

*INNOSTAVA KOULUYHTEISÖ
OPPILAAN PERUSKOULUA
TUKEMASSA*

Narratiivinen tutkielma nuorten aikuisten koulumuistoista

Saara Krook

Y24639120

Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Innostava kouluyhteisö oppilaan peruskoulua tukemassa – narratiivinen analyysi nuorten aikuisten koulumuistoista

Tekijä: Saara Krook

Koulutusohjelma: Luonto- ja kestävyyskasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro Gradu _X_ Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 55

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tutkielman tavoitteena on kuvata, millaisia kokemuksia oppilaille on koulusta tuen ja kannustuksen tarjoajana. Tutkielma pyrki vastaamaan millaisia myönteisen tuen ja kannustuksen muotoja ja mitä kielteisiä kannustuksen muotoja entiset oppilaat – nykyiset nuoret aikuiset olivat kokeneet peruskouluaikoinaan. Lisäksi tutkielma antaa kuvan, miten koulun toimintoja voidaan kehittää kannustavampaan suuntaan oppilaiden mielestä. Tutkielma on narratiivinen analyysi nuoren aikuisten koulumuistoista.

Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan kasvuun ja koulupolkuun vaikuttavia tekijöitä nojaten Bronfenbrennerin ekologiseen systeemitteoriaan (1979). Toisena teoreettisena viitekehyksenä toimii Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malli, joka jatkaa hyvin sitä mihin ekologinen teoria jäi. Kolmantena teoreettisena viitekehyksenä tarkastellaan piilo-opetussuunnitelmaa ja sen näkymistä siinä, millaisena oppilaat kokevat koulun.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen aineiston analyysimenetelmänä käytettiin narratiivista analyysia. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden 18–25-vuotiaan nuoren aikuisen yksilöhaastatteluista, jotka koskevat heidän koulumuistojaan peruskouluajoilta. Aineistosta puolet on kerätty aiemman tutkimuksen ohella vuonna 2021, ja he ovat olleet kaikki haastatteluiden aikaan lastensuojelun jälkihuollon asiakkaita. Toinen puoli haastatteluista on kerätty vuonna 2022 ja he ovat käyneet peruskoulua biologisen vanhemman luota. Haastatteluista luotiin kertomus jäsentämällä niiden vaiheet teemojen, elämänkerrallisen analyysin sekä sisällönanalyysin kautta, josta muodostui ydinkertomukset.

Tuloksena syntyi ydinkertomuksien vaiheiden jakautuminen kannustaviin opettaja-oppilassuhteisiin, kaverisuhteisiin, lannistaviin opettajakokemuksiin, lannistaviin pedagogisiin käytäntöihin, koulukiusaamisen kokemukseen sekä kannustavamman koulun kehittämiseen.

Johtopäätöksenä todetaan, että kannustavassa opettaja-oppilassuhteessa opettaja välittää oppilaan henkisestä hyvinvoinnista, edistää oppilaan toivottua käytöstä ja huomaa oppilaan osaamisen. Koulun kaverisuhteet näyttäytyvät tärkeässä roolissa ja ne olivat monelle koulun mieluisin asia. Kannustavan koulu yhteisön vastapuolena näkyi yksittäiset lannistavat opettajakokemukset. Näissä opettaja oli ollut pelottava, epäoikeudenmukainen ja oppilaan kykyjä vähättelevä. Tarinoissa ilmeni myös lannistavia pedagogisia käytäntöjä, joiden käyttö aiheutti ahdistusta ja haluttomuutta käydä koulussa. Lisäksi koulukiusaamisen nousi aineistosta esiin erityisesti ulkopuolelle ja yksin jäämisen kokemuksina.

Avainsanat: Kouluhyvinvointi, kasvu, kehitys, koulupolku, piilo-opetussuunnitelma, narratiivinen analyysi

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

Sisällys

1	JOHDANTO	5
1.1	Kouluyhteisön kannustajat kouluhyvinvoinnin rakentajina	5
1.2	Tutkielman rakenne.....	6
2	KOULUPOLUN VAIKUTTAJAT.....	7
2.1	Kasvu ja koulupolussa vaikuttavat tekijät.....	7
2.2	Kouluhyvinvointi.....	12
2.3	Piilo-opetussuunnitelma.....	17
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1	Laadullinen tutkimus	22
4.2	Aineiston kerääminen avoimella haastattelulla	22
4.4	Narratiivinen analyysi.....	24
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	27
5	TUTKIMUSTULOKSET	32
5.1	Oppilaan kokema tuki ja kannustus kouluyhteisössä.....	32
5.2	Negatiiviset mielikuvat koulun tuesta	37
5.3	Koulun toiminnan kehittäminen kannustavampaan suuntaan.....	41
6	POHDINTA.....	44
6.1	Tulosten yhteenveto	44
6.2	Tulosten tarkastelua.....	46
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	48
	LÄHTEET	50
	LIITTEET.....	54
	Liite 1. Haastattelukysymykset.....	54
	Liite 2. Osallistumispyyntö	55

1 JOHDANTO

1.1 Kouluyhteisön kannustajat kouluhyvinvoinnin rakentajina

Koululla on opetustehtävän lisäksi yksilön elämään sosiaalipoliittinen rooli. Yhä tärkeämmäksi on noussut kysymys siitä, millainen on koulun merkitys oppilaan myöhemmän hyvinvoinnin ja yhteiskunnan jäsenyyden kannalta. Mitkä ovat koulussa ja kouluyhteisössä ne tekijät, jotka tuottavat yhteiskunnan osallisuutta ja luovat myönteisiä tulevaisuudenodotuksia tai vastaavasti vaikeuttavat peruskouluikäisen ja sen jälkeisen hyvinvoinnin toteutumista? Innostava kouluyhteisö voi olla parhaimmillaan voimavara nuoren elämässä, joka ohjaa yksilön kannalta edullisiin tulevaisuuden valintoihin ja helpottaa siirtymää nuoruudesta hyvinvoivaan aikuisuuteen. Vastaavasti kouluikäiset kokemukset voivat aiheuttaa syrjäytymistä ja peruskoulun jälkeistä osattomuutta.

Narratiivinen nuorten aikuisten koulumuistoihin perehtyvä tutkielma pyrkii ymmärtämään nuorten ajatuksia ja käsityksiä koulussa tapahtuneesta kannustuksesta tai sen puutteesta. Noin 20-vuotiaat nuoret aikuiset ovat ehtineet saada jo riittävää etäisyyttä peruskouluikäisiin, mutta kuitenkin ajallisesti se on riittävän lähellä, jolloin muistot ovat tuoreet eikä peruskoulun kulttuuri ole merkittävästi muuttunut ajan myötä. Tutkielman tavoitteena on muodostaa näkökulma kouluyhteisön kannustavasta roolista oppilaiden omista kokemuksista käsin, joka on ajankohtainen ja merkittävä lähestymistapa aiheeseen. Entisiltä peruskoulun oppilailta saadut muistot ja kokemukset ovat hyödyllisiä opetustyön suunnittelussa ja opettajan ammattitaidon kehittämisessä. Tutkielma antaa näkökulmia kouluhyvinvointityöhön sekä tukemisen kulttuuriin niin rehtoreille, nykyisille opettajille, opetusalan opiskelijoille kuin myös vanhemmille.

Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallin yhtenä osa-alueina on sosiaaliset suhteet, joka pitää sisällään kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä kiusaamisen. Aineistolähtöinen tutkielmani maalaa kuvaa juuri tästä kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Koulumuistoja koskeva aineisto tuo hyvin esille kaverisuhteiden merkityksen koettuun koulutodellisuuteen sekä opettajien yksilöllisen kohtaamisen oppilaan kanssa. Kouluhyvinvoinnin toisena osa-alueena on itsensä toteuttamisen mahdollisuus, joka

sisältää koulun antaman palautteen, kannustamisen ja rohkaisun. Pohdin tutkielmassa, miten innostava koulu yhteisö on osannut kannustaa ja rohkaista oppilasta.

1.2 Tutkielman rakenne

Tutkielmani teoreettisessa viitekehysessä tarkastellaan kasvuun ja koulupolkuun vaikuttavia tekijöitä nojaten Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Pidän tätä mielekkäänä pohjana lähteä tarkastelemaan yksilön ja hänen koulupolkuun vaikuttavia tekijöitä teorian ottaen huomioon sekä mikro- että makrotason ympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen. Koulu ja koulua käyvä yksilö eivät ole irrallisia muun ympäröivän kulttuurin vaikutuksesta. Toisena teoreettisena viitekehysenä toimii Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malli, joka jatkaa hyvin sitä mihin ekologinen teoria jäi. Kouluhyvinvoinnin malli käsittelee kouluhyvinvointia neljän osa-alueen: koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ja terveydentilan kautta. Tutkielmani erityisesti keskittyy näistä sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueisiin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tiedoston tai tiedostomaton säännöstö sisältyy piilo-opetussuunnitelman määritykseen. Opettajan pyrkimykset antaa valmiuksia ja asenteita ovat osa implisiittistä piilo-opetussuunnitelmaa, joten koin sen erottamattomaksi osaksi tutkielmani teoreettisesta viitekehystä.

Tutkielman aineistona on kuuden 18-22-vuotiaan nuoren aikuisen avoimet haastattelut. Haastatteluista kolme olen kerännyt kandidaatintutkielmaani varten, joka käsitteli lastensuojelun jälkihuollon nuorten aikuisten koulumuistoja koulusta toiveikkuuden rakentajana. Toiset kolme haastattelua keräsin täydentämään tätä tutkielmaa. Jälkimmäisillä ei ole ollut lastensuojelun asiakkuutta peruskoulun aikoina. Tutkielman analyysissä kuitenkin käsittelen haastattelut yhtenä ryhmänä. Narratiivinen analyysi toimi aineistoni analyysimenetelmänä sen tarjoamien mahdollisuuksien vuoksi luoda kuva moninaisten nuorten aikuisten peruskoulujen muistoista. Kertomuksista muodostui ennen kaikkea rikkaan yksilöllisiä, jotka kertovat jokaisen haastateltavan omista kokemuksista ja tapahtumien tulkinnasta.

2 KOULUPOLUN VAIKUTTAJAT

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen jaan kasvun- ja koulupolun vaikuttaviin tekijöihin, kouluhyvinvointiin ja kouluun vaikuttavaan piilo-opetussuunnitelmaan. Kasvuun ja koulupolkuun vaikuttavia tekijöitä jaottelen Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian (1979) avulla. Teoria tarjoaa näkökulman siihen, miten ympäristön tekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus edistävät tai hidastavat yksilön kehitystä. Kouluhyvinvoinnin osatekijöiden runkona käytän Konun (2002) väitöstutkimuksessa luomaa kouluhyvinvoinnin mallia. Mallin neljästä osatekijästä keskityn erityisesti tutkielmani kannalta eniten kouluhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin sosiaalisiin suhteisiin sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Jälkimmäiseen liitän yksilön vahvuudet ja vahvuuksien kautta toimimisen. Piilo-opetussuunnitelma on koulun äänettäviä käytäntöjä, arvoja, tapoja, sääntöjen tulkintaa ja koulun toimintakulttuuri itsessään (Alsubaie, 2015). Piilo-opetussuunnitelma on sitä miten koulu näyttäytyy sen jäsenille virallisen opetuksen ja opetusyhteyksien ulkopuolella. Teoreettisena viitekehyksenä se tarjoaa hyvän pohjan peilata koulun innostavuuden ja viihtyvyyden tekijöitä.

2.1 Kasvu ja koulupolussa vaikuttavat tekijät

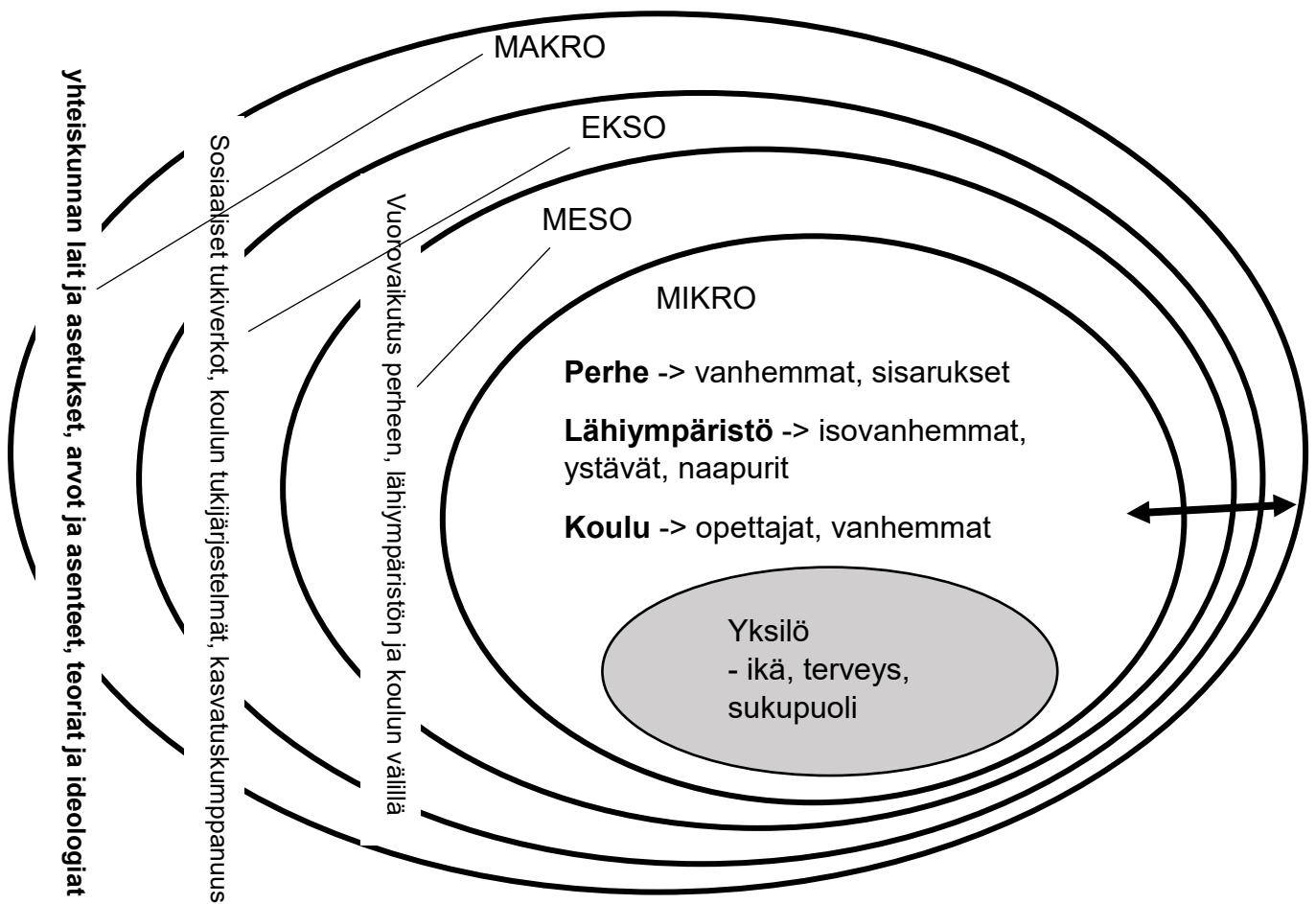
Luvussa tarkastelen kasvuun ja koulupolkuun vaikuttavia tekijöitä Bronfenbrennerin ekologiseen systeemiteoriaan nojaten aloittaen mikroympäristön tekijöistä siirtyen kasvavasti kohti makrosysteemejä. Ekologinen systeemiteoria on teoria ihmisen kehityksestä. Yksilö on aina vuorovaikutuksessa kehitysympäristöönsä ja siten myös kasvuun vaikuttavat sekä välittömät että laajemmat ympäristöjen kontekstit. Sovellan näiden tekijöiden jäsentelyyn Bronfenbrennerin ekologista järjestelmää, joka sijoittaa ihmisen kehitykseen vaikuttavat tekijät viiteen systeemiin; mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeihin. Bronfenbrenner (mm. 2022, 222) määrittää ihmisen ekologisen teorian olevan ”*koko elinajan tapahtuvaa aktiivisen, kasvavan ihmisen ja hänen välittömien elinympäristöjensä muuttuvien ominaisuuksien välistä asteittaista,*

keskinäistä sopeutumista, johon vaikuttavat myös näiden ympäristöjen väliset suhteet ja laajemmat kontekstit, joihin ympäristöt sisältyvät” (Bronfenbrenner 1979).

