

**UNELMAKOULU
VIIDESLUOKKALAISEN SILMIN**

Sanna Jukantupa

Kevätlukukausi 2015
Pro gradu
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ:

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena erään viidennen luokan oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä ja mitkä muutokset tekisivät koulusta täydellisen. Oleellisena kysymyksenä esitettiin, mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät koettua kouluviihtyvyyttä. Peruste tutkimukselle ovat aiemmat huonoa kouluviihtyvyyttä osoittavat tutkimukset. Kouluviihtyvyyttä kartoitettiin tässä tutkimuksessa unelmakoulun ajatuksen kautta; oppilaalle annettiin tehtäväksi kirjoittaa tai piirtää unelmakoulu paperille, jonka perusteella toteutettiin haastattelu. Unelmakoulun ohella tutkimuksessa paneuduttiin viihtymättömyyden syihin ja koulukiusaamiseen. Tutkimuksen linjauksena oli tutkia oppilaiden kaverisuhteita, ryhmään kuulumista ja sen ulkopuolelle jäämistä sekä opettajan vaikutusta kouluviihtyvyydelle.

Laadullinen tutkimus toteutettiin fenomenologisen tutkimustradition periaatteiden mukaisesti. Aineistonkeruun metodina käytettiin unelmakoululuonnoksen ohella puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka toteutettiin harkinnanvaraista otantaa käyttämällä. Luokittelin 15 oppilaan litteroidun aineiston sekä löydösten että aiemmin asettamieni kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Fenomenologisen sisällönanalyysin kautta aineistosta muodostettiin oleellisimpia teemoja, joiden perusteella tulokset etenevät oppilaiden esittämässä tärkeysjärjestyksessä.

Tutkimustuloksissa keskeisimpänä löydöksenä oli oppilaiden halu tulla kuulluksi. Kuulluksi tulemisen alaluokiksi muodostuivat toiveet koulupäivien toiminnallisuuden ja vaihtelun lisäämisestä sekä kokemus oppilaan vaikutusmahdollisuuksista. Toinen löydös oli ryhmään kuulumisen tärkeys. Yksin oleminen tai yksinäisyys ymmärrettiin tutkimusjoukon vastauksissa subjektiivisesti. Kolmanneksi oppilaat kertoivat kiusaamisen vaikuttavan oleellisesti kouluviihtyvyyteen ja sen tapahtuvan usein opettajan huomaamatta. Viimeisenä esille tuli opettajan toiminnan vaikutus, jossa on ymmärrettävä, että opettaja joko lisäsi tai vähensi koettua kouluviihtyvyyttä. Unelmakoulussa tärkeää olisi hyväksynnän ja tasavertaisuuden kokemuksen saaminen sekä muilta oppilailta että opettajalta, turvallisuuden kokemus sekä ulkopuolisuuden tunteen puuttuminen.

Tutkimus tehtiin tarpeesta selvittää, mikä saisi oppilaan viihtymään paremmin koulussa ja tuottaa lisää ymmärrystä asioista, jotka toimivat kouluviihtyvyyden estäjinä.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, peruskoulu, koulukiusaaminen, koulukokemukset

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	8
2.1 Oppilaiden koulukokemukset.....	8
2.2 Kouluviihtyvyys ja aiempi tutkimus	9
2.2.1 Kouluviihtyvyyden määritelmiä	9
2.2.2 Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä	10
2.2.3 Mahdollisia syitä heikolle kouluviihtyvyydelle.....	12
2.3 Koulukiusaaminen	14
3 METODI	15
3.1 Fenomenologinen tutkimustraditio.....	15
3.2 Aineisto	16
3.2.1 Tutkimusjoukko	16
3.2.2 Aineiston keruu.....	19
3.2.3 Aineiston analyysi.....	20
4 TULOKSET	23
4.1 Oppilaat haluavat tulla kuulluiksi.....	26
4.1.1 ”Enemmän urheilua ja oppilaiden mielipiteitä.”.....	26
4.1.2 Luokan retket ja tapahtumat kasvattavat yhteishenkeä	29
4.1.3 Oppilaat epäilevät omia vaikutusmahdollisuuksiaan.....	31
4.2 Ryhmän ulkopuolelle jääminen eristää oppilaan kavereista.....	34
4.2.1 Kaikki haluavat kuulua ryhmään	34
4.2.2 Joku jää kokonaan yksin.....	41
4.2.3 Unelmakoulussa oppilaat kokisivat olevansa hyväksytyjä omana itsenään sekä porukan jäsenenä.....	45
4.3 Kiusaaminen laskee kouluviihtyvyyttä.....	47
4.3.1 Kiusaamisen syyt ja muodot tässä tutkimuksessa.....	47
4.3.2 Kiusaaminen tapahtuu usein opettajan huomaamatta	51
4.3.3 Unelmakoulussa oppilaat tuntuivat olevansa turvassa	54
4.4 Opettajan toiminta lisää tai vähentää kouluviihtyvyyttä	57
4.4.1 Unelmakoulun opettajan piirteinä rentous, lähestyttävyyys ja oikeudenmukaisuus.....	57

4.4.2 Oppilaat kaipaavat myös opettajansa hyväksyntää.....	61
4.4.3 Oletuksien vaikutus oppilaisiin.....	62
4.5 Oppilaiden unelmakoulutoiveet koottuna.....	66
5 POHDINTA.....	68
5.1 Laadullisen tutkimuksen yleistettävyys.....	68
5.2 Tutkimukseni luotettavuus.....	69
5.3 Tutkimuseettistä tarkastelua.....	71
5.4 Johtopäätökset.....	73
5.5 Jatkotutkimusehdotukset.....	75
LÄHTEET.....	77
LIITE 1.....	84
LIITE 2.....	85
LIITE 3.....	86
LIITE 4.....	87

Taulukko 1. Tutkimusjoukon esittely, tytöt

Taulukko 2. Tutkimusjoukon esittely, pojat.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston teemoittelusta.

Taulukko 5. Tutkimusjoukon ensimmäinen mielikuva koulusta.

Taulukko 6. Haastateltavien unelmakoulutoiveet.

1 JOHDANTO

Tiedämme, että suomalaisten oppilaiden koulumenestys on maailman kärkiluokkaa. Koemme ylpeyttä kiistatta korkeasta koulutustasostamme. Tämän kääntöpuolena meidän tulisi olla huolestuneita siitä, että aiemmat tutkimukset ovat pitkään osoittaneet, että suomalaisissa kouluissa viihdytään huonosti (esim. Kannas, Liinamo & Tynjälä 1995, Linnakylä & Malin 1997, Samdal 1998, Kämppi ym. 2012, 60).

Suomi on noussut maailmankartalle hyvän koulumenestyksen avulla, oppimistuloksia matkustetaan tarkastelemaan maailman eri kolkista. Suomalaiset oppilaat pärjäävät mainiosti kansainvälisissä tutkimuksissa oppimistulosten perusteella. Esimerkiksi OECD-maiden koulutuksen vertailututkimuksesta (PISA 2003) saatujen tulosten perusteella suomalaisoppilaat ovat kärkijoukossa lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan osaamisessa. Silti Kilpimaa (2008, 80) väittää, että noin viidesosalla Suomen koululaisista on paha olla.

Tutkimuksia kouluviihtyvyyden haasteista on tehty viime aikoina yhä enemmän. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on kuulla lapsia ja päästä perille heidän ideoistaan, jotta voidaan löytää strategioita kouluviihtyvyyden parantamiseen. Se, että opettaja osaa arvioida toimintaansa ja ymmärtää kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, on oleellista jatkuvan koulu- sekä yksilökehityksen mahdollistamiseksi. Koulutyön kannalta on välttämätöntä saavuttaa lisäymmärrystä siitä, mitkä asiat saattavat toimia oppimisen estäjinä. (Salmenkangas 2005, 12.)

Suomalaisilla kokemukset kouluviihtyvyydestä näyttävät kansainvälisten tutkimusten perusteella olevan enemmän negatiivisia kuin positiivisia (esim. Olkinuora & Mattila 2001, 20). Tilastojen häntäpäähän paikalta laskeuduttiin jo pitkään vireillä olleeseen keskusteluun kouluviihtyvyyden tilasta, kuitenkin löytämättä tyydyttäviä ratkaisuja. Jotain erikoista tässä maassa on: itsemurhat, koettu onnellisuus, turvallisuus, koulutustaso ja alkoholin nauttiminen, näin karrikoiden kaikki sulavasti vastakohtina toisilleen. Uusimmat tutkimukset kouluviihtyvyydestä näyttävät, että parannusta on kuitenkin tapahtunut. Viimeisin Kouluterveyskysely (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos

2013) osoittaa, että edellisiin tutkimusvuosiin verrattuna koulusta pitävien oppilaiden määrän todettiin peruskoululaisten kohdalla nousseen.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä ja tämän perusteella pohtia ei syitä, vaan muutostarpeita suomalaislasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Tarkoituksena on kerätä tietoa kouluviihtyvyydestä unelmakoulun ajatuksen kautta. Oleellista tutkimuksessani on selvittää, millä tavalla oppilaan kokemusmaailman löydöksistä voi eritellä kouluviihtyvyyden osatekijöitä. Kouluviihtyvyyden subjektiivisen luonteen takia tulee selvittää, mitkä asiat oppilas kertoo edistävän ja mitkä vähentävän unelmakoulun ajatuksen toteutumista.

Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

-Mitkä tekijät nousivat tärkeimmiksi oppilaan kuvaamassa unelmakoulussa?

-Mitkä asiat lisäsivät tai vähensivät oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä?

Keräsin tutkimusaineistoni kevättalvella 2014 15 viidesluokkalaiselta oppilaalta. Ensimmäisenä tutkimuksen osana oli tehtävä, jossa oppilaita pyydettiin esittelemään omaa unelmakouluun vapaavalintaisen luovan tuotoksen muodossa. Toisessa osassa oppilaat haastateltiin tarkemmin tuotoksen pohjalta. Haastattelumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska uskoin näin haastateltavien omien näkökulmien pääsevän parhaiten esille. Lisäksi nostin mukaan tarkasteltavaksi oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta, ryhmään kuulumisesta, ilmapiiristä ja opettajan vaikutuksesta kouluviihtyvyyteen.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Oppilaiden koulukokemukset

Oppilaiden kokemukset koulusta ovat ensiarvoisen tärkeitä. Tutkimusten perusteella koulukokemuksilla on yhteys lasten ja nuorten kokemaan terveyteen (ks. esim. Konu 2002, 10; Samdal 1998, 46). Peruskouluajan kokemukset vaikuttavat niinkin pitkälle kuin halukkuuteen hakeutua jatkokoulutukseen (Pirttiniemi 2000, 117). Koulu nähdään lasten työpaikkana ja sen ohella se on myös tärkein ympäristö kodin ohella lapselle, jossa se voi kasvaa ja kehittyä. WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaiden koulukokemukset ovat muuttuneet myönteisemmiksi vuodesta 1994 vuoteen 2006, mutta toisena ääripäänä myös niiden osuus, jotka eivät pidä koulusta lainkaan, on kasvanut. (Kämppi ym. 2008, 12.)

Eräs katsantotapa koulukokemuksiin on jakaa koulun toiminnot formaaliin ja informaaliin ulottuvuuteen. Formaaliin osaan kuuluvat koulun institutionaaliset ja suorituskeskeiset toiminnot, kun taas informaali ulottuvuus käsittää lähinnä oppituntien ulkopuoliset toiminnot sekä kaverisuhteet. Tyytyväisyys koulun institutionaaliin ja suorituskeskeisiin puoliin vähenee iän myötä, kun taas tyytyväisyys ulkopuolisiin toimintoihin ja kaverisuhteisiin säilyy läpi kouluajan. (Uusikylä & Kansanen 1988, 59-61, 70-71, 75-77.) Unelmakoulutoiveet koskettavat lähes poikkeuksetta koulutoimintojen informaalia puolta. Myös vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa positiivisiksi asioiksi koulussa suomalaisoppilaista noin puolet mainitsi toverit, neljäsosa opettajat ja vain viidennes oppimisen (Liinamo & Kannas 1995, 111).

Koulu aika muokkaa käsityksiä itsestä sekä myöhempiä käsityksiä yhteisöistä ja opettaa ymmärtämään työtä. Kouluun liittyy paljon oppilaiden asenteita, turvallisuuden tai turvattomuuden kokemuksia, opettajan kautta hyväksynnän tunteen vahvistamista tai heikentämistä. Oppilas on myös vuorovaikutuksessa luokkatovereihin, opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan. Mahdollisimman monella oppilaalla tulisi peruskoulun päättyessä olla runsaasti myönteisiä kokemuksia koulusta (Pirttiniemi 2000, 4). Hyvät koulukokemukset myös kantavat elämässä eteenpäin, etenkin pojilla kielteiset koulukokemukset ja huono koulumenestys ennakoivat riskiä opinnoista syrjäytymiseen (Pirttiniemi 2000, 117).

2.2 Kouluviihtyvyys ja aiempi tutkimus

2.2.1 Kouluviihtyvyyden määritelmiä

Kouluviihtyvyyden katsantokantoja löytyy enemmän kuin riittämiin. Tässä tutkimuksessa ymmärrän kouluviihtyvyyden tarkoittavan Olkinuoran tavoin oppilaan koko koulupäivän aikana kokemaan mielekkyyttä, johon liittyy kaikki koulun toiminnot. Nuoremman oppilaan kohdalla tämä merkitsee esimerkiksi sitä, miten kivalta, hauskalta tai muulla tavoin tyydyttävältä koulunkäynti tuntuu. (Olkinuora 1983, 21, 29.)

Soininen lisää kouluviihtyvyyden olevan yksilöllinen kokemus ja useiden tekijöiden summa, johon vaikuttavat kaikki oppilasta ympäröivät tekijät (1989, 150). Näiden tekijöiden kuvataan olevan oppilaan sosiaalinen kenttä, toverisuhteet ja opettajaan muodostunut vuorovaikutus sekä itse oppilaaseen liittyvät tekijät (Salovaara & Honkonen 2011, 42).

Linnakylän ja Malinin (1997) laajaan suomalaisten kahdeksaluokkalaisten näkemyksistä koostuvaan aineistoon perustuvassa analyysissä kouluviihtyvyys on määritelty kouluelämän laaduksi, joka tarkoittaa oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä ja toiminnoissa.

Kouluviihtyvyys ei pysy samanlaisena jatkuvasti, vaan pikemminkin se on herkästi muuttuva tila, joka on altis eri vaikutuksille (Soininen 1989, 150). Kouluviihtyvyys pitää sisällään Soinisen määritelmän mukaisesti sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön. Koulussa viihtyminen on alati muutoksessa ja se saattaa vaihdella myös koulupäivän aikana laidasta toiseen. Kouluviihtyvyys ei tarkoita, että koulussa olisi aina kivaa, vaan että koulussa voidaan hyvin ja koulunkäynti koetaan mielekkäänä. (Soininen 1989, 151.)

Yleisimmin kouluviihtyvyydellä on tarkoitettu sitä, millaiseksi lapsi koee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010). Olkinuora & Mattila kuvaavat kouluviihtyvyyden koostuvan monesta eri osatekijästä ja määrittelevät sen samoin oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä, mikä kattaa sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset (Olkinuora & Mattila 2001, 20). Kouluviihtyvyyden määrittelemisen suoraan joko hyväksi tai

huonoksi ei kerro vielä mitään oleellista myönteisyyttä tai kielteisyyttä aiheuttavista kokemuksista.

Hyvinvointia selittää vielä Vornasen määrittelemä lasten subjektiivisen hyvinvoinnin malli, jossa tyytyväisyys, onnellisuus ja turvallisuus muodostavat kolme hyvinvoinnin subjektiivista indikaattoria. Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön omaa kokemusta ja arviointia hyvinvoinnistaan. Objektiiivinen hyvinvointi sen sijaan käsittää kaikki mitattavissa olevat asiat, kuten terveyden tai elinolot. (Vornanen 2001, 21.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti subjektiivisen kouluviihtyvyyden ymmärtämiseen.

Myös Liikasen määrittelemään kouluhyvinvointiin yleisen hyvinvoinnin alakäsitteenä sisältyy yhtä lailla objektiivisesti mitattavissa olevia asioita kuin subjektiivisia kokemuksia. ”Hyvinvointi on ihmisen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista sekä emotionaalista hyvää oloa, johon vaikuttaa terveyden lisäksi asuminen ja elinympäristö, toimeentulo, ihmissuhteet, yhteisöllisyys, mielekäs tekeminen, osallisuus sekä peruskulttuurin turvallisuus.” (Liikanen 2010, 37.)

Konu kirjoittaa kouluhyvinvoinnista laajana kokonaisuutena, joka on jaettavissa koulun olosuhteisiin (kuten ympäristö, opetusjärjestelyt, välitunnit), sosiaalisiin suhteisiin (oppilaiden väliset suhteet, opettaja-oppilassuhteet), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (mahdollisuus opiskella omien taitojen ja kykyjen mukaan) sekä terveydentilaan. (Konu 2002, 63-64.)

2.2.2 Tutkimustuloksia kouluviihtyvyydestä

Kouluviihtyvyys on tutkimusten perusteella yhteydessä koulussa suoriutumiseen, jolloin huono viihtyminen laskee oppimistuloksia. Viihtyminen koulussa edistää hyvän itsetunnon kehittymistä ja siten koko elämässä menestymistä (Ahonen 2008, 195). Suomessa tutkimustulokset kouluviihtyvyydestä ovat jo vuosikymmenien ajan olleet hälyttäviä (Linnakylä 1993, 54; Kannas ym. 1995, 132), ensimmäiset varsinaiset kouluviihtyvyyttä käsittelevät tutkimukset on tehty liki 40 vuotta sitten.

Tiivistetysti kouluviihtyvyyteen vaikuttavat muun muassa oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys, kodin sosioekonominen asema sekä oppilaan ajatukset opiskelusta (Kämppe ym. 2012, 8-10). Luokkataso ja sukupuoli ovat aiempien

tutkimusten mukaan voimakkaassa yhteydessä kouluviihtyvyyteen (esim. Linnakylä 1993, 52-56). Ylemmän luokan oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin alemman luokan oppilaat ja tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat (Kari 1977, Uusikylä & Kansanen 1988, Linnakylä 1993, Pirttiniemi 1996, Kämppi ym. 2012).

Suomi on 1960-luvulta saakka osallistunut kansainväliseen IEA-tutkimukseen (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), jossa on selvitetty paitsi koulusaavutuksia myös oppilaiden tunteenomaista suhtautumista koulua ja oppiaineita kohtaan (Leimu 2004, 13). Jo vuonna 1984 suomalaisoppilaiden kouluasenteet olivat vertailumaiden heikoimpia (Saari 2004, 170–171).

Linnakylä (1993) on tutkinut yläasteikäisten koulussa viihtymistä vuoden 1990 ja 1991 IEA-tutkimuksen aineistoihin perustuen. Huomio kiinnittyi suomalaisten oppilaiden ja opettajien suhteen ongelmallisuuteen, ainoastaan 55% suomalaisista vastaajista ilmoitti opettajasuhteensa olevan positiivinen tai että opettajat olisivat oikeudenmukaisia ja kannustavia. Vertailukohtana Yhdysvalloissa vastaava luku oli 68% ja muissa pohjoismaissa 65%. Sen sijaan suomalaisnuoret arvioivat toverisuhteet koulussa erittäin myönteisiksi. (Linnakylä 1993, 46–54.) Linnakylä ja Malin (1997, 113) kertovat, että kouluun mennään pääasiassa kavereiden vuoksi, ei oppimaan tai opettajan opetettavaksi. Tämä tärkeysjärjestys käy esille myös minun tutkimuksessani.

Vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa tutkittiin 11-, 13- ja 15-vuotiaiden lasten ja nuorten terveystietoisuutta monesta näkökulmasta. Kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista suomalaisista piti koulunkäymisestä paljon tai jonkin verran. (Liinamo & Kannas 1995, 110-113.) Vuonna 1998 nämä osuudet olivat tyttöjen osalta laskeneet ja poikien osalta hieman nousseet (Brunell & Kannas 2000, 145). Vuoden 2002 Koululaistutkimuksessa taas alle kymmenen prosenttia kaikista suomalaisista yläasteikäisistä koululaisista ilmoitti pitävänsä koulusta paljon. Vuoden 2006 WHO-tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat pitivät koulusta enemmän kuin aiempina tutkimusvuosina, alakoululaiset enemmän kuin yläkoululaiset, tytöt enemmän kuin pojat, mutta niitä oppilaita, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan, oli yhä enemmän. Kouluviihtyvyydestä ääripäihin jakautumisen voidaan havaita voimistuneen. (Kämppi ym. 2008, 12, 50, 70.) Viihtymisen lisääntyminen on jatkunut vuodesta 2006 vuoteen 2010 (Kämppi ym. 2012, 25-27).

Oppilaiden myönteinen kokemus turvallisuudesta koulussa lisääntyi vuodesta 2002 vuoteen 2006. Kiusatuksi joutuneiden ja muiden kiusaamiseen osallistuneiden oppilaiden määrä pieneni. (Kämppi ym. 2008, 70–76.) Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet sekä oikeudenmukaisuuden kokeminen kehittyivät myönteisesti edelleen vuosina 2006–2010. Suomalaiset tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat luokkatovereidensa väliset suhteet pääosin hyviksi. Tutkimuksen mukaan noin kuusi prosenttia oppilaista joutui vähintään kerran viikossa kiusatuksi vuonna 2010. Turvalliseksi olonsa koki tällöin 75% vastanneista, mikä on samansuuntainen tulos vuoteen 2006 verrattuna. (Kämppi ym. 2012, 113–116.)

Lasten osallisuuden ja äänen kuulumisen merkitystä kouluviihtyvyyden kokemiselle on alettu korostaa yhä painokkaammin 2000-luvulla (esim. Koskinen 2010, 45). Esimerkiksi Fattore, Mason & Watson ovat kiinnittäneet huomiota erityisesti yleisen kyvykkyyden tunteeseen, joka syntyy osallisuuden kautta. Yleistä lasten hyvinvointiin liittyvillä kokemuksilla on tunne, että tuntee olevansa hyvä jossain. Kouluympäristössä tämä tarkoittaa sitä, että lapset kokevat itsensä tyytyväisiksi, kun heillä on hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään. (Fattore, Mason & Watson 2007, 21.)

Viimeisimmän Kouluterveyskyselyn mukaan noin 60 prosenttia peruskouluikäisistä vastanneista piti melko tai hyvin paljon koulunkäynnistä, joskin poikien prosenttiosuus oli hieman pienempi. Sen lisäksi yhä pienempi osa (noin 26 prosenttia) peruskoululaisista koki vuonna 2013 koulun työilmapiirissä ongelmia verrattuna aikaisempiin vuosiin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013.)

2.2.3 Mahdollisia syitä heikolle kouluviihtyvyydelle

Suomalaisten heikkoa kouluviihtyvyyttä voi osaltaan selittää kansamme jäyhä perusluonne. Emeritusprofessori, onnellisuustutkija Markku Ojanen väittää, että suomalainen peilaa koko elämänsä, kuten myös viihtymisensä herkemmin negatiiviseksi kuin positiiviseksi. (Ojanen 2014.) Tämä saattaisi olla osittainen syy siihen, että melankolinen ja synkkyyteen taipuvainen kansa vastaisi myös kouluviihtyvyyden tutkimuskysymyksiin katsoen negatiivisten lasien läpi. Nykyiselle ajalle on Ojanen mukaan taas ominaista myönteisyyden korostaminen. Ojanen esittää, että kouluviihtyvyytulokset olisivat vain perua tästä myönteisyyteen keskittyvästä

muutoksesta ajatusmaailmassamme, jolloin kehitystä sinällään ei olisikaan tapahtunut, vain vastaamisasenne olisi muuttunut.

Myös Karvonen (1997) tuo esille samat näkökulmat omintakeisuudestamme ja kertoo, että WHO-Koululaistutkimuksen tuloksia voi värittää Suomen osalta kulttuuriset erityispiirteet. Tällä viitataan siihen, että elämä on kovaa ja vastoinkäymisten täyttämää. Näin koulutyöhön kohdistuvat tunteet ovat negatiivisia jo alkujaan. Tämä näkyisi ennen kaikkea mittareissa, jotka mittaavat koulutyöhön liittyviä tunteita. Verrattaessa taas suomalaista koulun ilmapiiriä muihin maihin, eivät erot olekaan niin dramaattiset. (Karvonen 1997, 236-237.) Karvonen näkee huonon koetun kouluviihtyvyyden heijastavan paremminkin suomalaista ”pärjäämisen eetosta”, kuin asioiden todellista tilaa. Pärjäämisen eetoksella hän tarkoittaa suomalaisen kulttuurin piirrettä, jonka mukaan Suomessa vallitsee jaksamisen pakko ja yleinen asenne siitä, että on pakko pärjätä.

