

YHTEISÖLLINEN KOULU? – Lukiolaisten kokemuksia koulusta sosiaalisena
ympäristönä
Anna-Maria Nurmi

Pro gradu-tutkielma
Sosiologian laitos
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2013
Ohjaaja: Terhi-Anna Wilska

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	6
2 YHTEISÖ JA SOSIAALINEN PÄÄOMA	9
2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys	9
2.2 Sosiaalinen pääoma.....	10
2.2.1 Sosiaalinen pääoma ja luottamus	12
2.3 Yksilö osana yhteisöä	13
2.3.1 Yksilö toimijana	14
3 KOULU	16
3.1 Kouluinstituution rakentuminen	16
3.2.1 Koulukulttuurin määrittelyä	17
3.3 Koulu ja sen yhteisöllisyys	18
3.3.1 Tutkimuksia koulusta ja sen yhteisöllisyydestä	20
4 LUKIOKOULUTUS	22
4.1 Luokaton lukio ja sen historia Suomessa.....	22
4.2 Lukioikäinen nuori.....	24
4.3 Lukio sosiaalisena ja fyysisenä ympäristönä	26
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6 MENETELMÄLLISET VALINNAT	30
6.1 Laadullinen tapaustutkimus	30
6.2 Aineiston keruu.....	31
6.3 Aineiston analyysi.....	31
7 TULOKSET.....	34
7.1 Koulun tärkeys lukiolaisille	34
7.2 Koulu sosiaalisena ympäristönä.....	35
7.3 Koulu oppimisympäristönä.....	38
7.4 Koulun merkitys ystävyysuhteiden ja ryhmiin kuulumisen kannalta	41
7.5 Koulun vaikutus opiskelijan hyvinvoinnissa tai pahoinvoinnissa	44
7.6 Koulun merkitys opiskelijan tulevaisuuden kannalta	47

8 POHDINTA.....	49
8.1 Lukio sosiaalisena ympäristönä	49
8.2 Tutkimuksen luotettavuus, menetelmälliset valinnat ja eettisyys.....	51
8.3 Yhteenveto	54
LÄHDELUETTELO	56
LIITTEET	

TIIVISTELMÄ

YHTEISÖLLINEN KOULU? – Lukiolaisten kokemuksia koulusta sosiaalisena ympäristönä

Anna-Maria Nurmi

Sosiologia

Pro gradu-tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Terhi-Anna Wilska

Kevät 2013

Sivumäärä: 65 sivua + 3 liitettä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulun merkitystä lukiolaisille sosiaalisena ympäristönä ja oppimisympäristönä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin lukion merkitystä opiskelijoille ystävyysuhteiden ja ryhmiin kuulumisen, sekä hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kannalta.

Myöhäismodernin ajattelutavan mukainen yksilöllisyyden korostaminen yhteiskunnassa on johtanut siihen, että nykynuoret ovat sosiaalistuneet yksilöllisyyttä vaalivaan kulttuuriin. Kulttuurinen ilmapiirimme korostaa kilpailua ja yksin pärjäämistä. Yksilöllisyys on ollut myös nykyisen luokattoman lukion johtoajatukseksi. Luokaton lukio on luotu yksilölähtöisesti, helpottamaan yksittäisen opiskelijan opintopolkua. Tästä yksilöllisyyden korostamisesta huolimatta nuoret kaipaavat osallisuutta ja kuulumista erilaisiin yhteisöihin. Koululla on mahdollisuus lunastaa paikka merkittävänä yhteisöllisyyden kokemusten tuottajana nuorten elämässä.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa osa kysymyksistä on analysoitu määrällisesti keskiarvojen ja frekvenssien avulla. Tutkimus toteutettiin sähköisenä Internet-kyselynä ja siihen osallistui 71 lukio-opiskelijaa kahdesta eri lukiosta Länsi-Suomessa ja Keski-Suomessa. Tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelemalla kysymyskohtaisesti. Keskeisimmät tulokset osoittivat, että lukio-opiskelijat kokivat koulunsa sosiaalisen ympäristön ja oppimisympäristön hyvin kahtiajakautuneesti. Osalle koulu tarjosi yhteisöllisen ilmapiirin ja osalle koulu edusti kaikkea muuta kuin yhteisöllisiä kokemuksia. Ystävät ja kaverit koettiin yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi koulussa ja joiden takia koulussa oli myös mukava käydä.

Avainsanat: yhteisöllisyys, koulu, lukio, tapaustutkimus

ABSTRACT

Sense of community at school? – High school students experiences on social environment at school

Anna-Maria Nurmi

Sociology

Masters' thesis

Department of Social Sciences and Philosophy

University of Jyväskylä

Supervisor: Terhi-Anna Wilska

Spring 2013

65 pages + 3 appendix

The purpose of this study was to investigate the meaning of social environment and learning environment inside school to high school students. The study also investigated the meaning of friends and belongingness inside school and the role of a school in student's wellbeing.

Today's society emphasizes individuality and youth has been raised in a culture where individuality prevails. Competing and coping alone are essential elements in 21st century. High school without permanent classes is a product of this time. It has been planned to serve individuals and to ease their studies as individuals. Despite of the hegemony of individuality young people need feeling of sense of community and they want to feel themselves as part of group. School has a chance of being an essential place in giving feelings in sense of community.

This research was a qualitative case study where part of the questions was also analyzed quantitatively. The study was conducted as an Internet questionnaire and 71 high school students answered the questionnaire from two different high schools in Western and in Mid Finland. The data were analyzed through thematic content analysis. The study indicated that the high school students experienced their social and learning environment two-folded. For some of the students school was a place that sense of community prevailed and for some of the students school didn't have any features of sense of community. Friends were an important thing at school and the thing that motivated the most in coming to school every morning.

Keywords: sense of community, school, high school, case study

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan ja yksilön suhde on yksi keskeisimpiä sosiologian kysymyksiä. Tätä aihealuetta on sosiologian oppi-isistä pohtinut niin Marx, Weber, Mead kuin Durkheimkin. Tätä perustavaa kysymystä pohtiessaan nämä sosiologian teoreetikot tulivat siihen tulokseen, että yksilön ja yhteiskunnan välillä vallitsee molemminpuolisuus. Yksilöllisyys oli heidän mukaansa ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, joka on muuttuva ajassa. (Kyntäjä 1998.) Beck (1995, 11–14) näki 1990-luvulla yksilön ja yhteiskunnan uuden välittömyyden kietovan yksilöiden elämän yhteiskunnan ongelmiin ja siten yhteiskunnan ongelmat ovat jossain vaiheessa myös yksilöiden henkilökohtaisia ongelmia. Näin yksilöt ovat entistä enemmän omien valintojensa varassa ja luovat oman elämänsä onnistumisineen ja epäonnistumisineen (Kyntäjä 1998).

Beckin (1995) ja Kyntäjän (1998) näkemys yksilön elämän vaativuudesta suhteessa yhteiskuntaan on 2000-luvulla meille arkipäivää. Myöhäismodernin ajattelutavan mukainen yksilöllisyyden korostaminen koko yhteiskunnassamme on johtanut siihen, että nykynuoret sosiaalistuvat yksilöllisyyttä vaalivaan kulttuuriin (Tolonen 2008). Myös Saastamoinen (2009) kokee, että kulttuurinen ilmapiirimme korostaa kilpailua ja yksin pärjäämistä. Samaan aikaan nuoret kuitenkin kaipaavat osallisuutta ja mukana olemista erilaisissa yhteisöissä (ks. Vuorinen 2009). Yhteiskunnallisen elämän keskeisiä kysymyksiä on Rautiaisen (2008, 11) mukaan rajanveto yksilöllisen vapauden ja yhteisöllisen vastuun välillä. Kysymyksen voi esittää myös kouluinstituutiolle. Missä määrin koulun tulisi olla yksilöiden koulu ja missä määrin yhteisön? (Mt.)

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastelen koulun merkitystä lukiolaisille yhtäältä sosiaalisena ympäristönä ja toisaalta oppimisympäristönä. Olen kiinnostunut myös lukion merkityksestä ystävyysuhteiden ja ryhmiin kuulumisen kannalta. Tarkastelen myös miten paljon ja miksi lukio vaikuttaa opiskelijoiden oman kokemuksen mukaan heidän hyvinvointiinsa tai pahoinvointiin.

Lukio kouluna eroaa peruskoulusta luokattomuutensa takia. Luokattomaan lukioon on mediassa liitetty muun muassa sosiaalisten tilanteiden vähäisyys, oppilaiden irrallisuus ja ryhmään kuulumattomuus (Yliraudanjoki 2012; Ojala 2000, 36). Keskustelu luokattoman lukio-opiskelun ympärillä on aktivoitunut Suomessa aina siinä vaiheessa, kun nuorten pahoinvointi ja oireilu on otettu mediassa esille (Yliraudanjoki 2012). Ennen siirtymistä luokattomaan lukiojärjestelmään lukio oli Suomessa luokkasidonnainen ja sisällöltään linjajakoinen. Vuonna 1975 luovuttiin virallisesti kaikista linjoista. (Lampinen 2000, 94.) Uusi lukiolaki astui voimaan vuonna 1994 ja siitä lähtien kaikki maamme lukiot ovat siirtyneet itse soveltamaansa luokattomuuden käytäntöön (Opetusministeriö 1993; Välijärvi 1980).

Luokattoman lukio-opiskelun keskeisen toiminta-ajatuksen tulisi Välijärven (1994) mukaan olla itsenäinen opiskelu, jossa opintojen sisältöön ja järjestykseen voi itse vaikuttaa. Yksittäiselle opiskelijalle tämän tulisi tarjota mahdollisuus rakentaa oma opiskelupolku, jossa valintoja voisi tehdä omien tavoitteiden ja elämäntilanteen mukaan. (Mt.) Luokaton lukio on siis aikanaan luotu toimijalähtöisesti, helpottamaan yksittäisen opiskelijan opintopolkua, jossa on korostettu järjestelmän joustavuutta. Tällä on saattanut olla merkitystä lukion tuottamiin yhteisöllisyyskokemuksiin. Pitää kuitenkin muistaa, että luokattomuuden reunaehtoja sovelletaan koulukohtaisesti ja siten yhteisöllisyyskokemuksetkin voivat vaihdella.

Nykyinen lukion opetussuunnitelma (2003) korostaa yhteisöllisten opiskelumuotojen merkitystä, koska niillä on keskeinen rooli oppilaiden ja koulun hyvinvoinnissa. Koulun merkitys yhteisöllisten kokemusten luojana tulee tulevaisuudessa todennäköisesti lisääntymään kasvottoman virtuaalimaailman ollessa iso osa yhä useamman nuoren arkea. Koulu on paikka, jossa kaikki nuoret kohdataan ja koulu muodostaa yhteisön, jonka osa jokaisen nuoren tulisi tuntea olevansa. Koulun tehtävä on luoda toimintaedellytyksiä yhteisöllisyyteen myös sosiaalisesti heikommille oppilaille, jotta yhteisöllisyyden käänköpuolella olevalta syrjäytymiseltä välttyttäisiin. Syrjäytyminen on aihe, joka on viime vuosien aikana puhuttanut paljon mediassa traagisten kouluampumisten jälkeen. Koulu on joutunut suurennuslasin alle ja koulukulttuurin kadonnutta yhteisöllisyyttä on peräänkuulutettu.

Historiallisesti tarkasteltuna suomalaista koulua on leimannut jopa vahva yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys on sotien jälkeisenä aikana ollut lähinnä symbolista, mutta oleellista. Kansallisen identiteetin rakentamisessa koululla ja yhteisöllisyydellä on ollut vahva rooli. (Ikonen 2006, 94–98.) Yhteisöllisyyden vahvaa roolia kaippa myös nykyinen koulumme. Uutiset lisääntyvistä syrjäytyvien nuorien määristä ovat arkipäivää ja koululla instituutiona olisi mahdollisuus siihen omalta osaltaan vaikuttaa.

WHO:n koululaistutkimuksen mukaan suomalaiset oppilaat pitävät yleisesti koulusta enemmän kuin aikaisempina vuosina, mutta niiden oppilaiden määrä, jotka eivät pidä koulusta lainkaan, on kasvanut. Polarisaatio ilmiönä on voimistunut kouluviihtyvyydessä yhä enemmän. (Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 12, 70.) Viihtyminen koulussa on Ahosen (2008, 195) ja Salmela-Aron (2010, 385) mukaan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, itsetunnon kehittymiseen sekä myöhemmässä elämässä menestymiseen. Koulun kielteinen ilmapiiri on puolestaan yhteydessä stressiin ja erilaisiin psyykkisiin oireisiin (Salmela-Aro 2010, 385). Kouluviihtyvyys on perusta elinikäiselle oppimiselle (Pirttiniemi 2000, 30). Koulussa viihtymisen yksi keskeinen perusta rakentuu koulun sosiaaliselle ulottuvuudelle ja sen tuottamalle yhteisöllisyydelle.

Pro gradu-tutkielmani koostuu kahdeksasta pääluvusta. Aluksi tarkastelen yhteisöä ja sosiaalista pääomaa Bourdieun, Colemanin ja Putnamin määritelmien kautta, sekä yksilöä osana yhteisöä ja yksilöä toimijana. Yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä tarkastelen Weberin yhteiskuntateorian kautta. Kolmannessa luvussa tarkastelen koulua ja kouluinstituutiota, teen katsauksen nykykoulun tarjoamaan yhteisöllisyyteen sekä määrittelen koulukulttuuria. Luvussa neljä esittelen suomalaista lukiokoulutusta sekä tarkastelen lukioikäistä nuorta ja lukion sosiaalista ja fyysistä ympäristöä. Luvussa viisi määrittelen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimuskysymykset, ja luvussa kuusi esittelen menetelmälliset valintani. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset ja viimeisessä luvussa pohdin lukiota sosiaalisena ympäristönä sekä tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 YHTEISÖ JA SOSIAALINEN PÄÄOMA

2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys

Yhteisöjen ja yhteisöllisyyden voidaan ajatella olevan olemisen perusedellytyksiä ja käsitteenä yhteisöllisyys sisältää ajatuksen yhteisöön kuulumisesta. Ihminen syntyy jonkin yhteisön jäseneksi ja elämänsä aikana ihminen liittyy vielä useampiin yhteisöihin. Jo Emile Durkheim (1980) pyrki aikanaan osoittamaan, että ihminen tarvitsee yhteisöä ja että yhteisöön kuulumisella on yksilölle positiivisia vaikutuksia. Durkheimille yhteisö edusti eräänlaista elämän keskeistä voimaa, jota ilman yksilö on eksesissä, kun taas osana yhteisöä hän on voimakas. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 12–14.) Samanlaisen ajatusmaailmaan pohjaa myös Hannah Arendt (2002, alkup. 1958), jonka mukaan ihmisestä tulee ihminen vasta yhdessä muiden kanssa. Ihmisyys kumpuaa vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Arendt ei varsinaisesti puhukaan yhteisöistä, vaan ihmisenä olemisen ehdoista. Ihmisen erottaa muista elollisista juuri yhteisöllinen aspekti, johon kuuluu historia, kulttuuri, sivistys, kieli ja politiikka. (Mt.)

Yhteisö-termi (*community*) on tullut viimeistään 1960-luvun lopulla suomalaisten tietoisuuteen englantia puhuvasta maailmasta (Eräsaari 2009). Yhteisö voidaan Ellosen (2008, 44–45) mukaan määritellä todellisten sosiaalisten suhteiden summaksi, joka nousee ihmisten välisestä kanssakäymisestä ja johtaa jonkinasteiseen kiintymykseen. Perinteisen käsityksen mukaan yhteisön on ajateltu liittyvän tiettyyn aikaan ja paikkaan. Nykyään yhteisön käsite ei ole enää riippuvainen paikasta. Yhteisö ja yhteisöllisyys ovat vallitseva tila, jolla ylläpidetään yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Mt.)

Yhteisöllisyyden käsitteelle on useita eri määritelmiä. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2003) mukaan yhteisöllisyys voidaan määritellä kahdella eri tavalla. Yhteisöllisyys voi olla toiminnallista, jolloin yhteenkuuluvuuden tunne syntyy yhteisestä päämäärästä, jota kohti pyritään yhdessä. Yhteisöllisyys voi olla myös symbolista, jolloin se ilmenee jaettuina uskomuksina, kokemuksina ja tunteina. Yhteisöllisyys ei tällöin rajoitu vain tietyn alueen ihmisiin. Hyypän (2002, 50–51) näkemyksen mukaan

yhteisöllisyys edellyttää löyhiä sosiaalisia siteitä yhteisön jäsenten välillä, sillä vahvat siteet voivat johtaa ryhmään kuulumattomien syrjintään ja epädemokratiaan.

Yhteisöllisyyden synnyssä onkin tärkeää, että jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus esittää omat mielipiteensä yhteisöä koskevista asioista ja olla tekemässä yhteisiä päätöksiä (Tirri 1998, 20).

Yhteisöllisyys perustuu aina jonkin yhteisön tuntemuksille ja kokemuksille ja siksi sen määrittelykin on vaikeaa. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 12) perustavat yhteisöllisyyden kahdeksan edellytyksen varaan. Yhteisöllisyys edellyttää heidän mukaansa yhdessä tekemistä, myönteistä panostusta ryhmän toimintaan, sitoutumista, kunnioitusta, suhteita, jossa yksilöllinen ja kollektiivinen ymmärrys lisääntyy, erilaisuuden arvostamista sekä kiinnostusta ryhmän ja sen yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseen. (Mt.) Huusko (1999, 17–18) sen sijaan jakaa yhteisön ominaisuudet henkilökohtaiseen ja säännölliseen vuorovaikutukseen, jäsenien tuttuuteen toisilleen, yksimielisyyteen ryhmän jäsenistä, jäsenten yhteisöön kuulumisen eroihin ja yhteiseen todellisuuteen eli yhteiseen sosiaaliseen pääomaan (Mt).

2.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisen pääoman käsitteestä on viime vuosien aikana tullut suosittu yhteiskunta ja taloustieteellisessä keskustelussa. Sosiaalisella pääomalla ja siihen liittyvillä kysymyksillä onkin pitkä historia sosiologiassa ja taloustieteissä Smithistä Marxiin, Weberiin, Simmeliin, Durkheimiin ja Bourdieuhun (Ruuskanen 2001, 2). Käsitteen historia yltää aina viime vuosisadan alkuun ja sen alkuperä yhdistetään usein James Colemanin (1988) tutkimukseen (Iisakka 2004).