Ekologisen järjestelmän teoriassa kaikki yksilön kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä sen kontekstiin eikä yhtä ominaisuutta voida tarkastella ilman ympäristön vaikutusta. Vuorovaikutus ei ole kuitenkaan yksipuolinen liike ympäristöstä yksilöön, vaan myös yksilöllä on vaikutusta oman kontekstuaalisen ympäristönsä kehitykseen. Vygotskin kehitysteorian mukaisesti ihmisen ympäristö on jatkuvassa kehityksessä ihmisen itsensä toimesta kulttuurien muodossa. Vastaavasti ihmisen omat psyykkiset ominaisuudet ovat sen hetkisen ajan ja kehityskulkujen muotojen vuorovaikutuksessa syntyvä tuotos. (Bronfenbrenner 2022, 238 – 240.)

Ekologisen systeemiteorioiden ympäristöt on jaettu erilaajuisiin kehiin, jotka vaikuttavat kehitykseen ja sosiaalistumiseen. Nämä kehien kanssa yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Teoria muodostaa kolme keskeistä oletusta: 1) yksilö on aktiivinen ja ympäristöön vaikuttava, 2) odotuksena on, että yksilö mukautuu ympäristön ehtoihin ja edellytyksiin ja 3) erilaajuiset sisäkkäiset kokonaisuudet ja niiden väliset suhteet muodostavat ympäristön. Nämä ympäristöt ovat aiemmin mainittuja mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemejä. (Bronfenbrenner 1979, 22).

Bronfenbrennerin (1979) ekologista systeemiteoriaa usein mallinnetaan päällekkäisiksi kerroksiksi kuten kuviossa 1. Kerrosten ydin on yksilö itsessään biologisine ominaisuuksineen. Yksilöä lähinnä on mikrotaso, jotka ovat suoraan vuorovaikutuksessa yksilön kanssa. Tätä seuraa meso, ekso ja makrotasot, jotka ovat yhä kauempana suoraan yksilöstä. Tämä kuvastaa suoria vuorovaikutussuhteita ja mitä kauempana kerros on, sitä vähemmän yksilö yksinään siihen vaikuttaa. Teoriassa on kuitenkin kyse vuorovaikutuksien suhteista, joten jokaisella kerroksella on sille ominainen tapa vaikuttaa yksilön kehitykseen. Näiden kerrosten vaikutuksia yksilön kasvuun ja kehitykseen käyn myöhemmin tässä luvussa läpi.



Kuvio 1, Oppilaan koulupolkuun vaikuttavat tekijät nuoren näkökulmasta Bronfenbrennerin ekologisessa systeemiteoriassa (1979)

Mikrosysteemi

Mikrosysteemi on ympäristö, joka vaikuttaa välittömästi nuoren elämässä. Ekologisen systeemiteorian mukaan mikrosysteemi on se ympäristö, joka on välittömästi yksilön kanssa tekemisissä ja jatkuvassa kontaktissa. Teoria käsittää ympäristön vuorovaikutussuhteina muiden kanssa. Mikrosysteemissä kehittyvä yksilö vaikuttaa ja kokee toiminnat, roolit ja henkilöiden väliset suhteet konkreettisesti ja usein fyysisiä piirteitä omaavassa ympäristössä. Mikrotason ympäristöjä ovat esimerkiksi koti ja perhe, koulu, harrastukset ja pihayhteisöt. Tällä tasolla ympäristö sisältää muita samaan ympäristöön vaikuttavia yksilöitä, joilla on oma yksilöllinen persoonallisuus. Kyseessä

on vuorovaikutukseen perustuva kehitysteoria, joten mikrotasoa on mielekästä käyttää silloin kun muiden henkilöiden ominaisuuksien yhteyksiä tarkastellaan yksilön kehitykseen vaikuttavana (Härkönen 2008). Mikrotasolla vuorovaikutus on kaksisuuntainen; yksilö pois päin ja kohti yksilöä. Siinä missä lapsen vanhemmat vaikuttavat kehittyvän lapsen arvoihin ja uskomuksiin vaikuttaa myös lapsi vanhempiansa käyttäytymiseen ja uskomuksiin. Yhteyttä kutsutaan kaksisuuntaiseksi vaikutukseksi. Bronfenbrennerin systeemiteorian ydin on eri kerrosten sisäiset ja niiden väliset vuorovaikutukset. Mikrosysteemin tasolla kahdensuuntaiset vaikutteet ovat voimakkaimpia ja ne vaikuttavat eniten yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 22–23).

Mesosysteemi

Mesosysteemin tasolla kuvataan vähintään kahden tai useamman mikroympäristön välistä vuorovaikutusta tai prosessia. Tämän tasojen vuorovaikutussuhteita ovat esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet. Mesosysteemiä voidaan kuvata mikrosysteemien järjestelmänä. (Bronfenbrenner 2022, 264; 1979, 25). Mesosysteemi koostuu esimerkiksi oppilaan, oppilaan opettajan sekä oppilaan huoltajan välisestä vuorovaikutuksesta. Tästä hyvänä lapsen kehitykseen vaikuttavana mesosysteemin esimerkkinä on koulujen vanhempain illat. Myös kotiläksyt voidaan nähdä mesosysteemin esimerkkinä, kun läksyt kotiin kantava oppilas luo samalla yhteyden kodin ja koulun välille.

Lapsen kehitykseen ja koulupolkuun vaikuttavista suhteista merkityksellisimpiä ovat kodin ja koulun sekä koulun ja lapsen kavereiden perheiden keskinäinen vuorovaikutus. Lisäisin myös lastensuojelun näkökulmasta merkitykselliseksi suhteeksi sosiaalihuollon ja koulun väliset suhteet. Suhteiden laatu vaikuttaa yksilön sosiaalistumiseen saman- tai erisuuntaisesti riippuen siitä, miten mikrosysteemit tukevat toisiaan ja kokeeko kehittyvä yksilö niissä ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi mikroympäristöjen toisistaan poikkeavat odotukset ja vaatimukset yksilön käyttäytymistä kohtaan voivat vaikuttaa ristiriitaisesti yksilön kokemukseen. Useamman eri mikrosysteemin päällekkäistä vaikutusta yksilön kehitykseen on vaikeampi tutkia, vaikka tutkimuksia on tehty viime vuosina. Erityisesti korona-aika rajoituksineen tarjosi mahdollisuuden tutkia usean eri mikrosysteemin

muutoksia ja niiden yhteisvaikutuksia koulunkäyntiin (mm. Ahtiainen, Asikainen, Heikonen, Hienonen, Hotulainen, Lindfors & Vainikainen, 2021).

Eksosysteemi

Siinä missä mesosysteemi koostuu kahdesta tai useammasta mikrosysteemistä, eksosysteemi koostuu kahdesta tai useammasta mesosysteemin ympäristöstä tai prosessista. Eksosysteemit koostuvat yhteiskunnan muodollisista ja epämuodollisista rakenteista. Eksosysteemin tunnusmerkkinä on, ettei kehittyvä yksilö sisälly vähintään yhteen näistä ympäristöistä, mutta systeemikokonaisuudessa ilmenee tuon henkilön välittömän ympäristön prosesseihin vaikuttavia tapahtumia. Esimerkkeinä eksosysteemeistä ovat esimerkiksi koulun ja naapuruston suhteet. Kehittyvä henkilö ei näyttäydy välttämättä tässä kerroksessa itse aktiivisena, mutta eksosysteemeissä tehdyillä ratkaisulla voi olla häneen myönteinen tai kielteinen vaikutus. (Bronfenbrenner 2022, 264–265).

Makrosysteemi

Makrosysteemi on ennen kaikkea yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen rakenne. Se on tietylle kulttuurille, alakulttuurille tai yhteiskunnalliselle kokonaisuudelle ominaisten mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisvaltainen järjestelmä. Makrosysteemin kerroksessa erityisesti huomioidaan kehitystä edistävät käsitysjärjestelmät, resurssit, vaarat, elämäntavat, valinnat ja vuorovaikutuksen muodot. Se voidaan mieltää olevan tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajemman sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallinen jäljennös. (Bronfenbrenner 2022, 266).

Makrosysteemin tyypilliset käyttäytymis- ja käsitysmallit siirtyvät eri sukupolvien välillä kulttuuri-instituutioiden, kuten perheen, koulun, työpaikan ja hallintorakenteiden toteuttamien sosialisatioprosessien kautta. Makrosysteemille sisältyy kulttuuriset arvot, tavat ja lait. Yksittäisen kehittyvän yksilön vaikutus makrosysteemiin on vähäinen, mutta makrosysteemi vaikuttaa yksilöön läpi muiden kerrosten. Tämän kerroksen esimerkkinä

toimii yhteiskunnallinen käsitys lapsen kasvatusvastuusta. Makrosysteemiä kuvaava kysymys koulun ja yksilön näkökulmasta on, miten paljon vastuuta kouluilla mielletään yhteiskunnallisesti tai kulttuurillisesti olevan? Makrosysteemin vaikutusta on mahdollista tutkia esimerkiksi vertailemalla erilaisissa yhteiskunnissa kasvaneita lapsia. (Harjumaa 2022, 29–32).

Oppilaan koulupolkuun vaikuttavia tekijätöitä voidaan tarkastella Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian kautta. Koulupolkuun vaikuttavat luokan ja sen sisällä olevat sosioemotionaaliset suhteet, oppilaan ja häntä ympäröivän oppimisyhteisön vuorovaikutustaidot, opettajien toiminta sekä esimerkiksi opetussuunnitelman arvot. Teoria tarkastelee yksilön ympäristöjen laatua ja sen sisäisiä suhteita. Se tarjoaa näkökulmia siihen, miten ja mitkä tekijät yksilön ympärillä auttavat tai hidastavat alkanutta kehitystä. Yksilön kehitys on siis vääjäämätön ja kysymykset kohdistuvat siihen, mitkä tekijät ovat toimineet nykyisen sosiaalistumisen taustatekijöinä. (Bronfenbrenner 2022, 244–245).

2.2 Kouluhyvinvointi

Luvussa sovellan Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallia määrittämään kouluhyvinvoinnin osa-alueita. Bronfenbrennerin ekologisen kehitysteorian mukaisesti myös kouluhyvinvointi ei ole oma ympäristöstään irrallinen systeemi, vaan vahvasti kiinnittynyt sitä ympäröivään kehykseen. Yksilön hyvinvointiin kuin myös kouluhyvinvointiin vaikuttaa koulua ympäröivä yhteisö, eikä yksilö ole ikinä irrallinen kodin ja muun ympäristön vaikutuksesta. Kuitenkin koti ja ympäristö jää tässä tutkielmassani vähemmälle tarkastelulle. Kouluhyvinvoinnilla tarkoitetaan Noblen ja McGrathin (2016) mukaan pysyvää emotionaalista tilaa, jolle on tyypillistä myönteinen asenne, hyvät ihmissuhteet koulukavereihin ja opettajiin, resilienssi, oman toiminnan säätely ja tyytyväisyys omiin oppimiskokemuksiin (Leskisenoja 2016, 29).

Sovellan tutkielman teoreettisena viitekehyksenä Konun (2002) väitöskirjassaan luomaa koulun hyvinvointimallia, joka liittyy kasvatukseen, opetuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin toisiinsa. Konun mallissa oppilaan hyvinvointiin vaikuttaa koettu koulun todellisuus yhdessä kodin ja muun ympäröivän yhteisön kanssa. Mallissa hyvinvointi on jaettu

neljään osa-alueeseen: (1) koulun olosuhteet (*having*), (2) sosiaaliset suhteet (*loving*), (3) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja (4) terveydentila (*health*). Koulun olosuhteet sisältävät sekä fyysiset olot että opetuksen organisoinnin ja oppilaspalvelut. Sosiaalisilla suhteilla käsitetään kaverisuhteita koulussa, opettaja-oppilassuhteita sekä kiusaamista. Itsensä toteuttaminen tarkastelee oppilaan mahdollisuuksia opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin sisältäen palautteen, kannustuksen ja rohkaisun. Kouluhyvinvoinnin mallissa terveydentila käsittää suppeasti lähinnä psykosomaattisen oireilun ja flunssat, joiden mielletään kuvastavan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. (Konu 2002, 6–7; 43–46.)

Näen, että ne tekijät, teot ja olosuhteet, jotka edistävät oppilaan myönteisiä tunteita koulu yhteisöä kohtaan lisäävät myös kouluhyvinvoinnin kokemusta. Myönteiset tunteet ja vahvuuksien kautta toimiminen lisäävät hyvinvoinnin kokemusta. Niiden on todettu olevan yhteys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, havaintokykyyn, muistamiseen, oppimiseen (Uusitalo-Malmivaara 2014, 21). Alla käsittelen kouluhyvinvoinnin tekijöitä Konun hyvinvointimallin mukaisesti keskittyen erityisesti tutkielmani kannalta olennaisiin teemoihin sosiaalisiin suhteisiin sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin, jotka liitän mahdollisuuksiin toimia yksilön omien vahvuuksien kautta.

Koulun olosuhteet (*having*)

Koulun olosuhteet käsittävät niin fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen kuin opiskelu ympäristön. Konu (2002, 44) liittää siihen sekä konkreettisen rakennuksen turvallisuuden että vähemmän konkreettisia tekijöitä kuten yleisen viihtyisyyden, melun, ilmanvaihdon ja lämpötilan. Myös opiskelu ympäristö kuuluu koulun olosuhteisiin ja se kattaa muun muassa lukujärjestyksen, työskentelyn jaksotuksen, ryhmäkoot, käytössä olevat rangaistukset sekä kouluruuan. Aineistostani ei keskittynyt näihin tekijöihin eikä ne myöskään nousseet koulumuistoihin keskittyvissä haastatteluissa erityisesti esille.

Sosiaaliset suhteet (loving)

Tutkielmani keskittyy erityisesti kouluhyvinvoinnin sosiaalisten suhteiden osa-alueelle. Tämä osa-alue käsittelee sosiaalista opiskeluympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, suhteita koulutovereihin, ryhmädynamiikkaa, kiusaamista, kotien ja koulun välistä yhteistyötä, päätöksentekoa koulussa sekä koko koulun ilmapiiriä. Konun tutkimuksessa oppilaiden kuulumisista kiinnostuneet opettajat, opettajan oikeudenmukainen kohtelu, kavereiden kanssa toimeentulo, kiusaaminen ja kiusattuna olo vaikuttavat kouluhyvinvointiin. (Konu 2002, 45–49).

Ihmissuhteet ovat yksi osatekijä Martin Seligmanin hyvinvoinnin PERMA-teoriassa. PERMA-teoria on positiiviseen psykologiaan lukeutuva teoria ja se mallintaa osaltaan hyvinvointia. Teoria koostuu viidestä osatekijästä, joita ovat 1) myönteiset tunteet (*P=positive emotions*), 2) sitoutuminen (*E=engagement*), 3) ihmissuhteet (*R=relationships*), 4) merkityksellisyys (*M=meaning*) ja 5) saavuttaminen (*A=accomplishment*) (Leskisenoja 2016, 7). Hyvät ihmissuhteet ovat universaali ja kulttuurista riippumaton hyvinvoinnin edellytys. Sosiaalinen tuki, arvostuksen tunne ja yhteenkuuluvuus edistävät kokonaisvaltaista hyvinvointia mutta myös kouluhyvinvointia. Hyvät ihmissuhteet auttavat kohtaamaan vastoinkäymisiä ja niiden avulla on helppo nostaa nopeasti mielialaa. Myönteinen kouluilmapiiri kannustavine ihmissuhteineen edistää oppilaan sitoutumista ja kouluhyvinvointia sekä voi parantaa akateemisia taitoja. (Leskisenoja 2016, 34).