Edellä kuvatun asenteen omaksunut koululainen tuskin kysyttäessä vastaa pitävänsä koulusta paljon, vaan toteaa koulunkäymisen välttämättömäksi pahaksi, jota on pakko sietää. Kouluviihtyvyystekijöiden jaottelu formaaliin ja informaaliin ulottuvuuteen valottaa uutta näkökulmaa. Formaalit toiminnot pitävät sisällään valmiiksi määriteltyjä velvoitteita ja informaalit toiminnot perustuvat pitkälti omaehtoisuuteen, jolloin näille muotoutuu varsin erilaiset lähtökohdat. Uusikylä & Kansanen lisäävät, ettei luultavasti ole syytäkään odottaa oppilaiden olevan ylenpalttisen iloisia ja tyytyväisiä koulutyötä ja sen piirteitä ajatellessaan, kuten eivät aikuisetkaan välttämättä ole töitä ajatellessaan. (Uusikylä & Kansanen 1988, 75.)

Suomalaiset eivät ole hyvällä tiellä, koska ääriesimerkkinä kielteisellä suhteella kouluun voi olla ikäviä pitkäaikaisvaikutuksia, jolloin riskeiksi tulevat esimerkiksi syrjäytyminen ja yhteiskunnan ulkopuolelle ajautuminen (Komonen 1999, 247; Linnakylä & Malin 1997, 125).

2.3 Koulukiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa vihamielistä ja tahallista käyttäytymistä (Salmivalli 2003, 10). Yksittäinen negatiivinen teko ei täytä kiusaamisen määritelmää, kiusaaminen on negatiivisille teoille altistamista toistuvasti tai ajallisesti pidempään (Olweus 1992, 14). Systemaattisuuden ja toistuvuuden lisäksi kiusaamiselle on ominaista osapuolten valta- ja voimasuhteiden epätasaväkisyys, sillä kiusaaja on usein kiusattua vahvempi ja kohteen on vaikeaa puolustautua ja hän kokee itsensä jossain määrin avuttomaksi. Valtasuhteiden epätasapainon syynä voi olla kiusaajan ikään, asemaan tai muihin ominaisuuksiin perustuva ylivoimaisuus kiusattuun verrattuna, mutta myös se, että kiusaajia on monta. (Lämsä 2009, 60.)

Kiusaamista on myös syrjintä, jonka perusydin muodostuu epäoikeudenmukaisuuden ja torjunnan kokemuksista. Syrjinnällä tarkoitetaan tekoa, joka asettaa yksilön tai kokonaisen ryhmän eriarvoiseen asemaan jonkin heidän piirteensä takia ilman hyväksyttävää perustetta. Syrjintä liittyy aina epäoikeudenmukaiseen vallankäyttöön. Usein syrjinnän taustalta löytyy ennakkoluuloja ja stereotypioita. (Salmenkangas 2005, 18-21.)

Kiusaaminen on voiman ja vallan väärinkäyttöä ja kaikissa muodoissaan väkivaltaa (Salmivalli 2003, 11; Olweus 1992, 14). Kiusaaminen voi myös asettaa kiusatun eriarvoiseen asemaan, kaikkien silmätikuksi ja yhteisön ulkopuolelle (Salmenkangas 2005, 18-21). Koulukiusatut oppilaat saattavat välttää kouluun menoa, koska he ovat huolissaan omasta turvallisuudestaan. Kiusaamisella voi olla laajamittaiset seuraukset, ja kiusatuksi tuleminen jää helposti piiloon aikuisilta. Opettajien toiminnalla on suuri merkitys koulukiusaamisen estämisessä. (Orpinas & Horne 2005, 30-31.)

3 METODI

3.1 Fenomenologinen tutkimustraditio

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu käsitys, että ei ole olemassa yhtä universaalialia ja ehdotonta totuutta pyrittäessä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 134). Laadullinen tutkimus on jakaantunut useampaan eri traditioon, joista tässä tutkimuksessa nojaututaan fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten kokemuksista sekä siitä, miten ihmiset jäsentävät kokemuksillaan ulkopuolella olevaa maailmaa (Patton 2002, 104). Tutkimustraditioon kuuluu näkemys, että näitä kokemuksia tutkimalla voidaan tuottaa syvällisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Ihmisen tutkiminen kokemusten ja niille annettujen merkitysten perusteella sisältyy holistiseen ihmiskäsitykseen (Laine 2001, 26-43, Kautto-Knape 2012, 111).

Fenomenologisen tradition mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, ja ihmistä voidaan ymmärtää tuota maailmasuhdetta tutkimalla (Laine & Kuhmonen 1995, 17). Jokaisella tilanteella, toiminnalla ja ihmissuhteella on yksilölle erityinen merkitys, joka on hänelle tyypillinen (Aho 1995, 26). Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuvaavat fenomenologisen tutkimuksen kohteena olevan elämismaailma, ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. (Laine 2001, 34). Keskeinen ajatus on, että maailma ilmenee kullekin omalla subjektiivisella tavalla hänen omassa kokemusmaailmassaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kokemukset ilmenevät subjektiivisesti jokaiselle yksilölle ja heidän kokemuksensa ovat totta (Syrjälä 1995, 13-14). Yksilön välittömistä kokemuksista voi induktiivisen päättelyn mukaisesti tehdä myös yleistyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160).

Fenomenologiseen tutkimustradition lähtökohtana on tutkijan avoimuus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Tutkimuksessa oleellista on pohdiskeleva ote. Tutkijan omat ennakko-oletukset tulee pyrkiä sulkemaan ulkopuolelle ja kohtaamaan haastateltavien kokemukset mahdollisimman puhtaina, joskin tutkija vaikuttaa aina sekä aineiston laatuun että sen analyysiin (Patton 2002, 406). Tutkijan havaintoa tai

kokemusta häiritsevien ulkoisten tekijöiden eliminoimista tutkimustilanteessa voidaan kuvata fenomenologisen reduktion käsitteellä (Syrjälä 1995, 13-14).

Yksilön kokemusten etsiminen oli suurin syy valita tutkimukseeni fenomenologinen tutkimusorientaatio. Oppilaiden henkilökohtaisia mielipiteitä kuunneltiin eikä vastausten arvottamista tapahtunut etukäteen. Yksilö sai määritellä oman kokemismaailmansa mukaan häneltä kysytyt aihealueet eikä vääriä vastauksia esimerkiksi koulukiusaamisen ymmärtämisestä ollut.

3.2 Aineisto

3.2.1 Tutkimusjoukko

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisestä tutkimuksesta, jossa tulee miettiä aineiston kokoa suhteessa edustavuuteen ja tutkimuksen yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta 2008, 60). Laadullisen tutkimuksen aineisto on periaatteessa loppumatonta, joten se tulee rajata pieneen tapausmäärään, jolla päästään sisälle yksittäisen haastateltavan ajatuksiin ja kokemuksiin perusteellisemmin ja voidaan rakentaa eheä tulkinta aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176).

Tässä tutkimuksessa oli kaikkiaan 15 haastateltavaa, seitsemän tyttöä (N) ja kahdeksan poikaa (M). Valitsin haastateltaviksi alakoulun viidennen luokan oppilaita. Perusteena luokka-asteen valinnalle oli oletus siitä, että iän myötä oppilaiden kyky kertoa kokemuksistaan, tutkimuksen eettisyysnäkökulma sekä luotettavuus paranevat. Yksi oppilas kieltäytyi osallistumasta haastatteluosioon. Vanhempia oppilaita haastatellen uskoin saavuttavani myös kokemuspohjaltaan pidempiaikaisia kouluviihtyvyykokemuksia kuin esimerkiksi ekaluokkalaisia haastatteleamalla. Haastattelemani luokka oli pysynyt muutamaa oppilasta lukuun ottamatta samana koko alakoulun ajan. Luokka oli minulle tuttu päättöharjoittelun kautta, jolloin sain tuttuuden ja luottamuksen kokemuksen nopeasti haastattelijan ja haastateltavan välille.

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat esitellään joidenkin tunnistetietojen perusteella. Tässä tutkimuksessa ilmoitetaan oppilaan sukupuoli (N/M) ja järjestysnumero. Haastatteluotteissa on keksityt nimet. Oheisessa taulukossa käy ilmi tutkittavien arvio ryhmadynamiikasta, mielipide viihtyvyydestä ja kiusaamisesta sekä

haastattelun luonne (taulukot 1 ja 2). Tässä kohtaa esitetyt tiedot oppilaiden koulukokemuksista ovat taustatietoja, joita voi verrata myöhemmin ilmeneviin unelmakoulutoiveisiin.

Taulukko 1. Tutkimusjoukon esittely, tytöt.

Haastateltava ja ryhmädynamiikka	Mielipide viihtyvyydestä ja kiusaamisesta	Haastattelun luonne
N1 Koulussa löytyy kavereita, kokee myös ulkopuolisuutta, ei päässyt mukaan bändiin. Välillä kiusattuna.	Yleisvaikutelma koulusta on negatiivinen . Kertoo, että luokkahenki on usein hyvä. Kiusaamista on aika paljonkin.	Syvälinen haastattelu. Jonkinasteinen ristiriitaisuus vastauksissa.
N2 Koulussa kavereita, kuuluu bändiporukkaan , ”muut ovat hieman erilaisia”.	Ei ole kuullut kiusaamisesta. Viihtyy koulussa ”ihan hyvin”.	Piti haastateltavana olemisesta, tarkka kuvaus.
N3 ”Oon vähän ylisosiaalinen.” Kuuluu bändiporukkaan .	Koulussa esiintyy vain pieniä toisten ärsyttämistä . Ulkoa löytyy silti pari tyyppiä yksin ja siitä tulee paha mieli.	Hyvin puhelias. Pitkä haastattelu.
N4 Kuuluu bändiin . Suostuisi ottamaan muita tyttöjä mukaan leikkiin, mutta muulle bändiporukalle se ei käy.	Toisinaan on ollut kiusaamista , mutta se on saatu loppumaan kun on kerrottu aikuisille.	Piti haastateltavana olemisesta, tarkka kuvaus.
N5 Kavereita. Kysyttäessä pääseekö kaikkiin porukoihin, kertoi pääsevänsä.	Yleiskuva koulusta aika negatiivinen . Ei ole kuullut kiusaamisesta . Koulussa hyvä ilmapiiri	Syvälinen. Ristiriitaisuus vastauksissa.
N6 Kavereina pääasiassa bändi. Muilla aivan eri puheenaiheet.	Koulussa kiusataan aika paljon , useita oppilaita vuorollaan. Luokkahenki ok.	Piti haastateltavana olemisesta, tarkka kuvaus.
N7 Kavereita, bändiläinen. Hyväksyisi kaveriksi muitakin, mutta se ei sovi toisille bändissä.	Pieniä riitoja , joita selvitetään opettajien kanssa. Yksi poika kiusasi koko bändiä. Luokkahenki hyvä.	Haastattelu onnistui, vaikka oven takana oli paljon häiriötä.

Taulukko 2. Tutkimusjoukon esittely, pojat.

M1 Paljon kavereita. Kaikki toistensa kavereita.	Neutraali mielipide koulusta. Ei ole huomannut kiusaamista , ainakaan luokallaan. Luokkahenki tosi hyvä.	Onnistunut.
M2 Kavereita, yhteisiä harrastuksia.	Normaali ilmapiiri. Kiusaamista ei juuri ole ollut. Joku on silti ulkona yksin.	Haastattelu keskeytyi kellon soitua, jatkui seuraavana päivänä.
M3 On kavereita, kokee olevansa turvassa uudessa koulussa. Kuvaa, että joku uusi oppilas välkällä on tosi ärsyttävä ja hän kiusaa muita.	Hakattiin vanhassa koulussa , vaihtoi koulua ja tilanne parani. Kuvaillee muiden olleen ystävällisiä uudelle oppilaalle. Ihan hyvä luokkahenki.	Valloitti empaattisen haastattelijan, tosin opettajan mukaan juuri tämä oppilas kiusaa/ häiriköi hyvin paljon.
M4 Kertoo olevansa noin kolme päivää viikosta yksin ja viettävänsä kaksi päivää viikosta kavereiden kanssa.	Viihtyy välillä koulussa. Kokee muiden häiritsevän opettajaa sekä opetusta. (Muut oppilaat kertoivat, että tätä oppilasta kiusataan.)	Kertoi avoimesti. Jotkut vastaukset kovin lyhyitä.
M5 Kavereita, poikaporukka.	Koulu on normiarkea. Vaikka ”kaikki vihaa koulua”, viihtyy kuitenkin ihan ok. Ei ole huomannut kiusaamista.	Hieman lyhyempi haastattelu.
M6 Jäi puutteelliseksi.	Koulusta tulee mieleen vankila . Täällä on pakko olla eikä pääse pois. Esille tuli, että ” opettaja kiusaa ”, vähemmän puhetta muista oppilaista.	Haastattelu-kysymyksiä jäi esittämättä. Vastahakoisuus. Provosoiava tyyli.
M7 Aina jonkun kanssa, ei koskaan yksin.	Välillä jotkut kiusaa . Pienenä kiusasin itsekin. ”Koulu ei ole huonoakaan.” On nähnyt jonkun usein ulkopuolisena ja yksin.	Onnistunut.
M8 Yleensä kavereiden kanssa.	” Ei meidän luokassa kauheesti kiusata. ” Hyvä ilmapiiri.	Provosoiava tyyli. Vaikea saada totuudellista tietoa.

3.2.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmistä haastattelua pidetään sopivimpana menetelmänä laadullisessa tutkimuksessa, kun taas kyselyt kuuluvat usein määrälliseen tutkimusmetodologiaan. Aineisto laadullisessa tutkimuksessa on usein pelkistetysti tekstiä, joka voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Joskus haastattelulla voidaan kerätä myös määrällisen tutkimuksen aineistoa, vaikkakin näin tehdään harvemmin. Haastattelu voi myös olla ratkaisu strukturoituja kyselylomakkeita vastaan osoitetulle kritiikille. (Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Haastattelu on keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja voi olla hänen suuntaviivoittamaansa. Haastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 2008, 85), ja sen laatua parantaa se, että tehdään hyvä haastattelurunko ja mietitään ennalta, miten teemoja voidaan syventää (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185). Haastattelua tehtäessä tutkijan osuus on tärkeä; tutkijan tulee pyrkiä olemaan avoin, jotta vältetään johdattelemasta haastateltavaa vastaamaan halutulla tavalla. (Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Tässä tutkimuksessa keräsin tietoa kouluviihtyvyydestä teemahaastattelun kautta, jonka toteutin harkinnanvaraista otantaa käyttäen. Haastattelut toteutettiin kevättalven 2014 aikana Jyväskylässä alakoululla kahtena eri päivänä. Tutkimuslupa eli kirjallinen suostumus vanhemmilta lähetettiin kotiin täytettäväksi etukäteen (liite 1). Siinä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toimintatavoista.

Aineiston kerääminen tapahtui kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa oppilaille oli käytössään puuvärit, oma penaali (esim. lyijykyniä, kuulakärkikyniä, tusseja) sekä antamani valkoinen A-paperi. Tehtävänantona oli luoda tuotos siitä, millainen olisi oppilaan mielestä täydellinen unelmakoulu (ks. liite 4). Tehtävään oli aikaa 20 minuuttia, jotkut oppilaat tarvitsivat hieman lisäaikaa. Tuotoksen tekoon paneuduttiin kunnolla ja se toimi haastattelun keskustelun pohjana. Vain yksi oppilas pelkästään kirjoitti, kaikki muut olivat päättäneet tehdä ensisijaisesti piirroksen ja sitä vahvistamaan tekstiä.

Seuraavana vuorossa oli haastattelu alakoulun tietokonealuokassa. Olin asettunut istumaan haastateltavaa oppilasta vastapäätä tallennuslaitteen taakse. Haastattelu oli

puolistrukturoitu teemahaastattelu, siinä oli strukturoidumpi rakenne kuin avoimessa haastattelussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 23). Haastattelut lähtivät liikkeelle kysymällä oman piirroksen/ kirjoituksen pohjalta tärkeysjärjestyksessä unelmakouluun oleellisimmin kuuluvat elementit. Haastattelu jatkui luontevasti oppilaslähtöisesti. Jokaisessa haastattelussa varmistettiin, että myös ennalta valitut teemat tulisivat käsitellyiksi. Tarkentavat kysymykset esitin vain siinä tapauksessa, että oppilas ei itse ollut tuonut näitä teemoja esille.

Seuraavien teemojen esiintyminen varmistettiin tutkijan toimesta:

- Mikä edistää/ vähentää kouluviihtyvyyttä?
- Koulukiusaaminen.
- Tämänhetkisen luokkasi ilmapiiri.
- Kun ajattelet koulua, mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen?

Haastattelut, jotka olivat kestoltaan keskimäärin alle 20 minuuttia, litteroitiin nimettöminä säilyttäen tunnistustiedoissa ainoastaan haastateltavan sukupuoli ja haastattelunumero. Pysin litteroimaan aineiston sanatarkasti, joka osoittautui osassa tapauksia työlääksi ja tarpeettoman tarkaksi. Koko tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa se, että haastattelut litteroidaan mahdollisimman nopeasti, varsinkin silloin kun tutkija itse sekä haastattelee että litteroi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184–185).

3.2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessani käytin fenomenologista sisällönanalyysia, jossa pyritään muodostamaan syvällisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohdetta kuvataan ja analysoidaan niiden kokemusten avulla, jotka ovat muodostuneet tutkimusprosessin aikana. (Perttula 1995, 61.)

Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkija käyttää ensisijaisena tutkimisen lähtökohtanaan omaa käsitystään ihmisestä ja kokemuksista. (Laine 2001, 31; Varto 1992, 26–27.) Fenomenologinen lähestymistapa ei ole kiinnostunut yksittäisistä sanoista vaan merkityksistä. Tutkimalla yksityiskohtia sanavalinnoissa tai esimerkiksi kielen piirteissä saataisiin aikaan vain kuvailevaa tutkimusta. Sen sijaan fenomenologisessa lähestymistavassa tarkastelu kohdistuu ilmiöön ja sen merkityssuhteisiin puhutun, kirjoitetun tai kuvatun aineiston avulla, joita tässä tutkimuksessa käytetään kaikkia

kolmea. Tutkittavien sanojen ja tuotosten takaa tutkimuksessa tehdään tulkinnat eli pohditaan tuloksia tehden niistä omia johtopäätöksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 224-225.) Tässä tulee erityisesti esille tutkijan keskeisyys ja hänen valintojensa merkitys tuotettaessa luotettavaa tutkimusta. (Laine 2001, 32–34; Varto 1992, 112–113).

Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin keskeisimmät asiat (ks. liite 3). Pääpaino on koko sisällöllä, ei yksittäisillä kohdilla. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Aluksi on pyrittävä löytämään ja erottelemaan aineistosta tutkimusongelmien kannalta oleelliset aiheet, jotka havainnollistetaan haastatteluotteiden avulla (Hirsjärvi ym. 2013, 268). Tutkija jaottelee tulkintansa mukaan eri ilmaisut omiin kategorioihinsa. Valitut teemat mahdollistavat vertailun aineistossa, esimerkiksi etsitään kaikki haastatteluotteet koskien ”opettajan toimintaa kouluviihtyvyyden osatekijänä”. Teemojen käyttö myös jo haastatteluvaiheessa takaa sen, että eri haastateltavien kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista (Eskola & Suoranta 2008, 87). Tutkimustekstissä teoria ja haastatteluotteet lomittuvat toisiinsa.

Litteroidusta tekstistä etsin värikynien avulla oppilaiden tärkeimmät haastatteluotteet unelmakoulusta. Oppilaat olivat haastatteluissa luonnollisia, osassa tapauksia provosoivia ja osassa epäjohdonmukaisia. Provosoiva ilmaus väitti esimerkiksi kaiken olevan paremmin, kunhan opettajat saataisiin pois koulusta. Epäjohdonmukaisina pidin otteita silloin, kun esimerkiksi koulukiusaamista sekä tapahtuu että ei tapahdu, myöskään oppilas ei itse ymmärtänyt vaihtavansa alati mielipidettään. Haastatteluotteiden alkuperäisilmauksista muokkasinkin pelkistettyjä ilmauksia (taulukko 3). Pelkistetyistä ilmauksista saatiin muodostettua teemat (taulukko 4).

Valitsin nostaa koulukiusaamisen käsiteltäväksi, vaikka sen osuus muista yleisimmistä toiveista oli verraten pienempi. Selitän kiusaamisen näkökulman vähyyttä varsinaisissa unelmakoulutuotoksissa sillä, että kiusaamisen puuttumista pidettiin monen oppilaan mielestä itsestäänselvyytenä ja he kertoivat haastattelussa, ettei sitä tarvinnut mainita.

Sisällönanalyysin avulla saadaan järjestettyä kerätty aineisto johtopäätöksiä varten. Aineiston tunteminen on oleellista, jotta tulkinta ei nojaa aineiston satunnaisuuksiin (Eskola & Suoranta 2008, 64.) Luokittelemalla tuloksia unelmakoulusta voidaan tehdä tulkintojen kautta varovaisia yleistyksiä (Sulkunen & Kekäläinen 1992). Haastatteluaineiston analysoinnin jälkeen tein aineistosta teemoittain päätelmiä ja

lopulta varovaisia yleistyksiä. Perusteellisen kuvauksen avulla myös pieni aineisto riittää antamaan kattavia kuvauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176). Omien tulkintojen kanssa tulee olla varovainen, jotta ei löydä ja tulkitse aineistosta sellaisia asioita, joita siellä ei ole. Tekstin uudelleen ja uudelleen läpikäyminen verraten sitä omiin tulkintoihin poistaa ristiriitojen mahdollisuutta. (Moilanen & Rähkä 2007, 55.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Ei tule välipalakieltoa, jos koskee joulutähtikukkaan.”	Epäoikeudenmukaiset rangaistukset.
”No semmonen, et jos vaikka aivastaa ni ei ala heti huutaa, että ole hiljaa vaan sanoo vaikka että terveydeksi tai jotain tämmöstä.”	Epäoikeudenmukaiset rangaistukset.
”Täällä näkee kavereita, koska kotona ois vähän tylsää sitten yksin olla ja möllöttää.”	Kaverisuhteet tärkeitä.
”(Koulun ilmapiiri on) ihan hyvä, mutta tässä (unelmakoulussa) ois varmaan tosi paljon haus Kempaa. Kaikki ois ainakin vähän ilosempia.”	Parempi ilmapiiri.
”Mä vaan kysyin niiltä että pääseekö bändiin niin ne sano, et me ei nyt oikein haluttais sua.”	Ulkopuolelle jääminen.
”Oppilaiden mielipiteitä, että (niitä kuunneltais)... -Mitä sä toivot, että teiltä kysyttäis? ”Vaikka niinkun, et mitä oppiainetta ois sillä tunnilla.”	Kysyttäisiin mielipiteitä.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston teemoittelusta.

Pelkistetty ilmaus	Teema
Epäoikeudenmukaiset rangaistukset.	Opettajan oikeudenmukaisuus.
Kaverisuhteet tärkeitä.	Koulu sosiaalisena ympäristönä.
Parempi ilmapiiri.	Kouluviihtyvyyden osatekijä.
Ulkopuolelle jääminen.	Toisten hyväksyntä.
Kysyttäisiin mielipiteitä.	Oppilaat haluavat tulla kuulluiksi.

4 TULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää millaisessa unelmakoulussa oppilaat parhaiten viihtyisivät ja mitkä ovat ne asiat, jotka lisäävät tai vähentävät kouluviihtyvyyden kokemusta. Keskustelun aloituksena käytettiin ideaalitulannetta, täydellistä koulua (kuva 1). Tästä johdettiin keskustelua eteenpäin käsittelemään tämänhetkistä tilannetta omassa luokassa. Oma luokka ja unelmakoulu käyvät tutkimuksessani vastakkain, mitä toisesta löytyy tai vuorostaan, mitä toisesta puuttuu. Tavoitteena vertailulle oli selvittää oleellisimmat asiat, jotka unelmakoulussa ovat paremmiin.