Sosiaalinen pääoma on käsitteenä vielä määritelmältään keskeneräinen, sillä yhtä kaikkien hyväksymää määritelmää ei ole (Iisakka 2004). Sosiaalinen pääoma viittaa yhteiskunnan sosiaaliin rakenteisiin ja niiden yhteisöllisiin piirteisiin, kuten sosiaaliin verkostoihin, luottamukseen ja normeihin. Ihmisten välinen jatkuva yhteistyö ja jatkuvat sosiaaliset siteet mahdollistavat luottamuksen syntymisen yksilöiden välille. (Ruuskanen 2001.)

Sosiaalisen pääoman käsitettä ovat vahvimmin olleet määrittelemässä Pierre Bourdieu (1986), James Coleman (1988) ja Robert Putnam (1993; 1995). Sosiaalisen pääoman käsitteeseen on vakiintunut tiettyjä ominaisuuksia kuten sosiaaliset verkostot ja niihin liittyvät normit. Se voidaan ymmärtää myös sosiaalisesti voimavaraksi, joka muodostuu ihmisten välisten formaalien ja informaalien suhteiden vaikutuksesta (Coleman 1988; Durkheim 1980; Iisakka 2004; Putnam 1993; 1995.)

Bourdieuille (1984; 1986) sosiaalisen pääoman käsite liittyy yksilöiden ja ryhmien sijoittumiseen yhteiskunnan sosiaalisille kentille. Taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma muodostavat ihmisille resurssin kentillä erottautumiseen. Bourdieun sosiaalisessa pääomassa on kyse jäsenyydestä samankaltaisten ja toisiaan arvostavien henkilöiden verkostossa. Ryhmän jäsenyys, toimijuus, tarjoaa jäsenilleen yhteisesti omistettua pääomaa. Siten yhteisö ja sen jäsenten välinen vuorovaikutus on sosiaalisen pääoman perusta. (Mt.)

Coleman (1988) puolestaan tarkastelee sosiaalista pääomaa yksilöiden käytössä olevien suhdeverkostojen pääomana, joka koostuu luottamuksesta, normeista ja verkostoista. Keskeistä Colemanille on sosiaalisten suhteiden kiinteys ja sosiaalisen rakenteen kyky ylläpitää pääomaa. Sosiaalisen pääoman muotoja ovat sosiaaliset normit ja niihin liittyvien sanktioiden mahdollisuus, odotukset ja velvoitteet sekä sosiaalisen rakenteen tiedonkulku. Coleman käsittää sosiaalisen pääoman pääosin yksityisihmisen käytössä olevaksi resurssiksi, mutta näkee sen myös yhteisöjen käytössä olevana resurssina. (Kajanoja & Simpura 1998, 29.)

Putnamille (2000) sosiaalinen pääoma on nimenomaan yhteisön ominaisuus. Colemanin tapaan Putnamin sosiaalisen pääoman muotoja ovat luottamus, normit ja verkostot. Keskeistä Putnamin määritelmässä ovat kansalaishyveet ja instituutioihin sitoutuva sosiaalinen pääoma. Putnamia on kiinnostanut erityisesti Yhdysvaltoja koskevissa tutkimuksissa pääoman mahdolliset vaihtelut pitkällä aikavälillä. Putnam onkin todennut sosiaalisen pääoman heikentyneen 1960-luvulta lähtien. Putnam (mt) jakaa sosiaalisen pääoman kahteen ulottuvuuteen: yhdistävään (*bridging*) ja sitovaan (*bonding*). Yhdistävä ulottuvuus käsittää yksilöiden väliset sosiaaliset siteet ja sitova ulottuvuus ryhmäidentiteetin (Ruuskanen 2001, 23).

2.2.1 Sosiaalinen pääoma ja luottamus

Sekä Coleman (1988) että Putnam (2000) määrittävät luottamuksen keskeiseksi sosiaalisen pääoman ulottuvuudeksi. Samaa mieltä on myös Ruuskanen (2001), jonka mukaan luottamus on sosiaalisen pääoman käsitteen selkäranka. Myös Kotkavirta (2000, 55) toteaa luottamuksen olevan yksi peruspilareista silloin kun halutaan toimia yhdessä. Luottamuksen myötä osapuolten toiminta on ennustettavaa ja oman edun tavoittelu poistuu. Sosiaalisen pääoman käsitteen kannalta erityisen kiinnostavaa on formaaleihin ja informaaleihin instituutioihin kohdistuva luottamus. Niillä on keskeinen asema ihmisten välisessä yhteistoiminnassa ja sosiaalisen pääoman muodostumisessa. (Ruuskanen 2001.)

Ilmonen (2002, 136–138) tarkentaakin, että luottamuksen voi nähdä institutionaalisenä tai jopa yleisenä odotuksena, silloin kun se on olemassa ja rakenteissa. Täten oman toiminnan suunnittelu ja ennakoiminen helpottuu kun luottamus toimintojen samanlaisuuteen on olemassa. (Mt.) Koulu instituutiona kaipaa juuri luottamusta rakenteiden samankaltaisuuteen. Oppilaan kohtaamiseen koulussa sisältyy aina merkittävä vuorovaikutussuhde, jolla on Ilmosen (2004, 136–138) mukaan kauaskantoisia seurauksia. Pelissä on henkisen elämän edistäminen, kulttuurin vaikutukset yksilöön sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kohtaaminen.

Keltikangas-Järvinen (2007) kiteyttää koulun velvollisuuden sosiaalisen pääoman edistäjänä. Oppilaiden tulisi saada koulusta itsenäisyyttä ja sosiaalisuutta ja heidän tulisi kohdata maailma psyykkisesti vahvoina, ja itseensä luottavina elämänikäisinä yksilöinä. Heidän koulutuksensa ja tietotaitonsa varassa hyvinvointiyhteiskuntamme ja kilpailukykyimme lepäävät. Nämä kaikki tekijät muovaavat sosiaalista pääomaa. Tärkeää on huomata sosiaalisen pääoman merkitys sukupolvien jatkumossa; yhden sukupolven sosiaalinen pääoma määrittää myös seuraavan sukupolven sosiaalista pääomaa. Siksi ei ole yhdentekevää millaisen roolin koulu yhteisöllisyyden ja sosiaalisen pääoman luojana ottaa. Sillä on ratkaiseva merkitys yksilölle. (Mt.)

2.3 Yksilö osana yhteisöä

Symbolisen interaktionismin mukaan yksilö omaksuu kulttuurinsa ja ympäröivän yhteiskunnan käsitykset vuorovaikutuksen kautta. Täten kieli on sosiaalisudessa merkittävässä asemassa. Herbert Meadilla oli vahva vaikutus symbolisen interaktionismin kehitykseen. Hänen mukaansa yksilöiden välinen vuorovaikutus on täynnä symbolisia eleitä, jotka ovat abstrahoituneet symboleiksi ja kieleksi. (Collier, Minton & Reynolds 1991; Kyntäjä 1998; Mead 1983.) Mead jaotteli ympärillämme olevat ihmiset merkityksellisiksi ja merkittäviksi toisiksi. Merkityksellisiä toisia ovat ne henkilöt, joiden kanssa vietämme paljon aikaa, kuten perhe. Nämä ihmiset vaikuttavat eniten minuutemme muodostumiseen. Merkittävien toisten kautta sisäistämme käsityksen siitä mikä on yhteiskunnassamme ihmiselle sopivaa käyttäytymistä. (Mead 1983.)

Yksilö on siis olemassa suhteessa yhteisöön, siihen, että on muita, joita voi pitää itsestä erillisinä. Yksilön ajatukset, asenteet ja arvot syntyvät yhteisössä ja ovat suhteessa yhteisöön. Meistä tulee niin sanotusti yhteisömmme heijastuksia ja yhteisön toiminta vaikuttaa omalta osaltaan ihmiseksi kasvamisessa. (Saukkonen 2003, 21; Syrjälä 2005, 11.) Sosialisatiolla kuvataan sitä prosessia, jossa yksilöstä kasvaa yhteisönsä jäsen. Sosialisatio tapahtuu aina sosiaalisessa toiminnassa, jossa yksilöllä on mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa ja näkökulmansa. Normien ja arvojen omaksumisen rinnalla on yhä enemmän alettu korostaa sosialisatian kautta saatavia taitoja, joiden avulla yksilö voi elää yhteiskunnassa ja pyrkiä kohti tavoitteitaan. (Arendt 2002, alkup. 1958.)

Yksilöiden välillä tapahtuva vuorovaikutus sosiaalisuuden merkittävänä osana on kiinnostanut aina symbolisen interaktionismin tutkijoita sekä sosiaalipsykologeja. Sosiologian oppi-isät; Marx, Weber ja Durkheim puolestaan kiinnittivät huomiota rakenteisiin ja instituutioihin nykyihmisen yksilöllisyyden muotoutumisessa. (Israel 1979.) Nyky-yhteiskunta rajoittaa ihmistä täysin uudella tavalla: yhteiskunnan instituutioiden ratkaisut perustuvat yhä enemmän sosiaalista elämää koskevaan tietoon. Siten yksilön omasta elämästä tulee refleksiivinen projekti, jossa omasta elämästä tulee jatkuvan työn alla oleva rakennustyömaa. (Kyntäjä 1998.)

Psykologisen määritelmän mukaan yksilöllisyys voidaan nähdä tarkoittavan sitä, että ihmisen toimintaa ohjaavat hänen omasta sielunelämästä kumpuavat tavoitteet sen sijaan, että hänen toimintaansa ohjaisivat ulkoiset seikat kuten ryhmäpaine tai yhteisölliset velvollisuudet (Sahlberg 1996, 87). Nyky-yhteiskunnan kasvanut taloudellinen hyvinvointi ja lisääntynyt yhteiskunnallinen turvallisuus ovat mahdollistaneet entistä yksilöllisemmiksi itsensä kokevat ihmiset (Saukkonen 2003, 22). Nyky-yhteiskunta tukee yksilöiden vahvaa toimijuutta.

2.3.1 Yksilö toimijana

Toimijuudella tarkoitetaan tietävää, ajattelevaa, toimivaa ja tuntevaa subjektiutta, aktiivista päätösten tekoa sekä oman elämänsä muokkaamista kohti tavoitetta (Giele & Elder 1998, 10, 17). Barnes (2000) kiteyttää toimijuuden henkilön kykyyn ja voimaan valita itse toimintatapansa ja tekonsa. Toimijuus pitää sisällään lisäksi vapaan tahdon; mahdollisuuden toisin toimimiseen. Toimijuuden omistaminen on sisäisten voimien ja kykyjen omistamista, jotka harjoituksen kautta aktivoivat toimijaa. (Mt.) Toimija on subjekti, joka mieltää toimintansa koko maailmaan vaikuttavaksi ja itsestä lähteväksi (Virkki 2004).

Toimijuutensa avulla yksilö ilmaisee, ottaa tai saa paikkansa sosiaalisessa, kulttuurisessa ja materiaalisessa maailmassa. Erilaiset säännöt, sopimukset, velvoitteet ja vapautukset asettavat ihmisiä erilaisiin toimijuuksiin, jolloin eri mahdollisuudet ja rajoitukset rakentuvat tilannekohtaisesti. (Gordon 2005, 114–118; Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, 97.) Ronkainen (1999, 37) ja Gordon (2005, 120) huomauttavat yksilötoimijan moninaisuudesta. Toimijuudesta puhutaan eri yhteyksissä eri tavoin, jolloin yksi ja sama yksilö saattaa omata erilaisia toimijuuksia. Gordon käyttää tästä esimerkkinä haastattelemaansa nuorta, joka koulukontekstissa korostaa omia toiveitaan ja päätöksiään, kun taas perheen kesken puhuu säännöistä ja kontrollista (Gordon 2005, 120.)

Toimijuuteen liittyy olennaisesti myös vallan käsite. Gordonin (2005, 117) mukaan tämä näkyy siinä, että joillakin on enemmän mahdollisuuksia rakentaa toimijuuttaan

kuin toisilla. Ronkainen (2006, 532) näkee, että vallassa on kyse vastuista, oikeuksista ja odotuksista. Se, millaisia toisin toimimisen mahdollisuuksia on olemassa, liittyy materiaalisiin mahdollisuuksiin, arvottamiseen, normatiivisiin odotuksiin ja yhteiskunnalliseen asemaan.

Tässä tutkimuksessa lukio-opiskelijoiden toimijuus on tilannesidonnaista. He kokevat oman toimijuutensa eri tavalla riippuen mitä heiltä kyselylomakkeessa kysytään. Opiskelijoiden tuottamassa aineistossa tulee myös hyvin esiin toimijuuden tärkeys; sen avulla he ottavat paikkansa kouluyhteisössä. Joidenkin opiskelijoiden vastauksista tulee ilmi myös heidän eri toimijaroolinsa kotona, harrastuksissa ja koulussa, jolloin heidän toimijuuttaan määrittävät koulukulttuurin säännöt ja normit.

3 KOULU

Illich (1972) maalaili 1970-luvun alussa kuvaa kouluttomasta yhteiskunnasta. Aikakaudelleen utopisessa mallissa Illich lähti ajatuksesta, että tulevaisuudessa ihminen voi oppia elämässään tarvitsemansa tiedot ja taidot melkein missä vain. Erityistä koulu-instituutiota ei oppimiseen enää tarvita, koska esimerkiksi media, kirjastot ja perhe hoitavat saman asian tehokkaammin ja yksilöllisyyden huomioiden. Illich uskoi visiossaan, että uuden teknologian synnyttämät mahdollisuudet oppimisessa ovat lähes rajattomat. (Mt.)

3.1 Kouluinstituution rakentuminen

Yhteiskunnan murroksesta ja uudesta teknologiasta huolimatta koulu on onnistunut säilyttämään asemansa sivistystä arvostavissa kulttuureissa. Suomalaisen koulun perusta on kansakoulussa, jonka pohjan loi Uno Cygnaeus. Hänen näkemyksensä koulusta oli, että kaikki kansalaiset saisivat mahdollisuuden sivistää itseään ja kehittää omia taipumuksiaan ja taitojaan. (Syväoja 2004.) Sittemmin käsitys koulun tarkoituksesta on monipuolistunut ja myös pirstoutunut. Varto (2005, 197–198) vertaa kriittisesti koulun arvoperustaa vetoiseen kellariin, jonne kertyy kaikenlaista, miltä ajan myötä katoaa olemassaolon perusta.

Saukkonen (2003, 45) käyttää koulutusjärjestelmästä nimitystä massakoulutus, joka on historiallisesti tarkasteltuna varsin nuori. Suomessa kansakoulun perustamisen säädöksellinen lähtökohta on kansakouluasetuksen antaminen 1866. Tämän jälkeen kuntien velvoitteita koulun pidossa täsmennettiin piirijakoasetuksella vuonna 1898. Oppivelvollisuuslaki Suomessa säädettiin 1921. (Rinne & Salmi 1999, 27.)

Boli (1989, 25–26) linkittää massakoulutuksen synnyn osaksi pitkää yhteiskunnallista muutosprosessia, jonka kuluessa feodaaliset rakenteet vähitellen murenivat ja korvautuivat modernimmilla rakenteilla ja instituutioilla. Samanlaisen näkökulman antaa myös Elias (1982) sivilisoitumisprosessista. Modernisaatio on rationaalisten ponnistelujen ja yhteiskunnan historiallisten olosuhteiden välisen dialektiikan tulosta. Massakoulutus on näin ensisijaisesti yhteydessä yhteiskunnan pitkäkestoisiin

institutionaalisiin ja rakenteellisiin muutoksiin (Saukkonen 2003, 48). Tähän kontekstiin Saukkosen (2003, 48) mukaan asettuvat myös Snellman ja Cygnaeus, joiden toimet ovat tietyn historiallisen ajanjakson institutionaalisten, rakenteellisten ja aatteellisten ilmentymiä.

Massakoulutuksen avulla on modernissa yhteiskunnassa pyritty ensisijaisesti varmistamaan viestinnän onnistuminen ja ihmisten keskinäinen ymmärtäminen, jotta hallinnon ja talouden toiminta mahdollistuu. Taustalla on myös kansallisen kulttuurin siirtyminen sukupolvelta toiselle. Koulutuksessa on kuitenkin aina ollut kyse yksittäisistä ihmisistä, jotka hankkivat koulutusta ja joiden kouluttamisella on yhteiskunnallista merkitystä. Moderni koulu rakennettiin yhteiskunnallisen ennustettavuuden ja hallittavuuden logiikalle, myöhäismodernissa ajassa tilanne on toinen. Myöhäismodernin ajan muotoutumiseen vaikutti teollistuneen yhteiskunnan muutos. Populaarikulttuurin ja viihteen laajeneminen yhdessä kansainvälistymisen kanssa synnyttivät myöhäismodernin yhteiskunnan. (Bauman 1996.) Koulun asemaa arvioidaan jatkuvasti uudelleen ja uudelleen. Koulu ei enää kerro kollektiivista kertomusta edistyksestä ja opista, vaan se on kenttä, jossa yksilöt rakentuvat kukin kykyjensä mukaisesti. (Saukkonen 2003, 61–62.)

3.2.1 Koulukulttuurin määrittelyä

Nykyinen lukion opetussuunnitelma (2003) määrittelee koulukulttuurin toimintakulttuuriksi, ”joka korostaa yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille”. Lisäksi lukion opiskelijoiden osallistuminen työyhteisön kehittämiseen tulee tehdä mahdolliseksi muun muassa oppilastoimikunnan kautta. Koulukulttuurin keskiössä on myös kaikki lukion käytännöt, jotka tulee rakentaa johdonmukaisesti kasvatus- ja opetustyön tavoitteet huomioiden. (Mt.)