Opettaja-oppilassuhteella on vaikutus oppilaan suhtautumiseen koulutyötä kohtaan ja siten myös kouluun sitoutumisen kanssa. Kannustavan opettajan tunteja pidetään kiinnostavampia ja siten myös oppilaat ovat avoimempia luokkahuonekäytäntöjä kohtaan. Opettajan antama tuki voidaan jakaa emotionaaliseen, välineelliseen, arvioivaan ja informaationaaliseen tukeen. Emotionaalista tuki on oppilaan käsitys siitä, miten opettaja osoittaa välittämistä, kohteli oikeudenmukaisesti ja loi riittävän turvallisen ilmapiiriin kysyä kysymyksiä. Välineellinen tuki on konkreettista ja aineellista apua. Arviollisella tuella tarkoitetaan opettajan neuvoja siitä, miten oppilas voi parantaa suoritustaan tai käyttäytymistään. Informaationaalinen tuki on oppilaan ohjaamista ja neuvomista. Opettajan antama emotionaalinen tuki on eniten yhteydessä oppilaan hyvinvointiin. (Leskisenoja 2016, 57-59.) Laadukkaalla opettaja-oppilassuhteella on

monia myönteisiä vaikutuksia sekä oppimiseen, hyvinvointiin että kouluun sitoutumiseen. Opettajan ammatillisena velvollisuutena voidaan nähdä pyrkimys rakentaa ja vaalia hyvää opettaja-oppilassuhdetta. Pedagogisesta rakkaudesta välittävää opettajuutta, jonka tavoitteena on tukea oppilaan positiivista kasvua ja korkeatasoista oppimista sekä halua nähdä oppilaan kenties piilevätkin kyvyt (Määttä & Uusiautti 2012).

Oppilaiden vertaissuhteet näyttäytyvät merkittävässä roolissa kouluhyvinvoinnin ja kouluun sitoutumisen kannalta. Oppilaan kokiessa yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää koulukaveriensa osalta, on hän myös todennäköisesti sosiaalisesti ja akateemisesti sitoutuneempi koulunkäyntiin (Wenzel, Battle, Russell & Looney 2010, 193). Vertaissuhteiden antama tuki on yhteydessä emotionaaliseen sitoutumiseen sekä hyvinvoinnin kokemuksiin (Estell & Perdue 2013). Hyvät kaverisuhteet vähentävät kiusaamisen ja aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi joutumista eli oppilas kokee sosiaalisen kouluympäristön todennäköisesti turvallisempana kuin ne oppilaat, joilla ei ole ystäviä koulussa. Kaveripiiriin käyttäytymisellä on vaikutusta siihen, ajautuuko oppilas itse kiusaamaan. Prososiaaliset käyttäytyvät kaveriporukat eivät todennäköisesti vastaa kiusaamisyrityksiin impulsiivisen aggressiivisesti ja he suojaavat toisiaan akateemisten kykyjen ja kiusatuksi tulemisen väliseltä negatiiviselta yhteydeltä. Koulukiusaamisen ilmiö voi olla osoitus toimimattomista kaverisuhteista (Leskisenoja 2016, 60–61). Tuomi ja Äimälä (2011, 208–210) soveltavat työtyytyväisyyden malleja koulu- ja opiskelutytyväisyyteen. Ihmissuhdekoulukuntamallin mukaisesti koulutytyväisyyttä on, kun kouluun ja opiskeluun liittyvä on sopusuhteessa epävirallisen verkoston arvojen ja arvostuksen kanssa. He näkevät opiskelutytyymättömyyden olevan yksi tekijä, joka voi vaikuttaa opiskelusta syrjäytymiseen. Näin ollen ylipäänsä kaverisuhteet, kaverisuhdeverkostoon kuuluminen ja kaverisuhdeverkoston arvot vaikuttavat myös kouluinnostamiseen.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being)

Konu (2002, 6, 19) määrittelee itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisesti palautetta, kannustusta ja rohkaisua saaden. Tämä osa-alue näkyy kouluarjessa opettajan rohkaisuna, oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisena, opettajan odotuksina, opetuksen seuraamisena, kotiläksyjen ja kokeiden harjoitteluksena, oman opiskelutavan löytymisenä sekä avun

saamisena opiskelua koskevissa ongelmissa. Itsensä toteuttaminen viittaa persoonalliseen kasvuun sekä yhteiskunnalliseen integroitumiseen. Sen myönteinen toteutuminen on yksilön henkilökohtainen kehitys, mutta kielteisimpänä se voi näyttäytyä yhteiskunnallisena syrjäytymisenä. Itsensä toteuttaminen liittyy identiteetin muodostamiseen ja mukaisen elämän toteutumiseen; hyvinvointia syntyy, kun yksilö kykenee muodostamaan jonkinlaisen minäkuvan vahvuuksiin perustuen ja elämään sen mukaisesti. Konun tutkimuksessa kouluhyvinvointiin merkittävimpinä tekijänä nousivat itsensä toteuttamisen ja sosiaalisten suhteiden osa-alueet, jotka myös voimakkaimmin korreloivat keskenään.

Liitän itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin vahvuusperustaisen koulupolun. Tulevaisuuden suunnittelutaidot, joihin kuuluu omien vahvuuksien tunnistaminen, ovat elinikäisen oppimisen avaintaitoja, joita tarvitaan siirtymävaiheissa peruskoulusta jatko-opintoihin ja myös koulusta työelämään. Vahvuusperustaisen ohjauksen kulmakiviä on opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Psykologista pääomaa on tunnistaa omat vahvuudet ja ottaa ne huomioon tulevaisuuden suunnittelussa (Määttä, Uusiautti 2018). Vastuuperustaiset valinnat edistävät yksilön omaa hyvinvointia. (Hyvärinen, Kangas, Rautio, Riponiemi, Uusiautti 2021).

Luontevahvuudet kytkeytyvät universaaleiden päähyveiden alle. Näitä hyveitä psykologit Petersonin ja Seligmanin (2004) ovat jäsentäneet Values In Action (VIA) -hankkeessa. Hankkeen lähtökohtana on ollut hyveiden liikkeelle panno, hyvien asioiden ja hyvän luonteen määrittäminen vastapainona sairauskeskeisyydelle. Peterson ja Seligman perehtyivät suureen määrään kirjallisuutta tavoitteena ”tutkia kaikki, mitä luontevahvuuksista tiedetään ja lukea kaikki, mitä niistä on kirjoitettu”, sisältäen maailman vanhinta kirjallisuutta Raamatusta Koraaniin mutta myös uusinta tieteellistä tietoa ja populaarikulttuuria. Valtavan aineiston analysoinnista muodostui kuusi päähyvettä, jotka ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus sekä henkisyys. Näiden päähyveiden alle kategorisoitui 24 luontevahvuutta. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65 - 71).

Luontevahvuuksia hyödyntämällä ja niitä harjoittelemalla yksilö pääsee toimimaan hänelle luontaisemman kautta ja siten toteuttaa hyvää elämää. Luontevahvuuksien kautta toimiminen on yhteydessä innostukseen, työn imuun, työtyytyväisyyteen sekä

työssä suoriutumiseen ja menestymiseen (Wenström 2019). Kouluhyvinvoinnin kannalta liitän itsensä toteuttamisen mahdollisuudet omien vahvuuksien kautta liittyvän myös koulutytytyväisyyteen ja siten myös kouluun sitoutumiseen. Kun taas sen vastapuolena on koulusta syrjäytymisen riski, mikäli yksilö ei tunnista omia vahvuuksiaan tai häntä ei rohkaista niitä käyttämään.

Terveydentila (health)

Konun (2002, 19; 46) kouluhyvinvoinnin mallissa terveydentila käsitellään suppeasti ja siihen liitetään flunssat, niska- ja hartiakivut, vatsakivut jännittyneisyys, hermostuneisuus, kiukunpurkaukset, nukkumisvaikeudet, päänsärky ja väsymyksen tila. Se ymmärretään hyvinvointimallissa yksilön henkilökohtaisena tilana. Oppilaan oma terveydentilalla ei ollut merkittävää vaikutusta oppilaan koettuun kouluhyvinvointiin. Se ei myöskään korostunut aineistossani innostavaa koulu yhteisöä määrittävänä tekijänä.

2.3 Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelma ymmärretään julkilausumattomina arvoina, käyttäytymisenä ja menetelminä, jotka ovat olemassa kouluympäristössä. Se on arvoista nousevien odotusten, ammatillisia standardien ja sosiaalisten uskomusten tietoista tai tiedostamatonta edistämistä oppimisympäristössä. Piilo-opetussuunnitelmalla voi olla oppimisyhteisöön sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia riippuen sen toteutumisen tavoista ja ilmentymisen muotona (Alsubaie, 2015). Vastoin nimeään piilo-opetussuunnitelman sisältö ei ole ennalta suunniteltua tai siitä ei olla tietoisia. Oppilaan näkökulmasta piilo-opetussuunnitelma on kaikkea koulun toimintaan liittyvää, joka ei näy hallinnollisessa opetussuunnitelmassa tai suoranaisesti opetuksessa. Koulukulttuuri, josta Suomessa puhutaan koulun toimintakulttuurina, on otettu valtakunnalliseen opetussuunnitelmatekstiin mukaan määrittäen siihen kuuluvan kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu (OPH 2014; Kurttila-Matero 2012, 2). Virallisen koulun opetussuunnitelma tunnustaa piilo-opetussuunnitelman olemassaolon toimintakulttuurin muodossa. Se asettaa sille normatiivisen tavoitteen pohtia ja tunnistaa ei-toivottuja kulttuurin piirteitä sekä korjata niitä myönteiseen suuntaan. Opettajan tulisi olla tietoinen,

miten piilo-opetussuunnitelma ilmenee ja onko sillä positiivinen vai negatiivinen vaikutus kouluyhteisöön. Tehtävä on ilmeisen vaikea, onhan useat piilo-opetussuunnitelman piirteet piilossa ja tiedostamattomia käytäntöjä (Alsubaie 2015, 125).

Piilo-opetussuunnitelman käsitteen yhteydessä on mielekästä tarkastella virallisen formaalin ja epävirallisen informaalin koulun suhdetta. Virallinen koulu sisältää opetussuunnitelman, oppimateriaalit, opetusmenetelmät sekä opetustehtäviin liittyvän vuorovaikutuksen, koulun säännöt ja koulun viralliset hierarkiat. Informaalilla koululla viitataan juuri piilo-opetussuunnitelmaan, opetuksen ulkopuolisen vuorovaikutukseen luokkatilassa tai muualla koulun ympäristössä. (Äärelä 2012, 30.) Tällä kaksiajakoisella määritelmällä informaali koulu sisältää oppilaiden opetuksen ulkopuolisen keskinäisen vuorovaikutuksen kuten kaverisuhteet, virallisten sääntöjen sovellukset ja tulkinnat. Näin esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytyminen käsitellään pääosin informaalin koulun piirissä.

Se miten koulu näyttäytyy oppilaille opetussuunnitelman ulkopuolella, voidaan ajatella olevan piilo-opetussuunnitelmaa. Oppilas joko sopeutuu sen ehtoihin ja odotuksiin tai kapinoi niitä vastaan. Piilo-opetussuunnitelma yhdessä koulua ympäröivän yhteiskunnan kulttuurin kanssa raamittaa normaaliutta ja asettaa odotuksia tietynlaiselle hyvän oppilaan käytökselle. Koulun käytäntöjen edessä oppilas oppii oman suhteensa koulun asettamaan normaaliuden määritelmään. Kouluyhteisöön tuleva oppilas kantaa mukanaan oman kulttuurisen pääomansa, joka sitten punnitaan yhteisön piiloarvojen mukaisesti normaaliksi tai siitä poikkeavaksi (Kivinen ym. 1985, 37–39).

Piilo-opetussuunnitelmasta kumpuaa yhteiskuntaa heijastelevia tavoitteita, eikä ne ole aina linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Huomaamattomat tavoitteet eivät aina edusta yksittäisen oppilaan parasta. Piilo-opetussuunnitelma huomaamatta uusintaa yhteiskunnan taloudellista todellisuutta, joka valikoi ja kouluttaa tulevaa työvoimaa. Se jakaa oppilaita akateemisten kykyjen mukaan ja tekee tämän perusteella ohjausta tuleviin opinto- ja työuriin. (Talib 2005, 37). Tietoisuus piilo-opetussuunnitelmaa yhteiskuntaa uusintavasta luonteesta auttaa huomaamaan ne tekijät, jotka uusintamista aiheuttaa.

Opettajan näkökulmasta tiedostamattomuus vallitsevasta piilo-opetussuunnitelmasta voi aiheuttaa ammatillisen epäonnistumisen kokemuksen, jos epäonnistumiset liitetään

opettajan toimenpiteisiin, persoonallisuuteen tai oppilaiden ominaisuuksiin. Tietoinen piilo-opetussuunnitelman näkyväksi tekeminen sisältää onnistumisten ja epäonnistumisen tarkastelun yhteiskunnallisten kasvatuksellisen luonteen kautta. Kasvatuksen yhteiskunnalliseen instituutioluonne sisältää tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimistuloksiin, motivaation ja työrauhaan (Talib 2005, 37–38). Talibin (1999) tutkimuksessa opettajilta puuttuu näkemys ja tieto siitä, miten koulu on kytkeytynyt osaksi laajempaa sosiokulttuurista järjestelmää. Tähän palaten aiemmassa luvussa mainittu Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria (1979) tarjoaa näköalan yksilöä koskevien eri kerrosten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista ja miten ne vaikuttavat myös koulussa vaikuttavaan piilo-opetussuunnitelmaan.

Virallisen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman suhde on mielenkiintoinen, sillä koulu ja sen opettajat tekevät aina opetussuunnitelmasta oman tulkintansa. Tiettyyn pisteeseen saakka opettajan tulkinta on opetussuunnitelmaa, mutta siinä on myös piilo-opetussuunnitelman piirteitä. Opettajan kokemukset, asenteet ja arvot ohjaavat välillisesti tulkinnan tekoa. Opettaja ei kuitenkaan tee tulkintaa yksin, vaan hän on osa opettajayhteisöä ja myös tämän yhteisön ominaiset arvot, uskomukset ja asenteet luovat värinsä opetussuunnitelman tulkintaan. Koulu- ja opettajayhteisön ideologinen tulkinta opetussuunnitelmasta itsessään luo piilo-opetussuunnitelmaa opettajayhteisön jakaessa samat arvot, uskomukset ja koulun sosiaaliset rituaalit. Tämä saattaa ilmentyä opettajan tapana määrittää normaaliutta ja sitä kautta myös erilaisia oppijoita. Koulu-yhteisöön ulkopuolelta tullut uusi opettaja voi helposti havaita opettajahuoneessa vallitsevan ideologiset arvot ja tavan määrittää normaaliutta yhteisön puheessa. Uudelle opettajalle jää mahdollisuus sopeutua vallitsevan piilo-opetussuunnitelman arvoihin tai yrittää muuttaa sitä, mutta tällöin hän tarvitsee vähintään yhden yhteisön kollegan tuekseen. (Talib 2005, 36 – 37).

Broadyn (1987, 15; 116) piilo-opetussuunnitelma muodostuu koulutyön ehdoista eikä ole yksittäisen opettajan tietoisia pyrkimyksiä. Koulutyön ehtoja määrittää oppitunnin pituus, koulun hierarkia, oppilasmäärät, arvostelukäytännöt, eroavaisuudet opetussisältöjen ja oppilaiden oman kokemusmaailman välillä sekä opettajien ja oppilaiden sosioekonominen tausta. Broady (1987) ei näe opettajalla olevan paljoa vaikutusmahdollisuuksia tehdä opetussuunnitelmasta näkyvää. Miellän kuitenkin, että

jatkuvan yksilön ja yhteisön itsereflektion ja ammatillisen oppimisen kautta vallitsevan piilo-opetussuunnitelman piirteistä voidaan tehdä näkyvämpiä.

