

# **”Oman koulun olotila”**

3. ja 6. luokkalaisten kertomuksia koulusta

JENNI KANKAANPÄÄ  
Tampereen yliopisto  
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos  
Sosiaalipsykologia  
Pro gradu -tutkielma  
Marraskuu 2008

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

JENNI KANKAANPÄÄ: ”Oman koulun olotila” 3. ja 6. luokkalaisten kertomuksia koulusta  
Pro gradu -tutkielma, 106 s., 6 liites.  
Sosiaalipsykologia  
Marraskuu 2008

---

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä lapset kertovat koulusta. Lapset viettävät koulussa suuren osan lapsuuttaan ja siksi on tärkeää tietää, millainen lasten koulu on ja mikä siellä on heille tärkeää. Jokaisella meistä on oma kokemus ja tarinansa koulusta, mutta tässä tutkimuksessa haluan antaa lapsille äänen kertoa siitä omalla tavallaan ja omasta näkökulmastaan.

Tutkimukseni aineisto koostuu 97 kirjoitelmasta, jotka olen kerännyt kahden tamperelaisen koulun 3. ja 6. luokkalaisilta lapsilta. Kirjoitelmien on kirjoitettu aiheesta ”Koulu” ja jokainen lapsi on voinut kirjoittaa mitä tahansa aiheeseen liittyvää. Aineisto koostuu hyvin eripituisista ja sisällöllisesti vaihtelevista teksteistä.

Kirjoitelma-aineiston analysointiin käytän sekä kvantitatiivista sisällön erittelyä että laadullista soveltavaa tarinallista analyysiä. Sisällön erittelyn avulla määrällistä aineistoa ja kuvailen siinä esiintyviä teemoja ja niiden määriä suhteessa lasten ikään, sukupuoleen ja kouluun. Soveltavan tarinallisen analyysin kautta tarkastelen teemoja sisällöllisesti ja etsin niiden keskinäisiä yhteyksiä sekä peilaan tuloksia ajankohtaisen lapsuuden tutkimuksen muihin tuloksiin.

Tiettyä koulua koskevat teemat esiintyvät yleisesti kaikkien lasten kertomuksissa. Yleisimmät teemat luovat koulusta kuvan virallisena opinahjona, mutta myös lasten oman toiminnan epävirallisena kenttänä. Koulun fyysisistä puitteista lapset ovat kirjoituksiensa perusteella kuitenkin vähemmän kiinnostuneita. Tutkimukseen osallistuneet lapset viihtyvät koulussa suhteellisen hyvin. Eniten toisistaan poikkeavina ryhminä hahmottuvat kuudesluokkalaisten tytöt, jotka kertovat koulustaan kaikkein eniten ja suhtautuvat siihen positiivisen kriittisesti ja kolmasluokkalaisten pojat, jotka kirjoittavat vain muutamista teemoista ja heidän suhtautumisensa on joko positiivista tai negatiivista. Vaikka lapset kertovatkin useista samoista teemoista, näkyy teemojen tarkemmassa tarkastelussa kuitenkin suuria vaihteluita siinä, mitä kyseisistä asioista on kirjoitettu ja mihin muihin teemoihin niitä on yhdistetty. Koulussa viihtyminen ja sosiaaliset suhteet ovat lapsille kaikkein tärkeimpiä asioita koulussa ja niihin liittyvät sekä oppiminen että tiloissa tapahtuva toiminta.

Kaikki koulussa tapahtuva toiminta on suhteessa toisiinsa ja erityisesti toimivat sosiaaliset suhteet ovat siellä viihtymisen perusta. Lapset hahmottavat koulunkäyntinsä monitasoisesti ja osaavat ja haluavat kertoa siitä, jolloin heitä pitäisi myös kuunnella.

Asiasanat: lapset, koulu, lapsuuden tutkimus, narratiivisuus, kouluviihtyvyys, sosiaaliset suhteet

# SISÄLLYS

1.	Johdanto	1
2.	Aiemmat koulututkimukset	4
3.	Tutkimusongelma	11
4.	Teoreettismetodologiset lähtökohdat	13
4.1	Todellisuus, sosiaalinen ja vuorovaikutus	13
4.2	Tarinallisuus	15
4.3	Lapsilähtöisyys ja lapsuuden tutkimus	20
4.4	Tutkijapositio	25
4.5	Keskeiset käsitteet	26
5.	Aineisto ja menetelmät	29
5.1	Kirjoitelma-aineiston keruu	29
5.2	Lasten tutkimisen eettiset kysymykset	35
5.3	Aineiston kuvailu	36
5.4	Analyysimenetelmät	37
5.4.1	Sisällön erittely	38
5.4.2	Soveltava tarinallinen analyysi	40
6.	Aineiston analyysi	42
6.1	Aineiston määrällinen tarkastelu	44
6.1.1	Koulun virallinen toiminta	46
6.1.2	Epävirallisen kouluarjen osat	51
6.1.3	Koulun fyysiset puitteet	54
6.1.4	Asennoituminen koulun käyntiin	56
6.1.5	Pienten poikien ja isojen tyttöjen profiilit	58
6.2	Aineiston laadullinen tarkastelu	61
6.2.1	Koulussa viihtyminen on tärkeää	62
6.2.2	Monenlaista oppimista	65
6.2.3	Opettaja- ja kaverisuhteiden merkitys	71
6.2.4	Toiminta tiloissa	83
6.2.5	Pienten poikien ja isojen tyttöjen koulutarinat	90
7.	Lopuksi	93
7.1	Yleistä arviointia	93
7.2	Kaikkein tärkein	95
7.3	Tästä eteenpäin	98
	Lähteet	102
	Liitteet	

# 1. JOHDANTO

Koulu on paikka, jolla on monenlaisia funktioita ja merkityksiä, riippuen siitä mistä tai kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Yhteiskunnan näkökulmasta koulu voidaan nähdä työvoiman koulutuslaitoksena tai sosiaalistamisen paikkana. Opettajalle koulu on työpaikka ja vanhemmille kasvatuskumppani, mutta mitä kaikkea koulu on lapselle? Lasten ja aikuisten käsitys koulusta ei aina ole välttämättä kovinkaan lähellä toisiaan, kuten seuraavassa:

*”Peppi heittäytyi käskemättä vapaalle paikalle istumaan. Mutta opettaja ei välittänyt hänen huolettomasta käytöksestään, sanoi vain ystävällisesti:*

- *Tervetuloa kouluun, pikku Peppi. Toivottavasti viihdyt ja opit oikein paljon.*
- *Jaha, ja toivottavasti saan joululoman, sanoi Peppi. – Siksi olen tullutkin. Oikeus ennen kaikkea.”* (Lindgren 2003, 46–48.)

Tutkimuksessani haluan antaa lapsille äänen kertoa millainen on koulu, jota he käyvät ja millaisia tarinoita he siitä kertovat. Lapset viettävät suuren osan lapsuuttaan koulussa ja koulu onkin perheen ohella toinen lapsuutta oleellisesti jäsentävä ja muokkaava instituutio. Koulua instituutiona, organisaationa ja koulutusympäristönä on tutkittu paljon, samoin on tutkittu koulun arvoja, opettamista, oppimista, opetusmenetelmiä ja tavoitteita, mutta lapsilähtöisesti, koulua lasten toiminnan ympäristönä tai koululaisten elämää on tutkittu huomattavasti vähemmän. (Alanen & Bardy 1990, 42–50, tässä tutkimuksessa luku 2) Jos kuitenkin ajatellaan lapsien sekä viettävän paljon aikaa että oppivan valtavan määrän tietoa peruskoulun kuluessa, ei ole lainkaan yhdentekevää, mitä mieltä lapset ovat koulusta ja sen ympäristöstä.

Kiinnostukseni lapsuustutkimusta ja koulua kohtaan heräsi, kun toimin tutkimusavustajana pohjoismaisessa tutkimusprojektissa *Inequal Childhood: A Comparative Study in the Nordic Countries*. Projektissa on tutkittu lapsia koulukontekstissa ja kerätty laaja pääasiassa kvantitatiivinen aineisto Suomesta, Ruotsista ja Norjasta (Järventie 2008, Lähde 2004, 29–30, Oksanen 2006, 270–271). Tutkimusprojektissa litteroin opettajien haastatteluja ja niissä kiinnitin huomiota siihen, miten omat käsitykseni koulusta ja oppilaiden välisistä suhteista eivät vastanneet aina lainkaan opettajien antamia kuvauksia. Mietin onko kyse siitä, etteivät opettajat

tiedä millainen paikka koulu on lapselle vai siitä, etten minä tiedä. Työskenneltyäni lasten kanssa ja juteltuani muutamien opettajien kanssa, olen huomannut, etten minä ainakaan tiedä. Silti ajatus siitä, etteivät ehkä muutkaan tiedä kaikkea, jäi vaivaamaan minua.

Chris Jenks (1996, 1-13) pohtii lasten tutkimista ja lasta ontologisena kysymyksenä. Hänen mukaansa kysymys lapsuuden erityisyydestä on mietityttänyt ihmisiä jo vuosisatoja, eikä asiasta ole vielä kukaan päästy yhteisymmärrykseen. Hän kuvaa, miten useissa tutkimuksissa pyritään selvittämään lapsen ja vanhemman suhdetta tai tutkimaan lasta kuin pientä aikuista, jolloin unohtetaan kaikkein tärkein kysymys ”Mikä lapsi on?” ja ”Miten lapsi on mahdollinen sellaisenaan?”.

Lasten ja lapsuuden tutkimus yhteiskuntatieteissä on virinnyt Suomessa 80-luvulla (Strandell 1992), mutta vasta paljon laman jälkeen, vuosituhaten vaihteessa heräsi kiihkeä keskustelu lasten hyvinvoinnista (Järventie & Sauli 2001), jonka seurauksena lapsuuden tutkimus vasta lunasti vahvan paikkansa mm. sosiologian, sosiaalipsykologian, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuskohteena. Viime aikoina Suomen yliopistoihin onkin perustettu useita erillisiä lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksiköitä, joissa tehdään monipuolista ja monitieteistä tutkimusta. Esimerkkinä tästä Tampereen yliopiston Perla – Perheen ja lapsuuden tutkimusyksikkö, joka edistää lapsuuden tutkimusta järjestämällä tutkijoille tapaamisia ja seminaareja sekä tukemalla tutkimusta taloudellisesti (Perla 2008). Tutkimusyksikön piirissä tuotetaan lapsuuden tutkimusta esimerkiksi perheistä, mediasta, palvelujärjestelmästä, sosiaalisesta pääomasta, lastensuojelusta, perheväkivallasta, peloista, ulkonäöstä, rasismista ja hyvinvoinnista (Kallio 2007).

Järventie ja Sauli (2001) kuvaavat toimittamansa kirjan Eriarvoinen lapsuus johdantoluvussa lapsi- ja lapsuuden tutkimuksen näkökulmia ja tarkastelutasoja. Tarkastelutasoja on kolme: systeemitaso, elämänpiirintaso ja yksilötaso. Näistä oma tutkimukseni asettuu elämänpiirintasolle, sillä koulu on varsin selkeästi lasten elämänpiiriin kuuluva paikka. Kirjassa elämänpiirin tasolla lapsia sanotaan tutkittavan sosiaalisina ryhminä ja ryhmissä, ja myös tämä vastaa ajatustani tutkimuskohteestani, jolloin lapsen näkökulman tavoittelusta huolimatta en ole kiinnostunut yksittäisistä lapsista toimijoina (kuten yksilötasolla) vaan lasten toiminnasta ryhmänä ja ryhmissä. *Olen kiinnostunut niistä käsityksistä, jotka ovat lapsille yhteisiä.*

Toisella tavalla omaa asettumistani lasten ja nuorten tutkimuksen kentällä määrittelen Kirsi Pauliina Kallion (2007) nelikentän avulla, jonka hän on esittänyt *Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin sekä lapsuuden kontekstien tutkimus Tampereen yliopistossa* -kartoituksen raportissa. Kallio jakaa nelikentässään (kuvio 1.) lapsiin ja nuoriin liittyvän tutkimuksen kahteen ulottuvuuteen. Toisen ulottuvuuden ääripäinä ovat tutkimus, jossa tutkitaan lapsuutta ja nuoruutta tai niiden konteksteja, ja tutkimus, jossa tutkitaan lapsia ja nuoria. Toinen ulottuvuus taas kuvaa tutkimuksen tavoitteita: ymmärryksen tavoittelu – muutoksen tavoittelu. Nelikentän on tarkoitus selventää lasten ja nuorten tutkimuksen kenttää, eivätkä ääripäät aina ole ääripäitä ja usein edellyttävätkin toisiaan. Kyse on kuitenkin siitä, mille alueelle minkäkin tutkimuksen voidaan katsoa painottuvan.



Kuvio 1. Lasten ja nuorten tutkimus, nelikenttä (Kallio 2007, 36)

Oman tutkimukseni katson sijoittuvan tässä nelikentässä ”muutoksen ja sosiaalisen rakentumisen” lokeroon sekä jonkin verran myös ”toimijuuden, osallisuuden ja voimaantumisen” alueelle. Olen tekemässä tutkimusta, jossa lapsuuden konteksti on tutkimuskohteena, mutta samalla katson tutkivani myös lapsia, ja tuodessani esiin heidän ääntään, edesauttavani heidän toimijuuttaan ja osallisuuttaan. *Tutkimuksellani tavoittelen ensisijaisesti ymmärrystä, lasten äänen kuulemistä ja muille sen välittämistä, mutta tietysti toivoisin, että tutkimuksestani voisi jatkossa olla apua myös asioiden muuttamisessa.*

## 2. AIEMMAT KOULUTUTKIMUKSET

Kuten alussa totesin, koulua on tutkittu varsin paljon. Kirjallisuushaun tuloksena havaitsin Suomessa tutkitun runsaasti koulukiusaamista, terveyskasvatusta, arviointia ja kehittämistä kouluissa, opettamista ja oppimista sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Suuri osa näistä tutkimuksista liikkuu käytännöllisellä tasolla tai vaihtoehtoisesti pohtii koulua aikuisten näkökulmasta. *Tutkimuksia, joissa oltaisiin oltu laajemmin kiinnostuneita koulusta ja tarkastelu olisi tapahtunut lasten näkökulmasta, löytyi vain muutamia.* Esimerkiksi Ritva Horppu (1993) on tutkinut yhtä osa-aluetta koulun kulttuurista eli ala-asteen oppilaiden käsityksiä opettajien auktoriteetista ja sitä, miten erilaiset luokkailmastot mahdollisesti vaikuttavat näiden käsitysten kehittymiseen. Patrik Scheinin (1990) taas on tutkinut erilaisten kasvatusympäristöjen vaikutusta oppilaiden minäkäsitykseen ja itsetunnon kehittymiseen, jolloin tutkimus on kohdistunut koulun ja lasten sijaan enemmän kasvatukseen, eikä ole tapahtunut lapsilähtöisestä näkökulmasta. Nuorisotutkimuksen piirissä koulua on tutkittu laajastikin (Suomessa esim. Tolonen 2001, Lahelma & Gordon 1997, Laine 2000), mutta mielestäni nuorisotutkimus ja lapsuuden tutkimus eivät kuitenkaan ole suoraan vertailtavissa erilaisten näkökulmiensa takia.

Esittelen tässä luvussa muutamia tutkimuksia, joissa tarkastelu on tapahtunut lasten näkökulmasta, ja tutkimukset ovat sijoittuneet kouluun tai muuhun vastaavaan paikkaan. Esittelen myös muutamia sellaisen tutkimuksen, jossa lapsia on tutkittu koulussa ja vaikka tutkimusintressi ei suoraan olekaan kohdistunut kouluun, on se ollut yhtenä teemana muiden joukossa. Ensimmäiset kolme tutkimusta ovat kansainvälisiä ja vaikka niiden vertaaminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun saattaakin paikoitellen olla hankalaa, olen ottanut ne mukaan niiden teoreettisen kiinnostavuuden vuoksi.

Pia Christensen ja Allison James (Christensen & James 2001) ovat tutkineet lasten käsityksiä koulun tehtävästä Pohjois-Englannissa. He ovat tutkimuksessaan olleet kiinnostuneita lasten ja opettajien käsityksistä ja käyttäneet etnografiaa ja muita laadullisia menetelmiä kerätessään aineistoa. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että vaikka oppilaat ja opettajat jakoivatkin samat merkitykset koulun tehtävästä, kokivat lapset silti koulunkäynnin usein tylsäksi. Syyksi tähän Christensen ja James tulkitsevat ajallisen ja tilallisen järjestyksen, jonka takia lapset kokevat,

etteivät he voi vaikuttaa juuri lainkaan siihen aikaan, jonka he viettävät koulussa, tai niihin tiloihin, joissa he koulupäivän aikana liikkuvat. Lapsilta puuttuu kontrolli siitä, miten ja keiden kanssa he viettävät aikaansa, missä tiloissa ja mitä tavaroita he käyttävät. Liiallinen ohjaus ja kontrolli on saanut lapset kokemaan koulun ”tyhjänä aikana”, kun taas vapaa-ajan he kokivat vapautena ja omien päätösten aikana. Lapset myös odottivat toisen asteen koulun alkua, koska olivat ymmärtäneet, että he voivat siellä vaikuttaa enemmän ajankäyttöön. Christensenin ja Jamesin tutkimuksessa merkittävää on se, miten oppilaat ja opettajat sekä jakavat käsitykset koulun merkityksestä että toisaalta kokevat siellä vietetyn ajan hyvin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa sekä lapsilähtöinen näkökulma että myös tutkimuskohde ovat hyvin lähellä omaa tutkimustani.

Myös Jiri Kovarik (1994) kirjoittaa artikkelissaan lapsuuden paikantumisesta ja lasten elämismaailmasta (*Lebenswelt*) ajan ja tilan käsitteiden kautta. Hän kuvaa samoin kuin Christensen ja James sitä, miten vähän lapset voivat vaikuttaa kyseisiin asioihin elämässään erityisesti ollessaan instituutioiden vaikutuspiirissä kuten koulussa tai päiväkodissa. Hänen mukaansa koulun tilat ja aika on usein jaettu aikuisten näkökulmasta. Kovarik hahmottelee artikkelissaan lasten päiväaikataulua ja kiinnittää huomiota siihen, miten yhteenlaskettu koulu-aika ja aika, joka kuluu läksyjen tekoon erityisesti niillä lapsilla, joille oppiminen tuottaa vaikeuksia, lähestyy monilla aikuisten työviikon pituutta tai vanhemmilla oppilailta saattaa jopa ylittää 40 viikkotuntia. Sen lisäksi, että lasten ”työviikot” ovat näin pitkiä, voivat he vaikuttaa niiden sisältöön keskimäärin huomattavasti vähemmän kuin vanhempansa. Kovarik esittää myös toisenlaisen näkökulman aikaan ja tilaan, hän erottaa fyysiset tilat ja luonnollisen ajan eletystä ja persoonallisesta tilasta ja ajasta, ja tuo näin tarkasteluun mukaan koetun ajan ja tilan. Kovarikin ajatus onkin, ettei lapsien eikä minkään ikätason elämän pitäisi olla niin tiukasti sidottua, ettei se anna mahdollisuutta vastuunottamiselle ja luovuudelle - henkilökohtaiselle ajan ja tilan kokemiselle.

Kim Rasmussen (2004) erottelee toisistaan lapsille suunnitellut paikat (places for children) ja lasten paikat (children's places). Hän on tutkimuksissaan havainnut, että vaikka esimerkiksi koulujen ja leikkipaikkojen suunnittelussa kiinnitetään paljon huomiota lasten tarpeisiin, eivät nämä lapsille suunnitellut paikat silti aina vastaa lasten vaatimuksia. Lasten mielestä kielletyt ja



epäviralliset ympäristöt ovat usein mielenkiintoisempia ja tärkeämpiä kuin valmiiksi rakennetut ja suunnitellut ympäristöt. Rasmussenin tutkimuksessa kävi myös ilmi, miten lapset voivat löytää oman paikkansa myös lapsille suunnitelluista paikoista. He voivat tehdä paikoista ja tiloista omiaan, jolloin siellä tärkeitä ei ehkä olekaan aikuisten määrittelemät toiminnot tai paikat vaan lasten itse tärkeiksi kokemat asiat. Tästä Rasmussen käyttää esimerkkinä leikkipuistoa, jossa lapsi kertoo olevan keinu, hiekkalaatikko ja liukumäki, mutta lapselle tärkeämpi on puu, jossa voi kiivetä vaikka se ei olekaan sallittua. Lapset voivat ottaa haltuun tiloja antamalla asioille ja tavaroille omanlaisiaan merkityksiä. Näin esimerkiksi koulun valmiissa ympäristössä saattaa olla paikkoja, tiloja ja tavaroita, jotka lapset kokevat merkityksellisiksi ja joita aikuiset eivät ehkä ole huomanneetkaan.

Maritta Törrönen (1999) on tutkinut väitöskirjassaan lasten arkea laitoksissa. Hänen tutkimusotteensa on etnografinen ja hän on kerännyt monenlaisia aineistoja mm. osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimuksessaan Törrönen on verrannut kahta laitosta, lastenkotia ja pitkäaikaissairaiden lasten sairaalaosastoa, ja niiden elämisaailmoja lapsen kannalta. Hän on analysoinut näiden laitosten arkista toimintaa lasten näkökulmasta. Törrönen kuvaa tutkimuksessaan hyvin läheltä ja konkreettisesti lasten arjen fyysisiä ominaisuuksia tilojen ja tavaroiden kautta. Hän on tutkinut myös päivärytmejä ja lasten toimintaa eri paikoissa laitosten sisällä. Tärkeään osaan Törrönen on asettanut lisäksi lasten epävirallisen arjen, johon hän katsoo kuuluvaksi vuorovaikutuksen ja tunteet. Törrönen on pyrkinyt tutkimuksessaan tavoittamaan lasten näkökulman ja lasten arjen hyvinvoinnin, ja on siten välttänyt laitoksiin usein yhdistetyn leimaamisen. Törrösen tutkimus on antanut minulle ideoita lasten tilojen toisenlaiseen näkemiseen ja niiden merkityksen hahmottamiseen.

Harriet Strandell (1995) on väitöskirjassaan tutkinut päiväkotilasten arkea ja sosiaalisia suhteita. Vaikka tutkimus ei liitykään kouluun ja koskee huomattavasti nuorempia lapsia, tulee se idealtaan varsin lähelle omaa tutkimusaiheeni. Strandellin tutkimusintressinä on ollut halu tutkia ”tavallisten lasten tavallista arkielämää” ja ajatus on lähtöisin uteliaisuudesta lasten maailmaa kohtaan (emt. 3, 7). Nämä ovat myös oman tutkimukseni tärkeitä ajatuksia. Strandell (emt.) on tutkimuksessaan ollut kiinnostunut lasten sosiaalisista suhteista ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta, ja myös tältä osin oma tutkimukseni on lähellä Strandellin tutkimusta.

Myös Hannele Forsberg (Strandell & Forsberg 2005) on ollut kiinnostunut tutkimaan tavallisten lasten arkea. Hänen tutkimuksensa kohteena ovat olleet pienten koululaisten iltapäivät, jotka julkisen kirjoittelun perusteella näyttäytyivät usein yksinäisenä aikana, joka lisäksi altistaa lapset monenlaisille riskeille. Tutkimuksessaan Forsberg keräsi 32 lapselta tietoa heidän iltapäivistään monenlaisin laadullisin menetelmin ja havaitsi, etteivät julkisen keskustelun käsitykset kohdanneet paljoakaan lasten omia kuvauksia ja heidän todellisuuttaan. Ensinnäkin selvisi, että suhteellisen harva tutkituista lapsista vietti iltapäivisin aikaa ilman aikuisten läsnäoloa ja että lapset eivät mieltäneet yksin oloa yksinäisyydeksi vaan monet jopa kaipasivat yksin oloa, jolloin oli aikaa rauhoittua ja tehdä mitä itse halusi. Merkittävä tulos tutkimuksessa oli kaverisuhteiden merkitys lapsille ja niinpä juuri iltapäiväaika oli lapsien mielestä arvokasta kaveriaikaa, kun päivät vietetään koulussa ja illat harrastuksissa tai perheen kanssa. Forsbergin tutkimus on aidosti lapsilähtöinen ja siinä on saatu selville asioita, joista myös minä olen kiinnostunut. Erityisesti se, miten suuresti aikuisten ja lasten käsitykset erosivat toisistaan, miten monipuolisia kuvauksia lapset iltapäivistään antoivat ja miten suuri merkitys ystävyysuhteilla lapsille oli, ovat pohdinnan arvoisia asioita oman tutkimukseni kannalta.

Lasten hyvää ja huonoa elämää tutkinut Susanna Helavirta (2006) on kerännyt peruskoulun kolmas ja seitsemäsluokkalaisilta eläytymismenetelmään perustuvan tarina-aineiston. Tarinoissaan lapset kuvasivat elämäänsä ja arkeaan monin tavoin. Teemoja, joista lapset kirjoittivat eniten, olivat järjestyksessä: koulumaailma, kaveri- ja perhesuhteet, terveys, taloudellinen tilanne, harrastukset, lemmikit ja elämäntapahtumat. Vaikka koulumaailma teemana on saattanut korostua, koska tarinat oli kerätty koulussa, kertoo se mielestäni myös siitä, miten tärkeä elämän alue koulu lapsille on. Kouluteeman sisällä Helavirta (emt.) nostaa esiin sen, miten menestyminen ja kouluviihtyvyys vaikuttivat olevan varsin tärkeitä lapsille, mutta niiden ohella koulu näyttäytyi myös sosiaalisten suhteiden, sääntöjen ja sanktioiden fyysisenä tilana. Lapset kirjoittivat paljon myös kavereista, jotka tämän ikäisillä lapsilla usein sijoittuvat koulumaailmaan. Omassa tutkimuksessani tulee varmasti nousemaan esiin samoja teemoja kuin Helavirralla ja hänen tutkimuksensa vakuutti minut taas kerran siitä, miten merkityksellinen paikka koulu lapsille on.

Erkki Olkinuora ja Eija Mattila (2001a, 5-12) ovat tutkimusryhmänsä kanssa tutkineet turkulaisia peruskouluja vuosituhannen vaihteessa. Tutkimuksessa ollaan oltu kiinnostuneita peruskoulujen toiminasta monella tasolla ja informantteina on käytetty sekä oppilaita, opettajia että oppilaiden vanhempia. Olkinuora ja Mattila (2001b) esittävät artikkelissaan, joka kohdistuu oppilaiden antamiin arvioihin, tutkivansa kouluviihtyvyyttä, kokemuksia oppimisympäristöstä ja kouluyhteisön keskeisiä normeja. Tutkijat katsovat saavansa näiden osa-alueiden tutkimisella tietoa oppilaiden sopeutumisesta kouluyhteisöön, heidän asenteestaan koulua kohtaan ja oppilaiden sosiaalisista suhteista keskenään ja opettajien kanssa. Teoreettisena lähtökohtana tutkimuksessa on mielekkyyden kokeminen eli lyhykäisyydessään se, miten oppilaat koulunkäyntiään arvottavat. Olkinuoran ja Mattilan tutkimuksessa mielenkiintoista oman tutkimukseni kannalta on erityisesti oppilaiden kokema kouluviihtyvyys ja sen osa-alueet yleinen kouluviihtyvyys, joka molemmilla oppilasryhmillä oli melko hyvä, samoin melko hyväksi koettu yhteishenki luokissa, suhteet opettajiin, mikä vaihteli jonkin verran iän mukaan sekä kiusaaminen, jota molemmissa ryhmissä oli raportoitu tapahtuvan melko vähän. Tutkimus on toteutettu kvantitatiivisesti ja siten oppilaat eivät ole itse päässeet määrittelemään esimerkiksi kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, kuin siinä määrin miten ne kyselyssä on esitetty. Omassa tutkimuksessani haluankin antaa lasten itse määrittellä omin sanoin edellä kuvattuja asioita.

Pirjo Pölkki, Katja Forssén ja Päivi Kähkönen ovat projektissaan ”Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot” tutkineet peruskoulun neljännen luokan oppilaiden oppimista, sosiaalista toimintakykyä ja koettua pätevyyttä sekä toimintakykyisyyteen vaikuttavia yksilöllisiä ja sosiaalisia taustatekijöitä. Tutkimuksessa on käytetty monia menetelmiä, joilla on kerätty tietoa oppilailta, opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta. Pääosa aineistosta on kerätty kyselylomakkeella ja on kvantitatiivista. Tutkimuksen laajuuden vuoksi tulokset kertovat paljon lapsista ja koulusta, vaikka se ei projektin ainoa tarkoitus olekaan. Tutkimuksella on tavoitettu suuri määrä tietoa mm. lasten hyvinvoinnista, viihtymisestä, syrjäytymisestä ja suhtautumisesta itseän, ja sen avulla on voitu kuvata erilaisia asioita yleisesti ja validisti. Laajuuden vuoksi aineisto tuo erilaisten oppilaiden kuvauksiin sävyjä ja auttaa myös yksilöllisten ominaisuuksien ja taustatekijöiden erottelussa. (Pölkki 2001.) Kaikesta tästä huolimatta lasten subjektiiviset äänet jäävät kuulumattomiin ja juuri niistä äänistä minä olen tutkimuksessani kiinnostunut. Tutkimus herätti

erään erittäin tärkeän kysymyksen oman tutkimukseni kannalta: *miksi useiden lasten kouluviihtyvyys oli varsin huono*. Tutkimuksessa oppilaat on jaettu neljään ryhmään heidän toimintakykyisyytensä mukaan: menestyjät, sopeutujat, vetäytyjät ja vastustajat. Ryhmät erottelevat lapsia monin paikoin erittäin hyvin. Kouluviihtyvyydessä yllättävää on kuitenkin se, miten menestyjien itse arvioima kouluviihtyvyys on huono tai erittäin huono 37 %:lla, mikä ei eroa paljoakaan muiden ryhmien kokemasta huonosta tai erittäin huonosta kouluviihtyvyydestä (sopeutujat 44 %, vetäytyjät 60 % ja vastustajat 52 %), siitä huolimatta, että menestyjillä on muita ryhmiä selkeästi vähemmän oppimisvaikeuksia, parempi koulumenestys ja koulumotivaatio. (emt..)

Myös Irmeli Järventien (2008) johtamassa “Inequal Childhood: A Comparative Study in the Nordic Countries” -tutkimusprojektissa on tutkittu koululaisia keräämällä heiltä ja heidän opettajiltaan kvantitatiivinen aineisto koulussa. Tutkimuksessa ollaan oltu laajasti kiinnostuneita lasten hyvinvoinnista, mutta yhtenä osa-alueena on ollut myös koulu. (myös Lähde 2004, Oksanen 2006.) Pölkin, Forsénin ja Kähkösen tapaan (Pölkki 2001) myös Järventien ym. (2008) projektissa on havaittu se, miten huonosti suomalaislapset viihtyvät koulussa: 65 % lapsista vaivaa ilon puute koulussa ja samansuuntaisesti kuin edellisessäkin tutkimuksessa, myös Järventien kuvaamat ”päivänsäde”-lapset, joiden identiteetti, hoiva ja sosiaalinen integraatio ovat hyvällä tasolla, kokevat koulutyön ilottomaksi. *Omalla tutkimuksellani tuskin pystyn vastaamaan kysymykseen, miksi suomalaislapset eivät viihdy koulussa, sillä se on erittäin laaja ja vaativa kysymys. Toivoisin kuitenkin voivani tuottaa vastausvihjeitä antamalla lasten kertoa omin sanoin koulusta.*

Yhteenvedon aikaisemmista tutkimuksista voin todeta lasten koulukäsityksiä tutkitun vähän, mutta se vähä, mitä on tutkittu, on hyvin mielenkiintoista ja herättää paljon ajatuksia. Tutkimuksissa on ilmennyt, etteivät suomalaiset lapset viihdy kovinkaan hyvin koulussa (Pölkki 2001, Järventie 2008). Koulu kuitenkin näyttäytyy lapsille monin tavoin, esimerkiksi menestymisen ja sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa kaverisuhteet ovat tärkeitä (Helavirta 2006). Kaverisuhteiden tärkeys korostuu myös vapaa-ajalla (Strandell & Forsberg 2005). Kansainväliset tutkimukset taas osoittavat lasten kokevan koulussa vietetyn ajan ja tilat liian säännöstellyiksi, jolloin lasten omille päätöksille ja toiveille ei jää sijaa (Kovacic 1994,

Christensenin ja Jamesin 2001). Lapset voivat kuitenkin löytää jotakin omaa myös valmiissa tiloissa ja antaa tavaroille ja asioille omanlaisiaan merkityksiä (Rasmussen 2004). Lapset kokevat ajan ja tilan toisin kuin aikuiset (emt., Törrönen 1999). Useissa tutkimuksissa ilmenikin, miten paljon aikuisten ja lasten käsitykset samoista asioista eroavat toisistaan, ja siksi onkin erittäin tärkeää käyttää lapsia informantteina tutkittaessa lasten maailmaa (emt., Strandell & Forsberg 2005, Christensen ja James 2001). Lapsia tutkittaessa on kuitenkin kiinnitettävä paljon huomiota aineiston keruun menetelmään (Strandell & Forsberg 2005, Helavirta 2006, Törrönen 1999, Strandell 1995).

### 3. TUTKIMUSONGELMA

Meillä jokaisella on oma tarinamme koulusta, joka pohjautuu henkilökohtaisiin tai muiden meille kertomiin kokemuksiin. Näissä tarinoissa koulu saattaa näyttäytyä opinahjona, tiukan kurin ja järjestyksen näyttämönä, ystävyysuhteiden tai yksinäisyyden tilana riippuen näkökulmasta ja muistoista, joita meillä on. Myös jokaisella koulun opettajalla ja rehtorilla on omanlaisensa kertomus ja yhteiskunnalla omansa. Jo näiden monenlaisten kertomusten kautta koulu näyttäytyy paikkana, jota ei voida tyhjentävästi kuvata, sillä näkökulmalla on aina vaikutusta siihen, millaisena se nähdään ja koetaan. Ihmisten omat vahvat käsitykset ja muistot voivat myös estää toisten kertomusten ymmärtämistä, jos kokemukset ovat hyvin erilaisia. Siten, vaikka jokaisella onkin jonkinlainen käsitys siitä, millainen on koulu, on tärkeää ottaa selvää siitä, miten parhaillaan koulua käyvät lapset asiat kokevat ja näkevät.

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu seuraaviin asioihin:

*Mitä lapset kertovat koulusta?*

*Millainen koulu on lasten kertomuksissa?*

*Mikä koulussa on lapsille tärkeää?*

Tarkempiin pohdintoihin tutkimusta ohjaavat ajatukset siitä, mihin asioihin lapset koulussa kiinnittävät huomiotaan, mikä on heille merkityksellistä, mitkä asiat vaikuttavat koulussa viihtymiseen, mikä heidän mielestään on koulun tarkoitus ja mistä lapset eivät puhu? Olen tutkimassa sitä, millaisen kuvan lapset välittävät minulle koulusta, en sitä, millainen koulu todellisuudessa on. Minua kiinnostaa myös se, miten lapset kuvailevat niitä asioita, merkityksiä ja suhteita, jotka kietoutuvat koulun ympärille. Tutkimukseni kohteena on ”lasten koulu” - ei yhteiskunnan instituutio, organisaatio, työpaikka tai koulutuslaitos, vaan se paikka, jossa lapset viettävät suuren osan lapsuuttaan ja kuvaus, jonka lapset itse tästä paikasta antavat.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuulla lasten omia kertomuksia ja peilata niitä aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuksessa on tärkeää tuoda esiin tavallisten lasten käsityksiä arjen ympäristöstään (kuten esim. Strandell 1995, 3, Strandell & Forsberg 2005). Toisin sanoen tutkimusasetelmani ei aikaisempien tutkimusten esille nostamista ajatuksista huolimatta ole

lasten ongelmista lähtevä, vaan tarkoituksena on kuunnella avoimesti lasten kertomuksia ja nähdä heidän maailmaansa iloineen, suruineen ja toiveineen.