Kunnon kansalaiseksi kasvattaminen on ollut suomalaisen koulun perimmäinen tehtävä kansakoulun alkua ajoista asti. Muutos tapahtui vasta peruskoulu-uudistuksen myötä, jolloin peruskouluun levisi ainejakoinen ajattelutapa. Käytännölliset aineet

antoivat tilaa akateemisille aineille ja kansalaistaitojen sijaan opiskelu alkoi kouluttaa oppilaita yliopistomaiseen työskentelyyn. (Ikonen 2006, 95–96.) Varto (2005, 200) kiteyttää muutoksen käännökseksi, jonka tavoitteena on tiedollistaa koulua enemmän. Käytännössä tämä on tarkoittanut objektiivisen tiedon määrän lisääntymistä ja sellaisen kasvatuksen vähenemistä, joka kohdistuu kasvatettavan subjektiivisuuteen. (Mt.) Tämän suuntaisen kehityksen vaarana on, että opiskelu painottuu oppiaineiden osaamiseen, mikä on objektiivisuuden pyrkivien tietoaineiden tavoitteena. Tällöin helposti huomiotta jäävät taitoaineet, joiden nähdään synnyttävän oppijassa muun muassa itselähtöisyyttä, itsenäistymistä ja arviointikykyä. (Varto 2005, 209.)

Sahlberg ja Leppilampi (1994, 85) määrittelevät koulukulttuurin opettajien, oppilaiden ja hallinnon yhteiseksi toiminnaksi, johon liittyy kiinteästi vuorovaikutuskulttuuri. Yksilöiden vuorovaikutuksesta rakentuu koulun koko sosiaalinen verkosto, joka toimii koulun selkärankana mahdollistaen informaation vaihtamisen ja jalostumisen kouluyhteisössä. (Mt.)

3.3 Koulu ja sen yhteisöllisyys

Koulu on yhteisö, jossa muodostuu monia erilaisia sosiaalisia suhteita, yhteisyyttä ja eroja. Työyhteisönä koulun tulisi toimia kannustavana oppimisympäristönä, jonka tavoitteena on työskentelyn kehittämisen lisäksi yhteisöllisyyden edistäminen. (Gordon & Lahelma 2003.) Yhteisöllisyys on lukion opetussuunnitelmassa yksi päämäärinä, johon pyritään sellaisen toimintakulttuurin avulla, joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin vuorovaikutukselle ja yhteistyölle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilastoimikunnan kautta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Lehtinen (2004, 58) kritisoi koulun nykyisiä mahdollisuuksia luoda yhteisöllisyyttä. Koulun perinteiset työskentelytavat ja opetussuunnitelman rakenne ovat Lehtisen mielestä suurin ongelma. Opetussuunnitelma on rakennettu siten, että ne toimivat suurten tietomäärien opettamisessa. Siten monimutkaisten kokonaisuuksien oppiminen tai opitun yleistäminen saattaa jäädä toteutumatta. Yhteisöllisten

työtapojen näkökulmasta tarkasteltuna, ryhmissä ratkaistavat yksinkertaistetut ongelmat eivät tarjoa oppilaille edellytyksiä vuoropuhelulle ja yhteisen, uuden tiedon omaksumiselle. (Lehtinen 2004, 58.) Arvajan (2005) mukaan nykyisen koulun toimintakulttuuri ei tue yhteisöllistä oppimista.

Yhteisöllisen oppimisen esteenä on Lehtisen (2004, 58) mukaan myös koulun arviointikulttuuri, joka vaikeuttaa yhteisöllisten työskentelytapojen nousemista keskeisiksi toimintamalleiksi. Arviointi kohdistuu koulussa ensisijaisesti yksilöön jo pelkästään sen takia, että opettajan on helpompi arvioida sellaista osaamista, johon hän on omalla opetuksellaan suoraan vaikuttanut. Samaa mieltä on myös Niemi (2008), jonka kokemuksen mukaan suomalaisessa koulussa vallitsee kilpailua tukeva ilmapiiri. Oppimista kuuluu arvioida ja yksilöiden suoritukset nostetaan keskiöön. On huomioitava, että osalle oppilaista on luonnollisempaa työskennellä yksilöinä, mutta niin kuin Lehtinen (2004, 58) toteaa, yksilöllisyyden ja koulun kasvatustavoitteiden välillä olisi löydettävä tasapaino ja pyrittävä opettamaan sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan ryhmiin liittymisessä.

Nämä yhteisöllisyystavoitteet ovat näkyvä osa valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa (2003), mutta siirtyvätkö tavoitteet paperilta todellisuuteen? Suoranta (2003) kritisoi nykykoulun tuottamaa kansalaisuutta. Hänen näkemyksensä mukaan koulu ei pysty kasvattamaan rohkeita ja itsenäiseen kansalaisuuteen kykeneviä toimijoita, vaan lopputuloksena on ulkopuolisuutta ja voimattomuutta. Ulkopuolisuus ja voimattomuus johtavat helposti syrjäytymiseen. Yhteisöllisyyden kokemus on se voimavara, jonka avulla yksilöitä olisi mahdollista sitoa yhteen. Kuten Aapola ym. (2003) osuvasti toteavat ”Yksilöllisyyttä tasapainottaa yhteisöllisyys”.

Yhteisöllisyyden tavoittelu koulussa vaatii Rautiaisen (2008, 15) mukaan demokraattista kasvualustaa, jossa opiskelijoilla tulisi olla ”kansalaisyhteisöjä” myös koulussa. Osallisuus päätöksiin voisi lähentää opiskelijoita ja koko muuta virallista koulua. Näin oppilaiden omilla kokemuksilla ja mielipiteillä olisi väliä. Korhonen (2006, 68) ehdottaa näkökulman vaihdosta. Katse tulisi laajentaa yksilöstä kulttuuriseen lapsuuteen eli niihin ilmiöihin, jotka kiinnostavat nykypäivän lapsia ja nuoria, ja joihin kasvattajien tulisi ottaa kantaa. Oleellista olisi huomioida niitä ilmiöitä, jotka ympäröivät nykyajan nuoria.

3.3.1 Tutkimuksia koulusta ja sen yhteisöllisyydestä

Kiviniemi (2000, 106) keskittyi tutkimuksessaan opettajien ja opettajankouluttajien kokemuksiin koulusta ja koulutuksesta. Opettajat kokivat mm. oman ja koulun arvovallan heikenneen, koulun vastaisen alakulttuurin voimistuneen sekä oppilaiden yksilöllisten erojen kasvaneen. Opetustyönsä onnistumisen kannalta opettajan olisi ymmärrettävä sekä oppilaiden ajattelumaailmaa että heidän vapaa-ajan kulttuuriaan (Kiviniemi 2000, 106).

Kauppila (1996) havaitsi jo vuonna 1996 tehdyssä tutkimuksessa, että koulutus on muuttunut itsestäänselvyydeksi ja keskeisimmät elämänsisällöt sijaitsevat sen ulkopuolella. Tätä on muun muassa tulkittu siten, että koulu muuttunut niin institutionaaliseksi ympäristöksi, että yksilön kannalta merkittävät oppimiskokemuksen puuttuvat. Samanhenkisesti kirjoitti Hoikkala (1989, 47) jo 1980-luvun lopulla yhdeksäsluokkalaisia poikia koskeneessa tutkimuksessaan, jossa hän totesi aika yksioikoisesti, että nykyinen koulu ei kelpaa samaistumiskohteeksi katukulttuurin eläjille.

Laine (1997; 2000) on tutkinut koulun arkikulttuuria ja koulua nuorten kokemistilana. Laineen huomionkohteena on ollut havainto, että koulutus ei ole pystynyt reagoimaan muuttuneeseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Koulutuksen ja koulun instituutiona tulisi pystyä huomioimaan nuorten omaa maailmaa ja sen populaareja elementtejä paremmin.

Rautiainen (2008) tarkasteli väitöskirjassaan aineenopettajiksi opiskelevien yhteisöllisyyskäsityksiä koulusta. Opiskelijoiden yhteisöllisyyskäsitystä Rautiainen kuvaa käsiteparilla sosiaalis-vuorovaikutuksellinen tila, joka rakentuu vahvasta luottamuksesta vuorovaikutuksen kulttuuriin. Opiskelijat uskovat aitoon vuorovaikutukseen yhteisöllisyyden luojana. Osalle opiskelijoista kouluun rakenteena liittyi hyvin vahvoja käsityksiä koulukulttuurista, sen säännöistä ja rutiineista. Koulu toimii ikään kuin kone ja sen toiminta on selkeästi määriteltyä.

Saukkonen (2003, 62) on omassa koulun yksilöllisyyttä tarkastelleessa väitöskirjassaan tullut loppupäätelmään, että nykykoulu ja myöhäismoderni

yhteiskunta toimivat ikään kuin eriaikaisesti. Koulu toimii lähtökohtaisesti modernin logiikan mukaan, kun taas yhteiskunnassa traditioiden ja auktoriteettien ohentuminen sekä muutokset asiantuntijuudessa, toimintatavoissa ja yksilöllisessä huomioimisessa ovat lisääntyneet. Asian voi ilmaista myös niin, että yksilöllisyys koulussa asettuu vastatusten koulun joukkomaisuuden kanssa. Koulussa on kaikkia sen jäseniä koskevia velvoitteita ja nämä opetuksen perinteiset menettelytavat ovat pikemminkin kollektiivisia kuin individualistisia. Koulussa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitekenttä on Saukkosen mukaan kasvatuksellinen. (Mt.)

4 LUKIOKOULUTUS

Suomen koulutusjärjestelmän perusrakenne syntyi Lampisen (2000, 13–22) mukaan Ruotsi-Suomen hallinnon ja sen jälkeen Venäjän vallan aikana. Varsinaisen koulutuspolitiikan alun voi juontaa 1800-luvun loppupuolelle, jolloin syntyivät nykyiset oppilaitostyypit ja niiden toiminta-ajatus. Tämän jälkeen seuraava suurempi koulutuspoliittinen murros tapahtui vasta 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin koulutusjärjestelmä yhtenäistyi ja koulutussuunnittelu ammatillistui. Koulutuspolitiikka on tarkentunut 1980-luvun jälkeen linkittyen vahvasti yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Kollektiivisuuden sijaan on alettu korostaa yksilöllisyyttä ja tehokkuus ja tuloksellisuus ovat saavuttaneet myös koulumaailman. (Lampinen 2000, 212–214; Tuijula 2007, 124–125.)

4.1 Luokaton lukio ja sen historia Suomessa

Luokattomuus esiteltiin yhtenä koulutyön uudistamisen muotona Yhdysvalloissa 1950-luvulla (Väljörvi 1994, 247). Myös Suomessa ensimmäiset kokemukset luokattomasta lukiosta on hankittu samalla vuosikymmenellä, jolloin luokattomuutta sovellettiin periodiopetuksen kokeiluna rehtori Touko Voutilaisen johdolla Sysmän yksityisessä oppikoulussa lukuvuonna 1950–1951. Tämän kokeilun tarkoituksena oli selvittää periodiopiskelun etuja ja haittoja perinteisen hajotetun lukemisen sijaan. Opiskelijoiden kanta oli selvästi myönteinen. Seuraava kokeilu tehtiin vuonna 1967 Käpylän iltaoppikoulussa. Tästä kokeilusta käytettiin nimitystä ”kiitolinja” ja siinä annettiin mahdollisuus ammatillisen koulutuksen suorittaneille suorittaa lukio kahdessa vuodessa eli tavallista lyhyemmässä ajassa. Kiitolinja kokeilu oli luokallinen, mutta ajatus yksilöllisemmästä ja eri variaatioita mahdollistavasta lukio-opiskelusta oli herännyt. (Kuusela 2003, 97–103.)

Santaholman (Yliraudanjoki 2010) mukaan varsinainen ensimmäisen luokattoman lukion kokeilu päiväkoulussa käynnistyi vuonna 1972 Touko Voutilaisen johdolla Alppilan yhteislyseossa ja Mäkelänrinteen yhteiskoulussa kestäen vuoteen 1978. Lukuvuosi jaettiin kuuteen yhtä pitkään jaksoon ja opetus järjestettiin ilman luokkarajoja. Opiskelun eteneminen tapahtui itsenäisesti arvosteltavina kursseina.

Opiskelumuodolle ei ollut täysin samanlaista vastinetta muualla maailmassa, mutta mallia otettiin esimerkiksi Yhdysvalloista. (Mt.)

Tätä ensimmäistä lukiokokeilua myös tutkittiin ja Shemeikka (1973, 48–50) selvitti kokeilun ensimmäisen vuoden aikana opiskelijoiden ystävyys- ja kaverisuhteita. Tämän tutkimuksen perusteella luokattomuuden ei havaittu aiheuttavan muutoksia oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin verrattuna perinteiseen luokalliseen järjestelmään. Luokattomuuden yhtenä etuna esitettiin, että opiskelijalla on mahdollisuus valita ystävän kanssa samoja kurseja ja näin ystävän kanssa pystyi viettämään koko koulupäivän. Muina hyvinä puolina raportoitiin opiskelijoiden laajat valintamahdollisuudet, intensiivinen periodiopiskelu, kokeiden uusimismahdollisuus, opettaja-opiskelija suhteen parantuminen ja linjakajojen poistuminen. Kokeilun huonoina puolina raportoitiin kokeiden ruuhkautumisen aiheuttamat paineet, kurssien päällekkäisyyksien aiheuttama valintamahdollisuuksien kaventuminen, yksitoikkoisuus, sosiaalisten suhteiden vaihtelu sekä opiskelun raskaus. (Mt.)

Lukuvuonna 1987–1988 tehtiin luokattoman lukion toinen kokeilu, joka kesti aina lukuvuoden 1993–1994 lukuvuoden loppuun. (Opetusministeriö 1993, 13–14). Kokeilu alkoi kuudessa suomenkielisessä ja yhdessä ruotsinkielisessä lukiossa. Myöhemmin kokeilua laajennettiin ja kokeilun piiriin liittyi vielä kaksi ruotsinkielistä ja kolme suomenkielistä lukiota lisää. (Opetusministeriö 1989, 1–5.) Tämän luokattoman lukion toisen kokeilun hyvinä puolina raportoitiin oppilaan lisääntyneet mahdollisuudet yksilöllisen opintopolun rakentamiseen sekä koulujen kurssitarjonnan monipuolistuminen, vaikkakin samalla yli kolme vuotta lukiota opiskelevat nimettiin hidastajiksi. Luokattomuutta kuvattiin kompromissina ja koulukohtaisena esimerkiksi sellaisten opetusjärjestelyjen osalta, joiden seurauksena varsinainen luokattomuus alkoi vasta kolmannella vuosiluokalla. Luokattomuuden sosiaalinen merkitys kuvattiin myönteisinä opettajien ja oppilaiden lisääntyneen keskinäisen vuorovaikutuksen myötä. (Opetusministeriö 1989, 9–32.)

Toisen lukiokokeilun myötä kävi ilmi, että valtaosa kokeilussa mukana olleista oppilaista suoritti lukion oppimäärän kolmessa vuodessa (Opetusministeriö 1990, 23–27) ja opintojen nopeuttajia tai hidastajia oli selkeä vähemmistö. Opiskelijat olivat hyödyntäneet opiskeluajan joustomahdollisuutta jonkin verran, mutta lähinnä

opintojen hidastamiseen. Tästä luokattoman lukion toisesta kokeilusta laadittiin muistio (Opetusministeriö 1993), joka oli tarkoitettu tueksi lukioiden siirtyessä valtakunnallisesti luokattomaan järjestelmään. Muistiossa luokattomuus määritellään tarkoittamaan koulukohtaisia mahdollisuuksia kehittyä omien erityispiirteiden suunnassa, minkä seurauksena luokattomuus merkitsee pitkälti koulukohtaisia toteuttamismuotoja lukion kulttuurin ja koulukohtaisten käytäntöjen mukaisesti (Mt.)

Toisen kokeilun lopussa astui voimaan uusi Lukiolaki, joka mahdollisti luokattomuuden valtakunnallisesti. Vuodesta 1994 lähtien lukiot ovat siirtyneet soveltamaansa luokattomuuden käytäntöön. (Kuusela 2003, 225.) Nykyinen lukiolaki (629/1998) mainitsee lukiokoulutuksen tavoitteeksi opiskelijan kasvun tukemisen kohti ”hyvää, tasapainoista ja sivistynyttä ihmisyyttä ja yhteiskunnan jäsenyyttä”. Lukiolaki kytkee luokattoman lukion opetussuunnitelman opiskelijan yksilöllisyyteen toteamalla, että opetussuunnitelman laadinnassa on otettava huomioon opiskelijan yksilölliset opintovalinnat. Lukiolaki määrää koulutuksen toteutukselle reunaehdot, mutta on muistettava, että luokattomuus toteutuu koulukohtaisesti (Väljärvi 1994, 7). Siten luokattomuus ja koulukohtaiset sovellukset voivat vaihdella esimerkiksi lukion erikoistumisalan ja opiskelijamäärän mukaan.

4.2 Lukioikäinen nuori

Nuoruus sijoittuu Suomen nuorisolain mukaan ikävuosiin 0–29 (Finlex Nuorisolaki). Muitakin määritelmiä käytetään ja esimerkiksi Moilanen ym. (2004, 48-49) määrittelevät nuoruuden ikävuosiin 10–20. Nuoruus on aikuisuuden jälkeen pisin kehitysvaihe. Nuoruusiän ajatellaan olevan ihmisen toinen mahdollisuus korjata lapsuusiän kehityksen puutteita ja traumoja. Nuoruusiän kautta on mahdollisuus edetä kohti eheämpää aikuisuutta. (Mt.) Pitää kuitenkin muistaa, että kasvatus ja kehitys ovat hyvin yksilöllisiä tapahtumia, joihin vaikuttavat monet eri biologiset, sosiaaliset, psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 44–49; Lyytinen, Korhonen & Lyytinen 2003, 256).

Tutkimuksen kohteena olevat lukio-ikäiset nuoret ovat pääsääntöisesti 15–19 -vuotiaita. Nuoruuteen kuuluu erilaisia kehitysvaiheita, jotka liittyvät keskeisesti

ikäkausiin. Kehitystehtävät määritteli ensimmäisen kerran Havighurst vuonna 1953 (Lappalainen 2001, 19) ja ne liittyvät yksilön kognitiiviseen, psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä niihin taitoihin ja ominaisuuksiin, jotka yksilön odotetaan omaksuvan tiettyihin kehitysvaiheisiin kuuluvina (Mt). Havighurstin (1972, 45–82) mukaan nuoruusiän keskeisiä kehitystehtäviä ovat muun muassa uusien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin, sukupuoliroolin hyväksyminen, emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista, valmistautuminen työelämään ja sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen kehittäminen (Mt).