Alsubaien (2015) näkee juuri opettajan tietoisuuden piilo-opetussuunnitelman olemassaolosta ja sen kautta toimimisesta olevan sen hyviä puolia. Hänen mukaansa opettajalla on mahdollisuus kehittää itseään ja oppilaitaan koskevia opetuskäytäntöjä piilo-opetussuunnitelman kautta. Näiden käytäntöjen kehittäminen tapahtuu reflektion kautta; opettajan tietoisuudesta luokkahuoneessa edistämistään arvoista ja asenteista. Opettajilla on voi käyttää piilo-opetussuunnitelmaa eräänlaisena strategiana tai menetelmänä lähettää viestiä oppimisyhteisöön. Menetelmänä voi olla esimerkiksi tietynlaisten opetusratkaisut kuten ryhmätöiden ja tutkivan oppimisen hyödyntäminen, jossa oppilaille annetaan paljon mahdollisuuksia olla keskenään vuorovaikutuksessa. Tämä luo myös epävirallisia yhteyksiä oppilaiden välille sekä kehittää oppimisyhteisön yhteistä kieltä.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielman tarkoituksena on kuvailla nuorten aikuisten peruskouluun liittyviä kokemuksia ja tunteita koulu yhteisön antamasta tuesta ja kannustuksesta. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti oppilas-opettajasuhteiden välinen vuorovaikutus sekä kaverisuhteiden merkitys kannustamisen näkökulmasta.

Tutkielma pyrkii vastaamaan pääkysymykseen:

Millaisia kokemuksia oppilailla on koulusta tuen ja kannustuksen tarjoajana?

Tämän alakysymyksinä toimivat kolme näkökulmaa; tuen ja kannustuksen myönteiset kokemukset sekä kielteiset kokemukset ja kannustavamman koulun toiminnan kehittäminen.

Tutkielman alakysymykset ovat:

- 1 . Millaisia myönteisiä kokemuksia oppilailla on koulun tuesta ja kannustuksesta?*
- 2. Millaisia kielteisiä kokemuksia oppilailla on koulun tuesta ja kannustuksesta?*
- 3. Miten koulu toimintaa voisi kehittää kannustavammaksi oppilaiden käsitysten mukaan?*

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto analysoidaan narratiivisella analyysimenetelmällä. Laadullista tutkimusta on luonnehdittu jatkuvaksi päätöksentekotilanteiden sarjaksi (Kiviniemi 2018) ja tutkielmani onkin tarkentunut, täsmentynyt ja jäsentynyt moneen kertaan tutkielmaproessin aikana. Aineiston kerääminen johdatteli minua vielä tarkastelemaan uudesta näkökulmasta teoreettista viitekehystä. Laadullisessa tutkimuksessa prosessissa palaaminen ja uusien mielenkiinnon kohteiden löytyminen on tavanomaista. Kiviniemi (2018) luonnehtii, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole kyse etukäteen hahmotetun teorian testaamisesta vaan vähittäin tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä. Tutkimusta kuitenkin ohjaa tutkijan oma kiinnostus ilmiöstä ja näin aineistossa korostuu tutkijan tietoiset tai tiedostamattomat johtoajatukset. Tutkielmani on aineistolähtöinen, jonka taustateoria on hahmottunut aineiston kautta.

Laadullinen tutkimus soveltuu parhaiten tutkielmaani, sillä tutkielmassa pyrin ymmärtämään kouluajan yhteisöltä tullutta tukea ja kannustamista tutkittavana olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullinen tutkimus ei anna yleistettäviä totuuksia, jotka voisi esittää tutkimuksen tuloksena. Sen tulokset kuitenkin auttavat ymmärtämään ja käsitteellistämään ilmiötä. Laadullinen tutkimus on tutkijan tulkinta ja sitä onkin luonnehdittu tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 2018).

4.2 Aineiston kerääminen avoimella haastattelulla

Keskustelunomaisesti etenevän avoimen haastattelun kulku on avoin kaikille mahdollisuuksille. Avoimen haastattelun perinteet ovat pappien sekä lääkäreiden työssä, mutta ovat sieltä levinneet myös psykologien ja sosiaalityöntekijöiden työmetodiksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Avoimella haastattelulla on keskustelunomainen luonne, ja se oli aineistoani kerätessä tärkeää luottamuksen ja

turvallisen ilmapiirin kannalta. Avoin haastattelu auttoi myös tutkimushenkilöitä kertomaan koulumuistoistaan monipuolisesti. Keräsin aineistoa avoimella haastattelulla lyhyellä ja rajatulla aikavälillä. Haastateltavien ja minun välillämme olevan luottamuksen suojelemiseksi tein selväksi aineistokeruun prosessin aikana, ettei mikään aiemmin heidän kertoma tieto tai tulevaisuudessa kerrottu tieto ole mukana aineistonkeruussa. Aineistonkerääminen oli siis tiukasti rajattu siihen aikaan ja paikkaan mikä oli sovittu haastateltavien kanssa.

Haastatteluihin valmistauduin kysymyslistan kanssa, mutta etenin kysymyksissä keskustelun kannalta luontaisimmassa järjestyksessä ja osan kysymyksistä jätin pois, jos siitä oli ollut jo puhetta haastateltavan kanssa. Ennalta mietittyjen kysymysten lisäksi keskustelunomaisesti kysyin täydentäviä, tarkentavia sekä varmistavia kysymyksiä saadakseni oikean kuvan haastateltavan kertomasta. Etukäteen olin päättänyt, etten puutu haastateltavien kertomuksen kulkuun vaan annan sen tulla sellaisena kuin he sen itse haluavat kertoa. Olin kuitenkin päättänyt johdattaa keskustelun takaisin koulumuistojen pariin, jos se niistä merkittävästi poikkeaisi. Keskustelut eivät kuitenkaan poikenneet haastatteluissa ohi koulumuistojen.

Lähteestä riippuen teemahaastattelulla ja avoimella haastattelulla on hienoinen ero. Tein päätöksen kerätä aineiston avoimella haastattelulla, vaikka määrittelystä riippuen metodi olisi voinut olla myös teemahaastattelu. Myös teemahaastattelu antaa joustoa liikkua strukturoidun tai puolistrukturoitujen haastattelukysymysten järjestyksessä ja tiukasta sanamuodosta avoimemmin esitettyihin kysymyksiin. Se on kuitenkin metodina rajaavampi ja soveltuu etukäteen rajatuissa teemoissa pysymiseen. Avoimessa haastattelussa tutkijalle sallitaan intuitiiviset ja kokemusperäiset lähestymiset ja mukaantulot. Lisäksi avoimessa haastattelussa tutkimuksen kannalta ei ole tärkeää, onko haastateltava vastannut juuri kysymykseen tai onko hän ymmärtänyt kysymyksen samalla tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut. Tutkimuksen kannalta on tärkeämpää kaikki ne muistot ja kertomukset, mitä kysymys on kenties haastateltavassa herättänyt. (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4.3 Tutkimushenkilöt

Tutkielmassani olen kerännyt haastattelut kuudelta 18–25-vuotiaalta nuorelta aikuiselta. Puolet haastatteluista on kerätty vuonna 2021 ja toinen puoli haastatteluista keväällä 2022. Ensimmäisen osan haastattelut on merkitty tutkimustuloksiin koodeilla H1-H3. Vastaavasti myöhemmin kerätyt haastattelut ovat koodeilla H4-H6. Osa haastateltavista on ollut lastensuojelun jälkihuollon piirissä, eli he ovat olleet peruskouluaikoina lastensuojelun tukitoimena huostaanotettuja. Loput haastatelluista ovat käyneet koulua biologisen vanhemman luota ilman lastensuojelun asiakkuutta. Lastensuojelun jälkihuollon oikeus syntyy, kun lapsi on ollut lastensuojelun tukitoimena sijoitettu kodin ulkopuolelle vähintään puoleksi vuodeksi. Jälkihuoltoa on järjestettävä välittömästi sijoitusjakson päättymisen jälkeen. Usealla sijoitusjakso päättyy täysi-ikäistymiseen. Myös avohuollon tukitoimena järjestetyn sijoittamisen päättymisen jälkeen voidaan järjestää jälkihuolto, mikäli tukitoimi on kohdistunut yksinään lapseen. Kunnan velvollisuus järjestää jälkihuoltoa päättyy, kun nuori täyttää 25 vuotta (Lastensuojelulaki 75§.)

Kuudesta haastatellusta kolme oli miehiä ja kolme naista. Viisi heistä asui haastatteluiden aikaan Lapissa ja yksi Uudellamaalla. He valikoituivat tutkielmaani mukaan harkinnanvaraisella otoksella. Haastateltavien suojaamiseksi tutkielmassa en mainitse yhteyttäni haastateltaviin, mutta olen tavannut kaikki haastateltavat jo ennen tutkielman aineiston keräämistä.

4.4 Narratiivinen analyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa analysoidaan tutkimusaineistoa niistä muodostuvien kertomuksien kautta, kertomukset nähdään tiedon välittäjänä ja rakentajina. Kertomukset auttavat jäsentämään ajallisuutta ja ovat vuorovaikutuksen välineitä. Ajallisesti kertomukset auttavat ymmärtämään menneisyyttä, nykyisyyttä sekä tulevaisuuden suuntaa. (Hyvärinen 2006). Narratiivisuus sijoittuu sosiaalisen konstruktivismiin, jossa maailmaa tulkitaan jatkuvasti rakentuvana ja muuttuvana aikoihin ja paikkoihin sijoittuvana kertomuksena. Totuus määrittyy ihmisen oman konstruktion kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Saastamoinen 1999, 165–170.)

Chatman (1978) kuvaa tarinan olevan ajassa etenevää tapahtumaketjua: ”tapahtumat (event) voivat olla (päähenkilön) tekoja (actions) tai asioita, jotka tapahtuvat hänelle (happenings)”. Tutkimuksessani kuvaan nuorten konstruoimia asioita, jotka ovat heidän omia tekojaan tai heille tapahtuneita asioita. Tutkimuksessani päähuomioni on sisällössä ja jäsenen kertomuksien sisältöä eri näkökulmista. Tarkastelen kertomuksia vuorovaikutussuhteiden kautta opetushenkilökunnan ja oppilaista koostuvan yhteisön välillä. Hänninen (2018) korostaa kaiken pohjalla olevan joukko perättäisiä tapahtumia, jotka liittyvät olennaisesti yksilön toimintaan tai elämään. Tapahtumia tulkitsemalla muodostuu tarina. Tulkitsemisen yksilön sisäisen tarinan olevan kontekstuaalinen ja konstruktivinen tulkinta elämään mahtuneista tapahtumajoukoista. Hänninen (2018) jatkaa, että kertomuksen rakennetta rajaa sosiaaliset rakenteet; mitä kannattaa kertoa ja miten, että kertomus tulee kuulluksi ja sosiaalisesti hyväksytyksi.

Tutkielmassani osani tutkijana oli aktiivinen ja haastateltavien kanssa muodostimme tarinan vuorovaikutuksessa ja haastateltavien tarina muodostui käymässämme dialogissa (Hänninen 2018). Haastatteluiden aikana annoin kuitenkin haastateltavien kertoa tarinansa omasta näkökulmastaan, enkä puuttunut sen kerrontamuotoon tai tapahtumien tulkintaan. Tutkielmassani aineistoa analysoin aineistoa käsitteiden kautta ja pyrin löytämään tarinasta sen, miten tarinan päähenkilö näyttäytyy suhteessa tapahtumiin sekä tarinan muihin henkilöihin ja millaista kuvaa päähenkilöstä tarina mahdollisesti antaa.

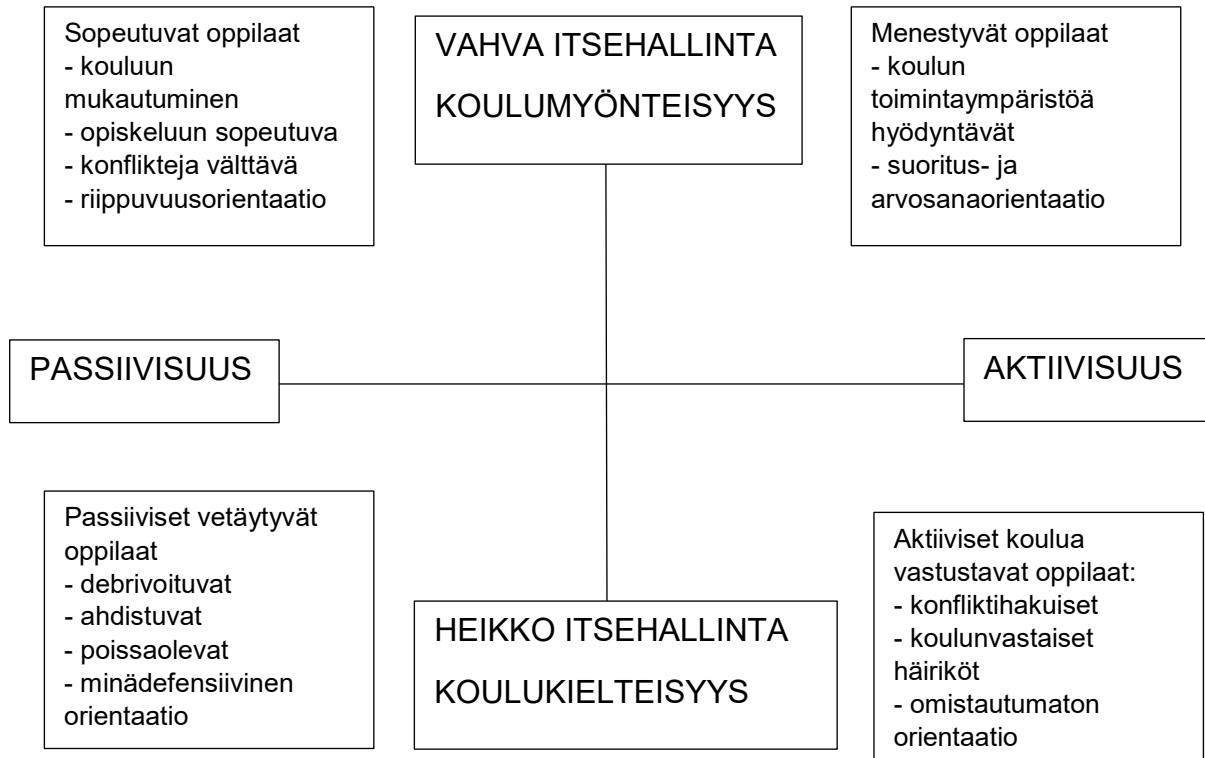
Narratiivisen analyysin muodostin kolmen analysoivan aineiston koodauksen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa jäsenin tarinoiden vaiheita teema- ja käsiteanalyysin kautta. Tässä vaiheeseen jaottelin tarinoiden vaiheita teemojen alle, jäsenin kertojan roolia ja toimijuutta suhteessa tapahtumiin. David Herman on kehittänyt semanttisten roolien menetelmän, jossa tarinan kohdat koodataan sen mukaan, toimiiko päähenkilö kokijan, toimijan vai kohteen roolissa (Hänninen 2018). Aineiston analysointivaiheessa koodasin kertomuksia Hermanin semanttisten roolien jaottelun mukaisesti. Esimerkkinä tarinan kertojan toimijuus näyttäytyy alla olevassa lainauksessa vastuunottamisena omasta käytöksestään. Kertomuksessa hän esittää sekä hyvän että myös huonon käyttäytymisen olevan itsestään kiinni eikä esitä asiaa niin että häntä olisi ajettu tekoihin esimerkiksi kaveriporukan tai muun tahon toimesta.

