidaan arvioida sen mukaan ilmeneekö luokassa oppilaslähtöistä, oppilaiden vai opettajan johtamaa toimintaa (Lerkkanen 2014, 368). Aineistossa korostui toive muutoksesta, siirtyminen opettajajohtoisuudesta oppilaslähtöisyyteen. Oppilaslähtöisyys ilmeni aineistossa sensitiivisyytenä oppilaiden toiveille ja tarpeille, mahdollisuutena oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä heidän kiinnostuksen kohteidensa huomioimisena. Oppilaat toivoivat oppisisältöjen olevan lähempänä heidän elämäänsä. Tulevaisuuden koulussa vaikuttikin tieto kohtaavan oppilaan elämänpiiriin.

Oppilaat toivoivat opettajan antaman tunnetuen, kannustuksen ja rohkaisun lisääntyvän. Myös opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteiden nähtiin olevan läheisempiä tulevaisuuden koulussa. Lerkkanen (2014, 369) toteaa lukuisin kansainvälisin tutkimuksin todennetun oppilaiden saaman tunnetuen, ohjauksellisen tuen sekä luokkatoiminnan

laadukkaan organisoinnin olevan yhteydessä oppimistuloksiin. Oppilaan vahvuuksien huomaaminen, niiden käyttöön ottaminen ja tukeminen sekä opettajan usko oppilaan kykyihin vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja lisää hyvinvointia (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265, 267). Hyvän huomaaminen oppilaassa rakentaa myös myönteistä vuorovaikutusta (Kumpulainen ym. 2011, 230) – ja sitähän oppilaat aineiston perusteella toivoivat. Hyvän huomaaminen saattaa olla tarpeen ulottaa aiempaa laajemmalle, sillä koulussa saatetaan jättää muut kuin akateemiset taidot tunnistamatta tai vähälle huomiolle (Hotulainen ym. 2014, 269, 273).

Koulu nuorten maailmana ei avaudu tarkastelemalla vain oppitunteja tai koulussa järjestettäviä toimintoja, kuten juhlia ja tapahtumia. Tutkimuksessa ilmeni, kuinka oppilaiden kouluiloin kokemisessa oppituntien ulkopuolinen aika, koulun informaali ympäristö, nousi hyvin tärkeäksi. Oppilaiden kertomukset välituntielämästä ja ruokailusta ovat samalla kertomuksia kouluelämän laadusta, jota ei koulun pedagoginen toiminta ja opetussuunnitelma aina tavoita. Myös ystävyysuhteiden rakentaminen ja aiemmin kuvattu yksinäisyys ja kiusaamiskokemukset liittyivät aineistossa pitkälti koulun epäviralliseen ympäristöön. Ahonen (2008, 197–198) toteaa hyvän ilmapiirin luomisessa olevan tärkeää ulottaa tavoitteelliset toimenpiteet myös luokkahuoneiden ulkopuolelle.

Lerkkasen (2014, 367) mukaan on monin tutkimuksin todennettu opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen olevan yhteydessä oppimisprosessin laatuun. Opettajan opetuskäytänteet ja kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde vaikuttaa sekä oppimiseen että oppimismotivaatioon. Tämänkin tutkimuksen tuloksista on tulkittavissa toive tämänkaltaisesta opettajan roolista. Oppilaiden toive opettajan herkkyudesta, ymmärtävyydestä suhtautumisesta nuoriin ja nuoruuteen sekä opettajan antamasta tunnetuesta tukee Lerkkasen (2014) esittämiä tutkimustuloksia. Eccles (1999, 41) toteaa, että nuoren on helpompi hyväksyä ja ottaa vastaan opettajan antamaa ohjausta ja tunnetukea, mikäli vuorovaikutussuhteet opettajan ja nuoren välillä ovat läheiset ja kitkattomat.

Oppilaan osallisuus ei ole vain oppilaskuntatyöskentelyä ja tapahtumien järjestämisestä vaan ilmenee myös osallisuutena luokassa (Lerkkanen 2014, 369). Tämä näkemys on yhteydessä tutkimuksen tuloksiin; oppilaiden toiveisiin siitä, kuinka yhdessä elämisen taitoja tulisi koulussa harjoitella entistä tietoisemmin. Myös Janhusen (2013, 62–63) väitöstutkimuksessa oppilaat toivoivat opettajilta kasvatuksellista, läsnä olevaa kohtaamista. Oppilaan myönteiset kokemukset osallistavista toimintatavoista ja sen mahdollistamista sosiaalisista suhteista toimivat oppimisen lähteinä: myönteinen vuorovaikutus on sekä hyvinvoinnin perusta että oppimisen kohde (Kumpulainen ym. 2011, 228).

Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat kertoivat monien asioiden olevan hyvin, tuli opettajien ja oppilaiden välinen roolijako ilmi. Paljon toiveita esitettiin oppituntien sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen muutoksille. Luokkahuonevuorovaikutuksen merkitys kouluilolle ja innostukselle vaikutti aineiston perusteella olevan suuri. Lerkkanen (2014, 370) tuo esiin huolen siitä, kuinka luokkahuonevuorovaikutuksessa on luokkien välillä suuria eroja jo nyt ja erot saattavat tulevaisuudessa vain kasvaa. Vuorovaikutusta lisäävän koulukulttuurin kehittäminen on merkityksellistä myös siksi, että se lisää, ei vain oppilaiden keskinäistä, vaan myös opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta (Rasku-Puttonen 2006, 156) ja siten myös tässä tutkimuksessa esiin tullutta oppilaiden toivomaa tasavertaisuutta ja aitoa kohtaamista. Välijärvi (2012, 124) katsoo kouluelämän laadun myönteisen kehittämisen ytimessä olevan oppimisilmapiirin ja sukupolvisuhteet. Lisää tutkimustietoa asiasta hänen mukaansa tarvitaan.

Tuloksista ilmeni koulukokemusten paradoksaalisuus: samalla kun koulutyö voitiin kokea kuormittavana ja stressaavana saatettiin koulussa oleminen kokea alikuormittumisena, toimettomuutena ja pitkästyneisyytenä. Staattisuus ja mielekkään tekemisen puute – erityisesti välituntisin, mutta myös oppitunneilla – aiheutti monelle tunteen ilotomuudesta ja tympääntymisestä. Toisaalta tuotiin esiin myös kokemuksia koulutyön, kokeiden ja arvioinnin aiheuttamasta paineesta.

Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaat kaipasivat muutosta arviointikäytänteisiin: koenumeroihin tuijottamisen rinnalle toivottiin vahvempaa yrittämisen huomautusta ja palkitsemista. Koulussa toteutuu paradoksi siitä, kuinka toisaalta yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta halutaan vahvistaa, silti arvioinnin kohteena oppilas on yksin (Kiilakoski 2012, 16–17; Paju 2011, 40). Muutos oppimiskäsityksissä ei ole juurikaan muuttanut arvioinnin tapoja (Hohti & Karlsson 2012, 131). Välijärven (2011, 25) näkemys tulevaisuuden koulusta, jossa ei korostu tiedon ulkoa oppiminen ja arvosanoihin perustuva arvostelu, vaan myönteisten oppimisasenteiden ja vahvan itsetunnon tukeminen, saisi varmasti tukea tutkimukseen osallistuneilta oppilailta. Helavirta (2011, 78) katsoo yksin suoriutumisen, kilpailun ja pärjäämisen olevan asioita, joita myös koulukulttuurissamme arvostetaan. Aineistoni perusteella suorituskeskeisyyden vähentäminen sekä yhteisöllinen oppiminen yksin suorittamisen ja arvioinnin sijaan lisää kouluiloa. Oppimista ja ymmärtämistä arvostava työskentelyilmapiiri, joka vielä tukee oppilaiden pätevyyden tunnetta, vahvistaa oppilaiden kiinnostusta opiskeluun (Lerkkanen 2014, 369).

11 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

11.1 Eettisyyden tarkastelu

Tutkijan käsitys nuoruudesta ohjaa sekä tutkimuksellisia että eettisiä valintoja (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 15) ja määrittelee nuoren asemaa tutkimuksessa (Karlsson 2012, 18). Tässä tutkimuksessa keskeisenä periaatteena on ollut nuoren oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskevissa asioissa (Einarsdóttir 2007, 199, Karlsson 2012, 7, LOS 1989) itselleen tärkeässä kehitysympäristössä sekä ammatillisella oleva velvollisuus huomioida nuo näkemykset (Karlsson 2012, 7). Olen opetusalan ammattilaisena pyrkinyt tavoittamaan oppilaiden näkemykset kouluilosta ja koulun kehittämisen suunnista. Tutkimuksen tärkeänä eettisenä ohjeena on ollut näkemys nuoresta oman elämänsä eksperttinä ja kykenevänä tuomaan esiin omat näkemyksensä (mm. Clark & Moss 2011, 6–7; O'Reilly ym. 2013, 77) kouluhyvinvoinnin kysymyksissä. Edellä kuvattu on ollut tutkimuksen eettinen valinta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 128–129).