## 4. TOOREETTISMETODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa hahmottelen aluksi tutkimuksessa metateorianan vaikuttavan sosiaalisen konstruktionismin ajatuksia ja erittelen käsityksiäni sosiaalisesta ja vuorovaikutuksesta. Tämän jälkeen käsittelen tarinallisuutta eli narratiivista tutkimusta, joka on tutkielmassani läsnä niin teoriana, metodologiana kuin menetelmänäkin. Tässä yhteydessä pohdin myös lasten tarinoiden tutkimista. Sen jälkeen kiinnitän huomiota lapsuuden tutkimuksen taustoihin ja erityisyyteen sekä nostan esiin kehitysnäkökulman merkityksen lapsia tutkittaessa. Tämän jälkeen esittelen tutkijapositioni, jonka yhteydessä hahmottelen yhteyden kaikkien edeltävien asioiden kesken. Lopuksi määrittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet: lapsi, paikka ja koulu.

### 4.1 Todellisuus, sosiaalinen ja vuorovaikutus

Käsitykseni todellisuudesta pohjautuu *sosiaaliseen konstruktionismiin*, jonka mukaan ei ole olemassa objektiivista todellisuutta, vaan tieto maailmasta rakentuu sosiaalisesti, ajallisesti, paikallisesti ja kielellisesti (Gergen 1997). Bergerin ja Luckmannin (2003) mukaan sosiaalisia todellisuuksia on olemassa yhtäaikaisesti useita, jolloin sosiaalinen todellisuus näyttäytyy eri tavoin riippuen siitä, kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Silloin yleisten käsitysten tutkiminen asettuu epärelevantiksi, koska yleisiä totuuksia ei ole olemassa. Sosiaalisessa konstruktionismissa kieli nähdään riippuvaisena sosiaalisen todellisuuden olemassaolosta, ja tutkimuksen kohteena ovat sosiaaliset konstruktiot itsessään, eivät niiden reaalisten kohteiden olemassaolon tarkastelu (Hänninen 2002, 27). Kenneth Gergenin (1997) mukaan termit, joilla ymmärrämme maailmaa, eivät tule suoraan objektiivisesta maailmasta tai kokemuksistamme siitä, vaan ne ovat historiallisesti rakentuneita ja neuvoteltuja. Kielen avulla luomme ja uusinamme maailmaa, ja todellisuus onkin jatkuvasti muuttuva prosessi. Ymmärrys maailmasta on sosiaalisesti neuvoteltua. Gergenin (emt.) mukaan sosiaalinen konstruktionismi pyrkii tutkimaan niitä prosesseja, joilla ihmiset kuvailevat ja selittävät tai muutoin ottavat selkoa siitä maailmasta, jossa elävät.



Symbolisen interaktionismin perinteen mukaisesti ymmärrän *vuorovaikutuksen* olevan sitä, että A vaikuttaa B:hen ja B A:han, mutta vuorovaikutus ei kuitenkaan pelkisty vain sosiaaliseen vaikuttamiseen siten, että ihmiset reagoisivat toistensa tekoihin ja toimiin suoraan, vaan toimintojen välillä tapahtuu aina tulkintaa. B toimii sen pohjalta, miten on tulkinut A:n teon ja niin edelleen. (Blumer 1969.) Vuorovaikutus tapahtuu myös aina kulttuurisessa ja ajallisessa kontekstissaan (Eskola 1996, 60–65).

Antti Eskolan (1996, 60–65) mukaan termiä *sosiaalinen* voidaan selittää ja ymmärtää monin tavoin ja se onkin itsessään melko ongelmallinen termi. Tässä yhteydessä käsitän sosiaalisen kuitenkin niin, että se sisältää ihmisten yhteistoimintaa ja siten myös vuorovaikutusta. Esimerkiksi yhteisön voidaan ajatella olevan sosiaalinen muodoste, joka vuorovaikutuksen kuluessa tuottaa uusia yhteisiä kokemuksia, yhteisiä merkityksiä ja sääntöjä sekä esimerkiksi yhteistä työtä. Sosiaalisen voi ajatella olevan myös jotakin erityisesti ihmiselle kuuluvaa, sillä me rakennamme yksilöiksi yhteisöissä, jotka perustuvat sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Kuusela 2007). On myös kyseenalaistettu, tuleeko ihmisestä edes ihminen ilman yhteisöä eli ilman sosiaalisia suhteita (susilapsi -esimerkit, ks. Vilkkö-Riihelä 2001, 188–190).

Tutkimuksessani edellä esitetyt käsitykset maailmasta, todellisuudesta ja vuorovaikutuksesta ovat läsnä monin tavoin. Kuten tutkimusongelma luvussa totesin, en ole tutkimassa koulun todellisuutta tai abstraktia koulua, vaan koulua sellaisena kuin lapset sen minulle kertovat. Koulu on muiden merkitystensä ohella sosiaalinen ympäristö, jossa tapahtuu jatkuvasti paljon sosiaalista vuorovaikutusta. Vuorovaikutus ei ole yksisuuntaista tai pelkkää sosiaalista vaikuttamista ja siten lapset eivät vain ota vastaan tietoa vaan tulkitsevat ja muokkaavat sitä sekä myös itse vaikuttavat niin toisiin oppilaisiin, opettajaan kuin koko koulun kulttuuriinkin. Myös oppiminen on siten vahvasti vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen tapahtuma. Koulussa tapahtuu sosiaalista vuorovaikutusta myös muissa kuin opetustilanteissa ja juuri ne jokapäiväiset kohtaamiset leikin, juttelun, kilpailun ja kiusaamisen merkeissä välitunneilla, ruokailussa ja koti- tai koulumatkalla ovat sekä tärkeitä sosiaalisen toiminnan ja suhteiden opettelupaikkoja että raadollisia ja jopa traumatisoivia arjen tilanteita.

## 4.2 Tarinallisuus

Millaisiin lasten tarinoihin koulu sisältyy ja millaisia tarinoita koulusta kerrotaan? Onko lasten kertomuksissa keskenään samankaltaisia tarinoita ja löytyykö niistä siten lasten omaa kulttuuria, omia yhteisiä tarinoita? Kiinnittyvätkö lasten tarinat yhteiskunnallis-kulttuurisiin kertomuksiin, vai ovatko ne hyvinkin erilaisia? Narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan avata esitettyjä kysymyksiä.

Käytän tässä narratiivisuuden synonyyminä tarinallisuutta kuten esimerkiksi Hänninen (2000) ja Ylijoki (1998) ovat tehneet. *Tässä yhteydessä kirjoittaessani tarinoiden kertomisesta käsitän sillä sekä suullisen, kirjallisen että muut tavat tuottaa tarinoita muiden tietoisuuteen.* Tarinallisuudessa on kyse sekä elämän ja tarinoiden hahmottamisen tavasta että siitä, miten niitä voidaan tieteellisesti tutkia ja tulkita (esim. Bruner 1987, Hyvärinen 2006). Käsitelen tässä tarinoiden ja tarinallisuuden teoreettisia ja metodologisia ulottuvuuksia ja luvussa 5.4.2 enemmän tarinallisuutta aineiston tulkitsemisen menetelmänä.

Tarinat eivät ole maailmasta ja elämästä irrallaan, vaan kiinnittyvät kertomisen ja elämisen kautta kulttuuriin konteksteihin, vuorovaikutukseen, maailman kokemiseen, mallitarinoihin ja käsikirjoituksiin (Hyvärinen 2008, Hyvärinen 2006, Bruner 1987, Ylijoki 1998, 145–149). Hyvärinen (2008) kuvaa artikkelissaan sitä, miten tarinat eivät ole valmiita tuotteita, vaan ne tuotetaan, jolloin oleellista on kerronta. Siten tarinoita ja kerrontaa ei voida erottaa toisistaan. Kerronta puolestaan tapahtuu aina kulttuurisessa ja tilanteisessä kontekstissa ja jollekin. Hyvärinen (emt.) käsittelee tarinan Barbara Herrnstein Smithin tavoin olevan sitä, että ”joku kertoo jollekin, että jotain tapahtui”. Kerronta on vuorovaikutuksellista myös muulla tavoin, sillä tarinat ja kerronta pohjautuvat kulttuuriin jäsenyyksiin eli käsikirjoituksiin (emt.) ja mallitarinoihin (Ylijoki 1998, 145–149). Hyvärisen (2007, 2008) mukaan tarinat ovat muodoltaan sidottuja käsikirjoituksiin (scripts), millä tarkoitetaan sitä, että ihmisillä on kulttuurisesti ja sosiaalisesti muotoutuneita käsityksiä ja malleja siitä, mitä tietynlaisiin tilanteisiin liittyvien tarinoiden tulisi sisältää ja miten edetä. Kerronta perustuukin siten useiden käsikirjoitusten prosessointiin ja soveltamiseen, ja edellyttää, että olemme kuulleet tai lukeneet toisten kertomuksia. Myös konventionaalisista muodoista poikkeavien tarinoiden taustalla vaikuttaa

”tavallisen” käsikirjoituksen tunnistaminen ja siitä tietoisesti poikkeaminen. Tarinoiden käsikirjoituksen mukaiseen kerrontaan kuulu myös sen tunnistaminen, minkä kertominen mistäkin asiasta on mielenkiintoista (emt.) ja jo melko nuoretkin lapset osaavat tunnistaa poikkeavat asiat kiinnostaviksi tarinoissa (Engel 1995, 85–87). tarinat rakentuvat sosiaalisesti myös siten, että yksilöt omaksuvat yhteisönsä mallitarinoita. Mallitarinoita ei kuitenkaan vain omaksuta, vaan yksilöt myös muokkaavat niitä itselleen sopiviksi ja kertoessaan niitä muille, ovat he omalta osaltaan muovaamassa yhteisön mallitarinaa toisenlaiseksi. Tällaiset mallitarinat voivat olla monen tasoisia ja kietoutua yhteen muiden tarinoiden ja mallitarinoiden kanssa. (Ylijoki 1998, 145–149.) Kertominen ei ole koskaan täysin yksilöllistä toimintaa, vaan kerronnassa käytetään hyväksi kulttuurisesti ja sosiaalisesti jaettuja malleja sekä sisällön että muodon osalta, ja kertominen tapahtuu jollekin (Hyvärinen 2006). Jokaisella kertomuksella on myös yleisönsä, vähintäänkin kertoja itse tai kuviteltu yleisö (Engel 1995, 76, Hyvärinen 2006).

Tutkimuksessani lähtökohtana on, että *lapset kertovat tarinansa minulle tutkijalle ja ottavat huomioon ehkä joitakin tunteita tarinoita koulusta*. Lasten tarinoiniin vaikuttaa siten sekä hän, jolle tarina kerrotaan, että konteksti, jossa kertominen tapahtuu. Kertomuksissa saattaa olla tunnistettavissa olemassa olevia mallitarinoita ja, vaikka lapset eivät ehkä olekaan yhtä tietoisia mallitarinoista ja käsikirjoituksista kuin aikuiset, voivat he silti tietoisesti tai tietämättään soveltaa tarinoissaan esimerkiksi vanhempien tai opettajien ajatuksia koulun tehtävästä tai lasten yhteisiä jaettuja käsityksiä koulusta. *Tarinoissa mielenkiintoista ovatkin siis yhteiset ja jaetut tarinat sekä niistä poikkeavat subjektiivisesti erilaiset kertomukset*.

Tarinoiden avulla pyritään myös järkeistämään todellisuutta ja kokemuksia (Hyvärinen 2008). Jerome Bruner (1987) kirjoittaa siitä, miten tarinoita ei voida erottaa elämästä ja elämisestä eikä elettyä ja kerrottua elämää toisistaan. Elämä tarinoidaan ja tarinat eletään eli näiden kahden välillä on kaksisuuntainen vaikutus, jossa ei voida erottaa kumpi on ensin. Myös elämä voidaan nähdä samanlaisena konstruktiona kuin tarinat. Elämää jäsennetään ja järkeistetään tarinoiden avulla, ja tässä yhteydessä ihmisten henkilökohtaiset elämät ja kokemukset kiinnittyvät kulttuuriin ja sosiaalisiin tarinoin, kun käytetään mallitarinoita ja käsikirjoituksia. Kerrottaessa elämästä tai kokemuksista ei vain raportoida todellisia tapahtumia vaan poimitaan oleelliset, yhdistellään erillisiä tapahtumia ja annetaan niille merkityksiä, ja siten voidaan saada

järkevyyttä ja selkeyttä kaoottisimpiinkin tapahtumiin (Hyvärinen 2006). Elämää voivat myös suunnata tunnetut kertomisen mallit, jolloin elämään suhtaudutaan tietyllä tavalla etenevänä tarinana (Hyvärinen 2004). Ylijoki (1998, 145) kirjoittaa siitä, miten elämän ja kokemusten lisäksi kaikenlaiset ilmiöt ja tapahtumat hahmotetaan toisiinsa liittyvinä, ”juonellisina kokonaisuuksina”, jolloin voidaan nähdä niiden merkitys. Hänen mukaansa ”tarinallisuus onkin keskeinen inhimillisen ymmärryksen muoto”. Kuviteltaessa, että kaikkia tilanteita ja tapahtumia tarkasteltaisiin toisistaan irrallaan, näyttäisi maailma hyvin erikoiselta sekasorrolta.

Vilma Hänninen (2002, 19–23, 128–130) on yhdistellyt edellä esiteltyjä tarinallisuuteen liittyviä asioita tarinallisen kiertokulun teoriassa. Hän erottaa siinä toisistaan draaman, tarinan ja kertomuksen käsitteet. Draamalla hän viittaa elävän elämän tapahtumiin, tarinalla juonelliseen ja ajalliseen abstraktioon ja kertomuksella tarinan esittämiseen merkkien kuten kielen tai esimerkiksi kuvien avulla. Samasta tarinasta on mahdollista kertoa hyvin erilaisia tarinoita riippuen siitä kenelle, missä tai miten tarina kerrotaan. Samoin yhdessä kertomuksessa voi olla monta tarinaa ja sitä voidaan tulkita monin tavoin. Draama, tarina ja kertomus vaikuttavat kaikki toisiinsa siten, että draama on pohjana tarinan muodostamiselle, mutta myös tarinat muovaavat elävän elämän elämistä. Kertomuksessa taas kerrotaan tarinasta, mutta samalla lisäksi muokataan tarinaa ja kertominen myös vaikuttaa elämään, koska se on osa elämää. Hännisen esittämässä tarinallisen kiertokulun teoriassa on osana myös sosiaalinen tarinavaranto, jolla hän viittaa samaan kuin esimerkiksi Ylijoen (1998, 145–149) käyttämä mallitarinoiden joukko. Tällaisella tarinavarastolla on vaikutusta siihen millaisia tarinoita meillä on käytössämme ja kerrotut kertomukset puolestaan täydentävät tarinavarastoa. Lisäksi mukana on situaatio, jolla tarkoitetaan ihmisen elämäntilanteen kokonaisuutta mahdollisuuksineen ja rajoituksineen, jota elävä elämä asettaa ja joka ohjaa tarinoiden muodostamista. (Hänninen 2002, 19–23.) Hänninen ei aseta tarinalle yhtä tiukkoja vaatimuksia kuin Hyvärinen (2006, 2008) ja siten hänen teoriaansa ja ajatuksiaan tarinallisuudesta on helpompi soveltaa epätyypillisiin tarinoihin tai kertomuksiin. Hyvärisen (2007, 2008) ajatuksen mukaisesti kertomuksella on oltava rajansa, jotta käsitettä ei käytettäisi niin, että se kadottaa merkityksensä. Hänninen (2002) vastaavasti antaa tarinallisen kiertokulun teoriassaan kertomukselle hyvinkin vapaat kädet ilmaista omalla tavallaan ja monenlaisia tarinoita. Tarja Aaltonen (2005) tuo väitöskirjassaan hyvin esiin sen, miten tarinaa

voi kertoa silloinkin, kun ilmaisu on hyvin kaukana perinteisistä kertomisen konventionaalisista muodoista.

Lapsen elämä on täynnä tarinoita ja ne ovat lapsen elämässä keskeisessä asemassa (Engel 1995, 4-8, Martin 2004). Aikuiset kertovat lapsille tarinoita joka päivä ja Daniel Sternin (1990, 131–137) mukaan jo noin kolmivuotiaana lapsi alkaa itse hahmotella ja kertoa tarinoita. Tarinoiden maailma kasvaa kun lapsen elinpiiri laajenee ja hän oppii käyttämään uusia taitoja kuten lukeminen ja kirjoittaminen (Engel 1995, 4). Mari Martinin (2004) mukaan sadut ja tarinat ovat lapsille tuttuja ja tärkeitä ja niiden avulla lapset jäsentävät elämäänsä, toiveitaan ja pelkojaan. Vaikka tutkimuksissa on havaittu että noin 8-9-vuotiaana lasten kyky tuottaa spontaaneja kertomuksia vähenee, se ei silti tarkoita, että tarinoiden määrä lasten elämässä vähenisi. (Engel 1995, vii, 1–23). Itse asiassa Susan Engel (emt., 1–23) on tutkimuksessaan todennut, että lukioikäiset nuoret havaitsivat kertovansa päivittäin jopa kymmeniä tarinoita itse, vaikka he aluksi olivat olleet sitä mieltä, etteivät kerro kuin ehkä yhden tai kaksi päivässä.

*Lapset siis kuulevat ja kertovat paljon tarinoita, mutta mikä niiden merkitys on lapselle?* Engel (emt. 5-10) hahmottelee asiaa siten, että tarinoiden avulla lapsi muodostaa käsityksiä omista tunteistaan, tiedoistaan ja omasta itsestään. Hänen mukaansa tarinoiden avulla lapsi oppii myös sosiaalisen elämän sääntöjä ja integroituu kulttuuriinsa. On helppoa ajatella, miten monet klassiset kansansadut pohjautuvat ajatukseen moraalikoodien, käyttäytymismallien ja sosiaalisten sääntöjen opettamisesta hedelmällisellä tavalla, vaikka niissä ei suoranaista opetusta lopussa olisikaan. Raija-Leena Punamäki (2006) on artikkelissaan pohtinut satujen sisältämiä kehityspsykologisia viestejä ja ajatuksia lasten elämän tärkeistä ihmissuhteista ja tilanteista. Kulttuurinen integroituminen taas tapahtuu siten, että lapsi sekä toisaalta omaksuu tarinoiden kautta historiaa että oppiessaan tarinamuodon hän samalla oppii jo kulttuuria (Engel 1995, 5-10).

Lasten tarinoiden tutkiminen eroaa jossain määrin aikuisten tarinoiden tutkimisesta. Lasten ja aikuisten kerronta on erilaista, koska aikuisilla on jo ikänsä vuoksi enemmän kokemuksia ja ymmärrystä maailmasta, mutta myös heidän ajattelunsa on erilaista (Martin 2004). Aikuisten tarinoiden kohdalla ei yleensä tarvitse kyseenalaistaa, onko hänen kertomuksensa ”totta”, sillä lähtökohta yleensäkin on subjektiivisen kokemuksen tutkimisessa. Lasten kohdalla tilanne on

kuitenkin toinen, sillä heidän tarinoidensa analyysissä kyse ei ole vain tapahtumien ja niistä kerrotun subjektiivisen tarinan eroissa, vaan *lasten kertomuksissa tyypillistä on fiktion ja suoranaisen fantasian kietoutuminen kokemusten kuvailuun* (Engel 1995, Martin 2004). Engelin (1995, 12) mukaan lapset eivät kerro tarinoita vain todellisista kokemuksista, vaan myös siitä, mitä voisi tai mitä he toivoisivat tapahtuvan. Tämä ei mielestäni kuitenkaan heikennä lasten tarinoiden selitysvoimaa vaan pikemminkin tekee aineistosta monipuolisemman ja haastaa tutkijan katsomaan maailmaa erilaisin silmin. Engel (emt.) toteaa myös, että lapset yhdistelevät kertomuksissaan oikeita tapahtumia ja fantasiaa osoittaakseen, mitkä asiat ovat heille tärkeitä. Samaa asiaa kuvaa Mari Martin (2004) kirjoittaessaan lasten kertomista saduista ja niiden kosketuspinnasta lasten omaan elämään. Martinin mukaan lasten saduissa on aina läsnä tosi ja kuviteltu, satu antaa niille mahdollisuuden kohdata, ja niiden yhteen kietoutuminen saattaa kertoa enemmän kuin vain todellisten tapahtumien kuvailu. Martin kuvaa, miten satujen fantasia antaa lapselle mahdollisuuden mennä todellisuutta pidemmälle, rikkoa rajoja ja näyttää sellaista, mitä pelkässä tapahtumien kuvailussa ei uskaltaisi kertoa. Tästä ilmiöstä hyvänä esimerkkinä toimii Inkeri Eskosen (2001) tutkimus perheväkivaltaa kokeneiden lasten terapiaryhmistä, joissa lapset kertoivat vaikeista asioista leikeissä ja näytelmissä fantasiaa hyväksikäyttäen. *Siten sillä, sisältävätkö oman tutkimukseni aineiston kertomukset fantasiaa, ei sinänsä ole väliä, koska myös fantasiat kertovat lapsille tärkeistä asioista, eivätkä tarinat muutoinkaan edusta objektiivista totuutta vaan lasten subjektiivisia ajatuksia ja tunteita.*

Lasten kertomukset eivät myöskään välttämättä myötäile totuttuja kertomuksen muotoja, sillä vaikka lapset tunnistavatkin kertomisen ”käsikirjoituksia”, soveltavat he niitä omalla tavallaan. Lasten tarinat saattavat toisinaan vaikuttaa mielettömiltä, omituisilta tai monimutkaisilta, (Engel 1995, 3, 15, 88) ja myös lapsen ajatus saattaa harhailla eikä kertomuksesta tule kokonainen, vaan tarina voi olla hyvinkin pirstaleinen (emt., Eskola 2001). Nämäkään asiat eivät kuitenkaan vähennä lasten kertomusten arvoa tai sisällön merkityksellisyyttä, vaan kuten fantasia, nekin asettavat tutkijalle haasteen tulkita, ymmärtää ja tavoittaa lasten maailma (ks. esim. Lahikainen 2001). Tarinat saattavat parhaimmillaan olla silta aikuisten ja lasten maailman välillä (Martin 2004) ja niiden kautta aikuinen voi nähdä ja ymmärtää lapsia paremmin (Engel 1995, 3).

Tarinoiden tutkiminen on tärkeää, koska ne eivät ole vain irrallisia tarinoita vaan osoittavat mielipiteitä ja maailman hahmotusta sekä kertovat asennoitumisesta myös eteenpäin. Tarinoidessaan lapset hahmottavat koulumaailmaa ja elämäänsä siellä, ja siten on mielenkiintoista, mistä he kertovat, mistä eivät ja mitkä asiat he liittävät tarinoissa toisiinsa.

Tutkimuksessani narratiivisuus on läsnä monin tavoin. *Ensinnäkin se on teoreettinen lähestymistapa, jonka ajatuksia olen edellä esittänyt. Toiseksi aineistoani voidaan mahdollisesti kuvailla narratiiviseksi, koska se on suorasanaista, kertomuksellista kielenkäyttöä* (Heikkinen 2007). *Kolmanneksi tulen käyttämään aineistoni analysoinnissa soveltavaa narratiivista analyysiiä.*

### 4.3 Lapsilähtöisyys ja lapsuuden tutkimus

Lapsuuden erottaminen omaksi, erilliseksi elämänvaiheeseen on tapahtunut pikkuhiljaa viimeisten parin sadan vuoden aikana ja se on ollut osa modernin aikakauden muutosta. Nykyään lapsuutta pidetään jo itsestään selvästi omanlaisenaan elämänvaiheena, johon yhdistetään monenlaisia mielikuvia ja erontekoja suhteessa aikuisuuteen. (Lahikainen 2001.) Lapsuudesta puhuttaessa ovat kuitenkin usein korostuneet lasten marginalisointi ja toisaalta erityiskohtelu. Lapsuus nähdään elämänvaiheeksi, joka on selvästi erilainen kuin aikuisuus ja joissakin tilanteissa sen voidaan ajatella olevan kaikkea sitä, mitä aikuisuus ei ole ja päinvastoin. (Strandell 1995, 7–13.) Lapsuuden negatiivisessa määrittelyssä ”lapsena oleminen on tulemista joksikin toiseksi” (Strandell 1992), tällöin lapsi on keskeneräinen ja lapsuus vain valmistautumista johonkin tärkeämpään elämänvaiheeseen (Qvortrup 1994). Lapsuutta leimaa institutionalisoituminen, jolla tarkoitetaan lasten sulkemista omiin yhteisöihinsä ja samalla heidän erottamistaan ”aikuisten yhteiskunnasta”. Toisaalta lapset saavat osakseen myös erityiskohtelua ja heidän nähdään olevan erityisen huolenpidon ja suojelun tarpeessa. (Strandell 1995, 7–13.)

Julkista lapsuuspuhetta on leimannut lasten objektivointi, jolloin lapset näyttäytyvät toiminnan, esimerkiksi hoivan, koulutuksen tai opetuksen kohteina ja sitä kautta avuttomina, ei-subjektiivisina olentoina. Lapsuuspuheella on pyritty hallinnoimaan ja hallitsemaan lapsia ja lapsuutta sekä saamaan vieraalta tuntuva asia järjestykseen luokitteluiden, yhdistämisen ja

eristämisen avulla. (Lahikainen 2001.) Tässä tutkimuksessani haluankin pyrkiä irti edellä kuvatuunlaisesta aikuispositiosta (Strandell 1992). Sen tilalle haluan ottaa lapsinäkökulman, jossa lapsuus on merkityksellinen ja arvokas itsenäisenä elämänvaiheena (Qvortrup 1994) ja lapset nähdään yksilöinä, sosiaalisina toimijoina ja osallistujina, jotka eivät ole yhteiskunnassa vain saavia vaan myös antavia osapuolia (Prout & James 1990, 8, Qvortrup 1994). Lapset ovat aktiivisia, luovia, sosiaalisia, osaavia ja tuottavia, ja vaikka he samanaikaisesti voivatkin olla aikuisten maailman pelinappuloita ja herkästi haavoittuvia, hoivan ja suojelun tarpeessa olevia, ei näiden kahden puolen tarvitse sulkea pois toistaan (Strandell 1995, 7–13.)

Leena Alanen (2005) kuvaa artikkelissaan niitä tutkimukselle asettuvia vaatimuksia, joita lapsilähtöisyys edellyttää. Hänen mukaansa lasten tekeminen näkyviksi ja heidän kohtelemisensa subjektiivisina toimijoina vaatii tutkijalta taitoa kuunnella ja kunnioittaa lasten kokemustietoa informaation lähteenä. Alanen vaatii tutkijoita lapsia tutkiessaan kysymään ja kuuntelemaan lapsia sen sijaan, että kysyttäisiin heidän vanhemmiltaan tai opettajiltaan. Samoin Anja Riitta Lahikainen (2001) on sitä mieltä, että aikuisilta kerätty tieto lapsista saattaa olla hyvinkin vinoutunutta ja harhaanjohtavaa, on asioita, joista vain lapset osaavat kertoa. Lisäksi Alasen (2005) mukaan lapsia on tutkittava elämäntilanteissaan ja samasta asiasta kirjoittaa myös Strandell (1995, 19) kuvatessaan kontekstuaalisuutta oman tutkimuksensa lähtökohtana. Lapsia ja lapsuutta ei voida siis irrottaa ympäristöistä ja paikoista, joissa elämä ja asiat tapahtuvat, ja näin ollen tutkijan on mentävä sinne missä tapahtuu eli kouluun, päiväkotiin, kadulle, sairaalaan tai mihin tahansa, missä tutkittavat lapset sitten elävätään (emt.).

Johanna Hurtig (2006) kirjoittaa artikkelissaan lasten tiedosta ja sen keräämisen vaikeuksista lastensuojelun sosiaalityön näkökulmasta. Hän kuvaa, miten lastensuojelussa ammattilaiset usein pitävät lasten tietoa arvokkaana ja hyödyllisenä, mutta kokevat sen keräämisen vaativaksi ja hankalaksi, jolloin lasten todellista kuulemista tapahtuu vain vähän, jos lainkaan. Hurtig valottaa artikkelissaan myös monia syitä sille, miksi lasten tiedon kerääminen saattaa olla ongelmallista. Kyseisiä syitä ovat niin lapsen elämän todelliset portinvartijat (esimerkiksi vanhemmat, jotka eivät anna ammattilaisen tavata lasta) kuin ammattilaisten monenlaiset tulkintakehykset, joiden kautta lapsi nähdään esimerkiksi helposti särkyvänä, jolloin pelätään lapsen satuttamista kysymyksillä tai lojaalina perheelleen, jolloin tiedon uskottavuuden nähdään heikentyvän. Hurtig



kirjoittaa myös lasten tiedon vihjeluonteesta, jolloin aikuiselta on löydyttävä kykyä kuunnella ja kysellä, mitä lapsi haluaa sanoa. Aikuiselta vaaditaan silloin myös aikaa ja herkkyyttä antaa lapsen kertoa omalla tavallaan.

*Tutkimuksessani pidän lapsia kyvykkäinä informaation tuottajina. Tutkimuksen kohteena on koulu, joten kontekstuaalisuuden takia on luonnollista tutkia lapsia koulussa eli tässä tapauksessa kerätä aineisto koulussa. Tutkimuksen haasteiksi saattavat asettua lasten elämän portinvartijat: rehtori, opettajat ja vanhemmat, kieltämällä tutkimuksen teon, mutta perustelemalla tutkimuksen tärkeyden lasten kannalta uskon kuitenkin voivani saada hyväksynnän näiltä portinvartijoilta. Vaikka todellisilta portinvartijoilta en ehkä voikaan välttyä, voin ainakin alusta asti vaikuttaa omiin tulkintakehyksiini pohtimalla, mitä voin ja haluan lapsilta kysyä, ja refleктоimalla omia mielikuviani niin koulusta, lapsista kuin heidän ajatuksistaankin. Lasten tiedon vihjeluonne on varmastikin osa tutkimustani, sillä lasten kertomukset tuskin ovat kokonaisia ja loogisesti eteneviä, mutta vihjeluonteeseen en silti voi analyysissäni juuri vedota, koska minulla ei ole analyysini pohjaksi mitään muuta kuin aineiston luoma todellisuus. Tutkimuksessani en siis pyrikään tutkimaan lasten todellisia käsityksiä koulusta vaan niitä käsityksiä ja merkityksiä, joita he minulle välittävät.*

Edellä olen kuvannut sitä, mitä vaatimuksia, haasteita ja etuja lasten tutkimisesta heidän omien ehtojensa nojalla voi olla. Samalla olen jo hahmotellut esiin lasten ja aikuisten välisiä eroja. Lapsia tutkittaessa on syytä kuitenkin muistaa myös heidän keskinäiset eronsa liittyen kehitystasoon, ympäristön vaikutuksiin ja yksilöllisiin tekijöihin.

Kasvu lapsesta aikuisuuteen on lähes kahdenkymmenen vuoden kehityksellinen prosessi. Kehitysnäkökulmasta lasta tarkasteltaessa otetaan huomioon, että lapsen kyvyt ja tarpeet sekä hänen kaikkinaisen toimintansa muuttuvat kasvun ja kehityksen myötä. Samanaikaisesti myös hänen ajattelunsa ja vuorovaikutuksensa ympäristön kanssa muuttuu. Tämä asettaa lasten ja erityisesti eri-ikäisten lasten tutkimiseen omat haasteensa. (Järventie 2008.)

Lapsi on sosiaalinen ja tarvitsee toisia ihmisiä kehittyäkseen. Lev Vygotskin (1978, 57) mukaan kaikkien ylempien psyykkisten toimintojen alkuperä on sosiaalinen ja kehitys tapahtuu ulkoa sisäänpäin – interpersoonallisesta intrapersoonalliseksi – eli toiminnot tapahtuvat aina ensin ihmisten välillä sosiaalisesti ja vasta sitten sisäistyvät. Myös oppimista Vygotski kuvaa läpikotaisin sosiaalisesti tapahtumaksi. Lapsi osaa autettuna enemmän kuin yksin ja eroa sen välillä, mitä lapsi pystyy tekemään itsenäisesti ja mihin hän pystyy aikuisen tai kyvykkäämmän vertaisensa avustuksella, Vygotski kutsuu lähikehityksen vyöhykkeeksi. (emt. 85–87.) Lapset harjoittelevat taitojaan leikin avulla ja usein osaavat siinä enemmän kuin arjessa muuten, siten myös leikki luo lähikehityksen vyöhykettä. Leikki opettaa lapselle sääntöjen luomista ja noudattamista sekä itsekontrollia, mutta tuottaa myös mielihyvää. (emt. 99, 102.) Leikki ja sosiaalisuus ovat lapsuuden olennaisia rakennusosia ja esimerkiksi leikkimisen lopettamisella varhain on vaikutuksia myös lasten hyvinvointiin kuten Atte Oksanen (Oksanen 2006, 290–291) on tutkimuksessaan todennut.

Lapsia tutkittaessa on otettava huomioon heidän kognitiivinen kehityksensä. Ajattelun ja kielen suhdetta ja sen kehitystä tutkinut Lev Vygotski (1982, 79) on sitä mieltä, etteivät nämä kaksi kehity yhdensuuntaisesti ja että niiden välinen suhde muuttuu sekä laadullisesti että määrällisesti koko kehityksen ajan. Ajattelu ja kieli kehittyvät hänen mukaansa eri polkujaan ja vasta tietyssä pisteessä ne kohtaavat, jolloin ”ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä” (emt., 94). Varsinaisesti ajattelun ja kielen kehitys jatkuu aina aikuisikään asti. Käsitteellinen ajattelu kehittyy Vygotskin (emt., 110–111) mukaan lapsilla myöhään, vasta murrosiässä ja edellyttää suhteellisen korkeaa sosiaalistumisen tasoa. Nuorempikin lapsi voi kyetä käyttämään käsitteitä, mutta ei ymmärrä niiden merkitystä, koska ei vielä pysty abstraktiin ajatteluun (emt., 144–145). Myös kirjoitettu kieli vaatii korkean abstraktiotason ja siksi se useilla kouluikäisillä lapsilla on paljon jäljessä heidän puhettaan. Kirjoitetusta kielestä puuttuvat puheelle ominaiset äänteet ja ilmaisu sekä vastavuoroisuus, joita lapsi on tottunut pitämään kielelle ylipäätään kuuluvina ominaisuuksina. (emt., 176–179.) Lapsia tutkittaessa on siis syytä ottaa huomioon heidän mahdollisuutensa käyttää kieltä ajattelun välineenä, kykynsä ymmärtää ja soveltaa käsitteitä sekä tuottaa kirjallista kieltä riippuen siitä, minkä ikäisiä lapsia ja miten heitä ollaan tutkimassa.