Unelmakoulu on tutkimuksessani määrittynyt peruskouluksi, jossa toteutuu oppilaiden omat koulutoiveet. Keskiössä ovat aktiivisessa roolissa olevat oppilaat, jotka omien mielipiteidensä mukaisesti saavat suunnitella ja päättää yhteisistä asioista. He saavat itse vaikuttaa esimerkiksi koulupäivän sisältöön, koulurakennukseen, välituntimahdollisuuksiin, opetukseen, kaveriporukoihin ja koulun ulkopuolisiin retkiin. Unelmakoulu näyttäytyy jokaiselle erilaisena, oppilaiden omista haaveista käsin. Eräs oppilas kuvasi unelmakoulua seuraavalla tavalla: *“Niinku tykkää olla jossakin paikassa, tai jonkun kanssa. Sitten on tosi kivaa yhdessä ja ei syrjitä ketään eikä kiusata.”*



Kuva 1. Erään oppilaan näkemys unelmakoulusta.

Erään kunnan vuoden 2014 Unelmieni koulu-hankkeessa esitetyt kysymykset ovat hämmentävän samankaltaisia kuin ne tulokset, joita tutkimuksessani nousi esille. Poimin kysymyksistä kaikkein yhtenevimmat, jotka myös osaltaan selventävät tutkimukseni unelmakoulu-käsitettä: *“Onko tulevaisuuden koulussa opettajaa tai oppikirjaa? Tuletko kouluun aamulla vai illalla? Onko sinulla selässä reppu vai kannatko taskussa mobiilia? Voitko valita mitä opiskelet; miten ja missä opit? Viihdytkö koulussa? Saatko vaikuttaa koulun asioihin?”* (Etelä-Pohjanmaan kuntien Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.)

Parhaiten unelmakoulutoiveet voidaan saada esille antamalla oppilaiden itse kertoa, ei luetella heille aiheita valmiiksi kuten edellä. Omassa tutkimuksessani viidesluokkalaiset oppilaat vastasivat avoimempiin kysymyksiin (liite 2): *“Ajattele unelmakouluasi, mikä on tärkein kouluviihtyvyyteen liittyvä asia? Mikä edistää kouluviihtyvyyttä? Mikä vähentää kouluviihtyvyyttä? Oletko välitunnilla yksin/ porukassa? Mitä on koulukiusaaminen? Onko tässä luokassa/ koulussa koulukiusaamista? Kuvaile luokan ilmapiiriä.”* Näiden kysymysten perusteella pyrin löytämään monipuolisesti niitä asioita, joista unelmakoulu rakentuu.

Alaluvussa 5.1 *Oppilaat haluavat tulla kuulluiksi* käsitellään oppilaiden toiveita unelmakoulusta. Opetuksen ulkopuoliset aktiviteetit olivat koulussa kaikkein tärkeimpiä viihtyvyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa käy esille, että oppilaiden on helpoin tuoda esille konkreettisia toiveita viihtyvyyden lisäämiseksi (esim. trampoliini). Näistä toiveista päästään käsiksi siihen, mistä oikeasti haaveillaan – vaikuttamisesta

Alaluku 5.2 *Ryhmän ulkopuolelle jääminen eristää oppilaan kavereista* selvittää toiveita ryhmän kuulumisesta ja pelkoa ulkopuolisuudesta. Lopuksi tässä luvussa käsitellään unelmakoulussa oleellista hyväksyntää erilaisuutta kohtaan.

Alaluvussa 5.3 *Kiusaaminen laskee kouluviihtyvyyttä* mielenkiintoista on se, että tulokset kiusaamisen esiintyvyydestä olivat epäjohdonmukaisia. Puolet oppilaista ilmoitti kiusaamista tapahtuvan, toinen puolisko ei ollut nähnyt kiusaamista juuri lainkaan. Usea oppilas ei pitänyt kiusaamisen puuttumista unelmakoulussaan maininnan arvoisena, sitä ei tultu ajatelleeksi, koska se on itsestäänselvyys. Turvallisuuden tunne olisi täydellisen koulun tunnusmerkki.

Alaluvussa 5.4 *Opettajan toiminta lisää tai vähentää kouluviihtyvyyttä* käsitellään opettajan mahdollisuutta vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Opettajan hyväksyntä kannustaa oppilasta, varsinkin, jos muut oppilaat sulkevat ulkopuolelle.

Viimeiseksi esitän taulukon tutkimusjoukkoni ensimmäisistä mielikuvista kouluun liittyen (taulukko 5). ”Mitä sinulle tulee ensimmäiseksi mieleen sanasta koulu?” Vain yhden oppilaan ensimmäinen mielikuva koulusta on positiivinen. Tämä vahvistaa mielestäni selitystä sille, että suomalainen mielenmaisema luokittelee koulun vain ”välttämättömäksi pahaksi”.

Taulukko 5. Tutkimusjoukon ensimmäinen mielikuva koulusta.

Haastateltava	Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen sanasta koulu?
N1	Tyyppi, joka istuu pulpetilla ja siellä on ope eessä antamassa matikan läksyjä. -Positiivinen vai negatiivinen mielikuva? Negatiivinen.
N2	Varmaan oppitunnit ihan ekana. -Positiivinen vai negatiivinen mielikuva? Emmä tiää, osat on ihan kivoja mut ei kaikki.
N3	No varmaan läksyt. -Positiivinen vai negatiivinen asia? No vähän molempia.
N4	Ei tullut esille.
N5	Läksyt. -Positiivinen vai negatiivinen mielikuva? Se vaihtelee välillä. Semmonen aika negatiivinen.
N6	No ensimmäisenä tulee ehkä ruokailu mieleen, hyvää ruokaa, ainakin tässä koulussa.
N7	Paikka, jossa tulee paljon läksyjä.
M1	No opiskelua, ja niin, tunnilla. -Positiivinen vai negatiivinen mielikuva? No emmä. -Aika neutraali? Niin.
M2	Matikka. -Positiivinen vai negatiivinen mielikuva? Riippuu vähän, ku ope pitää sitä niin paljon. Meillä pitäis olla neljä tuntia viikossa matikkaa mut meillä on kaheksan.
M3	Ei tullut esille.
M4	No opiskelupaikka, missä opiskellaan. -Mihin se johtaa? No mennään töihin.
M5	Emmä tiää. No helikopteri hähä se oli vähän liioteltua.
M6	Vankila.
M7	Emmä tiää - monipuolinen.
M8	Tylsä paikka (nauria).

4.1 Oppilaat haluavat tulla kuulluiksi

4.1.1 ”Enemmän urheilua ja oppilaiden mielipiteitä.”

Unelmien koulutoiveita kysyttäessä oli oppilailla heti vastaus valmiina. Usean haastateltavan kohdalla aivan ensimmäisenä tulivat esille asiat, jotka sisälsivät jonkin toiminnallisen elementin. Toiminnallisuus tässä tarkoittaa usein yhteisöllistä tekemistä, johon saatetaan tarvita eri välineitä. Koulussa toiminnalliset toiveet koskivat tutkimusluokkani kohdalla usein urheiluun liittyviä lajeja tai välineitä. Ennen kaikkea suosiossa olivat luokan yhteiset retket ja erilaiset teemapäivät.

Enemmän hyppyunteja eurotrampalla.

Eurotramppa ja juustomeri (kuva 2).

Uima-allas ja 5m hyppytorni.

No että ois esim. just kiipeilyteline ja sitten jalkapallomaalit, että vois pelata ja niinku tällasta.

Talli ja iso välkkäalue.

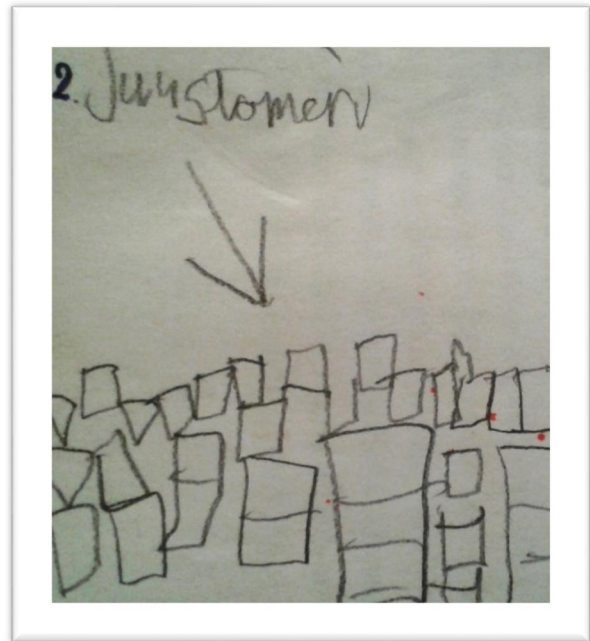
Uima-allas ja sauna.

Iso kaupunkisotasali.

Paljon välkkäjuttuja.

No sitten mukava välituntialue ja tarpeeksi iso, et siel mahtuu niinku tekemään kaikkea kivaa.

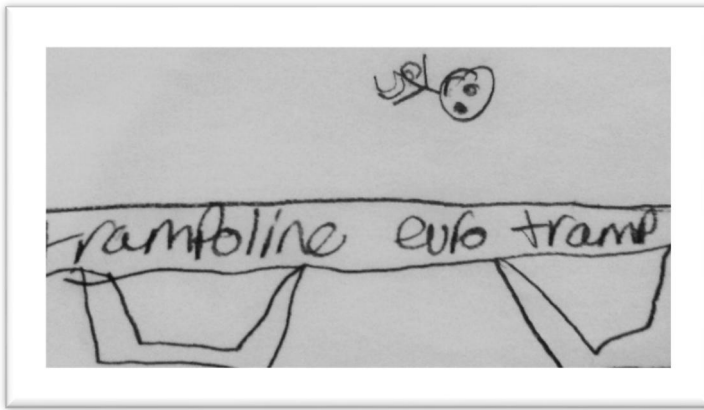
Vuoden 1994 WHO-Koululais-tutkimuksessa suomalaiset koululaiset eivät pitäneet omia vaikutusmahdollisuuksiaan koulun toimintoihin ja päätöksentekoon kovin hyvinä. Vain noin kymmenen prosenttia oppilaista koki voivansa vaikuttaa oppituntien kulkuun, lukujärjestyksen tekemiseen, opetuksen sisältöön tai koulupihaan. (Linamo & Kannas 1995, 122.) Erilaisten liikuntavälineiden hankkiminen kouluun oppilaiden aloitteesta lisäisi oppilaiden kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksistaan.



Kuva 2. Juustomeri löytyi usean haastateltavan unelmakoulusta. Juustomeri on kuin pallomeri, mutta täynnä pehmeitä vaahtomuovin palasia.

Toisen tutkimuksen mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toimintoihin olivat vähäiset. Tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka kokivat vaikutusmahdollisuutensa huonoiksi, kokivat usein myös kouluviihtyvyytensä huonoksi. (Savolainen, Taskinen & Laippala 2000, 30.) Viihtyvyyden lisäämiseksi oppilaiden kuuntelemista tulisi parantaa.

Savolainen huomioi lisäksi, että opettajat ja oppilaat kokevat vuorovaikutuksen koulussa eri tavoin. Eroavaisuutta oppilaiden ja opettajien mielipiteissä löytyy myös siinä, että opettajat arvioivat oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun asioihin usein huomattavasti paremmiksi kuin oppilaat. (Savolainen 2001, 76, 82.) Myös opetusministeriö on kiinnittänyt huomiota oppilaiden heikkoihin vaikutusmahdollisuuksiin ja aloittanut useita toimenpiteitä, jotka tähtäävät oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien parantamiseen. Vaikutusmahdollisuuksien parantaminen koulussa mainitaan myös yhtenä kouluhyvinvointityöryhmän toimenpideehtotuksena yleisen kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. (Opetusministeriö 2005, 31-33, 46-47.)



Kuva 3. Kouluviihtyvyyttä lisäksi Eurotramp-merkkinen trampoliini.

Tutkimustuloksissa ilahdutti se, että enemmän kuin esimerkiksi matkapuhelimen käytön lisäämistä, toivottiin urheilumahdollisuuksia. Eurotramppa/ juustomeri-setin (kuva 3) saaminen kouluun muotoutui tärkeimmäksi hankinnaksi unelmakoulussa. Vaikka korostunut urheilullisuus saattoikin olla vain tämän luokan

erityispiirre, oli se silti hieno löydös myös kansanterveysnäkökulmasta. Opetustyössäni olen tällä hetkellä todistamassa toisenlaista välituntitoimintaa: oppilaat istuvat koko pitkän talven betonirappusilla hanskojensa päällä ja räpläävät puhelimiaan. Nykytrendi näyttäisi olevan, että ulkona ei keksitä edes tekemistä ilman elektroniikkaa.

Matkapuhelin on kuitenkin monen tämän luokan oppilaan mielessä, ja itse päättäessään he ottaisivat sen käyttöön (kuva 4). Tässä koulussa ongelmat puhelinten kanssa oli ratkaistu kieltämällä niiden käyttö koulussa kokonaan:

Tutkija: Ette saa käyttää puhelimia?

Haastateltava: Joo, paitsi silloin tietenkä jos kysyy luvan, että jos pitää soittaa äidille tai jotain tällasta. En mä tiedä miks ei saa käyttää puhelinta.

Tutkija: Missä niitä säilytetään?

Haastateltava: Repussa.

Tutkija: Entä jos kattoo sitä?

Haastateltava: Sitte se niinku, se otetaan, annetaan rehtorille, sitten saa tulla päivän päätteeks hakemaan sen. Sitten jos se on ollu monta kertaa sillä, niin sitten äitin tai iskän pitää hakea se pois niinku, siltä rehtorilta pois.

Oppilaiden toiveissa kaupunkisotasali löytyi myös useasta haastattelusta. ”Ois kiva, jos ois sellanen iso sali, jossa vois olla kaupunkisotaa --se on sitä sellasta, ku meillä oli ennenkin. Jotain esteitä ja tällasia. liivit ja sellaset tarrapallot ja heitellään toisia niillä. Joukkue, kummalla on vähemmän pelaajia lopuks, niin häviää.”

Liikunnallisuus ja harrastuneisuus eivät olleet vain poikien juttu. Usea tyttö kuvaili myös heidän välitunteihinsa kuuluvan toiminnallisuutta.

Tutkija: Mitä te teette välitunnilla?

Haastateltava: Kaikkea jänskää, jutellaan ja hypitään jotain.

Tutkija: Niinku kiikusta hypitte?

Haastateltava: Joo, tai sitten tehään temppuja.



Kuva 4. Aineistossa toive puhelimen vapaasta käyttämisestä tuli esille useita kertoja.

Myös oppitunteihin toivottiin voivan vaikuttaa, joskin nämä toiveet jäivät vähäisiksi. ”*Historiassa voisi näytellä tapahtumat, niin ne jäisivät helpommin muistiin.*” Paljon oleellisemmassa osassa olivat toiveet välituntitoimintoihin liittyen. Oppilas saattoi kokea, että tämä on vähintään se alue, johon hän voisi vaikuttaa. Harva edes ajatteli pystyvänsä ehdottamaan muutoksia itse oppitunteihin.

4.1.2 Luokan retket ja tapahtumat kasvattavat yhteishenkeä

Koulun tapahtumat ja oppilaiden itsensä ideoimat tempaukset olivat toivottua vaihtelua koulun arkeen. ”*Niis (luokkaretkissä) tehtäis niinku luokan kans yhdessä jotakin ettei tulis sit niin paljon kinaa tai kiusattais niin paljon luokassa.*” Oppilaat kertoivat yhteisen tekemisen ja retkien luovan luokkaan hyvää yhteishenkeä (kuva 5). ”*Onko ihmiset retkellä erilaisia, rentoutuneempia?* ”*Joo, ei oo niin tiukkoja.*”



Kuva 5. Reppu täynnä oppilaiden retkitoiveita.



Kuva 6. Oppilaiden toiveissa kilpailut sekä rento yhdessäolo. Kumpikin edullisia koulun budjetissa.

Oppilaille ominaista oli taistella yhteisten tavoitteiden puolesta, myös luokkaa yhteisesti uhkaavat tekijät tiivistivät luokan keskinäisiä suhteita. Esimerkiksi tietyt epäkohdat tai epäoikeudenmukaisuus sai oppilaat liittoutumaan keskenään ja tuomaan äänensä kuuluviin, kuten seuraavassa yökoulu-esimerkissä. *”Kun joillain oli joka vuosi (yökoulua), sitten meidän koulussa oli kuukeilla, mut meillä ei tuu olemaan, tai silleen, niin se on epäreilua.”* Epäreilua oli myös se, kun *”niitä (luokkaretkiä) ei aina oo”*. Visailut, kilpailut sekä muu joukkuehenkeä kasvattava toiminta hitsaa luokkaa yhteen, ja luo osaltaan hyväksynnän tunnetta (kuva 6).

Vielä parempi on, jos koulusta pääsee retkelle jonnekin kauas. *”Leirikoulu on kivaa --kun ei tarvii olla koulussa ja muutenkin kaikki on kivaa.”* Toisaalta leirikoulussa ollaan ihan samojen teemojen ja vuorovaikutussuhteiden äärellä kuin koulussakin. Leirikoulussa ollaan vielä tiiviimmin tekemisissä muiden kanssa, jolloin esimerkiksi kiusaamista esiintyy myös siellä. Kysyttäessä kiusaamisen esiintyvyyttä, saadaan vastaus: *”Joskus sillon leirikoulussa, tai leirikoulua ennen (kiusattiin). Huutelua ja tällasta, ja semmosta ärsyttämistä.”*

Jokunen oppilas näytti valinneen sellaisen käyttäytymismallin, jonka mukaan hän ei uskonutkaan voivansa toimia vaikuttajana. Oppilaat ovat saattaneet oppia toimimaan näin heti kouluvuosien alusta alkaen alistuen aikuisten mielipiteisiin ja sääntöihin, joka käy ilmi seuraavasta esimerkistä. *”Lemmikkipäivä olis vähän sellanen bonus. Joissain kouluissa on lemmikkipäivä, et saa tuoda oman lemmikin kouluun, jos on lemmikki eikä luokkalaiset oo allergisia. Se ei nyt ihan oo pakollinen, se EI ole pakollinen mutta sehän olis ihan kivaa.”* Ainakaan tämän toiveen toteutuminen ei saanut estää niiden vielä tärkeämpien toiveiden täyttämistä. Ehkä oppilas ajatteli, että kaikkea ei sentään voinut saada.

Monen oppilaan piirtämässä unelmakouluissa juhlat (kuva 7) ja yhteinen hauskanpito nousivat korkealle toivomuslistalla. Toivottiin myös mahdollisuutta järjestää kahvila: *”Vois jonkun kahvilan tänne, jossa vois käydäkki esimerkiks koulussa ja juoda jotain*

kahvia.” Oppilaiden toiveet ovat käytännönläheisiä ja yhteisöllisiä. Tämän lisäksi useat toiveet ovat kustannuksiltaan sellaisia, joita voitaisiin budjettia ylittämättä toteuttaa.

Oppilaalle koulun sosiaaliset verkostot kaverien muodossa olivat hyvin tärkeitä. Tämän tutkimuksen haastatteluajan ulkopuolella oppilas kysyi minulta, kumman luulen olevan tärkeämpää, kavereiden vai oppimisen? Selkeä, kovaääninen vastaus kuului: *”Tietysti kaverit!”* Kavereiden kanssa yhteyden muodostaminen tapahtui siis pääasiassa oppituntien ulkopuolella. Oppilaat olivat innoissaan kouluun tulemisesta juuri kavereiden takia. Toisaalta tutkimuksessa tuli ilmi myös tekijöitä, jotka aiheuttivat kaverisuhteissa mielihapaa.



Kuva 7. Koulun juhlat lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta.

4.1.3 Oppilaat epäilevät omia vaikutusmahdollisuuksiaan

Edellisen luvun mukaan oppilaat keksivät paljonkin asioita, jotka unelmakoulusta tulisi löytyä. Toisaalta muutaman pyynnön kohdalla oltiin jo epäileväisiä, kuten jo mainitussa kommentissa: *”lemmikkipäivä ei ollut pakollinen, mutta olis se ihan kivaa”*. Kuitenkin kyseessä oli hetki, jolloin puhuttiin tämän oppilaan unelmakoulutoiveista, silloinhan toki on oikeutettua kertoa kaikki toiveensa arvottomatta onko jokin toive liian suuri. Lairio huomauttaa: *”Kun lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus vaikuttaa jo pienestä pitäen, he ovat kiinnostuneempia vaikuttamisesta myös myöhemmin”* (esimerkiksi politiikassa). Terve ja turvallinen koulu on sellainen, jossa nuoret itse ovat mukana monin tavoin omaa työtään koskevassa päätöksenteossa. (Lairio 2009, 181.)

Työelämässä työntekijät saavat usein jonkin verran vaikuttaa työpaikkansa asioihin. Koulussa taas oppilaskunnat käsittelevät esimerkiksi vain välituntikioskin pyörittämisen, kummioppilaan valitsemisen tai kevätjuhlan suunnittelemisen kokoisia asioita. Vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn mukaan oppilailla on aikaisempaa useammin tietoa siitä, miten koulussa voi vaikuttaa asioihin. Kuitenkin edelleen 43 prosenttia peruskoululaisista ei koe tietävänsä, miten koulunsa asioihin voisi vaikuttaa.

Keskustelu osallisuudesta näyttäisi myös tuottaneen tulosta, sillä oppilaat kokevat silti tulevansa kuulluiksi aiempaa enemmän. (Paananen 2013, 13.)

Ehkä oppilaan ei sittenkään tarvitse voida valita niin suuria asioita kuin oma opettajansa, koulunsa tai koulupäivänsä pituutta. Koulusta voisi pienellä vaivalla löytää sellaisia muutoskohteita, jotka todella voitaisiin yhdessä miettiä oppilaiden kanssa (kuva 8). On



Kuva 8. Oppilas haluaisi vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin, kuten istumapaikkaansa luokassa.

kouluja, joiden arkkitehtuuriseen suunnitteluun ovat oppilaat aktiivisesti osallistuneet. Tällainen uutinen oli myös taannoin vankiloista; vangit saattoivat esittää toiveita vankilan suunnitteluun. Jos vangit ovat saaneet vaikuttaa vankilan toimivuuteen, on pilkallista, että oppilaita ei järjestelmällisesti käytetä avuksi koulujen suunnittelutyössä.

Asiat, joihin oppilas toivoo voivansa vaikuttaa, ovat aineistoni perusteella pieniä:

Tutkija: Mikä tärkeintä (unelmakoulussa)?

Haastateltava: Oppilaiden mielipiteitä, että niihin.. kuunneltais..

Tutkija: Minkälaisia asioita teiltä pitäis kuunnella? Kysytäänkö teiltä jotain?

Haastateltava: No ei kyllä hirveesti.

Tutkija: Mitä sä toivot, että kysyttäis?

Haastateltava: Vaikka niinkun et mitä oppiainetta olis sillä tunnilla.

Tutkija: (Siihen) ei saa vaikuttaa?

Haastateltava: Joskus ehkä mut ei hirveen monesti.

Tutkija: Ope saa päättää?

Haastateltava: On se vähän niinkin.

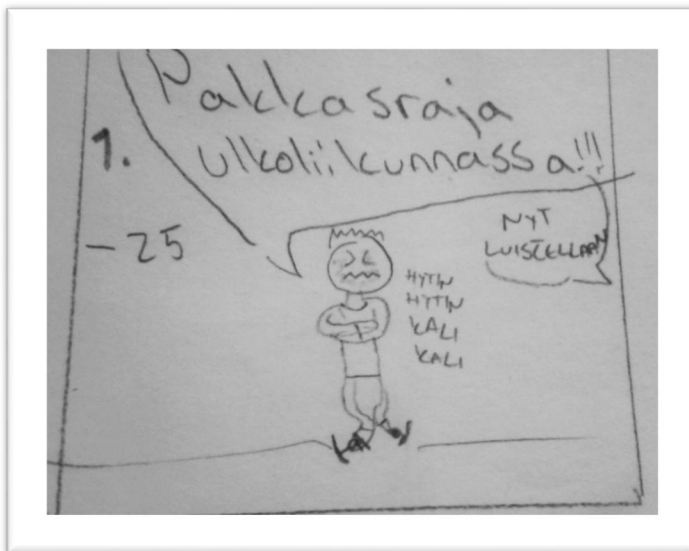
Tutkija: Jos saisit päättää, niin mitä..?