Olen pyrkinyt Stringerin (2007, 54) ohjeita noudattaen tarkastelemaan eettisiä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan, koska edellä kuvattu oppilasnäkökulmaisuus sekä opettajan ja oppilaan välinen kanssatutkijuus kouluympäristössä ovat isoja eettisiä haasteita. Eettinen tarkastelu kulminoituu erityisesti valta- ja voimasuhteiden, luottamuksellisuuden sekä oppilaiden asemaan tutkimuksen eri vaiheissa. Kellet (2005) korostaa, että aikuisten on noudatettava korkeaa eettisyyttä kaikissa lasten kanssa tehtävässä toiminnassaan; kaikenlainen puuttuminen, jo sanojen ja ilmeiden tasolla, on aina väliintulo.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) jakaa ihmistieteisiin liittyvät eettiset periaatteet koskemaan 1) itsemääräämisoikeuden kunnioittamista, 2) vahingoittamisen välttämistä sekä 3) yksityisyyttä ja tietosuojaa. Tutkimussuostumusten hankkiminen oppilaiden kanssa tehtävään tutkimukseen on eettinen kysymys (Einarsdóttir 2007, 204–205). David, Edwards ja Alldred (2001) kyseenalaistavat sen, riittääkö vanhemmilta saatu suostumus ja toisaalta pohtivat nuorelta itseltään saatua tutkimussitoumusta. Mitään yhtä yksiselitteistä ohjetta ei ole ja usein päätöksiä joudutaan tekemään tapauskohtaisesti (Vehkalahti ym. 2010). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 5) ohjeet sekä näkemykseni yhdeksäsluokkalaisista kykenevinä päättämään itse tutkimukseen osallistumisesta ohjasi minut pyytämään tutkimussuostumuksen suoraan oppilailta.

Esimieheni tuki tätä näkemystä. Myös tutkimuksen positiivinen hyvinvointinäkökulma ohjasi tähän ratkaisuun.

Ennen tutkimussuostumuksen pyytämistä pyrin antamaan oppilaille mahdollisimman paljon ja ymmärrettävästi tietoa tutkimuksesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 6). Tämä on välttämätöntä (David ym. 2001; Einarsdóttir 2007, 204–205), jotta nuori voi tehdä päätöksensä osallistumisestaan (Kuula 2011, 104–105). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista – myös lasten ja nuorten kohdalla (O’Reilly ym. 2013, 27). David kumppaneineen (2001) sekä Einarsdóttir (2007, 205) pitävät tärkeänä, että nuori voi koko tutkimuksen ajan pohtia tutkimussuostumustaan uudelleen. Erityisesti koulussa tapahtuvaan tutkimukseen saattaa oppilailla liittyä tunne osallistumisvelvollisuudesta (David ym. 2001, 351–352): tutkimus koetaan osaksi koulutyötä ja siten tavallaan pakolliseksi. Tässä tutkimuksessa yksi oppilas alkuun kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta, mutta tutkimuksen ja yhteisen työskentelyn käynnistyessä halusikin osallistua. Olen noudattanut tutkimuksen aikana eettisiin periaatteisiin kuuluvia ohjeita siitä, ettei osallistujien henkilöllisyys paljastu, osallistujia kohdellaan arvoستاen (mm. Einarsdóttir 2007, 206; O’Reilly ym. 2013, 39–40, 47–48; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7–9) ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti (Einarsdóttir 2007, 206). Olen kuvaillut edellä mainittujen eettisten kysymysten toteutusta Tutkimuksen toteutus -luvun alaluvussa 6.4.

Valta ja voimasuhteisiin liittyvät kysymykset ovat keskeisiä koulussa tapahtuvassa opettajan ja oppilaiden yhteisessä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen yksi eettinen haaste oli siinä, pystyivätkö oppilaat erottamaan koulutyön ja tutkimuksen toisistaan ja uskalsivatko he tuoda aidosti ja rohkeasti näkemyksiään esiin, varsinkin kun tutkijana on oma opettaja. Vehkalahti kollegoineen (2010, 16) pitää luottamuksellisen suhteen muodostumista aikuisen ja nuoren välille eettisen tutkimuksen perustana. Lisäkö vai heikensikö luottamuksellisuutta se, että olin oppilaiden opettaja? Tutkimuksen aikaisista oppituntikeskusteluista jäi tunne, että keskustelut olivat varsin avoimia. Silti, vaikka aikuinen tutkija – tässä tapauksessa minä opettajana – pyrkisin olemaan yksi muiden joukossa, ei aikuisen valta-asemaa suhteessa nuoriin ole Robinsonin ja Kelletin (2004, 85) mukaan helppo hälventää. Se tosiasia, että olin myös oppilaiden opettaja, saattoi osaltaan lisätä joidenkin oppilaiden tunnetta aikuisen vallasta. Myös ristiriita siitä, mikä on oppilaan asema koulussa, vallan ja vaikuttamisen vähäisyys, kuten tulososassa kuvailin, on eettinen kysymys tutkittaessa oppilaan näkemyksiä kouluhyvinvoinnista ja koulun kehittämisestä (vrt. O’Reilly ym. 2013, 31).

Haasteena oli myös se, kuinka lapset saattavat ajatella, mitä aikuiset haluaisivat vastaukseksi (Clark 2005; Kellet 2005). Tähän on erityisesti opittu koulussa. Lievennäkseni edellä kuvattua muistutin toistuvasti oppilaiden olevan kouluelämän ja oppilaana olemisen asiantuntijoita ja korostin, ettei opettaja voi tietää, mitä oppilaat ajattelevat. Tutkimussuostumusten pyytäminen vaikutti osaltaan lieventäneen valtasuhdetta: se, että opettajana pyysin oppilailta lupaa johonkin, vaikutti olevan oppilaille merkityksellinen asia (Havaintomuistiinpanot 3.10.2014).

Valtasuhteet onkin tärkeää huomioida niin, että nuorten tutkijoiden oma ääni ja näkemykset tulevat aidosti esiin, mikäli on tarkoitus tehdä tutkimusta lasten kanssa. (Einarsdóttir 2007, 207–208). Robinson ja Kellet (2004, 85) toteavat tutkijan näkemyksen nuorista – ovatko he objekteja, subjekteja, toimijoita vai kumppaneita – vaikuttavan myös valtasuhteisiin. Tällaista valtasuhteen epätasapainoa pyrin vähentämään osallistavilla menetelmillä ja pienryhmätyöskentelyllä. Yhdessä työskennellen oppilailla oli mahdollista saada tukea toisiltaan. Ryhmässä yksittäisen oppilaan näkemykset yhdistyivät ryhmän näkemyksiin: tämä vahvisti anonymiteetin säilymistä ja antoi mahdollisesti lisärohkeutta tuoda omia ajatuksiaan julki. Toisaalta kouluympäristö voi olla hyväkin tutkimuspaikka: Alderson (2004, 109) toteaa nuorten olevan paljon etevämpiä ja kyvykkäämpiä itselleen tutussa ympäristössä kuin koeolosuhteissa.

Valta- ja voimasuhteet koulussa eivät liity vain opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Kuten tutkimuksen pohdintaosassa tuli ilmi, on oppilaidenkin välillä valta- ja voimasuhteiden epätasapainoa. Lasten osallisuuden tukemisessa kuuntelemisella on tärkeä sija. Clark (2005) (myös Clark & Moss 2011) määrittelee kuuntelemisen aktiiviseksi tapahtumaksi, jossa kuuntelemisen lisäksi tulkitaan ja luodaan asioille merkityksiä. Kuunteleminen ei rajoitu vain sanoihin. Vaikka Clark (2005) artikkelissaan tarkoittaa pieniä lapsia, joilla ei vielä ole sanoja, ajattelen sanattoman kuuntelemisen voivan koulussa olla myös hiljaisten oppilaiden kuuntelemista. Tärkeää on, että kaikkien oppilaiden ääni tulee kuuluviin, ei vain kovaäänisten ja esilläolevien. Kaikkien näkemysten huomioimiseen pyrin monipuolisilla työskentelymenetelmillä, ryhmä- ja yksintyöskentelyn vaihtelulla. Tämän huomioiminen on sekä eettisyyden että tutkimuksen luotettavuuden toteutumista – kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemysten tulemistä julki.

Tutkijalla voi olla tutkimuksensa taustalla erilaisia piileviä tavoitteita ja pyrkimyksiä (Alderson, 2004, 103), jotka joskus voivat olla niin piileviä, ettei niitä oikein itsekään tiedosta. Koska olen opettaja, pyrin tietoisesti lähestymään kouluhyvinvointi-

kysymyksiä ja aineiston analyysia hyvin (itse)kriittisesti, jotta tuloksena ei ole opettajien tai omien näkemysten esittäminen. Tutkimuksen edetessä huomasin tutkimusaiheen muodostuvan itselleni läheiseksi ja merkitykselliseksi. Tämä lisäsi itsekriittisyyden tarvetta, jotta en ohjaisi tutkimusta johonkin, omasta näkökulmastani katsottuna tärkeään suuntaan. Aiheen merkityksellisyys voi sumentaa havaintoja ja ohjailla analyysiä (Hakala 2010, 19). Eettisten periaatteiden pohtiminen etukäteen sekä tutkimuksen kuluessa herkisti tietoisuuttani tutkimukseen liittyvistä piilevistä haasteista ja auttoi käsittelemään niitä (vrt. Alderson 2004, 101–102).