Lapsen ajatteluun ja kykyihin vaikuttavat myös muutokset hänen identiteetissään. Kehityksellisistä siirtymistä riippuvien identiteetin muutosten Järventie (2008) kuvaa tapahtuvan kahteen suuntaan siten, että toisaalta ympäristöt pakottavat sisäisiä muutoksia tapahtumaan, kun uudet ympäristöt vaativat lapselta uusia asioita (sosiaalinen paine), ja toisaalta lapset ulkoistavat ympäristöihinsä sisäisiä, psyykkisen organisaationsa muutoksiaan toiminnalla ja sen valinnoilla (yksilöllinen paine). Näin lapsi on monimuotoisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa jo varhain ja tämä vuorovaikutus vaikuttaa molempiin läpi elämän. Eri-ikäisillä lapsilla on erilainen käsitys itsestään ja siten myös erilainen näkemys maailmasta, osaksi riippuen siitä, millaisten haasteiden edessä hän milloinkin on.

Järventien (2008) mukaan kehitysnäkökulma auttaa myös havaitsemaan ja erittelemään lasten elämän keskeisiä asioita ja kasvu ympäristöjä. Hänen mukaansa esimerkiksi kouluikäisillä lapsilla vertaiset, koululuokat, opettajat ja oma kulttuuri ovat sitä tärkeämpiä mitä vanhemmista lapsista on kyse ja nämä ympäristöt saattavat jopa kilpailla perheen merkityksen kanssa. Myös tällä on vaikutusta siihen, että eri-ikäiset lapset ajattelevat asioista eri tavalla ja heitä tutkittaessa nämä asiat on huomioitava. Useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota myös siihen, miten jo hyvin nuoriin ja erityisesti kouluikäisiin vaikuttavat median ja markkinoiden voimat. Lapset joutuvat kohtaamaan pelottavia ja outoja aikuisten maailman asioita liian aikaisin ja siten tavallaan ”aikuistumaan” ennen kuin ovat siihen kehityksellisesti kypsiä (Lahikainen & Partanen 2008, Lahikainen 2001, Järventie 2001). Lapsuus on lyhentynyt ja siten edes kaikki koululaiset (7-12v.) eivät enää käsitä itseään lapsina, vaan Lallukan tutkimuksen mukaan suomalaislapset lopettavat leikkimisen jo ennen ala-asteen päättymistä ja kokevat samalla lapsuuden olevan ohi (Lallukka 2003, 116-117). Lapsuuden ennen aikainen loppuminen näkyy kuitenkin varhaisnuoruuden masennusoireina, ulkonäkömurheina ja aggressiivisuutena (Oksanen 2006, 290–291).

Eli mikä sitten on lapsi tai kouluikäinen? Tai miten heitä tulisi tutkia? Ajattelen niin, että lapsia tutkittaessa on tärkeää ottaa selvää heidän elämän piireistään ja kuten jo edellä on esitetty, kysyä heiltä itseltään. Kysyminen ei kuitenkaan aina riitä, on osattava myös kuulla ja ymmärtää. Todelliseen kuulemiseen ja ymmärtämiseen voi saada apua pyrkimällä ottamaan huomioon sekä asioita, jotka tekevät lapsuudesta erityisen aikuisuuteen verrattuna, asioita, jotka kehitysnäkökulmasta erottelevat eri ikäryhmiä että asioita, jotka erilaiset ympäristöt ja niiden

vaikuttavuus yksilöllisesti saa lapsissa aikaan. Lapset kuten eivät aikuisetkaan ole yksi yhtenäinen tutkimuskohde vaan haastava ja sekalainen sekä alati muuttuva kohde, jota tulisi ymmärtää sen omilla ehdoilla.

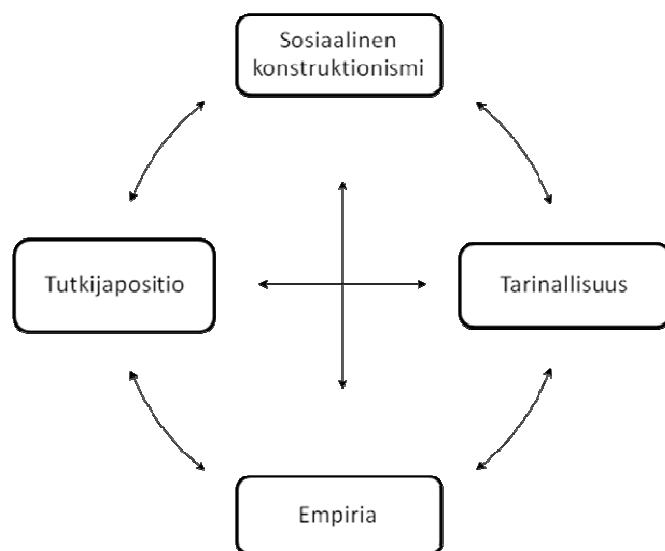
#### 4.4 Tutkijapositio

Tapaani orientoitua tutkijana vaikuttavat edellä esiteltyt teoreettismetodologiset lähtökohdat: sosiaalinen konstruktionismi, tarinallisuus ja lapsilähtöisyys. Ne suuntaavat katsettani ja auttavat perustelemaan valintojani. Tässä vaiheessa on kuitenkin oleellista myös miettiä sitä, millainen on roolini tutkijana tässä tutkimuksessa.

Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy ajatus siitä, miten tutkija on osaltaan rakentamassa todellisuutta, jota hän kuvaa (Gergen 1997). Sosiaalisen konstruktionismin ja sosiaalipsykologian ihmiskäsityksen mukaisesti käsitän ihmisen subjektina, toimijana, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa tuottaen oman elämänsä tapahtumia ja aiheuttaen ympärillään reaktioita sekä reagoidessaan ympäristönsä tapahtumiin ja ihmisiin (ks. esim. Weckroth 1988). Näin ollen näen sekä tutkimukseni tiedon tuottajat että itseni tutkijana subjekteina. Analysoimalla ja nostamalla lasten kertomuksista esiin vain osan asioista, en voi pyrkiä välittämään objektiivista kuvaa tarinoista, vaan olen itse valintojeni kautta osa tuotostani, luomassa omaa kertomustani. Tutkijaa ei voi erottaa tutkimuskohteestaan, koska hän on osa sitä (ks. esim. Järventien 2006, 26). Tutkijana en voi irrottaa itseäni myöskään historiastani, kokemuksistani ja tunteistani enkä olla vain rationaalinen ja toimintani kaiken aikaa tiedostava toimija (emt., 21), vaan voin vain pyrkiä näihin ja kirjoittaa itseni näkyviin. Tulen perustelemaan tekemäni valinnat omalla äänelläni ja tuomaan esiin runsaasti suoria otteita aineistosta, jotta myös lukijalla on mahdollisuus tehdä omat päätelmänsä. Teen analyysiä tarkasti ja herkästi, jotta osaisin ymmärtämään tapaa, jolla lapset kertovat, ja asioita, joista he tarinoivat. Tiedostan oman persoonani ja toimintani vaikutukset ja merkityksen tutkimukseen ja sen tuloksiin, enkä siksi kuvittelekaan olevani tekemässä positivistisen perinteen mukaista tutkimusta (emt., 25).

Tutkimuksessani kiedon yhteen sosiaalisen konstruktionismin, tarinallisen ajattelumallin, orientoitumiseni tutkijana ja empirian. Kaikilla näistä on vaikutusta toisiinsa eikä mitään voi

jättää pois muuttamatta koko asetelmaa ja analyysiä toisenlaiseksi. Tutkijana olen tehnyt valinnat sosiaalisen konstruktionismin ja narratiivisuuden ottamisesta tutkimuksen lähtökohdiksi ja ne ovat tapani katsoa maailmaa myös tämän tutkimuksen ulkopuolella. Orientoitumiseen tutkijana vaikuttavat edellisten lisäksi myös lapsilähtöisyyden ajatukset. Olen itse valinnut tutkimukseni empiirisen aineiston ja analyysitavat, jolla sitä käsitellen. Empiirisiin valintoihin taas on puolestaan vaikuttanut sosiaalinen konstruktionismi, tarinallisuus ja lapsilähtöisyys, ja toisaalta analyysissä empiria vaikuttaa tapoihin soveltaa kyseisiä metateorioita ja metodologiaa. Kuvaan eri ajattelutapojen yhteen kietoutumista seuraavalla kuviolla (kuvio 2.).



Kuvio 2. Sosiaalisen konstruktionismin, tarinallisuuden, tutkijaposition ja empirian vuorovaikutus.

## 4.5 Keskeiset käsitteet

**Lapsi.** Käsitän lapsen ymmärtävänä, täysivaltaisena, osallistuvana ja oppivana subjektina, joka ei ole keskeneräinen ihminen tai huonompi kuin aikuinen (Prout & James 1990, 8). Tässä tutkimuksessa sanalla lapsi viitataan kouluikäisiin eli 7-12 -vuotiaisiin lapsiin. Kaikki 12-vuotiaat tai mahdollisesti sitä nuoremmatkaan eivät ehkä itse pidä itseään enää lapsina (Lallukka 2003, 98-101, 112-116), mutta esimerkiksi kehityspsykologian piirissä 12. ikävuotta on pidetty usein rajana lapsuuden ja nuoruuden välillä (Vilkkö-Riihelä 2001, 201–254). En käytä termiä oppilas

tai koululainen, vaikka ne koulukontekstissa voisivatkin olla luontevia, koska käsitän tutkimuksessani lapsen kokonaisvaltaisesti, ihmisenä, jolla on koulun ohella perhe, koti, harrastuksia, kavereita sekä omaa tekemistä ja omia ajatuksia.

**Paikka.** Maritta Törrönen (1999, 23–24) on väitöskirjassaan pohtinut paikan ja tilan käsitteiden eroa joka ei useinkaan ole täysin selvä ja yksinkertainen. Törrönen viittaa Raimondo Strassoldon määrittelevän käsitteitä englannin kielen kautta siten, että space viittaa tilaan ja avaruuteen, kun taas place enemmän paikkaan ja kohtaan. Törrönen käsittääkin paikan olevan johonkin kohtaan liittyvä, läheinen ja tunnepohjainen, kun taas tila on muodollisempi ja etäisempi. Molemmat käsitteet ovat kuitenkin sosiaalisesti tuotettuja, tulkittuja ja määrittyvät subjektiivisesti. Tutkimuksessani määrittelen paikan samoin kuin Törrönen ”arkisen toiminnan kohteeksi” (emt., 24). Siten koulu ei ole vain instituutio tai rakennus vaan paikka, jolle annetaan erilaisia merkityksiä näkökulmasta riippuen ja jossa eletään ja koetaan.

**Koulu.** Koska tutkimuksessani on kyse lapsista ja koulusta, tarkoitan koululla peruskoulua ja sen vuosiluokkia 1.-6. Vuosiluokkia 1.-6. käyvät lapset ovat n. 7–12 -vuotiaita ja tätä ikävaihetta kutsutaan usein lapsuudeksi kun taas ikävuosia 13–15 pikemminkin nuoruudeksi (esim. Vilkkö-Riihelä 2001, 201–254). Suomessa useat peruskoulut ovat yhtenäisestä perusopetuksesta (Perusopetuslaki 628/1998) huolimatta edelleen jaettuina 1.-6. luokkien (entiset ala-asteet) ja 7.-9. luokkien (entiset yläasteet) kouluihin. 1.-6. luokkien ja 7.-9. luokkien opetuksessa eroina on, että ensinnä mainittujen aikana opetusta antaa yleensä luokanopettaja, kun taas jälkimmäisten aikana opetus on aineenopetusta, jolloin eri opettajat opettavat eri aineita. (Opetushallitus 2007.) Myös tämän jaon takia perustelen koulun rajaamista tässä yhteydessä 1.-6. luokkiin. Koulusanalla viitataan Tuula Gordonin tutkimusryhmän (Gordon ym. 2000, 53) luomiin käsitteisiin: virallinen, informaalinen ja fyysinen kouluun (lisää luvussa 6), toisin sanoen siihen fyysiseen, sosiaaliseen ja kasvatukselliseen oppimis- ja elämysympäristöön, jossa lapset liikkuvat tiloissa ja käyttävät tavaroita, ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, oppivat, kasvavat ja kokevat monenlaista.

Perusopetuslain (628/1998) 2§ mukaan perusopetuksen tavoitteena, jotka tässä samaistetaan koulun tavoitteisiin, ”on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen

yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja... Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.” Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan kansallisten ohjeiden mukaisesti ja se pitää sisällään mm. koulun arvot, toimintakulttuurin, opetuksen tavoitteet ja opetuksen toteuttamiseen liittyviä asioita (Opetushallitus 2004). Siten koulun tehtävät, arvot ja toiminta ovat ohjattuja sekä yhteiskunnan että paikallisen suunnittelun tasolta.

Tarja Tolonen (1999) on hahmottanut suomalaisen koulun kulttuuria siten, että se voidaan nähdä sekä osaksi hallintokulttuuria ja suomalaista yhtenäiskulttuuria että aikaan ja paikkaan sitoutuvana paikallisena ilmiönä eli yhteisönä, jossa julkisen ja yksityisen rajoja koetellaan ja luodaan. Tämän kaksitasoisuuden lisäksi koulu on myös ”kulttuuristen ideaalien peili”, jossa kulttuurisia käsityksiä testataan, sovelletaan ja luodaan uusia oman yhteisön sisälle ja myös sen ulkopuolelle.

## 5. AINEISTO JA MENETELMÄT

### 5.1 Kirjoitelma-aineiston keruu

Aineistoni koostuu kahden tamperelaisen koulun 3. ja 6. luokkien oppilaiden kirjoittamista kirjoitelmista, jotka käsittelevät koulua. Aineiston keruun aloitin ottamalla yhteyttä Tampereen kaupungin tutkimus- ja arviointipäällikkö Riitta Juusenahoon, joka ystävällisesti välitti pyyntöni aineiston keruusta kouluissa tamperelaisten koulujen rehtoreille. Kaksi rehtoria ilmoitti mielenkiinnostaan ja kävin molemmilla kouluilla kertomassa tutkimuksestani ja sopimassa käytännön järjestelyistä luokkien opettajien kanssa. Molemmat koulut ovat 1.-6. luokkien kouluja. Rehtorit valitsivat kouluistaan yhden 3. luokan ja yhden 6. luokan, jotka osallistuivat aineiston tuottamiseen. Sekä molempien koulujen rehtorit että luokkien opettajat osoittivat kiinnostusta tutkimustani kohtaan ja olivat avuliaita aineiston keruun suhteen. Koulujen valikoitumisen yhteydessä minulle myönnettiin tutkimuslupa Tampereen kaupungilta.

Aineistoni valikoitui sen perusteella, mitkä koulut olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Etukäteen minulla ei ollut erityisiä kriteerejä koulujen valinnalle, vaan olin ajatellut suorittaa valinnan arpomalla. Pohjoismaisen tutkimusprojektin (Järventie 2008) ajatuksena oli tutkia kahden erilaisen sosiaalisen rakenteen alueen kouluja ja verrata tällä tavalla valittujen oppilaiden hyvinvointia. Tutkimuksessa selviä eroja koulujen välille ei Suomen osalta kuitenkaan löytynyt. Omassa tutkimuksessani en näe tarpeelliseksi rakentaa vertailuasetelmaa eri koulujen välille, vaan kahden koulun ottaminen mukaan tuo aineistoon monipuolisuutta. Koulujen valikoituminen halukkuuden perusteella oli lopulta tärkeää, jotta yhteistyö sujui, ja siksi kyseinen valikoitumistapa oli paras mahdollinen tutkimukseni kannalta. Valitsin aineistokseni kahdessa koulussa, kahden luokan eli yhteensä neljän luokan oppilaiden kirjoitelmat, koska halusin saada suurehkon ja mahdollisimman monipuolisen aineiston. Tämä ei ole edustava otos tietyn ikäisistä lapsista, joten laajaan yleistämiseen tämän kokoinen aineisto ei riitä, sen sijaan kyseessä on näyte tai teoreettinen otos, jonka pohjalta voidaan tehdä havaintoja, jotka saattavat olla nähtävissä myös muissa kuin tutkimuskouluissa tai muiden kuin kyseisten koulujen oppilaiden elämässä. Tulokset voidaan suhteuttaa laajempiin kokonaisuuksiin. (ks. esim. Alasuutari 2001, 231–251.) Ennen



kaikkea aineistossa on kuultavissa useiden lasten ääni ja näkökulma myös kahteen erilaiseen kouluun.

Valintani 3. ja 6. luokista perustuu siihen, että ajattelen 1. ja 2. luokkien oppilaiden olevan vielä liian nuoria kirjoittamaan aineistoa, koska he ovat vasta ylipäättään oppineet kirjoittamisen taidon. Kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden ajatusten taas uskon olevan siinä määrin erilaisia, että niiden avulla saan aineistooni monipuolisuutta ja värikkyyttä. Susanna Helavirta (2006) on kerännyt tekstejä saman ikäisiltä lapsilta ja hänen kokemuksensa mukaan vanhempien lasten tekstit olivat pidempiä ja moninaisempia, mutta myös kolmasluokkalaisten tekstit olivat rikkaita ilmaisultaan. Myös Kadi Ilves (2007) kertoo tutkineensa 10–16-vuotiaiden kirjoittamia tekstejä ja yllättyneensä, miten jo 10-vuotiaat kirjoittivat jopa ”liian hyviä” tekstejä ikäisikseen. Ilveksen tutkimuksessa nämä ”liian hyvät” tekstit olivat tuottaneet vaikeuksia tekstejä analysoitaessa, mutta minut asia vakuutti siitä, että on järkevää kerätä aineisto teksteinä myös yhdeksänvuotiailta. Tosin Ilveksen tutkimuksessa lapset olivat teksteillään osallistuneet kirjoituskilpailuun, mikä on todennäköisesti vaikuttanut tekstien laatuun.

Olen päätenyt keräämään aineiston kirjoitelmina, koska siten minun oli mahdollista saada tutkimukseen mukaan paljon useampien lasten ääni kuin mihin esimerkiksi haastattelut olisivat antaneet mahdollisuuden. Nyt tutkimuksessa on mukana lähes sadan lapsen kirjoitelmat. Haastattelu olisi voinut olla lapsilähtöisyyden näkökulmasta parempi aineiston keruumenetelmä (ks. esim. Lahikainen 2001) ja pari opettajaa mainitsikin luokalla olevan sellaisia oppilaita, jotka eivät pysty ilmaisemaan itseään kirjallisesti, mutta juttelisivat asioista mielellään. Olen kuitenkin päätenyt ratkaisuuni siksi, että olen kiinnostunut vertaamaan useiden lasten ajatuksia enkä niinkään perehtymään yksittäisten lasten ajatuksiin sinänsä (vrt. luku 1, ryhmätaso vs. yksilötaso). Kirjoitelma-aineiston ohjeistuksen antaminen oli myös melko yksiviiivaista, jolloin ohjeistus tuli annettua kaikille luokille suunnilleen samoin ja minun oli tutkijana helpompi olla ohjailematta lasten vastauksia, toisin kuin esimerkiksi intensiivisessä haastattelussa. Koska halusin antaa lapsille mahdollisuuden kertoa itselleen tärkeistä asioista omalla tavallaan en myöskään toteuttanut aineiston keruuta lomakkeilla. Aineistoa suunnitellessani pohdin myös eläytymismenetelmän käyttöä, mikä olisi ollut erittäin hyvä sekä määrän, lapsilähtöisyyden (esim. Helavirta 2006) että tietyn etäisyyden pitämisen kannalta, mutta en kuitenkaan kyennyt

luomaan sopivaa kontekstia, josta olisin toivonut lasten kirjoittavan. Joka tapauksessa nykyinen aineisto palvelee oikein hyvin tarkoitustaan ja kirjoitelma-muoto oli tuttu lapsille koulutehtävistä. Aluksi epäilin kuten opettajatkin, pystyisivätkö kolmasluokkalaiset kirjoittamaan niinkin abstraktista vaikkakin tutusta aiheesta kuin koulu, mutta pienellä auttamisella aihe ei vaikuttanut olevan kenellekään liian vaikea. Aineistosta näkee, että lapset ovat ymmärtäneet tehtävänannon moninaisesti ja voineet siten käyttää omaa luovuuttaan vastausten muodostamisessa.

Kirjoitelman ohjeistamisessa olen pyrkinyt mahdollisimman suureen niukkuuteen, jotta en ohjaisi teemoja, joista lapset kirjoittavat. Aineiston keräämistä koulussa perustelen kontekstuaalisuudella (ks. esim. Strandell 1995, 19) eli koulusta aiheena on helpointa kirjoittaa siellä, missä sen ympäristö ja kulttuuri ovat vahvasti läsnä joka puolella. Myös kirjoittaminen itsessään on monelle peruskoululaiselle luontevinta juuri koulussa. Aluksi mietin mahdollisuutta ehdottaa kirjoitelmaa koulutehtäväksi, jolloin opettaja olisi voinut myös arvostella sen ja jolloin pääsyni keräämään aineistoa olisi voinut helpottua. Luovuin kuitenkin tästä ajatuksesta, sillä halusin lasten kirjoittavan koulusta rehellisesti ja avoimesti, ja silloin kirjoitusten oli oltava vain minun käyttöni ja vain minun silmilleni. Siksi pyysin lapsia kirjoittamaan tekstinsä nimettöminä ja taustatiedoiksi keräsin vain lapsen luokan ja tiedon sukupuolesta. Lupasin lapsille myös, ettei opettaja näe heidän kirjoitelmiaan. Tieto luokasta eli siitä, onko oppilas 3. tai 6. luokalla, antaa minulle mahdollisuuden eritellä nuorempien ja vanhempien oppilaiden vastauksia ja tieto sukupuolesta auttaa erittelemään tyttöjen ja poikien kertomusten eroja.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta pyysin muutamia tuttavien lapsia kirjoittamaan koulusta. Suuret kiitokset Tanjalle, Samille, Aarolle, Atelle ja Saralle, joiden tekstien avulla sain tuntumaa siihen, miten kirjoituspyyntö on esitettävä ja esimakua siitä, mitä kirjoitelmat voivat pitää sisällään. Jälkikäteen olen havainnut heidän edustaneen hyvin omaa ikäluokkaansa ja sukupuoltaan.

Käydessäni kouluilla juttelemassa aineiston keruusta annoin opettajille tiedotekirjeet (Liite 1), jotka pyysin lähettämään oppilaiden mukana vanhemmille. Tiedotekirjeessä kerroin tutkimuksesta ja pyysin vanhempia ilmoittamaan joko opettajalle tai suoraan minulle, mikäli hän ei halua lapsensa osallistuvan tutkimukseen. Yksikään vanhempi ei ottanut yhteyttä minuun tai

opettajiin. Aineiston keruu luokissa tapahtui opettajan valitsemana päivänä ja aikana. Oppitunnin aluksi kerroin lapsille kuka olen ja lyhyesti tutkimukseni tarkoituksesta. Pyysin lapsia kirjoittamaan koulusta kirjoitelman, jossa he kertovat kaikesta siitä, mitä heille tulee koulusta mieleen, ja myös mielipiteitään ja ajatuksiaan siitä. Kehotin lapsia laittamaan kirjoitelman otsikoksi ”Koulu” tai keksimään otsikon itse<sup>1</sup> sekä olemaan laittamatta nimeä paperiin. Kerroin lapsille, ettei heitä voida tunnistaa kirjoitelmista, koska niihin ei laiteta nimeä eikä myöskään heidän opettajansa lue kirjoitelmia. Jokainen opettaja osallistui omalla tavallaan aineiston keruun ohjaamiseen, esimerkiksi toinen kolmannen luokan opettaja auttoi oppilaita alkuun esittämällä avoimia kysymyksiä. Lapsilla annettiin yksi oppitunti aikaa kirjoitelmien kirjoittamiseen ja heitä pyydettiin piirtämään samaan paperiin jotakin kouluun liittyvää tai lukemaan paikallaan, kun he ovat valmiita. Kolmessa luokassa neljästä oppilaat kirjoittivat omaa kirjoitelmaansa omalla paikallaan. Kun kaikki oppilaat olivat valmiita, he joko toivat kirjoitelmansa minulle tai jättivät ne pulpetilleen kerättäväksi ja minä kokosin kirjoitelmat kirjekuoreen.

Kolmessa luokassa aineiston keruu tapahtui opettajan läsnä ollessa, jolloin hän myös huolehti kurin pidosta. Ainoastaan yksi kolmannen luokan opettaja jätti minut vastuuseen aineiston keruusta ja poistui sen ajaksi luokasta. Muutoin järjestely olisi tukenut ideaani siitä, ettei opettaja ainakaan kiertele luokassa katsomassa, että kaikki kirjoittavat tai mitä he kirjoittavat, mutta tämän luokan kohdalla kävi toisin. Heti opettajan poistuttua luokasta oppilaat halusivat tietää kaiken kaikesta, mihin heillä tietenkin oli oikeus. Ongelma syntyi siinä vaiheessa, kun olin saanut tehtävän annettua ja paperit jaettua, jolloin muutamat luokan pojat eivät edes aluksi malttaneet keskittyä tehtävän tekemiseen. Nämä pojat halusivat tietää, mitä kaikkea paperiin voi laittaa ja raportoivat kovaan ääneen muille mitä olivat kirjoittaneet. He eivät myöskään pysyneet paikallaan vaan juoksentelivat pitkin luokkaa. Yritin rauhoittaa poikia useaan otteeseen siinä onnistumatta. Luokan muut oppilaat loivat minuun anovia katseita, joista luin pyynnön hiljentää häiriköivät oppilaat ja olin vilpittömästi pahoillani epäonnistuessani. Yksi tyttö kyseiseltä luokalta kirjoittaakin kirjoitelmaansa: *”On ärsyttävää opiskella, ja kirjoittaa tätä luokassa, kun kaikki pojat kokoajan huutaa, mölisee ja riehuu.”* Kun totesin, etteivät levottomat oppilaat

---

<sup>1</sup> Vain kolme tyttöä keksi itse kirjoitelmalleen nimen. Niistä erään kolmasluokkalaisen tytön otsikon ”Oman koulun olotila” olen valinnut myös tutkielmani otsikoksi, koska se kuvaa hyvin sitä mistä monet muutkin lapset ovat kirjoittaneet ja mihin olen tutkimuksellani pyrkinyt.

aiokaan kirjoittaa yhtä tai kahta lausetta enempää, pyysin heitä piirtämään paperiin jotakin kouluaiheista. Tämän jälkeen sama meno jatkui ehkä vieläkin villimpänä, kun erityisesti pojat innostuivat piirtämään ja esittelemään teoksiaan toisille oppilaille. Piirtämisen vaihtoehtona oli hakea kirja ja lukea sitä, mistä ei myöskään tullut mitään oppilaiden käydessä jatkuvasti vaihtamassa kirjaa ja siinä samalla poiketessa toistensa pulpeteilla katsomassa, mitä toiset olivat kirjoittaneet ja piirtäneet. Opettaja oli poissa luokasta vain noin puolen tunnin ajan ja jo sinä aikana menetin täysin hallintani luokan oppilaista ja tehtävän tekemisestä.

Tilanne vaikutti aineistooni tämän luokan kohdalla siten, että siinä esiintyy eri oppilailla paljon samanlaisia lauseita ja piirustuksia, sillä luokan äänekkäät oppilaat kertoivat mitä tekevät ja toiset ovat ilmeisesti matkineet perässä. Myös hyvin monen kirjoitus on lyhyt ehkä johtuen siitä, että heidän huomionsa on kiinnittynyt toisten oppilaiden tekemisiin. Toisaalta yllätyin, miten joidenkin oppilaiden kirjoitelma luokan metelistä ja häirinnästä huolimatta, oli todella laadukas ja monipuolinen. Vaikka hallitsematon tilanne luokassa vaikutti aineistooni ehkä jossain määrin huonontavasti, oli kokemus silti ainutlaatuinen. Olen työssäni lastensuojelun sosiaalityöntekijänä ollut tekemisissä paljon eri-ikäisten lasten kanssa, mutta en ole koskaan ohjannut lapsiryhmää. Nyt sain kokemuksen sekä siitä että etäisen mielikuvan opettajan työn haastavuudesta kuin myös käsityksen erilaisista rooleista luokan oppilaiden keskuudessa.

Tutkimukseni koulut sijaitsevat hyvin erilaisilla alueilla Tampereella ja ovat sattumalta toisistaan vahvasti poikkeavien sosiaalisen rakenteen alueiden kouluja. En ole tässä tutkimuksessa halukas vertaamaan kouluja toisiinsa ja niinpä en ole ottanut huomioon lasten mahdollisesti hyvinkin erilaisia sosiaalisia taustoja. Koulut ovat silti sen verran erilaisia sekä rakennuksena että ympäristöltään, että koen tarpeelliseksi kuvata niitä lyhyesti. Koulua sijaitsee lähinnä kerrostalojen ympäröimänä ja sen piha-alueet ovat kiveä ja asfalttia. Kauempana on tosin myös metsikkö. Pihalla ei näy juurikaan leikkittelineitä, urheilukenttä on vieressä. Koulurakennus on rakennettu 60–70-lukujen taitteessa ja se on kookas ja laitosmainen. Sisältä koulu on sokkeloinen ja kolkon oloinen, vaikka seinillä onkin oppilaiden piirroksia. Luokissa on viihtyisää ja uusia pulpetteja ollaan parhaillaan hankkimassa. Oppilaita koulussa on reilu 300. Opettajien kertoman mukaan monilla koulun oppilailla on ongelmia kotona ja asiakkuus lastensuojelussa. Koulu B sijaitsee kaukana Tampereen keskustasta, alueella jossa on paljon pientaloja ja luonto lähellä.

Koulun piha on vehreä, mutta pienehkö, silti sinne mahtuu leikkittelineitä. Monenlaiset liikunta- ja luontomahdollisuudet ympäröivät koulua. Koulurakennus on rakennettu 60-luvulla, mutta sitä on laajennettu myöhemmin ja siksi se näyttää osaksi uudemmalta. Koulurakennus on ulospäin paljon pienemmän ja kodinomaisemman näköinen kuin koulua. Sisältä koulu on viihtyisä; käytävillä ja luokissa on lasten töitä esillä. Oppilaita on noin 250.

Vierailin molemmilla kouluilla kahdesti ja koin koulut hyvin erilaisina tunnelmaltaan, lähinnä johtuen niiden ulkoisista puitteista. Menin ensin Koulu A:han ja osaksi kyseessä saattoi olla myös ensikertalaisen jännitys, mutta kouluun astuminen ja sisällä paikkojen löytäminen oli hyvin vaikeaa. Koulurakennus toi mieleen koulun, jota olen itse aikanaan käynyt ja sen käytävät ja portaikot nostattivat minussa esiin sellaisia muistoja ja ahdistustakin, mitä en muistanut peruskouluaikana edes tunteneeni. Toinen koulu puolestaan oli pienempi ja sievempi, ja se kutsui minut sisään paljon helpommin. Molemmissa kouluissa oli kuitenkin erittäin vaikea löytää oikea ovi, josta pääsi sisään, koska muut olivat lukittuina. Symbolisesti lukitut ovet viestittävät suljetusta laitoksesta, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa, kun koulun ehkä pikemminkin tulisi olla avoin ympäristönsä suhteen. Lukittujen ovien tarkoitus lienee kuitenkin estää ulkopuolisia pahantekijöitä pääsemästä sisään turhan helposti.

Aineistoa lukiessa olen miettinyt, miten lapset ymmärsivät roolini tutkijana. Pyrin esittelemään itseni niin, että minäkin olen opiskelija ja teen tällaista tutkimusta ja siten välttämään sanan ”tutkija” käyttöä. Toisen kolmannen luokan opettaja sanoi kertoneensa tulostani jo etukäteen ja ilmeisesti hän oli puhunut minusta tutkijana, koska opettajan jätettyä minut luokkaan lapset alkoivat kysellä siitä, mitä teen. Yksi eturivin poika mm. tiedusteli, olenko sellainen tutkija, jolla on pipetit ja mittalasit, johon vastasin, että se on kemisti ja minä olen vähän toisen tyyppinen tutkija. Toinen poika puolestaan halusi tietää, miten minä tutkin heidän kirjoituksiaan, johon en enää osannutkaan vastata kovin hyvin, vaan kerroin ympäröivästä lukevani niitä mielenkiinnolla ja nostavani esiin joitakin asioita. Muissa luokissa vastaavia kysymyksiä ei kysytty ja aineistoon perehtyessä olen toisinaan miettinyt, toivoivatko lapset, että voisin suoraan vaikuttaa heidän kouluunsa ja sen käytäntöihin. Teksteissä osa lapsista on nimittäin esittänyt suoraan toiveita mm. uusien tavaroiden hankkimisesta tai opetuksen muuttamisesta. Toivon, etten tuota lapsille pettymystä, sillä vaikka tutkimuksen tarkoituksena onkin nostaa esille lasten

ajatuksia ja välittää aikuisille tietoa siitä, mitä lapset koulun käynnistään ajattelevat, en silti voi suoraan ehdottaa kouluille tai päättäjille tarpeita, joita lapset kirjoituksissaan esittävät. Voin vain toivoa, että joku, jolla siihen on mahdollisuus, lukisi tutkimukseni ja kuulisi lasten pyynnöt.

## 5.2 Lasten tutkimisen eettiset kysymykset

Lapsilta tai oikeistaan keneltä tahansa aineistoa kerätessä on pohdittava tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Omassa tutkimuksessanikin on vastakkain kaksi ajatusta, lasten turha rasittaminen koulutöiden ohella ja toisaalta lapsille äänen antaminen. Olen päätenyt siihen, että lapsille äänen antaminen on tärkeämpää eikä heidän rasittamiseltaan siten voida välttyä, vaan se on tehtävä, jotta aineisto saadaan kerättyä. Siten oleellisempi kysymys onkin, miten aineisto lapsilta kerätään.

John M. Davisin (1998) mukaan lapsia tutkittaessa on otettava huomioon kolme osa-aluetta: suostumuksen saaminen, luottamuksellisuus ja suojele. Tutkimuksessani suostumuksen saaminen oli ennakoitua mutkikkaampi asia. Olen jo aiemmin kappaleessa 4.3 kirjoittanut lasten elämän portinvartijoista ja heihin törmäsin tutkimuksen keruussa. Susanna Helavirran kokemusten (2005) perusteella päädyin siihen, etten pyydä vanhemmilta lupaa lasten osallistumisesta tutkimukseen vaan vain tiedotan heitä (liite 2. perustelut asiasta, jotka liitetty tutkimuslupahakemukseen). Tarkoitukseni oli vanhempien sijaan antaa lapsille mahdollisuus valita osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Ensimmäisen koulun opettajat kuitenkin vastustivat käytäntöäni, ja koska olin keräämässä aineistoa heidän ehdoillaan, kuuntelin heitä. Kaksi opettajaa lisäsi tiedotekirjeeseeni kohdan, jossa pyysivät vanhempia palauttamaan kirjeen allekirjoituksella lapsensa mukana kouluun. Näin ollen sainkin kahdelta luokalta lähes kaikkien lapsien vanhemmilta suostumuksen ja jos lapsi ei ollut muistanut tuoda kirjettä, myös hän osallistui opettajan kehotuksesta.

Keskusteltuani lapsien vapaaehtoisesta osallistumisesta ensimmäisen opettajan kanssa, hän totesi luokassa syntyvän kaaoksen ja lasten joutuvan muutenkin valitsemaan niin paljon asioita, että on järkevämpää vain pyytää heitä kirjoittamaan. Hänen mielestään lapset menevät sekaisin, kun he joutuvat jatkuvasti päättämään asioita, joiden merkitystä he eivät täysin ymmärrä. Myös toisen

koulun opettaja oli samaa mieltä asiasta. Siten osaksi suojelun tavoitetta mukailen päädyin siihen, että rasitan lapsia mahdollisimman vähän, kun kerron tutkimuksestani vain lyhyesti ja yksinkertaisesti pyydän heitä kirjoittamaan. Yksikään lapsi ei kyseenalaistanut kirjoitustehtävää ja lähes jokainen myös kirjoitti tasoaan vastaavasti asiallisen tekstin. Luottamuksellisuus toteutui tutkimuksessani siten, että pyysin lapsia olemaan kirjoittamatta papereihinsa nimeään ja kerroin, ettei heitä voi tunnistaa teksteistään eikä opettaja lue heidän kirjoitelmiaan. Tähän kohtaan sain kolmasluokkalaisten muutamia tarkentavia kysymyksiä, jotka selvitin. Kirjoitelmia lukiessa olen saanut sellaisen vaikutelman, että lapset luottivat luottamuksellisuuteen ja ainakin osa kirjoitti sellaista, mitä ei ehkä haluaisi opettajan tai luokkatoverien tietävän (esimerkiksi opettajan luonteesta tai kiusaamisesta).