Haastateltava: No vaikka sitä oppiainetta, mitä ois tunnilla, en mä silleen, yli, ylisellanen.

Yhteisöllisyyttä korostavia tapahtumia toivottiin lisää: *“Noin kerran viikossa jotain kivaa -- jotain vaikka joku pelitunti tai joku tämmönen, et saa olla vaikka joku pehmolelu tai joku tämmönen mukana koulussa tai sillee.”* Pienemmistä muutoksista esimerkkinä on myös oppilaan mahdollisuus valita oma istumapaikkansa (kuva 6). Toivottiin myös, että luokkahuone olisi viihtyisä. Viihtyisyyteen ja sisustukseen voisivat oppilaat tehdä sisustusprojektin esimerkiksi itse hankituista kierrätysmateriaaleista, jolloin toiveet eivät jäisi edes kustannuksista kiinni.

Mukana oli myös utopistisia toiveita, joiden oppilas tiesi melko lailla itsekkin olevan yliampuvia ja provosoivia, ehkä haastattelutilanne antoi mahdollisuuden tuoda julki myös itseä huvittavat haaveet. Mutta edelleen, oppilas haluaa tulla tässäkin tapauksessa kuulluksi, vaikka tällainen käytös saatetaankin tulkita provosaatioksi. Vai heittääkö oppilas tässä kohtaa läskiksi, koska ei usko hänen sanomistensa kuitenkaan voivan muuttaa asioita. *“Saa päättää millon lähtee pois koulusta. Saa spraymaalata joka tunti.*

Saa kaiken minkä haluaa.”



Kuva 9. Välitunnit pakkasella ovat monelle hyvin vastenmielisiä. Armoa ulkona värjöttelylle toivoo noin kolmannes haastatelluista.

Koulupäivän tulisi alkaa vasta klo 10 tai 11. Lisäksi oppilaat toivoivat eri kouluaineita tasapuolisesti, ei esimerkiksi liikaa matematiikkaa. Hyvin usean oppilaan vastauksissa hyvä kouluruoka mainittiin oleellisena tekijänä kouluviihtyvyyden kannalta. Pakkasraja tuli mahdollisesti korostuneemmin esille sen johdosta, että haastatteluhetkellä oli kylmät säät (kuva 9).

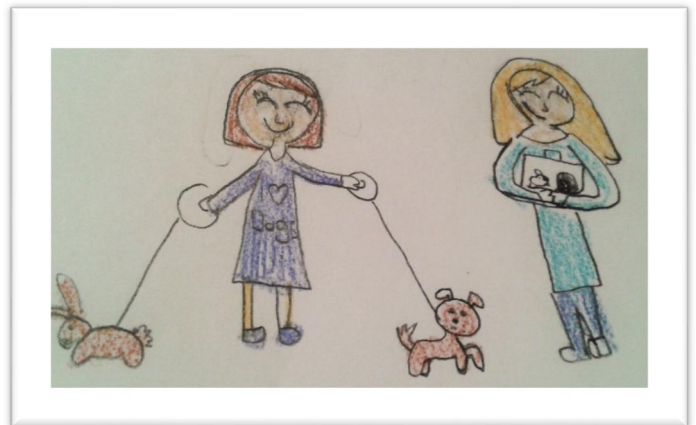
Kouluissa, joissa oppilaat on aktiivisesti otettu mukaan koulun yhteiseen päätöksentekoon ja toiminnan organisointiin on huomattu ilkeiden ja kurinpidollisten ongelmien vähentyneen. Näissä kouluissa myös opettajien ja oppilaiden yleinen tyytyväisyys kouluun on lisääntynyt. (Opetusministeriö 2005, 32.) Adenan ja Connellin

mukaan oppilaiden hyvinvoinnin kannalta heidän on tärkeää tuntea vaikutusmahdollisuutensa ja osallisuutensa koulussa hyväksi (Adena & Connell 2004, 262).

4.2 Ryhmän ulkopuolelle jääminen eristää oppilaan kavereista

4.2.1 Kaikki haluavat kuulua ryhmään

Ryhmään kuuluminen on ihmisen perustarve (esim. Kaipio 1999, 24). Kouluvuosiensa aikana oppilas muodostaa suuren määrän vuorovaikutussuhteita sekä muiden oppilaiden että koulun aikuisten kanssa. Aineistossa tuli esille usean oppilaan ensisijaisena haaveena kokemukset siitä, että koulussa ”*ois hyvä olla, ei kiusattais ketään ja sais olla oma itsensä*”.



Kuva 10. Oppilas on piirtänyt tytöt mitä ilmeisimmin lemmikkipäivänä. Kuvasta voi aistia kaverusten lämpöiset keskinäiset suhteet.

Koulun kokemiseen turvallisenä ympäristönä vaikuttivat oppilaiden keskinäiset suhteet. Parhaimpana koulu koettiin silloin, kun luokassa oli hyvä yhteishenki ja löytyi hyviä kavereita tai tiiviitä kaveriporukoita (kuva 10). Koulussa opettaja pystyi vaikuttamaan oppilaiden väliseen vuorovaikutuksen laatuun muun muassa edistämällä oppilaiden yhdenvertaisuutta.

Oppilaiden kesken syntyy helposti keskinäisiä arvohierarkioita sekä rooleja. Erilaiset roolit auttavat ryhmän jäseniä hahmottamaan ja ennakoimaan toistensa käyttäytymistä, ja toisaalta rooli antaa myös oppilaalle tietoa siitä, miten muut odottavat hänen käyttäytyvän.

Ryhmässä toisista ihmisistä väistämättä tulee suositumpia kuin toisista ja kunkin vetovoima ryhmän muihin jäseniin vaihtelee. Edes pienet lapset eivät pidä tovereitaan samanarvoisina. Sellaiset, joista suurin osa ryhmästä pitää, ovat hyväksytyt ja ryhmän

suosikkeja. Jotkut taas jäävät melko huomaamattomiksi ja osasta ei pidetä, heitä torjutaan ja syrjitään. (Laine, 2005, 124.) Tässä tutkimuksessa roolit jakautuivat suosituksen tyttöporukan ja ”muiden” kesken. Poikien osalta kaverirajat olivat hieman vapaampia, hengailtiin isolla porukalla. Siltikin joku poika oli aina yksin.

Tässä tutkimuksessa luokan ilmapiiri koettiin hyväksi ja turvalliseksi silloin, kun luokassa vallitsi hyväksymisen ilmapiiri. Se tarkoitti haastateltavien mukaan sellaista tilaa, jossa ketään ei kiusattu tai jätetty porukoiden ulkopuolelle, vaikka luokassa olisikin eri porukoita. Koululuokassa oppilas etsii sosiaalista hyväksyntää pyrkimällä mukautumaan muuhun ryhmään. Ihmiset hakeutuvat yleisesti tekemisiin toisten samanhenkisten kanssa ja näin he myös saavat toisiltaan hyväksyntää.

Samanlaisuus, kuten ulkonäkö, opiskelumotivaatio tai sosiaaliset taidot luovat joukkoon kuulumisen tunnetta ja siten samalla myös turvallisuuden tunnetta. (Hamm 2000, 209.) Toisen tutkimuksen mukaan hieman vanhemmat nuoret osoittavat yhteenkuuluvuuttaan tai tavallisuuttaan käyttämällä samanlaisia vaatteita, kantamalla samanlaisia symboleja, kuuntelemalla samaa musiikkia tai katsomalla tiettyjä tv-ohjelmia. Erilaisuus kuvataan tässä tutkimuksessa uhaksi, joka altistaa kiusaamiselle ja syrjinnälle. (Kiilakoski 2012, 16).

”Meidän luokalla on vähän sellanen et meillä on vaan niinku 8 tyttöä. Se on vähän sellanen, et bändi on jakautunut yhteen osaan ja sit ne kolme loput, ne on niinku kolmen kesken sit. Meillä on vähän eri taajuudet. Ne tykkää ihan eri asioista kuin me ja, sit meidän on vaikea keskustella asioista, kun se on niin erilaista tai siis sillee. Kyllä me niinku yleensä ollaankin ihan keskenämme kaikki 8 tyttöä yhdessä. Liikuntatunneilla ja ollaan muutenkin joskus välkillä. Mut yleisesti meillä on vähän niinku tämmöset porukat.”

Aineiston perusteella oppilaiden välisten jännitteiden takana oli luokan jakaantuminen porukoihin. Luokan ilmapiiri koettiin turvattomaksi, jos oppilaat kokivat luokkalaisten keskuudessa olevan jännitteitä tai epäluottamusta. Oppilaat kuvailivat jännittyntä ilmapiiriä eri leireihin jakaantuneena. Jakaantuneessa luokassa oli erilaisia porukoita, joiden kesken oli jännitteitä tai ryhmät eivät tulleet toimeen keskenään. Jännitteitä ja epävarmuutta loi myös se, että osa luokkalaisista jäi porukoiden ulkopuolelle.

Haastateltava: Me ollaan aika paljon bändin kanssa niinku välkillä ja tälle.

Tutkija: Oletko sä joskus niitten muiden kanssa, jotka ei oo bändissä?

Haastateltava: Silloin jos esim. joskus kun joku pyytää, niin kyllä mä sitten meen niiden kanssa.

Tutkija: Kenen kanssa oot mieluummin?

Haastateltava: No bändin, kun mä tunnen ne paremmin kuin sillein ne muut.

Tutkimuksessani ryhmät ennen kaikkea jakautuivat omiksi leireikseen ja tämän lisäksi vielä asettuivat toisinaan vastakkain. Kilpaileminen aiheutti hallaa sekä ”suositujen” että ”ulkopuolisten” leirissä. Tutkimusluokan tyttöjen osalta varsinainen ykkösleiri oli bändi, johon kaikki olisivat halunneet, ja sitten olivat sen ulkopuolella olevat tytöt. Bändissä ei kyseessä tokikaan ollut pelkästään bänditoiminnasta, vaan ryhmän kanssa vietettiin myös vapaa-aika. Bändiin kuuluminen merkitsi sitä, että välitunnilla sai harjoitella bändiluokassa ja pidettiin yhtä, pukeuduttiin yhtenäisesti ja jaettiin salaisuudet.

Tämän ryhmän ulkopuolelle jäävät muodostuivat usein pareiksi tai jäivät ikään kuin jämäluokaksi: oppilaita, jotka eivät kuulu mihinkään porukkaan, ja siksi näennäisesti hengailivat keskenään. Ideaalitilanne olisi, jos esimerkiksi tyttöjen osalta luokassa olisi ollut kaksi jokseenkin yhtä haluttua ryhmää, ei niin, että toinen on haluttujen, toinen hylkiöiden ryhmä. Ulkopuolisuus ja syrjintä aiheuttivat sosiaalista torjuntaa ja usein tästä seurasi yksilölle turvattomuuden tunteita. Toisaalta haastattelussa tuli myös ilmi, että joskus muiden mielestä ulkopuolinen ei itse kokenut sitä olevansa.

Osa suosittujen bändin tytöistä koki empatiaa ulkopuolisia kohtaan, mutta porukan rajojen kasvattaminen oli kuitenkin yleisen konsensuksen vastaista: soittimia ei ollut enempää, tämä ryhmä oli pitänyt yhtä jo päiväkodista alkaen, muut tytöt olivat erilaisia tai heillä kuvattiin olevan liian erilaiset kiinnostuksen kohteet. Näiden ryhmien kilpailemiselle ei tosin suosittujen osalta löytynyt selkeää tarvetta; suosittujen ryhmä toivoi enemmänkin eriytymistä, ei kilpailua. Ulkopuoliset lujittivat yhteyttään pareina tai joskus olemalla kaikki porukassa.

Oppilaat tiesivät tarkkaan ryhmiensä rajat, mutta sallivat silti satunnaiset vierailut omissa ryhmissään:

Tutkija: Jos joku ois tosi erilainen, niin saisko se tulla mukaan?

Haastateltava: Sais, ainakin mun puolesta.

Tutkija: Haluisko ne?

Haastateltava: No, jos ei pelkää niin totta kai. Mut mut jos se niinku jotenki pelkää, ni me sitte yritetään saada sen olo silleen et ei sen tarvi pelätä meitä et me ollaan ihan ystävällisiä.

Yhden oppilaan vierailu porukassa oli hyväksyttävämpää, kuin useamman oppilaan mukaan ottaminen:

Tutkija: Ottaako bändiporukka mukaan, jos siihen menee?

Haastateltava: No, jos on yksin, niin ottaa.

Tutkija: Mut jos on monta ni sit?

Haastateltava: Ei.

Tutkija: Miksi?

Haastateltava: Emmä tiä ne vaan haluaa olla keskenään.

Luokassa oli kolme muuta tyttöä, joilla oli erilaiset kiinnostuksen kohteet. He leikkivät useimmiten välitunnit yhdessä tai pareina:

Tutkija: Harmittaako sua, että sä et oo siinä teidän luokan bändissä?

Haastateltava: Joo.

Tutkija: Miten ne valitsi sen?

Haastateltava: Mä vaan kysyin niiltä että pääseekö bändiin niin ne sano, et me ei nyt oikein haluttais sua.

Tutkija: Oliko se täynnä?

Haastateltava: Siis ne sano ettei oo enää soittimia.

Mutta tossa meidänkin koulun bändissä siinä on 6 tai 7, niillä on viis. Et ne oli jo valinnut sen aikasemmin.

Tutkija: Miltä se tuntu, ku ne sano että ei enää mahu?

Haastateltava: No aika pahalle.

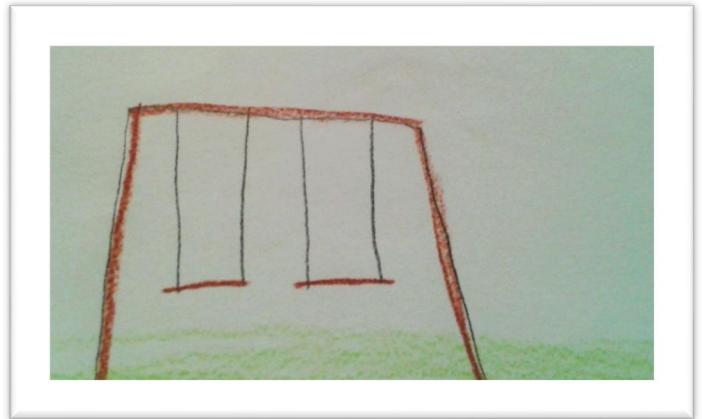
Tutkija: Ooksä puhunu siitä niille koskaan? H: En.

Erikseen tyttöjä haastateltaessa syy ulkopuolelle jättämisestä vierittyi aina seuraavan ja seuraavan harteille, ”mutta kun se ja se sanoi, että enempää ei voi ottaa”. Yksittäin haastateltaessa tytöt puhuivat omalta osaltaan muiden mukaan ottamisen olevan ok. Ryhmässä ja yksin käyttäytyään selkeästi eri tavalla, joka osaltaan kuvastaa ryhmäpainetta ja oman statuksen turvaamista ryhmässä.

4.2.2 Joku jää kokonaan yksin

Ryhmään kuulumisen nähdään keskeiseksi tekijäksi yksilön identiteetin rakentumisen kannalta. Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa kehittyi ihmisen minuus, ihmisen ominaispiirre. Koulu sosiaalisena tilana mahdollistaa tilaisuuksia oman itsensä kehittämiseksi ja ymmärtämiseksi.

Ihminen tarvitsee toisia ihmisiä, kukaan ei voi kehittyä eristyksissä muista (kuva 11). Minuus tuleekin nähdä sosiaalisen prosessin tuotoksena. (Kaipio 1999, 24.)



Kuva 11. Oppilaan piirros, jossa keinuun ei löydy kiikkujaa, tai kaveria.

Oppilaiden yhteisöt ovat hierarkkisia järjestelmiä, joissa suosituimmilla on enemmän oikeuksia (Souto 2011, 36–37). Yhteisöllisyys ei synny automaattisesti, lähes poikkeuksetta kouluympäristössä tapahtuu porukasta ulkopuolelle jättämistä. Koulussa lapset joutuvat neuvottelemaan paikastaan ryhmässä ja tekemään valintoja sen eteen, miten kukin voisi saada suurimmat mahdollisuudet päästä haluamaansa ryhmään tai välttämään yksin jäämiseltä. Jokaiselle muodostuneen statuksen mukaan määräytyy se, mihin ryhmään kuuluu. (Kiilakoski 2012, 15.)

Ryhmään pääsemisen haasteita kuvaa eräs haastateltava seuraavasti:

Haastateltava: No välillä ne (yksin olevat) ei vaan niinku uskalla mennä pyytämään et pääseeks mukaan, ku ne luulee, että niitä ei kuitenkaan päästetä.

Tutkija: Tuleeko sulle hyvä vai paha mieli tästä?

Haastateltava: No kurja olo että niin, ja välillä mä meen niinku sen luokse jos mä en oo luvannu jolleki muulle sitä välkkää.

Yksin jääminen on oppilaan itsensä näkökulmasta katkerin sosiaalisen syrjäytymisen muoto, ja kouluarjessa yksinjäämisen välttelystä voi muodostua todellinen painajainen. Yksinäisellä on koulussa paha olla, eikä sitä aina huomata. Yksinäisyydestä ei usein ole helppo puhua aikuisten kanssa. Tutkimusluokan yksinäisyys oli läpinäkyvää:

Haastateltava: Ne (yksinäiset) yleensä aina vaan seisoo siellä, ei ne tee mitään muuta, ku ei niillä oo kavereitakaan yhtään.

Tutkija: Miks ne seisoo?

Haastateltava: Emmä tiedä ne seisoo vaan sitä aittaa vasten. Ne on semmosia jänniä, ne on niin ujoja, ne ei puhu koskaan kenellekään eikä niillä oo yhtään kavereita.

Yllä kuvattu näky yksin seisoskelevasta oppilaasta oli niin tuttu, että useampi oppilas kuvaili omassa haastattelussaan todistavansa samanlaisia tilanteita. Tutkimassani luokassa näytti olevan muodostunut iso poikaporukka yhtenevien harrastusten ympärille. Eroavaisuutena poikien ja tyttöjen välillä on se, että ulkopuoliset tytöt olivat usein keskenään tai kahdestaan. Hyvin harvoin kukaan tyttö seisoa aivan yksin, ja aivan yksin oleva tyttö pääsisi mukaan myös bändiryhmän välituntiporukkaan. Poikien tapauksessa taas löytyi oppilaita, jotka jäivät täysin yksin:

Tutkija: Oletko sä yksin vai jonkun kanssa (välitunnilla)?

Haastateltava: No aika usein yksin ja välillä jonkun kanssa.

Tutkija: Mitä teet kun oot yksin?

Haastateltava: No oon siinä vaan, seisoskelen.

Tutkija: Kumpi on kivempaa?

Haastateltava: Kavereiden kanssa oleminen.

Seuraava oppilas kuvaili olevansa yksin kaksi päivää viikosta ja kavereiden kanssa noin kolme päivää viikosta. Yksin oleminen voi silloin tällöin olla tietoinen valinta, mutta toistuvana käytöksenä opettajan olisi syytä selvittää syitä yksinoloon:

Tutkija: Oletko sä yksin vai jonkun kanssa (välitunnilla)?

Haastateltava: No aika usein yksin ja välillä jonkun kanssa.

Tutkija: Mitä teet kun oot yksin?

Haastateltava: No oon siinä vaan, seisokelen.

Tutkija: Kumpi on kivempaa?

Haastateltava: Kavereiden kanssa oleminen.

Yksinjäämisestä oli luokan oppilailla hyvin erilaiset kannat. Haastatteluotteissa nousee mielipiteitä sekä sen puolesta, että joku on yksin ja toisaalta, että kukaan ei ole:

**Mielipide 1.*

Tutkija: Onko joku yksin?

Haastateltava: Kyllä kaikilla on kaveri, ainakaan mä oo huomannu ketään yksin.

**Mielipide 2.*

Tutkija: Onko joku yksin?

Haastateltava: On siellä ollu, mutta ei se ikinä halua tulla mihinkään mukaan, vaikka sitä pyytäis.

Tutkija: Luuleksä et se tykkää niinku olla yksin?

Haastateltava: Öö emmä sillei, ku se on vaan aina niin hiljanen ja tälleen, ni ei se oikeen oo yhteydessä muihin.

Erilaisuus aiheutti ryhmästä erottumista, joka vuorostaan loi torjutuksi tulemisen tunnetta. Ulkopuolisen tai torjutun puolelle kääntyminen on usein myös riski leimautumisesta. Samuli Putron laulussa ”*Onko jätkiä näkynyt*” käsitellään leimautumista: *Milloin jätkät tulee / hei Sami onko jätkiä näkynyt. / Mä olin tosi kiusaantunut / että nyt jos leimaudun / niin pian mua lyödään*. Pelko oman suosion menettämisestä oli ilmeinen tutkimusluokassani. Laulussa kuvataan jo ulkopuoliselle juttelemisen voivan antaa riittävästi syytä joutua itsekin kiusatuksi ja lyödyksi. Ulkopuolelle sulkemiselle altistavia tekijöitä olivat esimerkiksi erilaiset valtaporukasta eroavat kiinnostuksen kohteet, sosio-ekonomiset tekijät (löytyikö kotoa uusimmat

pelikonsolit ja laitteet) sekä eräänlainen ”outous”, joku, jota ei ymmärretä oudon käytöksen takia.

Ryhmässä omaa itseä peilataan kavereiden toimintaan, ja vertaisryhmäpaine saattaa ohjata toimimaan kuten toiset, vaikka sen tunnistaisikin olevan koulun tai yleisten periaatteiden vastaista (Kiilakoski 2012, 15). Tällaista toimintaa voisi olla kiusaaminen ja osaltaan kiusaamisen hiljaisesti salliminen. Kuten yllä olevassa kappaleessa, toisen auttaminen saattaisi leimata kiusattua auttavan oppilaan. Seuraavassa lainauksessa yksi bändiläisistä taipuu toimimaan muiden mielipiteen mukaan. Vastahankaan asettuminen vaarantaisi bändiläisen oman ryhmään kuulumisensa ja ryhmän jäsenyydestä kamppailu tulisi tehdä uudelleen. Toisin sanoen muiden poissulkeminen vahvistaa ryhmään kuulumista sekä tiivistää ryhmää:

Tutkija: Jos joku (bändin ulkopuolelta) yrittää tulla, ni otetaanko se mukaan?

Haastateltava: No mun puolesta voitais ottaa mut siinä on vähän ollu semmosta et ne ei haluais. Yks mun kaveri siinä ni on sillee, että vois ottaa ja minä mutta sit ne muut ei oikeen halua. Ja sit siitä tulee niille muille paha mieli.

Tutkija: Ai niille ulkopuolisille?

Haastateltava: Niin.

Tutkija: Tuntuuko se tylsältä?

Haastateltava: Tuntuu se kurjalta niitten puolesta, koska ne haluais mukaan, koska itestäki tuntuis kurjalta jos ei päästettäis.

Sosiaalinen hyväksyntä toi turvaa, mutta toisaalta se aiheutti painetta olla tietynlainen. Harvemmin kuulee oppilaasta, joka haluaisi omaehtoisesti olla yksin, päinvastoin juuri ryhmään pääsemistä tavoitellaan. Aineiston perusteella oppilaalla oli myös sosiaalista painetta pysyä tietynlaisena, vaikka oli jo saavuttanut aseman tietyssä ryhmässä. Ryhmän jäsenyys ei siis ollut itsestäänselvyys, vaan vaati jatkuvaa hyväksynnän hakemista.

Oppilasryhmistä torjutuksi tuleminen ennustaa kiusatuksi joutumista (Salmivalli 2005, 57). Kiusatuksi joutuminen taas on tutkimuksen mukaan yksi yleisimpiä syitä yksinäisyyteen (Kangasniemi 2008, 170). Kun oppilas torjutaan muista, hän saattaa muodostaa kielteisen käsityksen itsestä, joka lisää kaikenlaisten vertaissuhdeongelmien

todennäköisyyttä (Salmivalli 2005, 50). Kielteisen itsekäsityksen kautta oppilas todennäköisimmin luottaa itseensä vähemmän ja pahimmassa tapauksessa jää aivan yksin, koska pelkää aina uutta torjuntaa.