Tutkijan herkkyys sille, ettei tarkastele nuorisoa massana ja stereotyyppien kautta lisää Aldersonin (2004, 101–102) mukaan tutkimuksen eettisyyttä (myös O'Reilly ym. 2013, 39). Ymmärrys siitä, että lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on puutteensa ja vahvuutensa, parantaa hänen mukaansa molemminpuolista kunnioitusta. Olen pyrkinyt siihen, ettei oppilasnäkökulma ja oppilaan kuunteleminen kuihtuisi vain aikuisjohtoiseksi oppilaan kuulemiseksi, konsultoinniksi (vrt. Clark (2005). Oma tapa ja herkkyys kuunnella ja kuulla oppilaita on myös eettisyyden toteutumisen arviointia (Karlsson 2012, 139). Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007, 15) toteavat, ettei tutkimus ole koskaan eettisesti ongelmatonta eikä laadukaskaan tutkimus ole heidän mukaansa eettisesti täydellistä ja virheetöntä.

11.2 Osallistavuuden toteutuminen ja oppilaiden kokemukset

Tämän tutkimuksen viitekehys, oppilasnäkökulmaisuus ja oppilaan kokemuksellinen asiantuntijuus, ohjasi aineiston tuottamisen oppilaslähtöiseksi (Clark & Moss 2011). Yhteisölliseen työskentelymuotoon päädyin, koska se mahdollisti yhteisen ideoinnin ja käsitysten laajentumisen (Greig ym. 2007, 93) ja sitä kautta rikkaamman aineiston. Ajattelin yhdessä työskentelyn olevan oppilaille yksin tekemistä mielekkäämpää (Greig ym. 2007, 38) ja siten hyvinvointia lisäävää. Alderson (2004, 100, 110) korostaa, ettei objektina oleminen ole osallisuutta ja tämän huomioiden pyrin siihen, etteivät oppilaat ole vain statistin roolissa. Osallistavan toimintatutkimuksen perusajatus onkin osallistujien aktiivinen rooli tutkimuksen eri vaiheissa: aineiston tuottamisessa, analysoinnissa ja tulosten hyödyntämisessä (Liamputtong & Ezzy 2005, 188). Oppilaiden aktiivinen osallisuus heitä itseään koskevan tiedon tuottamisessa parantaa myös tutkimuksen laatua (Casas ym. 2013, 196).

Toimintatutkimuksen laatua voidaan arvioida edellä kerrotun osallistavuuden toteutumisen lisäksi demokraattisuuden ja yhteisen merkitysneuvottelun toteutumisella (Ladkin 2007, 480). Nuorten asema osallistavassa tutkimuksessa on siten sekä eettinen kysymys että toimivuuden mittari (vrt. Heikkinen ym. 2007).

Loppukyselyssä annettu palaute (N = 28) oli hyvin myönteistä. Kolme oppilasta oli vastannut, että työskentely tutkimusaiheen parissa oli ihan ok., yhden mielestä se tuntui tylsältä ja loput 24 oppilasta pitivät sitä mukavana ja osa vielä tärkeänäkin, ”koska se liittyy meidän hyvinvointiin (T3)” ja ”on ollut kivaa mieltä muitten kanssa asioilla parantaa niin tärkeää asiaa kuin opiskelun parantamista (P6)”. Tutkimusaiheen merkitystä perusteltiin myös sillä, että ”koska koulunkäynti on pakollista, niin on tärkeää, että koulussa myös viihdytään (T3)” ja ”on saanut olla mukana kehittämässä koulua (P11)”. Tutkimusprosessin mielekkyyttä lisäsi vaihtelun lisäksi ryhmätyöskentelyn ja yhdessä tekemisen mukavuus ja rentous, erilaiset työskentelytavat, opettavaisuus ja ”näiden asioiden miettiminen ihan oikeasti (P17)”. Oppilaista oli ”kiva mieltä mennyttä ja keksiä uutta (P7)”, vaikka ”välillä oli vaikeeta mieltä, että mite asioita vois parantaa (T5)”.

Havaintomuistiinpano (21.11.2014) kertoo, kuinka asioiden pohtiminen ensin yksin ja vasta sitten ryhmässä näytti helpottavan keskustelua ja rohkaisi vuorovaikutukseen muiden kanssa. Esillä olevat irralliset laput oppilaiden tekemistä muutostarpeista siirsi keskustelun yksilöstä itse asiaan. Vaikutti myös siltä, että kouluarjen ilon hetkien sekä myönteisten kokemusten ja tunteiden tunnistaminen, muisteleminen ja jakaminen vahvisti hyvinvointia ja yhteenkuuluvuutta. Mukavien asioiden muistelu todensi Pessin ja Seppäsen (2011, 292 – 293) näkemyksen siitä, kuinka yhteisöllisyyden tunne syntyy johonkin kuulumisen kokemuksesta, yhdessä toimimisesta ja siitä syntyneistä jaetuista kokemuksista. Yhteisöllisyyteen liittyy heidän mukaansa kokemus vastavuoroisuudesta. Myös Kumpulainen kollegoineen (2014, 239) katsoo toimijuuden ja osallisuuden toteutuvan vastavuoroisuutena ja kokemusten jakamisen muiden kanssa auttavan arvostamaan itseä ja muita.

Osallistava toimintatutkimus tutkimuksellisenä lähestymistapana voi voimaannuttaa osallistajat (Liamputtong & Ezzy 2005, 183) tai Vesikansan (2002) termiä käyttäen vahvistaa kansalaisuutta. Myös tässä tutkimuksessa oli osittain nähtävissä samantyyppisiä piirteitä. Tyypillinen vastaus loppukyselyyn kysymykseen, millaisia ajatuksia sinulle on koulusta tai koulunkäynnistä herännyt oli, että ”parannettavaa olisi aika lailla (P17)”. Yksi oppilas totesi koulun juuttuneen vanhoihin perinteisiin ja toisen mukaan, ”on pal-

jon asioita mitkä pitäisi muuttaa, mutta joitain on hankala muuttaa (T6)”. Vaikka parannettavaa löytyikin paljon, tutkimusprojekti auttoi huomaamaan, että ”paljon asioita on myös hyvin (T6)”. Tuomen ja Sarajärven (2013, 147) näkemys toimintatutkimuksen (yhdestä) tavoitteesta muuttaa toimijoiden tietoisuutta näytti toteutuvan ainakin osan oppilaiden kohdalla. ”Oppilaat voisivat vaikuttaa enemmän kouluun, jos asiat otettaisiin puheeksi (P14) ja ”koulusta voisi tulla kiva paikka, kun vain kertoo oman mielipiteensä (P17)”.

Tutkimuksen kuluessa suurin osa oppilaista vaikutti havahtuneen pohtimaan oppilaan asemaa koulussa ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, kuten aineistoesimerkit edellä kertoivat. Osa oli näitä asioita miettinyt jo aiemminkin ja pääsi nyt kertomaan ajatuksistaan. Yksi oppilas kirjoitti pitäneensä yhteistyöstä ja siitä, että on saanut olla mukana kehittämässä koulua ja omalla pienellä tavalla yhteiskuntaa. Oppilaiden toiveina oli myös, että ”muut sais paremman kokemuksen yläkoulusta (T5)” ja ”että jatkossa oppilailta kysyttäisiin asioista (P1)”. Yksi oppilas esitti myös kriittisen näkemyksen siitä, että peruskoulun kehittäminen ei enää koske heitä, ovathan yhdeksäsluokkalaiset kohta lähdössä pois.

Toimintatutkimuksen tavoite nostaa hiljainen, piilevä tieto tietoisuuteen ja esille (Heikkinen 2010, 215) on tämänkin tutkimuksen tavoite ja merkitys. Yksi oppilas olikin vastannut: ”Olen huomannut, että paljon voisi parantaa ja melko nopeastikin mutta opettajat eivät näe asioita kuin oppilaat näkevät (P6).” Oppilaiden mielipiteiden ja näkemysten kuunteleminen ja näkemysten vaihtaminen puolin ja toisin näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan tärkeää koulun kehittämistyössä.

Osallistavien menetelmien rajoituksena voi olla joidenkin oppilaiden dominoivuus ja oppilaiden väliset jännitteet. Toisaalta tällaiset asiat eivät ole koulutyössä – eivätkä siten koulussa tapahtuvassa osallistavassa tutkimuksessakaan – mitään uutta. Ristiriitoja voidaan käsitellä ja oppilastuntemuksestani ja työkokemuksesta ajattelin olevan tällaisissa tilanteissa hyötyä. Työskentelyn aikana ryhmät toimivat yhdessä pääosin hyvin lukuun ottamatta yhtä ryhmää, joka ei oikein saanut yhteistä keskustelua käyntiin. Eri-laisilla aineiston tuottamisen tavoilla pyrin kuitenkin varmistamaan, että kaikkien oppilaiden näkemykset tulisivat esiin. Joillekin saattaa olla vaikeaa kertoa ajatuksistaan ryhmässä, tällöin kirjoittamisen kautta voi olla luontevampaa kertoa niistä.