### 5.3 Aineiston kuvailu

Yhteensä lasten kouluaiheisia kirjoitelmia on 97, joista 54 on kolmasluokkalaisten ja 43 kuudesluokkalaisten kirjoittamia. Tyttöjä kirjoitelmien tuottajina on 48 ja poikia 49. Aineisto on siten hyvin tasainen sukupuolen suhteen, mutta nuorempien kirjoituksia on merkittävästi enemmän kuin vanhempien. Olen kirjoittanut kirjoitelmat puhtaaksi, jolloin niitä on yhteensä 25 liuskaa ja yksittäisinä ne ovat 1 rivistä 28 riviin pitkiä. Kirjoitelmat sisältävät lisäksi piirustuksia samaan paperiin ja näitä pääasiassa kouluaiheisia piirroksia ovat taiteilleet lähinnä kolmasluokkalaisten. Puhtaaksi kirjoittamisen olen suorittanut sanatarkasti kirjoitusvirheitä ja merkkejä myötäillen säilyttääkseni aineiston autenttisuuden. Olen myös liittänyt puhtaaksi kirjoitettujen tekstien yhteyteen lyhyet kuvailut piirroksista, mikä ei aina ole ollut helppoa ja on vaatinut oman mielikuvituksen käyttöä. Esimerkiksi yhdessä luokassa opettaja kehotti lapsia piirtämään kuvan itsestään koululaisena ja siten olen tulkinut näissä papereissa esiintyvät ihmishahmot omakuviksi. Toisinaan taas piirros, jonka olen tulkinut esittävän ruokalautasta tai tarjotinta on kuvassa yhtä epämääräisen näköinen kuin miksi koulun ruoka kertomuksissakin toisinaan kuvaillaan.

Lasten tekstit vaihtelevat niin pituudeltaan, ulkoasultaan kuin sisällöltäänkin sekä tyttöjen ja poikien että kolmas- ja kuudesluokkalaisten välillä. Tyttöjen ja kuudesluokkalaisten kirjoitukset ovat pidempiä ja sisällöltään monitasoisempia ja mielipiteitä perustellaan niissä tarkemmin, kun

taas keskimäärin poikien ja kolmasluokkalaisten kirjoitukset ovat toteavia ja vähäsanaisempia. Joukosta erottuu muutamia tekstejä, joista on nähtävissä kirjoittajan harrastuneisuus, eli kirjoitukset vaikuttavat ikäistään kypsemmän teksteiltä. Toisaalta seassa on myös niitä kirjoituksia, joista näkee, ettei lapsi ole pystynyt tai halunnut keskittyä tehtävään, jolloin tekstissä on käytetty kiro sanoja tai toistettu yhtä samaa asiaa useaan kertaan. Selvästi valtaosa kirjoituksista on kuitenkin asiallisesti ja rehellisen tuntuisesti kirjoitettuja eikä yhdessäkään tekstissä olla täysin eksytty aiheesta, vaikka muutamassa kirjoituksessa päädytäänkin kuvailemaan esimerkiksi vapaa-ajan harrastusta. Mielenkiintoista aineistossa on myös se, että vaikka etukäteen varauduin siihen, että lapset saattavat kirjoittaa koulusta täyttä fantasiaa, näin ei kuitenkaan vaikuta käyneen. Toki lapset ovat saattaneet hiukan värittää kertomuksiaan, mutta kirjoitelmissa ei kuitenkaan ole viitteitä mistään sellaisesta, mitä ei todellisuudessa olisi voinut tapahtua kuten esimerkiksi lohikäärmeitä eteisaulassa tai lasten fyysistä kidutusta luokissa. Sen sijaan monet koulusta annetut kuvaukset ovat hyvin ja tarkasti kuvailtuja ja onnistuvat luomaan myös ulkopuoliselle kuvan siitä, miten lapset arkensa koulussa kokevat.

Minulla ei tässä tutkimuksessa ole mahdollista analysoida lasten kirjoitelmien yhteyteen tekemiä piirroksia, mutta haluan kuitenkin avata jotakin myös niistä. Piirustukset myötäilevät pääasiassa hyvin sitä, mistä lapset ovat kirjoittaneet. Kuvissa esiintyy eniten omakuvia, sillä yhden luokan opettaja kehotti lapsia piirtämään kuvan itsestä koululaisena. On ilahduttavaa, että näissä kuvissa lapset järjestään hymyilevät. Vaikka hymyilevän hahmon piirtäminen onkin lapsille tavallista, on näiden hymyilevien lasten ja toisen luokan piirtämien vihaisten opettajien välillä silti huomattavissa ero siinä, mitä lapset niillä haluavat kertoa. Kuvissa, joissa opettaja huutaa myös kuvatut lapset ovat yleensä vihaisen tai onnettoman näköisiä. Omakuvien ja opettajien lisäksi piirustuksissa on kuvattu kavereita, kouluruokaa, kirjoja ja muita koulutarvikkeita, autoja, rakennuksia, luokkahuonetta, urheilulajeja tai muuta välituntitekemistä sekä kelloja.

## 5.4 Analyysimenetelmät

Aloitan analyysin sisällön erittelyllä, jonka avulla kuvaan mitä kaikkea lasten kirjoitelmista löytyy, mistä elementeistä tai teemoista ne koostuvat ja miten yleisesti mitäkin asiaa on mainittu. Tämän jälkeen jatkan analysoimalla kirjoitelmien sisältöä tarkemmin ja pyrin löytämään niiden



sisältä tarinoita. Olen siis soveltamassa samaan aineistoon kahta erilaista analyysitapaa, kvantitatiivista ja kvalitatiivista.

Vaikka analyysimenetelmät sinänsä ovatkin erilaisia, on ne mahdollista nähdä myös toisiaan auttavina ja tukevina. *Sisällön erittelyllä pyrin poimimaan aineistossa olevia teemoja ja määrällistämään aineiston, ja soveltavalla narratiivisella analyysillä syventämään näiden teemojen tarkastelua ja näkemään numeroiden taakse. Sisällön erittely ei ole tiukasti kvantitatiivista, koska aineisto on laadullinen ja kvalitatiivisen osuuden sisällä näkyy myös kvantitatiivinen, kun käytän numeroita ja prosenttiarvoja analyysin tukena. Menetelmät kulkevat siten lomittain.*

Molempien analyysimenetelmien näen soveltuvan sekä sosiaalisen konstruktionismin että tarinallisuuden ajatuksiin, sillä molemmissa tarkoitukseni on edetä induktiivisesti aineistosta lähtien ja molemmissa tiedostan osuuteni ja vaikutukseni tutkijana tuloksiin. Vaikka sisällön erittelyssä laskenkin esiintyvyyksiä, ei kyseessä kuitenkaan ole objektiivinen tarkastelu vaan valintani luokista ja kykyäni nähdä teksteissä erilaisia asioita vaikuttaa lopputulokseen. Tarinallisuus sen sijaan asettuu analyysissä siten, että ajattelen maailmaa hahmotettavan tarinoina ja siten näidenkin kirjoitelmien sisällä elävän monta tarinaa. Määrällisen tarkastelun voidaan nähdä muodostavan yhdenlaisen kertomuksen ja laadullisen taas kertovan toisenlaisia tarinoita.

#### 5.4.1 Sisällön erittely

Kirjoittaessaan sisällönanalyysistä Tuomi ja Sarajärvi (2002, 107–108) erottavat toisistaan kirjallisuuskatsauksen perusteella *sisällön erittelyn*, jonka tarkoituksena on kuvata tekstin sisältöä kvantitatiivisesti ja *sisällönanalyysin*, jossa dokumenttien sisältöä kuvataan sanallisesti. Koska omassa tutkimuksessani pyrin tekstien kvantifiointiin ja siten aineiston määrälliseen kuvailuun, käytän menetelmästä nimeä sisällön erittely. Pietilän (1973, 4, 53) mukaan sisällön erittelyn tarkoituksena on kuvata jonkin dokumenttijoukon sisältöä ja sisällön erittely voidaan hänen mukaansa käsittää ”joukoksi menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä...tehdään havaintoja ja kerätään tietoja.” Dokumentteja, niiden sisältöä, voidaan joko kuvata ja selittää sellaisenaan tai niitä voidaan selittää muiden ilmiöiden avulla tai tehdä päätelmiä muista ilmiöistä

niiden avulla (emt., 22–30). Omassa analyysissäni pyrin sisällön erittelyn avulla ensimmäiseen eli ilmiöiden kuvailuun sinänsä.

Sisällön erittely voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti tai teoriaan pohjautuen. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa (yksittäisistä yleiseen etenevässä) analyysissä sisältöluokitus rakennetaan tutkittavien tekstien sisällön pohjalta, kun taas teorialähtöisessä eli deduktiivisessa (yleisestä yksittäiseen) analyysissä luokitukset luodaan jonkin teorian, viitekehyksen tai käsitejärjestelmän pohjalta. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 95–97, 109–117, Pietilä 1973, 96–97.) Analyysini tulee olemaan induktiivista ja siten aineistolähtöistä, jolloin en luo luokkia etukäteen vaan vasta aineiston avulla. Lapsilähtöisen näkökulman vuoksi en suorita analyysiä teorialähtöisesti, vaan haluan, että lasten ääni olisi kuultavissa myös tässä.

Sisällön erittelyn tekemiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa vaan se voidaankin usein nähdä väljänä analyysimenetelmänä, jota voidaan toteuttaa usein eri tavoin (Pietilä 1973, 93). Omaa tapaan tehdä sisällön erittelyä rajaavat kuitenkin sekä tekemäni valinnat eli se, että haluan tehdä aineistolähtöistä analyysiä, joka pyrkii ilmiön kuvailuun että asettamani tutkimuskysymys, jolloin sisällön erittelyllä pyrin erittelemään asioita, joita lapset kertovat koulusta sekä sitä miten he siitä kertovat ja mikä siellä on tärkeää. Pietilä (emt. 93–130) esittää yhden mallin siitä, miten sisällön erittely ja aineiston kvantifiointi voidaan tehdä. Ensin tutkijan on perehdyttävä aineistoonsa ja luettava sitä yleisesti, sen jälkeen hän kehittää sisältöluokkia aineistossa ilmenevien aiheiden ja teemojen mukaan ja jakaa sisältöluokat alaluokkiin tarpeen mukaan. Tämän jälkeen tutkija voi koota luokitusrungon, jonka jälkeen hän palaa tekstien pariin ja etsii, kuinka paljon mitäänkin asioita mihinkin luokkaan kuuluen aineistosta löytyy. Pietilän (emt. 96) mukaan sisältöluokkien ja alaluokkien rakentamista voidaan pitää tärkeimpänä vaiheena sisällön erittelyssä. Omassa tutkimuksessani haasteelliseksi saattaa muodostua luokitusten tekeminen niin, etteivät ne perustuisi liiaksi minun, tutkijan, omiin käsityksiin ja luokitusmielikuviini, vaan että ne pohjautuisivat aidosti lasten teksteihin ja niiden termistöön.

#### 5.4.2 Soveltava tarinallinen analyysi

Matti Hyvärinen (2006) kirjoittaa artikkelissaan, ettei ole olemassa valmiita ohjeita siihen, miten narratiivinen, tai tässä tarinallinen analyysi, tulisi suorittaa. Kyseessä ei ole vain yksi analyysitapa vaan pikemminkin useita versioita, joita voidaan lisäksi soveltaa hyvinkin luovasti. Hyvärinen esittelee neljä tapaa analyysin suorittamiseen ja niistä ”Temaattinen luenta tai sisällön analyysi” sopii omaan tarkoitukseeni parhaiten. Siinä aineistosta poimitaan ja eritellään teemoja. David Polkinghorne (1995, myös Erkkilä 2006, 200) erottelee tarinallisista analyysitavoista narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Ensimmäisellä hän viittaa narratiivien tematisointiin ja luokitteluun ja jälkimmäisellä analyysitapaan, jossa etsitään tarinoiden juoni, kuullaan aidosti kertojan ääni sekä tutkitaan erilaisia kerronnan tapoja ja otetaan huomioon konteksti.

Monien narratiivisen analyysin teon ohjeiden ongelmana suhteessa aineistooni on kuitenkin se, että niissä aineisto oletetaan tarinoiksi itsessään. Oman aineistoni kohdalla näin ei ole, sillä kirjoitelmat eivät täytä esimerkiksi alku, keskikohta ja loppu tai juoni -vaatimuksia. Vaatimukset, joita esimerkiksi Hyvärinen (2006, 2008) tai Polkinghorn (1995) tarinoille esittävät ja sitä kautta myös tarinoiden analysointi tavat, on ajateltu ja suunniteltu aikuisten tarinoita varten, eivätkä ne siksi ainakaan suoraan sovellu lasten tarinoiden tutkimiseen. Lapsella ei ole samanlaista kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja käsitteitä kuin aikuisella (Vygotski 1982), eikä hän siksi vielä pysty kirjoittamaan tarinoita, jotka täyttäisivät perinteisen tarinan vaatimukset. Lasten tarinat ovat pirstaleisia, ajassa ja paikassa hypähteleviä ja niiden teema saattaa vaihtua matkan varrella (Martin 2004, Engel 1995, 3, 15, 88). Silti lasten tarinat ovat tarinoita ja mielestäni kyseessä on enemminkin tutkijan kyky nähdä ne sellaisina kuin lasten puutteet kertoo niitä. Lasten tutkiminen on aina erilaista kuin aikuisten ja asettaa tutkijalle haasteen soveltaa menetelmiä lasten tutkimiseen soveltuviksi (esim. Lahikainen 2001). Siten, koska lasten tarinoita on tutkittu vähän ja vielä vähemmän niiden tutkimiseen on yritetty soveltaa narratiivista tutkimusta, on haasteenani nyt yrittää soveltaa sitä omalla tavallani.

Yritän kuvata sitä, millä tavoin näen aineistoni tarinalliseksi, käyttäen apunani kappaleessa 4.2 esittelemääni Vilma Hännisen (2002, 19–23) tarinallisen kiertokulun teoriaa. Hännisen teoria antaa tutkijalle mahdollisuuden soveltaa tarinallisuutta vapaammin kuin esimerkiksi Hyvärinen (2006, 2008) tai Polkinghorn (1995) ja se vastaa paremmin tarpeeseeni, koska aineistoni ei ole tyypillinen tarinallinen aineisto eikä tapani käsittää kertomus ole aivan sitä, mitä esimerkiksi Hyvärinen (kappale 4.2) siltä vaatii.

Vilma Hännisen (2002, 19–23, 128–130) tarinallisen kiertokulun teoriaa soveltaen ajattelen, että

- 1) *draama eli elävä elämä* on tässä tapauksessa elämä koulussa, koulu osana elämää ja arki jota koulussa vietetään.
- 2) Jokaisella lapsella on puolestaan *tarina koulusta*, siellä olemisesta ja toimimisesta, joka on historiallinen sisältäen jo koetut tapahtumat, koulun aloittamisen ja koulun käynnissä tapahtuneet muutokset sekä orientoitumisen tulevaan ”koulu elämään” ja sen päättymiseen.
- 3) Tarina on muodostunut elämän tapahtumien ja elämän reunaehtojen *yhdistyessä tarinoihin, joita lapset ovat kuulleet koulusta* ja elämästä ylipäätään ja toisaalta tarina vaikuttaa myös elävän elämän (eli draaman) suunnitteluun ja kokemiseen. Esimerkiksi lapsi, jonka lähipiirissä kaikki ovat menneet heti peruskoulun päätyttyä töihin, ei ehkä paljoakaan suunnittele jatko-opintoja, tai lapsi, joka on kuullut koulusta vain kauhutarinoita, saattaa jo kouluun tullessaan ja myös sen kuluessa asennoitua kouluun negatiivisesti, mihin positiiviset kokemukset voivat kuitenkin vaikuttaa.
- 4) Tällaisen tarinansa lapsi voi *kertoa hyvin eri tavoin*. Lapsi voi kertoa kertomuksen, joka on ajallisesti ja juonellisesti etenevä, tai hän saattaa kertoa koulun käynnistä vai episodeja. Jos koulu on jo takanapäin voi koulun käynnin kertoa alusta loppuun.

Omassa aineistossani koulu on lapsilla vielä kesken eikä heitä pyydetty kertomaan mistään tietystä tapahtumasta koulussa vaan koulusta ylipäätään. Osassa kirjoitelmista on kertomuksia episodeista, mutta pääasiassa aineisto on koulun ja siellä toimimisen kuvailua. Koska Hännisen (2002, 20) mielestä kertomus tarinasta voi olla esimerkiksi vain yksi kuva, käsitän tässä lasten lyhyet kuvaukset tai pitkätkin selonteot kertomuksiksi, joiden avulla lapset kertovat mielessään vaikuttavasta kokonaisuudesta ”koulutarinasta”. Tällöin kertomusten teemat ovat myös

tarinoiden teemoja. Kuten aiemmin olen kirjoittanut (kappale 4.2), kertomuksessa esitetään tarinasta oleelliset osat ja lapsetkin osaavat erottaa tärkeän epäoleellisesta hyvin varhain, siksi ajattelenkin, että asiat, jotka lapset kertomuksissaan mainitsevat ovat heille merkittäviä.

Analyysissä en pyri tavoittamaan yksittäisten lasten sisäistä koulutarinaa, sillä olen kiinnostunut enemmän kerrotusta koulusta kuin lasten sisäisistä ajatuksista. Tutkimuksen on myös tarkoitus liikkua ryhmän eikä yksilöiden tasolla. Lisäksi vaikka ajattelenkin lasten kertovan itselleen tärkeistä asioista, on kyseenalaista ovatko lapset muistaneet tai kyenneet kirjoittamistilanteessa keskittymään riittävästi saadakseen kaikki asiat paperille, kun aikaa on ollut vain noin 45 minuuttia eikä kertomusta ole voinut korjailla jälkeinpäin. Näiden asioiden tuottaman epävarmuuden vuoksi en käsittele lapsia tai heidän kirjoituksiaan yksittäin, vaan analysoin kertomusten takaa hämmöttäviä tarinoita kokonaisuutena ja teemoittain.

*Kahden erilaisen tarkastelutavan sisällön erittelyn ja soveltavan narratiivisen analyysin kautta haluan siis kuvata, mitkä asiat ovat koulussa lapsille tärkeitä, miten lapset asioista kertovat, mitkä asiat he liittävät yhteen, millaisia tarinoita eri teemoista lasten kirjoitelmien sisällä on ja ovatko nämä tarinat sosiaalisesti jaettuja lasten itsensä kesken tai laajemmin.*

## 6. AINEISTON ANALYYSI

Olen suorittanut analyysin teknisesti seuraavalla tavalla. Ensin olen kirjoittanut puhtaaksi lapsilta kerätyn aineiston ja koodannut tekstit siten, että koodista ilmenee lapsen koulu, luokka ja sukupuoli. Seuraavaksi olen poiminut teksteistä systemaattisesti asioita, joista lapset kirjoittivat. Nämä teemat olen korostanut teksteihin väreillä ja koonnut tiedot maininnoista myös tilasto-ohjelman matriisiin. Koska mainintoja opettajista oli paljon ja niiden sisällöt vaihtelivat suuresti, olen erikseen kerännyt myös tiedon opettajia koskevista negatiivisista ja positiivisista maininnoista. Tämän jälkeen olen yhdistellyt teemoista neljä pääluokkaa. Seuraavaksi olen pudottanut pois maininnat, joita on ollut vähemmän kuin neljä. Varsinaisen analyysin olen aloittanut ristiintaulukoimalla mainintojen määrää lasten luokan ja sukupuolen kanssa sekä tarvittaessa tarkastellut niitä myös suhteessa kouluun. Ristiintaulukoinnit kertovat omaa tarinaansa siitä, mistä lapset ovat kirjoittaneet ja mihin he ovat kiinnittäneet huomiota, erot lasten

sukupuolen ja iän välillä ovat paikoitellen hyvinkin merkittäviä. Lopuksi olen tehnyt kuvaajat kahden toisistaan eniten poikkeavan ryhmän profiileista ja kuvannut näillä sitä, mitä lapset pitävät tärkeänä.

Lukiessani lasten tekstejä tulin kuitenkin siihen tulokseen, että määrällisellä kuvailulla aineiston kirjosta saa irti vain pienen osan ja siksi olenkin jatkanut analyysiä laadullisella otteella avaamalla teemoja, joista lapset ovat kirjoittaneet eniten. Laadullisen analyysin avulla olen saanut esiin teemojen sisäiset erot ja voinut tuoda esiin lasten omaa ääntä aineisto-otteiden avulla. Analyysissä olen verrannut ja peilannut tuloksia useiden aiempien tutkimusten tuloksiin ja saanut siten kaukupohjaa pienelle aineistolleni.

Sisällön erittelyssä ja analyysissä käytän muutoinkin apunani Tuula Gordonin (Gordon ym. 2000, 53) ja muiden tutkijoiden tutkimusprojektissaan erottelemaa, toisiinsa liittyviä ja limittyviä koulun kerrostumia kuvaavia käsitteitä *virallinen*, *informaalinen* ja *fyysinen koulu*. Virallisella koululla Gordon viittaa koulussa käytettäviin opetussuunnitelmiin, opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin sekä koulun virallisiin sääntöihin, rangaistuksiin, hierarkiaan ja opetuksen yhteydessä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Sen sijaan informaalinen koulu muodostuu opetuksen ulkopuolisesta vuorovaikutuksesta niin luokissa kuin niiden ulkopuolellakin, sääntöjen tulkinnoista ja sovellutuksista sekä epävirallisista hierarkioista ja oppilaskulttuurista. Fyysisellä koululla taas käsitetään koulun tilat ja tavarat, jotka jäsentävät ja muokkaavat niin virallista kuin informaaliakin koulua. Käsitteet kuvaavat koulun kerrostumia ja ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi tilat luovat ehtoja ja mahdollisuuksia erilaisille vuorovaikutuksen tavoille ja puitteet viralliselle opetukselle, ja jotta joitakin sääntöjä tai hierarkioita on mahdollista nimittää epävirallisiksi, on tunnettava viralliset versiot.

Edellisillä määrittelyillä koulun kerrostumien kuvauksilla pyrin luomaan kuvan koulusta moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan tutkia monella tasolla ja eri näkökulmista. Olen kiinnostunut tutkimuksessani siitä, näkyvätkö koulun eri ulottuvuudet, kerrostumat ja tasot lasten kertomuksissa tai onko kertomuksissa löydettävissä viitteitä koulun tai lasten omasta paikalliskulttuurista. Virallinen, informaalinen ja fyysinen koulu ovat käsitteitä, jotka selventävät koulun eri ulottuvuuksia tutkimukseni kannalta paremmin kuin esimerkiksi koulun käsittäminen

oppimisympäristöksi, joka sisältää fyysisen ympäristön, psyykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet (esim. Uusikylä 2006).

Hyödynnän analyysissäni Gordonin ohella useita eri tutkimuksia. Näistä suurin osa on esitelty luvussa 2 ja viittaa niihin sikäli, kun saamani tulokset ovat jossakin suhteessa aiempiin. Analyysin tukena käytän myös Kouluterveyskyselyjen tuloksia (Kouluterveyskysely 2007) sekä niiden pohjalta kirjoitettua raporttia (Luopa ym. 2008), sillä vaikka kyseiset tutkimukset on toteutettu yläasteikäisille oppilaille, on niistä saatu tilastollinen tieto laajuudessaan ja tarkkuudessaan vertaansa vailla. Lisäksi hyödynnän 1.-6. luokilta samoin tilastollisin menetelmin kerätyn kyselyn Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 -raporttia (Rimpelä ym. 2007), jonka aineisto on kerätty vuosina 2006–2007.

## 6.1 Aineiston määrällinen tarkastelu

Lasten kirjoitelmat olivat monipuolisia ja niissä kirjoitettiin oikeastaan kaikesta siitä, mitä olin etukäteen osannut ajatella ja myös paljon muusta. Aloitin aineiston analyysin lukemalla lasten tekstejä läpi ensin pintapuolisesti ja sitten etsimällä systemaattisesti asioita, joista lapset kirjoittavat. Hiukan yhdistelmällä eri ilmaisuja ja asioita aloin löytää aineistosta teemoja. Joillekin teemoille oli vaikeaa antaa nimiä (esimerkiksi erikoispäivät), kun taas toisten nimet muodostuivat helposti siitä, mistä lapset kirjoittivat (esimerkiksi opettaja, kaverit). Aluksi en pyrkinyt lainkaan yhdistelemään teemoja, vaan poimin jokaisen maininnan jo olemassa olevaan sisältöluokkaan tai mikäli se ei sopinut, tein sille uuden luokan (liite 3. Sisältöluokitus). Mainintoja poimiessani kiinnitin huomiota vain siihen, onko kyseinen asia mainittu vai ei, jolloin koodaaminen tapahtui niin, että mainittu on 1 ja ei mainittu 0. Lista, jonka kirjoitelmien teemoista tässä esittelen, on itse rakentamani ja perustuu käsitykseeni siitä, mistä kaikista lapset tarinoissaan kirjoittivat. Olen käynyt aineiston läpi kymmeniä kertoja ja toivon tavoittaneeni ja osanneeni myös nimetä asiat, joita se pitää sisällään. Kappaleessa 6.2 tarkastelen mainittuja asioita asiayhteyksissään ja pohdin niiden merkityksiä teemoittain.

Aineiston analyysin taustamuuttajat ovat siis koulu, luokka ja sukupuoli. Pyysin lapsia kirjoittamaan paperiinsa vain, onko hän tyttö vai poika. Tiedon koulusta ja luokasta olen itse lisännyt. Tekstiotteissa esiintyy koodi, joka kertoo kirjoittajasta siten, että ensimmäinen osa (A tai B) kertoo onko kyseessä koulu A vai koulu B, toinen osa kertoo luokan ja iän siten, että kolmasluokkalaiset (nro 3) ovat noin yhdeksänvuotiaita ja kuudesluokkalaiset (nro 6) ovat noin kaksitoistavuotiaita. Kolmas osa kertoo sukupuolen, jolloin 't' on tyttö ja 'p' poika. Oteissa ei ole havainnonnumeroa, koska saman lapsen otteiden yhdistäminen ei ole tarpeen, eikä luottamuksellisuuden nimissä oikeinkaan.

Aineistosta löytämäni teemat olen jakanut kolmeen pääluokkaan: virallinen koulu, informaalinen koulu ja fyysinen koulu. Pääluokkien muodostamisen taustalla on siis vaikuttanut edellisessä kappaleessa esittelemäni Tuula Gordonin (Gordon ym. 2000) jako ja olenkin käyttänyt hänen termejään. Tästä huolimatta olen soveltanut jakoa luovasti ja aineistoni ehdoilla. Pääluokat tuntuivat suurelta osin istuvan aineistoni teemojen jaotteluun hyvin, mutta silti joidenkin teemojen kohdalla oli vaikeuksia niiden asettuessa sujuvasti useampaan kuin yhteen luokkaan. Esimerkiksi ruoka ja välitunnit kuuluvat virallisesti osaksi koulupäivää, mutta lapset ovat kirjoittaneet niistä siten, että olen tulkinut ne heidän omaksi ajakseen ja siksi sijoittanut ne informaalisen koulun ryhmään. Olen muutoinkin pyrkinyt tekemään jaon aineistolähtöisesti eli antanut lasten antamien merkitysten ohjata sitä, mihin ryhmään mikäkin asia on päätynyt. Ryhmittelyn etuna on luettavuuden ja kokonaishahmotuksen lisääntyminen.

Tässä esittelemiäni teemoja on yhteensä 22, joista kymmenen kuuluu virallisen koulun, kahdeksan informaalisen koulun ja neljä fyysisen koulun pääluokkaan. Sen lisäksi olen poiminut kirjoitelmista yleistä asennetta koulua kohtaan kuvaavia ilmaisuja, joita on myös neljä. Alun perin teemoja oli muutama enemmän, mutta kaksi niistä eli iltapäivät ja säännöt, jätin pois, koska kyseisiä asioita ei ollut maininnut kuin yksi kirjoittaja. Myös toisten auttaminen oli yhtenä teemana, mutta yhdistin sen luokkahenkeen vähäisen esiintyvyyden (2 mainintaa) takia. Lisäksi muutamat muut teemat ovat saaneet osakseen vain harvoja mainintoja, mutta olen pitänyt oman luokan muodostamisen rajana 4 mainintaa, koska tällaisia teemoja oli useampia enkä halunnut jättää niitä kaikkia pois. Lasten kirjoitukset sisältävät keskimäärin 3-6 teemaa. Yhdessä kirjoituksessa ei ole mainittu ainoatakaan virallisen, informaalisen tai fyysisen koulun teemoista,



mutta se on jätetty mukaan tarkasteluun, koska siinä ilmaistaan silti asennetta koulua kohtaan. Kahdessa kirjoituksessa taas mainitaan jopa 11 teemaa. Teemojen määrien jakautuminen vaihtelee lasten iän ja sukupuolen mukaan. Kolmasluokkalaiset ovat kirjoittaneet keskimäärin 3-4 teemasta, kun taas kuudesluokkalaiset 5-7 teemasta. Tyttöjen ja poikien suhteen ero on samansuuntainen: pojat mainitsevat 3-4 teemaa ja tytöt 5 tai 6 teemaa. Aineistoa tarkastellessa tuleekin ottaa huomioon se, että tytöt ja kuudesluokkalaiset ovat kaiken kaikkiaan maininneet enemmän asioita, joten heidän osuutensa korostuu vastauksissa. Oleellista onkin tarkastella, milloin nämä korostuvat huomattavasti tai milloin ”normaali” ero kutistuu.

Seuraavaksi esittelen teemat pääluokittain. Kuvaan, millaisia ilmaisuja minkäkinlaiset teemat pitävät sisällään, miksi olen sisällyttänyt teemat mihinkin luokkaan ja raportoin teemojen esiintyvyyttä koko aineiston tasolla. Olen useissa kohdissa käyttänyt taustamuuttujista vain sukupuolta ja ikää, koska tarkoitukseni ei siis ole vertailla kahta koulua. Kouluja olen kuitenkin käyttänyt siinä tapauksessa, että se on ollut erityisen hyvin mainintoja erotteleva muuttuja ja sen kuviot löytyvät liitteestä 4. Teemojen esiintyvyys kuvataan luvulla, joka kertoo kuinka moni 97 lapsesta on maininnut kyseisen asian tai prosenttina. Pääluokkien esittelyjen ja tulkintojen jälkeen käsittelen samoin myös koulua kohtaan esitettyjä asenteita.

### 6.1.1 Koulun virallinen toiminta

Virallisen koulun ryhmään on sijoitettu kaikki sellaiset asiat, jotka kuuluvat koulun viralliseen opetussuunnitelmaan ja ovat opettajien ja muun koulun henkilökunnan kontrollin alaisia. Oppiminen on koulun tavoitteista tärkeimpiä, ja oppiaineet ja opettajille asetuvat vaatimukset määritellään opetussuunnitelmassa ja laissa (Opetushallitus 2007, Perusopetuslaki 1998). Muut oppilaat ja heidän kanssaan toimeen tuleminen on osa koulun tavoitteita (Opetushallitus 2007). Tämän teeman olisi voinut sijoittaa myös osaksi informaalista koulua, mutta erotukseksi kavereista, jotka voi itse valita toisin kuin koulun tai luokan muita oppilaita, olen laittanut teeman kuitenkin virallisen koulun piiriin. Läksyt ja kokeet ovat oppimisen ja opettamisen tavallisimpia välineitä ja jälki-istunto rangaistuksista tunnetuin. Erikoispäivät Gordon kumppaneineen (2000, 108) on ryhmittänyt kuuluvaksi informaalisen koulun piiriin, mutta hekin ovat käsittäneet erikoispäivien olevan virallista informalisoinnista, joten minä tässä yhteydessä sijoitan

erikoispäivät silti viralliseen kouluun. Henkilökunnan katson kuuluvan kiinteästi osaksi virallista koulua. Mainintoja menestymisen tavoittelusta ja menestymisestä on kirjoituksissa silloin tällöin ja kyseisen asian sijoittaminen viralliseen kouluun tuntui luontevimmalta, koska oppimisen ohella, se tuntuu olevan koulun tarkoitus eli pärjätä kokeissa ja saada hyviä arvosanoja (esim. Mayall 2002, 31).

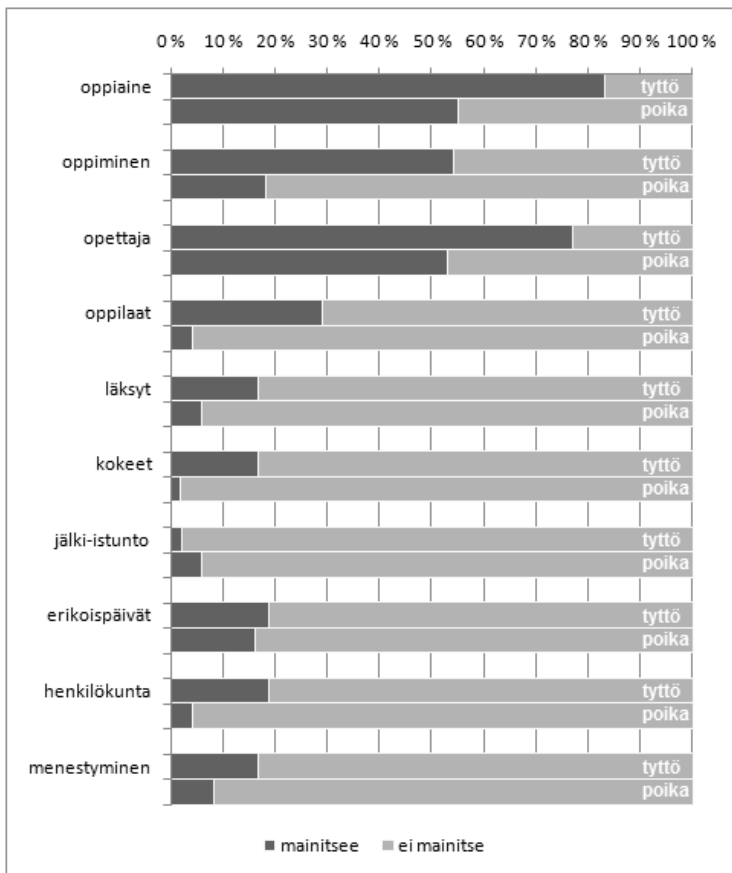
Teema	Mainintoja	Kuvaus
Oppiaine	67	Oppiaineeksi asia on kirjattu, mikäli lapset ovat maininneet nimeltä jokin oppiaineen tai käyttäneet sanoja aine, aihe, oppitunti.
Oppiminen	35	Oppimista kuvaavia sanoja ja sanontoja on kirjoitelmissa useita, mutta usein käytetään joko kyseistä sanaa tai oppia, opiskella.
Opettaja	63	Opettaja-sanaa käytetään paljon, mutta myös ope, maikka tai opettajan nimi ovat vaihtoehtoisia. Olen myös erikseen eriteltyt opettajaan liittyviä positiivisia ja negatiivisia mainintoja.
Oppilaat	16	Maininnat koulun tai luokan muista oppilaista tai esimerkiksi tytöistä tai pojista.
Läksyt	11	Läksyt tai kotitehtävät.
Kokeet	9	Maininnat kokeista.
Jälki-istunto	4	Jälki-istunnon mainitseminen tai jälkkä.
Erikoispäivät	17	Erikoispäiviin olen yhdistänyt myös maininnat koulun lomista, ja erikoispäiviä varsinaisesti kuvaavia ovat olleet retket, juhlapäivät ja teemapäivät kuten liikuntapäivä ja korttipäivä.
Henkilökunta	11	Kaikki maininnat koulun henkilökunnasta opettajia lukuun ottamatta. Tässä mainittuja ovat terveydenhoitaja, ruokalan henkilökunta, avustaja ja sijaisopettajat.
Menestyminen	12	Teema muodostuu maininnoista, jossa lapset kuvaavat koulumenestymistä, koe- tai todistusarvosanoja, kouluun panostamista tai että on/on ollut hyvä jossakin.
	yht. 245	

Kaavio 1. Virallisen koulun teemat, mainintojen määrä ja lyhyt kuvaus.