4.2.3 Unelmakoulussa oppilaat kokisivat olevansa hyväksytyjä omana itsenään sekä porukan jäsenenä

Jokaisella oppilaalla tulisi olla yhtäläinen oikeus tulla hyväksytyksi muiden joukossa. Oppilaiden samankaltaisuus ei ole mahdollista, jolloin toisen kaltaiseksi pyrkiminen on kestävätkin ratkaisu. Erilaisuus muista koetaan jopa pelkona: *”Eihän se oo hauskaa lapsesta, jos poikkeaa muista paljo.”* Hyväksytyksi tuleminen samanlaisena tai erilaisena on yksi ihmisen perustarpeista. Soudon mukaan oppilaiden väliset suhteet ja kohtaamiset ovat se konteksti, jossa kysymykset hyväksytyksi tulemisesta tai tulematta jäämisestä muotoutuvat. Nämä tapahtumat esiintyvät ensisijaisesti koulussa, jolloin koulun merkitys lapsen hyvinvoinnin mahdollistajana tai estäjänä on ilmeinen. (Souto 2011, 28.)

Oppilaiden arki koulussa on täynnä loputonta sosiaalisten asemien määrittelyä, sisään- ja ulossulkevia ryhmiä ja kamppailua suosiosta (Souto 2011, 11). Seuraavassa esimerkissä oppilas suljettiin ulkopuolelle eikä hänen kykyihinsä uskottu: *”Esim. se, että me pelattiin jalkapalloa ja just se ensimmäinen asia oli se, että se valittiin viimeisenä joukkueeseen, ja että oltiin vähän sillee, että sitä katottiin ja sitte kukaan ei koskaan syöttänyt sille ja kukaan ei uskonu, että se pystyis niinku tehdä siinä pelissä vaikuttaa mitään.*

Sosiaalisen hyväksynnän ohella tärkeää on se, että oppilas hyväksyy ensin itsensä sekä omat kykynsä ja rajoituksensa. Sosiaalinen hyväksyntä tukee oppilaan minäkuvaa, kun taas torjunta laskee itsearvostusta ja käsityksiä itsestä. Hyvä minäkuva vähentää myös oppilaan itselleen asettamia paineita vertaisten hyväksynnästä. (Woolfolk 2007, 415.)

Jokaisella ihmisellä on perustarpeena olla hyväksytyksi, mihin kuuluu nähdäksi, kuulluksi ja rakastetuksi tuleminen. Hyväksytyksi tuleminen ja turvallisuus liittyvät tiiviisti yhteen, sillä hyväksyntä luo turvallisuutta. Ihminen kokee tulleensa hyväksytyksi, kun häntä ei torjuta, arvostella tai hänen persoonaansa ei uhkaa mikään (Konu 2002, 19). Ilman turvallisuuden tunnetta ei voi olla hyväksyntää. Koululuokassa oppilas etsii

hyväksyntää niin vertaisten joukosta kuin myös opettajalta. Ilman toisten hyväksyntää riskinä on, että oppilas ajautuu yksinäisyyteen. Yksinäisyys pitkään jatkuneena on vahva emotionaalinen tila, joka jää monesti varjostamaan lapsuusmuistoja. Vahva yksinäisyydentunne saa tuntemaan, että on koditon kaikkialla. (Kangasniemi 2008, 122.)

Usein ajatellaan, että numeroiden lisäksi koulussa olisi hankittava ystäviä. Aineistosta käy ilmi, että asia saattaisi sittenkin olla toisinpäin. Kaikkein tärkeimmällä sijalla kouluviihtyvyyden nostajana ovat kaverit, sitten hyvät opettajat, ja niin, koulun arvioinneissa onnistuminen tai epäonnistuminen ei tullut kertaakaan esille ainoassakaan haastattelussa. Näin aineisto osoittaisi, että kouluviihtyvyyteen ei tässä tutkimuksessa juuri liittyisi koulussa menestyminen.

Opettajan toiminta läksyjen antajana tuli ilmi negatiivisena tekijänä, mutta itse taidollisten alueiden arviointi ei tullut esille. Sen sijaan yksilön arviointi persoonana tai se, että muutoin oppilaat tai opettajat eivät pitäneet oppilaasta, koettiin selvästi ikävänä. Aineiston perusteella kouluviihtyvyyden kannalta suuremman merkityksen saa enemmän oppilaan persoonan, kuin taitotason arviointi. Samansuuntaisia tuloksia antaa Bergin tutkimus, jonka mukaan muiden hyväksynnän saaminen saattaa muotoutua tärkeämmäksi kuin onnistuminen itse koulun arvioinneissa (Berg 2010, 58).

Yleisesti käytetty hyvinvoinnin määritelmä on Erik Allardtin malli, joka koostuu kolmesta hyvinvoinnin ulottuvuudesta. Niitä ovat olosuhteet, ihmissuhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. (Allardt 1976.) Konu on muodostanut Allardtin hyvinvointimallia mukaillen kouluhyvinvoinnin mallin. Sen mukaan kouluhyvinvointi rakentuu ensinnäkin koulun olosuhteista, toisaalta sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydentilasta. (Konu 2002, 19-20, 58-61.) Tässä tutkimuksessa keskitytään sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Sosiaaliset suhteet sisältävät opettajien kiinnostuksen oppilaiden kuulumisista, kohtelun, ryhmätyöskentelyn, oppilaiden ja opettajien kanssa toimeentulon sekä kiusaamisen. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla tarkoitetaan taas rohkaisevaa ilmapiiriä, mielipiteiden huomioimista, oman opiskelutavan löytämistä ja omatoimisten tehtävien tekemistä. (Konu 2002, 38).

Koulun tavoitteena on hyvien sosiaalisten taitojen omaksumisen. Vain tätä kautta toteutuu unelmakoulun hyväksyntä, jokainen erikseen ja ryhmänä. Erilaisuuden hyväksyminen on koulun ehkä oleellisimpia oppimistehtäviä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Saukkosen (2003, 89) tulosten kanssa, jonka mukaan alakouluikäisille lapsille koulu hahmottuu enemmän ihmisten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin tiedon ja oppimisen paikkana. Kouluviihtyvyyttä lisäävät aineiston perusteella ensin toiset oppilaat, sen jälkeen hyvät opettajat.

4.3 Kiusaaminen laskee kouluviihtyvyyttä

4.3.1 Kiusaamisen syyt ja muodot tässä tutkimuksessa

Koulukiusaaminen on tutkimukseni perusteella subjektiivinen kokemus, koska eri oppilaat samasta luokassa tulkitsevat samoja tilanteita kovin eri tavalla. Tällä tarkoitetaan sitä, että kokemus siitä, kiusataanko oppilasta itseään, koetaan subjektiivisesti. Jotkut kuvailevat kiusaamista tapahtuvan koko luokan tasolla, osa ei ole koskaan kokenut kiusaamista, varsinkaan omassa luokassaan. Aineistostani löytyy esimerkkejä, joissa yksi oppilas kuvaa nähneensä koulukiusaamista, mutta toinen oppilas ei välttämättä koe kyseistä tilannetta kiusaamisena. Päinvastaisessa tilanteessa taas yksi oppilas kokee olevansa koulukiusattu, vaikka kukaan muu luokkalainen ei siitä tiedä. Koulukiusaamisen käsitekin on sopimuskysymys, jää oppilaan tulkittavaksi, mitä koulukiusaaminen kullekin merkitsee. Oppilaalta itseltään kysyttäessä saadaan kiinni henkilökohtaisista kokemuksista kiusaamisesta ja edellä kuvatuista tulkinnan eroista.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko määrittää koulukiusaamisen olevan toimintaa, jossa joku jätetään ulkopuolelle, joku ei saa paria tai jää viimeiseksi, joku, jonka kaveri kukaan ei halua olla tai toimintaa, jossa on mukana fyysiset keinot. Kiusaamisessa käytetään negatiivista kehonkieltä, ilveilyä, tuijottelua, nauramista, tönimistä ja pahoja sanoja. Edellä mainitut olivat myös halveksunnan osoittamisen keinoja. Kiusaamista esiintyi välituntien lisäksi myös oppitunneilla. Oppitunneilla tapahtuva kiusaaminen oli muun muassa nimittelyä, toisen nolaamista ja toisen vastauksille nauramista. ”Yleisemmin ne (pojat) haukkuu.” Toiseen kohdistettua epäkunnioitusta viestitettiin toiselle antamalla tämän ymmärtää, että ei ole samanarvoinen muiden kanssa.

Minkä takia oppilaat sitten kiusaavat? Haastateltavilla oli vastauksena selkeitä mielipiteitä: *”Jos joku on vähän erilainen. Jos joku on niinku paksumpi, tai joku on niinku erimaalainen tai uskonnollinen tai sillee, varmaan sen takia.”* Toisaalta mietittiin, olisiko kiusatuksi joutuminen voinut olla vähemmän johdonmukaista: *”Ehkä ne halus vaan ettiä jonkun, jota oli helppo ärsyttää.”* Kiusaamisen osapuolista haastateltava kuvaa seuraavaa: *”No ehkä niinku yhtä ihmistä (kiusataan) eniten silleen ja pari tyyppiä sitä kiusaa, mut ei sillee joukkokiusausta.”*

Ilmapiirillä on vaikutusta oppilaiden emotionaalisiin kokemuksiin ja käsitykseen toisista. Tämän lisäksi ilmapiiri peilaa lopulta arvoihin ja asenteisiin. (Liinamo & Kannas 1995, 109.) Opettaja voi oman esimerkkinsä kautta osoittaa suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan. Aineistosta kävi ilmi, että erilaisuus voi ilmeta esimerkiksi harrastuneisuuden tai erilaisten puheenaiheiden kautta. Toisen kanssa ei koeta löytyvän mitään yhteistä, jopa yhdessäolo on epämiellyttävää. Kenenkään kaveri ei voi pakottaa olemaan, mutta itselle epämieluisan kaverin kanssa koulussa toimeen on tultava. Samoin aikuinen omalla työpaikallaan ei voi välttää kollegan tervehtimistä, josta ei pidä. Vaikka vapaa-ajalla ei kuuna päivänä tulisi tietyn oppilaan kanssa oltua, tulee koulussa pystyä työskentelemään ja olemaan ryhmässä tämänkin oppilaan kanssa.

Kiusaamisen tapahtumisesta ja olemassaolosta oltiin montaa eri mieltä. *”Pojat kiusaa tai niinku haukkuu, ei ne oo ikinä niinku, paitsi joskus ne kyllä pojat vähän tuuppii ja silleen.”* Eihän riita ole kiusaamisesta, voi ajatella. Joku kasvaa ohi kiusaamisvuosista sen kummemmin kärsimättä, toiselle jo ikävä katse saa itkun aikaiseksi ja aiheuttaa ulkopuolisuuden kokemuksen. Oppilaiden mukaan puhumattomuus voi viestiä jollekin syrjinnästä ja kiusaamisesta, vaikka toista mulkaissut oppilas ei edes osoittanut katsettaan häntä kohti. Oppilaan aiemmat kokemukset värittävät uudet tilanteen ja antavat niille erivahvuisia merkityksiä. Puolet tutkimukseni oppilaista kertoi, että heidän luokallaan ei esiinny tai esiintyy vain vähän kiusaamista. Näistä neljä ei ollut lainkaan huomannut kiusaamista. Toinen puolikas taas kertoi kiusaamista esiintyvän, jotkut kertoivat itse tulleensa kiusatuiksi tai näkevänsä usein toisten kiusaavan.

Kiusaamiseksi koettiin myös syrjintä, jonka perusydin muodostuu epäoikeudenmukaisuuden ja torjunnan kokemuksista. Syrjinnällä tarkoitetaan tekoa, joka asettaa yksilön tai kokonaisen ryhmän eriarvoiseen asemaan jonkin heidän

piirteensä takia ilman hyväksyttävää perustetta, toisin sanoen erilaisuus aiheuttaa syrjintää. Usein syrjinnän taustalta löytyy ennakkoluuloja ja stereotyyppioita. (Salmenkangas 2005, 18-21.)

Tästä vastauksesta voi päätellä, että haastateltavien kanssa vaikeampien termien merkitys olisi tullut selittää vielä hieman tarkemmin.

Tutkija: Mitä on syrjintä?

Haastateltava: Jos mä oisin vaikka jonkun mun kaverin kanssa kahestaan haluisin olla ja sitten joku toinen kysyis, et voisko se tulla meidän kans leikkimään ni jos me sanotaan että ei niin sitte me syrjitään sitä ja sitte se jää yksin sinne.

Tutkija: Onko tällaista tapahtunut?

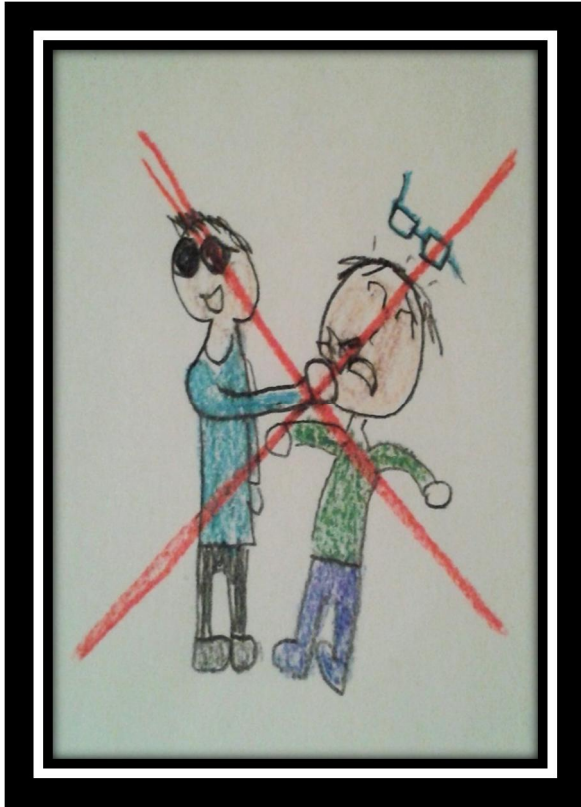
Haastateltava: Ei.

Tutkija: Sulla on oikeen turvallinen olo täällä?

Haastateltava: Mm-mm.

Syrjintä on tietoista, kun joku tarkoituksella jätetään porukoiden tai juorujen ulkopuolelle. *“Me ei nyt oikein haluttais sua (mukaan).”* Salmenkangas kuvaa syrjinnän joskus tapahtuvan tietämättään, kuitenkin myös tahaton syrjintä on yhtä vakavaa. (Salmenkangas 2005, 20.) Toisaalta porukoiden ulkopuolelle jäämistä ei aina koettu syrjintänä, kuten esimerkiksi eräs hiljaisempi poika kuvasi. Hän tulkitsi ulkopuolelle jäämisen johtuvan siitä, että hän ei itse halunnut mennä mukaan.

Kiusaaminen ei jäänyt pelkästään henkiseksi väkivallaksi, vaan koulussa esiintyi myös fyysistä väkivaltaa muun muassa potkimista, lyömistä ja kuristamista (kuva 12). *”Vähän semmosta uhkailua, että mä hakkaan sut koulun jälkeen mut ei sitte kuitenkaan ketään oo varmaan hakattu.”*. *“Joskus saatetaan lyödä vaikka pallo päähän.”* Väkivalta on fyysisen voiman tai vallan väärinkäyttöä tai sillä uhkaamista. Väkivalta voi myös olla keino ratkaista konflikteja, ottaa tilaa haltuun tai tuottaa omaa identiteettiä (Kiilakoski 2012, 21). *“Meidän luokalla oli nyt ihan vähän aikaa sitten mun yks kaveri, jota kiusattiin silleen, että sitä niinku vedettiin tukasta ja sitten niinku leikkimielisesti kuristettiin sillee kädellä tästä.”*



Kuva 12. Oppilaan unelmakoulupiirroksessa punaiset rastit kieltävät koulukiusaamisen.

Kiusaajat saattoivat kokoontua myös ryhmänä kiusattua vastaan, jolloin vain osa kiusasi, mutta toiset olivat yleisönä ja todistajina. Ryhmä tavallaan toimii kiusaajien suojana, jolloin kiusaamisen uhri yrittäessään puolustautua saa syyt niskoille. Erityisesti tällainen kiusaaminen koettiin hyvin lannistavana, jossa fyysinen ja henkinen väkivalta yhdistyivät. Vaikka kouluviihtyvyys ei yksinomaan merkitse kiusaamisen puuttumista, kulkevat nämä kaksi käsi kädessä, kun toinen kasvaa toinen vähenee.

Aineiston perusteella myös kiusatut turvautuivat väkivaltaan. Väkivaltaa käytettiin erityisesti kostokeinona. Erikoista on vielä se, että aiemmin kiusattu oppilas syyllistyy toisessa tilanteessa toisen oppilaan kiusaamiseen, vaikka hänellä mitä ilmeisimmin on muistissa omia

negatiivisia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta. Aineiston perusteella voidaan havaita, että henkiseen väkivaltaan saatetaan vastata fyysisellä väkivallalla ja että väkivalta koettiin joskus vain itsensä puolustamiseksi. Aineiston perusteella myös provokatiivinen käyttäytyminen oli yksi tapa reagoida kiusaamiseen. Provokatiivisesti suhtautuva kiusattu pyrkii herättämään kiusaajan aggressiivisuuden ärsyttämällä ja jatkaa siihen asti, kunnes saa aikaan reaktion kiusaajassa. (Orpinas & Horne 2005, 21-22.)

Tutkimusten valossa koulukiusaamisella on hyvin laajat vaikutukset henkilön hyvinvointiin. Koulukiusattujen on todettu potevan masennusta ja heillä on heikko itsetunto sekä muita stressiin liittyviä oireita kuten päänsärkyä, vatsakipua, nukkumisvaikeuksia ja sängyn kastelua. Kiusaaminen saattaa johtaa oppilaan saamaan alempia arvosanoja tai siihen, että he eivät pidä koulusta tai johtaa koulusta putoamiseen. (Orpinas & Horne 2005, 31.)

4.3.2 Kiusaaminen tapahtuu usein opettajan huomaamatta

Tutkimuksessa on erikoista se, että koulukiusaamiseen esiintyvyydestä ollaan montaa mahdollisen eriävää mieltä. Kaikkein vaikeinta itse kiusatulle ja siihen puuttuvan kouluhenkilökunnan edustajalle on se, kun kiusaamisesta ei tule minkäänlaista vihiä, sen olemassaolo voidaan jopa kieltää.

Tutkija: Uskoisitko sä jotain, jos joku muu sanois, että ei meidän luokalla kiusata, voisiksä olla samaa mieltä?

Haastateltava: En.

Tutkija: Kiusataanko teidän luokalla jotain ihmistä?

Haastateltava: Joo, aika paljonkin. Annaa, välillä Nannaa, välillä Minnaa, Tinnaa.

Tutkija: Mistä syystä se vaihtelee?

Haastateltava: En mä tiää, joskus vaan tulee semmonen juttu, et yhtenä päivänä kiusataan Annaa ja toisena Minnaa.

Kiusaaminen jää usein piiloon myös sen takia, että se tapahtuu esimerkiksi varsinaisen kouluajan ulkopuolella: *“Hakattiin kerran, koulumatkalla, hakattiin kaks kertaa.”* Eräs oppilas myös kertoo opettajan voimattomuudesta. *“No yleensä sitä (kiusaamista) on välituntisin aika hankala jotenki estää kenenkään opettajan, ja jos ne ei nää ni.”* Erilaisista kiusaamiskokemuksista voi olla hankala puhua, minkä seurauksena teot eivät aina tule aikuisten tietoon. Esimerkiksi nuorten rasismia ja syrjintää koskeva tutkimus on osoittanut, ettei oppilaiden ole helppoa puhua kohtaamistaan ongelmista aikuisille, jolloin tiedonkulku katkeaa. Myös oppilaiden keskinäinen solidaarisuus voi estää asioiden pääsyn aikuisten tietoon. (ks. Rastas 2007.)

Koulussa ollaan osa oppilaskokonaisuutta. Tähän kokonaisuuteen sitoutuminen taas merkitsee, että muiden tekemisistä ei kannella. Aikuisille kertominen koetaan oppilaiden välisen luottamuksen rikkomiseksi, josta seuraa oppilaan marginalisoituminen tai ulossulkeminen. Oppilaan asema vaikeutuu ja hänen jäsenyytensä muihin katkeavat. (Kiilakoski 2013, 9-10.) Näin oppilas jää yksin oman kiusaamisensa kanssa ilman kenenkään puolustusta. Tutkimuskirjallisuudessa tämän kaltaista tilannetta voisi kuvata hiljaisuuden koodilla. Koulussa vallitseva hiljaisuuden

koodi mahdollistaa kiusaamisen opettajan tietämättä niin ettei siihen voida puuttua. (Kiilakoski 2012, 46.)

Kiusaamista vastaan puolustautumista vaikeuttaa myös usein sen hienovaraisuus ja kätkeytyminen jalompien motiivien taakse. Esimerkiksi kiusaaja voi kätkeä sanomisiinsa sisältyvän piikittelyn näennäisesti hyvää tarkoitaviin ohjeisiin siitä, miten kiusatun tulisi toimia tai millainen hänen tulisi olla. Yksittäiset kiusaamistilanteet voivatkin näyttää ulkopuolisista varsin harmittomilta eikä kiusattu välttämättä saa apua, vaikka hän kertoisi jollekin kiusaamisesta. (Lämsä 2009, 60.) Tietyissä tapauksissa myös kiusaaja saattaa saada opettajan, tässä tapauksessa tutkijan, pikkusormensa ympärille. Oppilas, jota oli itseään aiemmin kiusattu, kertoili myötätuntoa saaden kokemuksistaan. Tällä tavoin hänen itsensä harjoittama mahdollisesti isompimuotoinenkin härnäys saatiin piilotettua.

Opettaja ei hyväksy toisen ihmisen hyväksikäyttöä (Uusikylä 2006, 33-34). Ne kiusaamistilanteet, jotka ovat tulleet julki, ovat aineiston perusteella selvitetty:

Tutkija: Onko joku kiusannu?

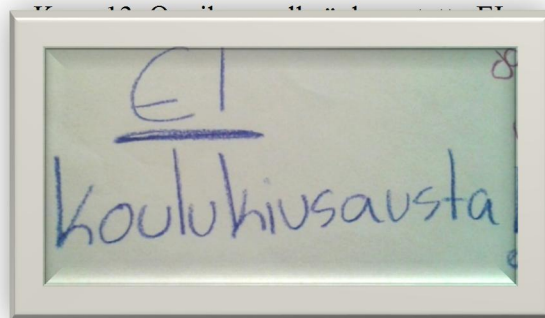
Haastateltava: On, aika paljon.

Tutkija: Vieläkin?

Haastateltava: Siihen on puututtu aika.. tai lähes joka opettaja.

Puuttuminen on tuottanut myös tuloksia, usea oppilas sanoi kiusaamisen vähentyneen tai loppuneen siihen puuttumisen jälkeen: *Kyllä se (kiusaaminen) on saatu loppumaan silleen, heti kun siitä on sanottu aikuisille (kuva 13).*

Opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaan mielipiteitä ja lähtökohtia ja käsittelee oppilaan persoonaan liittyviä sekä yksityisiä asioita tahdikkaasti. (Uusikylä 2006, 33 – 34.) Silti myös opettaja voi kiusata. Opettaja voi ottaa jonkin oppilaan silmätikukseen ja toimia jatkuvasti epäoikeudenmukaisesti häntä kohtaan. Ääriesimerkkinä opettaja voi leimata oppilaan koko luokan edessä tai tuottaa oppilaalle henkistä väkivaltaa.



Tutkija: Tekiskö se susta koulusta viihtyisämmän paikan, jos ei kiusattais?

Haastateltava: Ehkä joskus, koska, tänään oli liikkatunnilla ni vähän kinaa, ni kahella meidän luokkalaisella pojalla niin tota, niin ei oikeen ku sitte siit tuli niin hankalaa ku kummatkin oli vihasia ja sit ne pelleili vaan sen koko ajan, ku ne oli vähän vihasia ni sen takia. Ni ois vähän helpompi tehdä ehkä joskus töitä ja ne huutelis tyyliin luokassa ja tälleen ja ja.. --

Koska koulukiusaamista ei saisi esiintyä, sitä ei aineiston perusteella oppilaiden puolelta aina tunnusteta. Ei ymmärretä, että kiusaaminen on se asia, joka on ihan lähellä. Se ei ole kaukana tavoittamattomissa, muiden luokkien tai jopa muiden koulujen ongelma. Se on läsnä joka päivä jollain tasolla. Pitäisikö koulukiusaamisen lisäksi kieltää myös kouluhärnäminen, kouluvalehtelu, kouluselkäänpuukotus, koulu-ulkopuolelle jättäminen ja koulukaverivalikointi. Nämä ilmiöt olisivat lähempänä jokaista oppilasta.