Nuoren kasvu ja kehitys eivät ole kuitenkaan vain suoraa nousua ylemmäksi kohti kehittyneempää yksilöä. Nuoruuden kasvuun kuuluu vilkkaiden kehityskausien väliin tasaisen seesteiset ja jopa taantumiselta tuntuvat kaudetkin. (Jarasto & Sinervo 1999, 31.) Lapsuuden ja nuoruuden kasvuolosuhteilla on tärkeä merkitys myöhemmälle kehitykselle ja terveydelle (Myllyniemi 2008).

Lukioikäinen nuori elää melkoisessa ristiaallokossa omassa kehitysvaiheessaan. Kehityopsykologisesti hän on siirtymässä psyykkisesti ja fyysisesti aikuisuuteen ja hänen toimintamahdollisuuksiinsa vaikuttavat ympäröivän yhteiskunnan asettamat kulttuuriset standardit. Kulttuurisilla standardeilla taas tarkoitetaan sitä, millaisia kehitystehtävien ratkaisuja pidetään hyvinä ja mihin ikävaiheeseen mennessä niiden oletetaan toteutuneen. (Nurmi 1998, 264–265.)

Koulussa nuori prosessoi kiinnostuksenkohteitaan, valintojaan ja suunnitelmiaan. Koulussa nuori on myös jatkuvan arvioinnin kohteena ja hän joutuu hakemaan selityksiä toiminnoilleen. Jokaiselle nuorelle tämä on yksilöllinen prosessi ja siinä on kyse nuoren hyvinvoinnista. (Nurmi 1998, 264–265.)

Nuoruusiän alkamista ja päättymistä on vaikea määritellä tarkasti. Nuoruus on itsenäinen elämänvaihe, jota leimaa vuorovaikutus itselle tärkeiden ihmisten kanssa. Tässä vuorovaikutussuhteessa kietoutuvat yhteen yhteiskunnalliset olosuhteet ja lähiyhteisö nuoren elämään keskeisesti vaikuttavina tekijöinä. Vuorovaikutussuhteiden sekä kasvun ja kehityksen kautta nuoren on mahdollista saavuttaa kyky toimia itsenäisesti. (Välimaa 2000, 38.)

Nykynuorten kasvuolosuhteet ovat täysin erilaiset kuin vielä pari vuosikymmentä sitten ja siksi nykyisessä myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuoruuden ja nuorison merkitys on täysin eri kuin aikaisemmin. Viime vuosikymmeninä tapahtunut tärkein muutos koskee sukupuolten yhteiskunnallista asemaa. Tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan kasvaminen konkretisoituu tyttöjen ja poikien tasa-arvoisessa nuoruudessa. Vuosikymmeniä sitten tyttöjen nuoruus oli huomattavasti lyhyempi ajanjakso kuin poikien, koska tytöt saavuttivat sukukypsyyden, ja kyvyn ja taidon hoitaa emännän tehtäviä. (Puuronen 2006, 50–51.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo näkyy nuoruuden samanlaistumisessa mutta polarisaatio maalaa nuoruudesta erilaisen kuvan. Polarisaatioajatteluun liittyy vahvasti käsitys ääripäiden määrällisestä lisääntymisestä. Enemmistö nuorista voi ja käyttäytyy kohtuullisen hyvin tai jopa erinomaisesti. Yhä kasvava on kuitenkin sellainen nuorten ryhmä, joilla on erilaisia ongelmia, pahoinvointia ja vahingollista käyttäytymistä. Nämä ongelmat ilmenevät paitsi erityispalveluiden ruuhkautumisena myös nuorten omina elämäntapa- ja terveysongelmina sekä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämisinä. (Eräranta & Autio 2008.) Näillä ongelmilla on vaikutus myös nuoren sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin.

4.3 Lukio sosiaalisena ja fyysisenä ympäristönä

Lukio opiskeluympäristönä pitää sisällään sosiaalisen, fyysisen ja psyykkisen ympäristön. Opiskeluympäristöltä edellytetään paitsi hyvää opetusta myös fyysisesti turvallista ympäristöä sekä kulttuuria tukevaa ilmapiiriä (Putus 2011, 32). Koulun sosiaalinen ympäristö muodostuu opettajien, koulun muiden aikuisten ja oppilaiden sosiaalisten suhteiden verkostoista. (Pietarinen & Rantala 2002, 234.) Sosiaaliseen ympäristöön lasketaan kuuluvaksi myös koulun säännöt, lait ja käyttäytymisnormit. Sosiaalisessa ympäristössä toimiminen mahdollistaa ja edellyttää yksilöltä erilaisten roolien omaksumista ja eri rooleissa käyttäytymistä. (Kiefelhofner 2002, 107–111.) Koulu oppimisympäristönä on parhaimmillaan monipuolinen sosiaalisten taitojen kehittäjä (Pietarinen & Rantala 2002, 234).

Koulu formaalina ympäristönä edellyttää tietynlaista käyttäytymistä erilaisten sääntöjen ja normien kautta. Normit määrittävät käyttäytymistä ja ne ilmenevät joko suorina sääntöinä tai sanattomina sopimuksina ja odotuksina. (Aho & Laine 1997, 149–152.) Sosiaalisen ympäristön tekijät tarjoavat myös mahdollisuuksia osallistua kunkin yhteisön ja ympäristön toimintaan viitoittamalla tietä sille, mitä ja miten jotain voi tehdä (Kiefelhofner 2002, 107–111). Sosiaalisia taitoja voi kehittää turvallisessa ympäristössä, johon kuuluu koko kouluyhteisö. Siksi sosiaalisten suhteiden kannalta kouluyhteisö on ratkaisevassa asemassa. Hamarus (2008, 139) liittyy kouluyhteisöön opettajien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan lisäksi huoltajat. Tämä on tärkeä yhteisö esimerkiksi kiusaamistilanteissa ja niiden ehkäisyssä. (Mt.)

Koulun fyysinen ympäristö pitää sisällään esimerkiksi koulun rakennukset ja tilat, ilmanvaihdon, opetuksen järjestelyt, melun, lukujärjestyksen ja ryhmäkoot (Konu 2002, 44). Kuuskorven (2012, 22) mukaan juuri koulun fyysinen oppimisympäristö on suurimman muutospaineen alla. Muutospaine koskee niin opetussuunnitelmallisia kuin pedagogisia ratkaisuja mutta myös koulun konkreettista fyysistä ympäristöä. Pedagogisten ratkaisujen on korostettu asettavan vaatimuksia koulun fyysiselle ympäristölle, mikä on huomioitava erityisesti koulurakentamisessa (Huhta, Pöyry & Vanamo 2007, 16). Lehtisen (1997, 21) mukaan fyysisiin rakenteisiin liittyvä oppimisympäristökäsitys on laajentunut rakenteiden lisäksi opetusvälineiden, tiedonhankintalähteiden ja koulun ulkopuolisten tapahtumien kokonaisuudeksi, jossa opiskelijat osallistuvat joko suoraan tai virtuaalisesti oppimisprosessiin.

Toimiva, tulevaisuuden tarpeet täyttävä opetustila on pedagoginen ja myös rakennustekninen haaste. Koulurakennus fyysisenä oppimisympäristönä ei suoraan vaikuta oppimiseen, mutta sen merkitys oppimista edistävänä osatekijänä on keskeinen. (Dudek 2000). Sanoffin (2009, 109) mukaan oleellista fyysisessä oppimisympäristössä on opettajien sen mukaan tekemät pedagogiset ja didaktiset valinnat, jotka vaikuttavat merkittävästi oppimisprosessin kulkuun ja näin yksittäisen oppilaan oppimiseen.

Sosiaaliset taidot ja yhteisöllisyys linkittyvät keskeisesti toisiinsa. Ihminen on sosiaalinen olento vain toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa lapsi ja nuori oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja

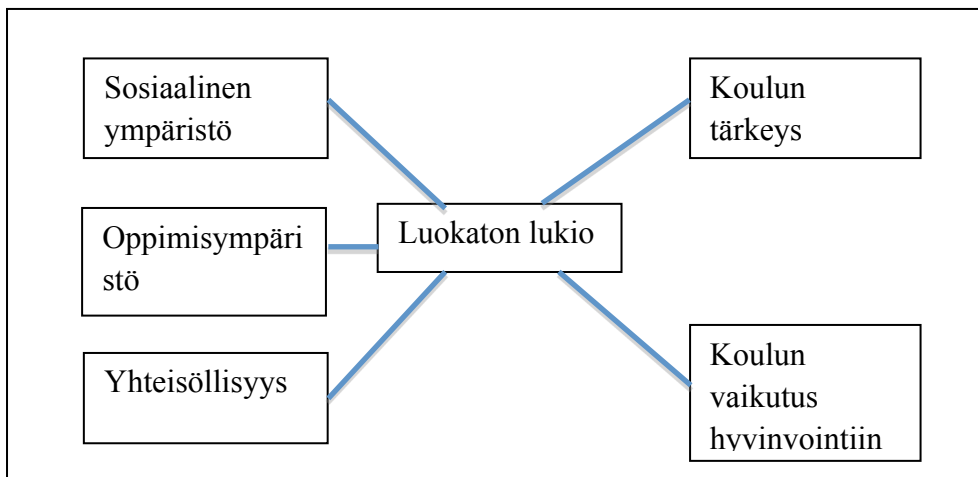
huomioimaan muita. Sosiaalisten taitojen kehitys kytkeytyy olennaisesti erilaisten roolien kehitykseen, taitoon nähdä asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Sosiaaliset taidot ovat avainasemassa sosiaalisen kehityksen kannalta. Heikot sosiaaliset taidot heikentävät lapsen ja nuoren kykyä toimia ryhmässä ja näin sillä on suora vaikutus yhteisöllisyyden syntyyn. (Pulkkinen 2002, 112–114.)

Koululla on hyvät mahdollisuudet opettaa lapsille ja nuorille sosiaalisia taitoja. Kouluyhteisössä tulee päivittäin vastaan tilanteita, joissa sosiaalisten taitojen opettelu ja kehittäminen on mahdollista. Oppilaiden kuunteleminen ja mukaan ottaminen erilaisiin suunnittelutöihin on tässä avuksi. Opettajan yksi keskeinen tehtävä koulussa on auttaa oppilaita löytämään oma henkilökohtainen oppimis- ja kehittämishalu, ei vain tiedollisissa aineissa. (Isokorpi 2004, 28–32, 74.) Suomalainen koulujärjestelmä onkin kansainvälisesti huippuluokkaa kun tarkastellaan tiedollista oppimista. Oppilaiden sosiaalinen kehitys ja hyvinvointi eivät sen sijaan ole tiedollisen osaamisen tasolla. Kouluissa kärsitään yhä enenevässä määrin kurinpidollisista ongelmista ja PISA-tutkimuksen (2009) mukaan suomalaisessa koulussa työrauha on kolmanneksi huonoin vertailussa, jossa oli mukana 38 maata.

Oppilaiden hyvinvointi tarvitsee yhteisöllistä kokemusta. Nuorten sosiaalinen elämä on jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnan muutoksen myötä. Melkaksen (2003) tutkimus kertoo karua kertomaa nuorten elämästä. Henkilökohtaiset valinnat korostuvat yhteisöllisyyden kustannuksella. Myös ystävien tapaaminen on tihentynyt, joka omalta osaltaan kertoo nuorten elinpiirien painotuksen muutoksesta. (Mt.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lukio-opiskelijoiden kokemuksia lukiosta sosiaalisena ympäristönä. Pää tarkoituksena oli tarkastella millaisena luokattoman lukion yhteisöllisyys näyttäytyy lukiolaiselle. Tutkimuksen taustalla on teoriaan perustuva ymmärrys siitä, että koulun merkitys nuorten elämässä on vähentynyt ja koulun tarjoamat yhteisölliset kokemukset ovat vähentyneet. Tutkimuksen viitekehys muodostui tutkimuksen keskeisten käsitteiden ympärille.



KUVIO 1 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuskysymykset:

1. Miten tärkeä koulu on lukiolaisille ja miten he sitä kuvaavat?
2. Millaisena sosiaalisena ympäristönä ja oppimisympäristönä lukio opiskelijoille näyttäytyy?
3. Mikä on koulun merkitys lukiossa kaveri- ja ystävyysuhteiden, sekä ryhmiin kuulumisen kannalta?
4. Miten paljon ja miksi koulu vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin tai pahoinvointiin?
 - Aiheuttaako lukio pelkoa, pahoinvointia, ahdistusta tai stressiä?

6 MENETELMÄLLISET VALINNAT

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Methodisesti tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on käytetty myös määrällistä aineistoa. Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tai pienestä joukosta suhteessa toisiinsa, tuotetaan yksityiskohtaista tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tapaustutkimukselle löytyy monia eri määritelmiä, mutta yksinkertaisesti määriteltynä se on toiminnassa olevan tapahtuman tutkimista (Yin 1983, 23). Tapaustutkimuksen määrittelyssä ongelmallista Metsämuurosen (2006, 90) mukaan se, että tapaus voi olla lähes mitä vain: yksilöstä ryhmään ja potilaasta koko sairaalaan. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkittavasta tapauksesta pyritään keräämään tietoa kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimuksen monipuolinen tiedonhankinta ei sulje pois myöskään tapausta valottavan tilastollisen aineiston käyttöä. (Syrjälä 1994, 11–12.)

Merriam (1998, 19) näkee tapaustutkimuksen menetelmänä, joka lisää syvempää ymmärrystä tilanteisiin ja niihin liittyviin merkityksiin. Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on itse prosessi lopputuloksen sijasta. Näin yhteen tapaukseen keskittyminen antaa mahdollisuuden syventyä tarkastelemaan yksityiskohtia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 59).

Tapaustutkimukseen liittyy oleellinen kysymys tiedon yleistettävyydestä kun kyseessä on vain yksi tapaus (Metsämuuronen 2006, 91). Staken (2000, 236) mukaan kysymys on siitä, että halutaan tietää yhdestä tapauksesta enemmän yksityiskohtaista tietoa kuin yleistettävää. Tapaustutkija etsii toisaalta sitä, mikä on yhteistä ja toisaalta sitä, mikä on tapauksessa erityistä (Mt.) Tapaustutkimus on yksi kvalitatiivisen metodologian keskeinen strategia. Voidaan sanoa, että lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on jollain tapaa tapaustutkimusta. (Metsämuuronen 2006, 92.)

6.2 Aineiston keruu

Keräsin aineiston maaliskuussa 2012 kahdesta keskisuuresta suomalaisesta lukiosta.

Toinen lukioista sijaitsee Keski-Suomessa ja toinen Länsi-Suomessa. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella (liite 3), jossa oli 15 kysymystä.

Kysymyksistä kolme olivat strukturoituja ja loput avoimia kysymyksiä.

Kyselylomake lähetettiin kummankin koulun rehtorille sähköpostilla ja he linkittivät kyselyn koulun nettisivuille ja Facebook-sivuille. Opiskelijoilla oli noin kaksi viikkoa aikaa käydä vastaamassa kyselyyn. Kyselyyn vastasi 71 opiskelijaa. Kysymyksestä riippuen vastanneita on kysymyskohtaisesti 49-71. Tämän tutkimuksen tapaus muodostuu tästä opiskelijajoukosta.

6.3 Aineiston analyysi

Alasuutari (1999, 40–44) hahmottaa laadullisen analyysin vaiheet kahdesta vaiheesta koostuvaksi: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tämä tarkoittaa havaintojen erottelamista ”raakahavainnoiksi” ja sen jälkeen niiden yhdistämistä. Toisessa vaiheessa, arvoituksen ratkaisemisessa, tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella tehdään tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. (Mt.)

Alasuutarin kuvaus laadullisen aineiston analyysistä sopii teemoitteluun erittäin hyvin. Aloitin aineiston käsittelyn erottamalla kyselylomakkeen laadulliset ja määrälliset vastaukset toisistaan. Laadulliset vastaukset litteroin omaksi tiedostokseen kysymys kerrallaan ja määrällisten kysymysten vastaukset kirjasin SPSS-ohjelmaan. Kuvaan aineiston analyysin ensin laadullisen analyysin osalta ja sitten määrällisen.

Laadullinen aineiston analyysi

Laadulliseen aineistoon perehdyin lukemalla sen useita kertoja läpi. Käsittelin aineistoa aina kysymys kerrallaan ja näillä ensimmäisillä lukukerroilla en tehnyt tekstiin vielä mitään merkintöjä. Neljännellä lukukerralla aloin tehdä merkintöjä

tekstiin erivärisillä kynillä etsien opiskelijoiden vastauksista teemoja, joista he kirjoittivat. Näin syntyi kysymyskohtainen teemakortisto, johon lisäsin opiskelijoiden suoria lainauksia. Esimerkiksi kysymykseen koulun merkityksestä tulevaisuuden kannalta opiskelijat vastasivat neljän eri teeman kautta. Näitä olivat jatko-opiskelu, työpaikka, yleissivistys ja tulevaisuus. Teemoittelussa on kyse tutkimuskysymyksiä valaisevien teemojen löytämisestä (Eskola & Suoranta 2000, 174). Teemoittelu eteni prosessimaisesti vaihe vaiheelta ja joidenkin kysymysten kohdalla samansisältöisiä teemoja oli mahdollista yhdistää toisiinsa. Aineistoa piti kuitenkin tutkimustehtävien suunnassa karsia ja siten kaikkia mahdollisia teemoja ei ollut mahdollista nostaa aineistosta esiin.

Vähitellen lopulliset teemat jokaiseen kysymykseen hahmottuivat. Nämä teemat olen esittänyt taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Laadullisen analyysin teemat.