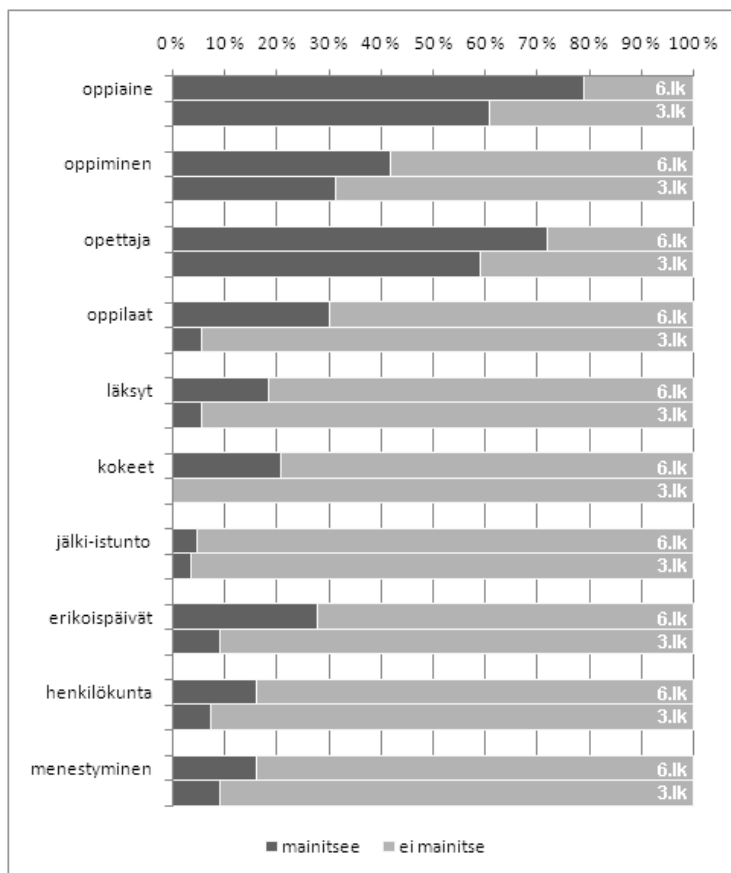
Ylipäätään lasten kirjoituksissa on runsaasti mainintoja, jotka olen sijoittanut virallisen koulun pääluokkaan. Keskimäärin virallisen koulun teemojen mainintoja on 1-3, joista yleisimpiä ovat maininnat oppiaineista, opettajasta ja oppimisesta. Vähiten lapset ovat maininneet jälki-istuntoon ja kokeisiin liittyviä asioita. Maksimissaan yksi oppilas on maininnut 10 teemasta 7

kirjoitelmassaan. Vain kuusi lasta (6,2%, N=97) ei mainitse kirjoituksissaan ainuttakaan virallisen koulun piiriin kuuluvaa asiaa.

Lapsista 69% (N=97) mainitsee jonkin oppiaineen ja maininnoissa painottuvat enemmän tyttöjen vastaukset. 'Oppimisesta' puhutaan vastaavasti noin kolmasosassa kirjoitelmista ja niissä tyttöjen osuus korostuu huomattavasti. Kummankaan teeman maininnoissa ei kuitenkaan ole suuria eroja iän välillä. Tytöt ja kuudesluokkalaiset mainitsevat opettajan hieman useammin kuin muut ja kaikista lapsista opettajaan kiinnittää huomiota kaksi kolmesta. Tarkastelen 'opettaja'-mainintoja hieman myöhemmin tarkemmin. Toisiin oppilaisiin huomiotaan kiinnittävät lähes ainoastaan kuudesluokkalaiset tytöt, sillä kolmasluokkalaisista ja pojista vain noin 1/20 on kirjoittanut heistä. Myös kokeista huolehtivat vain kuudesluokkalaiset tytöt ja lisäksi he kirjoittavat muita selvästi enemmän läksyistä ja koulun muusta henkilökunnasta. Koulun erikoispäivistä ja lomista kirjoittavat kuudesluokkalaiset sukupuoleen katsomatta yhtä vähän, jälki-istunnoista taas on vain muutamia mainintoja, eikä sen jaottelu siksi ole mielekäästä. Kaikki oppilaat kantavat jonkin verran huolta menestymisestään (12%, N=97), mutta myös tämän teeman ovat kuudesluokkalaiset ja tytöt maininneet muita useammin. Se, että tyttöjen ja kuudesluokkalaisten osuus useissa teemoissa korostuu, selittyy osaltaan jo sillä, että kuudesluokkalaiset tytöt ovat kirjoittaneet kaikkien pisimpiä tekstejä, jotka sisältävät useampia teemoja kuin muiden tekstit. Koulujen välillä erot eivät olleet suuria (kuvio 15. liite 4), mutta 'oppimisen' ja 'läksyt' koulu A:n lapset mainitsivat selvästi useammin, kun taas koulu B:n oppilaat eivät maininneet läksyjä juuri lainkaan.



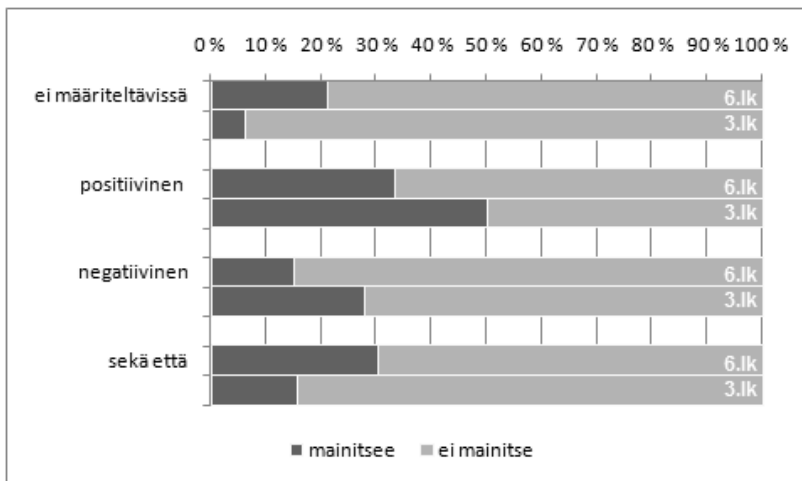
Kuvio 3. Tyttöjen (N=48) ja poikien (N=49) maininnat virallisen koulun teemoista (%).



Kuvio 4. Kuudesluokkalaisten (N=43) ja kolmasluokkalaisten (N=54) maininnat virallisen koulun teemoista (%).

Opettajaa koskevat maininnat ovat kuitenkin varsin moninaisia ja siksi olenkin erotellut maininnat negatiivisiin ja positiivisiin. Positiivisia mainintoja voivat olla esimerkiksi *meidän ope on kiva, mukava, hyvä ope* tai *opettajamme saa useat asiat tuntumaan paljon kiinnostavammilta mitä oikeasti ovatkaan* ja negatiivisia mm. *Opettajat on osa ihan sika tylsiä, Opettaja huutaa!, opettaja määräälee koko ajan* tai *Opettaja lähtee melkein aina kesken tunnin johonkin*. Oppilasta 9 (14%, N=97) mainitsee kirjoitelmissaan opettajan, mutta heidän mainintojaan ei voi määritellä positiivisiksi tai negatiivisiksi. Kun opettajaan on kirjoitelmassa yhdistetty jokin arvio, niistä positiivisia on 41% (N=97) ja negatiivisia puolet vähemmän (22%, N=97). Kirjoitelmia, joissa on samassa tekstissä sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja opettajista, on noin neljäsosa (23%, N=97). Tällaisia tekstejä voivat olla esimerkiksi *Se ei ole kivaa kun ope huutaa, mutta se on kivaa kun ope kertoo tarinoitaan....*

Opettajia koskevat positiiviset ja negatiiviset maininnat jakautuvat selvästi kaikkien taustamuuttujien mukaan. Koulu A:n oppilaat suhtautuvat opettajiinsa positiivisemmin kuin koulu B:n oppilaat, mutta negatiiviset ja ”sekä että”-maininnat jakautuvat lähes samoin. Kolmasluokkalaisten mainitsemat kuudesluokkalaisten selvästi useammin vain positiivisia tai vain negatiivisia asioita, ja kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa on enemmän vastauksia, joissa on sekä positiivisia että negatiivisia arvioita. Tytöt ja pojat mainitsevat opettajista yhtä paljon (40%, N=97) positiivista, ja pojat mainitsevat yhtä usein myös negatiivista, kun taas tytöistä vain vajaa kymmenesosa. Vastaavasti tytöt arvioivat poikia useammin opettajia sekä positiivisilla että negatiivisilla maininnoilla. Eli kuudesluokkalaisten ja tytöt tarkastelevat opettajia kriittisemmin, kuin positiivisuuteen taipuvaiset kolmasluokkalaisten tai negatiivisia arvioita antavat pojat.



Kuvio 5. Kuudesluokkalaisten (N=43) ja kolmasluokkalaisten (N=54) opettajia koskevat maininnat (%).

### 6.1.2 Epävirallisen kouluarjen osat

Informaalisen koulun alle olen sijoittanut lasten omaan aikaan, kulttuuriin ja oman vaikuttamisen mahdollisuuteen liittyvät asiat. Kaverisuhteet ja luokkahenki luodaan fyysisen ja virallisen koulun puitteissa, mutta ne kuuluvat silti informaalisen koulun alueelle, sillä vaikka oppiminen tulemaan toimeen yhdessä on osa koulun tavoitteita, on se silti aluetta, johon opettaja voi ohjata ja opastaa, mutta lopulta varsinaisesti vaikuttaa vain vähän. Myös kiusaaminen tapahtuu lasten oman kulttuurin sisällä ja sen ehdoilla ja näihinkin asioihin opettajat voivat puuttua vain ulkoa päin. Ruokailulla ja välitunnilla on omat viralliset tavoitteensa, mutta ainakin lasten

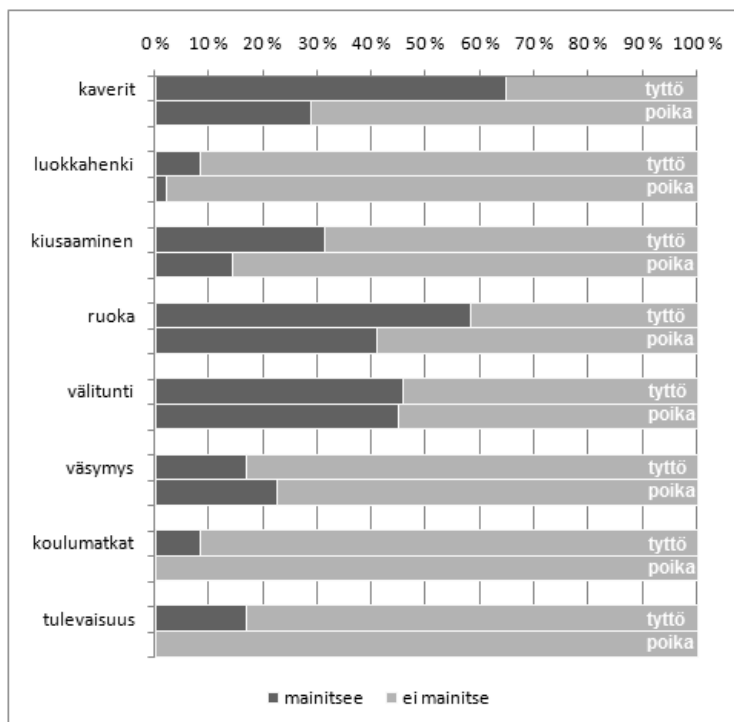
kertomuksissa ne kuvataan ajaksi koulun sisällä, jonne opettajien kontrolli ei yllä ainakaan yhtä paljon kuin oppitunneilla. Aamuväsytys ja koulumatkat ovat varsinaisesti koulun ulkopuolisia, mutta toisaalta siihen hyvin kiinteästi liittyviä asioita, ja siksi lapset niistä kirjoittavatkin. Myöskään tulevaisuus ei suoranaisesti liity kouluun, mutta ilmeisesti koulu kuitenkin inspiroi sitä ajattelemaan, koska niin moni sitäkin kirjoitelmassaan pohtii.

Teema	Mainintoja	Kuvaus
Kaverit	45	Lapset ovat käyttäneet joko sanoja kaveri tai ystävä, muunlaisia mainintoja ei ole kirjattu tähän vaan maininnat luokkalaisista tai muista oppilaista on sijoitettu teemaan oppilaat.
Luokkahenki	5	Tässä on mainittu joko luokkahenki, yhteishenki tai toisten auttaminen luokassa.
Kiusaaminen	22	Tämä teema muodostuu sekä helposti poimittavista sanoista kiusaaminen ja kiusaaja että enemmän tulkinnallisista töllääminen, ilkeät oppilaat, pahan puhuminen, yksin jääminen, huutelu, naureskelu, haukkuminen, kuiskiminen, ilkeästi katsominen, arvostelu, nauraminen kun ei osaa, kukaan ei valitse pariksi tai joukkueeseen, häiriköinti, riitely
Ruoka	48	Ruokaa mainitaan sekä nimeltä että kouluruoka yleensä, myös kuvaukset ruokailusta ja maininnat ruokalasta.
Välitunti	44	Välitunti tai ”välkkä”.
Väsytys	19	Kuvaukset heräämisen vaikeudesta sekä väsymyksen kuvailut.
Koulumatkat	4	Koulumatkat, kouluun meno tai koulusta paluu.
Tulevaisuus	8	Tulevaisuuteen joko yläasteelle menoon, opiskeluun, työn saantiin, ammatinvalintaan tai yleisesti tulevaan elämään liittyvät pohdinnat.
	yht. 195	

Kaavio 2. Informaalisen koulun teemat, mainintojen määrä ja lyhyt kuvaus.

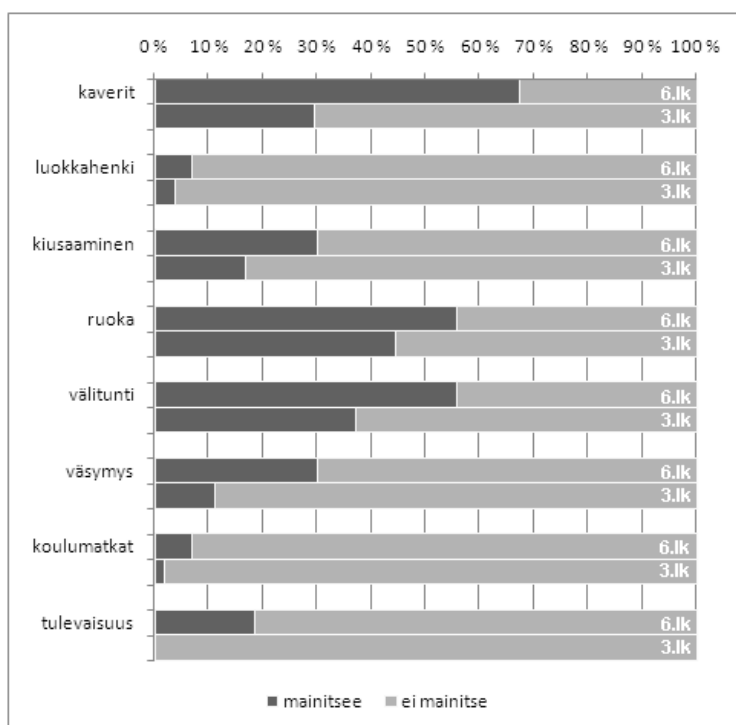
Informaalisen koulun luokkaan sijoittuvia teemoja on 8 ja mainintoja niistä oli lasten kirjoitelmissa keskimäärin yhdestä kolmeen. Neljätoista lasta ei ole maininnut ainuttakaan näistä teemoista, kun taas kolme lapsista on maininnut maksimin eli 5 teemaa. Eniten lapset ovat maininneet kavereihin, ruokaan ja välitunteihin liittyviä asioita, kun taas ’koulumatkat’ ja ’luokkahenki’ ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Kiinnostavimpia eroja on nähtävissä kavereiden, kiusaamisen ja tulevaisuuden mainintojen jakautumisessa suhteessa lasten ikään ja sukupuoleen. Tyttöillä ja kuudesluokkalaisilla kaverit liittyvät kouluun poikia ja kolmasluokkalaisia useammin, sillä heistä noin 2/3 mainitsee kaverit kirjoituksissaan. Myös koulukiusaamiseen tytöt ja kuudesluokkalaiset kiinnittävät huomiotaan kaksi kertaa useammin. Lisäksi tytöt ja kuudesluokkalaiset korostuvat tulevaisuutta koskevissa maininnoissa, joita on kahdeksan kappaletta, sillä yksikään poika tai kolmasluokkalainen ei ole maininnut asiaa. Ruuan ja välituntien mainitseminen sen sijaan on lähes yhtä yleistä kaikilla lapsilla, eli noin puolet kirjoituksista sisältää mainintoja ruuasta tai ruokailusta ja välitunneista. Väsymystä ja vaikeuksia herätä kouluun valittavat kuudesluokkalaiset nuorempia enemmän, mutta ongelma on yhteinen noin viidesosalle lapsista. Luokkahengestä ja koulumatkoista on niin vähän mainintoja, ettei niiden erotteleminen sukupuolen tai iän mukaan ole järkevää. Kuten edellä, tässäkin koulu ei erottele vastaajia paljoa (kuvio 16. liite 4.), mutta väsymyksen koulu B:n oppilaat mainitsevat kaksi kertaa useammin kuin toisen koulun oppilaat. Käsitelmäni mukaan useilla koulu B:n lapsilla on pidempi koulumatka kuin toisessa koulussa, mikä saattaa selittää väsymystä, kun lapset joutuvat heräämään aiemmin matkan takia.



Kuvio 6. Tyttöjen (N=48) ja poikien (N=49) maininnat informaalisien koulun teemoista (%).





Kuvio 7. Kuudesluokkalaisten (N=43) ja kolmasluokkalaisten (N=54) maininnat informaalisien koulun teemoista (%).

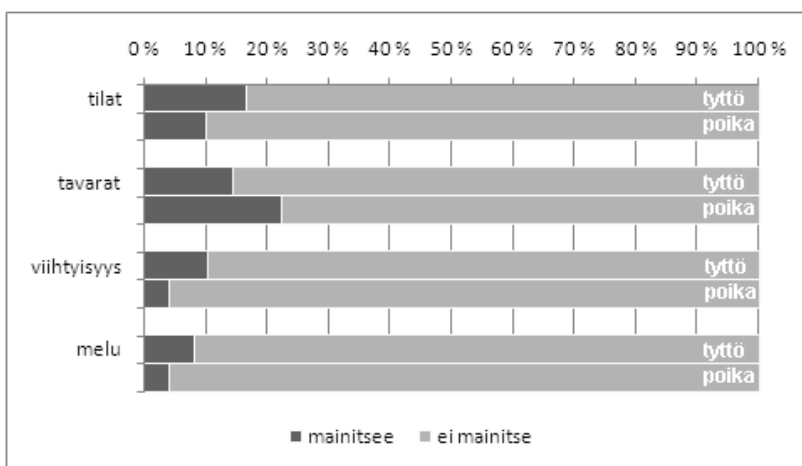
### 6.1.3 Koulun fyysiset puitteet

Fyysiseen kouluun liittyvät, samoin kuin Tuula Gordonin (2000, 53, Tolonen 2001, 78) jaossa, koulun tilat ja tavarat sekä koulun tiloissa tapahtuva liike ja ääni. Fyysiseen kouluun olen sijoittanut myös maininnat yleisestä viihtyisyydestä, joka kiinnittyy tiloihin ja tavaroihin.

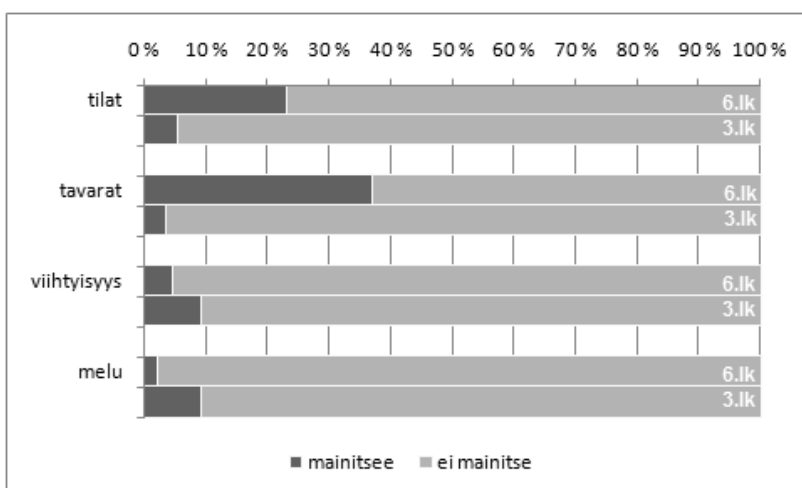
Teema	Mainintoja	Kuvaus
Tilat	13	Tässä teemassa on maininnat joissa puhutaan koulurakennukseen tai ympäristöön liittyvistä asioista, kun välituntialue, ruokala, luokkahuone, liikuntasali.
Tavarat	18	Maininnat joissa esiintyy joitakin tavaroita, esimerkiksi tietokone, kirja, liikuntavälineet, lautanen, kasvit.
Viihtyisyys	7	Koulun ulkoiseen viihtyisyyteen liittyvät maininnat esim. harmaus tai huoneilman laatu.
Melu	6	Melun, metelin ja hälinän maininnat.
	yht. 44	

Kaavio 3. Virallisen koulun teemat, mainintojen määrä ja lyhyt kuvaus.

Fyysisen koulun mainintoja ei ole teksteissä kuin viidesosalla lapsista ja suurin osa heistä on maininnut vain yhden neljästä teemasta. Eniten mainintoja on tavaroista ja vähiten liittyen meluun. Koulun tiloihin huomiota ovat kiinnittäneet kuudesluokkalaiset nuorempia enemmän, mutta tytöt yhtä usein kuin pojat. Samoin koulun tavaroita mainitsevat sekä tytöt että pojat yhtä paljon, mutta kuudesluokkalaisista näitä mainintoja on tehnyt kolmasosa, kun taas kolmasluokkalaiset eivät ole kirjoittaneet niistä juuri lainkaan. Yleiseen viihtyisyyteen ja meluun on kiinnitetty vähän huomiota kaikkien lasten keskuudessa, mutta silti vanhempien oppilaiden kirjoitukset erottuvat joukosta. Vaikka koulut ovatkin ulkoisilta puitteiltaan hyvin erilaiset, jakautuvat fyysisen koulun maininnat (kuvio 17. liite 4) molemmissa kouluissa samoin.



Kuvio 8. Tyttöjen (N=48) ja poikien (N=49) maininnat fyysisen koulun teemoista (%).



Kuvio 9. Kuudesluokkalaisten (N=43) ja kolmasluokkalaisten (N=54) maininnat fyysisen koulun teemoista (%).

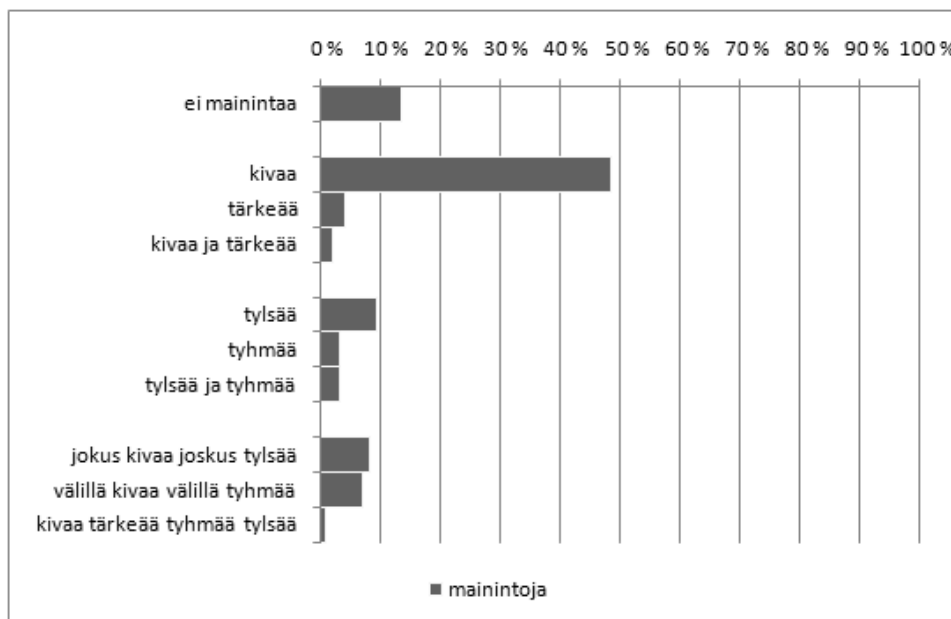
#### 6.1.4 Asennoituminen koulun käyntiin

Yleistä asennetta kuvaavia asioita on neljä (kivaa, tärkeää, tyhmää, tylsää), mutta tarpeen mukaan ne voidaan myös jakaa niin, että 'kivaa' ja 'tärkeää' ovat positiivisia mainintoja koulusta ja 'tylsää' ja 'tyhmää' ovat negatiivisia mainintoja. Jonkin verran eri asenteet esiintyvät teksteissä yhdessä siten, että esimerkiksi *koulu on joskus kivaa ja joskus tyhmää* tai että koulu on sekä tyhmää että tylsää tai sekä tärkeää että kivaa – kaikenlaisia yhdistelmiä on löydettävissä.

Teema	Mainintoja	Kuvaus
Kivaa	65	Positiiviset maininnat koulusta. Maininnoissa koulun tai koulun käynnin kerrotaan olevan kivaa, mukavaa tai niissä kerrotaan että koulusta tai koulun käynnistä pidetään, tykätään tai ollaan iloisia.
Tärkeää	7	Myös maininnat koulun tärkeydestä ovat positiivisia. Olen kuitenkin tässä jättänyt ne erilleen sillä maininnat joissa koulu kuvataan tärkeäksi eroavat sisällöllisesti "kivaa" kuvauksista. Tärkeäksi koulu kuvataan joko sillä sanalla tai esimerkiksi "koulu on minulle hyväksi".
Tylsää	22	Koulua kuvataan tylsäksi käyttämällä kyseistä sanaa tai sanomalla että pitkästyy koulussa.
Tyhmää	15	Koulu voi olla tyhmää monin sanoin: mälsää, en pidä, *kiroilua*, tulen kouluun huonolla mielellä, inhoan, on kauheaa.
	yht. 109	

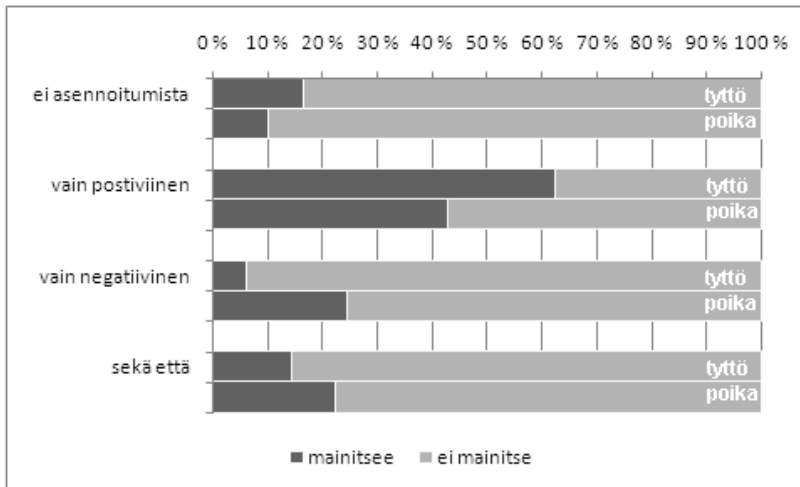
Kaavio 4. Asennoituminen koulun käyntiin: teemat, mainintojen määrä ja lyhyt kuvaus.

Seuraavassa kuvassa esitetään erilaisten yhdistelmien jakautuminen yleisesti aineistosta. Kuvasta on nähtävissä että lähes puolet (48,5%, N=97) lapsista suhtautuu kouluun erittäin positiivisesti eli pitää sitä ainoastaan kivana paikkana. Noin kymmenen prosenttia lapsista puolestaan pitää koulua tylsänä ja lähes yhtä moni jakaa mielipiteensä siten, että koulu on toisinaan kiva ja toisinaan tylsää tai tyhmää. Muutamit lapsista pitävät koulun käyntiä tärkeänä ja vain harvat ainoastaan tyhmänä. Lapsista 13% (N=97) ei ole kirjoitelmissaan mainintaa yleisestä suhtautumisesta kouluun.

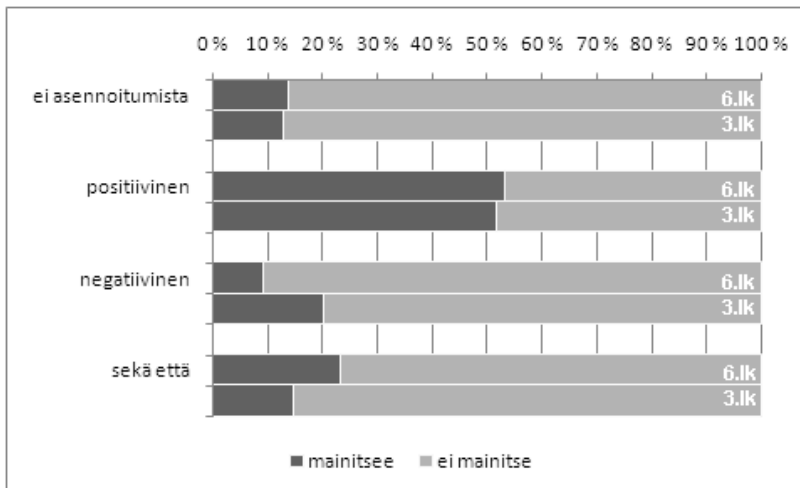


Kuvio 10. Kaikkien asennoituminen koulua kohtaan (%).

Koska edellinen kuvio ei välttämättä anna selkeää kuvaa asennoitumisen jakautumisesta olen seuraavassa yhdistänyt luokkia ja pelkistänyt ne positiivisiin, negatiivisiin ja sekä että vastuksiin. Näin tarkasteltuna asennoituminen vaihtelee sekä koulun että sukupuolen mukaan melko voimakkaasti, mutta vähemmän suhteessa ikään. Koulu A:n oppilaat suhtautuvat kouluun positiivisemmin, kun taas koulu B:n oppilaat ilmaisevat huomattavasti enemmän pelkästään negatiivista suhtautumista (kuvio 18., liite 4). Koko aineiston tytöistä yli puolet (63%, N=48) suhtautuu kouluun positiivisesti ja pojistakin lähes puolet (42%, N=49), mutta pojista neljäsosa kertoo pitävänsä koulua tyhmänä tai tylsänä, kun puolestaan tytöistä tällaista kertoo vain 5% (N=48). Iän suhteen positiiviset maininnat menevät tasan eli molemmista ryhmistä noin puolet mainitsee pitävänsä koulua kivana tai tärkeänä, mutta kolmasluokkalaiset suhtautuvat kouluun negatiivisemmin. Vastauksia, joissa asennetta koulua kohtaa ei voi määrittellä joko positiiviseksi tai negatiiviseksi, on kaikissa ryhmissä suunnilleen saman verran eli viides osa.



Kuvio 11. Tyttöjen (N=48) ja poikien (N=49) asennoituminen koulua kohtaan (%).



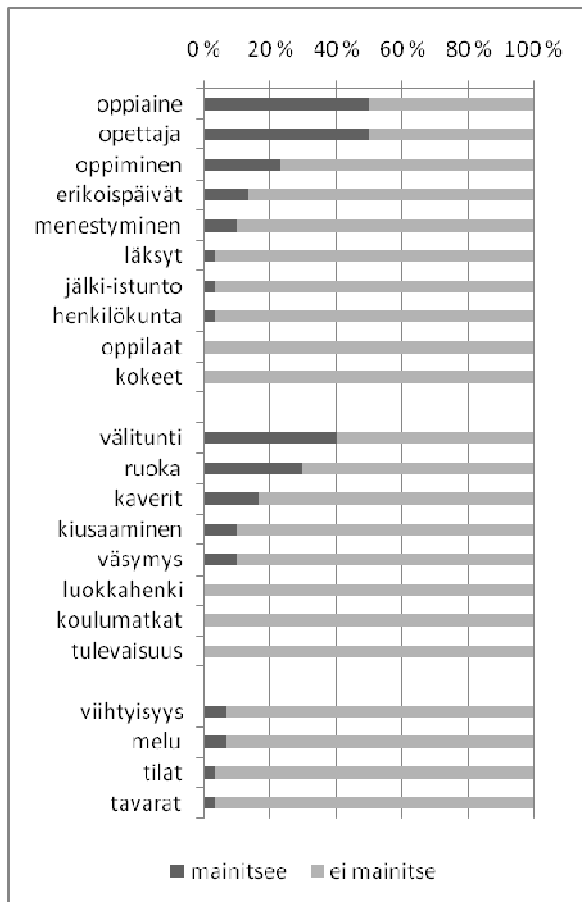
Kuvio 12. Kuudesluokkalaisten (N=43) ja kolmasluokkalaisten (N=54) asennoituminen koulua kohtaan (%).