Tutkija: Jos tähän ihannekouluun sais vaihtoehdoks että ei kiusata ketään, niin mihin se tulis, onko se siellä tärkeimmässä järjestyksessä vai?

Haastateltava: On se, mutta mä en niinku laittanu sitä tohon, koska mä pidin sitä niinku itsestänselvyytenä ku ei sitä kummiskaan. Koska ei meidän koulussa ainakaan, mä en oo ainakaan kuullu että ketään sillee kiusattais.

Tutkija: Oisko se sit kaikista tärkein vai jossain kolmannella sijalla?

Haastateltava: Ois se varmaan tärkein.

Lähes identtinen keskustelu tapahtui myös toisen haastateltavan kanssa:

Tutkija: Tässä lukee ” Ei koulukiusaamista”, mihin se kuuluis tässä piirroksessa (ajatellessa mikä olisi mainittujen asioiden tärkeysjärjestys)?

Haastateltava: Ton paikalle.

Tutkija: Niinku ykkösen paikalle, miks et laittanut sitä?

Haastateltava: Mä unohin sen ihan kokonaan silloin ku mä tein sitä.

Tutkija: Miks et sä laittanu sitä, miks unohit?

Haastateltava: Emmä tiä. Siinä vaiheessa ei vaan tullut sitä mieleen, kun ei ollut sitä niin pitkään aikaan tapahtunut, ainakaan meidän luokassa.

Tutkija: Onko se itsestänselvyys, ei tarvi sanoa?

Haastateltava: Niin, just silleen varmaan käytännössä.

4.3.3 Unelmakoulussa oppilaat tuntisivat olevansa turvassa

Perusopetuslain mukaan kaikilla oppilailta on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, joka ymmärretään oppilaan psyykkisenä ja sosiaalisena turvallisuuden tunteena. Mitä turvallisemmaksi oppilas olonsa kokee, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on koulussa oppia ja kasvaa tasapainoiseksi aikuiseksi. Perusopetuslaki vaatii opetuksen järjestäjältä turvallisuuteen liittyviä suunnitelmia oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. (1998/628, 29§.)

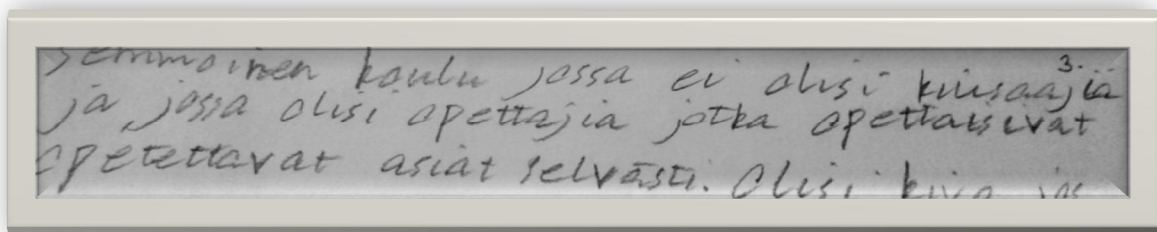
Kouluarjen turvallisuus ei ole pelkästään fyysistä turvallisuutta, jonka senkin tulisi näyttäytyä itsestäänselvyytenä. Turvallisuus mielletään näin helposti väkivallattomuudeksi. Oppilaiden turvallisuuden tunne on kuitenkin tätä laajempi käsite, sen tulisi koulussa näkyä esimerkiksi työrauhana: ketään ei kiusata, nöyrytetä, tehdä naurunalaiseksi, jätetä ulkopuolelle, nolata tai vähätellä eikä kenellekään aiheuteta fyysistä uhkaa. (Salovaara & Honkonen 2008, 11, 17-18.) Mikään koululuokka tai ryhmä ei ole automaattisesti turvallinen ja yhteisöllinen, vaan näiden kokemusten syntyminen vie aikaa. Oleellista on selvittää, meneekö aika koulussa jännittämiseen vai pystytäänkö keskittymään itse koulun päätehtävään. (Salovaara & Honkonen 2011, 8-11.)

Kansainvälisessä kuvassa korostuvat suomalaisoppilaiden näkemykset siitä, että koulu ei ole oikeudenmukainen eikä turvallinen, samoin kuin näkemykset siitä, että ilmapiiri koulussa on huono eikä siellä tueta toisia (Pölkki 2001, 126–132). Erään oppilaan mielipide tutkimusluokan ilmapiiristä kuvaili melko lailla sitä, millaisena oppilaiden unelmakoulukin näyttäytyisi. Tämä mielipide oli yksi näkökulma, muitakin löytyi monen monta, ja valitettavasti kaikki kuvaukset eivät olleet yhtä positiivisia. ”*No meidän luokan ilmapiiri on jotenkin tosi hyvä ja me ollaan silleen niinku aika läheisiä keskenämme ja meillä on niinku hauskaa yhdessä ja näin --on kiva tulla tänne, ku kaikki on niinku ilosia ja silleen.*

Turvallisuuden kokemus lisää oppimisen edellytyksiä (Salovaara & Honkonen 2011, 8-11). ”Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen” (Opetushallitus 2004, 7-8). Oppimista ei voi tapahtua lainkaan, jos koulussa joutuu jännittämään selviämisensä

puolesta. Turvattomuutta ja torjuntaa yleisellä tasolla aiheuttaneet tekijät liittyivät aineiston perusteella erityisesti luokan ilmapiiriin, oppilaiden keskinäisiin jännitteisiin sekä opettajasuhteisiin. Luokkaa, jossa oppilaat kokivat turvattomuutta tai torjuntaa, kuvailtiin ilmapiirin puolesta jännittyneeksi. Jännittyneisyys liittyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi jakautuneisiin porukoihin ja ulkopuolelle jättämiseen, joka johti kokemukseen uhatuksi tulemisesta. Omana itsenään oleminen vaikeutui, koska piti jännittää sen puolesta, tuleeko hyväksytyksi vai ei.

Kaikilla on yhtäläinen oikeus tulla kohdelluksi oikeudenmukaisesti koulussa (Salmenkangas, 2005, 12). Eräs haastateltava kuvaili unelmakoulun sosiaalisia vuorovaikutuksia seuraavasti: *“No et siellä niinku --ei kiusattais ja tehtäis yhteistyötä ja niin (kuva 14).* Kiusaaminen kaikissa muodoissaan heikentää koulun kokemista turvallisena paikkana. Aineistossani usea oppilas mainitsi joko tullessaan koulukiusatuksi tai nähneensä koulukiusaamista. Toisaalta lähes puolet kertoivat, että koulukiusaamista ei esiinny, mutta asiaa perusteellisemmin mietittyään he kertoivat kiusaamista tai vähintäänkin opettajan johdolla tapahtuvaa välien selvittelyä tapahtuvan usein. Koulukiusaamisen kokeminen on selvä osoitus turvallisuuden tunteen puuttumisesta. Onko kiusaamisesta tullut tabu, jota ei voida enää myöntää tapahtuvan, koska sitä ei saisi tapahtua? Sitä tapahtuu toisten kouluissa, toisissa luokissa. Mutta ei meidän luokassa.

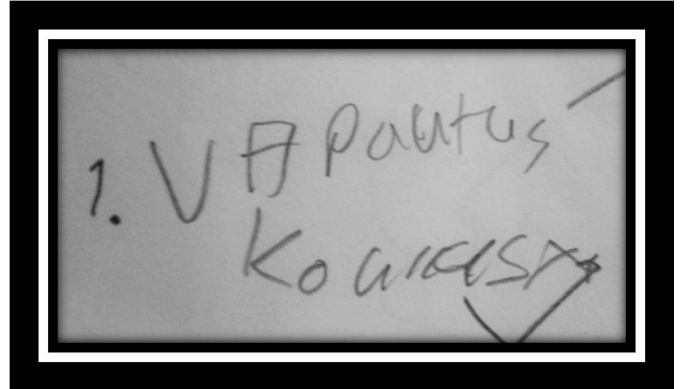


Kuva 14. Olisipa koulu, jossa ei olisi kiusaajia.

Luokkatovereiden tunteminen ja tuttuus lisäsivät turvallisuutta. Kyseinen luokka oli pysynyt samana jo viisi vuotta. Turvattomuuden kokeminen liittyi aineiston perusteella erityisesti tilanteisiin, joissa piti tutustua uusiin ihmisiin eikä ollut tuttua porukkaa, johon kuului. Esimerkiksi oppilaan muuttaminen koulusta toiseen koettiin erityisen

turvattomiksi. Aineistossa kuvattiin oppilaiden olevan uudelle tulokkaalle ystävällisiä: ”Aina kun on tullut uus oppilas ni kyllä me ollaan vähän yritetty olla silleen, et haluutsä tulla mukaan ja esitellä sitä, meitä ja kaikkea sellasta. Mä luulen et se on vähän vaikeempaa sille ku meille tai paljon vaikeempaa.”

Eräs oppilas kuvaili koulua seuraavalla tavalla: ”Täällä on pakko olla ja täältä ei pääse pois (kuva 15).” Tässä kohtaa sisäpuolelle tai sisäpiiriinkin sulkeminen kuvastaa turvattomuutta, pois täältä et pääse. Loppujen lopuksi, koulu on Suomessa pakollinen. Kysyttäessä mitä ensimmäisenä mieleen tulee sanasta koulu, saatiin hyvin erilaisia vastauksia. Osa oppilaista koki koulun neutraalina, kuitenkin, lähes puolet tutkittavista antoi negatiivisen vastauksen. Sopii miettiä, niinköhän tosiaan koulumme on turvallinen tai siitä muodostuvat ajatukset ovat positiivisia.



Kuva 15. Oppilaan toiveena on päästä kokonaan pois koulusta.

Turvallisuus rakentuu koulussa viidestä osatekijästä 1) hyväksynnästä ja välittämisestä, 2) luottamuksesta, 3) haavoittuvaksi alistumisesta, 4) tuen antamisesta ja 5) sitoutumisesta. Turvallisessa luokassa niitä toteutetaan tietoisesti. (Salovaara & Honkonen 2008, 18-19.) Tässä yhteydessä nostan yllä olevista esille kaksi osatekijää: hyväksynnän ja luottamuksen. Hyväksyntä on kietoutunut suureen osaan tutkimustuloksiani ja se yksinkertaisuudessaan tarkoittaa jokaisen mahdollisuutta tulla hyväksytyksi omana itsenään. Turvallisuuden tunnetta koulussa ei voi syntyä ilman luottamusta. Luottamuksen syntyminen edellyttää rehellisyyttä ja lupauksen pitoa. Opettaja luo luokkaan avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin, jossa huomioidaan toiset ja osoitetaan heihin kiinnostusta. Opettaja pyrkii siihen, että oppilaat pystyvät vähitellen luottamaan toisiinsa ja saavat olla pelkäämättä sellaisia kuin ovat. (Ilmonen & Jokinen 2002, 95, 168-169.)

Voidaan ajatella, että opettaja edistää luokassa kahta perustavanlaatua asiaa. Ensimmäinen niistä on tiedon lisääminen. Toinen puoli on tunneilmapiirin rakentaminen, ennen kaikkea kasvatetaan tunnetta turvallisuudesta. Kun vuorovaikutussuhde opettajan kanssa on syntynyt, myös oppilaan on helpompi tulla kertomaan asioistaan, vaikka koulukiusaamisesta. (Salovaara & Honkonen 2008, 20, 23). Turvallisen koulun oppilas ei muista jälkepäin ensimmäisenä koulumenestystään vaan sitä kannustusta, jota hän sai opettajiltaan sekä sitä, miten mukavia kaverisuhteita hänellä oli (Salovaara & Honkonen 2008, 11).

4.4 Opettajan toiminta lisää tai vähentää kouluviihtyvyyttä

4.4.1 Unelmakoulun opettajan piirteinä rentous, lähestyttävyyys ja oikeudenmukaisuus

Opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa luokan ilmapiiriin (Salovaara & Honkonen 2011, 20-24; Laine 2005, 43). Tässä tutkimuksessa opettajan osuus kouluviihtyvyyden osatekijänä muodostui suureksi. Opettaja pystyi lisäämään tai vähentämään luokan keskinäisiä jännitteitä esimerkiksi kiusaamiseen puuttumalla. Opettajalla on tärkeä merkitys kunkin oppilaan minäkäsitykselle, itsetunnolle ja sosiaaliselle asemalle, sillä hänen vastuullaan on hyvän ilmapiirin rakentamisen lisäksi johtaa ryhmää, ohjata oppilaiden sosiaalisia taitoja ja toverisuhteita sekä antaa myönteistä ja rakentavaa palautetta (Laine 2002, 241).

Eniten opettajalta toivottiin, että hän ”*osaisi pitää kuria ja olla semmonen hauska ja sellanen rento*” (kuva 16). Useassa haastattelussa tuli esille sama ilmaus, rentous. Rentouden vastakohtana on opettaja, jolla on pinna kireällä, joka on äreä. ”*(Kun opettaja on äreä) se tunti ei oo niin hauska, tai semmonen et se ei sitte oo niin mieluisa mennä sen tunnille, jos opettaja on vähän sellainen äreä.*“ Tämän lisäksi opettajalla on suuri valta opettamansa aineen suhteen. ”*Se on aika paljon sitten että tykkääkö siitä se riippuu aika paljon opettajastakin..*” Mukavien ja rentojen opettajien tunneilla tykätään olla ja oppia.



Kuva 16. Rento ope ei ole tiukkapipo tai pelkästään sellanen ”läksyjen antaja”.

Rentouden lisäksi myös opettajan lähestyttävyyks oli tärkeä tekijä. Helposti lähestyttäviä opettajia kuvattiin lämminhenkisiksi, kuunteleviksi ja heidän ei koettu olevan oppilaidensa yläpuolella. Helposti lähestyttävyyteen kuului myös se, että oppilas koki, että he pystyivät neuvottelemaan opettajan kanssa, ja että myös heidän mielipiteillään oli merkitystä. Aineistossa ei tullut selville, oliko heillä tällaista opettajaa, vai olivatko ajatukset pelkkiä haaveita *“(Hyvä opettaja on) sellanen et se kuuntelee ja antaa sanoo lapsen niinku mielipiteitä ja kertoo mitä mieltä se on asioista. Ja että kuitenkin jos tekee jotain väärin, niin sanoo siitä mutta ei suutu liian helposta.”*

Opettajalta toivotaan kurinpitoa, mutta myös neuvotteluvaraa. Kurinpitoon sisältyy opettajan herkkä oikeudenmukaisuuden taju. Oikeudenmukaisen suhtautuminen oppilaisiin on todettu olevan yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen (Brunell ym. 1996). Haastatteluissa tuli selkeästi esille toive kaikkia tasapuolisesti kohtelevasta opettajasta *“Se huutaa aina ja antaa ihan turhasta aina kaikkee, no jälki-istuntoa, nii. Turhasta jälki-istuntoa -- vähän sellasii niinku pikkujuttuja.”* Oikeudenmukaisuutta toivottiin myös rangaistusten järjellisyys suhteen: *”Ei tule välipalakieltoa, kun koskee joulutähtikukkaan. Koskin kukkaan, ja mulle tuli välipalakielto seuraavaksi viikoksi. Koska koskin kukkaan.”* Yhdelle oppilaalle asetetut rangaistukset koetaan hyvin epäoikeudenmukaisina sekä kyseisen oppilaan että muiden oppilaiden mielestä.

Oppilaat haluavat ymmärtää heille annettujen sääntöjen perustelut. Erikoiset ja vaikeasti ymmärrettävät säännöt saavat oppilaat kiukustumaan.

Ennen kaikkea oman ystävän kokema ei-oikeudenmukainen rangaistus otettiin raskaasti ja siitä valitettiin kunnolla. *”No kun tota Mikko passitettiin luokasta ni mäkin halusin lähteä sieltä luokasta vapaaehtoisesti, ni mä sain siitä tunnin jälki-istuntoa. (Huomataan) vähän sellasii niinku pikkukujuttuja.”* Aineistosta tulee useassa kohtaa esille se, kuinka opettaja näkee vain pienen osan asioista, ja niihin pieniin asioihin ylireagoitu puuttuminen tuntui käsittämättömältä. Olisikohan niin, että pienten asioiden alla olisi myös paljon isompia selvittelyä vaativia asioita. *”No just se opettajien ylireagointi, et miten ne reagoi niihin asioihin. Että pieniin asioihin niinku puututaan tosi kovaa, mutta sellasiin isoihin asioihin, niin niitä ei ees nähä välttämättä.”*

Myös uhkailun käyttäminen on oppilaille tuttua. *”Jotkut opettajat uhkaa antaa jonkun rangaistuksen et sä joudut vanhaan kouluun. Mut ei kukaan oo joutunu tässä kohta viiden vuoden aikana.”* Uhkailu, jota ei aiota toteuttaa saa oppilaat ymmälleen ja toisaalta myös opettaa oppilaita epäjohtonmukaiseen käytökseen. *”Ni nyt ne pojat on vähän niinku tajunnu sen, et ne ei kuitenkaan joudu, et ihan sama vaikka ne riehuu, ku ei ne kuitenkaan joudu sinne vanhaan kouluun. Eppuluokkaan (1.luokka).”* Epäoikeudenmukaisuuden kokemusta vielä lisäsi, jos yksittäiset oppilaat tai klikit saivat erityisoikeuksia, jotka toisilta jäivät pois tai vieläpä heidän kohtelunsa oli täysin päinvastaista.

Syitä huonoon käytökseen koulussa laitettiin kaverin niskaan ja toivottiin: *”(Että opettaja olisi) semmonen kuitenkin ku pystyy pitää jotkut kurissa.”* Usein luokassa on suuri joukko oppilaita, jotka käyttäytyvät hyvin. Näin oppilaat toivovatkin itsensä takia, että opettaja puuttuisi järjestyshäiriöihin. Ehkä on oppilaita, jotka eivät puuttumista itse uskalla tehdä. Toisaalta ongelmia syntyy taas, kun opettaja ryhtyy kurinpitoon, sillä toivottiin, että *”opettaja ei huuda kauheesti”*. Kuvattiin myös, että eräällä opettajalla oli parempi kuri kuin toisella. Tämä opettaja kuulemma vain huutaa. Opettajan tulisi olla *”hyvä ja ystävällinen”*. Humoristisesti dilemmaan on kaksi oppilasta esittänyt ratkaisun:

Haastateltava: Opettajat pois! (kuva 17). -- opettajat on yleensä aika tylsiä.

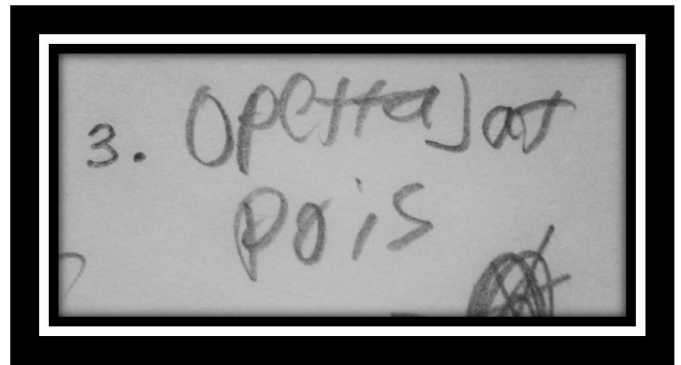
Tutkija: Sittekö viihtyis paremmin jos olis pois ne?

Haastateltava: Niin.

Tutkija: Olisko sitten joku toinen, kun pitäis olla vallassa täällä? Oppilas tai?

Haastateltava: No ehkä ei, emmä tiä. Sillee niinku ettei tarttis ees tulla kouluun.

Loogisuus ja toiveet menevät oppilaiden vastauksissa sulavasti ristiin: toivotaan, jotain mitä ei haluta ja annetaan ehdotuksia, joiden ratkaisuihin ei olla tyytyväisiä. Sosiaalisten suhteiden merkitystä kouluviihtyvyyteen ei kannata väheksyä. Pietarinen ym. (2008, 56) toteaa: ”Oppilaat raportoivat myös melko runsaasti ongelmista työrauhassa ja fyysisessä ympäristössä, mutta näillä ei välttämättä ole yhteyttä koettuun hyvinvointiin.” Sosiaalinen ympäristö vaikuttaisi olevan oppilaille keskeinen hyvinvoinnin tekijä.



Kuva 17. Erään oppilaan unelmakoulusta opettajasta on oppilaat jätetty pois.

Yhtä kaikki, toivottiin ”opettajia, jotka osaa opettaa hyvin ja sillee kiinnostavasti”. Kouluviihtyvyyden kannalta toivottiin, että heitä opettaisivat ”mukavat ja hyvät opettajat.” Usean vastauksen tärkeysjärjestys noudatti seuraavaa kaavaa: ”Se, että on niinku kivat kaverit. Ja (toisena) hyvät opettajat.” Lempeä opettaja ei ole äkkipikainen: ”et jos vaikka aivastaa ni ei ala heti huutaa, että ole hiljaa vaan sanoo vaikka että terveydeksi tai jotain tämmöstä.”

Toivottu opettajan roolin muuttuminen lempeäksi ja tuttavalliseksi antaa viitteitä siitä, millainen valta-asema hänellä on ennen ollut. Opettajan etiikan tulisi estää opettajaa käyttämästä asemaansa väärin. (Uusikylä 2006, 32.) Kouluviihtyvyyttä vähentää vastauksien mukaan oleellisimmin äreät, pahantuuliset opettajat. Opettajan tietoisuus kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä voi auttaa opettajaa refleктоimaan omaa toimintaansa sekä havainnoimaa paremmin ympäröiviä ilmiöitä. Opettajan tietoisuus

negatiivisten kokemusten aiheuttajista auttaa opettajaa tietoisesti toimimaan näiden kokemusten ehkäisemiseksi.

4.4.2 Oppilaat kaipaavat myös opettajansa hyväksyntää

Aiemmin on kuvattu toisten oppilaiden ulkopuolelle jättämistä, mutta myös opettaja voi tietoisesti tai tiedostamatta olla huomioimatta kaikkia oppilaitaan. Opettajien suhtautuminen oppilaisiin on olennainen osa oppilaiden hyväksytyksi tulemisen kokemusta. Opettajan vastuulla on kohdella oppilaita tasa-arvoisesti ja johdonmukaisesti (Salovaara & Honkonen 2011, 20). Opettajan tulee hyväksyä ja huomioida oppilas, kunnioittaa hänen oikeuksiaan sekä suhtautua häneen oikeudenmukaisesti (Uusikylä 2006, 33-34). On ymmärrettävä, että hyväksyntä ja oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ei tarkoita, että oppilaiden huono käytös sivuutettaisiin tai oikeutettaisiin. Hyvä opettaja lisää kouluviihtyvyyttä ja hyväksynnän kokemusta omalla toiminnallaan ja sanoillaan, toisaalta opettaja voi saada oppilaan tuntemaan itsensä torjutuksi.

Kuten toisten oppilaiden hyväksyntää, oppilas kaipaa aineiston mukaan myös, että opettaja hyväksyy hänet. Opettajan tulisi pyrkiä luomaan ilmapiiri, jossa on mahdollisimman vähän oppilaan minuutta uhkaavia tekijöitä, jota kautta oppilas saattaa kokea häpeää ja arvottomuuden tunnetta (Salovaara & Honkonen 2011, 84). Opettajilta saatu hyväksyntä loi erityisesti turvallisuutta sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas ei saanut hyväksyntää vertaisryhmältä. Opettaja pystyi huomioimalla ja positiivisella palautteella kannustamaan, motivoimaan sekä rohkaisemaan oppilasta. Osoittamalla hyväksyntää opettaja pystyi saamaan oppilaan kunnioituksen ja sitä kautta toivottua muutosta myös oppilaan käyttäytymiseen. Opettajan torjuminen vuorostaan lannisti oppilasta, ääripäässä rangaistuksiin eristämällä opettaja sai aikaan tunteen, että oppilas oli jätetty yksin tai unohdettu.

Opettajien vaikutus on myös koulukiusaamisen estämisen kannalta merkittävä. Kun opettaja asettuu oppilaansa puolelle, kokee oppilas hänet turvallisena ja koulussa viihdytään paremmin. Opettajan ei tule hyväksyä toiseen kohdistuvaa vääryyttä ja ottaa erityisesti huomioon oppilaat, jotka tarvitsevat huolenpitoa ja suojelua. (Uusikylä 2006, 33-34.) Opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa luokassa koettuun torjuntaan sekä siihen, miten luokassa suhtaudutaan toisten ulkopuolelle jätettyihin oppilaisiin.