Mutta tota – emmä tiedä, kyllä mä mun mielestä käyttäydyin opettajia kohtaan hyvin, mutta sitten.. mitähän mä sitten tein. Mä tein muuten sitten kaikkea tyhmää.

Toisen vaihe oli elämäkerrallinen analyysi, jossa hain tarinoista vielä keskeisiä teemoja ja henkilöitä sekä tarinan kerronnallista sävyä. Analysoin millaisissa rooleissa ja sävyissä tarinan muut henkilöt näyttävät suhteessa kertojaan. Koodasin aineiston analyysissä tarinoiden vaiheet positiiviseksi tai negatiiviseksi. Tarinoissa muut henkilöt voivat näyttää myönteisessä tai negatiivisessa sävyssä riippuen siitä, miten hän mieltää oman asemansa toimijana tai kokijana suhteessa tarinan henkilöön. Alla olevan olen aineistosta tulkinnut niin, että kertoja on tilanteen kokija ja vuorovaikutussuhde opettajan kanssa näyttää negatiivisesti.

Ei se otti enemmän ehkä silmätikuiksi ja jotain tollaista.

Viimeisessä eli kielellisten piirteiden analyysissä kiinnitin huomiota siihen, missä aikamuodossa tarinan vaiheet liikkuvat ja etsin tarinoista juonen kulkua. Tämän jälkeen muodostin narratiiveista ydinkertomuksen, joita jäsentin suhteessa tutkimuskysymyksiini. Ydinkertomuksia luodessa käytin nelikenttämallia jäsentääkseni itselleni suhteutuuko kertomus kouluun myönteisesti vai kielteisesti ja miten aktiivisina kertomuksen kertoja näyttää. Tukena käytin tähän Lämsän (1996, 82) ja Kivisen, Rinteen ja Kivirauman (1985, 75) vanhaa oppilasryhmien kulttuurista jaottelua, jossa vahva itsehallinta näyttää yhdessä koulumyönteisyyden kanssa ja sen vastassa heikko itsehallinta koulukielteisyyden kanssa. Nelikentän toisissa vaakareunoissa arvioidaan oppilaan passiivisuutta tai aktiivisuutta. Nelikenttä yhdessä koulumyönteisyyden, koulukielteisyyden, aktiivisuuden sekä passiivisuuden kanssa muodostaa neljä erilaista koululaisen profiilia kuvion 2 mukaisesti. Jätin mallista pois normaaliuden ja poikkeavuuden määritelmät, sillä niistä ei ollut hyötyä aineiston analyysin kannalta.



Kuvio 2, Oppilasryhmittäiset kulttuurisia jaot (Lämsää 1996, 82 Kivistä ym. 1985, 75, 90; Äärelä 2012, 34 mukaillen)

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelen tutkielmani luotettavuutta pohtimalla sen *uskottavuutta*, *siirrettävyyttä*, *luotettavuutta* ja *vahvistettavuutta*. Uskottavuutta arvioin tutkimushenkilöiden valinnan, avoimen haastattelun muodon ja aineiston analyysin näkökulmista. Siirrettävyydellä tarkoitetaan pohdintaa siitä, onko tutkimustuloksia mahdollista soveltaa muissa konteksteissa. Luotettavuudella viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Vahvistettavuudella viitataan tutkijan omia sitoumuksia, avoimuutta ja riippumattomuutta. (Guba 1981, 79–81; Ranta 2020, 49).

Uskottavuus

Tutkielmassani tutkimuksen kohteena ovat nuoret aikuisten koulumuistoja koskevat avoimet haastattelut. Haastatteluiden tukena olen käyttänyt valmista haastattelukysymysten runkoa, jonka sisältö on saanut inspiraatiota Äärelän koulumuistoja koskevasta (2012) tutkimuksesta. Laadullisen tutkimuksen aineisto perustuu näihin 18–25-vuotiaiden nuorten aikuisten avoimiin yksilöhaastatteluihin. Tutkielman tarkoituksena on kartoittaa nuorten kouluaikaisia kokemuksia koulun tuesta ja kannustuksesta. Tutkimusaiheen rajaamisella sekä huolellisella tutkimushenkilöiden valinnalla olen pyrkinyt vaikuttamaan haastatteluiden sisällölliseen laatuun.

Aiheen rajauksen ja tutkimushenkilöiden valinnassa olen ollut eettisten kysymysten äärellä. Aiheen valinnassa tutkija joutuu tekemään aina eettistä pohdintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lastensuojelun asiakkaat ovat herkkä kohdejoukko, ja täten aiheesta ei tehdäkään niin paljon tutkimuksia, saati tutkielmia. Tutkielmani kohdejoukkona olivat täysi-ikäiset, joka aavistuksen helpotti tilannetta eettisyyden ja tutkimusluvan osalta. Toisen osan aineistosta keräsin nuorilta aikuisilta, joilla ei ollut lastensuojelun asiakkuutta. Tutkielman aineistonkeruuvaiheessa pohdin eettisestä näkökulmasta valintojani lähtien siitä, kenet kutsun mukaan tutkimukseen. Pyysin tutkimukseen osallistumaan sellaisia henkilöitä, keiden arvelin mielellään jakavan koulumuistojaan ja jotka uskaltaisivat myös kieltäytyä, jos sitä mieltä olisivat olleet. Tutkimukseen osallistumisesta pyysin kirjallisen suostumuksen haastateltavilta ja vielä korostin heille, että heillä on mahdollisuus missä vaiheessa tahansa peruuttaa suostumuksensa vailla seuraamuksia TENK (2019) eettisen ohjeistuksen mukaisesti.

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimustuloksia on mahdollista soveltaa muissa konteksteissa. Myös laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioon liittyy sen tulosten todennäköisyys ja toistettavuus, jos tutkimus toistettaisiin samanlaisten tutkimushenkilöiden kanssa (Eskola & Suoranta, 2014). Laadullisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuden arvioinnin kohteena voidaan pitää tutkimusprosessin kulun avointa kuvaamista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135–139). Olen avoimesti kuvannut tutkielmani kohdetta, tarkoitusta, haastateltavien valintaperusteita ja haastattelutilanteita.

Tutkielma on edennyt prosessimaisesti ja ymmärrykseni tutkielmani käsitteistä on kasvanut hiljalleen tutkimusprosessin aikana. Tutkielman aineisto ja siten myös tulokset perustuvat aika-, paikka- ja henkilösidonnaisiin haastatteluihin. Lisäksi minulla on ollut haastateltaviin erityinen suhde jo ennen haastatteluhetkeä. Haastattelut eivät ole suoraan toistettavissa, sillä niiden kulkuun on vaikuttanut sen hetkinen yksilön oma tunne- ja mielentila sekä ympäristön vaikutukset syliin kiipeävineen lemmikkeineen. Näitä en pystyisi toisintamaan haastatteluihin sellaisenaan. Tulokset eivät ole siis sellaisenaan siirrettäviä aineiston ulkopuolelle. Kuitenkin aineistona toimiva nuorten aikuisten peruskoulun aikaiset kokemukset ovat suhteellisen helposti uudelleen kerättävissä. Onhan peruskoulu koko ikäluokan läpileikkaava kokemus ja lähes kaikki ovat kokeneet peruskoulun. Vaikkei samaa aineistoa pystytä keräämään uudelleen, on eri aineistosta tullut jo aiemmin samankaltaisia tuloksia tutkielmani kanssa. Olen pyrkinyt tutkielmani jokaisessa vaiheessa noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen tutkielmassa pyrkinyt sen jokaisessa vaiheessa huolellisuuteen, rehellisyyteen sekä ihmisarvon kunnioittamiseen (TENK 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018). Hyödynnän raportoinnissa lainauksia haastattelusta. Lainaukset ovat aina kontekstistaan irrotettuja pätkiä. Lainauksia käyttäessä pyrin tekemään arviota siitä, kuvaako lainaukset tutkittavaa ilmiötä ja kunnioittavatko ne haastateltavan anonymiteettia.

Luotettavuus

Reliabiliteettinen arviointi pohtii sitä, olisiko toinen tutkija luokitellut aineiston kanssani samalla tavalla (Silverman 2006, 286). Tekemäni aineiston luokittelut ja tulkintani perustuu tutkimuskysymyksiin, tietoihini ja käsitteiden ymmärtämiseen. Luokittelua ja analysointia tehdessä olen tehnyt valintoja siitä, mitä aineistossa painotan ja mitä jätän vähemmälle huomiolle. Jokin toinen tieteenalan edustaja tai eri tutkimustehtävän äärellä oleva henkilö olisi todennäköisesti luokitellut aineiston toisin. Useamman perustellun tulkintatavan ja luokittelujärjestelmän yhtäaikainen olemassaolo on kuitenkin luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta mahdollista. Tutkimuksen vaiheiden tarkka kuvaaminen on tärkeää luotettavuuden kannalta, jotta arvioija saa käsityksen, miten olen ymmärtänyt ja käsitellyt tutkittavien havaintoja ja niiden ilmenemistä aineistosta (Creswell 2007, 204).

Tutkimuksien ilmiö on aina ajankohtaan ja kontekstisidonnainen. Tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä olen tehnyt oman kokemusmaailmastani käsin. Samoin haastateltavat ovat kertoneet avanneet koulumuistojaan haastatteluiden aikaisista tulkinnoistaan ja elämäkokemusten kautta. Tulokset olisivat voineet olla erilaisia eri aikana kerätyistä haastatteluistaan, vaikka tutkimushenkilöt olisivat olleet samat. Muistoja ja tietoisuutta rakentaa tiedonkeruun hetkiset kontekstit. Erilaiset kontekstit mahdollisesti aiheuttavat erilaisia tulkintoja painopistealueita (Ranta 2020, 52).

Avoimia haastatteluita kerätessä en halunnut ohjata haastateltavien tulkintaa omista muistoistaan, jotta muistojen kokemukset nousevat sellaisenaan esille. En myöskään johdatellut haastateltavia avaamalla kysymyksiä liikaa. Annoin heidän vastata oman ymmärryksensä mukaisesti, tehden täydentäviä tai tarkentavia kysymyksiä, että jaan samanlaisen ymmärryksen kuvauksesta haastateltavan kanssa. Tehtäväkseni jäi tulkita, miten haastateltava oli ymmärtänyt ilmiön ja miten se jäsentyy kertomuksen osana.

Tutkimushenkilöitä kysyn haastatteluun suorassa kontaktissa hyvissä ajoin. Ennen heidän suostumuksensa antoa kerroin tutkielman aiheesta ja minkä luonteinen haastattelu tulee olemaan. Tutkimushenkilöt saivat vapaasti tiedustella haastattelun yksityiskohdista. Haastattelun alussa pyysin tutkimushenkilöiltä kirjallisen suostumuksen (ks. liite 2), jonka kävin ennen heidän suostumuksensa antamista vielä yhdessä suullisesti läpi. Haastattelussa käytettyä tukikysymysten listaa (ks. liite 1) en näyttänyt esittänyt haastateltaville etukäteen tai kirjallisena haastattelun aikana. Etenin tukikysymysten kanssa keskustelun kannalta loogisessa järjestyksessä ja esitin kysymyksiä keskustelunomaisesti uudelleen sanoja asetellen ja haastateltavan omia käsitteitä käyttäen.

Vahvistettavuus

Tutkimuksen vahvistettavuudessa arvioidaan tutkijan asemaa tiedon käsittelijänä ja ymmärtäjänä. Tutkija rakentaa ymmärrystään omien kokemusten kautta, jotka vaikuttavat tutkimusprosessin kulkuun. Tutkijan täydellinen objektiivisuus ei ole useinkaan mahdollista, vaan tutkimus on kuvastus tutkijan omasta todellisuuden käsityksestä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25). Gradu tutkielmaa tekevänä tietojani voidaan arvioida tällä hetkellä kertyneen kokemuksen ja substanssiosaamisen kautta.

Tutkielman aiheen monipuolista ymmärrystä lisää omat kokemukseni sekä peruskoulun että lastensuojelun äärellä tehtävästä työstä.

Tutkimuksen eettisyyttä olen tarkastellut jo tutkimuksen siirrettävyyden kontekstissa tutkimuksen rajauksen ja tutkimushenkilöiden valinnan osalta. Eettisyyden tarkasteluun sisältyy lisäksi tutkimushenkilöiden osallistumisen vapaa-ehtoisuus, tietosuojan huomioiminen, tutkimuksen tarkoitus sekä tutkijan oma suhde tutkimukseen (Cohen, Manion & Morrison 2011, 442-443). Olen kiinnittänyt erityistä huomiota tietosuojaan ja tutkimushenkilöiden tunnistettavuuteen. Haastattelunauhoitteita tai niistä tehtyjä litterointia ei säilytetä yhdessä henkilötietojen kanssa. Molemmat on tallennettu suojatulle kovalevylle ja niitä varten olen tehnyt arkistointisuunnitelman, jonka toteutumisesta vastaan itse. Tutkimusraporteissa olevista sitaateista olen valinnut niin, ettei henkilö ole niiden perusteella tunnistettavissa. Suojaamaton aineistoa ei ole esitetty toisille henkilöille.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Nuorten aikuisten kertomat kertomukset koulusta käsittelevät koulua sosiaalisten kohtaamisten kenttänä. Haastattelukysymyksilläni oli oma vaikutuksensa rakentaa koulumuistoja ennen kaikkea sosiaalisten suhteiden kautta. Kuitenkin haastattelevat kertoivat mieluiten ja pidempisanaisesti kouluun liittyvistä sosiaalisista suhteista niin hyvässä kuin pahassa, kuin esimerkiksi omasta opiskelustaan. Osalle koulu oli sen *läpi selviytymistä* mutta toiset nauttivat peruskouluajasta ja kokivat koulukokemusten myötä kasvaneensa nykyisyyteen. Kaverisuhteet vaikuttivat erityisesti tarinoissa koulussa viihtymiseen. Äärelän (2012, 111) väitöstutkimuksessa nuoret vankien kertomuksia leimasi koulua ja koulun piilo-opetussuunnitelmaa kohtaan oleva vastarinta ja kapina. Tutkielmassani ei ollut havaittavissa yhtä läpileikkaavaa vastarintaa, vaan kertomukset osaltaan jopa puolsivat koulun käytäntöjä ja toimintatapoja.

Haastatteluissa pyysin kertomuksia erityisesti peruskouluajoista rajaten tietoisesti toisen asteen opinnot kertomuksista pois. Opetussuunnitelmatasolla ei puhuta enää ala- ja yläkoulusta vaikkakin käsitteitä käytetään aktiivisesti kouluarjessa. Haastateltavien peruskouluajoina käsitteinä käytettiin vielä ala- ja yläastetta ja haastateltavat itse käyttävät näitä käsitteitä kertomuksissaan. Tarinoista suurin osa painottuu yläkouluihin. Tälle syyksi epäilen sen ajallista läheisyyttä nykyisyyteen. Yläkouluun liittyvät kokemukset ovat tuoremmin mielessä kuin ajallisesti kauempana olevat alakoulun kokemukset.

5.1 Oppilaan kokema tuki ja kannustus kouluyhteisössä

Opettaja-oppilassuhde

Kouluaikainen myönteinen tuki ja kannustus kerrottiin tarinoissa erityisesti opettajasta lähtöisenä. Opettajalta tullut kannustus oli tarinoissa kohdistunut oppilaan henkiseen hyvinvointiin, toivotun käytöksen esiin nostamiseen ja osaamisen huomaamiseen. Useammassa tarinassa opettajan antamaa kannustusta liitettiin erityisesti tiettyyn opettajaan, vaikka myös opettajien muistetaan yleisesti kannustaneen. Tulkitsin oppilaan

hyvinvointiin liittyvän huolenpidon olleen myönteistä kannustamista ja rohkaisua. Kouluhyvinvoinnin kannalta juuri opettaja-oppilassuhteella on erityisasemansa, joka tarkoittaa opettajan sitoutumista sekä oppilaisiin, että heidän hyvinvointiinsa (Hoy & Hannum 1997). Ne hetket, joissa opettaja oli pysäyttänyt oppilaan ja kahden kesken käynyt kuulumisia läpi olivat olleet haastateltaville mieleenpainuvia.