Karlsson kollegoineen (2014, 65–66) esittää lasten ja nuorten aidon kuuntelemisen olevan avainasemassa kouluhyvinvoinnin kysymyksissä ja edellytyksenä olevan muun muassa kiireettömyyden, riittävän tilan ja vastavuoroisuuden. Tutkimuksen aika-

na huomasi, kuinka koulun käytänteet ja struktuurit eivät aina tue erilaisten työtapojen käyttöä. Oppituntien 45 minuutin sykli katkaisee hyvässä vireessä olevan työskentelyn; oppituntien pituus on määräävä tekijä. Itsekin toivoin – aivan kuten aineistossa tuli esiin – kaksoistunteja, jotta aiheeseen syventyminen helpottuisi. Aikaa ryhmätyöskentelyn lisäksi yhteisille keskusteluille olisi saanut olla enemmän. Ahdas luokka, jossa ryhmien oma työskentely on haastavaa, ei takaa rauhallista ja riittävää fyysistä tilaa. Ryhmätyötilojen puute ja luokan ulkopuolisen tilan hyödyntämisen vaikeus haastoi myös ryhmätyöskentelyä. Koulun muutosten edistämiseksi rakenteellisia muutoksiakin tarvitaan.

Osallistavia menetelmiä on arvosteltu muun muassa siitä, että päähuomio voi eettisten kysymysten sijaan kohdistua itse menetelmien kehittelyyn ja käyttämiseen: lasta aktivoivista toiminnallisista menetelmistä tuleekin päätarkoitus (Gallacher & Gallagher 2008). Gallacher ja Gallagher (2008) kyseenalaistavat myös lasten itsetarkoituksellisen aktiivoinnin ihannoimisen. Lapsi voi aktiivisesti päättää olla passiivinen. Onko hän silloin aktiivinen vai passiivinen? Tätä mietin itsekin. On oltava oikeus olla osallistumatta niin halutessaan; toisaalta täytyy olla oikeus myös päästä osalliseksi. Jotkut yhteisössä eivät saa määrittää toisten osallisuutta. Tarvitseeko yläkoululainen aikuisen apua osallistamisessa? Tämän tutkimuksen mukaan kaikki eivät tarvitse, mutta jotkut tarvitsevat. Kaikki eivät pääse koulussa osaksi ryhmää tai toimintaa samalla tavoin ja siksi osallistumista ja osallisuutta voidaan myös yhteisöllisesti korjata: auttaa yksilöitä pääsemään osaksi yhteisöä. Tätä työtä ei mielestäni voi jättää vain oppilaan itsensä vastuulle. Karlsson (2000, 182–183) toteaa, että aikuisten toimintatapoja muuttamalla on lapselle luotava mahdollisuuksia osallisuuteen. On aiheellista olla myös kriittinen ja kyseenalaistaa osallistamisen tarkoitusperiä. Voidaan kysyä, onko osallistamisen tarkoitus viime kädessä saada lapset ohjailtaviksi ja säyseiksi esimerkiksi yhteiskunnallisesti (Gallacher & Gallagher 2008) ja ovatko lapset aikuisten välineitä (Karlsson 2000, 35). Kytkeällä menetelmälliset valinnat tukemaan tutkimusaihetta pyrin ehkäisemään sen, ettei menetelmistä tulisi itsetarkoitus (vrt. Gallacher & Gallagher 2008).

11.3 Tutkimuksen laadun arviointi

Edellisessä alaluvussa kuvattu oppilaiden osallisuuden arviointi ja aiemmin kuvattu eettisyyden toteutuminen ovat jo osa tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointia (vrt. Heikkinen ym. 2007, 7; Tuomi & Sarajärvi 2013, 127, 158–159). Tässä yhteydessä tarkastelenkin tutkimuksen laadun toteutumista muilta osin.

Tutkimuksen luotettavuutta on totuttu arvioimaan käyttämällä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Heikkinen ja Syrjälä (2008, 148) (myös Eskola & Suoranta 2014, 224) katsovat niiden sopivan huonosti laadulliseen tutkimukseen ja erityisen huonosti toimintatutkimukseen, jossa pysyvän ja muuttumattoman sijaan pyritään aikaan, paikkaan ja kieleen perustuvaan tulkintaan. Tutkimuksen laadun arvioimiseksi uusia innovatiivisia käsitteitä, kuten uskottavuus, vakuuttavuus, totuudenmukaisuus ja interaktiivisuus, on esitetty entisten tilalle (Heikkinen ym. 2007, 7). Heikkinen kollegoineen (2007) ehdottaa viiteen periaatteeseen perustuvaa toimintatutkimuksen arviointia, joita ovat 1) historiallinen jatkuvuus, 2) reflektiivisyys, 3) dialektisyys, 4) toimivuus ja 5) havahduttavuus.

Historiallinen jatkuvuus voidaan jakaa kahteen osaan tarkasteltaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta: Tutkittava ilmiö on ajallisesta jatkumosta tarkasteltuna ajan-kohtainen ja käynnissä olevan opetussuunnitelmauudistuksen ja siihen kytkeytyvän toimintakäytänteiden muutostavoitteiden myötä entistä tärkeämpi. Tämän lisäksi tutkimuksessa tuodaan esiin kouluinstituutiossa ilmenevien toimintakäytänteiden perustaa, oppilaiden ja opettajien asemaa ja koulun valtarakenteisiin liittyvää pitkää perinnettä. Saavutettu tutkimustieto on toimintatutkimuksellisesti aikaan, paikkaan ja kieleen liittyvää ja siten muuttuvaa, mutta samalla historialliseen jatkumoon kietoutuvaa tietoa. Tämä oppilasnäkökulmainen kouluhyvinvointitutkimus on siten itsessään osa tätä historiallista kiertokulkua kertoen yhden tutkimusnäkökulman ja yhden tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä tietynä aikana.

Reflektiivisyys on aineiston, menetelmien ja tutkimuksen etenemisen kuvaamista ja arviointia; se on ikään kuin läpivalaisu tutkijan ajatuksiin ja niiden pitävyyteen (Heikkinen & Syrjälä 2008, 154). Tavoitteenani on ollut kuvata aineiston tuottaminen, analyysi ja tutkijan roolini mahdollisimman luotettavasti. Reflektiivisyys on myös toimintatutkimuksen ydintä: suunnittelua, toimintaa, reflektointia ja toiminnan uudelleen suuntaamista (esim. Hart & Bond 1995; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008; Ladkin 2007; Stringer 2007).

Dialektisyys, oppilaiden näkökulmien esiintulo ja sen kuvailu, kytkeytyy tässä tutkimuksessa edellä kuvattuun reflektiivisyyteen. Se, että kanssatutkijat olivat kaikki samasta koulusta, sopii toimintatutkimuksen ajatukseen. Olisiko se, että kanssatutkijat olisi valittu satunnaisotannalla samasta koulusta, mutta eri luokilta ja luokka-asteilta, tuonut tutkimukseen lisäarvoa ja parantanut sen luotettavuutta? Luokkien välillä ei kyseisessä koulussa ole oppilasaineksessa eroa. Se, että oppilaat olisi kerätty eri luokilta,

olisi tehnyt tutkimuksen käytännönjärjestelyt kouluympäristössä, toimintatutkimustyyppisessä tutkimuksessa, melko mahdolliseksi toteuttaa. Myös aineiston perusteella voitaneen olettaa, ettei mitään ihan uutta olisi ilmennyt: samankaltaisia teemoja esiintyi näiden kahden tutkimukseen osallistuvien luokkien aineistoissa, samoin kuin muiden kouluhyvinvointitutkimusten kanssa.

Aineiston tuottamiseen yhteisöllisesti päädyin sosiokulttuurisen viitekehyksen ohjaamana: Oppiminen on yhteistä merkitysten rakentamista, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisen keskustelun avulla. Oppiminen nähdään osallistumisena yhteisön toimintaan. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11.) Laadullinen lasten kanssa tehtävä tutkimus voi tuottaa rikkaan ja monipuolisen, sanallisen ja visuaalisen aineiston (Greig ym. 2007, 138). Toimintatutkimuksen ja visuaalisen aineiston yhdistämisellä tavoitteenani oli päästä asioiden taakse (Banks 2007, 78) – ei vain toteamaan, mitä asioita oppilaat näkevät tarpeellisiksi muuttaa – vaan, miten niitä pitäisi muuttaa. Banksin (2007, 4–5, 78–82) tavoin näin visuaalisilla menetelmillä monia hyviä puolia. Niitä oli mahdollisuus käyttää persoonallisesti, luovasti sekä yhteistoiminnallisesti. Käyttöä puolsi myös näiden menetelmien hyväksyttävyyys tieteen piirissä. Lisäksi katsoin osallistavien visuaalisten menetelmien lisäävän tutkimuksen luotettavuutta: ne helpottivat monimuotoisen aiheen käsittelyä olemalla konkreetteja, havainnollistavia tapoja käsitellä ilmiötä, jota olisi ollut vaikeaa pukea vain sanalliseen muotoon. Menetelmien valinnassa pyrin huomioimaan oppilaiden kyvykkyyden, tiedot, kiinnostuksen ja kontekstin (Einarsdóttir 2007, 199).

Aineisto oli melko runsas, mikä haastoi analyysin tekoa. Toisaalta runsas aineisto antoi mahdollisuuksia rikkaaseen kuvaukseen ja voi siten vahvistaa dialektisyyden toteutumista. Se auttoi myös pitämään tutkimuksellista mielenkiintoa ja virettä yllä. Pyrin aineistoa analysoidessani rikkaaseen kuvaukseen, en pelkästään kvantifioimalla esittämään eniten mainintoja saaneita teemoja. Alkukartoituksen kysymyksenasettelu ei ollut aivan onnistunut: Oppilaiden toteutuneen toimijuuden kannalta olisi ollut kiinnostavaa tietää, onko koulun toimintaan osallistuminen ollut toistuvaa vai vain kertaluonteista. Myös koulusta pitämistä kysyisin muutamalla sitä kartoittavalla, esimerkiksi kuormittuneisuutta tai koulutyön innostavuutta kuvaavalla, lisäkysymyksellä.