Tutkimuslomakkeen kysymys	Teemat
Mitkä asiat koulussasi ovat myönteisiä kun puhutaan koulustasi oppimisympäristönä?	Fyysinen ympäristö Opettajat/opetus
Mitä muuttaisit nykyisen koulusi oppimisympäristössä?	Fyysinen ympäristö Opetusmenetelmät/opettajat En mitään
Mitkä asiat koulussasi ovat myönteisiä kun puhutaan koulustasi sosiaalisena ympäristönä?	Opettaja-opiskelija -suhde Kaverit ja ystävät Paikat, joissa voi kokoontua Yhteisöllisyys
Mitä muuttaisit nykyisen koulusi sosiaalisessa ympäristössä?	Ihmiset Fyysinen ympäristö En mitään
(Miten paljon ja) miksi koulu vaikuttaa	Sosiaaliset suhteet (vaikuttaa)

siihen voitko hyvin vai huonosti?	hyvinvointiin) Stressi (vaikuttaa pahoinvointiin)
Arvioi, mikä merkitys koululla on tulevaisuutesi kannalta?	Jatko-opiskelu Työpaikka Yleissivistys Tulevaisuus

Määrällinen aineiston analyysi

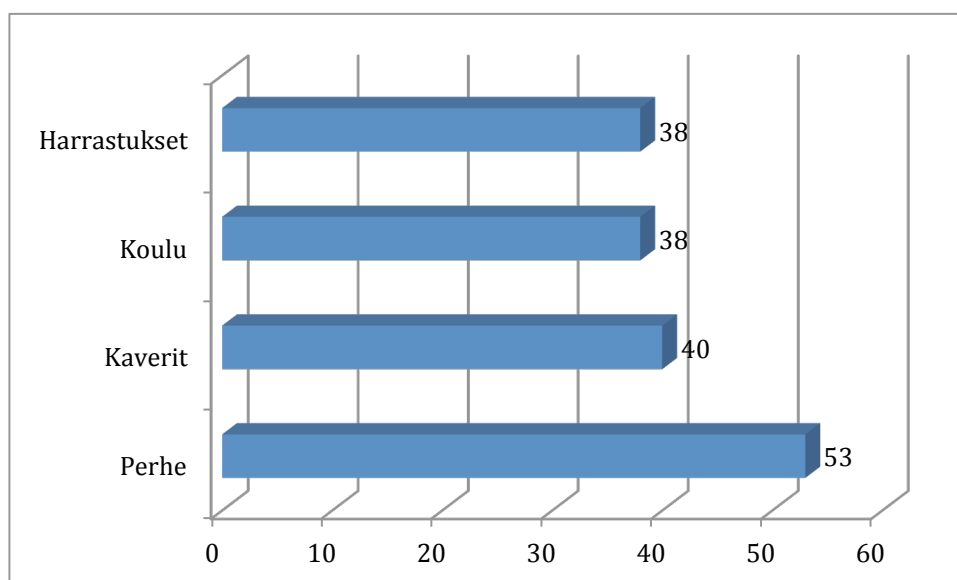
Määrälliseen aineistoon perehtymisen aloitin kirjaamalla aineiston SPSS 20.0 (Norusis 2011) ohjelmaan. Tilastotiede tarjoaa määrällisen aineiston analyysiin menetelmiä, joiden avulla aineisto on mahdollista tiivistää ymmärrettävämpään ja selkeämpään muotoon ryhmittelemällä aineistoa tunnuslukujen ja graafisten esitysten avulla. (Tähtinen & Isoaho 1998, 11–12.) Tämän tutkimuksen määrällisen aineiston analyysiin käytin keskiarvo- ja frekvenssiesitysten tunnuslukuja sekä näiden graafisia esityksiä.

Frekvenssijakauma eli suora jakauma on yleisin muuttujan jakauman esittämistapa. Frekvenssi kuvaa havaintojen lukumäärää muuttujan luokassa. Jakauma muodostuu muuttujan eri arvoista ja niihin liittyvistä frekvensseistä. (Tähtinen & Isoaho 1998, 11–12.)

7 TULOKSET

7.1 Koulun tärkeys lukiolaisille

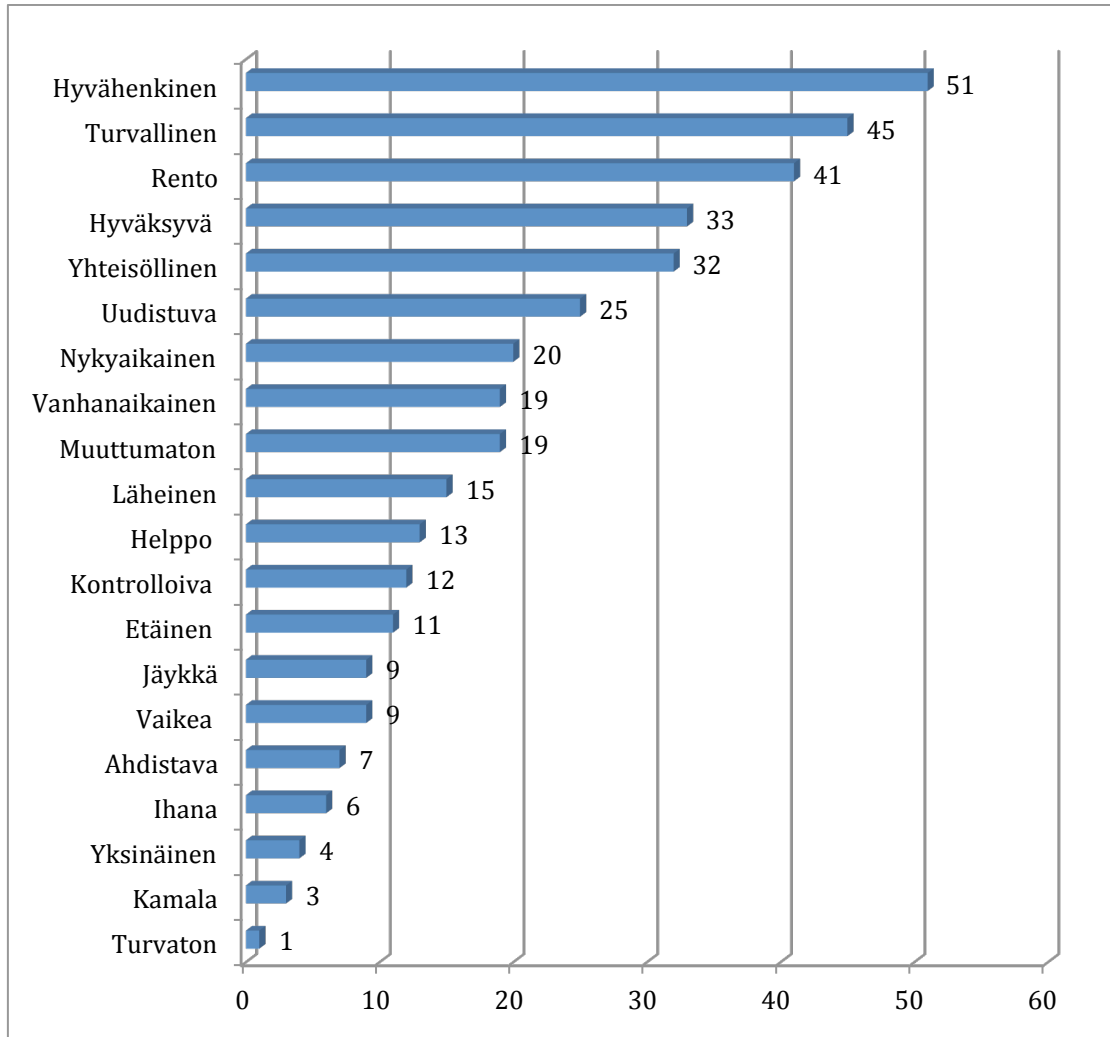
Kyselylomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä opiskelijoita pyydettiin laittamaan perhe, kaverit, koulu ja harrastukset tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein, 4 = vähiten tärkein). Opiskelijoista valtaosa (n = 53) asetti perheen tärkeysjärjestyksessä ensimmäiseksi. Toiseksi tärkein olivat kaverit (n = 40), kolmanneksi tärkeimpiä olivat koulu (n = 38) ja harrastukset (n = 38) (kuvio 2).



KUVIO 2 Perheen, kavereiden, koulun ja harrastusten tärkeysjärjestys aineistossa (n = 71)

Kyselylomakkeen toisessa kysymyksessä opiskelijoita pyydettiin valitsemaan kahdestakymmenestä adjektiivista viisi sellaista adjektiivia, jotka heistä parhaiten kuvaavat lukiota (kuvio 3). Kaikki adjektiivit tulivat valituksi vähintään kerran. Suosituin lukiota parhaiten kuvaava adjektiivi oli hyvähenkinen. Sen valitsi 51 opiskelijaa. Toiseksi suosituin oli turvallinen (n = 45) ja kolmanneksi suosituin oli rento (n = 41). Neljäs eniten valintoja saanut adjektiivi oli hyväksyvä. Sen valitsi 33 opiskelijaa. Adjektiiveista yhteisöllinen (n = 32) tuli viidenneksi eniten valituksi.

Neljä vähiten valintoja saanutta adjektiivia olivat turvaton (n = 1), kamala (n = 3), yksinäinen (n = 4) ja ihana (n = 6). Adjektiiveista nykyaikainen (n = 20), vanhanaikainen (n = 19), muuttumaton (n = 19) ja uudistuva (n = 25) saivat lähes saman verran valintoja.



KUVIO 3 Koulua kuvaavat adjektiivit (n = 71)

7.2 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Opiskelijoilta kysyttiin mitkä asiat he kokevat koulussa myönteisinä kun puhutaan koulusta sosiaalisena ympäristönä. Opiskelijoista 49 vastasi tähän kysymykseen. Vastauksista nousi neljä teemaa: opettaja-opiskelija -suhde, kaverit ja ystävät, paikat, joissa voi kokoontua sekä yhteisöllisyys. Opiskelijoiden vastaukset jakaantuivat määrällisesti lähes tasan näihin neljään teemaan.

Opettaja-opiskelija -suhde koettiin myönteiseksi. Monet opiskelijoista kuvasivat opettaja-opiskelija -suhdetta rennoksi ”

(...) Koulussamme myös opettajien ja oppilaiden välinen suhde on paljon rennempi ja kaverimaisempi eikä niin perinteinen opettaja-oppilassuhde” (poika 17v. Länsi-Suomi) sekä opettajia ammattitaitoisiksi ja ystävällisiksi. *”Sosiaalisen ympäristön kannalta asiat ovat varsin hyvin. Opettajat ovat auttavaisia ja ammattitaitoisia (heiltä löytyy myös huumorintajua tarvittaessa). Myös muut oppilaat ovat mukavia ja ystävällisiä toisia kohtaan. Sosiaalinen ympäristö koulussani on varsin hyvä”*. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Kaverit ja ystävät koettiin myös koulun sosiaalisessa ympäristössä myönteiseksi.

”Ystävien tapaaminen koulussa on helppoa ja vaivatonta”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)
Kavereiden tapaaminen koulussa välituntisin koettiin tärkeäksi tekijäksi koulun sosiaalisessa ympäristössä. *”Kavereita täällä tapaa ja välituntisin on ihan mukava jutella. Ei siinä paljon paikalla ole väliä jos kavereiden kanssa on”*. (tyttö 16v, Keski-Suomi.)

Koulun ympäristö ja tilat olivat myös merkityksellisiä sosiaalisessa ympäristössä. Opiskelijat kertoivat erilaisista paikoista koulussaan, jossa voi kokoontua ja viettää aikaa kavereiden kanssa.

”Pidän näistä paikosta. On mukavaa, että lukiossamme on tällaisia paikkoja. Meidän koulussamme on muutama sohvaryhmä ja pöytiä, jotka ovat hieno juttu”. (tyttö 17v. Länsi Suomi.)

Oppilaskunnan omasta huoneesta, josta käytettiin myös nimitystä abiturienttien oma huone, pidettiin ja sen koettiin lisäävän yhteisöllisyyttä.

”Aulatilaan on huolehdittu paljon penkkejä, muutama limonadiautomaatti ja viherkasvit lisäävät viihtyisyyttä. Abiturienttien oma huone lisää yhteisöllisyyttä”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Neljäntenä myönteisenä asiana opiskelijat kokivat koulunsa yhteisöllisyyden. He kuvailivat koulua ystävälliseksi ja rennoksi paikaksi ja pitivät yhteishenkeä hyvänä. Yhteisöllisyys näyttäytyi myös siten, että

”Lukioon on helppo tulla ja helppo tutustua muihin oppilaisiin”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Myös koulussa järjestettävät tapahtumat koettiin yhteisöllisiksi tapahtumiksi.

”Välitunnit ovat mukavan pituisia ja tosiaan erilaiset extratapahtumat luovat yhteisenkeä”. (tyttö 17v. Keski-Suomi.)

Opiskelijoilta kysyttiin myös mitä he muuttaisivat koulunsa sosiaalisessa ympäristössä. Vastaukset jakaantuivat teemoihin: en mitään, ihmiset ja fyysisen ympäristön. Osa opiskelijoista koki, että uusien ihmisten kohtaaminen koulussa ei ole helppoa. ”

Oppilaskunnalla on oma tila jossa voi abit oleilla, mutta porukoihin on erittäin vaikea päästä mukaan...” (tyttö 20v. Länsi-Suomi)

Jotkut jopa kokivat epäyhteisöllisyyden johtavan helposti kiusaamistapauksiin

(...) meidän koulussamme on niin epäyhteisöllinen porukka saman ikäisiä ettei niiden kanssa tule keskusteltua ja kiusaamista sisäisissä ryhmissäkin tapahtuu helposti. (tyttö 18v. Länsi-Suomi.)

Lisäksi opiskelijat kaipasivat enemmän yhteishenkeä ja kunnioitusta opiskelijoiden ja opettajien välille.

Fyysisessä ympäristössä opiskelijat toivoivat muun muassa viihtyisää aulatilaa, enemmän istumapaikkoja ja pehmeämpiä penkkejä sekä ylipäätään omaa tilaa opiskelijoille. Oppilaskunnan tila koettiin selkeästi opiskelijoiden omaksi tilaksi, mutta tilan pitäisi olla isompi.

”Oppilaskunnan tila on aivan liian pieni kaikille niille oppilaille, jotka ovat sitä oikeutettuja käyttämään. Tilaa pitäisi olla enemmän, sillä tällaisenaan se aiheuttaa eriarvoisuutta ja haittaa yhteisöllisyyden kokemusta”. (poika 18v. Länsi-Suomi.)

7.3 Koulu oppimisympäristönä

Opiskelijoilta kysyttiin myös mitkä asiat he kokevat koulussa myönteisinä kun puhutaan koulusta oppimisympäristönä. Tässä kysymyksessä opiskelijat tarkastelivat koulua kahden teeman kautta; fyysisen ympäristön ja opettajien/opetuksen kautta. Opiskelijoista 53 vastasi tähän kysymykseen.

Koulun fyysinen ympäristö koettiin sekä myönteisesti että kielteisesti. Fyysisessä ympäristössä hyvää oli muun muassa luokat ja niiden sisustus. Erityisen tyytyväisiä koulunsa fyysiseen ympäristöön olivat Länsi-Suomen lukion oppilaat.

”Oppimisympäristö on hyvä, esim. luokissa vaihtuu hyvin ilma ja harvemmin niissä on liian kylmä tai kuuma. Pulpetit ja tuolit ovat mukavat ja ryhdikkäät, jolloin tuoleilla on hyvä istua. Luokat ovat myös mukavan tilavia, välillä tosin oppilaita saattaa olla paljon yhdessä luokassa, jolloin melua ilmestyy luokkaan tahtomatta. Luokat ovat myös mukavan valoisia”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Muutama opiskelija koki myös toimivan fyysisen ympäristön oppimista edistävänä tekijänä.

”Luokkatilat ovat siistejä ja pääosin oikean kokoisia. Koulussa yritetään tukea oppimista esim. laajan kirjaston ja isojen atk-luokkien avulla”. (tyttö 18v. Länsi-Suomi.)

Keski-Suomen lukion opiskelijat suhtautuivat fyysiseen oppimisympäristöön kriittisemmin.

”Koulu on liian vanha. Pulpetit epätasaisia. Luokkahuoneet ei ole ikinä sopivan lämpöisiä. Patterin vieressä istuessa tulee kuuma ja hiki ja toisella puolella luokkaa

kylmä”. (poika 16v. Keski-Suomi.) ”*Ei ole kauheasti myönteisiä asioita.*

Koulurakennus on kamala”. (tyttö 17v. Keski-Suomi.)

Osa koki koulun viihtyisänä, vaikkakin vanhana. ”

Ihan viihtyisä, joskin vanhan aikainen...ei kovin paljoa uudistuksia”. (tyttö 16v. Keski-Suomi.)

Opettajien ammattitaitoa ja opetuksen laatua kiiteltiin. Myös pienet ryhmäkoot saivat kiitosta.

”*Oppiminen toimii hyvin, opettajat moitteettomia ja ammattimaisia*”. (poika 16v. Keski-Suomi.) ”*Ryhmien koot ovat mielestäni sopivia ja työrauha on hyvä, jolloin oppiminen on helppoa kun opetukseen keskittyy*”. (tyttö 16v. Keski-Suomi.)

”*Kursseilla ei yleensä ole kovinkaan suuret ryhmäkoot, joten tunnilla on helppo keskittyä ja opiskella. Opettajat vastaavat mielellään kysymyksiin ja auttavat*”. (tyttö 18v. Länsi-Suomi.)

Jotkut yksittäiset opettajat koettiin liian vaativiksi ja heidän oppiaineensa kuormittaviksi. ”

Meidän lukiossamme useimmat opettajat ovat mukavia, innostavia ja erittäin motivoituneita. Toisaalta joissain opettajissa se näkyy siten, että meidän, oppilaiden, tulisi olla täydellisiä, miltei koneita. Hyvänä esimerkkinä nostaisin äidinkielen opettajamme, joilla on erittäin kova taso, ja meidät nuoret imetään henkisesti kuiviin, kun äidinkielen kurssi sisältyy jaksoon. Emme ehdi keskittyä mihinkään muuhun aineeseen, koska äidinkielen opettaja vaatii tehtäviltä ja kurssitöiltä virheettömyyttä ja täydellisyyttä, ja koen sen erittäin painostavana ja ahdistavana. Jotkin oppilaat kokevat äidinkielen tunnit niin painostavina, että alkavat lintsata”. (tyttö 16v. Länsi-Suomi.)

Opiskelijoilta kysyttiin myös mitä he haluaisivat muuttaa nykyisen koulunsa oppimisympäristössä. Opiskelijoiden vastaukset jakaantuivat kolmeen teemaan:

fyysinen ympäristö, opetusmetodit/opettajat ja en mitään. Tähän kysymykseen vastasi 52 opiskelijaa.