### 6.1.5 Pienten poikien ja isojen tyttöjen profiilit

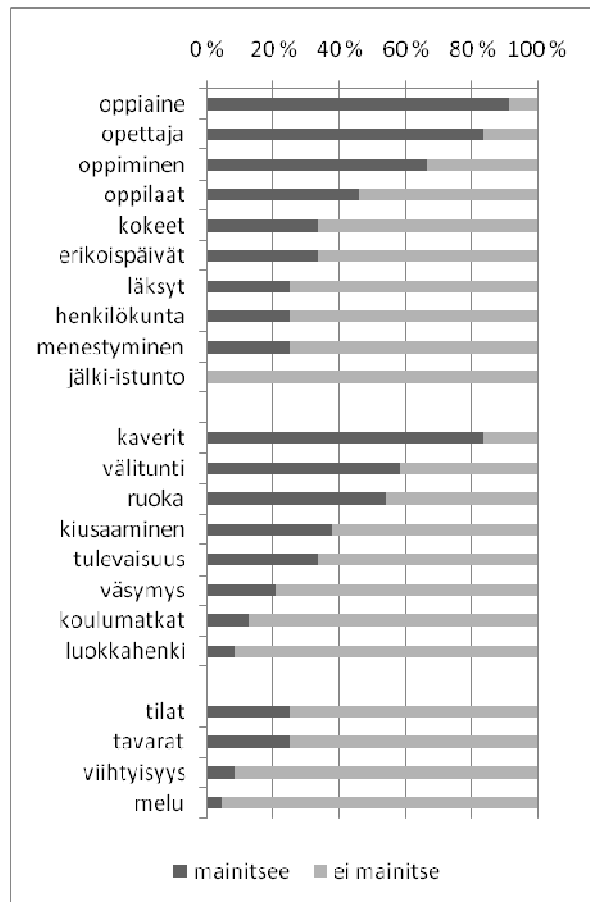
Selkeimmät erot teemoista kirjoittamisen suhteen on havaittavissa kuudesluokkalaisten tyttöjen ja kolmasluokkalaisten poikien välillä. Kuvaan seuraavissa kuvioissa 13. ja 14., missä määrin näiden ryhmien lapset mainitsivat asioita kirjoituksissaan. Näin voin verrata ikään kuin aineiston ääripäitä (vähän/paljon) sisällöllisesti toisiinsa.

Kuviosta näkee erityisen hyvin sen, minkä olen jo aiemminkin maininnut: kuudesluokkalaiset tytöt ovat kirjoittaneet ylipäätään paljon enemmän lähes kaikista teemoista kuin kolmannen luokan pojat, mutta mielenkiintoista on myös eri teemojen jakautuminen ja se, mistä esimerkiksi nuoret pojat ovat kirjoittaneet silloin kun ylipäätään ovat jotakin maininneet. Olen järjestänyt teemat mainintojen määrän mukaiseen järjestykseen, silti säilyttäen erottelun viralliseen, informaaliseen ja fyysiseen kouluun. Toisin sanoen teemat on järjestetty siten, että niistä on nähtävissä molemmissa ryhmissä pääluokittain jaoteltuna teemojen esiintymisyleisyys eli mistä kummatkin ryhmät ovat kirjoittaneet eniten, vähiten ja siltä väliltä. Kutsun näitä kuvioita intressiprofiileiksi, koska ne kertovat ennen kaikkea näiden ryhmien kiinnostuksesta eri teemoihin. Ensimmäisen ryhmän kolme teemaa ovat molemmilla ryhmillä samat ja samassa järjestyksessä. Toisen ryhmän neljä ensimmäistä teemaa ovat samat, mutta järjestys on hieman erilainen. Fyysisen koulun mainintoja on vähän molemmilla ja järjestys on lähes päin vastainen.

Tarkemmin tarkasteltuna ensimmäiset kaksi teemaa eli 'oppiaineet' ja 'opettaja' ovat molemmilla ryhmillä eniten mainittuja, mutta tytöillä kaverit kipuavat 'opettaja'-mainintojen rinnalle. Kuudennen luokan tytöt ovat edellä mainittujen jälkeen kirjoittaneet eniten oppimisesta, välitunneista ja ruuasta. Kolmasluokkalaisten poikien maininnoissa ei muuten ole eroa tyttöihin tässä, mutta järjestyksessä 'oppiminen' tulee vasta 'välituntien' ja 'ruuan' jälkeen. Tytöt ovat kirjoittaneet toisista oppilaista lähes yhtä paljon kuin ruuasta, mutta pojat eivät ole maininneet toisia oppilaita lainkaan. Myöskään kavereista pojat eivät edes suhteellisesti ole kirjoittaneet läheskään yhtä paljon kuin tytöt. Kiusaaminen asettuu tässä järjestyksessä molemmilla suunnilleen samoille paikkeille, siitä kummatkin ryhmät ovat kirjoittaneet noin kahdeksanneksi eniten. Toisten oppilaiden ja kavereiden korostuminen kuudesluokkalaisilla tytöillä nuorempia poikia enemmän voinee selittyä sillä, että teini-ikää lähestyttäessä kaverit ja kouluryhmä alkavat merkitä lapsille enemmän kuin aikaisemmin (Salmivalli 2005, 36-37).



Kuvio 13. Kolmasluokkalaisten poikien (N 30) intressiprofiili (%)



Kuvio 14. kuudesluokkalaisten tyttöjen (N 24) intressiprofiili (%)

Voidaan havaita, että kiinnostus virallista, informaalista ja fyysistä koulua kohtaa jakautuu molemmissa ryhmissä hyvin samankaltaisesti, sillä vaikka kuudesluokkalaisten tytöt ovat kirjoittaneet virallisen koulun teemoista paljon enemmän ja paljon useammasta teemasta kuin kolmannen luokan pojat, on ero lähes sama myös informaalisen ja virallisen koulun kohdalla. *Vaikka kuvaaja välittääkin varsin erilaiset 6. luokkalaisten tyttöjen ja 3. luokkalaisten poikien kertomukset on tarina niiden taustalla sama.* Erityisesti tämä pätee pääluokkien tarkastelutasolla, siten että sekä vanhemmat tytöt että nuoremmat pojat kirjoittavat eniten virallisen koulun teemoista ja vähiten fyysiseen kouluun liittyvistä asioista. Myös pääluokkien sisällä useat samat asiat koulussa ovat tärkeitä sekä tytöille ja pojille että vanhemmille ja nuoremmille oppilaille. Kertomusten eroa selittänevät kehitystaso ja paneutuminen tehtävän suorittamiseen.

## 6.2 Aineiston laadullinen tarkastelu

Alun perin olin ajatellut, että voisin analysoida tarinoita kokonaisina ja antaa niille nimiä esimerkiksi niin, että joidenkin tarina painottuisi vahvasti kiusaamiseen (kiusaamistarina), toisten kavereihin (kaveritarina) ja joidenkin oppimiseen (oppimistarina). Tämä ei aineiston valossa kuitenkaan ollut mahdollista.

Kirjoitelmat eivät ole kokonaisia tarinoita ja erityisesti kuudesluokkalaiset käsittelevät kirjoitelmissaan koulua hyvin monipuolisesti ja ottaen huomioon eri näkökulmia. Näin ollen olen päättänyt poimimaan kirjoitelmista tarinoita erilaisista teemoista. Käsittelem jonkin verran lähes kaikkia teemoja vain muutama teema, josta on kirjoitettu vähän, on jäänyt tarkastelun ulkopuolelle. Vaikka sisällön erittelyssä virallinen, informaalin ja fyysinen koulu -jaottelu oli hyödyllinen ja toimiva, olen tässä halunnut jaotella teemoja enemmän sisällöllisesti ja asiayhteydet huomioiden. Tarkastelenkin teemoja seuraavien ryhmien kautta: *koulussa viihtyminen*, missä tarkastelen lasten ilmaisemia yleisiä mielipiteitä koulusta sekä heidän kuvaamaansa väsymystä, *oppiminen*, johon sisältyy useita teemoja, joissa kyse on oppimisesta ja osaamisesta ja niiden merkityksistä, *sosiaaliset suhteet*, jossa tarkastelen koulun moninaisia ihmissuhteita, niiden merkitystä ja niissä toimimista sekä *tilat ja toiminta*, johon liittyy tilojen ja tavaroiden lisäksi niissä tapahtuva toiminta.

Analyysin havainnollistamisessa käytän paljon aineisto-otteita lasten kirjoitelmista. Olen valinnut otteet siten, että ne kuvaavat mahdollisimman hyvin asiaa ja vaihtelua lasten välillä. Kun samasta asiasta tai samansuuntaisesti ovat kirjoittaneet useat lapset olen pyrkinyt esittämään sekä nuorempien ja vanhempien että tyttöjen ja poikien kommentteja ja myös eri kouluissa opiskelevien näkökantoja. Otteet on tekstissä merkitty kursivilla ja niissä esiintyvät isot kirjaimet, alleviivaukset, hymiöt ynnä muut sellaiset ovat lastensa itse kirjoitelmiin laittamia, eivätkä siis minun merkintöjäni.



## 6.2.1 Koulussa viihtyminen on tärkeää

Kuten edellisen kappaleen tarkastelusta nähdään, lapset ilmaisevat kirjoituksissaan paljon (83% mainitsee) tunteita koulua ja koulun käyntiä kohtaan. Tämän perusteella voikin päätellä, että koulu on kaikkea muuta kuin neutraali asia lapsille. Tuula Gordonin tutkimusprojektissa (Gordon ym. 2000, 124) havaittiin, että nuoret (heidän tutkimuksensa nuoret olivat 13–14-vuotiaita) ilmaisivat koulua kohtaan paljon enemmän negatiivisia kuin positiivisia tunteita tai mielipiteitä. Tässäkin aineistossa ilmeni paljon sekä negatiivisia että positiivisia mielipiteitä, jotka teksteissä esiintyivät toisinaan myös yhdessä. Positiiviset ilmaisut olivat kuitenkin selvä enemmistö ja lopulta vain harvat ilmaisivat pelkästään negatiivisia mielipiteitä. Positiiviset maininnat koulusta ovat niitä, joissa koulun arvioidaan olevan kivaa tai tärkeää. Mainintoja on paljon ja niinpä lähes mikä tahansa asia on kirjoituksissa saatettu liittää siihen, että koulu on kivaa. Yleisimpiä perusteluita sille, miksi koulu on kivaa, ovat kaverit ja oppiminen. Yksi kirjoittaja myös mainitsee, että koulussa pitää olla kivaa. Kirjoituksissa on paljon ilmaisuja kuten ”kivointa koulussa on välitunnit”, mutta näitä ei ole laskettu yleisiksi arvioiksi koulusta.

*A6p Joskus aamuisin ajattelen että ompas taas kiva mennä kouluun, koska sillä näkee kaverinsa.*

*A3p Koulu on kivaa ja siellä oppii paljon*

*B6t Ja koulussa pitää olla kivaa, ettei ajattele aina aamuisin että ”Nyt täytyy taas lähteä sinne typerään kouluun, vaikka en haluaisi!”*

Tärkeäksi koulu ymmärretään usein oppimisen ja tulevaisuudessa taidoista hyötymisen vuoksi. Osaksi tässä on kuultavissa myös aikuisten ja koulutuspolitiikan ääni, joiden mukaan koulua on käytävä ja se on tärkeää sekä itsessään että välineellisesti (myös esim. Mayall 2002, 31). Lasten kirjoituksissa kuuluu ymmärrys siitä, että vaikka kaikki, mitä koulussa tehdään, ei olisikaan mieluista, on sillä silti oma merkityksensä ja tärkeytensä.

*A6t koulu on mielestäni aika tärkeä paikka, sillä siellä saamme oppia erilaisia asioita... Se millaisen koulutuksen saa, vaikuttaa tulevaisuuteesi ja työpaikkaasi*

*B6p Minun mielestä koulu on tärkeä, vaikka joka aamu ei kiinnostaisikaan mennä kouluun.*

*B6t Musta koulu on todella tärkeä elämän kannalta. En haluaisi edes kokeilla mitään ammattia ilman, että olisin käynyt koulua. Vaikka aina ei tee mieli lähteä kouluun, on hyvä olla kuitenkin se pakko mennä kouluun. Jos vain olisin kotona ja vapaalla, en varmasti oppisi kantamaan vastuuta asioista.*

Lapset ajattelevat koulun käyntiä myös suhteessa kaikkiin maailman lapsiin ja löytävät koulun merkityksen sitä kautta. Lapset osaavat myös arvioida toisten viihtymistä ja syitä siihen.

*B6t Mutta kun ajattelee meillä on kaikki niin hyvin, että saamme käydä koulu jotta oppisimme mitä mahdollisuutta ei ole kaikilla. Joten en jättäisi koulua käymättä mistään hinnasta.*

*A6t Jotkut eivät haluaisi käydä koulua, ja sanovat että koulu on huono juttu, mutta entäs ne ihmiset jotka eivät saa käydä koulu? Joten onneksi on koulu. Jos ei olisi koulua, niin kukaan ei tietäisi mistään mitään, ja se olisi huono juttu.*

*A6t Jotkut viihtyvät koulussa ja jotkut taas eivät koska toisien mielestä koulu on jollekin hyvin raskasta ja vaikeaa.*

Myös negatiivisia mainintoja vilisee kirjoituksissa ja niistä olen erottanut koulua tylsäksi tai tyhmäksi kuvaileva mielipiteet. Aiemmissa tutkimuksissa kuvailin englantilaisten Christensenin ja Jamesin (2001) tutkimusta, jossa he saivat selville, että lapset pitävät koulua tylsänä. Omassa aineistossani vain alle viidesosa kirjoitti pitävänsä koulua tylsänä, ja niistäkin osassa termi 'tylsä' ei välttämättä viittaa pitkästyymiseen (englannin sana boring) vaan se voitaisiin osassa tapauksista yhdistää myös tyhmään. Noin puolessa niistä kirjoituksista, joissa koulu mainitaan tylsäksi, on maininta myös kivasta koulusta.

*A3p minusta koulu on välillä tylsää välillä kivaa.*

*A3p Koulu on kivaa ja joskus tylsää.*

*A6p Koulu on tylsää. ... on tätä koulua muuten ihan kiva käydä jos noita ei lasketa.*

Toisaalta koulu koetaan myös pelkästään tylsäksi ja toisinaan jopa vahvoin sanoin. Tällöin yleisimpiä syitä koulun tylsyydelle on tavaroiden puute, väsymys tai opettajan käyttäytyminen:

*A6p Koululla on tylsää koska välitunnilla ei ole mitään tekemistä koska alue on liian pieni eikä siellä ole mitään tekemistä*

*A6p Koulu on tylsää koska pitää herätä liian aikaisin*

*A6p Koulu on tylsää. Opettaja lähtee melkein aina kesken tunnin johonkin*

*B3p Koulussa on tosi tylsää. Ruoka on pahaa, opettaja huutaa ja kaverit nauraa.*

Koulu on toisten mielestä myös tyhmää tai kurjaa, mutta melko pieni osa lapsista on sitä mieltä. Tässä samoin kuin edellisessä monet 'tyhmää' maininnat esiintyvät yhdessä positiivisten arvioiden kanssa, mutta muutamassa (6 mainintaa) kirjoituksessa koulua arvioidaan yksinomaan negatiivisesti, johtuen yleisestä mielialasta, opettajista tai ruuasta.

*A3t En oikein pidä koulusta..*

*B3p Koulu on tyhmää koska sillä pitää opetella kaikkee tyhmää ja kun opet aivoo.*

*B3p Koulu on mälsää.... Ja on paha ruokaa ainoastaan*

Viidesosa lapsista kirjoittaa olevansa aamuisin väsyneitä, kun pitäisi herätä tai lähteä kouluun. Osa suorastaan vaatii myöhempää kouluun tuloaikoja, kun taas toiset ovat huomanneet väsymyksen menevän ohi, kun vain pääsee ylös. Väsymys ja heräämisen vaikeus on pääasiassa kuudesluokkalaisten ongelma, vaikka muutama nuorempikin asiasta kirjoittaa.

*A3p Koulu on erittäin kiva paikka (lukuun ottamatta aikaisia herätyksiä)*

*B6p Koulussa on yleensä aina kivaa, mutta koskaan aamulla ei jaksaisi lähteä.*

*A3p Aamullan on aika väsynyt olo mutta kun menee kouluun väsy häviää.*

*B6t Mielestäni joskus koulu saisi alkaa vasta kymmeneltä, koska illalla yhdeksältä ei saa vielä unta, ja aamulla täytyy herätä aikaisin.*

*B6t Aamuherätykset aikaisin eivät ole hyväjuttu.. Ne on ainakin mulle vaikeita ja siksi aamutunnit on pyllystä...*

Lasten kirjoituksista ei selviä, mikä väsymykseen on syynä, liian myöhään nukkumaan meneminen vai liian aikainen herääminen. Irmeli Järventie (1999, 2008) on kahdessa tutkimuksessa havainnut, että lähes puolet ala-asteikäisistä lapsista nukkuu liian vähän eli menevät useana päivänä viikossa hyvin myöhään nukkumaan (klo 23 jälkeen) siihen nähden, että heidän on aamulla herättävä jopa ennen seitsemää. Aamulehdessä (Koskenniemi 2008) oli 28.4.2008 artikkeli, joka käsitteli lasten nukkumista. Artikkelissa kerrotaan, miten murrosiässä lasten unen tarve ei vähene, mutta hormonaalisista syistä unen aika siirtyy ja unen saaminen ajoissa illalla vaikeutuu. Tämän vuoksi nuoret ovat väsyneitä aamulla joutuessaan heräämään liian aikaisin kouluun. Artikkelissa lastenneurologi Outi Saarenpää-Heikkilä kertoo aiheesta aletun puhua jo 90-luvulla, mutta koulut eivät ole reagoineet asiaan. Monessa kirjoituksessa, jossa valitetaan aamuista väsymystä, todetaan koulun olevan tylsää, koska pitää herätä niin aikaisin tai koulun olevan muuten mukavaa paitsi aamuherätysten takia. Voisiko koulussa on kivempaa, jos päivät alkaisivat myöhemmin? Voisiko päivien alkamisen myöhentäminen tai päivien tiivistäminen saada lapset pirteämmiksi ja vähemmän levottomiksi, jolloin myös oppiminen sujuisi paremmin?

Koulussa viihtymistä tutkineet Pirjo Pölkki (2002) ja Irmeli Järventie (2008) ovat osoittaneet lasten viihtyvän huonosti ja kokevan ilon puutetta koulussa. Tämän tutkimuksen aineisto ei kuitenkaan tue näitä tai muidenkaan tutkimusten havaintoja. Kyseisissä tutkimuksissa otokset ovat olleet suurempia ja niinpä asiaa voikin selittää tutkimukseeni osallistuneiden koululuokkien poikkeuksellisuus. Silti on iloista todeta ainakin näiden lasten viihtyvän koulussa varsin hyvin ja koulussa viihtymättömyyden olevan selvä poikkeus. Sekä viihtymistä että viihtymättömyyttä perustellaan eniten sosiaalisilla suhteilla, koulussa viihdytään, koska siellä on kavereita ja hyviä opettajia, ja toisaalta ei viihdytä, jos joudutaan kiusatuksi tai koetaan opettaja epäoikeudenmukaiseksi. Arvioissaan lapset osoittavat kykyä empatiaan ja suhteellisuudentajua miettiessään suhdettaan kouluun. He pystyvät ajattelemaan toisia lapsia, jotka eivät ehkä voi käydä koulua tai niitä, joille oppiminen on vaikeaa. Lapset myös ymmärtävät, että myös vaikeita tai tylsältä tuntuvia asioita on hyödyllistä harjoitella. Lapset tuntuvat lisäksi huomanneen, että koulua on paljon kivempaa käydä, jos siihen suhtautuu positiivisesti. Toisaalta kirjoituksissa näkyy mustavalkoinen ajattelu eli että jos koulussa jokin on pielessä, tekee se koko koulunkäynnistä tyhmää. Susanna Helavirran (2006) tutkimuksen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa kaikesta huolimatta korostuu se, että koulussa viihtyminen on tärkeää, koska siihen niin moni on ottanut kantaa. Tätä kautta ajateltuna positiivinen tulos ei sulje pois ajatusta, jonka mukaan kouluviihtyvyyteen tulee kiinnittää huomiota ja pyrkiä parantamaan kaikkien lasten koulukokemuksia positiiviseen suuntaan, sillä koulussa viihtymisellä on suurta merkitystä lapsille.

### 6.2.2 Monenlaista oppimista

Yli puolet lapsista mainitsee kirjoituksissaan oppimisen, mikä onkin yksi koulun perustavoitteista (Opetushallitus 2007). Kuitenkin se, miten oppimisesta kirjoitetaan, vaihtelee suuresti. Lapset suhtautuvat oppimiseen usein ilolla ja nimeävät sen myös viihtymisen syyksi.

*A3t Koulussa on hyvä oppia paljon ja se minkä olen oppinut on ihan hyvää tietoa.*

*A3t Koulussa on tosi hauskaa täällä oppii uusia asioita*

*A6t Mutta yleisesti ottaen koulu on kiva paikka (ihan totta! :D ), ja siellä oppii tosiaan paljon kaikkea uutta, vaikei kaikesta tykkäisi.*

Oppiminen tapahtuu koulussa monin tavoin. Aineistoni lapset kuvaavat oppivansa opettajan ohjauksella, yhdessä toisia auttamalla, tekemällä itsenäisesti tehtäviä, läksyjä lukemalla tai kokeisiin pönttämällä.

*A6t Mielestäni ainakin opin hyvin. Mutta jos ei vaikka heti ymmärrä, niin voi kysyä apua ja siten sitten oppia*

*B3p Myös opettajat on kivoja kun he opettavat auttavat ja jos en osaa jotain niin sitten katsotaan asioita yhdessä ja jos en viitsi tehdä töitä opettaja ikään kuin ”ope tökkii tikulla päähän” mutta se on hyväksi minulle. Olen iloinen että voin oppia rauhassa eikä missään ”keskityisleirillä”.*

*A6p Mutta yleensä silloin autamme toisiamme.*

*A3t Koulussa on kivaa olla, koska voi tehdä tehtäviä.*

*A3t Tyykään tehdä läksyjä kotona*

*A6t Läksyt ei tietenkään ole kivoja, mutta toisaalta oppii paljon enemmän kun ilman niitä. Ja mieluummin tehtäviä teen, kuin luen monta sataa sivua, ja opin sillä tavalla.*

*A6p Liian paljon kokeita vuoden aikana*

*A6t Melkeinpä kaikki mitä koulussa teemme ja opimme, on meille parhaaksi. Kokeet ja läksyt ovat joskus ikäviä, mutta nekin on tehtävä.*

*B6t Ja miksi koulua ei jaksaisi on hirveät koe määrät. Aikaa menee hirveästi kokeisiin lukemiseen*

Kokeista huolehtivat vain kuudesluokkalaiset ja monet kokevat kokeita olevan paljon. Näin kertovat myös tutkimuskoulujen opettajat, joiden mukaan tutkimusaineiston keruuhetkellä keväällä viimeisen luokan lapsilla on tavallisten kokeiden lisäksi valtakunnallisia kokeita monissa aineissa.

Oppimiseen liittyvät myös eri oppiaineet, joita lapset mainitsevat useita ja arvottavat monin sanoin. Oppiaineista pitämiseen tai niiden tylsyyteen vaikuttaa sekä opettaja, opetettavan aineen sisältö kuin oppimisen tavatkin.

*B3p Äidinkieli on tylssää. Matika on vaikeata. Ypi on kivaa!*

*A3p Mutta liikuntatunnit ovat kivoja samoin englanti ympäristötieto ja tekninen/tekstiilityö. Tylsiä tunteja ovat: äidinkieli, matematiikka ja musiikki. Keskivertotunteja on vain yksi uskonto.*

*B3t Uskontokin on toisaalta kivaa koska ope kertoo lapsuuden tarinoita.*

*A3t En oikein pidä koulusta, mutta pidän matikasta ja äikästä. Uskonto on siitä tylsää kun pitää lukea.*

*B6p Myös se on ihan kivaa kun oppii jotakin mitä todella tarvitsee. Näihin asioihin kuuluvat matematiikka, englanti, historia ja äidinkieli. En kyllä tajua mitä musiikilla tekee. Samoin tekstiilikäsityöllä.*

Siitä, mitä oppitunneilla varsinaisesti tapahtuu, kirjoitetaan melko vähän. Ne oppitunnit, joiden tekemistä ja tapahtumia kuvaillaan, ovat yleensä vapaammat oppiaineet kuten liikunta, kuvaamataito, käsityöt tai musiikki. Voisiko olla niin, että kyseiset aineet ovat niitä, joilla oppiminen tapahtuu käsin tekemisen kautta ja, joiden sisältöön oppilaat saavat ehkä hiukan enemmän vaikuttaa, että ne siksi koettaisiin tärkeämmäksi raportoida?

*A6t Musiikintunnit ovat todella kivoja, sillä oppilaatkin saavat soittaa eri soittimilla.*

*A6t Liikka tunneilla saa liikuntaa ja se on minusta ihanaa*

*A6t Kuviksen tunnit on myös kivoja, mutta toisaalta suurin osa niistä tehdään jotain ihan typeriä askartelutöitä.*

*B6t Minun mielestä koulussa opetetaan kivalla tavalla. Fysiikassa tehdään kokeita, luonnonopissa saatetaan tutkia luontoa ja muuta kivaa.*

*A6p Kuvaamataidon tunneilla voisi tehdä savitöitä enemmän..... On tylsää kun pitää tanssia liikunta tunneilla*

Irmeli Järventie (2001, 2008) on puhunut taide- ja muiden vapaampien aineiden puolesta. Hän on sitä mieltä, että kun nyky-yhteiskunnan paineisiin yritetään kouluissa vastata korostamalla teknisiä aineita, unohdetaan luovuuden suuri merkitys kaikelle ihmisen toiminnalle ja kasvulle. Jos huippumenestyminen on kaiken oppimisen merkitys, eivät kaikki voi selviytyä kolhuitta. Järventien mukaan yhteiskunnan tarpeita voitaisiin kouluissa huomioida huomattavasti paremmin korostamalla leikin ja luovuuden mahdollistavia aineita, mitkä edesauttavat lasten vahvan identiteetin kasvua (emt.), ja siten varmistavat tulevaisuuteen terveempiä ja työkykyisempiä kansalaisia. Onneksi uusimpaan hallitusohjelmaan onkin kirjattu, että taito- ja taideaineiden asemaa vahvistetaan nykyisestään (Hallitusohjelma 2007, 29).

Lasten oma toimijuus on koulussa hyvin rajattua. Muut ihmiset päättävät missä, milloin, kuinka pitkään ja keiden kanssa he mitäkin tekevät (Gordon 1999). Suuri osa koulun oppiaineista on opettaja-vetoisia ja vaikka lapset tekevätkin tehtäviä, on niiden suorittamiseen vain yksi oikea tapa, mikä ei edesauta tunnetta subjektiudesta (kappaleessa 4.4 enemmän subjektiudesta). Sen

sijaan edellä kuvatunlaisilla vapaammilla oppitunneilla kaikki lapset eivät välttämättä tee samoja asioita tai he ovat voineet vaikuttaa siihen, mitä koko ryhmä tekee. Ympäristössä, jossa suuri osa toiminnasta on vahvasti ohjattua, tunne siitä, että on edes vähän voinut vaikuttaa omaan tekemiseensä, saattaa muuttaa suhtautumista koko oppiaineeseen. Myös koulutuspoliittisen selonteon mukaan suomalaislasten on havaittu kokevan mahdollisuutensa vaikuttaa kouluissa vähäisiksi. Sen mukaan vain lisäämällä osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia voidaan edistää yhteisöllisen toimintakulttuurin syntymistä. (Opetusministeriö 2006, 16.) Ajattelen, että oppilaille, jotka turhautuvat oman roolin vähäisyyteen, ainoa keino vaikuttaa saattaa olla häiriköinti.

Oppimiseen vaikuttaa myös sen mielekkyys ja siihen liittyvät vaikeudet, mitä lapset jonkin verran kuvaavat kirjoituksissaan. Leontjevin (1977, 91–97) teoria ihmisen toiminnan hierarkkisuudesta liittyy tähän asiaan ja auttaa ymmärtämään koulussa tapahtuvaa toimintaa. Leontjevin mukaan ihmisen toiminta voidaan jakaa *operaatioihin, tekoihin ja toimintaan*. Operaatiot ovat pienimpiä tehtäviä, joita ihminen suorittaa taitojensa ja kykyjensä mukaan, teot koostuvat näistä operaatioista ja ovat tavoitesuuntautuneita, toiminta taas koostuvat operaatioista ja teoista, ja sitä ohjaa motiivi. Koulun ja oppimisen suhteen teoriaa voi tulkita siten, että lapsen tulisi tietää, mikä on minkäkin oppimisen merkitys, mihin toiminnalla tähdätään ja miten asia tehdään. Jos toiminnan motiivi eli oppimisen ja osaamisen tarkoitus (esim. suomalaisen yhteiskuntaan tutustuminen) jää epäselväksi ja tekeminen pelkistyy vain operaatioiden suorittamiseen (kirjan lukeminen) tai tekojen tavoitteelliseen toimittamiseen (pänttäminen kokeeseen), ei ole ihme, että koulutyö mielletään tylsäksi, turhaksi tai vaikeaksi.

Kuvatessaan oppimisen tapoja vain muutama lapsi kertoo yhdessä tekemisestä. En tiedä, kertooko tämä siitä, että kouluissa käytettäisiin vähän ryhmä- tai parityöskentelyä, vai eivätkö lapset vain ole kirjoittaneet siitä. Lev Vygotskin (1978, 57, 85–87) mukaan lapsille olisi hyödyksi oppia yhdessä, sillä vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapset voivat oppia siten, että kun toinen on toista hiukan edellä, voi jäljessä oleva oppia hyvin luonnollisesti hiukan edellä olevalta. Ilmiötä Vygotski kutsuu lähikehityksen vyöhykkeeksi, millä alueella oppiminen tapahtuu tehokkaimmin. Kaiken opetuksen tulisikin olla sellaista, että se tarjoaa haasteita, mutta ei kuitenkaan ole liian vaikeaa. Koulussa lasten toimijuus on myös hyvin erilaista kodissa oletettuun

käytökseen verrattuna. Lapselle saattaa olla hyvin hämmentävää se, miten erilaisissa rooleissa hän yhden ja saman päivän aikana joutuu toimimaan, kun häneltä koulussa odotetaan passiivista tehtävien ja ohjeiden seuraamista ja kotona vaaditaan itsenäisyyteen ja oma-aloitteisuuteen (Mayall 1994).

Oppimista tapahtuu sen itsensä takia ja osaamisen ilosta, mutta lapset kirjoittavat oppimisesta myös menestymisen kuten arvosanojen ja tulevaisuuden takia. Tutkimuskoulujen opettajat kertoivat, ettei kolmannella luokalla vielä juurikaan käytetä numeerista arviointia, mutta että silti lapset vertailevat menestymistään ja vaativat arviointia. Se näkyy myös näissä vastauksissa, joista osa on myös kolmasluokkalaisten kommentteja. Menestymisestä huolehtivat jonkin verran kaikki kirjoittajat, mutta kuudesluokkalaiset ja tytöt muita enemmän. Menestyminen on tavoiteltua ja sen puute aiheuttaa harmia, menestyä voi myös, vaikka koulu ei muuten paljoa kiinnostaisikaan. Myös lempiaineen voi määritellä menestymisen kautta.

*A6t Välillä toivon että saisin tukiopetusta englannissa, kun viimevuoden todistuksessa oli kuutonen. Uskontokaan ei ole mitään helppoa minulle ja viimevuoden todistuksessa taisi olla myös kutonen.... Olen kamalan ujo ja hiljainen, enkä uskalla kamalasti viitata enkä osallistua tunneilla ja se vähentää numeroa todistuksessa, se harmittaa kamalasti.*

*B6t Opetuksen tasoon ei tarvitse puuttua olen saanut niin hyviä numeroita, että opetus on mennyt nappiin.*

*B6p En pidä koulusta, vaikka pakotan itseni tekemään hommat ja onneksi olen pärjännyt hyvin ja olen 8 oppilas*

*A3t Minun lenpi aineeni koulussa on ympäristötiö koska olen saanut parhaiman numeron siitä. Ja matematiikka on minun mielestä taas tylsää kun sain huonoiman numeron siitä.*

*B6t Mutta on myös aineita joista en pidä ollenkaan niin kuin enkku ja uskonto. Se voi johtua siitäkin että olen niissä niin huono.*

Myös Susanna Helavirta (2005) on havainnut omassa aineistossaan lasten kuvaavan ns. aikuisten maailmaan liittyviä asioita kuten menestymistä ja kertovan kouluun liittyen eniten juuri arvosanoista. Hän tulkitsee aineistonsa kertovan siitä, ettei koulu ole lapsille tärkeää sinänsä vaan siellä menestyminen. Berry Mayall (2002, 31) on omassa tutkimuksessaan, jonka aineisto on kerätty jo 90-luvulla, tulkinnut samaa ilmiötä siten, että lapset ovat mukautuneet koulutuspolitiikan muutoksiin ja näkevät koulutuksen merkityksen välineellisenä (samoin



Olkinuora & Mattila 2001b). Mayallin (2002, 31, 66–69) tutkimuksessa lapset määrittivät oppimisen tavoitteeksi hyvien arvosanojen saamisen ja niiden kautta hyvään työhön pääsemisen, sama tulee esiin myös muutamissa oman aineistoni kirjoituksissa. Tähänkin voidaan soveltaa aiemmin esiteltyä Leontjevin (1977) toiminnan hierarkkisuuden teoriaa. Lapsilla, jotka mieltävät menestymisen oppimisen motiiviksi, menestyminen on siirtynyt teon tasolta toiminnaksi, ja siten se, mitä opitaan, on menettänyt merkityksensä. Vastaavasti toisenlaisessa tilanteessa menestyminen voi olla tavoite, mutta opiskelun varsinaisena motiivina on kuitenkin itse oppiminen.

Tulevaisuudesta kirjoittavat vain kuudesluokkalaiset tytöt, jotka ovat jo 12-vuotiaina huolissaan tulevaisuuden ammatista ja työn saamisesta. Kehitysnäkökulmasta ajatellen kolmasluokkalaiset eivät vielä edes kykene hahmottamaan oppimisen, koulutuksen ja tulevaisuuden merkitystä, mutta ilmeistä on, että kun se kyetään hahmottamaan, siitä tulee myös merkittävää. Kuudesluokkalaisia tyttöjä tulevaisuudessa mietityttää myös yläasteelle siirtyminen, mikä onkin hyvin ajankohtaista ja tarkoittaa molemmissa tutkimuskouluissa myös fyysisen koulun vaihtamista ja koulumatkan pidentymistä.

*A6t Se millaisen koulutuksen saa, vaikuttaa tulevaisuuteesi ja työpaikkaasi.*

*A6t saa oppia uusia juttuja, jotta pääsee opiskelemaan ja saa töitä*

*B6t Lisäksi hyvä koulumenestys on tällä hetkellä elämän tavoitteeni. Jos kaikki menee hyvin pääsen jatko-opintoihin ja sitä kautta hyvään ammattiin*

*A6t Vaikka pitääkin vähän ottaa itseään niskasta kiinni että pärjäisi yläasteella... Vuosi täynnä vatsan kipristelyjä jännityksessä, kun vaihtaa yläasteelle.*

*A6t Toivottavasti kaverit säilyy ylä-asteelle menossa*

Ohjaako nykyinen koulusysteemimme lapsia liikaa vertailuun, menestymisen tavoitteluun ja tulevaisuudesta huolehtimiseen, sen sijaan, että se kannustaisi jokaista keskittymään omaan kasvuun ja kehitykseen sekä nauttimaan uuden oppimisesta? Eivätkö kuusi ensimmäistä kouluvuotta eli entinen ala-aste voisi olla paikka, jossa lapset saavat vielä olla lapsia ja oppiminen tapahtuisi ilman suurta painetta menestymisestä tai tulevaisuuden suunnalta? Vai onko niin, että kilpailu ja pohdinnat tulevaisuudesta ovat sisäsyntyisiä tai lasten kotoa omaksumia ajattelumalleja, jolloin koulu voi vain yrittää karsia tällaista ajattelua? Merkittävä ero sekä menestymisen tavoittelun että tulevaisuuden miettimisessä on siinä, että nämä asiat koskettavat

lähes yksinomaan tyttöjä. Onko tässä syy muissa tutkimuksissa esitettyyn koulun eriarvoisuuteen sukupuolten välillä, mikä ajankohtaistuu yläasteella ja jatko-opintoihin suuntautumisessa, kun pojat eivät pärjää tai eivät ole kiinnostuneita vielä myöhemminkään. Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista ottaa kantaa näihin syihin, mutta aineistosta välittyy kuitenkin kuva huolehtivista tytöistä ja huolettomista pojista, on tämän syynä sitten kehityksen eri vaihe tai kouluopetuksen eriarvoisuus, on sillä varmasti vaikutusta myös jatkossa.