Laadullisessa tutkimuksessa triangulaatiota saatetaan käyttää luotettavuuden kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt sekä menetelmällistä että teoriaan liittyvää triangulaatiota (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 143–

145). Alkuperäisenä tavoitteena ei kuitenkaan ole ollut luotettavuuden parantaminen, vaan itse tutkimusasetelma ja -prosessi ohjasivat tähän suuntaan.

Toimintatutkijan rooli vaikuttaa siihen, millaisia haasteita hän tutkimuksen aikana kohtaa (Huovinen & Rovio 2008, 94). Voidaan siis kysyä, oliko oppilaille huoli siitä, että heidän henkilökohtaiset näkemyksensä siirtyivät kauttani muiden opettajien tietoon, ja vaikuttiko se aineiston laatuun tai oliko heillä pyrkimys miellyttää opettajaa eli tutkijaa. Voi olla myös päinvastoin: opettajan toimiessa tutkijan roolissa halu kärjittää joitakin asioita saattaa joillakin oppilaille herätä. Huomasin, että kovin herkästi olisin halunnut kommentoida tai valottaa asioiden eri puolia oppilaiden esittäessä näkemyksiään, vaikka ne eivät kärkeviä olleetkaan. Kuula (2011, 155) näkee tutkijan neutraaliuden olevan usein järkevä ratkaisu hänen kohdatessaan vahvoja mielipiteitä. Toimintatutkimuksen aineistoa analysoitaessa voidaankin pohtia myös ihmisten intentioita (Heikkinen 2008, 19–21).

Eskola ja Suoranta (2014, 130) pohtivat, millaisia vaikutuksia toimintatutkijan läheisyydellä ja samaistumisella tutkimuskohteeseensa saattaa olla. Alkuun suhtauduin itsekin melko kriittisesti toimintatutkijan rooliini, mutta tutkimuksen myötä ajatukseni muuttuivat. Katson, että koulukohtaisessa kehittämistyössä tarvitaan koulukohtaista, laadullista ja myös oppilasnäkökulmaista tietoa. Tarvitaanko siihen koulun ulkopuolisia tahoja? Kehittäminen ei tapahdu ulkoapäin tai ylhäältä, pakotettuna. Toimintatutkijan roolissa näen hyviäkin puolia. Minulla on pitkä työkokemus, joka antoi vahvuuksia selvittää monenlaisista tilanteista, joita toimintatutkimukseen liittyi. Myös oppilaiden, ryhmän sekä yhteisön tunteminen helpotti käytännön organisointia. Koulu eli ajallaan ja tavallaan myös tutkimuksen aikana. Kouluarjessa mukana eläminen auttoi luovimaan alati muuttuvissa kouluarjen tilanteissa. Tutkimukseen käytettävä aika oli rajallista ja oppituntien pituus ohjasi työskentelyä, ei itse asia. Oli paljon muuttuvia tekijöitä, jotka vaikuttavat meneillään olevan tutkimuksen toteutukseen. Oli erilaisia tapahtumia, kohteita, yllättäviä tilanteita, jotka veivät oppitunteja. Koulun rakenteet omalta osaltaan toimivat rajoitteena. Oppilaiden osallisuus esimerkiksi tutkimuksen tekijöinä edellyttäisi vastuullista vapautta: ryhmätyötiloja, irrottautumista oppiainesidonnaisuudesta ja lukujärjestyksen kahlitsevuudesta. Tutkimus kouluympäristössä on tasapainoilua monien tekijöiden kanssa.

Reflektiivisyys on tutkijan tietoisuutta oman tietämisen mahdollisuuksista ja rajoista (Heikkinen & Syrjälä 2008, 152). Koska tutkimuksessa oli monta ulottuvuutta (esim. osallistavuus, toimintatutkimuksellinen ote, oppilasnäkökulmaisuus) ja se oli

kestoltaan melko pitkä ja koostui useasta erityyppisestä aineistosta, oli metodiosuuden saattaminen kirjalliseen muotoon haastavaa. Monipolvisen tutkimuksen raportointi osoittautui haastavaksi: se oli tasapainoilua tiiviin, mutta riittävän kerronnan välillä. Kuitenkin osallistavaan toimintatutkimukseen liittyvä oleellisesti aineiston keruuseen ja tiedon tuottamiseen liittyvän yhteistoiminnan, tai sen puutteen, sekä tutkijan oman roolin kuvaus (Stringer 2007, 177). Miten tässä on onnistuttu, jää lopulta lukijan ratkaistavaksi.

Kysymys siitä, miten puolueettomasti olen pystynyt tulkitsemaan aineistoa ja vastaako käsitteellistäminen ja siitä tehdyt tulkinnat oppilaiden näkemyksiä (vrt. Einarsdóttir (2007, 208; Tuomi & Sarajärvi 2013, 135–136, 138), on tässäkin tutkimuksessa aiheellinen. Analyysin uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös sillä, että keskustelin tuloksista yhdessä oppilaiden kanssa. Pidän tätä niin sanottu face-validiteettiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 142) kanssatutkijoiden arvostamisena ja siten tärkeänä osana osallistavan tutkimuksen tutkimusprosessia ja eettisyyden toteutumista.

Tutkimuksen ansiona pidän tutkimusaiheen ja menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta ja johdonmukaisuutta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 140–141). Myös tutkimusaiheen valinta on sen ajankohtaisuuden, merkityksellisyyden ja monien tärkeiden näkökulmien (mm. oppilasnäkökulma, positiivinen hyvinvointi, osallisuus, kehittäminen, paikallinen hyvinvointitieto) vuoksi varsin onnistunut.

Toimivuutta luotettavuuden mittarina tarkastelin osallistujien kokemukseen perustuen edellisessä alaluvussa ja tutkimuksen merkityksen näkökulmasta seuraavassa alaluvussa. Myös jo aiemmin kuvattu eettisten kysymysten tarkastelu on osa toimivuuden arviointia (Heikkinen ym. 2007, 9, 14).

Havahduttavuus, toimintatutkimuksen laatumittarin viides kohta, voi olla uuden, tuoreen näkökulman avautuminen (Heikkinen & Syrjälä 2008, 159, 174; Ladkin 2007, 481–482) – se jollakin tapaa vaikuttaa ja koskettaa. Tässä tutkimuksessa nuoruus oppilaiden kuvaamana, toive sen ymmärtämisestä ja arvostamisesta tässä ja nyt sekä näiden asioiden yhteys kouluiloon kokemiseen, on ollut tämän tutkimuksen tuore perspektiivi. Myös tutkimustulosten avaama näkökulma oppilaiden aseman ja osallisuuden tarkasteluun on havahduttanut minua tutkijana ja opettajana.

11.4 Merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Peruskouluissamme tarvitaan kehittämistyötä. Muutosten kehityssuunnista ei kuitenkaan ole yksinäistä näkemystä. Pelkkä tutkimustulos siitä, että koulussa voidaan hyvin tai huonosti, ei vielä riitä. On tiedettävä, mitkä tekijät vaikuttavat tulokseen, mistä oppilaiden hyvinvointi muodostuu ja miten siihen voidaan vaikuttaa (Harinen & Halme 2012, 17; Holopainen & Lappalainen 2011, 112) – vain siten saadaan kehitys muutettua myönteiseksi. Tutkittua tietoa hyvinvoinnin osatekijöistä, myös koulukohtaisesti, tarvittaisiin lisää.

Toimintatutkimus käytännönläheisenä tutkimuksen tekemisen tapana voi tarjota vaihtoehtoja tähdätessään uuden käytännön luomiseen ja toiminnan kehittämiseen yhdistäen toiminnan ja tutkimuksen (Heikkinen 2010, 214; Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2008, 171) sekä tutkittavan ilmiön syvemmän ymmärtämisen (Ladkin 2007, 480). Toimintatutkimuksella pyritään saamaan käytännön hyötyä (Heikkinen 2008, 28–29) ja se, mitä hyöty milloinkin on, voi vaihdella.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut antaa ajattelemisen aihetta ja sytytteitä muutoksille. Tutkimus on tuonut esiin koulun muutostarpeita ja ilon kokemista vahvistavia asioita oppilaan näkemänä. Tavoitteena on ollut nuoren kokemusmaailman avaaminen ja sen tarkastelu myönteisen näkökulman avulla (vrt. Kumpulainen ym. 2014, 225), koska virallisen tason kouluhyvinvointitieto ja oppilaiden näkemykset eivät aina tavoita toisiaan. Hienoilla asiakirjateksteillä ja säädöksillä eivät asiat kouluarjessa välttämättä muutu; tarvitaan havahtumista, vuoropuhelua ja tavoitteellista työtä toimintatapojen kehittämiseksi. Muutokseen ja kehitykseen tarvitaan yksittäisten opettajien sijaan koko yhteisöä (Väljærvi 2011) – myös oppilaat. Nuoren kokemusmaailman avautuminen tai ainakin raottuminen voi herkistää aikuista ymmärtämään paremmin oppilaan roolia, asemaa sekä kouluarjen kokemuksia, ja auttaa siten käytänteiden muuttumisessa.