H1: välistä se tuli kysymään mulle että joko tuli se mulle sanomaan, että mitä mä oon tehnyt että sen vuoksi juteltiin. Tai välillä tuli muuten vaan juttelemaan ja nykäsemään hihasta ja kysymään vointia. Se oli ihan mukavaa. Se oli oikeastaan sellainen, että lämpimät muistot.

H4: ... Joo luokanope tykkäs kannustaa aktiivisesti muitakin luokkalaisia ja minua myös.

Haastattelija: Millaista se kannustaminen oli?

H4: Se oli sellaista tsemppaamista ja positiivisia Wilma-merkintöjä ja osasi myös nähdä, jos jollain on huono päivä. Hän otti sivuun ja kyseli kuulumisia ja onks kaikki hyvin. Semmosta tota aktiivista tsemppaamista.

Tarinoissa erityisen kannastuvat ja innostavat opettajat erottuivat omalla persoonallaan ja huomioimalla oppilas yksilöllisesti. Tämä nousi erityisesti niissä tarinoissa esiin, jossa haastateltavalla oli ollut vähintään yksi *sankariopettaja* mutta myös jos tarinoissa kerrottiin erityisen lannistavasta opettajasta. Kontrasti tarinoiden innostavien ja lannistavien opettajien välillä oli suuri. Lähemmin palaan lannistaviin opettajakokemuksiin seuraavassa luvussa. Laineen koulun ja yläkoulun nuorten välistä koulusuhdetta tutkivassa väitöskirjassa (2001, 30) kuvattiin samanlainen huomio sankariopettajista, jotka korjaavat aiemman huonon opetuksen ja saavat oppilaat kiinnostumaan koulutyöstä.

H6: Mä olin yleisesti sellainen, että mä vähän inhosin koko koulua. Mutta siellä oli tietyt kivat opettajat, ja silloin mä tykkäsin koulusta. Meillä oli joku sijainen. Se oli meillä – se sai mut tykkää koulusta – se oli meillä vuoden sijaisena niin mä menin vuoden ajan kouluun sillain parasta ikinä,

et se oli niin mukava... Niin se oli yksi parhaimpia muistoja, et mä muistan kun mä oikein fanitin sitä. Aina kun mä näin sen vapaa-ajalla, niin olin et ”äiti pitää mennä juttelee tolle et toi on se kiva ope”. Ja sit mä muistan, et mä tykkäsin mennä niin paljon kouluun, kun se oli töissä. Ja sit mä varmaan itkin pari kuukautta sen jälkeen, kun se lopetti.

Oppilaan toivotun käytökseen liittyvä jatkuva kannustaminen näkyy tarinoissa jatkuvana ja sitä ei liitetty yksittäisiin opettajiin. Tällöin haastatteluista puhuttiin myös *tsemppaamisesta*. Vaikka näissä tapauksissa tarinat eivät liittäneet sitä tiettyyn henkilöön ja asiasta puhuttiin yleisellä tasolla, kokivat haastateltavat jatkuvan kannustamisen mukavaksi.

H1: Ainakin opettajat ja se mun luokanvalvoja kehui silloin kun meni hyvin. Ja ne mun sijaisvanhemmat kehui, jos tuli hyvää palautetta koulusta. Aina tsemppasivat ja toivoivat, että jatkuisikin.

H3: No varmaan se yläasteen luokanvalvoja ja sitten se ykkösestä kolmoseen opettaja. Ne oli tosi mukavia ja sellaisia ja kannustivat koko ajan.

H6: Ööh.. ja varsinkin just jos mä tosi harvoin viittasin, niin silloin opettajat just oli enemmän helpommin ”hyvä, tosi hyvin meni.”

Tarinoissa koettiin kannustamiseksi myös oppilaan osaamisen tunnustaminen. Tunnustusta annettiin tarinoissa opetukseen liittyvissä yhteyksissä kuten palautekeskusteluissa. Lisäksi kahdessa tarinassa muisteltiin erityisesti positiivisia Wilma-merkintöjä. Oinaan väitöskirjatutkimuksessa (2020) Wilma-palautteen huomattiin herättävän oppilaissa myönteisiä tunteita kielteisiä enemmän. Merkittävää

oppilaan kokeman kannustuksen heidän tutkimuksessansa on, että ne oppilaat jotka saivat eniten myönteisiä Wilma-merkintöjä arvioivat opettaja-oppilassuhteensa kaikkein parhaimmaksi yhdessä motivaationsa sekä uuden oppimisen kyvykkyyden kanssa. Vastaavasti ne oppilaat, jotka eivät saaneet palautetta lainkaan arvioivat nämä kaikkein heikoimmiksi. Yksi haastateltavistani koki Wilma-merkinnät etäiseksi palautteen annoksi, mutta kuitenkin kannustavaksi tarkoitetuksi.

H5: No bilsan opettaja oli yläasteella tosi sellainen innostuva ja sellainen niinku, et siltä tuli aina sellainen että kun oli vihkoon piirtänyt sen sydämen kolmelta eri kulmalta niin sit sielt tuli, että “wau tää on hieno”. No positiivisia tuntimerkintöjä tuli jonkun verran...

Haastattelija: mutta on kuitenkin jäänyt sellainen tunne, että on tunnustettu osaamista?

H5: Joo, mut se on ehkä ollut vähän niin kuin sellaista etäistä, kun ei uskallettu olla silleen et wau nyt meni hienosti, vaan kauempaa silleen positiivisella Wilma-merkinnällä.

Kaverisuhteet

Konun (2002) väitöstutkimuksessa sosiaaliset suhteet korreloivat voimakkaasti kouluhyvinvoinnin kanssa. Myös Haapasalon ja Koskisen (2008) tutkimuksessa koulussa viihtymisen kannalta tärkeintä ovat opettaja- ja kaverisuhteet. Aineistoni kertomuksissa koulun kaverisuhteet tekivät parhaimmillaan koulusta koulunkäynninarvoista ja ne olivat syy lähteä kouluun sekä viettää siellä aikaa. Pitkäaikaiset kaverisuhteet heijastuivat kertomuksissa yleiseen tyytyväisyyteen sekä vastoinkäymisistä selviytymiseen. Yksi tarinoista kertoi jopa kokeneensa koulumenestyksen olevan pitkälti kaverien antaman tuen ansiota.

H4: Mä viihdyin koulussa pitkälti koulussa kavereiden takia, mä en ole ikinä tykännyt opiskella.

H2: Se oli oikeastaan sellainen paikka missä pääsi näkemään kavereita. Sen takia mä oikeastaan tykkäsin.. tai se oli yksi niistä asioista miksi tykkäsi olla koulussa

H6: Ja sit opettajat et miks nekään ei puuttunut niin mä pääsin huijaamaan sitä mun osaamista, oli ne kaverit jotka oli parempia kuin minä niin ne autto mua kaikessa. Niin se ei ehkä sit näkynyt mun arvosanoissa, et ne aika lailla autto ja teki mun kotiläksytkin.

Ennen aineiston keräämistä ja haastatteluihin valmistautumista en osannut ennakoida tukioppilastoiminnan merkitystä myönteiseen koulu yhteisö kokemukseen. Tukioppilasta toiminnasta mainitsevista kertomuksista syntyi mielikuva, että tukioppilastoiminta on innostava yhteisö niille, jotka ovat siinä itse mukana. Kertomukset kuvasivat tukioppilastoimintaa tahona, jonka kautta voi luoda uusia kaverisuhteita ja parempaa oppilas-opettajasuhdetta.

Haastattelija: Mikä oli mukavin asia koulusta?

H4: Mukavin asia.. ööh... no jos niin kuin tarkkaan niin kuin sillain jotain kouluu liittyvää eikä siihen aikaan niin varmaan sitten tukioppilastoiminta.

Haastattelija: Okei. Oliko se sitä varten kun olit siinä kavereiden kanssa? Joo, kavereiden kanssa ja siinä sai uusia kavereita. Oli myös koulun parhaat koulun opettajat siinä mukana vetämässä sitä. Päälinpuolisin parhaat muistot on jotenkin siinä ne tukioppilasleirit.

5.2 Negatiiviset mielikuvat koulun tuesta

Lannistavat opettajat

Kertomuksissa innostamisen ja kannustamisen vastakohtana näkyivät lannistavat opettajakokemukset. Lannistavia opettajia kuvattiin useammassa tarinassa yksityiskohtaisesti ulkonäköä ja pukeutumista myöten. Tarinat olivat kuitenkin jakautuneet eli ne, jotka muistelivat lannistavia opettajia, kuvasivat opettajia ja heidän käytöstä tarkasti, mutta kahdessa tarinassa ei ollut lainkaan kokemusta lannistavista opettajista tai he eivät halunneet puhua niistä. Lannistavia opettajakokemuksia kertoessaan haastateltavat tuntuivat eläytyvän uudelleen kokemuksen aikaan ja käyttivät suoria sitaatteja opettajan puheesta.

H4: Mulla oli yläasteella maailman huonoin opinto-ohjaaja, joka tota ysiluokan kohdalla katsoi pelkästään arvosanoja ja koulunkäynnin näyttöjä ja totesi suoraan että ”susta ei tuu mitään. Sä et pääse mihinkään suoraan opiskelemaan, että sä voit ehkä päästä johonkin kymppiluokalle.”

H6: Tämmösille pikku nuorille oppilaille se oli pelottava, mut se oli hirveen semmonen et jos joku puhu tunnilla niin se tosi äkäsesti sano. Se oli just semmonen mies, kalju ja sillä oli aina semmoset mustat vaatteet. Ja sitten kun siltä kysy, et miksi sulla on aina mustat vaatteet. En siis minä vaan joku rohkeampi oppilas. Niin se oli vaan jotenkin että, ”se ei ole sinun asiiasi”.

Lannistavia opettajia kuvattiin käytökseltään pelottavaksi, epäoikeudenmukaiseksi ja oppilaan kykyjä vähätteleväksi. Ne tarinat, jotka kuvasivat huonoja opettajakokemuksia, pitivät näitä opettajia myös epäammattimaisina.

H3: Emmä tiedä, musta tuntu välillä että kun mä olin ainut tyttö siinä luokassa ja sit musta tuntu että se oli vähän niin kuin sellainen vähättelevä. Et se niin kuin piti mua perus sellaisena tyttönä, joka ei ymmärrä mistään mitään. Ehkä se ei kumminkaan sitä tahallaan tehnyt, mutta välillä siitä sai sellaisen kuvan, että tytöt ei mitään ymmärrä.

Lannistavista ja huonoista opettajakokemuksista oli myös tarinoissa valitettu toiselle opettajalle kuten luokanvalvojalle tai rehtorille. Yhteistä näissä tapauksissa oli, ettei tarinat maininneet tapahtuiko mitään muutosta valituksen jälkeen tai valitus ei johtanut mihinkään. Opettajan käytöksestä valittaessa kokemus oli kertomuksissa kollektiivinen, eli toimija, valituksen tekijä, ei maininnut itse valittaneensa vaan koko luokan tai luokassa olevan ryhmän me-henkisesti tehneen valituksen.

H1: Meillä oli yksi sijainen, sellainen nainen, joka huusi siellä ja paiskoi oppilaita kirjaimellisesti seinään. Mun sijaisveljen se heitti pulpetin yli. Siitä kerrottiin meidän luokanvalvojalle, mutta ei ne halunnut siitä tehdä mitään juttua ite. Emmä tiedä.

H4: Mä muistan oli yksi puuköksän opettaja yläasteella. Sillä oli tosi epämiellyttävä tyyli tulla tsekkaamaan ja antamaan lisäohjeistusta, kun oppilaat teki jotain. Hän saattoi tulla siihen selän taakse ja laittaa kädet hartioille ja tulla siitä pään vierestä kysymään ”miten täällä sujuu”. Jollain tavalla sillain pervoo toimintaa mun mielestä. Josta siitä myös valitettiin useamman kerran.

H5: Ja mä veikkaan, että puolet, varsinkin tämmöiset uudemmat opet tiesi sen, että hän on hyvin vaikea ihminen niin kuin ihan ylipäättänsä. Sit se, et se ei niinku ymmärtänyt omaa toimintaansa niin kuin ikinä vaikka siihen yritettiin puuttua. Ja sit hänen ympärillään oli sit kuitenkin ehkä semmosia esimerkiksi meidän kaksi erityisopettajaa miestä, jotka siellä silloin oli, ne oli molemmat sellaisia lapasia sille. Et ne ties sen, et niille paljon kerrottiin koska ne oli siitä seuraava porras meille siitä hänen ympäriltään. Mut se vastaus oli monesti, et ei sille voi oikein mitään et nyt me tyydytään tähän.

Lannistavat pedagogiset käytännöt

Kertomuksista nousivat esiin myös opettajien käyttämät pedagogiset menetelmät, joiden mainittiin tuottaneen kertomuksissa ahdistuksen ja pelon kokemuksia mutta myös innostuksen laantumista koulutyötä kohtaan. Samalla menetelmällä itseään toistavat sekä oppilaat ilman vuorovaikutusta jättävät tunnit koettiin lannistaviksi.

H2: Kun monella opettajalla oli ne samat tyylit, että mennään luokkaan, käydään läksyt läpi, sitten luetaan uusi kappale, tehdään muistiinpanoja ja se on siinä

H5: No yksittäisiä tunteja ja sitten oli niin kuin, kun yläasteella saattoi olla joku vuoden yks opettaja et siellä oli sellaisia kirjasta lukijoita et näin tämä asia on ja Classroomissa on 20 tehtävää, et tehkää ne. Et ”saa suorittaa.”

Tunneilla ahdistumista ja pelkoa tarinoissa koettiin erityisesti silloin, kun opettaja *pakotti* oppilaan koko muun luokan kuullen vastaamaan tai luokan edessä esiintymään. Luokan edessä esiintymistä ei mainittu ollenkaan niissä tarinoissa, joissa kertojalle esiintyminen ei ollut erityisen jännittävää. Mutta sitä enemmän se korostui niissä tarinoissa, jossa kertoja koki sosiaalisissa tilanteissa muutoinkin jännitystä ja ahdistusta.

H6: ...mutta ei ehkä pakota mihinkään, mut ehkä niiden pitäisi pakottaa, mut mä muistan just ala- ja yläasteella ajatelleeni, et jos mä oon ikinä opettaja niin mä en ikinä pakota ketään menemään luokan eteen jos ei ole aivan pakko. Ja mietin sellaisia just ujon oppilaan näkökulmasta. Et se oli just pahin painajainen, että piti olla eessä ja kai ne sillä just yritti rohkaista mut mä muistan, että mulla oli se just pahensi joka kerta eikä halunnut mennä kouluun jos tiesi, et oli joku esitelmä tai sitten jos oli niit opettajia jotka pakotti viittamaan tai saatto just yht’äkkiä kysyä.

Koulukiusaaminen

Aineistoni kertomuksissa kokemus koulukiusatuksi tulemisesta toistui ja toisaalta myös ne, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista mainitsivat siitä erikseen. Koulukiusaamisen mukaan ottaminen osaksi kannustuksen puutetta oli näin perusteltua. Koettu koulukiusaaminen oli ennen kaikkea ulkopuolisuuden kokemusta ja porukoista *syrjään* jättämistä. Näin ollen se liittyy sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisiin verkostoihin. Sosiaalissuhteet vaikuttavat myös negatiivisesti kouluhyvinvointiin, kun sitä tarkastellaan kiusaamisen ilmiön kautta. Koulukiusaamisen kokemus näkyi kertomuksissa epäluottamuksena olemassa oleviin kaverisuhteisiin, eli osaltaan aiheutti epäilyä siitä, kuka oli todellinen kaveri ja kenen voi *luottaa*.