Silloin, kun oppilas on torjuttu luokkatovereiden puolelta, hän janoaa turvallisuuden tunnetta, hyväksyntää ja ystävällistä vuorovaikutusta opettajalta, kun ei saa sitä muilta.

Opettajan ja lapsesta vastuussa olevien aikuisten välillä tulee olla yhteys ja sen lisäksi vielä esiintyä yhteistyötä (Uusikylä 2006, 33-34). Joskus asiat kotona eivät ole kohdillaan ja opettaja saattaa olla ainut aikuinen, jolle oppilas voi uskoutua. Tutkimukseni ulkopuolella oppilas uskoutui minulle, kuinka kukaan ei kuulemma välittäisi, vaikka häneltä lyötäisiin välitunnilla taju kankaalle. Tällaisessa tilanteessa opettajan kuunteleminen ja omien näkemysten tarjoaminen voivat olla korvaamattoman tärkeässä roolissa.

Kilpimaan (2008, 85) mukaan nykynuorilla on pula turvallisista aikuissuhteista, jopa joka viides 14-18-vuotias kokee vanhemmuuden puutetta. *“(Viihdyn koulussa) semmosina (päivinä) jos on niinkun aika paljon oman opettajan tunteja”*, kertoo oppilas, joka kaipasi tuttua opettajaa. Opettajan toivottiin myös pysyvän samana koko alakoulun ajan. *”Sama opettaja voisi opettaa 1-6 välillä samaa luokkaa, luokassa olisi hyvä luokkahenki.”*

Oppilaat kaipasivat myös kollektiivista hyväksyntää opettajilta. Luokan ilmapiiriä nosti se, jos oppilaat kokivat, että opettaja piti luokasta. Lapsi ikään kuin varmistelee, pidä minusta opettaja, pidä minusta! Hyväksynnän kokemus antaa oppilaalle tunteen arvokkuudesta ja siitä, että hän on tärkeä. Oppilailla oli tarve tulla sekä kuulluksi, nähdyksi. Saattaneepa olla, että luokan sähläysmestarit huutavat vain huomiota itselleen. Opettajien lellikit ja silmätikut asettivat oppilaat eriarvoiseen asemaan, ja aiheuttivat siten myös torjunnan kokemuksen toisille oppilaille. Jokaisella on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti. Tuntemus siitä, että oppilas koki opettajan kohtelevan häntä samalla tavalla kuin kaikkia muitakin sekä opettajalta saatu huomio ja ymmärrys, loivat oppilaalle tunteen hyväksynnästä.

4.4.3 Oletuksien vaikutus oppilaisiin

Itsensä toteuttava ennustus aiheuttaa toteutumisensa suoraan tai välillisesti. Näiden joskus virheellisten oletusten kautta oppilas alkaa lopulta toimia niiden odotusten mukaisesti, mitä muut häneltä odottavat. (Bearman & Hedström 2009, 294.) Esimerkiksi oppilaan huono aiempi käytös antoi herkemmin syyn vierittää jokin toinen

asia suoraan tämän ongelmaoppilaan tekosiksi. Oppilaalle muodostunutta asemaa muiden oppilaiden tai opettajien taholta on hyvin vaikeaa muuttaa. Näin ensimmäisellä vuosiluokalla tehdyt oletukset oppilaan kyvyistä tai ominaisuuksista eivät mahdollisesti pääse muuttumaan koko peruskoulun aikana. Ennako-oletukset liittyivät tutkimuksessani juuri aiemman käyttäytymisen vaikutuksiin tai virheellisiin luuloihin. Unelmakoulussa opettaja tai muut oppilaat eivät muodostaisi toisistaan ennako-oletuksia, vaan opettaja suhtautuisi oppilaisiinsa oikeudenmukaisesti ja tasavertaisesti.

Oletuksia tekevät sekä opettajat että oppilaat. Eräs oppilas kuvaili oletuksiaan näin: *”Ne rakastaa tosi paljon hevosia kaikki, ja mä nyt oon vähän semmonen, en oikein tiedä hevosista yhtään mitään. Sit ku ne puhuu niistä koko ajan -- ei siitä niinku ikinä ymmärrä yhtään mitään. Niillä on varmaan sama juttu meidän kanssa.”* Kumpikin porukka olettaa, että toiset aina puhuvat pelkästään hevosista tai bändistä, koskaan ottamatta tarkemmin selvää. Samoin kerrotaan oletus, että toisetkaan eivät haluaisi lähestyä heitä. Tämä ei haastattelujen perusteella kuitenkaan ole totta.

Erästä luokan poikaa arvioi toinen oppilas täysin ilman totuus pohjaisia tietoja seuraavin sanoin: *”Se ei halua puhua kenellekään, se ei tee mitään hauskaa ikinä. Jos niille vaikka menis niin varmaan vaan istuis paikallaan. Ei niillä oo ees telkkaria. Tietokone taitaa olla ainoa juttu, mitä niillä on, ja sitäkin niillä on vaan 15min viikossa peliaikaa, oon kuullu jostain.”* Kuitenkaan oppilas ei itse ollut käynyt tämän henkilön luona katsomassa sitä, kun kaveri ”istuu vaan kotona paikallaan”. Kaikki muukin informaatio on tullut juoruilujen kautta.

Kolmantena esimerkkinä oppilaat eivät uskoneet luokkakaverinsa voivan tehdä yhtään jalkapallopelissä, jo hänen joukkueeseen tulonsa oli pettymys. *”Höh toi tulee meidän joukkueeseen -- me pelattiin jalkapallo ja just se ensimmäinen asia oli se, että se valittiin viimesenä joukkueeseen, ja että oltiin vähän sillee, että sitä katottiin ja sitte kukaan ei koskaan syöttäny sille ja kukaan ei uskonu, että se pystyis niinku tehä siinä pelissä vaikuttaa mitään.”* Tässä esimerkissä opettajan valitsemat joukkueet olisivat estäneen valintamenettelystä seuranneen mielipahan. Tällaisista lähtökohdista on paljon helpompi epäonnistua, kun kukaan muukaan ei usko toisen taitoihin

Oletuksien täydellinen puuttuminen toisesta ihmisestä esimerkiksi ensimmäisellä tapaamisella voi olla eduksi tai hieno, uusi alkua. Yhdessä tapauksessa kiusaamisen takia

koulua vaihtanut oppilas sai aloittaa puhtaalta pöydältä: *”No heti kun tulin (uuteen) luokkaan, niin katoin sitte niitä. Sit kaikki tuli niinku ilosesti mua tervehtimään ni sit ei enää ollu sillai, et joku vois siellä hakata mua.”* Luokan oppilailla ei ollut ennakkoletuksia uudesta oppilaasta, tai hänen kiusatuksi joutumisestaan. Tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esille, että lapsen voi olla vaikea päästä eroon omaksumastaan sosiaalisesta roolista niin ikätoverien kuin aikuisten silmissä. Kun henkilöstä on muodostunut tietynlainen käsitys, siitä on tapana tulla pysyvä toimipa hän jatkossa millä tavalla tahansa. (Salmivalli 1998, 21.) Koulun vaihtaminen tai toisenlainen totaalinen muutos voi murtaa tällaisen kierteen

Tutkimusten mukaan opettajien on havaittu kiinnittävän huomattavasti enemmän julkista huomiota esimerkiksi ongelmallisimpiin, usein torjuttuihin, lapsiin. He antavat korjaavaa palautetta näiden käyttäytymisestä ja oppimisongelmista. Tämän kaltainen suhteettoman suuri jatkuva kielteinen huomio saattaa tehdä näiden lasten ongelmat muille tovereille tavallista silmiinpistävämmiksi, helpommin havaittaviksi ja arvioitaviksi, mikä on omiaan leimaamaan nämä lapset negatiivisesti. (Kuusinen 2002, 32.) Tällä tavoin opettaja lisää torjuttujen oppilaiden kurjaa tilaa jo entisestään. Uusikylän (2006, 22) mukaan lasten julkinen nöyryyttäminen, tyhmäksi julistaminen, pelottelu, halveksunta ja jopa fyysisen koskemattomuuden loukkaukset ovat jättäneet heihin lähtemättömiä jälkiä, jolloin huonommuuden ja häpeän tunteita on istutettu pysyväksi osaksi minuutta.

Opettaja voi toimia oppilasta eteenpäin työntävänä inspiroijana, jolloin hän saa opettajan uskosta häneen paljon itseluottamusta ja lopulta alkaa todellisuudessa menestyä. Tätä vastoin opettajan epäoikeudenmukainen arviointi saattaa johtaa siihen, että oppilas alkaa vihata oppiainetta, opettajaa ja koko koulua (Uusikylä 2006, 147). Opettajan oletukset oppilaan kyvyistä ja taidoista yhtä lailla kuin opettajastaan pitäminen voi myös saada oppilaan pitämään tietystä oppianeesta. *”Mä oon kuullu et joittenkin inhokkiaineista on tullu lemppariaineita, kun on hyvä opettaja. Mut jos on tosi huono opettaja, ni esim eppuluokalla mä en tykänny ollenkaan musiikista, ku siinä oli huono opettaja. Ja nyt se on niinku ihan mun lempiaine.”*

Koulunkäynti vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen. Kasvatuksen tuloksena oppilas muodostaa voimakkaita mielikuvia omasta

pystyvyydestään, siitä onko hänellä oppiaineiden vaatimaa lahjakkuutta, tai onko hän synnynnäisesti lahjakas tai lahjaton. (Uusikylä 2006, 40-41.) Vaikka kukaan ei sitä ääneen sanoisikaan, jo hyvin varhaisessa vaiheessa koulun arkirutiinien kautta oppilas oppii tietämään, miten kyvykäs hän itse tai joku toinen on. Oppilas tietää jo muutaman kuukauden jälkeen ensimmäisen luokan aloituksesta esimerkiksi sen, ketkä luokalla ovat ”hyviä”, ketkä ”huonoja” oppilaita. (ks. Kasanen 2003.)

Oppilaasta muodostettu mielikuva ja ennakko-oletus voi vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin myös opettajanvaihdosten jälkeen. Näin mielikuva esimerkiksi häirikköoppilaasta saattaa kiiriä jopa alakoulun opettajalta yläkoulun opettajalle. Suhtautumalla tasapuolisesti opettaja osoittaa oikeudenmukaista kohtelua, jonka tulisi olla koko opetuksen lähtökohta.

Opettajalla on mahdollisuus kääntää oletuksia oppilaiden taidoista ja kyvyistä toiseen suuntaan tehden muille selväksi sen, että jokaisesta löytyy erityislahjakkuutta. Perinteinen ajatus lahjakkuudesta onkin yksilöitä erotteleva. Opettaja voi muuttaa osaamisen arviointia laajempaan perspektiiviin ja korostaa akateemisesti heikompien, mutta esimerkiksi sosiaalisesti lahjakkaiden oppilaiden erinomaisuutta eri tavoin. Hyvä oppimisympäristö luo jokaiselle oppilaalle myönteistä, samalla kuitenkin realistista kuvaa itsestään, jolloin kullakin oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet suoriutua ja oppia tuntemaan oma arvonsa. (Uusikylä 2006, 40 – 41.)

4.5 Oppilaiden unelmakoulutoiveet koottuna

Unelmakoulutoiveista koottu taulukko kattaa kaikki ne asiat, jotka oppilas ilmaisi joko piirustuksessaan/ kirjoituksessaan tai haastattelun alussa (taulukko 6). Suurimmassa osassa tapauksista koulukiusaamisen puuttuminen unelmakoulutoiveista selitettiin sillä, että se oli itsestäänselvyys.

Taulukko 6. Haastateltavien unelmakoulutoiveet.

Haastateltava	Mielipide viihtyvyydestä ja kiusaamisesta	Unelmakoulutoiveet
N1 On kavereita, joskus kiusattuna.	Paljon kiusaamista/ koulukokemus negatiivinen, viihtyvyys ok.	Lempeät opettajat, ei liikaa matikkaa, noin kerran viikossa jotain kivaa, pehmolelut kouluun, retkiä, juhlia, kilpailuja, palloja, kiipeilytelineitä, sisävälkkä pakkasella, kännykkätunti, eläinpäivä (yliviivattuna).
N2 On kavereita, bändissä.	Ei kiusaamisesta/ viihtyvyys hyvä.	Pakkasraja, tasaiset koulupäivät, pidettäisiin tuntimääristä kiinni, vähemmän läksyjä, lemmikkipäivä, rennot opet, kännykän käyttö, sisävälkkä.
N3 On kavereita, bändissä.	Vähän kiusaamista/ viihtyvyys hyvä.	Mukavat ja hyvät opettajat, kohtuullisesti läksyjä, pakkasraja, aktiviteettejä välitunnille esim. kiipeilyteline ja jalkapallomaalit.
N4 On kavereita, bändissä.	Toisinaan kiusaamista/ viihtyvyys ok.	Ei koulukiusaamista, kivat koulukaverit, hyvät ja ystävälliset opettajat, mukava ja tarpeeksi iso välituntialue, hyvä ruoka, aineita tasapuolisesti.
N5 On kavereita.	Ei kiusaamista/ koulukokemus negatiivinen, viihtyvyys hyvä.	Iso talli ja iso välkkäalue, ei ikinä kiusata ketään.
N6 On kavereita, bändissä.	Kiusataan aika paljon/ luokkahenki ok.	Pakkasraja ulkoliikunnassa, ei läksyjä ja hyvä opetus, rennot opet, parempaa ruokaa, koulu alkaisi klo 10 tai 11, kännykän käyttö, sisävälkkämahdollisuus, parempia musiikin tunteja.
N7 Tiina On kavereita, bändissä.	Pieniä riitoja/ viihtyvyys hyvä.	Kännykän käyttö, enemmän musiikin tunteja, luokkaretkiä, tehtäisiin asioita yhdessä luokan kanssa ettei tulisi niin paljon riitoja.

M1 On kavereita.	Ei kiusaamista/ viihtyvyyden oikein hyvä.	Urheilukerhoja, joka vuosi luokkien välinen jalkapalloturnaus, näytelmiä historiassa, koulu alkaisi noin klo 10.00, parempaa ruokaa, läksyjä vähemmän.
M2 On kavereita.	Ei juuri kiusaamista/ viihtyvyyden normaali.	Ei epäoikeudenmukaisia rangaistuksia, juustomeri, iso eurotramppa, kumiperunat pois, kännykkä sallittu, uima-allas ja 5m hyppytorni, iso kaupunkisotasali.
M3 On kavereita.	Kiusattiin vanhassa koulussa/ viihtyvyyden ok.	Tabletit, eurotramppa, juustomeri, jäkiskaukalo ja maalivahdin varusteet, luokkaretkiä, kahvila, hyppytunteja, kumiperunat pois.
M4 Usein yksin.	Häntä kiusataan/ viihtyvyyden ok tai keho.	Hyvä luokkahenki, ei kiusaajia, aina sama opettaja, liikunnassa tytöt ja pojat yhdessä, viihtyisä luokkahuone.
M5 On kavereita.	Ei kiusaamista/ viihtyy ok.	Helikopteri, kuunnellaan oppilaiden mielipiteitä, saisi päättää asioista.
M6 Epäselvä.	Opettaja kiusaa/ erittäin huono viihtyvyyden.	Vapautus koulusta, ei matikkaa, opettajat pois, oma opettaja pois
M7 On kavereita.	Välillä kiusataan/ viihtyy ok.	Ei kumiperunoita, monipuolista liikuntaa, enemmän luokkaretkiä, leirikoulu, saisi päättää onko matikkaa vai liikuntaa enemmän, eurotramppa, hyppytunteja, jälki-istunnot pois,
M8 On kavereita.	Ei kiusaamista/ viihtyvyyden ok.	Kännykän käyttö, ei ole pakko opiskella, ei läksyjä, omat eväät, saa päättää milloin lähtee pois koulusta, ei jälki-istuntoja, saa joka tunti tilille 99999999eur.

5 POHDINTA

5.1 Laadullisen tutkimuksen yleistettävyys

Kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, joissa ei pyritä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviin päätelmiin ja tilastolliseen yleistämiseen kuin määrällisessä tutkimuksessa, joten sen arvostelu tulee tapahtua eri kriteerein (Eskola & Suoranta 2008, 65). Määrällisten menetelmien avulla saadaan pinnallista, mutta luotettavaa tietoa ja laadullisten menetelmien avulla taas syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa (Alasuutari 2011, 231), jolloin laadullisessa tutkimuksessa tärkeäksi muotoutuu oppilaiden kokemusten syvälliset ja laajat kuvaukset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176).

Laadullisen tutkimuksen yleistyksien ovat teoreettisia tai olemuksellisia ja keskeiseksi jää aineiston tulkitseminen. Tutkimusta tehdessä on aina syytä miettiä, voidaanko tutkimustuloksista tehdä yleistyksiä ja jos, niin millaisia. Induktiivisen päättelyn käyttämisessä tiedontuottamisessa on omat riskinsä, yleistyksiä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171.)

Yleistettävyys kriteeriksi nousee järkevä aineiston kokoaminen (Alasuutari 2011, 245). Analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, josta pyritään löytämään esimerkiksi jotain samankaltaisuutta tai eroavaisuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 73). Haastateltavia valittaessa Sulkunen (2010) esittää suotavaksi sen, että haastateltavilla olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, että heillä olisi tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja olisivat vielä kiinnostuneita itse tutkimuksesta. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 65-66.)

Uskottavuuden tarkastelussa tulee miettiä onko tutkittavien henkilöiden valinta tapahtunut sillä tavalla, jota voidaan pitää edustavana tutkittavan asian kannalta. Tulee miettiä, kuvaavatko valitut henkilöt riittävän kattavasti myös muiden tässä ryhmässä olevien henkilöiden käsityksiä ja onko valinta tapahtunut sellaisesta joukosta, jota voidaan pitää edustavana. (Kautto-Knape 2012, 116.)

Tutkija tekee monia ratkaisuja, kuten onko pääpaino mielenkiintoisilla tuloksilla vai metodisten ratkaisujen puhtasoppisuudella (Eskola ja Suoranta 1998, 72). Yleistettävyyttä parantavat myös vertailuasetelmat, joskin ne ovat työläytensä takia vaikeita toteuttaa. Vertailua voi kaikissa tapauksissa kuitenkin tehdä muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden. (Eskola & Suoranta 2008, 66). Yleistettävyyden ongelmaa ratkaistaan myös siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan aiempiin tutkimuksiin (Alasuutari 2011, 245).

5.2 Tutkimukseni luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa, kuten tieteellisessä tutkimuksessa yleensä, pyritään välttämään virheitä. Luotettavuutta tarkasteltaessa esille nousevat kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134.) Luotettavuus voi vaihdella tutkimuksesta riippuen, jolloin sitä tulee arvioida tutkimuksen tulosten esittämisen jälkeen.

Tutkimuksessani asetin tavoitteeksi löytää oppilaiden mielestä unelmakouluun oleellisimmin liittyvät asiat sekä selvittää, mitkä seikat lisäsivät tai vähensivät oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen validiteetti toteutuu silloin, kun tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (esim. Metsämuuronen 2003, 42–43). Tässä tapauksessa saavutin tutkimuskysymyksiini vastaukset. Tulosten toistettavuus voitaisiin testata jatkotutkimuksilla saman luokan kanssa. Vaikka tutkimukseni ei laadullisena viidentoista oppilaan tutkimuksena voi antaa kattavaa kuvaa yleisestä kouluviihtyvyydestä tai unelmakoulusta, uskon silti saaneeni paperille aitoja ja syvällisiä lasten ajatuksia.

Tutkijan on päätettävä milloin aineistoa on tullut kerätyksi riittävästi ja se kattaa tutkijan asettaman tutkimusongelman (Eskola & Suoranta 2008, 63). Kysymys siitä, onko tutkimuksessa riittävästi aineistoa, ratkaistaan saturaation avulla. Aineiston saturaatio määrittää otoskokoa; otos on tarpeeksi suuri, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa ja aineisto alkaa toistaa itseään. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin jonkin teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saada, kun tutkittavien kokemus- ja kulttuuritausta pysyvät melko lailla samana. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.) Omassa

tutkimuksessani saturaatio alkoi näyttäytyä silloin, kun pystyin aavistamaan tulevien haastateltavien vastausten teemoja.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu menetelmänä tässä tutkimuksessa vaikuttaa onnistuneelta valinnalta. Aineistonkeruun ensimmäisessä osassa oppilailla oli täysin vapaat kädet kertoa ja piirtää mitä mieleen juolahtaa. Teemahaastattelussa pystyin etenemään haastateltavan itse merkityksellisiksi kokemiensa aiheiden kautta. Jos täydennettävää jäi, jatkoin tarvittaessa haastattelua ennalta määrittelemieni teemojen pohjalta. Kyselylomakkeessa moni näkökulma olisi saattanut jäädä tulematta esille.

Haastattelujen aikana nousi esille uusia aiheita, joista olisin halunnut kuulla vastaukset myös muilta haastateltavilta, vaikka käsittelin melko lailla samat teemat kaikkien haastateltavien kanssa. En kuitenkaan päättänyt toteuttaa lisähaastatteluja, jotka olisivat parantaneet luotettavuutta. Reliabiliteetti olisi varmistunut, mikäli sama oppilas olisi toisellakin haastattelukerralla tai toisen tutkijan arvioimana vastannut haastattelukysymyksiin samalla tavalla. Reliaabeliutta määrittelee kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia kuvatuin perustein (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216.)

Haastattelujen sujuvuutta paransi se seikka, että luokan ennalta tuntemisen kautta suurin osa haastatteluista ei alussakaan jäänyt pinnalliselle tasolle. Tutun koulun ja luokan vaikutusta tutkimustuloksiin voisi niinkään tutkia jatkotutkimuksilla. Tutkijan ja haastateltavan tuttuus on sekä edesauttava että myös tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Jos tutkija tuntee hyvin tutkittavansa, hän pystyy helposti ymmärtämään, mitä tutkittavilla henkilöillä on sanottavanaan (Patton 2002, 186-187). Oleellista on myös miettiä, kuvasivatko tutkimukseni oppilaat yleistä joukkoa. (Eskola & Suoranta 2008, 64.) Harkinnanvaraisen otannan sijaan voisi tutkittavia valita eri perustein, koska pahimmassa tapauksessa itse valittu otos kuvastaisi tutkijan pyrkimystä luoda jo ennalta päätettyjä tuloksia.

Käyttämällä useampaa tutkimusmenetelmää on mahdollista korjata luotettavuusvirhettä, joka syntyy käytettäessä vain yhtä menetelmää. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on haastavaa saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Triangulaatiota voi toteuttaa aineisto-, tutkija-, teoria ja menetelmätriangulaationa. (Eskola & Suoranta 2008, 69-72.) Laadullisessa tutkimuksessa ollaan useimmiten tekemisissä kielellisten ilmaisujen ja sitä

havainnoivan ihmismuistin rajallisen tallennuskyvyn kanssa. Sen vuoksi on tärkeää verrata kirjallista lähdettä toiseen lähteeseen tai haastatteluun tai kahta haastattelua toisiinsa, jotta vältetään tekemästä ei-tieteellistä tutkimusta. Omassa tutkimuksessani olen verrannut tuloksiani aiempiin tutkimustuloksiin, käyttänyt aineistonkeruumenetelmänä sekä haastattelua että teettänyt oppilailla erillisen piirustus-/kirjoitustehtävän. Luotettavuutta lisäisi esimerkiksi se, että olisi kaksi tutkijaa, joista kumpikin päätyisi tätä aineistoa käyttäen samanlaisiin johtopäätöksiin.

Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia muita tekijöitä saattoivat olla esimerkiksi haastattelutilanteen jännittäminen, tutkijan omat käsitykset tutkimusjoukosta tai esimerkiksi opettajan kertomat ennakkotiedot oppilaista, jotka voivat vaikuttaa itsensä toteuttavina ennustuksina (Woolfolk 2007, 496). Tulee pohtia myös sitä, oliko 20 minuutin haastattelu-aika riittävä kullekin oppilaalle vai olisiko pidempi haastattelu-aika muuttanut jotain tuloksissa. Aineisto saattaa myös sisältää tutkijan omia tulkintoja, jotka ovat värittäneet tutkittavien kuvauksia. Toisaalta voi miettiä, kuinka paljon ihmisen subjektiiviseen kokemukseen voi luottaa tai miten sitä voisi objektiivisesti arvioida? Fenomenologisen tutkimusote on armollinen ja esittää, että jokaisen haastateltavan kokemusmaailma esiintyy kullekin totena, myös tutkijalle.