Koulun muutosta pohdittaessa joudutaan myös tarkastelemaan, mitä on hyvinvointi sekä mitä ylipäättään on tieto ja kenen tieto on oikeaa ja luotettava. Helavirran (2011, 79–78) tavoin näen monia ehtoja sille, millaisen arvon ja merkityksen lasten tuottama hyvinvointitieto saa. Myös asennetasolla saattaa meillä koulun aikuisilla olla parannettavaa. Millaisessa roolissa oppilas nähdään? Karlssonin (2000, 10, 13–14) lapsia koskevia ajatuksia soveltaen voi todeta, että oppilaiden osallisuus lisääntyy kun ammattilaisten käsitys oppilaista muuttuu. Karlsson (2000, 14, 53) toteaaakin, että yhtei-

sönäkökulma ei muodostu yksilönäkökulmia yhdistelemällä, vaan muuttamalla toimintaa kohti yhteisöllisyyttä ja toisen kohtaamista. Myös tieteen tekemisessä tarvitaan silloin muutosta suuntaan, jossa tutkimus ja käytännön arkielämä yhdistyisivät (Karlsson 2000, 14; Karlsson 2012, 9). Jotain tämän suuntaista olen pyrkinyt tutkimuksessani tavoittamaan.

Toimintatutkimuksen kriittisen teorian suuntaus (esim. Stephen Kemmis ja Wilfred Carr) pitää toimintatutkimusta yhteiskuntaa muuttavana voimana. Oma tutkimukseni ei muuta vielä yhteiskuntaa, mutta lähiyhteisöä herättelevänä ja oppilaita valtauttavana sen on mahdollista olla. Osallistavan toimintatutkimuksen tavoite ympäröivän yhteisön havahduttamisesta (Ladkin 2007, 480) on siten tämänkin tutkimuksen yksi tavoite. Ajattelen Helavirran (2011, 93) tavoin, että myös tämä tutkimus on tärkeiden kysymysten esilläpitotutkimus. Näen oppilaiden ajatusten kuuntelemisen ja esillä pitämisen heille merkittävän lapsuus- ja nuoruusiän kehitysympäristön osalta olevan jo itsessään tärkeää. Kouluhyvinvointi- ja viihtyvyytutkimukset, joita tämäkin tutkimus on, ovat tärkeitä sekä oppilaiden sen hetkisen hyvinvoinnin että tulevaisuuden kannalta (Poikolainen 2014, 14).

Tämä tutkimus on vahvistanut omaa näkemystäni siitä, että hyvinvointi olisi tarpeen nähdä, ei vain epäkohtien tai koulun tarjoamien tukipalveluiden ja oppilashuollon kautta, vaan pedagogisina, yhteisöllisinä ja kasvatuksellisinä tavoitteellisina toimina. Tutkimuksen myötä kiinnostukseni opettajan ja oppilaiden rooleihin, luokkahuonevuorovaikutukseen, osallistumisen käytänteisiin luokassa ja ylipäätään koulussa kasvoi. Miten erilaisten oppilaiden erilaiset tarpeet voitaisiin paremmin huomioida ja miten oppilaiden osallisuutta ja oppilaiden aktiivisen toimijan roolia voitaisiin tietoisesti vahvistaa koulun jokapäiväisissä arjen toiminnoissa? Kouluilun kehittämistyössä näyttäisi olevan hyvä muistaa, että on eri tavoin opiskeluorientoituneita oppilaita (Tuominen-Soini, 2013) eivätkä kaikki oppilaat pidä osallistumisesta koulussa tärkeänä (Alanko 2010). Heille osallistumisen paikat voivat olla vaikka vapaa-ajalla.

Lisää tutkimustietoa siis tarvitaan uusista toimintatavoista ja niiden vaikuttavuudesta kouluilun ja -hyvinvoinnin kokemiseen. Ylipäätään hyvinvointiin myönteisesti vaikuttavien asioiden edistäminen ja hyvien käytänteiden jakaminen ja jalkauttaminen on tärkeää: myönteisiä taitoja ja tietoja hyödyntävät ohjelmat ovat, kuten Puolakka (2013, 21) väitöskirjassaan toteaa, useiden kirjallisuuskatsausten mukaan kielteisiin asioihin keskittyviä menestyksellisempiä.

Jäin myös miettimään erilaisten säädösten, sopimusten ja asiakirjojen, kuten nyt meneillään olevan opetussuunnitelmatyön, todellisia vaikutuksia kouluarkeen. Lisää tutkimustietoa tarvittaisiin siitä, mikä ja miten on muuttunut opetussuunnitelmauudistusten myötä, sillä uudistusten merkitysten arviointi jää Pietarisen ym. (2008, 54) mukaan usein tekemättä, erityisesti oppilaiden osalta.

Vesikansa (2002, 22) näkee demokratian toteuttamisen haasteen kouluissa olevan sekä asenteellinen että ammatillinen. Oppilaiden kouluhyvinvointi ja -ilon käsityksiä tutkiessani aloinkin pohtia, mikä on opettajien ymmärrys kouluhyvinvoinnista ja -ilosta. Millaisena he näkevät oppilaan aseman? Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 22) tavoin ajattelen, että käytänteitä on muutettava yhteisön sisältäpäin yhteisön omana ”prosessina” ja silloin opettajien asenteet ovat merkityksellisiä.

Perusopetuksen laatukriteereissä (2012) todetaan oppilaiden osallisuuden ja mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin edistävän heidän kasvamistaan aktiiviksi kansalaisiksi sekä vahvistavan mahdollisuuksia toimia yhteiskunnassa. Oppilaiden näkeminen aktiivisina tulevaisuuden kansalaisina on tietysti koulun näkökulmasta tärkeää. Tämän tutkimuksen tulostenperusteella näyttäisi olevan yhtä tärkeää havahtua siihen, että nuoruusiän kehityksen tukeminen ja nuoruuden näkeminen arvokkaana elämänvaiheena on merkityksellistä nuoren hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle tässä ja nyt.

Kouluarjen kehittäminen kouluilon ja -hyvinvoinnin vahvistamiseksi on ikään kuin jatkuva yhteisöllinen toimintatutkimus, jossa tiedostetaan nykytila, yhteisen keskustelun avulla kehitetään toimintaa, arvioidaan toteutunutta ja sen perusteella suunnataan taas käytänteitä uudelleen. Tähän työhön tarvitaan kaikkia – myös oppilaita.

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, 55–72.
- Alderson, P. 2004. Ethics. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) Doing Research with Children and Young People. London: Sage Publications, 97–112.
- Banks, M. 2007. Using visual data in qualitative research. Los Angeles: Sage.
- Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. Kasvatus 44 (2), 195-198.
- Casas, F., González, M., Navarro, D. & Aligué, M. 2013. Children as Advisers of Their Researchers: Assuming a Different Status for Children. Child Indicators Research 6 (2), 193–212. <http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1007%2Fs12187-012-9168-0.pdf> Luettu 15.2.2015.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care 175 (6), 489-505. Luettu 26.10.2013.
- Clark, A. & Moss, P. 2011. Listening to Young Children: The Mosaic Approach. 2. painos. National Children's Bureau. <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10570516>. Luettu 20.4.2015.
- Council of Europe. 2011. Child and youth participation in Finland. A Council of Europe policy review. http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf. Luettu 28.11.2015
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, Denmark: WHO
- David, M., Edwards, R. & Alldred, P. 2001. Children and School-based Research: 'informed consent' or 'educated consent'? British Educational Research Journal 27 (3), 347–365.
- Eccles, J. S. 1999. The Development of Children Ages 6 to 14. The Future of Children 9 (2), 30–44. http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/09_02_02.pdf. Luettu 5.7.2015.

- Edwards, A. 2005. Relational agency. Learning to be resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197-211.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood* 15 (4), 499-515.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing Research with Children*. 2. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun. Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos, Tampereen yliopistopaino.
- Halinen, I., Holappa, A.-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care. A guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2008. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as narrative. Five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.

- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, E. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2008. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf>. Luettu 14.5.2014.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1133. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 128–142.
- Holopainen, L. & Lappalainen, K. 2011. Pedagoginen näkökulma hyvinvointiin. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 109–118.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, R. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uuusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korjattu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Väitöskirja.
- Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2013 Koulu, opetussuunnitelma ja kasvatuksen kaikkinaisuus. Kasvatus 44 (2), 123–125.

- Kainulainen, S. 2006. Hyvinvointitutkimus Suomessa väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Hämäläinen, R. Vornanen & J. Laurinkari (toim.) Hyvinvointi ja turvallisuus 2000-luvulla. Kuopio: Kuopion yliopisto, 19 – 55.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita: Stakes, Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Väitöskirja.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17–63.
- Karlsson, L., Hohti, R., Tammi, T., Olli, J. & Hakomäki, H. 2014. Päätäjät, kuuntele lasta! Kolumni. Kasvatus 45 (1), 65–66.
- Kartovaara, E. 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämisyhteistyön ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Opetushallitus.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/111770_Kokemuksia_2004_opetussuunnitelmauudistuksesta_2009.pdf.
Luettu 11.5.2014.
- Kellet, M. 2005. Children as active researchers: a new research paradigm for 21st century? ESRC, UK. <http://oro.open.ac.uk/7539/1/>. Luettu 16.3.2014.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21–36.
- Keyes, C. L. M. 2002. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior* 43 (2), 207–222.
- Keyes, C. L. M. 2006. Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research* 77 (1), 1–10.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Muistiot* 2012:6. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti: lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Väitöskirja.
- Korkalainen, A. & Kokko, K. 2008. Psykologinen näkökulma aikuisiän hyvinvointiin ja siihen kytkeytyviin tekijöihin. *Psykologia* 43 (4), 261–276.