Fyysisessä ympäristössä opiskelijat halusivat eniten uudistaa koulurakennusta ja luokkia sekä lisätä luokkien viihtyvyyttä. Keski-Suomen lukion opiskelijat olivat Länsi-Suomen lukiolaisia selvästi uudistushaluisempia.

”Maalaisin luokat ja varsinkin niiden ovet ja pulpetit. Täällä on käytetty ällöttäviä värejä. Lisäisin myös joitain penkkejä sillä kovin moni joutuu välitunnit seisomaan koska kaikki paikat on varattu.” (tyttö 16v. Keski-Suomi.)

Lisäksi opiskelijat toivoivat parempaa ilmanvaihtoa ja luokkien tuuletusta tuntien välillä. Tilaa itsenäistä opiskelua varten toivottiin erityisesti Länsi-Suomessa paljon.

”Olisi mukava saada enemmän tiloja itsenäistä opiskelua varten, rauhallinen paikka jossa on hiljaista ja mahdollisuus keskittyä. Myös luokkien lämpötila on välillä, varsinkin talvisin kovin alhainen, välillä tuntuu että pystyisi paremmin keskittymään jos ei tarvitsisi keskittyä vilun tunteeseen kaiken aikaa.” (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Oppimisympäristössä opiskelijat halusivat myös muuttaa opettajia ja heidän opetusmetodejaan.

”Opettajien pedagogiset taidot ja tottumukset sekä heidän asenteet. Useimmiten opettajat hallitsevat oman erityisalansa tiedot, mutta niiden välittäminen eteenpäin on erittäin vaihtelevaa. Harva opettaja oikeasti motivoi aineeseen omalla panoksellaan. Itseasiassa moni jättää tunteja väliin ja valinnaisia aineita valitsematta kuivien opettajien takia.” (poika 18v. Länsi-Suomi.)

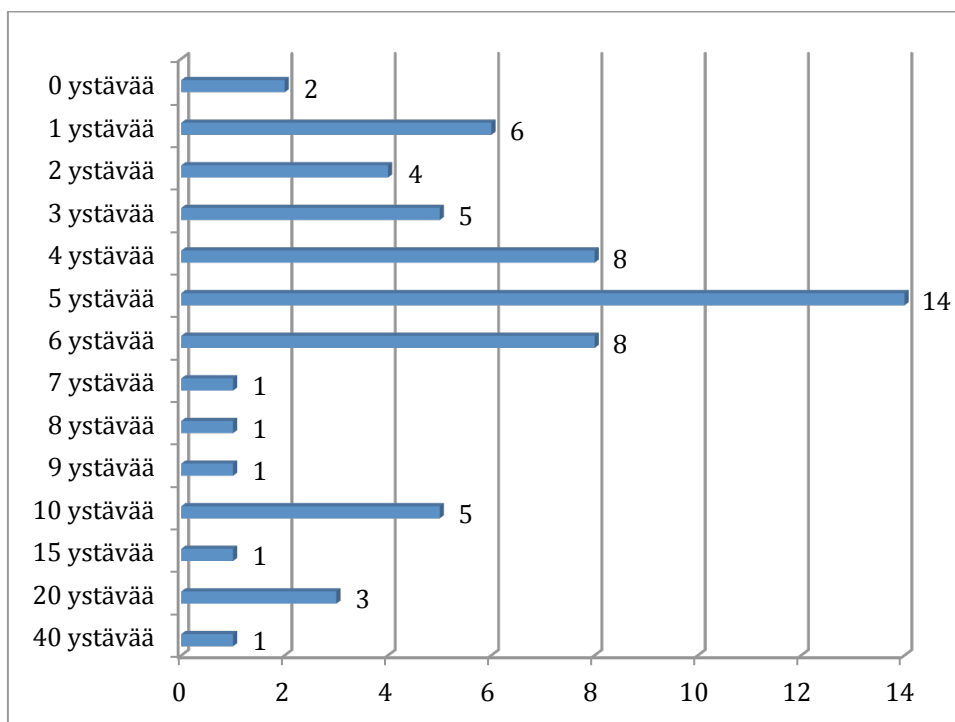
Opiskelijat toivoivat monipuolisempia opetusmetodeja opettajien yksinpuhelun sijaan. *Enemmän keskustelua tunnilla käsiteltävistä aiheista, monipuolisempia opettamistyyylejä* (tyttö 17v. Keski-Suomi)

Kahdeksan opiskelijaa vastanneista ei halunnut muuttaa oppimisympäristössään mitään.

7.4 Koulun merkitys ystävyysuhteiden ja ryhmiin kuulumisen kannalta

Opiskelijoilta kysyttiin, montako läheistä ystävää heillä on koulussa (kuvio 5).

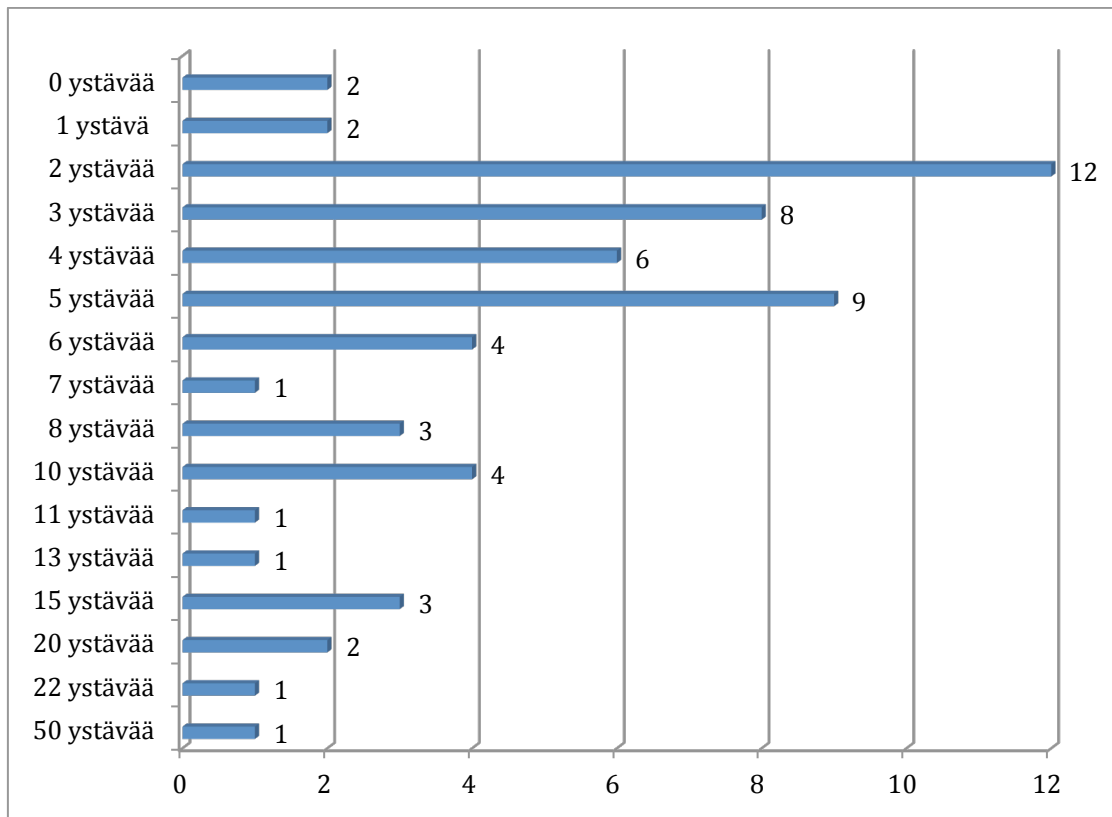
Kysymys ei ollut strukturoitu vaihtoehtojen osalta, eli opiskelijat saattoivat laittaa ystävä-luvuksi minkä tahansa luvun. Isoin osa opiskelijoista (n = 14) ilmoitti läheisten ystävien määräksi viisi. Neljä ystävää oli kahdeksalla opiskelijalla, samoin kuusi ystävää oli kahdeksalla opiskelijalla. Kahdella opiskelijalla ei ollut koulussa yhtään ystävää ja yksi ystävä oli kuudella opiskelijalla. Yksi opiskelijoista ilmoitti läheisten ystävien määräksi 40.



KUVIO 5 Läheisten ystävien määrä koulussa (n = 60)

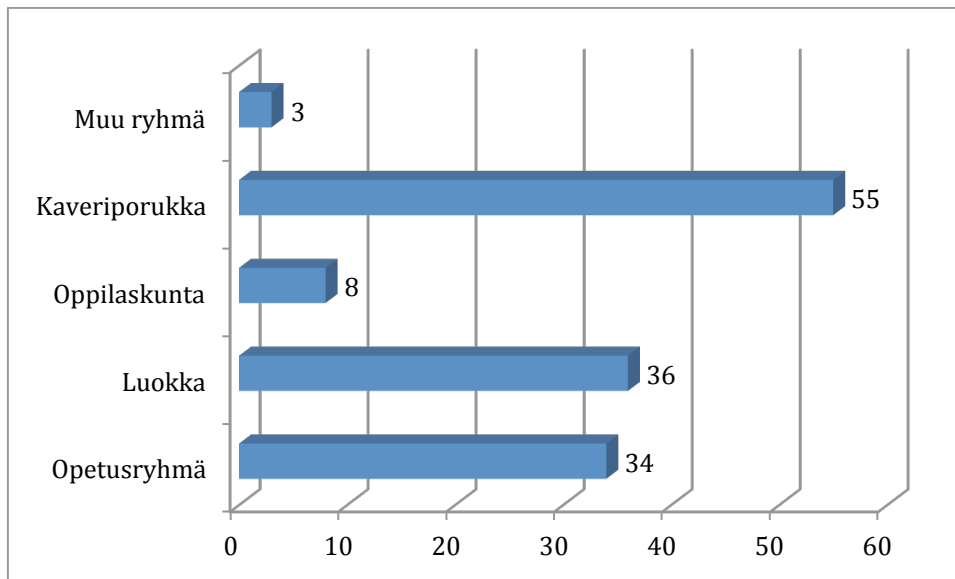
Opiskelijoilta kysyttiin myös, montako läheistä ystävää heillä on koulun ulkopuolella (kuvio 6). Isoin osa (n=12) opiskelijoista ilmoitti ystävä määräkseen kaksi.

Yhdeksällä opiskelijalla koulun ulkopuolella oli viisi ystävää ja kahdeksalla kolme. Kahdella opiskelijalla ei ollut koulun ulkopuolella yhtään läheistä ystävää ja kahdella oli yksi läheinen ystävä. Yksi opiskelijoista ilmoitti ystävä määräkseen koulun ulkopuolella 50



KUVIO 6 Läheisten ystävien määrä koulun ulkopuolella (n = 60)

Opiskelijoita kysyttiin eri ryhmistä koulun sisällä, johon he tuntevat kuuluvansa (kuvio4). Vaihtoehdot oli kyselylomakkeessa annettu ja lisäksi oli kohta ”jokin muu ryhmä”. Yksi opiskelija saattoi nimetä useamman ryhmän. Tähän kysymyksen jätti 11 opiskelijaa vastaamatta (n = 60). Opiskelijoista suurin osa tunsi ensisijaisesti kuuluvansa koulun sisällä kaveriporukkaan (n =55) ja toisena luokkaan (n = 36) ja opetusryhmään (n = 34). Oppilaskuntaan tunsi kuuluvansa pieni määrä opiskelijoita (n = 8) ja muihin ryhmiin kuin mainittuihin tunsi kuuluvansa kolme opiskelijaa. Muita ryhmiä olivat oppilaskunnan hallitus ja nörtit.



KUVIO 4 Ryhmiin kuuluminen koulun sisällä (n = 60)

Avoimessa kysymyksessä opiskelijoilta kysyttiin kuinka tärkeä paikka koulu on heille ystävyysuhteiden kannalta. Opiskelijoista 53 vastasi tähän kysymykseen. Yli puolet kysymykseen vastanneista olivat sitä mieltä, että koulu on erittäin tärkeä paikka ystävyysuhteiden kannalta. Useimmiten ystävyysuhteiden tärkeys korostui koulussa kiireisen vapaa-ajan takia: ”

Hyvin tärkeä. Koulutöitä on vapaa-ajaksi niin paljon, ettei vapaa-aikaa juuri jää harrastusten jälkeen enää kavereiden kanssa oleskeluun. Koulu on siis oiva paikka tavata kavereita joka päivä” (tyttö 17v. Länsi-Suomi)

tai töiden ja välimatkojen takia:

”Erittäin tärkeä, erittäin. Tätä asiaa ei tajua ennen kuin sen menettää, esim lukulomalla tai koulun päätyttyä. Koulussa suuri määrä samanikäisiä ovat pakostakin yhdessä ja ihme jossei siinä ystävyysty kenenkään kanssa. Myös niihin ei-niin-läheisiin -ystäviin on helppo pitää yhteyttä koulussa. Heihin ei muistaisi ottaa yhteyttä ilman koulua, mutta siellä heihin törmää vahingossakin. Saattaa helposti olla niinkin että kouluajan ulkopuolella ei edes ole mahdollisuutta nähdä ystäviä esimerkiksi aikaavievien töiden, harrastuksien tai pitkän välimatkan takia, joten koulu esittää tärkeää roolia tässäkin”. (poika 18v. Länsi-Suomi.)

Opiskelijoista 19 koki koulun melko tai aika tärkeäksi ystävyysuhteiden kannalta. Näissäkin vastauksissa korostui vapaa-ajan kiireisyys sekä yhdessä tekemisen tärkeys koulussa.

”No onhan se aika tärkeä. Vapaa-ajalla ei ole aina niin paljon aikaa nähdä kavereita, joten kaikki hauskimmat inside vitsit syntyvät koulussa. Yhdessä opiskelu lähentää kaverisuhteita ja siinä sivussa tutustuu myös uusiin oppilaisiin vähän huomaamattakin”. (tyttö 16v. Keski-Suomi.)

Opiskelijoista kaksi vastasi, että heillä ei ole yhtään ystävää koulussa. Heistä toinen koki, että nimenomaan ystävät koulussa tekisivät koulusta tärkeän paikan.

”Koulu olisi todella tärkeä paikka, jos niitä ystäviä siellä olisi....” (tyttö 17v. Keski-Suomi)

7.5 Koulun vaikutus opiskelijan hyvinvoinnissa tai pahoinvoinnissa

Opiskelijoilta kysyttiin miten ja paljon ja miksi koulu vaikuttaa omaan hyvinvointiisi tai pahoinvointiisi. Kysymykseen vastasi 50 opiskelijaa, joista viisi oli sitä mieltä, että koulu ei vaikuta mitenkään hyvinvointiin tai pahoinvointiin. Kaikki viisi opiskelijaa olivat poikia. Loput 45 opiskelijaa, että koulun vaikutus on suuri. Koulun vaikutus hyvinvointiin nähtiin kavereiden ja sosiaalisten suhteiden kautta, kun taas stressi vaikutti pahoinvointiin.

Kaverit ja ystävät koulussa olivat monelle opiskelijalle voimavara ja se asia, joka lisäsi koulussa eniten heidän hyvinvointiaan.

”Koulussa oleminen on vaikuttanut minuun todella positiivisesti. Se on paikka, jossa olen tavannut ystäviäni ja muita ihania ihmisiä. Nyt lukulomalla oloni on huonompi, koska olen oikeastaan koko ajan kotona enkä näe itselleni tärkeitä ihmisiä”. (tyttö 18v. Länsi-Suomi.)

Siten ystävien puute ja opiskelun aiheuttama stressi vaikuttivat paljon myös opiskelijan pahoinvointiin.

”Voin huonosti, sillä lukion oppimäärä on niin suuri, eikä minua huvita käydä koulussa ystävien vähäisyyden vuoksi”. (tyttö 17v. Keski-Suomi.)

Suurin osa opiskelijoista kirjoitti koulun vaikutuksen olevan suuri juuri stressin kannalta.

”Huonolla tapaa koulu voi vaikuttaa niin, että on kokoajan liikaa paineita ja tehtäviä. Eikä saa kaikkia tehtyä ajallaan. Tämä voi vaikuttaa jonkin verran huonoon olotilaan”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Yksi opiskelijoista näki yhteyden hyvin suoraviivaisena:

”Koulu päättää onko minulla vapaa-ajalla stressiä”. (poika 16v. Keski-Suomi.)

Opiskelijoilta kysyttiin myös, aiheuttako koulu heissä pelkoa, pahoinvointia, ahdistusta tai stressiä. Opiskelijoista 59 vastasi kysymykseen ja heistä 17 oli sitä mieltä, että koulu ei aiheuta mitään kysymyksessä mainituista oloiloista ja 42 opiskelijaa vastasi kysymykseen myöntävästi. Heidän vastauksensa jakautuivat koulussa suoriutumiseen ja sosiaalisiin suhteisiin.

Valtaosa kysymykseen vastanneista koki, että eniten heitä stressaa koulussa suoriutuminen. Stressin ja pelon kokemiseen liittyivät niin tehtävistä, esitelmistä, paritöistä kuin kirjoituksista selviytyminen.

”Koulu ei juurikaan aiheuta minussa pelkoa, mutta työmäärän kerääntyttyä stressaan harvinaisen paljon. Jännitän todella usein koulua, minkä aiheuttaa enimmäkseen erialiset suorituspainet, kuten tehtävien teko. Jännitän todella paljon myös erilaisia esseiden palautuksia, kokeiden tekoa ja suullisia esityksiä. Stressi minulla kasvaa koeviikoille ja siksi olenkin välillä juuri koeviikon jälkeen tai koeviikolla kipeä”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Osa opiskelijoista koki myös opettajien asettamat vaatimukset ja odotukset ahdistavina.

”Suuri työmäärä ja opettajien korkeat odotukset (poika 18v. Länsi-Suomi).

Kolme opiskelijaa kertoi stressaavansa koulun ja siellä suoriutumisen takia, mutta samalla totesivat, että se on normaali asia lukiossa.

”Koulustressi on melko normaalia arkea, mutta lukiossa se on hyväksyttävä” (tyttö 17v. Keski-Suomi).