5.3 Tutkimuseettistä tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen tekemiseen liittyy aina monia eettisiä tekijöitä ja ongelmakohtia, jotka tulee ottaa huomioon tutkimusta tehtäessä. Jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksytty, se edellyttää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, myös ihmiselle itselle on mahdollista päättää osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. (Hirsjärvi ym. 2013, 23-25.) Lapsi ei voi päättää yksin tutkimukseen osallistumisesta.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihminen, tässä tapauksessa lapsi, jolloin eettisten kysymysten tärkeys korostuu (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47). Lapsella on aina omat odotuksensa siitä, millaisesta tilanteesta haastattelussa on kyse ja esimerkiksi siitä, mitä tapahtuu haastattelun jälkeen tai mitä tunteita se myöhemmin herättää (Alasuutari 2005, 147-148). Haastattelu on merkittävä tapahtuma sekä haastattelijalle että haastateltavalle. Haastattelu tuo tietoisuuteen uusia asioita

haastateltavasta, ehkä myös hänelle itselle. Koska laadulliset menetelmät ovat hyvin henkilökohtaisia ja avaavat haastateltavien sisäisiä tunteita, ovat ne paljon voimakkaampia ja syvempiä kuin kyselyt, testit tai muut määrälliset tutkimusmenetelmät. (Patton 2002, 405-407). Tällöin myös haastattelijan eettinen vastuu kasvaa koko ajan, varsinkin mitä nuoremmasta haastateltavasta on kyse.

Tutkimusperiaatteiden mukaan tiedotus täytyy hoitaa asianmukaisesti kaikille tutkimuksen osapuolille sekä tutkijan tulee aina saada tutkimuslupa eri tahoilta, jotka tässä tapauksessa olivat koulun rehtori, luokan opettaja, oppilas sekä tutkittavien oppilaiden vanhemmat. (Suojanen 1982, 70-72.) Lähetin vanhemmille allekirjoitettavaksi tutkimuslupakyselyn, jossa varmistettiin osallistumislupa (liite 1). Yksi oppilas kieltäytyi osallistumasta tutkimukseni toiseen vaiheeseen eli haastatteluun.

Kerroin tutkimukseen osallistuville oppilaille tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta viikkoa aiemmin, jolloin he saivat esittää tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Painotin sitä, että oppilaan nimi ei tule näkymään tutkimuksessa eikä haastatteluja tule kuulemaan kukaan ulkopuolinen. Empiirisessä tutkimuksessa anonymiteetin vuoksi henkilöitä ja heidän kuvaamiaan asioita ei voida yhdistää. Tutkijan tulee myös pitää huolta koko aineiston käsittelyn ajan, että yksittäistä henkilöä ei voida tunnistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21.) Oppilaan tulee saada luottaa, että oma opettaja ei kuule suoraan, mitä juuri hän on luottamuksellisesti tutkijalle kertonut.

Haastattelija ei ole passiivinen tai merkityksetön välikappale, vaan osa vuorovaikutusprosessia. Haastattelun tärkein näkökulma on luottamus ja haastattelun tulos riippuu siitä, saavutetaanko haastateltavan luottamuksen. (Eskola & Suoranta 1998, 93-94.) Tutkimuksessani koin saavuttaneeni haastateltujen aitoja kokemuksia erityisesti sen seikan avulla, että luokka oli minulle ennalta tuttu, jolloin tutkijalle uskoutuminen oli helppoa. Haastattelijana minun oli myös helppo tästä syystä ottaa hyvin tosissaan oppilaiden kertomat muutosehdotukset ja asiat, joka edelleen auttoivat luottamuksen syntymistä.

Myös ennakkoluulot tai haastattelijan omat tunteet saattavat vaikuttaa kerättyyn aineistoon. Jälkeenpäin pohdin, oliko eettistä pyytää oppilaita muistelemaan negatiivisia kokemuksia tai omakohtaista koulukiusaamista, sillä joillekin haastateltavista se nosti kipeät muistot uudelleen käsiteltäviksi. Tämän lisäksi joku oppilas saattoi kokea toisen

kiusaamisesta puhumisen yhtä raskaaksi kuin omakohtaisesta kokemuksesta kertomisen. Joskus kysymykset avasivat haavoja tai toivat kipeitä muistoja, mutta toisaalta haastattelu voi olla myös parantava kokemus.

Jotkut arvostavat sitä, että hänen tarinansa kuullaan, tämä tuli myös ilmi aineistossani. Toisaalta haastateltava saattaa myös kertoa asioita, joita ei ollut aikomustakaan kertoa, jos haastattelijan ja haastateltavan välille syntyy riittävän syvä luottamus. Haastattelun että tarkoituksena on kuunnella ja kerätä tietoa eikä antaa haastateltavalle neuvoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20,116.)

5.4 Johtopäätökset

Tutkimukseni unelmakoulusta viidesluokkalaisen silmin nosti esiin kouluviihtyvyyden osatekijöitä ja onnistui vastaamaan työn alkuvaiheessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin:

- Mitkä tekijät nousivat tärkeimmiksi oppilaan kuvaamassa unelmakoulussa?
- Mitkä asiat lisäsivät tai vähensivät oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä?

Tutkimus tuotti samankaltaisia tuloksia kuin aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset. Oma tutkimukseni vahvasti löydöksiä, toisaalta sai pohtimaan jäikö uuden tiedon osuus tuloksissani pieneksi. Uutta lähestymistapaa tutkimus osoitti unelmakoulun näkökulmassa. Myöskään tutkimusjoukkoni ei tiennyt osallistuvansa varsinaiseen kouluviihtyvyyttä mittaavaan tutkimukseen, vaan luetteli aluksi omia haaveitaan täydellisestä koulusta. Unelmakoulu antoi sopivat raamit haaveille, joiden kautta tarkastella oppilaan mielestä oleellisimpia viihtyvyyttä lisääviä tai heikentäviä tekijöitä,. Näin pystyin vertailemaan unelmakoulua ja oppilaiden todellisia kokemuksia omasta koulustaan. Sen sijaan puhuin vain unelmakoulusta, jonka kautta oppilas tulisi automaattisesti valottamaan eroja unelmakoulun ja nykytilanteen välillä.

Aiempaan tutkimustietoon vertailu on ollut onnistunutta.. Jo 1970-luvulla Reiselin tutkimuksessa koululaiset liittivät viihtyvyyden sellaisiin opetustilanteiden ulkopuolisiin tapahtumiin, joihin liittyi oppilaiden keskinäistä tai oppilaiden ja opettajien välistä myönteistä vuorovaikutusta, ja jotka toivat vaihtelua tavanomaiseen arkirutiiniin. Tätä vastoin viihtymättömyys ja paha olo yhdistettiin erityisesti tapahtumiin, joissa oppilaat

käyttäytyivät toisiaan kohtaan epäsolidaarisesti opetustilanteiden ulkopuolella vertaissuhteissaan, tai tilanteissa, joissa opettaja toimi epäoikeudenmukaisesti. (Reisel 1977.) Tutkimukseni tuloksista suurin osa linjaillee Reiselin näkemyksiä erikoisen tarkasti.

Tutkimustuloksissa keskeisimpänä löydöksenä on oppilaiden halu tulla kuulluksi. Kuulluksi tulemisen alaluokiksi muodostuivat toiveet toiminallisuuden ja vaihtelun lisäämisestä sekä vaikutusmahdollisuuksien kokemusten lisääminen. Lasten ajatuksia kuuntelemalla ja kyselemällä aikuiset voivat osoittaa arvostustaan sekä kiinnostusta heitä kohtaan, kun lapsi saa vaikuttaa, hänen sitoutumisensa kasvaa, oppiminen edistyy ja hallinnan tunne omasta elämästä lisääntyy (Roberts 2000, 229).

Toinen löydös oli ryhmään kuulumisen tärkeys. Yksin oleminen tai yksinäisyys ymmärretään tutkimusjoukkoni vastauksissa subjektiivisesti. Tulos mukailee näkemyksiä ihmisen ryhmäkäyttäytymisestä. Kolmanneksi oppilaat kertoivat kiusaamisen vaikuttavan oleellisesti kouluviihtyvyyteen ja sen tapahtuvan usein opettajan huomaamatta. Sekä unelmakoulun tavoitteena on avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.

Viimeisenä on opettajan toiminnan vaikutus, jossa on ymmärrettävä, että opettaja joko lisää tai vähentää koettua kouluviihtyvyyttä. Unelmakoulussa tärkeää olisi hyväksynnän ja tasavertaisuuden kokemuksen saaminen sekä muilta oppilailta että opettajalta, turvallisuuden kokemus sekä ulkopuolisuuden tunteen puuttuminen. Opettajien vastuulla on varmistaa turvallisuus, jossa viihtyminen mahdollistuu. Turvallisuuden tunne häviää helposti kiusaamisen ilmapiirissä. Kiusaamisen estäminen lisää turvallisuuden tunnetta, joka taas lisää kouluviihtyvyyttä. Opettajan on käytettävä mahdollisuutensa kunnialla kiusaamisen ja sen lieveilmiöiden kitkijänä.

Hyvin toimiva koulu vaatii toimiakseen myönteisen ilmapiirin (OECD 1995). Tutkimusten mukaan kouluviihtyvyys laskee siellä vietetyn ajan myötä (Aho 1995, 29) eli asenne ei suinkaan parane kouluvuosien saatossa. Asenne koulunkäyntiin saattaa jäädä pysyvästi negatiiviseksi. Tämän tutkimuksen tuloksia voi tarkastella listana asioista, jotka koulussa tulee muuttaa, jotta saavutetaan parempi kouluviihtyvyys.

Kaikkein olennaisinta ei näytä olevan kaikki se materia, mitä oppilaat haluaisivat kouluun hankittavan (esim. eurotramppa, juustomeri, kiipeilytelineet). Tärkeintä kaiken tämän kautta voidaan nähdä olevan se, että oppilaiden mielipiteet tulevat kuulluiksi ja noteeratuiksi, että heidän mielipiteensä ja tätä kautta olemassaolonsa ei ole merkityksetöntä.

5.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi monia eri näkökulmia, kuten esimerkiksi perheen, kodin tai kasvuympäristön vaikutus. Tutkimusjoukkoa kasvattamalla sekä oppilasmäärin että maantieteellisiin suuntiin päästäisiin näkemään poikkileikkauksia suuremmasta joukosta. Eri luokka-asteet toisivat mahdollisuuden vertailuun, eri-ikäisten oppilaiden käsitykset unelmakoulusta olivat kaiken kaikkiaan erilaisia. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös kulttuuritaustan selvittäminen, erityisesti maahanmuuttajien käsitykset unelmakoulusta voivat olla hyvin erilaisia verrattuna tämän tutkimuksen vastauksiin.

Aiemmat tutkimukset ovat antaneet tuloksia siitä, missä vaiheessa kouluviihtyvyys alkaa laskea, ja mitkä syyt oppilaat kertovat niiden takana olevan. Varsinaisten uusien koulutusohjelmien tai viihtyvyyttä parantavien koulukokeilujen määrä ei ole ainakaan liian suuri. Hyvillä oppimistuloksilla huonosti viihtyvät oppilaat tuskin selviävät niine eväineen pitkälle peruskoulun jälkeen. Koulukokemukset vaikuttavat myös oppilaiden halukkuuteen jatko-opintoihin (ks. Olkinuora 1983). Kouluviihtyvyyden ja myöhemässä elämässä menestymisen tutkimiseen voisi perehtyä pitkittäistutkimuksen avulla keräten tietoa koko opiskeluajalta.

Ajatus siitä, että koulua voitaisiin muuttaa oppilaiden toiveiden suuntaisesti, on kiehtova. Oppilaan kokeman vaikutusvallan tutkiminen antaisi totuudellista informaatiota siitä, kokeeko oppilas olevansa merkityksellinen vaikuttaja omassa elinpiirissään. Tämän tutkimuksen esittelytunnilla sanoin oppilaille tämän olevan se hetki, jolloin sinun on mahdollista jollakin tavalla vaikuttaa koulun tulevaisuuteen. Annoin heille perspektiivin sanoen muutosten tapahtuvan hitaasti; lupailin, että nyt sanotut asiat saattaisivat saada aikaan jotain kymmenen vuoden kuluttua. Yhtä kaikki, jos tämä tutkimus on auttanut tätä yhtä luokkaa saamaan kokemuksen siitä, että joku

kuunteli heidän mielipiteitään ja piti niitä merkityksellisinä, on toive kuulluksi tulemisen kokemuksesta tässä mittakaavassa saavuttanut tavoitteensa.

LÄHTEET

- Adena, M.K., Connell, P.C. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. September 2004, Vol 74. No. 7 262-273.
- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A:172. Turku.
- Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY. Porvoo.
- Bearman, P. & Hedström, P. 2009. The Oxford Handbook of Analytical Sociology. Ed. P. Bearman & P. Hedström. Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 294-314.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 22. Helsingin yliopisto. [viitattu 2.2.2015] <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52500/ryhmaraj.pdf?sequence=2>. 11.4.2012.
- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa: Kannas, L. & Brunell, V. (toim.) Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel: Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga elever 1994-1998. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10/ 2000, 137-161.
- Brunell, V., Kannas, L., Levälähti, E., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 5/1996. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto ok
- Charmaz, K & Mitchell, R.G. 2001. Grounded theory in Ethnography. Teoksessa (toim.) P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino
- Fattore, T. Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's Conceptualisation(s) of their Well-being. *Social Indicators Research* (80), 5–29.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health education* 112 (3), 256–271.

- Hamm, J. 2000. Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 36, 209-219.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. SoPhi, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus. Gummerus kirjapaino Oy
- Kangasniemi, J. 2008. Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. Jyväskylän yliopisto: Studies in Humanities.
- Kannas, L., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus 109-130.
- Karvonen, S. 1997. Koulun terveys ja pärjäämisen eetos. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1997:34:236-237.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppimista lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977.
- Kasanen, K. (2003) Lasten kykykäsitteet koulussa. Joensuun yliopisto: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus [viitattu 10.3.2015]
http://www.oph.fi/download/14_4743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kilpimaa, M. 2008. Miten luoda toivoa ja turvallisuutta itsetuhoisille lapsille ja nuorille. Teoksessa: Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 75-91.
- Komonen, K. Valintoja vai ajautumista? Teoksessa Tolonen, T. 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampere University Press.
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.
- Kuusinen, T. 2002. Lastentarhanopettajan verbaalisen palautteen yhteys esiopetusikäisten lasten vertaisryhmän preferensseihin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, L., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Helsinki: Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2012:8.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia. Jyväskylä: Atena.
- Lairio, S. 2009. Oppilaskunnat vahvistavat koulun yhteisöllisyyttä. Teoksessa: Meidän koulu, keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen, 179-189. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leimu, K. 2004. Kansainvälisyys koulutuksen arviointitutkimuksessa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-26.
- Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Liinamo, A., Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. toim. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, s. 109-130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.)

- Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Ojanen, M. 2014. Artikkelissa Tosielämän sankareille on kysyntää. [viitattu 13.3.2015] http://yle.fi/uutiset/tosielaman_sankareille_on_kysyntaa__jos_tallinen_villitys_leviaa_ei_siita_voi_pahaakaan_sanoa/7689908
- OECD 1995. Schools under scrutiny. Centre for educational research and innovation. Paris; OECD.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja. A:195. Turku: Turun yliopisto.
- Olkinuora, H. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:91.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio (Promemoria av arbetsgruppen för ökat välbefinnande i skolan). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2006. Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. Washington D.C. American Psychological Association, cop 2006.
- Paananen, R. 2013. Teoksessa Kouluterveyspäivät 2013. Yhteisöllisyydestä hyvinvointia. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (verkkojulkaisu). [viitattu 20.2015] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-994-7>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd Edition. London: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuslaki 628/1998.

- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa: Pedagoginen hyvinvointi, 53-74. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pirttiniemi, J. 1996. Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana. Teoksessa: Liimatainen-Lamberg, A.E. (toim). 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Oy Edita Ab. Helsinki. 79-85
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- PISA 2003. OECD Programme for International Student Assessment. 2003. [WWWdokumentti]. Päivitetty 1.8.2005 [viitattu 21.23.2015]. http://www.pisa.oecd.org/document/13/0,2340,en_32252351_32236173_35188685_1_1_1_1,00.html
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Irmeli Järventie & Hannele Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 125–146. Pölkki, Pirjo (2001) Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Irmeli Järventie & Hannele Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 125–146.
- Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampere: Tampere University Press & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Reisel, M. 1977. Hva legger elevne i ordene trivsel og mistrivsel? Forsoknytt nr 2.
- Roberts, H. 2000. Listening to Children: And Hearing Them. Teoksessa P. Christensen & James, A. (toim.) Research with children. Perspectives and practices. 2. painos. London: Routledge, 225–240.
- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen
- Salmenkangas, M. 2005. Muutu. Puutu: Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. SEIS-hanke, Euroopan unioni.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-Kustannus. Saloviita, T. 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2008. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Savolainen, A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Duodecim. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus, 74-85.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopiston terveystieteen laitos. Acta Universitas Tamperensis; 830. Tampereen yliopisto.
- Savolainen, A., Taskinen, H., Laippala, P. 2000. Koetut koulutyöolot, oppilaiden oireilu ja terveystottumukset. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2000:37:23-39.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi. (toim). Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. 149-154.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet, Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalaisja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen S., Särjänen E. & Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä, 10– 24.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. WPindex- laadullisen aineiston analyysiohjelma. Helsinki: Gaudeamus.
- Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen julkaisuja. Moniste nro 4.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Kouluolot. [viitattu 15.4.2015].
http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/kouluolot
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 66.
- Uusikylä, K 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset. 20–39.

Woolfolk, A. 2007, 10th ed. (originally published in 1980). Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon. Pearson Education.

LIITE 1

Tutkimuslupalomake

Hyvä kotiväki!

16.1.2014

TUTKIMUSLUPA

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Pyydän suostumusta tutkimukseen, johon valitsin luokan oppilaat. Teen pro gradu- työtä lukuvuonna 2013-2014. Tulimme luokan kanssa tutuiksi aiemmin päättöharjoitteluni merkeissä. Näin koin luonnollisena vaihtoehtona tulla toteuttamaan myös pienen tutkimukseni samaan luokkaan. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, millä tavalla oppilaat kuvailevat ihannekoulunsa ja saada tietoa siitä, mitä oppilaat koulusta ajattelevat.

Tutkimukseni toteutetaan yksittäin kunkin oppilaan kanssa viereisessä luokkahuoneessa. Paikalla ei ole haastattelijan ja haastateltavan lisäksi muita henkilöitä. Tutkimuksen aikana oppilaalla on käytettävissä paperia ja värikynät. Valittuun tuotostapaan pohjautuen oppilas saa kuvailla, mitä asioita kuuluu hänen ihannekouluunsa. Aiheen pohtimisesta etukäteen ei ole mitään haittaa. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan sekä tuotokset säilytetään. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä; oppilaiden vastauksille vaihdetaan työnimet, jotta käsittely helpottuisi). Pro gradu- työtäni ohjaavat kasvatustieteen professori Pentti Moilanen ja lehtori Aimo Naukkarinen.

Palauta alla oleva lomake viikon kuluessa. Kiitos yhteistyöstä!

Palautathan tutkimuslupalomakkeen joka tapauksessa

Oppilaan nimi _____

Annan luvan osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka __. __2014 _____

Huoltajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Hyvää uuden vuoden aloitusta!

Ystävällisin terveisin
Sanna Jukantupa

LIITE 2

Haastattelukysymykset.

-Kun ajattelet koulua, mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen?

-Ajattele unelmakouluasi, josta kirjoitit tai teit piirroksen. Mikä on unelmakoulussasi kaikkein tärkein asia? Seuraavaksi tärkeintä? Luettele kaikki tärkeysjärjestyksessä.

-Mitkä asiat edistävät koulussa viihtymistä?

-Mitkä asiat vähentävät kouluviihtyvyyttä?

-Ajattele omaa kouluasi. Oletko välitunnilla yksin, kaksin jonkun kanssa vai porukassa?

-Mitä on koulukiusaaminen? Onko tällä luokalla kiusaamista?

-Kuvaile luokan ilmapiiriä.

LIITE 3

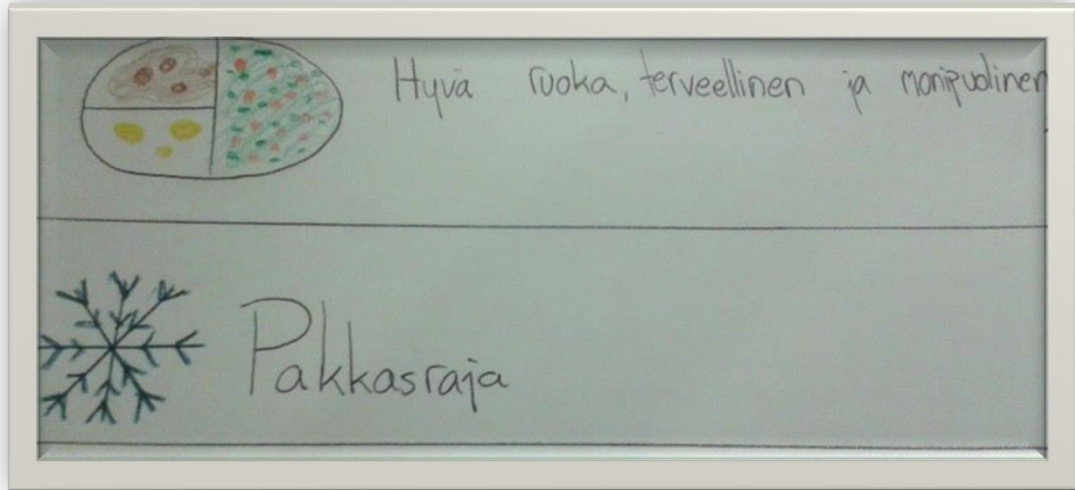
Esimerkki aineiston luokittelusta/ teemoittelusta.

"saa valita itse oppiaineet"	"aktiiviteetteja koulussa"	"vuorovaikutus koulussa"	"ei kiisaamista"	"ilmastuini"
vapaa harrastetunti II	puhelin III I	kiivat/rennot opet III I	ei häiritä melu I	lukkahenkä I
enemmän urheilua/-aamioja III	tabletit II	kiivat kavenit II	ei kiisaamista ei nütelyä III	Vähtyisä lukkä I
vähemmän marikkaa III	enemmän musikkia I	sama ope I		
parempia musatuntteja I	enemmän lukkaretkiä III	ei oloja opettajia I		
sekakoulunta I	talli eurotramppa joustomen kaupunkisotaseili heli kopteri jätkiskaukalo III III			
enemmän musikkia I	kahvila I			

laksyöt	ruoka	välitunti	koulupäivät
vähemmän laksyjä I III	ei kummi- perunoita I	pakkasraja III	tasaiset koulupäivät III
ei laksyjä I	nyvää ruokaa III III	sivävalkä- mahdollisuus IIII	koulun lopetus/ aloitusaika IIII
		20 min kesäisin I	
		iso välkäalue I	

LIITE 4

Tutkimusjoukon unelmakoulutoiveita.



- Paljon välkkä juttuja
- 1. lempeät opettajat
- 3. noin kerran viikossa, jotta inkiiva
- 2. Ei paljoa matikka (n. 3h viikossa)
- 4. Sisä välkkä, kun on Pakkasta
- ~~eläin päivä~~
- 3. kääntökä tunti

tabletti borvaa bärkki berjat
 kännykän käyttöä sallittua
 välittömästi

4. saa päättää millo lähtee
 1. Ei ole pakko opiskella
 5. Ei jälki istuntoja
 3. Saa tuoda omat eväät
 1. Saa käyttää kännykää

Semmoinen koulu jossa ei olisi kiusaajia^{3.}
 ja jossa olisi opettajia jotka opettaisivat
 opettavat asiat selvästi. Olisi kiva, jos
 luokkahuone olisi viihtyisä. Lukunassa
 olisi kiva, jos luokkatunnilla olisivat tytöt
 jaat keskenään loppumassa. Sama^{luokan} opetta-
 si opettaa 1-6 välillä samaa luokkaa ja
 tä luokassa olisi hyvä luokkahenki.