- Koulutuksen tutkimuslaitos, PISA-etusivu, PISA lyhyesti. <https://ktl.jyu.fi/pisa/pisa-lyhyesti>. Luettu 24.3.2014.
- Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote. 2014. Perusopetukseen panostettava - osaaminen nousuun (tiedote 27.1.2014).<https://ktl.jyu.fi/tiedotteet/tiedotteet-2014/perusopetukseen-panostettava-osaaminen-nousuun-tiedote-27.1.2014>. Luettu 4.3.2014.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 209–218.
- Kuivakangas, J. 2011. Kohti yhteisöllistä koulua. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 119–130.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–49.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetterranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.
- Ladkin, D. 2007. Action research. Teoksessa S. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 478–490.
- Laine, T. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusope-

- tuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 111–131.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 6. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf>. Luettu 15.4.2014.
- Larson, R. W. 2000. Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist* 55 (1), 170–183.
- Lerikkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 45 (4), 367–372.
- Liamputtong, P. & Ezzy, D. 2005. *Qualitative research methods*. 2. painos. New York: Oxford University Press.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- LOS. 1989. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Luettu 25.4.2014.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti 25/2014, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Maslow, A. 1962. *Toward a psychology of being*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 7–11.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Niemelä, P. 2006. Hyvinvoinnin käsite toiminnan teorian valossa. Teoksessa P. Niemelä & T. Pursiainen (toim.) Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Juhlakirja professori Juhani Laurinkarin täyttäessä 60 vuotta 8.10.2006. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopion yliopisto.

- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53 – 62.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopio: Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydentäminen. http://www.oph.fi/download/125607_taydennys_maaraykseen_41_011_2010_perusopetus.pdf. Luettu 29.3.2014.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. *Research with children. Theory & Practice*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2012. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29
- Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 29.3.2015.
- Perusopetuslaki. 2013. Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>. Luettu 3.1.2015.
- Pessi, A. B. & Seppänen, M. 2011. *Yhteisöllisyys*. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointi Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus University Press, 288 – 313.
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 0781-0334; n:o 50. Väitöskirja.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 53–74.
- Poikolainen, J. 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32 (2), 3–22.

- Poikonen, P-L. 2003 "Opetussuunnitelma on sitä elämää": päiväkotikoulu yhteisö opetus-suunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 230. Väitöskirja.
- POP. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu 3.3.2015.
- Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu: Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Raijas, A. 2011. Arjen hyvinvointi. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus University Press, 243 – 263.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–172.
- Roberts, H. 2008. Listening to Children and Hearing Them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children: perspectives and practices. 2. painos. New York: Routledge, 260–275.
- Robinson, C & Kellert, M. 2004. Power. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellertan & C. Robinson (toim.) Doing Research with Children and Young People. London: Sage Publications, 81–96.
- Rönkä, A., Poikkeus, A-M. & Viheräkoski, J. 2002. Seiskalta kasille – nuoret ja vanhemmat muutoksessa. Teoksessa T. Kuure, M. Vuori & M. Gissler (toim.) Viattomuudesta vimmaan. Lapsuudesta nuoruuteen -siirtymävaiheen tarkastelua. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 95–104.
- Saari, J. 2011a. Johdanto. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus University Press, 9–29.
- Saari, J. 2011b. Hyvinvoinnin kentät. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus University Press, 33–78.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten syrjäytymisen ja hyvinvointi. Helsinki: Gaudeamus, 242–254.

- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 830. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Schauffeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315.
- Simpura, J. & Uusitalo, H. 2011. Hyvinvointi ja sosiaalinen kehitys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 106–139.
- Sinkkonen, J. 2012. Nuoruusikä: miten lapsesta tulee nuori aikuinen? Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos, 203–234.
- Stringer, E. T. 2007. *Action research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. *Työympäristötutkimuksen raporttisarja* 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Suomen perustuslaki. 1999. 1999/731. Perusoikeudet. Yhdenvertaisuus.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansallisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- THL. 2013. Kouluterveyskysely, perusindikaattorit. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi 2004/2005–2013. https://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ltkysely_kokomaa_2004_2013pk.pdf. Luettu 1. 2.2014.
- Thuneberg, H. 2007. *Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Tuominen-Soini, H. 2013. Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus* 44 (5), 555–561.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> . Luettu 2.3.2015.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto, 10–23.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–30.
- Vesterinen, P-L. 2009. Hyvinvoinnin ehdoilla. Näkökulmia kirjallisuuteen. Kirjallisuusarvostelu. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 159–161.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44.
- Väljärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–32.
- Väljärvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljärvi (toim.) PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12, 90–125. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>. Luettu 25.3.2014.
- Väljärvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljärvi & P. Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 178–231. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>. Luettu 23.7.2015.
- Väljärvi, J & Kupari, P. 2015. Alkusanat. Teoksessa J. Väljärvi & P. Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA2012-tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 4–5. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>. Luettu 23.7.2015.
- WHO. 1946. The Constitution of the World Health Organisation.
- Zarrett, N. & Lerner, R. M. 2008. Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*, [childtrends.org](http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/01/Youth-Positive-Development.pdf). <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/01/Youth-Positive-Development.pdf>. Luettu 5.7.2015.

LIITTEET

Liite 1. Osallistavan kouluhyvinvointitutkimuksen kulku

VAIHEET	AIKATAULU
<p>ETUKÄTEISSUUNNITTELU</p> <p>Perehtyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kouluhyvinvoinnin käsitteeseen ja kouluhyvinvoinnin tutkimuksiin • toimintatutkimukseen, osallistavaan toimintatutkimukseen ja oppilasnäkökulmaisuuteen. → Tutkimuskysymysten alustava muotoilu • Tutkimussuunnitelman tekeminen • Tutkimuskysymysten tarkentaminen 	<p>Lokakuu 2013 - kesä 2014</p> <p>Kesä 2014 – syyskuu 2014</p>
<p>TOTEUTUS</p> <p>Vaihe I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuslupa rehtorilta • Tutkimuksen ja tutkimusaiheen esittely oppilaille • Tutkimussuostumukset oppilailta 	<p>Syyskuu 2014</p>
<p>Vaihe II:</p> <p>Tutkimussuunnitelman uudelleen arviointia ja tarkentamista</p> <p>Aineistontuottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • alkukartoitus • aikajanat • osallistavat miellekartat • kirjoitelmat • loppukartoitus 	<p>Syyskuu–joulukuu 2014</p>
<p>Vaihe III: Tutkimuksen aineiston analysointi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Millaiset tekijät tuottavat oppilaille oppimiseen iloa ja innostusta koulussa? • Mitä asioita oppilaat haluaisivat koulussa muuttaa? • Miten oppilaat kehittäisivät koulua, jotta ilo ja hyvinvointi vahvistuisivat? <p>Tulosten reflektointi oppilaiden kanssa</p>	<p>Joulukuu 2014– kevätlukukausi 2015 – kesä 2015</p>
<p>Vaihe IV: Tutkimuksen loppuarviointia, raportointia, kehittämisideoita</p>	<p>Kevätlukukausi 2015- Syyslukukausi 2015</p>

Liite 2. Taustakysely

Vastaa merkitsemällä rasti oikean tai sopivimman vaihtoehdon mukaiseen ruutuun.

1. Sukupuoli tyttö poika

2. Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin? Vastaa joka kohtaan.

TOIMINNAN KUVAUS	KYLLÄ	EN
Tukioppilastoiminta		
Oppilaskunnan hallituksen toiminta		
Luokan luottamusoppilas		
Koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen		
Kouluruokailujärjestelyt		
Koulun piha-alueiden suunnittelu tai siistiminen		
Koulun sisätilojen suunnittelu, siistiminen tai sisustaminen		
Järjestyssääntöjen laatiminen		
Välitunti- tai taukotoiminnan suunnittelu tai toteutus		
Koulutyön suunnittelu (mm. oppituntien sijoittelu, koulupäivän alkamisajankohta)		
Oppituntien järjestelyihin vaikuttaminen (esim. työskentelytavat)		
Koejärjestelyihin vaikuttaminen		
Koulun kerhotoimintaan osallistuminen Mihin:		
Johonkin muuhun koulun toimintaan osallistuminen Mihin:		

3. Mikäli olet osallistunut joihinkin koulun toimintoihin, kerro lyhyesti millä tavoin/ mitä teit.

4. Haluaisitko osallistua johonkin koulussa järjestettävään toimintaan?

a) Kyllä Mihin/ millaiseen?

b) En Miksi?

5. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?