Muutamaa opiskelijaa ahdistivat koulussa sosiaaliset suhteet. Jollekin ahdistusta toi kaverien ja ystävien puute koulussa, osalle opiskelijoista taas kaverien näkeminen koulussa koettiin ahdistavana.

”Koulu aiheuttaa minussa ahdistusta ja stressiä ja ehkä vähän pelkoakin. Ne johtuvat erilaisista tiedossa olevista esiintymisistä tai ryhmä- ja paritehtävistä. Ahdistun myös koulukavereiden näkemisestä, sillä en keksi mitään puhuttavaa enkä oikeastaan edes uskalla jutella heidän kanssaan. Se johtuu ehkä siitä, että he pärjäävät koulussa paremmin kuin minä (tunnen olevani eriarvoinen) ja käyttävät vapaa-aikansa aika eri tavalla kuin minä. Usein tuntuu, että olen heille vain taakka, kun he joutuvat ”raahaamaan” minua mukanaan vaikken edes juttele heidän kanssaan”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi.)

Pari opiskelijaa kertoi ulkopuolisuuden tunteesta, vaikka heillä on koulussa oma kaveriporukka.

”Joskus tuntuu ulkopuoliselta, vaikka onkin kohtuullisen kokoinen kaveriporukka, ja olen tuntenut suurimman osan heistä jo kauan”. (tyttö 16v. Länsi-Suomi.)

7.6 Koulun merkitys opiskelijan tulevaisuuden kannalta

Opiskelijat kokivat koulun merkityksen tulevaisuuden kannalta pääosin todella tärkeäksi. Tähän kysymykseen vastasi 52 opiskelijaa, joista viisi oli sitä mieltä, että koulun merkitys on vähäinen kun taas loput 47 opiskelijaa kokivat koulun merkityksen suureksi. Koulun merkitys jakaantui opiskelijoiden vastauksissa neljään: jatko-opiskelu, työpaikka, yleissivistys ja tulevaisuus.

Koulun merkitys jatko-opintojen kannalta nähtiin todella suureksi. Lukion koettiin valmistavan jatko-opintoihin erityisesti yliopistossa hyvin.

”Koululla on todella suuri merkitys tulevaisuuteni kannalta. Olenhan ollut suurimman osan elämästäni koulussa. Se antaa mahdollisuuden jatko-opintoihin ja työskentelyyn. Koulu antaa minulle hyvät ja tärkeät eväät jatko-opintoihin tai ainakin auttaa paljon niiden saavuttamisessa, mutta siihen vaaditaan ennen kaikkea omaa panostusta ja motivaatiota. Koulu ei pelkästään pysty vaikuttamaan tulevaisuuteen, eikä kuulukaan”. (tyttö 18v. Länsi-Suomi.)

Osa opiskelijoista näki koulun ja lukion yhteyden myös työpaikan saamiseen.

”Koululla on paljon merkitystä tulevaisuuden kannalta. En vielä tiedä mihin ammattiin haluaisin suuntautua lukion jälkeen joten lukio tarjoaa vielä aikaa miettiä. Moniin haaveilemiini ammatteihin tarvitaan myös lukio koulutusta, joten myös sen vuoksi koululla on tärkeä merkitys tulevaisuuden kannalta”. (tyttö 17v. Länsi-Suomi) tai *”Koulunkäynti auttaa minua pääsemään haluamaani ammattiin”.* (tyttö 16v. Keski-Suomi).

Osa opiskelijoista koki myös lukion yleissivistävyyden olevan se merkittävä seikka, jonka takia koululla on merkitystä tulevaisuuden kannalta.

”Koululla on erittäin tärkeä merkitys, varsinkin lukiolla, sillä se on yleissivistävä koulu”. (tyttö 16v. Länsi-Suomi.)

Opiskelijat painottivat vastauksissaan myös tärkeyttä tulevaisuuden kannalta sen enempää sitä tarkentamatta.

”Koulutetaan tulevaisuutta varten. Suuri merkityshän sillä on”. (poika 16v. Keski-Suomi). *”Koulu avaa ovet tulevaisuuteen ja antaa mahdollisuuksia”*. (tyttö 18v. Länsi-Suomi)

8 POHDINTA

8.1 Lukio sosiaalisena ympäristönä

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastelin, koulun merkitystä lukiolaisille sosiaalisena ympäristönä ja oppimisympäristönä. Olin erityisen kiinnostunut lukion merkityksestä ystävyysuhteiden ja ryhmiin kuulumisen kannalta sekä hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin kannalta. Noin kymmenen prosenttia nuorista kokee koulun itselleen vieraana yhteisönä, jossa ei ole läheisiä ystäviä ja johon he eivät ole sitoutuneet (Väljærvi 2011).

Tämän tutkimuksen keskeiseksi tuloksia yhdistäväksi tekijäksi muotoutui sosiaalisuus ja sosiaalinen pääoma. Tutkimukseen osallistuneista nuorista iso osa koki koulun sosiaalisen ympäristön myönteisenä ja he pitivät omaa lukiotaan yhteisöllisenä paikkana. Niin kuin jo Emile Durkheim aikanaan osoitti (1980), ihminen tarvitsee yhteisöä ja yhteisöön kuulumisella on positiivisia vaikutuksia yksilölle. Opiskelijat antoivat koulua kuvaavista adjektiiveista eniten ääniä hyvähenkiselle, turvalliselle, rennolle, hyväksyväälle ja yhteisölliselle. Opiskelijat jakavat jäsenyyden samaan oppilaitokseen ja ryhmän jäsenyys tarjoaa heille yhteisesti omistettua pääomaa. Tämä on sosiaalisen pääoman yksi merkittävä lähtökohta (Bourdieu 1984). Myönteisten adjektiivien lisäksi kolmasosa kysymykseen vastanneista opiskelijoista antoi ääniä myös vanhanaikaiselle, muuttumattomalle ja uudistuvalla.

Opiskelijoiden näkemykset koulusta olivat hyvin kahtiajakautuneita suurelta osalta. Varsinkin koulun sosiaalisen ympäristön ja oppimisympäristön osalta opiskelijoiden näkemykset jakaantuivat. Osa opiskelijoista koki myönteisinä sosiaaliset suhteet, joilla he tarkoittivat opettajia, kavereita ja ystäviä. Lisäksi tilat koulun sisällä, joissa voi kokoontua välituntisin koettiin myönteiseksi osaksi koulun sosiaalista ympäristöä. Koulun yhteisöllisyys ja ilmapiiri mainittiin erityisesti Länsi-Suomen lukiossa myönteisenä asiana. Toisaalta juuri nämä asiat olivat osalle opiskelijoista niitä asioita, joita he halusivat oman lukionsa sosiaalisessa ympäristössä muuttaa. Tämä osa opiskelijoista kaipasi kouluun enemmän yhteishenkeä sekä kunnioitusta

opiskelijoiden ja opettajien välille, jotta ilmapiiri koulussa parantuisi. Tältä osin tutkimus oli yhteneväinen Lehtisen (2004, 58) ajatusten kanssa. Hän kritisoi koulun nykyisiä mahdollisuuksia luoda yhteisöllisyyttä.

Sosiaaliset suhteet koulun sisällä jakoivat siis opiskelijoiden kokemuksia eniten. Tämä on juuri sitä Keltikangas-Järvisen (2007) peräänkuuluttamaa koulun velvollisuutta sosiaalisen pääoman edistäjänä. Hänen mukaansa oppilaiden tulisi saada koulusta itsenäisyyttä ja sosiaalisuutta. Kokemukset sosiaalisesta pääomasta koulussa erottelivat opiskelijoiden kokemuksia toisistaan.

Sosiaaliseen pääomaan liittyy sosiaalisten suhteiden kautta myös ilmapiiri. Ilmapiirin opiskelijat kokivat pääpiirteittäin hyväksi. Erityisesti sitä kiiteltiin Länsi-Suomen lukiassa. Lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa (Laitinen 2012, 14) ilmapiiri selitti eniten koulussa viihtymistä ja koulusta pitämistä. Hyvinvointitutkimuksessa 92 % lukiolaisista piti koulunsa ilmapiiriä hyvänä. Melko huonoksi tai huonoksi koulunsa ilmapiirin arvioi noin seitsemän prosenttia lukiolaisista. Lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa huonoa ilmapiiriä ruokkivat koulun oppilasmäärä, opiskelijoiden oma käytös (esimerkiksi kiusaaminen ja ”klikkiytyminen”), kilpailu ja henkilökunta. (Mt.)

Oppimisympäristön osalta opiskelijat kokivat oppimisympäristössään myönteisenä tilojen fyysisen viihtyvyyden ja toimivuuden sekä opettajien ammattitaidon. Pieni osa opiskelijoista taas koki, että juuri nämä seikat ovat niitä, jotka koulun oppimisympäristössä kaipaavat eniten muutosta. Kuuskorpi (2012, 22) painottaa, että juuri koulun fyysinen oppimisympäristö on suurimman muutospaineen alla. Esimerkiksi yksittäisten opettajien pedagogisilta opetusmenetelmiltä toivottiin opiskelijaa aktivoivampaa otetta ja opetuksen päivittämistä uudelle vuosituohannelle. Lisäksi toivottiin ergonomisesti mukavampia työskentelytiloja. Samansuuntaisia tuloksia saatiin lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa (Laitinen 2012, 12), jossa lukio-opiskelijat kokivat fyysisistä oloista häiritsevimmiksi epämukavan lämpötilan sekä epämukavat työtuolit ja –pöydät.

Kaverit ja ystävät olivat monelle opiskelijalle se tekijä, joka heidän omasta mielestään lisäsi eniten heidän hyvinvointiaan koulussa. Ihminen on siis sosiaalinen olento ja

tarvitsee yhteisöä ja yhteisöön kuulumista (Durkheim 1980). Tutkimusten mukaan ystävillä ja kavereilla on merkitystä koulussa onnistumisessa (Hautamäki 2004, 47), koulussa viihtymisessä (Laitinen 2012) ja yhteisöllisissä kokemuksissa (Saukkonen 2003). Moni opiskelija nosti esiin kiireisen vapaa-ajan, jolloin koulun merkitys kavereiden tapaamispaikkana korostuu. Sosiaaliset suhteet vaikuttivat tässä tutkimuksessa myös toiseen suuntaan: koulua ei koettu merkitykselliseksi paikaksi, jos siellä ei ollut ystäviä. Opiskelijoiden pahoinvoinnissa merkittävin tekijä oli koulun aiheuttama stressi.

Koulu ei selkeästikään ole nuorille vain oppimispaikka. Vaikka tässäkin tutkimuksessa moni nuori ymmärsi koulun tärkeyden tulevaisuuden ja kouluttautumisen kannalta, silti ystävät ja kaverit olivat monen opiskelijan kohdalla kouluun tulon tärkein motiivi. Tämä koulun sosiaalinen puoli ja sen mahdollistama vuorovaikutteisuus tulisi nykykoulussa huomioida ja hyödyntää kokonaisvaltaisemmin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, menetelmälliset valinnat ja eettisyys

Tutkimukseni on pääosin laadullinen tutkimus, jota täydentää kyselylomakkeen määrälliset kysymykset. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta pääosin laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin näkökulmasta (Kiviniemi 1999, 79). Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, ja siksi luotettavuutta arvioitaessa tutkimuksen vaiheiden selostaminen tarkasti on tärkeää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Perinteisesti tutkimusta arvioidaan reliaabeliuden ja validiuden käsitteillä. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuutta ei kuitenkaan voida arvioida samoilla käsitteillä (Eskola & Suoranta 1998). Arvioin tutkimukseni luotettavuutta aineiston yhteiskunnallisen merkittävyyden ja riittävyyden sekä analyysin kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta (Mäkelä 1990).

Aineistoni yhteiskunnallinen merkittävyys on suhteellinen, koska tutkimusjoukko on pieni ja kyseessä on vain kaksi lukiota eli kaksi tapausta, jonka muodostavat

enimmillään 71 lukio-opiskelijaa. Yhteiskunnallinen merkittävyys tulee ilmi kertoessaan arvokasta tietoa näistä kyseisistä tapauksista. Pyrkimyksenä ei ole tutkimustiedon yleistettävyyttä. Aineiston riittävyys tulee ilmi saturaation eli aineiston kylläntymisen kautta. Saturaation ajatus perustuu ajatukseen, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on saatavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 63.) Omassa aineistossani opiskelijoiden avoimissa vastauksissa alkoivat toistua samat aihe-alueet siinä vaiheessa kun 40 opiskelijan vastaukset oli analysoitu.

Analyysin kattavuutta, arvioitavuutta ja toistettavuutta pohdittaessa on otettava huomioon tutkijan subjektiviteetti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiviteetti on keskiössä ja tutkimuksen objektiivisuus muodostuu tutkijan subjektiivisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 17, 211). Oman subjektiivisuuden tunnistaminen lähtee omien taustojen ja näkökulmien tunnistamisesta (Heikkinen & Syrjälä 2006). Olen pyrkinyt tiedostamaan, että kaikkien valintojeni taustalla vaikuttaa oma identiteettini ja sen rakentumisprosessi. Kokemukseni, arvoni ja asenteeni ovat vahvasti läsnä tulkinnoissani. Tekemäni valinnat tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä aineiston analyysiin ja edelleen raportointiin pohjautuvat omaan subjektiivisuuteeni. Joku toinen tutkija saattaisi lähestyä aineistoa jostakin toisesta näkökulmasta.

Aineiston analyysissä olen pyrkinyt huolellisuuteen. Tulkintani aineistosta eivät perustu satunnaisille poiminnoille vaan systemaattiseen aineiston analyysiin. Analyysin arvioitavuuteen olen parhaani mukaan pyrkinyt selittämällä aineiston analyysin tarkasti ja yksiselitteisesti, jotta lukija ymmärtää tehdyt ratkaisut. Analyysin toistettavuus on laadullisessa analyysissä jossain määrin mahdotonta, koska tutkijan subjektiviteetti vaikuttaa analyysiin aina. Periaate on kuitenkin laadullisessakin analyysissä se, että analyysin luokittelut, kategoriat tai teemat ja niihin liittyvät säännöt esitetään niin tarkasti kuin mahdollista, jotta analyysin toistettavuus mahdollistuisi. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Sen sijaan tutkimusaineiston määrällisen aineiston analyysit on mahdollista toistaa täysin samanlaisena.

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista lisätä erilaisten menetelmien, tietolähteiden ja teorioiden yhdistämisellä, triangulaatiolla (Tuomi & Sarajärvi 2002,

141–142). Triangulaation mukaisesti pyrin lisäämään luotettavuutta monipuolisella aineiston keruulla, systemaattisella analyysillä ja tulkinnan avulla. Tutkimuksessani käytin aineisto- ja menetelmä triangulaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 68; Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Keräsin aineistoa sekä määrällisesti että laadullisesti ja siten myös analyysissä käytin aineiston tilastollista analysointia laadullisen lisäksi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan 2002 julkaisemissa peruseriaatteissa tutkijoita ohjeistetaan asianmukaisiin tiedeyhteisön toimintatapoihin ja tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiin sekä muiden tutkijoiden saavutusten raportointiin. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat tutkimuksen huolellinen suunnittelu, toteutus ja raportointi, tutkimusryhmän jäsenten asema, oikeudet ja osuus tekijyydestä, rahoituslähteiden raportointi sekä hyvä hallintokäytäntö. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 3.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan näitä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Aineistoa kerätessäni olen kysynyt opiskelijoilta tutkimuslupan (liite 2) ja lisäksi opiskelijoiden vanhempia on tiedotettu tutkimuksen sisällöstä ja käyttötarkoituksesta. Yli 15-vuotiaiden oppilaiden vanhemmilta ei tarvitse kysyä tutkimuslupaa, tiedottaminen riittää. Tiedotin myös opiskelijoita tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että he voivat missä tahansa tutkimuksen vaiheessa keskeyttää tutkimukseen osallistumisen (liite 1). Kyselylomaketta (liite 3) suunnitellessani kiinnitin huomiota kyselylomakkeen kysymyksiin, jotta saisin luotettavia vastauksia. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheet tarkasti ja täsmällisesti, jotta lukija pystyisi arvioimaan niiden luotettavuutta. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä olen pyrkinyt huolellisuuteen ja läpinäkyvyyteen. Aineisto on säilytetty turvallisesti, ja olen analysoinut aineiston itse.

Kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei vaikuta läsnäolollaan tutkittavien vastauksiin (Valli 2002, 101). Toisaalta, jos tutkittavilla herää kysymyksiä kyselyyn vastatessaan, tutkija ei myöskään ole paikalla niihin vastaamassa. Kyselytutkimuksen luotettavuutta parantaa myös se, että kysymykset esitetään samassa muodossa jokaiselle tutkittavalle. Tällöin esimerkiksi tutkijan äänenpainot ja sanavalinnat eivät pääse vaikuttamaan tutkittavan vastauksiin. (Mt.)

8.3 Yhteenveto

Illichin (1972) maalailu kouluttomasta yhteiskunnasta ei ole toteutunut, vaikka hänen aavistuksensa yksilöllisyyden korostuksen lisääntymisestä tulevaisuuden visiona olikin oikea. Kouluttoman yhteiskunnan toetutumattomuuteen yksi merkittävä syy on Välijärven (2011) mukaan se, että koululla on uniikkeja tehtäviä, joista kukaan muu ei yhteiskunnassamme huolehdi. Nämä tehtävät liittyvät keskeisesti ihmisen perustarpeisiin ja yhteiskunnan keskeisinä pitämiin arvoihin. Koulun merkitystä ylläpitäviä erityispiirteitä ovat tasa-arvoisuus, toiminnan systemaattisuus ja sosiaalinen luonne. (Mt.) Nämä samat erityispiirteet toteutuvat myös lukiossa.

Lukiolaki ottaa huomioon opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kirjaamalla tavoitteekseen ”(...) tukea opiskelijoita kasvamaan hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana.” (Lukiolaki 629/1998, 1 luku, 2 §.) Sosiaalista tukea sen sijaan lakiin ei ole kirjattu, vaikka se lukion arjessa on vahvasti läsnä.