H3: Mites se koulu siinä. On siitä tietenkin jotakin kiusaamista ollut tai silleen, että välillä luotan liian helposti kun haluttaa silleen että on kaveri ja joskus on mennyt miten on mennyt kavereiden kanssa ja joskus ei tiedä, ketkä on oikeita kavereita

H1: Oli aika paljon huonoja suhteita ja ne vaikutti hirveesti. Koulunkäynti ja sitten se kiusaaminen, ei ollut oikeastaan mitään motivaatiota käydä siellä koulussa. Sitten vaikutti arvosanoihin sun muihin, etten oikein tehnyt mitään ja sitten tuli kaiken maailman ongelmia.

H4: Niin ala-asteella saattoi olla pientä ahdistus tai masennusmaista tilaa sen syrjinnän suhteen ja sen suhteen ettei oikeen kuulunut mihinkään tiettyyn porukkaan. Kun oli erikseen jalkapallon pelaajat, lätkän pelaajat, salibandyn pelaajat ja sit ite yritti olla vähän kaikkien kaveri, niin siinä jää helposti ulkopuolelle niin ehkä sen suhteen vähän sellainen harmistunut olo oli usein siihen aikaan. Mutta sitten taas yläasteella, että oli kaikkien kaveri, toimi aivan loistavasti. Jonka kautta sitten tunsin koko koulun ikäryhmästä riippumatta.

Tarinoiden piirtyy kuva, että yksilön omat suojaavat tekijät vaikuttivat siihen, miten kiusaamisen kokemus käännetään kasvattavaksi tekijäksi. Sisäisiä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa riittävän hyvä itsetunto, ongelmanratkaisu- ja ristiriitojen käsittelytaidot, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita. Nämä ovat pitkälti harjoiteltavia taitoja, joiden kehittymiseen vaikuttavat ulkoiset suojaavat tekijät kuten hyvät varhaiset ihmissuhteet, myönteiset perhesuhteet ja sosiaalinen tuki. (Kolehmainen 2017, 94–95). Ongelmien uudelleenmuotoilun kyky auttaa sietämään vaikeita tilanteita ja näkemään niihin vaihtoehtoisia optimistisia näkökulmia (Määttä, Uusiautti 2012; Salmela 2016). Yksi tarinoista sanoitti ala-asteen kiusaamisen kokemuksen yläasteen voimavaraksi.

H4: Mä ystäväystyyn aika saman henkisten ihmisten kanssa ja yläasteella aloin ystäväystymään entisten kiusaajien ja tota tollaisten aiemmin suosittujen ihmisten kanssa, ihan vain siitäkkin syystä että tota... no.. emmä tiedä voiko sanoa sitä ton ikäisenä verkostoitumiseksi.. mutta että löytyy tuttavapiiriä.

5.3. Koulun toiminnan kehittäminen kannustavampaan suuntaan

Kertomuksien pohjalta pyrin luomaan mielikuvan siitä, miten koulun, koulu yhteisön ja opettajien toimintaa voidaan kehittää kannustavampaan suuntaan. Kertomuksissa oppilaiden käsityksiä koulun toiminnan kehittämisestä kannustavampaan suuntaan tuli sekä yksittäisiä opettajia koskevissa tarinoissa sekä haastattelutukikysymysteni viimeisessä osiossa, jossa pyysin kuvaamaan tulevaisuuden koulua. Kehitysideat koskivat pedagogisia käytäntöjä ja sosiaalisia koulusuhteita.

Pedagogisia käytäntöihin varsinaisesti opiskelusta vähemmän motivoituneet kertomukset toivoivat monipuolisuutta ja erilaiset oppijat huomioivaa. Näissä tarinoissa haluttiin, että opintosuoritukset olisivat voinut tehdä useammalla tavalla lukemisen sijaan. Lisäksi käytännönläheisempi luokan ulkopuolella koettu opetustilanne kerrottiin innostavana kokemuksena.

H1: Emmä oikeastaan ole ikinä ollut sellainen. Emmä oikeastaan ikinä lukemalla ole oppinut vaan tekemällä. Ei se lukeminen tai tollaset ole ollut mulle mieleisiä.

Haastattelija: Sanoisitko, että jos koulussa olisi tehty enemmän käytännönläheisesti myös alakoulussa niin olisit ollut enemmän kiinnostunut siitä työstä?

H1: Luultavasti. Kyllä ainakin yläasteella mä aina innostuin siitä, jos esimerkiksi biologian tunnilla lähdettiin ulos tekemään jotain niin kyllä mä innostuin siitä kuin siitä, että päntättiin jotain kirjaa.

H2: No jos ne olisi ollut enemmän monipuolisia ne asiat. Kun monella opettajalla oli ne samat tyyli, että mennään luokkaan, käydään läksyt läpi, sitten luetaan uusi kappale, tehdään muistiinpanoja ja se on siinä.

Koulutyöhön innostava ja kannustava toimi kertomuksien kuvamaana on kehittää sosiaalisia suhteita turvallisemmaksi. Toisaalta tulkitsin tarinoista koulun myös nähtävän sukupolvikokemuksena kasvattavana kokemuksineen, eikä sen haluttu nähdä muuttuvan liikaa. Kertomuksissa, jossa oli mukana koulukiusatuksi tulemisen kokemus, kehittäisivät koulua sellaiseksi, jossa kiusaamista ei pääse tapahtumaan.

H4: Turvallisesta kouluilmapiiristä kun puhutaan nykyään aika paljon, niin se on tietyissä määrin mun mielestä vähän höpön löpöä. Että toki sitten kiusatuista ja hiljaisista tulee joissain maissa kouluampujia, mutta vastoinkäymiset kuuluu myös elämään. Eli sellainen ylisteriili koulu niin sitä en haluu.

H5: No mä haluaisin koulun, jossa on johdonmukainen. Et niillä olisi sellainen opettaja, että tunnilla on turvallinen ympäristö oppia ja tehdä virheitä. Sellainen niin kuin rauhalline oppimisympäristö.

Vaihtelevien pedagogisten käytäntöjen ja sosiaalisesti turvallisen oppimisympäristön lisäksi kannustavaan kouluuyhteisössä on *hyvä* opettaja. Kertomuksissa hyvät opettajat kuvattiin nuorten kanssa toimiin tuleviksi, mutta kuitenkin sellaisiksi, jotka osaavat pitää ryhmäkuria. Hyvä opettaja ei ole kertomusten mukaan liian tiukka mutta ei myöskään *lapanen*.

H1: Sellainen joka ymmärtää nuoria, tulee niiden kanssa toimeen, osaa laskeutua samalle tasolle. Mutta kuitenkin ettei ole liian kaveri eikä myöskään liian tiukka ettei anna mitään periksi.

Haastattelija: Millainen sinun mielestä on hyvä opettaja?

H2: Mukava, perus mukava. Huumorintajuinen. Sillain, että sille on helppo puhua. Sellainen helposti lähestyttävä. Ja että tota, no, suht sellainen joustava ettei aina ole pakko sillain samalla tehdä ja... no.. mmm... kun meilläkin oli silleen, että kun siitä ruotsinopettajasta siitä ei tykätty, mutta sitten meillä oli niin kuin opo mistä kaikki tykkäs. Että se oli just sellainen mukava ja puhelias ja se niin kuin aika rento. Se... Jos yläluokkia opettaa niin sut sin pitää olla sellainen rento ja että oppilaat tykkää susta. Ja sitten se on aika tärkeää se ensivaikutelma, että millaisen kuvan susta saa.

6 POHDINTA

Tutkielmani pyrkii kuvaamaan millaisia kokemuksia oppilailla on koulusta tuen ja kannustuksen tarjoajana. Kuuden nuoren aikuisen koulutarinat kertoivat tarinaa yksilöistä, jotka olivat kokeneet peruskoulun ja tulkinneet sitä oman haastatteluhetkeen astisen elämän antamien kokemusten mukaan. Aineiston nuorilla noin 18 – 20-vuotiailla aikuisilla oli verrattain lyhyt aika peruskouluun, joten heidän kokemukset vastaavat pitkälti nykyisen kaltaista peruskoulua. Narratiivinen tutkielma kuitenkin pyrkii kuvaamaan juuri näiden nuorten aikuisten koulukokemuksia sekä heidän näkökulmastaan innostavan kouluyhteisön -ilmiötä eikä tulokset ole siten yleistettävissä.

6.1 Tulosten yhteenveto

Analysoin narratiivisen analyysin myötä syntyneitä koulumuistoja koskeneita kertomuksia kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa kuvaan millaisia on myönteinen koulun tuki ja kannustus. Toisessa näkökulmassa kuvaan millaisia negatiivisia ja lannistavia elementtejä on koulussa ollut tukeen ja kannustukseen liittyen. Viimeisessä osassa nostan esiin koulumuistojen tarjoamat kehitysehdotukset siitä, miten koulun ja kouluyhteisön toimintaa voidaan muuttaa kannustavampaan suuntaan.

Koulun tarjoama myönteinen tuki ja kannustus näyttäytyy tarinoissa opettaja-oppilas- ja kaverisuhteiden kautta. Koettu kannustus elää koulun sosiaalisissa suhteissa, vuorovaikutuksissa ja kohtaamisissa. Opettajan herkkyys kohdata oppilas yksilöllisesti näyttäytyivät aineistoissani tärkeinä ja mieleenpainuvina hetkinä. Kertomuksissa erityiseksi nousi hetket, kun opettaja pysähtyy kysymään oppilaan kuulumisia erityisesti silloin, kun huomaa oppilaan mieltä painavan jokin asia.

H4: Se oli sellaista tsemppaamista ja positiivisia Wilma-merkintöjä ja osasi myös nähdä, jos jollain on huono päivä. Hän otti sivuun ja kyseli kuulumisia ja onks kaikki hyvin.

Hyvät kaverisuhteet nousevat aineistosta esiin kouluviihtyvyyden ja kouluun sitoutumisen edistäjänä. Yhteisöön kuulumisen oli merkittävä syy jaksaa käydä koulussa silloinkin, kun varsinainen koulutyö ei motivoinut. Lähes kaikki tarinat kertoivat mukavimmaksi asiaksi koulussa juuri kaverit ja heidän kanssa vietetty aika. Aiemmat tutkimukset puoltavat tätä huomiota. Esimerkiksi Komun (2002) väitöstutkimuksessa sosiaaliset suhteet ovat vahvasti yhteydessä kouluviihtyvyyden kanssa.

Haastattelija: Mikä oli mukavin asia koulussa?

H5: Kyl mä veikkaan, että ne kaverit. Ja silleen, et niinku se yhdessäolo

Koulu yhteisön antamaan kannustukseen kielteisesti vaikuttavat tekijät kertomuksissa näyttäytyvät lannistavina opettajina, opettajien pedagogisina käytäntöinä ja koulukiusaamisena. Ahdistava ja turvaton koulu yhteisö on yhtäläillä siihen lukeutuvissa sosiaalisissa suhteissa kuin kannustava ilmapiiri. Lannistavia opettajia kuvattiin käytökseltään pelottavaksi, epäoikeudenmukaiseksi ja oppilaan kykyjä vähätteleväksi. Kokemukset näistä yksittäisistä opettajista kuvailtiin useamassa tarinassa hyvin tarkasti opettajan pukeutumista ja sanomisia myöten.

H6: ... et jos joku puhu tunnilla niin se tosi äkäsesti sano. Se oli just semmonen mies, kalju ja sillä oli aina semmoset mustat vaatteet. Ja sitten kun siltä kysy, et miksi sulla on aina mustat vaatteet. En siis minä vaan joku rohkeampi oppilas. Niin se oli vaan jotenkin että, ”se ei ole sinun asiasi”.

Lannistavat opetuskokemukset laskivat koulua kohtaan tunnettua innostusta. Näissä kertomuksissa opettajat suosivat itseään toistavia pedagogisia valintoja ja pakottivat oppilaan olemaan esillä luokassa. Kertomukset kuvasivat tunteja, jossa opettaja toistaa aina samaa rakennetta eikä anna tilaa oppilaiden kanssa käytävälle vuorovaikutukselle.

H2: Kun monella opettajalla oli ne samat tyylit, että mennään luokkaan, käydään läksyt läpi, sitten luetaan uusi kappale, tehdään muistiinpanoja ja se on siinä

Luokan edessä esillä olo esimerkiksi niissä tilanteissa, jossa opettaja pyytää vastausta silloin kun oppilas ei tiedä sitä tai esitelmien pitäminen aiheutti ahdistuksen,

jännittämisen sekä pelon tunteita. Tällöin kertomuksen kokija ei olisi halunnut mennä ollenkaan kyseisenä päivänä kouluun tai tämän opettajan tunneille.

H6: Et se oli just pahin painajainen, että piti olla eessä ja kai ne sillä just yritti rohkaista mut mä muistan, että mulla oli se just pahensi joka kerta eikä halunnut mennä kouluun jos tiesi, et oli joku esitelmä tai sitten jos oli niit opettajia jotka pakotti viittamaan tai saatto just yht'äkkiä kysyä

Viimeisessä osiossa tarkastelen kertomuksia siitä näkökulmasta, miten koulua voidaan kehittää kannustavammaksi oppilaiden käsityksen mukaan. Kannustavampi koulu nähtiin tarinoissa lannistavien ja innostusta laskevien tekijöiden puuttumisena. Koulu koettiin tarinoissa kannustavana. kun se huomioi erilaiset oppijat, käyttää monipuolisia ja tarkoituksenmukaisia pedagogisia ratkaisuja sekä on ilmapiiriltään riittävän turvallinen. Kuitenkin tulkintani mukaan tarinoista nousi kuva, jossa koulu koettiin jopa sukupolvikokemuksena, jota ei voi muuttaa liikaa. Värikkään kouluyhteisön tulee sisältää riittävästi vastoinkäymisiä, joiden avulla oppilas voi kasvaa. Vastoinkäymiset tarjoavat mahdollisuuden henkiselle kasvulle (mm. Carver & Scheier 2006).

H1: Emmä tiedä. Varmaan aika paljonkin asioita. Tuli hölmöiltyä. Tai emmä tiedä sit oikeastaan; kyllä ne hölmöilytkin siihen kuuluu. Sitten saattaisi tulla vanhemmalla iällä hölmöiltyä (jos koulussa ei).

H6: ... Se just mistä puhuin aikaisemmin että ne pelottavat ujoimmille oppilaille ei järjestettäisiin niin vaikeita tilanteita. Mutta nekin on varmasti pakollisia ja kuuluu siihen kehitykseen.

6.2. Tulosten tarkastelua

Tulosten valossa innostava kouluyhteisö näyttäytyy ensisijaisesti sosiaalisen suhteiden laatuina. Kannustuksen ja tukemisen laatu näyttäytyy yhdessä kouluun sitoutumisen kanssa. Shernoffin, Abdin, Andersonin, Csikszentmihalyin (2014, 219–220) mukaan opettaja-oppilassuhteen toimivuus, kannustava palaute ja oppilaiden väliset kaverisuhteet

vaikuttavat eniten oppilaiden kouluun sitoutumiseen. Tutkielmani tulokset myötäilevät tätä tulosta.

Kertomuksissa keskeistä oli pysyvien kaverisuhteiden merkittävä rooli koulunkäynnin motivaation, koulussa viihtymisen ja kouluun sitoutumisen kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunne ja porukkaan hyväksytyksi tuleminen kokemus lisäävät kouluun kiinnittymistä (Wenzel ym. 2010, 193). Tutkimustuloksistani nousi esille myös kokemus koulukiusaamisesta. Sen muodoista erityisesti oppilaan tahdosta riippumaton ulkopuoliseksi jättäminen ja yksinäisyyden kokemukset. Koulukiusaaminen ei näyttäytynyt yhdessäkään tarinassa koko peruskoulun läpi jatkuneena, vaan jaksottaisena asettuen joko ala- tai yläluokille. Kiusaamisen kokemuksen jälkikäteinen uudelleen tulkinta myönteiseksi voimavaraksi vaikutti riippuvan siitä, miten kertoja koki sen jälkeiset ihmissuhteet. tarinat jakautuivat tältä osin puoliksi, toiselle kiusaaminen jätti luottamuspulaa siitä ketkä ovat todellisia ystäviä. Toinen taas koki sen kasvattaneena voimavarana ja oli ystäväystynyt myöhemmin kiusaajiensa kanssa. Hyvät ihmissuhteet voidaan ajatella olevan voimavara, joka auttaa kokemaan vastoinkäymisiä (Leskisenoja 2016).