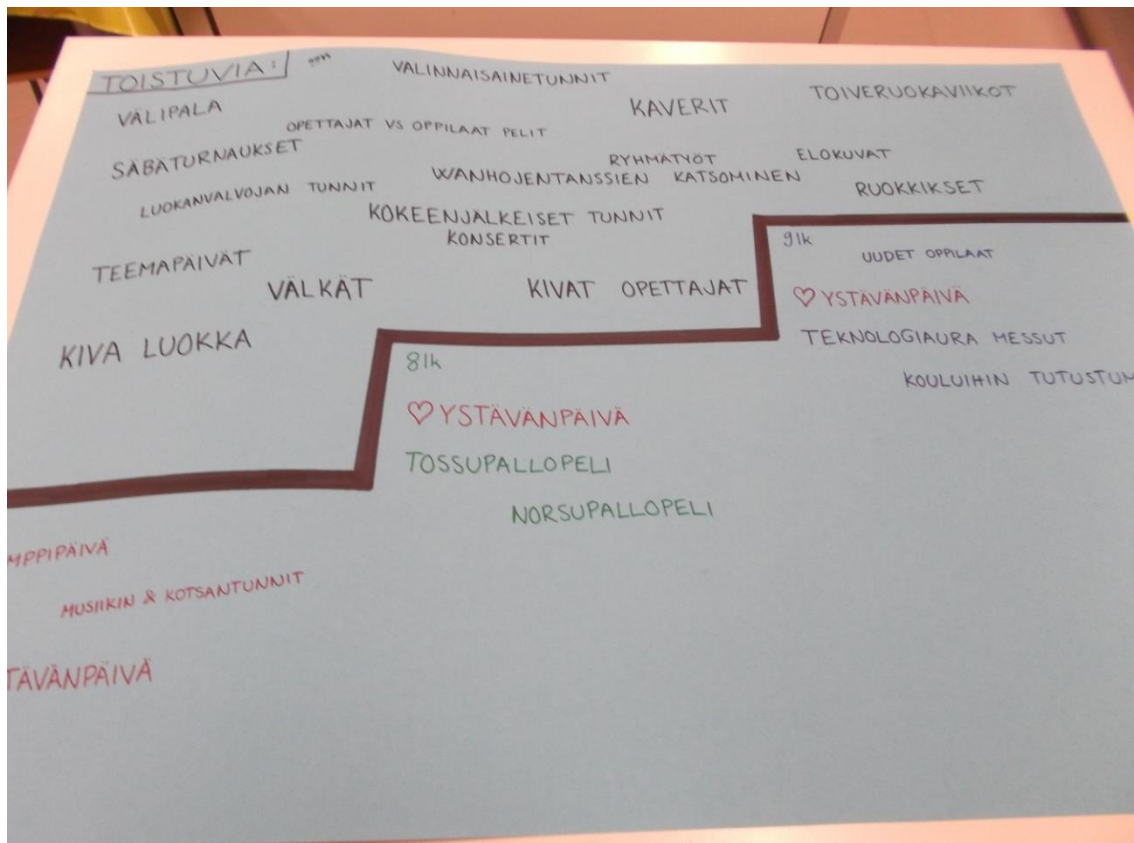
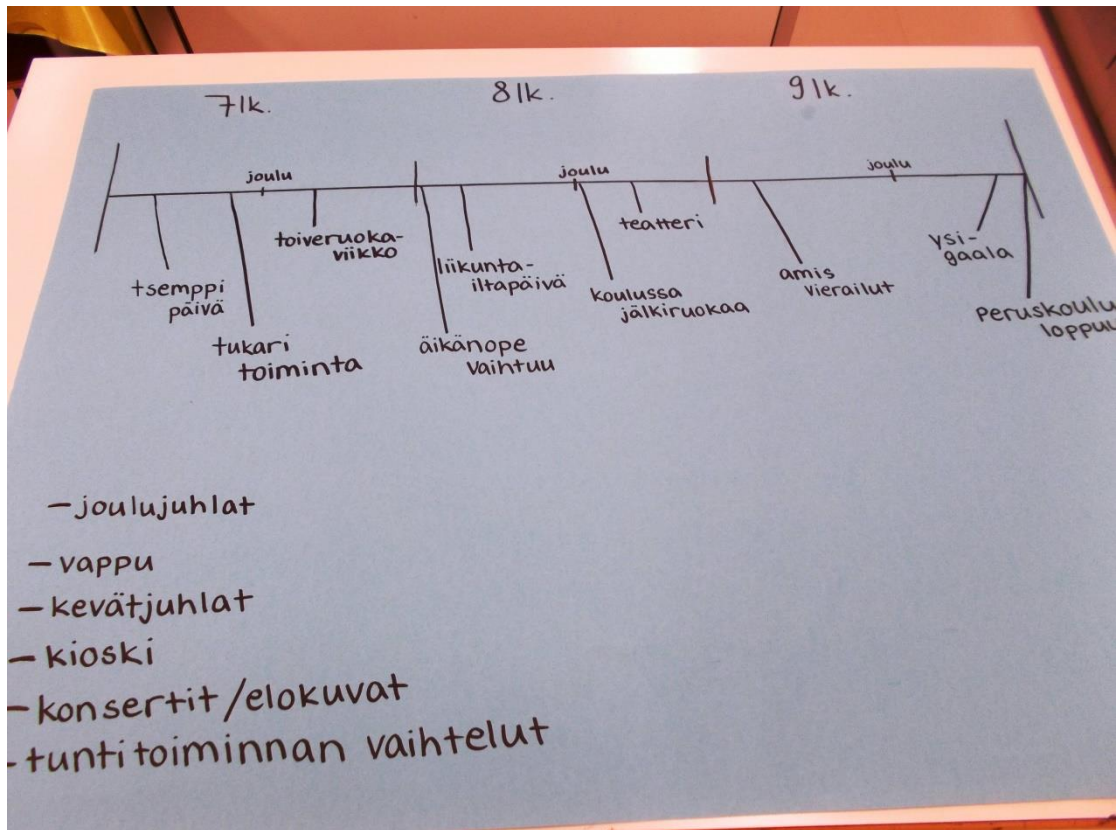
Pidän koulunkäynnistä

- hyvin paljon
 melko paljon
 en paljon enkä vähän; ihan ok.
 melko vähän
 en lainkaan

Kiitos vastauksestasi!

T. Tuija

Liite 3. Aikajanoja



Liite 5. Loppukysely

1. Jos saisit valita kolme asiaa, jotka voisit nykykoulussa muuttaa, jotta ilo, hyvinvointi ja innostus lisääntyisivät, mitkä nämä kolme asiaa olisivat?

2. Laita nämä edellä mainitsemasi kolme asiaa vielä tärkeysjärjestykseen siten, että ylimpänä on tärkeimpänä pitämäsi asia.

3. Perustele, miksi valitsit juuri nämä kolme.

4. Kerro jokin mieleesi jäänyt innostava oppimiskokemus yläkouluajalta.

5. Jatka lausetta.

Iloa ja innostusta lisäävä koulu on kuin....

6. Millaisia ajatuksia sinulle on koulusta/ koulunkäynnistä herännyt tämän projektin myötä?

7. Miltä työskentely tämän tehtävän parissa on sinusta tuntunut? (ruusut ja risut)

Jäikö vielä joku asia kertomatta, jota et halunnut/ muistanut ryhmässä sanoa?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 6. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen tutkimusaineistoa pilkkomalla ja yhdistelemällä

TUTKIMUSKYSYMYS	AINEISTO, JOLLA KYSYMYKSEEN VASTATAAN
<p>1.</p> <p>Millaiset tekijät tuottavat oppilaille oppimisen iloa ja innostusta koulussa?</p>	<p>Aikajana Alkukysely, kysymys 4 Loppukysely, kysymys 4</p>
<p>2.</p> <p>Mitä asioita oppilaat haluaisivat koulussa muuttaa ja millaiseen tärkeysjärjestykseen oppilaat asettavat muutostarpeet?</p>	<p>Osallistava miellekartta Loppukysely (kysymykset 1–3)</p>
<p>3.</p> <p>Miten oppilaat kehittäisivät koulua, jotta ilo ja hyvinvointi vahvistuisivat?</p>	<p>Osallistava miellekartta Kirjoitelma</p>
<p>Millaisena oppilaat kokivat osallistavan toimintatutkimuksen?</p>	<p>Loppukartoitus, kysymys 6 ja 7 Tunnelmat talteen -kysely</p>

Liite 7. Yhden oppilasryhmän analyysi koulun muutostarpeista osallistavaan mielikarttaan perustuen

Muutostoive	Kuvaus
<ul style="list-style-type: none"> - liian lyhyet - aktiviteettejä enemmän - koulun piha - paremmat välitunti paikat 	Välitunti
<ul style="list-style-type: none"> - kaikkien asenne - opettajien asenne - oppilaille lisää positiivista asennetta 	Asenne
<ul style="list-style-type: none"> - enemmän tuplatunteja - aina istutaan ja kirjoitetaan - enemmän juttelua - ei vihkomuistiinpanoja - pulpetit matalia, tuolit huonoja 	Oppitunti
<ul style="list-style-type: none"> - enemmän aikaa tekemiseen - vähemmän kokeita - ei koesumia - liian pitkiä 	Koerituaalit
<ul style="list-style-type: none"> - enemmän valinnaisainetunteja - enemmän liikuntatunteja - enemmän valinnaisainevaihtoehtoja 	Enemmän omavalintaisia aineita