Lukion sosiaalinen merkitys tuli vahvasti ilmi tämän pro gradu -tutkielman aineistossa. Ystävät, kaverit, opettajat, sosiaaliset tilat ja oppimisympäristöt koulussa sekä yhteisöllisyys tulivat monessa eri muodossa esiin opiskelijoiden vastauksissa. Tämä on ymmärrettävää, koska koulu on paikka, jossa sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa, ja jossa nuori viettää ison osan nuoruudestaan. Koulun kautta nuorille avautuu kodin ulkopuolinen maailma, joka tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia (Salmela-Aro 2010, 449). Koulu tarjoaa yhteisön niillekin nuorille, jotka eivät koe kuuluvansa yhteisöön harrastusten tai muun vapaa-ajan toiminnan kautta. Kuure ja Perttu (2007, 26) ovat osuvasti sanoneet, että suomalaisessa yhteiskunnassa on vallalla tietynlainen yksin pärjäämisen kulttuuri ja kuitenkin samaan aikaan nuorilla on kaipuu kuulua johonkin ja olla mukana jossakin yhteisössä. Koulu sosiaalisena yhteisönä tarjoaa nuorille oman paikan, johon kuulua. Vaikka virtuaaliset

oppimisympäristöt mahdollistavat uudenlaisia oppimisen ja kohtaamisen tapoja, konkreettisia tiloja ja rakennuksia tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. (Välijärvi 2011.)

Koululla olisi mahdollisuus lunastaa tiennäyttäjän rooli yhteisöllisten kokemusten luojana, jossa nuoret saisivat itse olla vaikuttamassa ympäristöönsä ja luomassa omaa yhteisöään, johon kaikilla olisi mahdollisuus kuulua. Välijärvi (2011) näkeekin tulevaisuuden koulun keskeiseksi haasteeksi yhteisöllisen kulttuurin vahvistamisen. Tätä näkemystä tukee myös tämän pro gradu tutkielman tulokset. Kuva oppivasta yhteisöstä, joka rakentuu asiantuntijuuden varaan ja jossa oppilaat ovat myös oman oppimisensa subjekteja, on suomalaisessa koulumaailmassa vielä melko kaukainen. Nykyinen koulu omaa elementtejä, jotka vastaavat myönteisesti nuorten sosiaalisiin tarpeisiin ja suuri osa oppilaista tulee koulun mielellään. Vuosisatamme on kuitenkin korostanut lapsen ja nuoren yksilöllisyyttä ja heidän oikeuksiaan yksilölliseen kohteluun. Samaan aikaan yhteisölliset arvot, kuten perheeseen, aatteeseen tai isänmaahan sitoutuminen, ovat rapautuneet. (Välijärvi 2011.)

Yhteisöllisten arvojen vahvistaminen luokattomassa lukiossa tulisi nostaa omaan arvoonsa, koska nykyinen luokaton lukiojärjestelmä on luotu ennen kaikkea yksilöitä varten. Tuttua ja turvallista omaa koululuokkaa ei ole ja kurssivalintojen tekeminen jatko-opintojen suunnassa siirtävät aikaisin suuren vastuun opiskelusta opiskelijalle. Lukion sosiaalisen ympäristön merkitys olisi aika nostaa keskiöön.

LÄHDELUETTELO

- Aho, S. & Laine, K. (1997): Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, A. (2008): Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluvuhtyyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Alasuutari, P. (1999): Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2003): Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arendt, H. (2002) (alkup. 1958): Vita active. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Arvaja, M. (2005): Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Barnes, B. (2000). Understanding agency. Social theory and responsible action. London: Sage.
- Bauman, Z. (1996): Postmodernin lumo. (Suom. J. Vainonen) P. Ahponen & T. Cantell (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Boli, J. (1989): New citizens for a new society. Oxford: Pergamon Press.
- Bourdieu, P. (1984): Distinction. A social critique of the judgement of taste. USA: Harvard University.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardsson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood, 241–258.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology 94(2), 95–130.
- Collier, G., Minton, H. L. & Reynolds, G. (1991): Currents of Thought in American Social Psychology. New York: Oxford University Press.
- Dudek, M. (2000): Architecture of schools. The new learning environments. Oxford: Architectural Press.
- Durkheim, E. (1980): Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä. Helsinki: Tammi. (Alkuteos: Les Formes élémentaires de la vie religieuse 1912.)

- Elias, N. (1982): The civilizing process. Vol. 2. State formation and civilization. Kääntänyt Edmund Jephcott. Oxford: Basil Blackwell. (alkup. teos 1939)
- Ellonen, N. (2008): Kasvuyhteisö nuoren turvana. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eräranta, K. & Autio, M. (2008): Johdanto: Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteesinä. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & Myllyniemi, S (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto 84, Nuorisosaianneuvottelukunta 38, STAKES, 8–15.
- Eräsaari, L. (2009): Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 67–90.
- Finlex nuorisolaki. Saatavana muodossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072> Luettu 16.5.2013.
- Giele, J. & Elder, G.H. (1998): Life course research: development of a field. Teoksessa J. Giele & G.H. Elder (toim.) Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage, 5–27.
- Gordon, T. (2005): Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen. Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–129.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003): Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. (2004): Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Helsinki: WSOY.
- Hamarus, P. (2008): Koulukiusaaminen, huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hautamäki, P. 2004. ”Koulussa on helpompaa jos on hyvä luokkahenki ja kavereita”. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Chydenius-instituutti, Kokkolan yliopistokeskus. Jyväskylän yliopisto.
- Havighurts, R. J. (1953): Human development and education. New York: Longmans, Green and co.
- Havighurts, R. J. (1972): Developmental tasks and education. New York: Longman Inc.

- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (2006): Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009): Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004): Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. (1989): Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Painokaari.
- Huhta, E., Pöyry, P. & Vanamo, J. (2007): Inno Serve: Opinmäki –simulointiprojekti 2007. Loppuraportti. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Huusko, J. (1999): Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 49.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen (2002): Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Muodossa http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/htkfi.pdf Luettu 5.12.2012.
- Hyyppä, M. T. (2002): Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006): Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Jyrkämä (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Ikonen, R. (2006): Yrittäjäyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. SoPhi 102. Jyväskylä: Minerva.
- Iisakka, L. (2004): Sosiaalinen pääoma suomalaisessa haastattelu- ja kyselyaineistoissa vuoden 1990-vuoden jälkeen. Helsinki: Tilastokeskus.
- Illich, I. (1972): Kouluttomaan yhteiskuntaan. Suom. Aarne Valpola. Helsinki: Otava.
- Ilmonen, K. (2004): Sosiaalinen pääoma: uusi ihmeäsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus.
- Isokorpi, T. (2004): Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Israel, J. (1979): Om relationistisk socialpsykologi. Göteborg: Korpen.

- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999): *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jokinen, E., Kaskisaari, M. & Husso, M. (2004): *Ruumiin taju. Rakenteet, kokemukset, subjekti*. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 7–13.
- Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) (1998): *Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-tutkimuksia 24.
- Kauppila, J. (1996): *Koulutus elämänkulun rakentajana*. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura*, 45–108.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007): *Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa*. Teoksessa S. Alatupa (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma*, 23–44.
- Kiefelhofner, G. (2002): *A model of human occupation: theory and application*. Baltimore MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kiviniemi, K. (1999): *Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 68–81.
- Kiviniemi, K. (2000): *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opetushallitus.
- Konu, A. (2002): *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, M. (2006): *Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 183–197.
- Kotkavirta, J. (2000): *Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi*. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuure, T. & Perttu, H. (2007): *Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuusela, A. (2003): *Luokaton vai luokallinen. Valikointi ja valtauttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista*

- lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista.
Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopistosarjan julkaisuja. Sarja C osa 205.
Turku: Turun yliopisto.
- Kuuskorpi, M. (2012): Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen, muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kyntäjä, T. 1998. Yksilö ja yhteiskunta. Teoksessa K. Koskinen (toim.) Sosiologia karttalehtiä. Tampere: Vastapaino.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, R., Haapasalo, R., Villberg, J. & Kannas, L. (2008): Peruskoulun 5., 7. ja 9. Luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä 1994–2006. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Laine, K. (1997): Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio- opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. (2000): Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Laitinen, L. (2012): Lukiolaisten hyvinvointitutkimus. Onnelliset opintieillä? Helsinki: Korsholms Tryckeri.
- Lampinen, O. (2000): Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, K. (2001): Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Lehtinen, E. (2004): Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E. (1997): Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003): Helsinki: Opetushallitus.
- Lukiolaki 629/1998. Luettu 6.12.2012
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (2003): Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell.

- Mead, G. H. (1983): *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. USA: University of Chicago Press.
- Melkas, T. (2003): *Sosiaalisesta muodosta toiseen. Suomalaisten yksityiselämän sosiaalisuuden tarkastelua vuosilta 1986 ja 1994*. Tilastokeskus. Tutkimuksia 237. Helsinki: Yliopistopaino.
- Merriam, S. B. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006): *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (2004): *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkelä, K. (1990): *Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Myllyniemi, S. (2008): *Tilasto-osio*. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & Myllyniemi, S (toim.) *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto 84, Nuorisosiainneuvottelukunta 38, STAKES, 18–81.
- Niemi, R. (2008): *Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus?* Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 121–147.
- Norusis, M. J. (2011): *IBM SPSS Statistics 19 Guide to Data Analysis*. New York: Prentice Hall.
- Nurmi, J. E. (1998): *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Ojala, M.-L. (2000): *Luokattoman lukion toimivuus vuonna 1999*. Moniste 6. Helsinki: Opetushallitus, 31–36.
- Opetusministeriö (1989): *Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän I osamuistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12.
- Opetusministeriö (1990): *Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän II osamuistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 34.

- Opetusministeriö (1993): Luokaton lukiokokeilu. Työryhmän III muistio.
 Opetusministeriöntöryhmien muistioita 12.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002): Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 225-241.
- Pirttiniemi, J. (2000): Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- PISA (2009): Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. Programme for International Students Assessment. OECD.
- Pulkkinen, L. (2002): Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Putnam, R. D. (1993): Making democracy work. Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University.
- Putnam, R. D. (1995): Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. (2000): Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Putus, T. (2011): Oppilaitos opiskelijan työympäristönä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen & P. Pynnönen (toim.) Porvoo: Bookwell Oy.
- Puuronen, V. (2006): Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Rautiainen, M. (2008): Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskeleiden käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 350.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1999): Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. (2. painos) Tampere: Vastapaino.
- Ronkainen, S. (2006): Haavoittunut kansakunta ja väkivallan toimijuus. Teoksessa M. Lohiniva-Kerkelä (toim.) *Väkivalta: Seuraamukset ja haavoittuvuus*. T. Utraisen juhla- ja tutkimuskirja. Helsinki: Talentum, 531–550.
- Ruuskanen, P. (2001): Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-tutkimuksia 81.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001): Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 184–195.
- Saastamoinen, M. (2009): Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–66.
- Sahlberg, P. (1996): Kuka auttaisi opettajaa – post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P., Leppilampi, A. (1994): Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmela-Aro, K. (2010): Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45(5–6), 378–523.
- Sanoff, H. (2009): Research based design of an elementary schools. *Open House International* 34(1), 9–16.
- Saukkonen, S. (2003): Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Shemeikka, S. (1973): Luokattoman luion oppilaiden ystävyys- ja toveruussuhteista. Luokattoman lukion tutkimusprojekti. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 3.
- Stake, R. E. (2000): Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 236–247.
- Suoranta, J. (2003): Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää? Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L. (1994): Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa S. Ahonen, E. Syrjäläinen. & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–24.
- Syrjälä, J. (2005): Vahva vanhemmuus - Paras tuki nuoren kasvuun. Helsinki: Väestöliitto.
- Syväoja, H. (2004): Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. (1998): Koulu moraalisenä yhteisönä. Helsingin yliopiston

- opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 187.
- Tolonen, T. (2008): Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyyliä ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 226–254.
- Tuijula, T. (2007): Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopisto kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A206, 123–151.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. (1998): Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPS-ohjelmaympäristössä. Turku: Painosalama.
- Töttö, P. (2006): Emile Durkheim - Kaikki on sosiaalista. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus.
- Valli, R. (2002): Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–112.
- Varto, J. (2005): Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Virkki, T. (2004): Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Saarijärvi: Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, E. (2009): ”Kaikki on silleen together”. Tapaustutkimus koulun yhteisöllisyydestä. Pro gradu -tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Väljärvi, J. (1980): Lukion uuden opetussuunnitelman rakenne opettajien ja oppilaiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 150.
- Väljärvi, J. 1994. Luokattomuus lukion uudistamisen välineenä. Suunatana oppimiskeskus 3. Helsinki: Opetushallitus.

- Väljärvi, J. (2011): Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Välimaa, R. (2000): Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 68. Jyväskylä University.
- Yin, R. K. (1983): Case research. Design and methods. *Applied Social Research Methods series vol. 5*. London: Sage.
- Yliraudanjoki, V. (2012): Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimustiedote

HEI SINÄ LUKION OPISKELIJA,

tähän sähköiseen kyselylomakkeeseen vastaamalla pääset nimettömänä osallistumaan sosiologian alan Pro gradu –tutkimukseen, joka pyrkii valottamaan opiskelijoiden kokemuksia lukiosta.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tutkimus on vapaaehtoisuuteen ja osallistujien tunnistamattomuuteen perustuva sähköinen kysely, jota halutessasi pääset täyttämään luettuasi tämän ohjeistussivun ja annettuasi seuraavalla sivulla suostumuksesi tutkimukseen osallistumiselle.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, pyydän sinua siirtymään tämän kyselyn seuraavalle sivulle tutustuttuasi tämän ohjeistussivun tietoihin. Kyselyn seuraavalla sivulla voit hyväksyä tutkimusluvan, jossa kerrot haluavasi vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseen ja toteat ymmärtäväsi tutkimuksen tarkoituksen. Tutkimusluvan antamalla pääset sähköisessä kyselylomakkeessa eteenpäin. Kyselylomakkeessa on sekä valintatehtäviä että avoimia kysymyksiä. Toivon, että vastaat kysymyksiin rehellisesti. Halutessasi voit keskeyttää tutkimukseen osallistumisesi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman, että siitä koituu sinulle mitään seuraamuksia nyt tai vastaisuudessa.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Kyselylomakkeen alussa sinulta kysytään ainoastaan sukupuoli, ikä ja luokka-aste. Näin yksittäistä vastaajaa on mahdoton tunnistaa. Tutkimus toteutetaan 2–3 Suomen lukiossa.

ATK:lle talletetut, sähköisessä muodossa olevat kyselylomaketiedot pysyvät tallessa Jyväskylän yliopiston palvelimella käyttäjätunnukseni ja henkilökohtaisen salasananani

takana. Kun olen saanut raportoitua kaikki valmiin aineiston tarjoamat tulokset, tuhoan sähköisen aineiston.

Saat halutessasi tutkimuksesta lisätietoja ottamalla minuun yhteyden sähköpostitse:
xxxxxxx@jyu.fi

Tutkimusterveisin,

Anna-Maria Nurmi

puh. nro

LIITE 2 Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA: Olen saanut riittävästi tietoa tästä tutkimuksesta, joka pyrkii valottamaan opiskelijoiden kokemuksia lukio-opiskelusta.

Ymmärrän, kuinka tutkimus etenee ja mikä sen tarkoitus on. Haluan osallistua tutkimukseen tietoisena siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa. Oikeuksiini kuuluu myös se, että voin kysyä lisätietoja tutkimuksen tekijältä LitM Anna-Maria Nurmelta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ymmärrän, että kyselylomakkeeseen sähköisesti antamani vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Osallistun vapaaehtoisesti sähköisen kyselyn avulla toteutettavaan tutkimukseen ymmärtäen, ettei tutkimuksen tekijä luovuta vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle. Olen tietoinen koko tutkimuksessa kerätyn tiedon säilyttämisestä siten, että hankkeen ulkopuoliset eivät pääse siihen käsiksi.

Haluan osallistua tutkimukseen

Kyllä

LIITE 3 Kyselylomake

Ikä: _____

Luokka: _____

Koulusi nimi: _____

Sukupuoli?

tyttö _____

poika _____

1. Aseta tärkeysjärjestykseen jokapäiväisessä arjessasi (numeroin 1–4, jossa 1 tärkein, 4 vähiten tärkein)

Tärkein 2. tärkein 3. tärkein 4. tärkein

Perhe

Kaverit

Koulu

Harrastukset

2. Valitse alla olevasta luettelosta VIISI adjektiivia, jotka mielestäsi kuvaavat parhaiten kouluasi.

HYVÄHENKINEN

AHDISTAVA

KAMALA

TURVALLINEN

HYVÄKSYVÄ

VAIKEA

ETÄINEN

KONTROLLOIVA

YHTEISÖLLINEN

RENTO

TURVATON

VANHANAIKAINEN

NYKYAIKAINEN
HELPPO
UUDISTUVA
MUUTTUMATON
YKSINÄINEN
JÄYKKÄ
IHANA
LÄHEINEN

3. Mitkä asiat koulussasi ovat myönteisiä kun puhutaan koulustasi

3a) Oppimisympäristön kannalta? (paikkana, jossa opitaan)

3b) Sosiaalisen ympäristön kannalta? (paikkana, jossa kohdataan ihmisiä)

4. Mitä muuttaisit nykyisen koulusi oppimisympäristössä? (paikkana, jossa opitaan)

5. Mitä muuttaisit nykyisen koulusi sosiaalisessa ympäristössä? (paikkana, jossa kohdataan ihmisiä)

6. Koetko kuuluvasi koulun sisällä erilaisiin ryhmiin (esim. opetusryhmä, luokka, oppilaskunta, kaveriporukka, jokin muu ryhmä)? Mihin ryhmiin kuulut?

opetusryhmä

luokka

oppilaskunta

kaveriporukka

jokin muu ryhmä, mikä?

jos et, mistä uskot sen johtuvan?

7. Aiheuttaako koulu sinussa pelkoa, pahoinvointia, ahdistusta tai stressiä. (esim. koulussa suoriutuminen, viihtyminen tai kaverien vähäisyys)

8. Kuinka tärkeä paikka koulu on ystävyysuhteiden kannalta?

9. Montako läheistä ystävää sinulla on koulussa?

10. Montako läheistä ystävää sinulla on koulun ulkopuolella?

Ajattele vielä lopuksi koulua ja kouluympäristöä osana elämääsi.

11. Miten paljon ja miksi koulu vaikuttaa siihen voitko hyvin vai huonosti?

12. Arvioi, mikä merkitys koululla on tulevaisuutesi kannalta?

Kiitos vastauksestasi! - Siirtymällä seuraavalle sivulle vastauksesi tallentuu ja kysely päättyy