Kertomuksissa esiintyneet emotionaalista tukevat antaneet opettajat nousivat merkittävinä tuen ja kannustuksen kokemuksina oppilaan koulupolulla. Oppilas oli tuntenut usein olleensa tällöin myös opettajalle tärkeä. Opettajan emotionaalinen tuki on välittämistä, kuulumisten kysymistä sitä oikeasti tarkoittaen, oikeudenmukaisuutta ja turvallisen ilmapiirin luomista. Opettajan emotionaalisella tuella on suurin yhteys myös kouluhyvinvointiin (Leskisenoja 2016, 57–59; Konu 2002, 49). Huolella rakennettu opettaja-oppilassuhde lisää kouluun sitoutumista sekä herättää oppilaiden kiinnostuksen koulutyötä kohtaan (Leskisenoja 2016, 57 – 59). Aineistostani nousi esiin myös lannistava opettaja, joka koettiin pelottavana, epäoikeudenmukaisena tai oppilaan kykyjä vähättelevänä. Hyvään opettaja-oppilassuhteeseen sisältyy olettaen opettajan oikeudenmukaisuudesta. Tämä näyttäytyy oppilaille tärkeänä tekijänä ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset ovat helpoin tapa menettää oppilaan luottamus. Epäoikeudenmukaisen kohtelun ei tarvitse kohdistua oppilaan itseensä, vaan riittää että hän kokee opettajan toiminnan luokassaan epäoikeudenmukaiseksi.

Teoreettisen viitekehyksen läpi tutkimuksen tulokset näyttäytyvät kouluhyvinvoinnin käsitteen kautta. Noble ja McGrathin (2016) määrittelevät kouluhyvinvoinnin koostuvan toimintaa kohtaan yleisestä myönteisestä asenteesta, hyvistä ihmissuhteista kavereihin ja opettajiin, oman toiminnan säätelyyn sekä tyytyväisyytenä omiin oppimiskokemuksiin. Bronfenbrenner (2022) lisää tähän koko yhteisön vuorovaikutustaidot, opettajan toiminnan ja vallitsevan opetussuunnitelman arvot. Hyvinvointiin hänen mukaansa vaikuttaa yksilön ympäristöjen laadut ja niiden sisäiset suhteet. Konun (2002) hyvinvointimallin tutkielman tulosten kannalta olennaisia elementtejä ovat sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Vahvuuksien kautta toiminen on yhteydessä muun muassa innostukseen ja työn imuun (Wenström 2019). Aineistoni kertomuksissa erityisesti kouluun myönteisesti suhtautuneet ja siihen sitoutuneet kertoivat myös osaamisestaan myönteisesti ja innostuneesti. He olivat myös saaneet tunnustusta osaamiselleen ja osaamisen tunnustaminen nousi näissä kertomuksissa eräänlaisiksi kuvaaviksi kulmakiviksi.

Koulun kannustusta ja tuen kehittämisessä tuloksista nousi esille piilo-opetussuunnitelman piirissä olevia tekijöitä kuten moninaisuutta huomioivat opetuksen tavat. Piilo-opetussuunnitelman näkyväksi tekeminen refleктоimalla opettajan sekä kouluyhteisön arvoja, asenteita ja toimintatapoja voidaan siitä jalostaa työkalu epävirallisen kouluun myönteiseen vaikuttamiseen (Alsubaie, 2015).

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkielman johtopäätöksenä ajattelen, että innostava kouluyhteisö huomioi oppilaan vahvuudet ja tarpeet yksilöllisesti. Innostavassa kouluyhteisössä opettaja toimii omalla persoonallaan ymmärtäen oppilaita, mutta kuitenkin olematta liian periksiantava. Innostava opettaja on oikeuden- ja johdonmukainen, joka pystyy viestimään oppilaan tasolla mutta kuitenkin pystyy pitämään luokassa työrauhaa. Opettajan ammattitaitoon kuuluu valikoida pedagogiset menetelmät opetettavien tavoitteiden mukaisesti. Vaikka samaa kaavaa toistamalla voidaan luoda turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta, niin se voi myös laskea motivaatiota koulutyötä kohtaan.

Kouluyhteisön olennaisena osana on sen sisältämät ja oppilaan kokemat kaveripiirit. Kokemus kiusatuksi tulemisesta vaikutti tarinoissa vähentyvän, kun oppilas koki olevansa osa kaveriyhteisöä. Juuri ulkopuoliseksi jätetty olo nousi aineiston tarinoissa merkittävimmäksi koulukiusaamisen muodoksi. Vastapainona koulukiusaamisen kokemukselle kaverit olivat monissa tarinoissa koulun mukavin asia ja jopa merkittävin syy käydä koulussa. Kannustavia ja tukevia koulunkäytäntöjä kehittäessä terveiden kaverisuhteita muodostavia toimia tulisi suosia erityisesti uuden luokka-asteen alkuvaiheessa.

Kannustavaa kouluyhteisöä, koulumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon. Näihin liittyviä, kuten koulukiusaamisen ilmiöstä tehtyjä tutkimuksia on myös paljon sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tutkielmani tuloksina sain hyvin samankaltaisen kuvauksen koulutodellisuudesta kuin aiemmissa tutkimuksissa on saatu. Esimerkiksi Students' engagement in school life eli STAGE -hankkeen yhteydessä tehdyt Haapasalon ja Koskisen (2008) tutkimukset ovat saaneet samankaltaisia tuloksia tutkielmani kanssa. Heidän tutkimuksessa koulussa viihtymisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä ovat oppilas- ja kaverisuhteet. He kuvaavat hyvän opettajan ominaisuuksiksi rentouden ja huumorintajun, mutta myös kurin pidon hyvän työrauhan säilymiseksi. Kannustava koulu ei ole rajaton koulu.

Mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena olisi kuvata sitä, millä keinoin opettaja voi itse kehittää omaa ammattitaitoaan kannustavampaan suuntaan. Ovatko nämä ominaisuudet sisäsyntyisiä vai sellaisia taitoja, joita voi harjoitella. Miten rennoksi mutta kuria pitäväksi opettajaksi tullaan? Lisäksi ajankohtaisena tutkimuksena on jatkaa muutoksessa olevan koulukulttuurin tutkimuksia. Uudet pedagogiset keinot vaikuttavat tulevaisuuden oppilaiden kouluviihtyvyyteen varmuudella. Onko olemassa rajaa liian monipuoliselle opetukselle ja miten erilaiset yksilöt huomioidaan pedagogisia valintoja tehdessä?

LÄHTEET

Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., ... & Vainikainen, M. P. 2021. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta.

Alsubaie, M. 2015. Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*. 6.33: 125-128

Broady D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Toppi. Helsinki: United Press Global, 221-288.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. 1998. *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge. Abingdon: Oxon.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design – Choosing Among Five Approaches* (2nd edit.). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://bit.ly/2ppXcTs>

Eskola J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Estell, D. B. & Perdue, N. H. 2013. Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents and teachers. *Psychology in the Schools* 50 (4), 325–339.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2). 75-91.

Haapasalo, I. Koskinen, N. Toim. Nurminen, K., & Markkula, J. (2008). Koulu, koti & kaverit: Tukiverkot estävät uupumuksen ja synnyttävät kouluimun. *Tiedonjyvä : Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti*, 43(3), 10-12.

Harjunmaa, A. 2022. *Toimintatutkimus LORRI-menetelmän kehittämistä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi*. Väitöskirja. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 342. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65183>

Hoy, W. K. & Hannum, J. W. 1997. Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 290-311.

Hyvärinen, M. 2006. Kertomuksen tutkimus. Saatavilla [www-muodossa](https://docplayer.fi/412868-Kertomuksen-tutkimus-matti-hyvarinen.html) <https://docplayer.fi/412868-Kertomuksen-tutkimus-matti-hyvarinen.html> (luettu 15.9.2022)

Hyvärinen, S., Kangastie, H., Löf, J., Rautio, K., Riponiemi, N. & Uusiautti, S. 2021. Vahvuusperustaisen tulevaisuusohjauksen kehittämismatka ja VAHTO-malli Lapin korkeakouluissa. Saatavilla [www-muodossa](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64878/Vahvuusperustaisen%20tulevaisuusohjauksen%20kehitt%C3%A4mismatka%20ja%20VAHTO-malli%20julkaisu%20(pdf).pdf?sequence=1) [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64878/Vahvuusperustaisen%20tulevaisuusohjauksen%20kehitt%C3%A4mismatka%20ja%20VAHTO-malli%20julkaisu%20\(pdf\).pdf?sequence=1](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64878/Vahvuusperustaisen%20tulevaisuusohjauksen%20kehitt%C3%A4mismatka%20ja%20VAHTO-malli%20julkaisu%20(pdf).pdf?sequence=1)

Hyvärinen, S., Kangastie, H., Löf, J., Rautio, K., Riponiemi, N. & Uusiautti, S. 2021. VAHTO-vahvuuskortit. Saatavilla [www-muodossa](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64877/VAHTO_kortit.pdf?sequence=) https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64877/VAHTO_kortit.pdf?sequence=

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)*. Jyväskylän: PS-kustannus, 188-208.

Härkönen U. 2008. Teoria ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa Anneli Niikko, Ismo Pellikka & Erkki Savolainen. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä – Kirjoituksia kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto.

Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. *Koulun käytännöt: Kasvatussosiologinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kiviniemi, L. 2008. Psykiatrisessa hoidossa olleen nuoren aikuisen kokemuksia elämästään ja elämää eteenpäin vievistä asioista: Experiences of life and of things making life worth as experienced by the young adult who has been in psychiatric care. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 150. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus

Kolehmainen, M. & Kautto-Koukka, L. 2017. Näkyväksi tulevia nuoria: Etsivän nuorisotyön Akku-ryhmätoiminta mielen hyvinvoinnin tukena ja ehkäisevän päihdetyön toimintamallina. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 18, 87-99. <https://doi.org/10.30675/sa.63509>

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, terveystieteen laitos. Tampere: University of Tampere.
- Koskela T. 2009. Peruopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 167. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Kurtti-Matero, E. (2012). Koulukirjasto koulun toimintakulttuurin kehittämisen välineenä. Informaatiotutkimus, 31(1), 1.
<http://ojs.tsv.fi/index.php/inf/article/view/5142/4632>
- Laine, K. (2000). Koulukuvia: Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto.
- Lastensuojelulaki 2007/417.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>
- Lämsä, A.-L. 1996. Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa P. Siljander & V.-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämönhallintaan. Oulu: Oulun yliopisto, 78–93.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. The four-leaf clover of human resources. Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies, 1(1), 37-42.
- Noble, T. & McGrath, H. 2008. The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. Educational & Child Psychology 25 (2), 119–134
- Oinas, S. 2020. Technology-enhanced feedback : Teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being. Väitöskirja. Helsinki Studies in Education, number 99. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64412>
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 15.12.2022)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Salmela, M. 2016. Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 315. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62305>

Sherhoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B. & Csikszentmihalyi, M. 2014. Flow in schools revisited. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge, 211–226.

Talib, M. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74374>

Talib, M.-T. (1999). Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.

TENK 2019. Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Saatavilla www-muodossa https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_1

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Äimälä, A. 2011. Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulusta. Tampere: Tampere University Press .

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Positiivisen psykologian voima. Toimittanut Lotta Uusitalo-Malmivaara. Jyväskylä: PS-kustannus

Wenström S. 2019. Luontevahvuudet, hyvä elämä ja ura. Saatavilla www-muodossa <https://www.linkedin.com/pulse/luontevahvuudet-hyv%C3%A4-el%C3%A4m%C3%A4-ja-ura-sanna-wenstr%C3%B6m/>

Wenzel, K., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social maturation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 242. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

KOULUKOKEMUKSESI / haastattelupatteristo

1. Koulumuistoja ja ajatuksia
 - millainen peruskoulu mielestäsi oli?
 - olitko koko peruskoulun samassa koulussa?
 - mikä oli mukavin asia koulusta?
 - oliko koulussa jotain epämieluisaa?
 - oletko koulussa kokenut turvattomuutta?
 - miten peruskoulu on mielestäsi vaikuttanut nykyiseen elämäsi?
 - tunsitko voivasi hyvin, kun olit koulussa?
 - tekisitkö jotain toisin, jos kävisit nyt peruskoulua?
2. käsitys itsestä koululaisena
 - millainen koululainen olit?
 - mitä luulet millaisena opettajat pitivät sinua?
 - oliko sinulla hyvä olla koulussa? viihdytkö luokassasi?
 - menitkö kouluun mielelläsi?
 - millaisia kavereita sinulla oli koulussa? miten vietitte aikaa? pidätkö heihin vielä yhteyttä?
3. koulussa kannustaminen
 - muistatko kannustettiin sinua koulussa? saikto positiivista palautetta kun onnistuit? millaista positiivinen palaute oli? kerro esimerkkejä.
 - autettiin sinua koulussa riittävästi jos sinulla oli vaikeuksia? jos, kuka auttoi ja miten? jos ei, niin millaista apua olisit kaivannut?
 - asetettiin sinulle tavoitteita koulussa? jos, millaisia? saavutitko ne?
 - koitko koulussa toivottomuutta?
 - miten sinut olisi saanut innostumaan tai kiinnostumaan enemmän koulutyöstä?
4. opettajat
 - kerro jotain opettajistasi?
 - millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
 - olisiko opettaja voinut mielestäsi vaikuttaa tulevaisuudensuunnitelmiisi?
 - millainen opettaja on lannistava? miten hän käyttäytyy? onko sinulla ollut sellaista opettajaa?
 - koitko olevasi jollekin opettajallesi tärkeä? miten se ilmeni (koit tai et)?
5. koulu ja tulevaisuudensuunnitelmat
 - millaisia tulevaisuudensuunnitelmia ja odotuksia sinulla oli peruskouluaikoina?
 - saikto mielestäsi koulusta valmiuksia työelämään tai jatko-opintoihin? jos, mitä?
 - mikä koulussa olisi pitänyt olla toisin?
 - millaisen koulun ja tulevaisuuden haluaisit omille lapsillesi?

haluatko vielä lisätä tai täsmentää jotakin asiaa tai kohtaa?

Kiitos!

Liite 2. Osallistumispyyntö

Osallistumispyyntö nuorille aikuisille aineistonkeruuseen

Teen kasvatustieteiden lopputyön tutkielmaa osana luokanopettaja opintojani Lapin Yliopistolla. Kerään aineistoa koskien *minä ja koulu -pro gradu tutkielmaani*. Aineisto kerätään kahdenkeskinä haastatteluina. Haastattelut tallennetaan nauhuriin. Varsinaisessa tutkimuksessa haastattelua ei julkaista kokonaisuutena ja tuloksia esitellään niin, ettei yksittäistä henkilöä voida tunnistaa. Kaikki kerätty tieto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Osallistuessaan tutkimukseen tutkittavalla henkilöllä on oikeus

- osallistua vapaaehtoisesti mutta myös kieltäytyä osallistumasta
- keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia. Keskeyttäminen ei estä siihen asti kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa edelleen. Keskeyttämiselle ei tarvitse antaa erityistä syytä.
- peruuttaa suostumuksen osallistua milloin tahansa. Suostumuksen peruuttamiseen ei tarvita erityistä syytä.
- saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteuttamisesta, kuten siitä mitä osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa ja miten tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään.

Tutkimuksen tekijä ja toteutuspaikka

Saara Krook
 Kasvatustieteiden tiedekunta
 Lapin yliopisto
skrook@ulapland.fi

Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumisesta kyllä

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimen selvennys