### 6.2.3 Opettaja- ja kaverisuhteiden merkitys

Koulu on hyvin monenlaisten sosiaalisten suhteiden kenttä ja niinpä toisista ihmisistä onkin kirjoitettu paljon. Vain viidesosa lapsista ei ole maininnut mitään sosiaalisiin suhteisiin liittyvää asiaa (opettaja, oppilaat, henkilökunta, kaverit, luokkahenki tai kiusaaminen), mutta muut ovat yleensä (64% niistä, jotka ovat kirjoittaneet sosiaalisista suhteista) kertoneet useammasta kuin yhdestä teemasta ja saattaneet kuvaila yhtäkin teemaa runsaasti. Olen teemotteluvaiheessa erotellut toisistaan kirjoitelmissa mainitut ihmisryhmät ja sosiaalisiin suhteisiin viittaavat muut asiat, ja tässä kokoan niitä yhteen. Opettajat, koulun muu henkilökunta, toiset oppilaat, kaverit, luokkahenki ja kiusaaminen ovat paikoitellen hyvinkin keskeisiä teemoja lasten kirjoituksissa ja liittyvät koulun sosiaalisiin suhteisiin, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä.

Opettaja on lasten koulussa merkittävä henkilö, joka on kaiken virallisen toiminnan alulle panija ja auktoriteetti, jolla on paljon valtaa. Opettajiin liitetään paljon tunteita ja heiltä odotetaan sekä kykyä opettaa että luoda kontakti oppilaisiin, siten opettajaan luodaan virallisen opettaja-oppilas -suhteen lisäksi myös tunnesuhde. Lapset ja nuoret myös havainnoivat tarkasti opettajan käyttäytymistä ja tunnistavat hänen heikkoutensa sekä taidot ja virheet. (Laine 2000, 43–52.) Opettajien hyvät ja huonot puolet ovat loputon puheenaihe koulun käytävillä ja opettajia koskevat kommentit kuvaavat usein hyvin lasten jaettua ymmärrystä (Mayall 2002). Lapsuuden kokemuksilla opettajasta voi olla kauas kantoisia vaikutuksia myös ihmisen myöhempään elämään, kuten Ulla-Maija Salo (2005) on tutkimuksessaan opettajamuistoista todennut.

Kuten jo kvantitatiivisen analyysin yhteydessä olen todennut, opettajia koskevia kommentteja on paljon ja ne ovat keskenään hyvinkin erilaisia. Päältä katsottuna lasten kertomukset luovat tarinoita hyvin erilaisista opettajista ja, koska olen tavannut henkilökohtaisesti kaikki neljä opettajaa, voin todeta, että myös minun näkökulmastani he näyttävät hyvin erilaisina persoonina. Toisaalta lasten kertomuksista on muodostettavissa useamman kuin neljänlaisia opettajan kuvia, sillä subjektiivinen kokemus ja mahdolliset luokan sisäiset useat kulttuurit ovat saaneet lapset kuvailemaan samaakin opettajaa hyvin eri tavoin. Opettajiin on liitetty sekä positiivisia että negatiivisia mainintoja. Pääasiassa lapset kirjoittavat omasta opettajasta, jonka kanssa viettävät suurimman osan ajasta, mutta lähinnä kuudesluokkalaiset mainitsevat myös muita opettajia. Opettajista kirjoitetaan vain muutamissa kertomuksissa neutraalisti ja niinpä suurin osa opettajien maininnoista on jollakin tavalla arvioivia. Opettajia arvioidaan sekä henkilöinä että heidän käyttäytymistään.

Positiivisia mainintoja sisältävät ilmaukset ovat yleensä opettajaa yleisellä tasolla ”kivaksi” arvioivia tai sitten opettajaa kuvataan hänen työotteensa kautta. Erityisesti kuudesluokkalaisten kertomuksissa näkyy, miten opettajan ei välttämättä tarvitse olla heidän mielestään erityisen mukava, vaan että pätevyys hyvän opettamisen kautta nähtynä riittää positiivisen mielikuvan muodostamiseen. Kiva tai hyvä opettaja tekee opiskelusta mieluista.

*A3t Opettajat ovat kaikki kivoja. Meidän ope on paras.*

*A3t Meidän ope on ihan paljon kiva iloinen ja tyylikäs.*

*B6t Opettajat ovat hauskoja, mutta kyllä erilaisia persoonia mahtuu mukaan.*

*A6t Koulussa on myös mukavat opettajat, niin on kiva opiskella.*

*B6p Koulussa hyviä ja huonoja asioita. Hyvät: Mukava, hyvä ope.*

*B3t Opettajamme on kiva, hauska ja mukava. ...Opettajamme on mukava samalla kun opettaa meitä tiukasti. Ope kertoo tunneilla myös omasta elämästään.*

*B6t Opettajatkin ovat ystävällisiä ja mukavia sekä hyviä opettamaan.*

*A6t Se on hyvä että opettajamme keksii meille joskus kivaa puuhaa.... Olen tyytyväinen että opettajani antaa minulle piano nuotteja.*

*A6t Opettajamme saa useat asiat tuntumaan paljon kiinnostavammilta mitä oikeasti ovatkaan, ja sen takia tunneilla opin asiat hyvin*

*B3t Kouluni opettajat ovat ihan hyviä opettamaan, mutta silti joillain on vaikeuksia oppimisessa.*

Negatiiviset maininnat opettajasta kohdistuvat pääasiassa hänen tekemisiinsä ja vähemmän opettajan persoonaan. Negatiivisten mainintojen kohdalla on huomattavaa se, miten monessa maininnassa negatiivisuus syntyy siitä, että opettajan toimintaa arvioidaan epäoikeudenmukaiseksi. Epäoikeudenmukaisuus on myös lasten kesken jaettu ”totuus” ja niinpä toisen koulun kuudennen luokan oppilaista lähes kaikki pojat kirjoittavat siitä, miten opettaja ”lellii” tyttöjä ja syö tunnilla karkkia, kun taas toisen koulun kolmasluokkalaisia poikia ja muutamia tyttöjä yhdistää käsitys siitä, että opettaja huutaa yleensä turhaan. Yhteinen kokemus on osaksi pinnallista, sillä kuudennen luokan kohdalla havaitsin poikien kuiskivan keskenään aineistoa kerätessään ja kolmannen luokan pojat huutelivat avoimesti sitä, mitä aikovat kirjoittaa, joten jonkin verran kyseessä saattaa olla matkiminen ja kavereiden yllyttäminen, mutta myös tarve saada kertoa koetusta epäoikeudenmukaisuudesta. Vaikka suurin osa epäoikeudenmukaisuuden kuvailuista on edellä kuvattuja yhteisiä tarinoita, on joukossa myös henkilökohtaisesti koettua ”silmätikuksi joutumista”, kaikkien rankaisemista muutamien tekosista ja tarpeetonta määräilyä. Samat teemat ovat nousseet esiin myös Marshin, Rosserin ja Harrén (1978, 39–40) tutkimuksessa.

*A6p Opettaja lellii tyttöjä melkein kaikissa asioissa esim: liikku tunnilla tanssittaa ja harjoitellaan jtm paletti askelia, tytöt heittelee lumipalloja ja pojat heittelee lumipalloja ja pojat saa jälkää koska tytöt alkaa itkeen ja kieltää kaiken.*

*A6p Ope häipy melkein joka tunti openhuoneeseen mussuttaa karkkia. Se on ärsyttävää joskus, varsinkin silloin kun tarvittais apua.*

*B3p Koulussa on tylsää koska opettaja huutaa! aina... Opettaja huutaa turhasta!*

*B3p Koulussa on tylssää kun ope huutaa ja siinä menee aikaa*

*A3t En tykkää opesta silloin kun se on huonolla tuulella.*

*A6p Jotkut opettajat ovat ilkeitä ja ärtyisiä, ja he kylläivät.*

*A6t Englannin opettaja on kyllä myös kiva, mutta olen hänen silmätikkuna. Aina jos kukaan ei viittaa, minä vastaan. Aina minä. Ja se ei ole kivaa.*

*B6t Joskus kun opettaja joutuu sarnaamaan meille kaikille vaikka useimmat ei liity koko asiaan.*

*En edes ole osallisena asioihin mistä ope joutuu sarnaamaan mutta tunnen silti itseni sylliseksi.*

*B6t Minua esim. ärsyttää, jos joku opettaja määräilee koko ajan. He ovat kanssa ihmisiä, eivätkä yhtään parempia kuin mekään. Jos kuitenkin joku opettaja määräilee kamalasti, on sitä opittava sietämään.*

Onneksi osalla lapsista on myös päinvastaisia kokemuksia:

*B6p Suurin osa opettajista on tosi mukavia ja oikeudenmukaisia. Koulukiusaajia ei ole ja hölmöyksistä ja pahanteoista rankaistaan.*

*B6p Opettajat osaavat joskus olla kettumaisia, mutta jos niille on kiva niin onhan nekin kivoja takas.*

Positiivisia mainintoja on enemmän kuin negatiivisia, mutta erityisesti kuudesluokkalaiset arvioivat opettajiaan kriittisesti nähden heissä sekä hyviä että huonoja puolia. Näissä kirjoituksissa on havaittavissa lasten kyky hahmottaa myös opettaja ihmisenä, jolla on hyviä ja huonoja päiviä tai hetkiä, tai että tyhmäksikin koettu opettaja voi jossain tilanteessa olla mukava tai hyvä samoin kuin epäoikeudenmukainen silti hyvä opettaja. Toisaalta osassa kertomuksista, joissa opettajaan liitetään sekä positiivisia että negatiivisia asioita, saattaa olla kyse useampia opettajia koskevista arvioista, mitä on toisinaan vaikeaa erottaa kertomuksen tyylistä johtuen.

*A6t Oma opettajamme pitää tiukkaa kuria, mutta sen on oikeastaan hyvä. ja hän opettaa asiat niin, että kaikki varmasti ymmärtää.*

*B3t Se ei ole kivaa kun ope huutaa, mutta se on kivaa kun ope kertoo tarinoitaan koko tunnin. Ope antaa liikaa läksyä ☺*

*B3t Opettaja (nimi) huutaa joskus mut se on kiva ope silti.*

*B6t Meidän ope on ihan kiva, mut joskus sekin alkaa ärsyttää.. Kaikilla on niitä huonoja päiviä.*

Opettajasta kerrotaan myös neutraalisti, jolloin suurimmassa osassa kyse on siitä, miten opettajan tulisi toimia.

*A6t Opettajien on velvollisuus opettaa mahdollisimman hyvin, että lapsi ymmärtää ja osaa.*

*B6t Koulussa täytyy olla: Hyvä opettaja joka on ystävällinen ja auttavainen ja joka kuuntelee oppilaita.*

Näistä kirjoittavat lapset eivät mainitse, täyttääkö heidän opettajansa kyseiset vaatimukset, mutta nämä ajatukset kuten myös muut edellä esitetyt, osoittavat lasten osaavan arvioida opettajiaan monin tavoin ja vaativan heiltä enemmän kuin aikaisemmin lapset osasivatkaan (vrt. Salo 2005). On hyvä, etteivät lapset hyväksy opettajiltaan mitä tahansa, mutta toisaalta on kyseenalaista, onko heillä mahdollisuutta saada ääntään kuuluviin ja siten muuttaa asioita. Vai jääkö ainoaksi reagointimahdollisuudeksi häiriön aiheuttaminen oppitunneilla ja kapinan nostaminen, jonka aikuiset tulkitsevat pahantapaisuudeksi ymmärtämättä kokemusta, jonka seurausta käytös on?

Koulussa on lisäksi paljon muutakin henkilökuntaa, joka kuuluu lasten arkeen. Ruokalan tädit ovat kirjoituksissa sekä hyviä että pahoja, mutta he tulevat mainituiksi vain muutamissa teksteissä samoin kuin sijaiset, jotka kuvataan yhdessä kertomuksessa kykenemättömiksi pitämään kuria ja avustajat taas mukaviksi. Terveystenhoitaja saa muusta henkilökunnasta kaikkein eniten huomiota (6/11 mainintaa) ja vaikka yhdessä kirjoittelmassa terveystenhoitaja kuvataan kykenemättömäksi hoitamaan tehtäväänsä: A6t *Terkka on tyhmä. Se hutasee kaiken ja sanoo jo olet kunnossa ja onkin 38 kuumetta*, kaivataan häntä muissa teksteissä nykyistä enemmän paikalle. Terveystenhoitajan ollessa kyseessä lapset ottavat vahvasti kantaa koulun ja kunnan "poliittisiin ratkaisuihin" ja osoittavat vaatimuksensa terveystenhoitajan tarpeesta pätevin perusteluin. Huomion arvoista on, että vaatimuksia esittävät vain koulu B:n oppilaat. En tiedä onko toisessa koulussa terveystenhoitaja paremmin tavoitettavissa vai onko tässä koulussa ollut enemmän puhetta terveystenhoitajan tarpeesta, jolloin siitä puhuminen olisi osa koulun kulttuuria, jonka lapset ovat omaksuneet ja välittävät tässä myös ulkopuoliselle.

*B3t Olisi hyvä, jos koulussamme terveystenhoitaja useammin olisi paikalla, muutakuin maanantaisin ja torstaisin. Nimittäin joskus kun minua tuli koripallo tosi kovaa vatsaan minulta meni "ilmat pihalle", eikä ollut kovin helppo hengittää. Silloin ei ollut terveystenhoitaja paikalla.*

*B6t Koulun huonoja puolia on esim. terveystenhoitajan liika poissaolo. Apua tarvittaessa terveystenhoitaja on usein poissa, sillä se on yleensä vain 2 päivää viikossa paikalla. Jos terveystenhoitajia olisi enemmän, voisi olla terveystenhoitaja joka päivä paikalla. Jos joku saa vaikka ison haavan jalkaan, ei opettajat sitä osaa yhtä hyvin puhdistaa, tai jos on kova päänsärky ja terveystenhoitaja ei ole paikalla on aika toivotonta, sillä opettajillakaan ei ole lääkettä, ja jos on kuumetta, vaikka sitä itse luulisi vain pahaksi oloksi, ei voi mitata kuumetta, ja se voi huomaamatta nousta rankan koulupäivän jälkeen.*

*B6t Inhoan koulussa jotain lukuaineista ja, jos terveystenhoitaja ei ole paikalla vaikka häntä tarvittaisiin*

Matti Rimpelä kollegoineen (Rimpelä ym. 2007) on havainnut tutkimuksessaan, että vain 23% kouluista saavutti kouluterveydenhuollon laatusuosituksen mukaisen terveystenhoitajan riittävän työpanoksen oppilasta kohden eli suurella osalla kouluista ei ole tarjota oppilaille riittävää mahdollisuutta tavoittaa terveystenhoitajaa. Tämän ovat huomanneet myös lapset. Aineistossani lähes kaikki maininnat terveystenhoitajasta liittyvät siihen, ettei terveystenhoitajaa tavoiteta. Myös uusimmassa Kouluterveyskyselyssä (2007) noin kymmenesosa 8. ja 9. luokkalaisista kokee, että

terveydenhoitajaa on vaikea tavoittaa. Huomion arvoista on, että Kouluterveyskyselyssä asiaa on kysytty lapsilta suoraan, kun taas omassa aineistossani lapset ovat maininneet terveydenhoitajan tavoittamattomuuden oma-aloitteisesti eli heidän voidaan arvella olevan asiasta erityisen painokkaasti huolissaan. Irmeli Järventie (1999, 88–94) on omassa tutkimuksessaan havainnut terveydenhoitajien tunnistavan hyvin lasten ongelmat ja juuri heidän verrattuna koulun muuhun henkilökuntaan antavan parhaiten lasten omia tuntemuksia vastaavia arvioita lapsista. Ottaen huomioon edellä mainitut lasten useassa yhteydessä ilmaiset tarpeet terveydenhoitajien nykyistä paremmasta tavoitettavuudesta, koulujen heikko vastaaminen laatusuosituksiin sekä terveydenhoitajien kyky havaita ongelmat, on lähes käsittämätöntä, etteivät kunnat ole katsoneet tärkeäksi lisätä terveydenhoitajien määrää koulussa.

Toiset oppilaat, joita lapset kohtaavat koulussa ja omassa luokassa voivat olla mukavia "tyyppejä" tai elämää hankaloittavia ihmisiä. Oppilaita ei voi valita kuten kaverit voi eikä heidän kanssa toimeen tuleminen aina ole helppoa, vaikka yhteistoiminnan oppiminen ja erilaisten ihmisten huomioon ottaminen kuuluukin osaksi koulun tavoitteita. On vain opittava tulemaan toimeen. Osa lapsista kirjoittaa toisista oppilaista täysin neutraalisti tai empaattisesti, jolloin he yleensä vain mainitsevat heidät tai heidän tekemisiään, mutta suurelle osalle niistä, jotka ylipäättään kirjoittavat toisista oppilaista, he myös merkitsevät jotakin. Toisille luokka tai koko koulu näyttäytyy paikkana, jossa kirjoittaja tulee toimeen kaikkien kanssa ja viihtyy erilaisista ihmisistä huolimatta. Osa toteaa mukavien ihmisten vaikuttavan koulussa viihtymiseen. Toisille taas koulun muut oppilaat, vieraat tai tutut, aiheuttavat ahdistusta ja murhetta tavalla tai toisella, jolloin muut oppilaat voivat vaikuttaa viihtymiseen myös kielteisesti.

*A6t Minä tykkään käydä koulua, koska täällä on paljon mukavia oppilaita*

*A6t Luokassa on ihania tyyppejä kuin myös tyhmiä, mutta silti maailman paras luokka! Luokkaan kuuluu kuin "koviksia", pellejä, pissiksiä ja meidän talli jengi, mutta silti. Hyvä luokka, kaikki erilaisia.*

*A6t Omanluokan ihmiset on kivoja, ja niiden kanssa tulee hyvin toimeen. Kyllä se jo piristää kummasti koulupäiviä, kun ei tarvitse koko aikaa tuskastella ärsyttävän vierustoverin takia.*

*B3t En oikein pidä luokkani muista oppilaista*

*B3t Koulussa on kiva oppia ja olla kavereiden kanssa, mutta jotkut oppilaat ovat häirikköjä*

Luokkahengen tai muun vastaavan on kirjoituksissaan maininnut vain 5 lasta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki asiasta kirjoittavat ovat kuudesluokkalaisia. Onkin tyypillistä, että vasta vanhemmat oppilaat kiinnittävät huomiota yhteenkuuluvaisuuteen sitä mukaa kun kavereiden ja luokan merkitys perheen rinnalla tai jopa sen ohi alkaa korostua murrosiän lähestyessä (Päiväsalo 1948, 42–44). Luokkahengellä on merkitystä ainakin näiden muutamien kirjoittajien koulunkäyntiin, useimmat kokevat luokkahengen parantavan koulun käynnin laatua kun taas yksi toivoisi sitä olevan nykyistä enemmän.

*A6t Luokkahenki on mukava, ja se parantaakin aina koulussa viihtymistä.*

*B6t luokallamme on paljon mukavia oppilaita ”en vaihtaisi luokkaani”.*

*B3t Olisi paljon kivempi, että koulussa ja luokissa olisi hyvä yhteishenki.*

Lapset liittävät kaverit kiinteästi osaksi koulua ja niissä kirjoituksissa, joissa on kirjoitettu monista asioista kaverit mainitaan lähes poikkeuksetta. Olen erottanut kaverit ja oppilaat toisistaan siten, että kaverit ovat niitä, jotka lapset ovat itse valinneet seurakseen kun taas muita ympärillä olevia oppilaita ei voi valita (Salmivalli 2005, 148). Kuten jo aiemmin tilastollisessa analyysissä olen todennut, kaksi kolmesta tytöstä ja kuudesluokkalaisesta kirjoittaa kavereista ja muista lapsista kolmasosa. Monet toteavat koulussa olevan kavereita ja että sieltä on helppo saada kavereita. Kun suuri joukko saman ikäisiä lapsia on yhdessä päivästä toiseen, voidaan olettaa, että jokaiselle löytyy joku kaveriksi. Koulussa kavereiden tapaaminen on myös säännöllisempää kuin vapaa-ajalla tai lomien aikana.

*A3p Minulla on kivoja kavereita*

*A3t Parhaita kavereita saa koulusta helposti.*

*B3t Mulla on onneksi paljon kavereita koulussa 😊*

*B3t Kun menin kouluun ensimmäiselle luokalle sain paljon lisää hyviä kavereita. Kun menin toiselle luokalle sain vielä enemmän ystäviä kun kaksi luokkaa yhdistyi isoksi luokaksi. Jos en olisi tässä koulussa en tuntisi kakahta parasta ystävääni.*

*B6t Kouluun on välillä kiva mennä kun näkee kavereita*

*A6t Koulussa parasta ovat kaverit. Vapaa-ajalla kavereita ei välttämättä nää joka päivä, mutta täällä koulussa näkee.*

*B6t Kesäloman jälkeen on ihanaa palata kouluun ja tavata ystävät taas, jos ei näe ystäviä kesällä.*



Kavereilla on lapsille monenlaisia merkityksiä. Salmivalli (2005, 32–33) listaa vertaisryhmään integroitumisen merkityksiä olevan ajanvietto kavereiden kanssa, erilaisten taitojen opettelu vertaisryhmässä, vaihteittainen irtautuminen vanhemmista ja sosiaalinen vertailu toisten kanssa sekä minäkuvan muodostaminen sen pohjalta. Keskilapsuudessa, jota vaihetta aineistoni kolmasluokkalaiset edustavat, ystävyysuhteissa tärkeintä Salmivallin mukaan on käyttäytymisnormien opettelu, kun taas nuoruudessa, jota lähellä kuudesluokkalaiset jo alkavat olla, ystävyysuhteissa korostuu läheisyyden hakeminen, itsetutkiskelu ja emootioiden vertailu ja kohdentaminen (emt. 36–37). Kankaanranta on pro gradu – tutkimuksessaan tutkinut 6. luokkalaisten tyttöjen ja poikien ystävyysuhteiden eroja ja havainnut tyttöjen korostavan ystävyysuhteissaan poikia enemmän läheisyyttä, lojaalisuutta ja riippuvuutta ystävästä, kun taas yhteisten aktiviteettien välille hän ei löytänyt eroja tyttöjen ja poikien välillä (emt. 37). Myös aineistoni osoittaa kuudesluokkalaisten kiinnittävän kavereihin nuorempia enemmän huomiota ja tyttöjen puhuvan kavereista jopa hengenpelastajina. Lähes kaikille, jotka kirjoittavat kavereista tai ystävästä, on heidän merkityksensä suuri koulussa viihtymisen kannalta. Kaverit ovat tärkeitä myös välituntisin, jolloin oman seuransa voi valita.

*B6p Kavereitten kanssa olen välitunnit.*

*A3p Pidän myös väli tunneista koska siellä voi olla kavereitten kanssa.*

*A6t Koulussa näämme kavereita, joiden kanssa vietämme aikaa ja opiskelemme. Kaverit ja opiskelu on koulussa parasta.*

*B6t Kaverit on koulussa tosi tärkeitä! Mää en tiiä missä mää olisin nyt ilman niitä... Oisin varmaan räjähtänyt jo ajat sitten! :D*

*A6t Minä en viihtyisi koulussa ilman ystäviäni, eikä varmasti kukaan muukaan.*

*A6p Joskus aamuisin ajattelen että ompas taas kiva mennä kouluun, koska sillä näkee kaverinsa.*

*A6t Kaverit ovat myös tärkeä osuus koulun käynnissä, siksi että jos kavereita ei ole, lapsi voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi ja näin hän ei ehkä halua tulla kouluun*

Kavereista kirjoittaminen on yhtenäistä kaikkien lasten kesken ja kertonee ehkä myös siitä, miten tärkeitä kaverit tämän ikäisille lapsille ylipäätään ovat. Kavereiden tärkeyden omassa tutkimuksissaan ovat todenneet myös mm. Susanna Helavirta (2006), Hannele Forsberg (Strandell & Forsberg 2005) ja Berry Mayall (2002)

Kiusaamisesta kirjoittaa viidesosa lapsista ja kiusaaminen liittyy keskeisesti koulun sosiaalisiin suhteisiin, muihin oppilaisiin ja myös kaverisuhteisiin. Maili Pörhölän (2006) mukaan noin 5–15% peruskoululaisista joutuu pitkäkestoisen kiusaamisen kohteeksi ja Irmeli Järventien (2008) mukaan kiusaamisen yleisyys on suomalainen spesialiteetti (verrattaessa Norjaan ja Ruotsiin). Aineistossani noin kymmenesosa lapsista (8 mainintaa) kuvaa kiusaamista, jota ovat kokeneet omakohtaisesti. Olen tulkinut monessa kohtaa tilannekuvaukset kiusaamiseksi, vaikka niissä kyseistä sanaa ei aina ole käytettykään. Myös kuvaukset torjutuksi tulemisesta olen merkinnyt kiusaamiseksi. Kiusaamiskokemuksista kertovat pääasiassa tytöt, jotka kuvaavat erilaisia tilanteita, joissa he kokevat saavansa joko tarpeetonta huomiota tai vastaavasti jäävänsä huomiotta. Kiusatuksi tuleminen on pelottavaa, toiminnan halvaannuttavaa, yksinäistä ja epäoikeudenmukaista. Vain yksi lapsista kertoo kiusaavansa itse.

*A3p Joskus joku kiusaa minua ja haukkuu minua.*

*A3t Minusta koulu on ihan hyvä, mutta joskus kiusataan, mutta silti on kiva käydä koulua.*

*A6t Viidesluokkalaiset tuijottavat silmät pyöreinä välitunnilla. Muut kuudesluokkalaiset ensin tuijottaa, sitten kuiskii, ja viimeiseksi repeää kovaan ivalliseen nauruun. Myös meidän luokalta tällaisia arvostelevia tyttöjä löytyy, ja siitä syystä olenkin varmaan ujo, enkä uskalla tehdä mitään sen pelossa, että heti kaikkia nauravat ja arvostelevat.*

*A6t Mutta koulun ruokalaan on noloa mennä kun kaikki rupee tölläämään ja arvostelemaan heti kun astuu sinne.*

*B3t Luokallamme on 13 tyttöä, ja kun pitäisi valita pari, minua ei ikinä kukaan halua. Sama juttu on, jos pitää ottaa jaot kahteen joukkueeseen, olen aina viimeinen.*

*B3t Hypimisessä ei ole kivaa kun joudun päähän aina!!!*

*B6t Tuntuu joskus, että kukaan ei huomaa minua ja jään ihan yksin! Meidän luokassa on inhottava tapa, sillä jos vastaa väärin ope kysymykseen niin kaikki rupeaa nauraan siksi en välillä uskalla viitata tunnilla.*

*B3p Välkällä on hauskaa tapella ja kiusata*

Sanna Karhunen ja Maili Pörhölä (2007) ovat artikkelissaan luokitelleet erilaisia kiusaamisen muotoja. Aineistossani kuvaukset koetusta kiusaamisesta eivät sisällä lainkaan fyysistä kiusaamista, vaan kiusaaminen näissä tilanteissa tapahtuu joko suoraan verbaalisesti (esim. loukkaava nimittely, kiusatun ulkonäön pilkkaaminen) tai on epäsuoraa kiusaamista (vihainen katse, tuijottaminen, ryhmän ulkopuolelle sulkeminen, uhrin sosiaalisen aseman manipulointi, vuorovaikutusnormien rikkominen). Karhunen ja Pörhölä kiinnittävät huomiota siihen, miten

huonosti opettajat aiempien tutkimusten mukaan havaitsevat erityisesti epäsuoraa kiusaamista tai edes pitävät sitä kiusaamisena. Oma aineistoni kuitenkin osoittaa ainakin lasten itse kärsivän siitä hyvinkin paljon. Vaikka kiusaamiseen puuttumiseen on viime aikoina panostettukin, vaikuttaa silti siltä, etteivät opettajat tai muu koulun henkilökunta kykene tunnistamaan kiusaamista siinä määrin kuin sitä tapahtuu. Kouluille esitetyn kyselyn mukaan yli kolmannes vastaajista arvioi, ettei heidän koulussaan tapahdu toistuvaa kiusaamista lainkaan ja kolmanneksen mukaan tällainen kiusaaminen kohdistuu vain pariin prosenttiin oppilaista (Rimpelä ym. 2007). Tämä on suuressa ristiriidassa oppilailta kerätyn tiedon valossa, sillä esimerkiksi Kouluterveyskyselyssä (Luopa ym. 2008) lähes kymmenen prosenttia yläasteikäisistä ilmoittaa joutuvansa kiusatuksi vähintään kerran viikossa.

Toiset lapsista kertovat kiusaamisesta yleisellä tasolla, jolloin he ovat joko huolissaan ilmiöstä tai kertovat, etteivät ainakaan itse kiusaa. Lapset myös havainnoivat kiusaamista, ja osa toteaa, ettei sitä tapahdu heidän koulussaan tai luokallaan. On merkittävää, että myös ne oppilaat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista tai eivät ainakaan kerro siitä omakohtaisesti, kiinnostavat siihen huomiotaan ja kykenevät myös empatiaan kiusattuja kohtaan. Näin kirjoittavien joukossa on myös nuorimpia oppilaita. Kiusaamisesta voi kärsiä, vaikka se ei kohdistuisikaan itseen.

*A6p Onneksi minua ei kiusata*

*A3t Kun aamulla tulen kouluun niin tulen hyvällä mielellä enkä kiusaa ketään.*

*A3t Minä haluaisin että koulussa ei kiusata ketään nimittäin siitä tulee toiselle paha mieli*

*A6t Koulukiusaamiset ja se että on koulussa yksin, eli ei ole kavereita, ovat ikäviä asioita.*

*A6t En ole huomannut kiusaamista paljon vain pientä hännäämistä.*

*B6t Inhoan myös koulukiusaajia vaikka mielestäni ei niitä meidän luokalla ole.*

Koulukiusaaminen on ilmiö josta ollaan oltu huolissaan kouluissa ja laajemminkin yhteiskunnassa jo pitkään. Turvallisen oppimisympäristön takaamista vaaditaan myös laissa (Perusopetuslaki 628/1998, 29§), mutta silti sen kitkeminen kouluista ei ole onnistunut (Luopa ym. 2008). Kiusaamiseen puuttuminen on koulun vastuulla, sillä tietyllä tavalla koulu luo puitteet kiusaamiselle pitämällä suuren ryhmän lapsia samoissa tiloissa ja ”pakottamalla” heidät yhteistoimintaan (Mayall 2002, 127–128) voimatta kuitenkaan kaiken aikaa kontrolloida kaikkea, mitä sen seinien ja rajojen sisällä tapahtuu. Onneksi kiusaamiseen on kuitenkin kouluissa puututtu ja aiheesta alettu puhua entistä enemmän. Muun muassa Maili Pörhölä ja Sanna

Karhunen (2007) ovat analysoineet koulukiusaamisen tunnistamisen haasteita sekä kehittäneet tapoja (Pörhölä 2006), joilla siihen opetuksen puitteissa voitaisiin aiempaa tehokkaammin puuttua. Uudenlainen tapa tunnistaa kiusaaminen ja puhua siitä, näkyy myös omassa aineistossani. Lapset kiinnittävät huomiota kiusaamiseen, vaikka eivät sitä itse joutuisi kokemaankaan, ja se varmasti edesauttaa tilanteisiin puuttumista ja myös vähentää kiusaamista empatiakyvyn lisääntyessä. Lapset osaavat havainnoida myös epäsuoraa kiusaamista: *A6t Ikävintä koulussa on se, että joka päivä joku puhuu jostain pahaa.*

Silti osa omakohtaisesti koetuista kiusaamistilanteista on surullista luettavaa. Iässä, jolloin kaverit ja vertaiset ovat merkittävä osa sekä arkista elämää että identiteetin rakentumista (Salmivalli 1998, 12–14), on yksin jääminen tai ulkopuolisuuden tunne varmasti raastavaa. Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia tutkineen Christina Salmivallin (2005, 52–56) mukaan peruskoulussa kiusatuksi tuleminen vaikuttaa jonkin verran myöhemmin koettuun masentuneisuuteen ja kielteiseen käsitykseen muista ihmisistä. Siten, vaikka kiusaaminen tai torjutuksi tuleminen vaikuttaisi miten vähäiseltä tahansa, ja vaikka opettajat tai muut oppilaat tulkitsisivat sitä normaaliksi sosiaalisten taitojen opetteluksi, on kiusaamiseen puututtava, koska sen vaikutukset saattavat ulottua koulussa viihtymisen lisäksi myös pitkälle lasten tulevaisuuteen. Positiivista aineistoni kiusaamiskertomuksissa on kuitenkin se, että kiusatutkaan lapset eivät vaikuta jääneen vaille kavereita, vaan he kertovat sekä kiusaamisesta että kavereistaan. Salmivalli (2005, 35) onkin todennut, että vain pieni osa kiusatuista lapsista jää kokonaan ilman ystäviä. Mayall (2002, 127–128) puolestaan sanoo tutkimustensa pohjalta, että lapset, joilla on seuraa, eivät tule niin helposti kiusatuiksi kuin yksinäiset. Parin tai ryhmän jäsenen on todennäköisempää välttyä kiusaamiselta. Mayall myös toteaa, että jo yksi ihminen, johon lapsi voi luottaa, auttaa häntä selviytymään vaikeista tilanteista koulussa.

Kiusaamiskertomuksissa kerrotaan hyvin vähän kiusaajista, mutta osa kiusatuista tytöistä kertoo kiusaajien olevan toisia tyttöjä. Erityisesti niissä tarinoissa, joissa kiusaaminen on torjutuksi tulemistä, on usein kyseessä saman sukupuolen osalta tapahtuva kiusaaminen. Salmivalli (1998, 39–45) on tutkinut myös tyttöjen ja poikien kiusaamisen eroja ja todennut, että tytöille tyypillistä kiusaamista on epäsuora aggressio, joka edellyttää sosiaalista älykkyyttä ja toisaalta tyttöryhmät mahdollistavat poikien toverisuhteista tehokkaammin epäsuoran manipulatiivisen aggression

käytön. Läheisissä luottamuksellisissa emotiosuhteissa toisen satuttaminen sanoin on helpompaa ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen sattuu entistäkin enemmän. Tällainen tyttöjen välinen epäsuoraan aggressioon perustuva kiusaaminen jää Salmivallin mukaan helposti myös opettajilta huomaamatta ja siihen puuttuminen on vaikeampaa kuin pojille tyypilliseen fyysiseen kiusaamiseen. Tulkintani mukaan Salmivallin kuvaama epäsuora aggressio vastaa Karhusen ja Pörhölän (2007) kuvaamaa epäsuoraa kiusaamista, josta olen edellä (ks. s. 79-80) kirjoittanut.

Lapset kirjoittavat sosiaalisista suhteistaan paljon ja arvottavasti sekä ottavat kantaa myös toisten lasten välisiin suhteisiin. Opettaja, kaverit ja kiusaaminen ovat kirjoituksissa eniten esillä. Kaveruus ja liittyminen toisen kanssa ovat tämän ikäisille lapsille erityisen tyypillisiä ja siksi ulkopuolelle jääminen tai muuten kiusatuksi tuleminen satuttaa pahasti. Opettaja taas on lapsille sekä auktoriteetti että hyvin tärkeä ihminen ja ehkä juuri siksi häntä niin arvostellaan kuin rakastetaankin. Eräs oppilas kuvaa koulun ja opettajien merkitystä lapsille seuraavasti ja kirjoittaa myös siitä, että jokaiseen lapseen on panostettava.

*A6t Koulussa on myös tärkeää, että lasta tuetaan opiskelussa, sillä jos lapsella menee koulu huonosta, vaikka hän ei sitä itse haluaisi ja silti yrittää parhaansa, voi lapsi tulla surulliseksi. Niitä lapsia, joita ei kiinnosta käydä koulua tai tehdä parhaansa koulussa, on myös tuettava ja autettava heitä saamaan motivaatiota koulun käyntiin.*

Koulussa sosiaaliset suhteet ovat viihtymisen perusta, mutta ne ovat ratkaisevassa asemassa myös silloin, kun lapsi ei viihdy koulussa. Hyvin monesta kirjoituksesta, jossa puhutaan sosiaalisista suhteista, on aistittavissa epäoikeudenmukaisuuden kokemus. Epäoikeudenmukaisuutta koetaan sekä opettajien että vertaisen taholta. Lapset tuntevat, ettei opettaja kohtelee kaikkia tasavertaisesti, ei puutu kiusaamiseen, tekee asioita joita oppilaat eivät saa tehdä tai rankaisee turhaan. Kiusatuksi tulemiseen vastaavasti liittyy ylipäätään suuria epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Epäoikeudenmukaista voi olla myös se, ettei terveydenhoitajaa tavoita tarvittaessa tai ettei luokassa ole luokkahenkeä. Isojen lapsiryhmien kohtelemisen samoin tai kiusaamisen kitkeminen kouluista täysin ovat haasteita, joita opettajien voi olla vaikea toteuttaa, mutta myös asioita, joihin lapset toivoisivat kiihkeästi muutosta ja jotka saattaisivat jälkeen kerran vaikuttaa koulussa viihtymiseen. Sosiaaliset suhteet ovat koulussa ilon ja harmin lähteitä, mutta erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen ja sosiaalisissa suhteissa pelaamaan oppiminen ovat myös koulun ja oppimisen tavoitteita. Seuraava oppilas on sisäistänyt asian hyvin.

*B6t Koulussa ei siis pelkästään opetella aineita ja taitoja, vaan myös opetetaan sietämään ärsyttäviä ihmisiä. Koulussa opetetaan siis vielä lisäksi kasvatusta.*

#### 6.2.4 Toiminta tiloissa

Lapset kirjoittavat koulun fyysisistä tiloista suhteellisen vähän, mikä kertonee siitä, että koulu on paljon enemmän merkityksellinen oppimisen ja sosiaalisten suhteiden paikkana kuin fyysisenä ympäristönä (myös Laine 2000, 32–33). Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että tiloja pidetään itsestään selvyyksinä, niihin on totuttu (emt.) ja, vaikka niihin oltaisiinkin tyytymättömiä, lapset eivät koe voivansa vaikuttaa asiaan. Kuten toiminnasta myös tiloista voi tulla sääntöjen ja järjestelyjen kautta helposti itsestään selvyyksiä. (Tuula Gordon 1999) Aineistoni analyysissä olen pitänyt tilamainintoina vain sellaisia ilmauksia, joissa tiloista puhutaan suoraan, ja jättänyt esimerkiksi ruokailua ja välitunteja koskevat ilmaukset omiin luokkiinsa, ellei niissä ole puhuttu ruokalan tilasta tai esimerkiksi välituntialueesta. Tiloihin liittyvät maininnat ovat pääasiassa joidenkin tilojen kuvailua tai parannusehdotuksia. Kertomuksissa on nähtävissä osittain tarkat havainnot tutuista tiloista ja lapset ovat pääasiassa tyytyväisiä tiloihin, joissa opiskelevat ja viettävät koulun sisäistä vapaa-aikaa.

*B3t Meidän koulussa on myös hyvät liikuntatunti tilat sisällä ja ulkona.*

*B6p Välituntialue, kenttä jossa voi pelata futista, pihaa jossa pelata korista ja kaikkea mitä oikeastaan koulun rajoilla tehdä.*

*B6t Koulurakennus on vähän köyhä mut kyllä se kelpaa!*

*A3t Mutta haluaisin kouluun hissini ei tarvitsi kävellä portaita pitkin.*

Koulujen tilat ovat aikuisten suunnitteleamia. Vaikka osa puutteista, joita lapset kuvaavat, johtuu tietysti resursseista ja niiden suuntaamisesta, ongelmana voi olla myös se, että tilat ovat aikuisten lapsille tekemiä eivätkä silloin aina kaikessa hienoudessaankaan vastaa sitä, mitä lapset tiloilta haluaisivat. Onneksi lapsilla toisaalta on kyky mukautua olemassa olevaan ympäristöön ja toimia siellä ottaen valmiitkin tilat haltuunsa ja tehdä lapsille suunnatuista paikoista lasten paikkoja. (Rasmussen 2004.)

Tavaroihin lapset ovat sen sijaan pettyneempiä ja ilmaisevat asian joko siten, että tavarat ovat huonoja tai esittävät parannusehdotuksia ja toiveita uusien tavaroiden hankkimisesta. Eniten huomiota saavat liikunta- ja välituntitavarat, joissa korostuu erityisesti kuudesluokkalaisten poikien ääni ja ymmärrys siitä, että tavaroiden puutteellisuus liittyy koulun köyhyyteen. Kertomuksissa on paljon mainintoja myös pulpeteista ja tuoleista, jotka varmasti aiheuttavatkin fyysisiä ongelmia eikä niiden ole helppo vastata hyvin erikokoisten lasten vaatimuksiin. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn (2007) mukaan pirkanmaalaisista 8. ja 9. luokkalaisista puolet (51%) koki epäsovien työtuolien ja -pöytien haittaavan koulutyötään. Jonkin verran lapset kirjoittavat myös eri oppiaineiden tavaroista, mutta nämä maininnat ovat hajanaisia ja kertonevat lapsen kiinnostuksesta kyseistä oppiainetta kohtaan.

*A6p Koulu on köyhä, ei ole varaa ostaa uutta sähly maalia kun vanha on ihan laho.*

*A6p Jalkapallo maalit on liian pienet huonoja urheiluvälineitä.*

*B3t Välitunnille haluaisin kiipeilytelineen ja paremmat keinut ja lisää tiilaa esimerkiksi hyppiä narua ja poikien pallopeleille.*

*A6t Meidän luokka on kiva sitä ei voi edes moittia mutta pulpetit olisi kyllä hallunnut että ne olisivat ollut uudemmat*

*A6p Pulpetit ja tuolit ovat huonoja.*

*B6p Aina kun on lukutunti ei ole sellaista kirjaa mitä lukea. Kaikki kirjat on joko luettu tai ei kiinnosta.*

*B6t Koulussa on huonoja esim. uskonnonkirjat mulla oli siinä hometta ja kannet irti.*

*A6p Koulumme tietokoneet eivät ole parhaasta päästä mutta toimivat.*

*B6p Soittovälineet (musiikkivälineet) on aika vanhat ja räsät ja pitäis kyllä ostaa uudet.*

*A6p Puikkoliimat ovat huonoja.*

*B6p Koululla pitäisi olla enemmän kaikkea fy/ke:n kamaa.*

Tilastollisen analyysin perusteella tilat ja tavarat ovat saaneet yhtä paljon mainintoja molemmista kouluista, mutta sisällöllisesti niissä on nähtävissä jonkin verran eroja, jotka saattavat selittyä koulujen ulospäinkin havaittavilla eroilla, joista olen kirjoittanut kappaleessa 5.1. Koulu B saa myös positiivista palautetta ja siellä ollaan tyytymättömiä lähinnä yksittäisiin oppiaineisiin liittyviin asioihin, kun taas koulu A:sta on lähes yksinomaan negatiivisia arvioita, jotka koskevat yleisiä tiloja tai esimerkiksi pulpetteja, jolloin kyseessä on kaiken aikaa konkreettisesti

tunnettavat viat ja puutteet. Myös seuraavassa 'viihtyisyys'-teemassa on nähtävissä negatiivisten arvioiden painottuminen koulu A:han.

Yleisestä viihtyisyydestä lapset kertovat melko vähän ja puhe on pääasiassa tyttöjen tuottamaa. Viihtyisyys liittyy näillä lapsilla siihen, miltä koulussa näyttää, ja paljolti niihin asioihin, mitkä kotona tekevät tiloista viihtyisiä kuten verhot, värit ja viherkasvit. Viihtyisyyttä lisäisivät myös ulkotilojen kunnostus tai muutokset. Lisäksi moni kirjoittaa luokkahuoneiden huonosta ilmasta ja, vaikka asiaa ei kertomuksissa mainitakaan, tunkkaisuudella tiedetään yleisesti olevan vaikutusta oppimiseen ja keskittymiseen.

*A6t Koulun ruokala on ankea siellä on rumat verhot*

*A3p Mutta koulun harmaus ärsyttää, sillä koulussa ainoastaan luokissa on viherkasveja/muita kasveja. Myös penkkien puute ulkoa on aika tylsää. Siis ensimmäiset kolme vuotta koulussa ovat olleet kovin harmaita*

*A3p Ja siitä että koulun piha alueella ei ole metsää.*

*A6t Siellä pääsee hetkeksi eroon tunkkaisesta luokasta*

*B3t Luokkaamme pitää useasti tuulettaa, sillä täällä on välillä aika tunkkaista*

Yläkoululaisille teetetyssä kouluterveyskyselyssä yli puolet oppilaista koki puutteita koulun fyysisissä työoloissa ja eniten työskentelyoloja heidän mielestään haittasi huono ilman vaihto (Luopa ym. 2008). Koulujen ilman laatu on siis yleisemminkin ongelma ja ehkäisee oppimista ja keskittymistä.

Huonon ilman tavoin myös melu vaikuttaa sekä oppimiseen että viihtymiseen ja melusta kärsivätkin aineistossani muutamat lapset, joista suurin osa on kolmasluokkalaisia. Vastaavasti Kouluterveyskyselyn mukaan 25% pirkanmaalaisista kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista tuntee melun häiritsevän koulutyötä melko tai erittäin paljon (Kouluterveyskysely 2007). Jo hetken koulussa vietettyäni kiinnitin itsekin huomiota melutasoon, joka paikka paikoin kohoaa huudoksi ja kakofoniaksi, ja mietin, miten erilainen ympäristö koululuokka on verrattuna yliopiston hiirenhiljaiseen kirjastoon. Melu tekee sekä lasten koulunkäynnistä että opettajien työstä stressaavaa, kun edes taukojen aikana hiljaisuus ei useinkaan ole mahdollista.

*B6t Koulussa on kiva olla silloin kun kukaan ei riitele tai melua.*

*B3t On ärsyttävää opiskella, ja kirjoittaa tätä luokassa, kun kaikki pojat kokoajan huutaa, mölisee ja riehuu.*



*A3p Kouluruoka on ihan hyvää mutta melu on aika voimakas. Luokassa on aina mukavaa ja joskus voimakas melu.*

*B3t Ruoka on hyvää mutta ruokailussa on KOVA METELI!*

Ruokailuun on melun lisäksi kiinnitetty paljon huomiota muutenkin. Erityisen paljon kertomukset sisältävät mainintoja ruuan tasosta, jota pidetään enimmäkseen huonona, mutta myös kouluruuan kannattajia löytyy. Ruokailuun liittyvä puhe on samanlaista molemmissa kouluissa, sisältäen sekä positiivisia että negatiivisia huomioita. Ruokaa kuvaillaan tarkasti ja kuvauksista on havaittavissa sekä ruuan vaihteleva ja toisinaan heikko taso että lasten ymmärrys siitä, ettei kaikista ruuista tarvitsekaan tykätä. Huonon ruuan syiksi esitetään sekä yleisesti jaettuja käsityksiä huonosta ruuasta (esim. kylmät perunat) että henkilökohtaisia mieltymyksiä (esim. kananmuna pinaattikeitossa). Hyvää ruokaa kuvaillaan huonoa vähemmän.

*A6p Koulun ruoka on todella paha eikä sitä voi syödä ja juomat on pahoja.*

*A6p Koulu ruoka ei ole kovin hyvää ja sieltä löytyy joskus yllätyksiä esim: liha kastikkeessa on läskiä ja jäniteitä, vesi astiassa kelluu kaikenlaista ja ruoka on yleensä palanutta.*

*B3t Haluaisin että koulussamme panostettaisiin ruokaan enemmän. Esimerkiksi puuro ei ole mikään päivärुoka!.*

*B6t Ruoka on koulussa joskus hyvää, mutta jos ei tykkää ruuasta, jos on kova nälkä, pitää syödä näkkileipää.*

*B6t Kouluruuan taso heittelee paljon on hyviä ja huonoja ruokia. Saimme juuri salaattinkastikkeen se oli positiivinen juttu ☺.*

*A3t Koulussa on aina hyvää ruokaa.*

*A6t Kouluruoka on mielestäni hyvää, tuoretta ja terveellistä välillä ärsyttää se että samoja ruokia tulee tosi usein.*

*B6p Ruoka on usein hyvää joka on myös tärkeää*

*B3t Ruokailussa on ravitsevaa ruokaa ja sen takia syön hyvin toisin kuin kaverini.*

*A6t Ruokailuun kun menee ei oikein aina ole varma onko hyvää ruokaa vaiko koulun kuuluisia kumiperunoita...Mutta onneksi on lista josta voi katsoa mitä ruokaa on. Joskus hyvää, joskus paha, ei sille mitään voi jos ei tykkää joka ruuasta...*

Muutamat lapset hahmottavat myös sen, ettei kouluruoka ole mikään itsestään selvyys, ja siksi sitä pitää arvostaa.

*B6t Kouluruokailu on hyvä juttu.. mut sit se ruoka.. yäk! se on niin paha että.. mut nyt sitä on onneks vähän parannettu.. ne on aina sellasia mikrossa lämmitettyjä mössöjä mun mielestä ja ne salaattikin lilluu aina vedessä ja on ihan pehmeitä...*

*A6t Kouluruokahan on kovasti haukuttu. Sitä vältellään joka paikassa – enkä tosiaan väitä että se olisi maailman parasta ruokaa – ehen. Mutta pakko sitä on joka arkipäivä nälkäänsä syödä, maistui se miltä tahansa... vaikkei sitä kovin mielellään tekisi.*

*B3t Koulun ruuasta moni ei välttämättä tykkää, mutta minusta se on aika hyvä silti, että on edes ruokaa.*

Yhteistä kertomuksille on, että pitipä kouluruuasta tai ei, se on joka tapauksessa tärkeä osa koulun arkea ja sen makuun kiinnitetään paljon huomiota. Kouluterveyskyselyn raportissa ollaan oltu huolissaan siitä, että yli 60% yläluokkalaisista nuorista jättää syömättä jonkin aterian osan (Luopa ym. 2008). Viitteitä samansuuntaisesta käytöksestä on myös oman aineistoni lapsilla. Yhteinen eetos tuntuu olevan, että koulun ruoka on paha ja siksi ruuasta pitämistä ja sen syömistä pitää perustella. Muutama mainitseekin itse syövänsä tai pitävänsä ruuasta, vaikka kaverit eivät niin teekään. Iässä, jolloin yhtenäisen toiminta ja kavereiden esimerkin seuraaminen on tärkeää, ei omien päätösten tekeminen edes syömisen suhteen ole aina helppoa. Lisäksi samaan ikävaiheeseen kuuluvat oman ruumiin muutosten seuraaminen ja laihuuden ihannoiti (esim. Lähde 2004), jolloin koulun ruokailusta saattaa tulla isompi asia, kuin se muuten olisikaan.

Ruuan lisäksi ruokailu merkityksellistyy myös aikana ja tilana. Ruokailutiloja arvioidaan samoin kuin muitakin koulun tiloja ja toivotaan sinne kauneutta ja tilaa enemmän. *B3t Ruokailutilaa myös kaipaisin joudumme nimittäin olemaan ihan rinta rinnan.* Ruokailu on myös oman ajan käytön ja päätösten teon aikaa, vaikka lapset eivät mainitsekaan, kuinka paljon he voivat vaikuttaa siihen mitä ja paljonko he syövät. Toisaalta ruokailu on myös aikaa, jonne opettajien kontrolli ei täysin ylety, ja siksi se on myös kiusaamisen mahdollistava aika. *A6t Mutta koulun ruokalaan on noloa mennä kun kaikki rupee tölläämään ja arvostelemaan heti kun astuu sinne.*

Koulussa lasten tekeminen ja oleminen on hyvin pitkälti ohjattua aika-tilapolkujen kautta. Koulussa aikuiset määräävät, kuka tai ketkä ovat milloinkin missäkin tilassa, minkäkin aikaa ja keiden kanssa. Siirtymiset luokasta toiseen tai ruokailuun tapahtuvat säännön mukaisesti ja yleensä suorinta reittiä. (Gordon 1999, myös Christensen & James 2004, Kovaric 1994.) Oman tilan löytäminen voi koulussa olla hyvin vaikeaa ja vaikka omaa tilaa voikin luoda monin tavoin kuten Elina Paju (2005) tutkimuksessaan osoittaa, saattaa lapsi silti toisinaan kaivata myös konkreettista omaa tilaa. Välitunnit tarjoavat koulun sisällä poikkeaman tiukasti muiden ohjaamaan aika-tilapolkuun, sillä vaikka välitunti on ajallisesti ja tilallisestikin määritelty, ei sen toimintaa ja sosiaalisia suhteita rajata yhtä tarkasti kuin oppitunneilla. Myös tilana välituntialue on niin suuri, että se mahdollistaa useanlaista toimintaa samanaikaisesti niin, että jokaisella on mahdollisuus valita mitä haluaa tehdä tai vetäytyä omaan rauhaan niin halutessaan ja siten luoda koulun rajojen puitteissa oman paikkansa (vrt. Rasmussen 2001). Lapset kirjoittavat runsaasti välitunneista eikä niistä kertominen jaa lapsia erilaisiin ryhmiin, vaan välitunnit näyttävät oikeastaan kaikille mieluisina.

*A6t Koulussa parhainta on liikuntatunnit, välitunnit ja kuvaamataito*

*B6t Välitunnit ovat kivoja silloin ei koko aikaa tarvitse tehdä ”töitä*

*B3p Koulussa pitäis olla 6 tunnin välkkä*

Pienen poikkeavan ryhmän muodostavat muutamat kuudesluokkalaiset tytöt, jotka kertovat, etteivät millään viitsisi mennä välitunnille aina, ja toisaalta jotkut pojatkin saattavat valittaa, ettei välitunnilla ole mitään tekemistä. Silti näistä lapsista tuskin kukaan jäisi välituntia mieluummin oppitunnille, vaan kyse on luultavasti lähinnä tyytymättömyydestä välitunnin vaihtoehtoja kohtaa.

*A6t Kun olin ekalla/tokalla välitunnit olivat koulupäivän parhaat kohdat mutta nyt, kuudennella.*

*Välitunneille ei tahtoisi millään mennä. Talvella ne on aina liian pitkän tuntuisia. Kesällä on ihanan lämmin. Mutta, ei silti jaksaisi hivuttautua ulos...*

*A6p Koululla on tylsää koska välitunnilla ei ole mitään tekemistä koska alue on liian pieni eikä siellä ole mitään tekemistä.*

Välituntikuvaukset ovat rikkaita ja täynnä tekemistä ja iloa. Mayallin (2002, 134–135) mukaan lapset tarvitsevat koulussa leikkiä pitääkseen taukoa aikuisorientoituneessa päivässä. Tosin Mayallin mukaan välitunti ei tarjoa siihen mahdollisuutta, koska sen sosiaalinen ja fyysinen

ympäristö sekä aika ovat aikuisten kontrolloimaa. Tulkitseen tamperelaislasten kuitenkin kokevan asian toisin. Välitunnit ovat toimijuuden tiloja ja mahdollistajia, sillä toisin kuin oppitunneilla lapset voivat tehdä enemmän omia valintojaan. Tämä näkyy aineistossa siten, että välituntien tekemistä kuvaillaan huomattavasti enemmän kuin oppituntien, ja näen sen kuvaavan henkilökohtaisen aikakäsityksen muodostumista, joka ei ole riippuvainen luonnollisesta ajasta, vaan merkityksellinen aika korvaa ajan varsinaisen pituuden (Kovaric 1994) ja siten välitunti nousee koulun ajassa keskiöön. Ehkä juuri siksi, että välitunnilla saa tehdä mitä haluaa, se on toisille tärkeämpää kuin varsinainen oppiminen. Toisaalta myös välitunneilla tapahtuu hyvin arvokasta oppimista, sillä yhdessä tekeminen vahvistaa sosiaalisia suhteita, uusien asioiden keksiminen mielikuvitusta ja jo opittujen asioiden harjoittelu osaamista (s. 23, lähikehityksen vyöhyke). Laineen (2000, 21–22) mukaan tällaiset koulun arjessa tapahtuvat oppimiskokemukset ovat lapsille ja nuorille erityisen mieleenpainuvia ja tärkeitä, koska ne ovat sosiaalisesti organisoituneita. Välitunti on myös koulun ajassa ainoa hetki, jossa on mahdollista vetäytyä omaan rauhaan, mikä sekin saattaa toisille lapsille olla tärkeää, erityisesti jos he kärsivät jatkuvasta melusta ja hälinästä.

*A3t Koulussa pitäisi olla pitempiä välitunteja koska välitunnilla on niin kivaa kun saa hyppiä hyppynarulla*

*A3t Välitunnilla tykään leikkiä hippaa*

*A3p Välitunneilla kesällä pelataan futista ja talvella heitetään lumipalloja.*

*B3t Välkällä me hypitään naru tai menään hiirenhäntää mutta valillä me vain jutellaan.*

*B3t Välitunneilla voi aina pölistä tuntien hyvät ja huonot puolet.*

*B6p Kavereitten kanssa olen välitunnit.*

*B6t Välkätkin on tosi vapauttavaa aikaa.. Sillon voi pitää hauskaa.*

*A6t Välitunnit on kivoja... pääsee juttelemaan kavereiden kanssa*

*A6t Välitunnit ovat sopivan pituisia, ehtiin jutella tai tehdä joitain muuta sopivasti jos välitunti olisi liian pitkä voisi kyllästyä pihalla olemiseen.*

*B6t En aina jaksaa mennä välitunnille mutta joskus se virkistää kun voi etsiä oman rauhaisan paikan missä miettiä asioita.*

Kaiken positiivisuuden lisäksi välitunti vapaana aikana, joka ei ole opettajien kontrollin täydessä piirissä, mahdollistaa kaikkia muita koulun tiloja ja aikaa paremmin myös kiusaamisen (Mayall 2002, 127–128).

*A6t Väli tunnilla saisi olla enemmän välitunti valvojia kaikki haukkumiset tapahtuu heidän selän takana.*

*A6t Koulun piha on ihan kiva, jos lähellä ei ole ilkeitä oppilaita.*

*B3p Välkällä on hauskaa tapella ja kiusata.*

Tilat, tavarat ja viihtyisyys vaikuttavat koulutyöhön ja viihtymiseen. Erityisiksi toiminnan tiloiksi lasten kirjoituksissa määrittävät ruokailu ja välitunnit, joista erityisesti jälkimmäinen edesauttaa subjektina toimimista ja leikin rentouttavasta voimasta nauttimista. Ikävä kyllä kyseiset vapaammat tilat myös tekevät kiusaamisen mahdolliseksi ja siten kokemukset näistä tiloista ja ajasta vaihtelevat lasten kesken huippuhetkestä syvänteisiin.

### 6.2.5 Pienten poikien ja isojen tyttöjen koulutarinat

Laadullisen tarkastelun lopuksi haluan vielä esittää konstruoimani kolmasluokkalaisten poikien ja kuudesluokkalaisten tyttöjen kertomukset. Tarinat ovat abstraktioita ja olen poiminut niihin elementtejä kyseisen ryhmän lasten kertomuksista siten, että niistä on nähtävissä jonkinlainen kokonaiskuva ryhmän keskimääräisestä kertomuksesta. Tarinat ja niitä seuraavat kommentit eivät kuvaa koko aineistoa eikä kyseisten ryhmien lapsia tai heidän kirjoituksiaan kokonaisuutena, koska ne perustuvat aineistosta yleistämiini asioihin. Aineistossa on suurta variaatiota samoin kuin näiden ryhmienkin sisällä, mutta haluan kuitenkin esittää tyyppiprofiilit tuodakseni esiin niitä asioita, jotka kirjoitelmissa olivat yleisiä ja lapsiryhmille yhteisiä.

#### 3. luokkalainen poika

*Koulussa on kivaa ja joskus tyhmää. Se on tylsää kun ope huutaa. Tulen kouluun iloisena mutta väsyneenä. Koulussa on kivaa se, kun oppii kaikkea uutta. Parasta koulussa on liikunta ja fy/ke. Meidän ope on kiva, mutta joskus se on tyhmä. Koulun ruoka on paha mutta välkällä on kivaa pelata kavereitten kanssa jalkkista.*

#### 6. luokkalainen tyttö

*Koulussa on kivaa koska siellä tapaa ystäviä ja saa oppia. Ilman kavereita en kyllä jaksais käydä koulua. Koulussa on tärkeää oppia ja saada hyviä arvosanoja, koska sitten saa isona hyvän*

*työpaikan. Nyt kuudennella luokalla on kyllä ihan liikaa kokeita, joihin ei jaksaisi lukea. Aamulla ei myöskään jaksaisi aina tulla niin aikaisin, lisää kymmeneen tuloja! Kuviksesta ja musiikista tykkään eniten, mutta miksi kuviksessa aina täytyy maalata vesiväreillä? Meidän opettaja on hyvä ja opettaa niin että kaikki tajuaa, joskus se kuitenkin on epäreilu ja rankaisee koko luokkaa vaikka vaan muutamat pojat hölmöilee. Musta opettajan pitäisi tukea kaikkia oppilaita yhtä paljon. Meidän luokalla on tosi kivoja ja tyhmiä oppilaita, mut hyvä luokkahenki silti! Tässä koulussa kyllä kiusataan joitakin oppilaita. Ruokailussa on yleensä paha ruokaa mut on kuitenkin hyvä että on ruokailu. Ruokalassa en aina pääse samaan pöytään kuin kaverit ja jotkut puhuu paha selän takana ja se on tosi tyhmää. Välitunneilla parasta on kun saa olla kavereiden kanssa ja jutella kaikki päivän asiat 😊*

Käyn seuraavaksi läpi tarinoista ilmeneviä asioita. Kuten jo monta kertaa edellä olen todennut, on nuorempien poikien kertomus suppeampi sekä sisällöltään että pituudeltaan kun taas vanhempien tyttöjen laajempi ja pohdiskelevampi. Ajattelu ja ilmaisu kehittyvät peruskoulun kuluessa suuresti ja se näkyy, mutta myös se mitkä eri asiat kiinnostavat tyttöjä ja poikia ja nuorempia ja vanhempia koululaisia. Nuorempien poikien arviot ruuasta, koulun käynnistä yleensä ja opettajasta liikkuvat välillä kivaa – tyhmää, jolloin mielipiteitä ei paljoakaan perustella tai ainakaan analysoida. Sen sijaan vanhempien tyttöjen tarinassa kuuluu kriittisyys ja omien kokemusten ja ajatusten arviointi. Tytöt myös esittävät miten asioiden tulisi olla. Nuoret pojat kertovat pitävänsä uuden oppimisesta, mutta vanhemmat tytöt näkevät oppimisen enemmän sen välineellisen merkityksen kautta. Pojat mainitsevat oppiaineita, mutta eivät kerro mitä ovat siellä oppineet, sen sijaan välitunnit ovat monenlaisen leikin ja liikunnan aikoja ja tiloja, jotka vietetään kavereiden kanssa. Tytöt kuvailevat taito- ja taideainetuntien tekemisiä ja heille välitunti näyttäytyy hengähdystaukona, jolloin on aikaa kavereille. Vanhempien tyttöjen tarinassa kavereiden merkitys kaiken olemisen ja tekemisen suhteen korostuu poikia enemmän. Tytöille myös muilla oppilailta ja luokkahengellä on poikia enemmän merkitystä. Pojat eivät kerro kiusaamisesta kun taas tytöt eivät välttämättä varsinaisesti mainitse kiusaamista, mutta kirjoittavat siihen liitettävistä asioita. Sekä vanhemmat tytöt että nuorimmat pojat kertovat olevansa väsyneitä tulleessaan kouluun ja vanhemmat osaavat vaatia asiaan myös muutosta.

Mielestäni nuorempien ja vanhempien sekä tyttöjen ja poikien tarinat eroavat toisistaan yllättävän paljon, kun ajatellaan, että ikäeroa on vain kolme vuotta. Aika on kuitenkin merkittävää jatkuvan oppimisen ja kasvun aikaa, jolloin kolme vuotta saa aikaan paljon suuremman eron kuin aikuisilla. Sama aika on myös vaihe, jossa tytöt ottavat kehityksessään poikia suurempia askeleita ja lähestyvät kovaa vauhtia murrosikää, mikä näkyy kriittisen ajattelun lisääntymisenä ja irtautumisena perheestä, jolloin kavereiden merkitys lisääntyy. (Salmivalli 2005. 36–37, Järventie 2008)

## 7. LOPUKSI

### 7.1 Yleistä arviointia

Lapsuudesta iso osa tapahtuu koulussa. Perheen lisäksi opettajat ja koulukaverit ovat alasteikäiselle tärkeitä ja läheisiä ihmisiä, ja muodostavat ihmissuhteet, joiden piirissä lapsi kasvaa ja oppii. Siten on hyvin tärkeää millainen on se koulu, jota lapsi käy. Koulua on tutkittu paljon, mutta tässä tutkimuksessa olen ollut erityisesti kiinnostunut siitä, mitä lapset itse ajattelevat koulusta. Mitä ja miten lapset kertovat, kun heitä halutaan kuunnella. Aineistoni koostuu lähes sadan lapsen kertomuksista ja lapset ovat voineet kirjoittaa kouluun liittyen mitä haluavat. Ajattelen, että koska lapsia ei ole ohjattu kirjoittamaan tietyistä asioista, ovat asiat, joista he kertovat, heille tärkeitä ja merkityksellisiä. Toki aineistoa lukiessa on pitänyt huomioida lasten ikä ja kehitystaso, ja siten ottaa huomioon se, etteivät kaikki kykene ilmaisemaan itseään kirjallisesti yhtä hyvin kuin toiset tai kaikki eivät osaa rakentaa kertomuksestaan kokonaisuutta.

Sosiaalisen konstruktionismin sekä lapsilähtöisyyden ajatuksia seuraten, ajattelen aineiston välittävän kuvaa lasten maailmasta ja väläyttävän kuvaa koulutodellisuudesta lasten silmin. Todellisuus rakentuu sosiaalisten suhteiden ja kielen avulla ja on sekä subjektiivisesti että kollektiivisesti koettua (Gergen 1997). Lasten kirjoitukset ovat kertomuksia samanlaisista ja erilaisista koulutarinoista. Narratiivisen ajattelun kautta ymmärrän samasta tarinasta voitavan kertoa erilaisia kertomuksia (Hänninen 2002), joita aineistossa on useita. Lapset katsovat maailmaa ja koulua omasta, jokaisen yksilöllisestä ja toisaalta yhteisestä, paikallisesti ja kulttuurisesti määräytyneestä näkökulmasta ja kertovat siitä kertomuksia, joissa huomioivat asioita, joita pystyvät muistamaan ja joiden kertomisen ajattelevat olevan oleellista. Lasten tarinat ja tarinallinen ajattelu poikkeavat kuitenkin aikuisten tavasta hahmottaa maailmaa ja siksi tarinallisuutta on sovellettava heille sopivaksi. On huomioitava lasten kehitystaso ja sen myötä heidän kykynsä kokonaishahmotukseen ja käsitteiden käyttöön.

Olen kerännyt aineistoni kirjallisina kertomuksina. Vaikka tässä tutkimuksessa kirjallisesti kerätty aineisto vastasi tarkoitusta, olen silti sitä mieltä, että kun lapsia tutkitaan ja halutaan aidosti ymmärtää, heidät pitäisi aineiston keruuvaiheessa kohdata joko yksittäin tai ryhmänä,



mutta kuitenkin henkilökohtaisesti. Heidän pitäisi saada kertoa asioista itselleen kaikkein luontevimmalla tavalla, mitä kirjoittaminen ei kaikille tutkimilleni lapsille ollut. Kirjoitelmat antoivat tutkimuksessani lapsille silti mahdollisuuden kertoa juuri niistä asioista, jotka he kokivat tärkeiksi tuoda esiin. Analyysissä olen paikka paikoin peilannut tuloksia esimerkiksi Kouluterveyskyselyyn, jonka keräystapa on hyvin erilainen strukturoituine kysymyspattereineen, ja havainnut lasten kirjoittaneen oma-aloitteisesti useista samoista asioista, joita kyselyssä on kysytty, ja paikoitellen myös prosentuaalisesti yhtä usein (esim. terveydenhoitaja, s. 75). Tulkitsen asian niin, että kun jotkin asiat ovat lapsille tärkeitä, he kirjoittavat niistä, vaikka asioita ei suoraan kysyttäisikään. Tulokset saattaisivat näyttää hyvinkin erilaisilta, jos esimerkiksi tämän aineiston pohjalta muodostettaisiin kysymyksiä lapsille tärkeistä asioista koulussa kuten ”ovatko kaverit tärkeitä koulussa?”, jolloin tämän tutkimuksen tuloksia vieläkin useampia vastaisi oletettavasti kyllä, mutta se onkin jo toisen tutkimuksen paikka.

Olen käyttänyt aineistoni analysoimiseen kahta eri menetelmää erikseen ja rinnakkain. Kvantitatiivinen analyysi osoittaa, mistä ja miten paljon lapset kertomuksissaan kirjoittavat sekä sen miten eri teemat jakautuvat iän ja sukupuolen sekä toisinaan myös koulun mukaan. Analyysi ei kuitenkaan pysty kuvaamaan sitä, mitä lapset kyseisistä teemoista kertovat, miten erilaisia näkökulmia heillä on asioihin ja millaista sanottavaa mistäkin asiasta eri lapsilla on. Vaikka samat asiat koulussa ovatkin tärkeitä lapsille, niin millä tavalla ja mikä niistä tekee tärkeitä? Miksi jokin on mainitsemisen arvoista? Koska olen tutkielmassani halunnut korostaa sitä, ettei ole olemassa vain yhtä totuutta tai todellisuutta ja halunnut tuoda esiin lasten ääntä, olen jatkanut analyysiäni avaamalla lasten kirjoitelmia laadullisesti. Laadullinen tarkastelu soveltavan tarinallisen analyysin avulla mahdollistaa aineiston sisällöllisten erojen ja yhtäläisyyksien esiintuomisen ja antaa lasten äänen kuulua useiden aineisto-otteiden kautta. Soveltavan tarinallisen analyysin kautta olen voinut analysoida lasten esittämiä perusteluja ja esittää yhdessä asioita, jotka lapset kertomuksissaan liittävät yhteen. Tarinoiden syvemmät piirteet ovat tulleet näin esiin. Lopuksi olen konstruoinut kahden toisistaan eniten poikkeavan ryhmän tarinat, jotka ovat abstraktioita, mutta kuvaavat sitä, mitä yhteistä näiden ryhmien tarinoista on löydettävissä ja miten nämä ryhmät kokevat koulun.

Lapset ovat kirjoittaneet kertomuksia, jotka pohjautuvat koulutarinaan. Kvantitatiivisen tarkastelun yhteydessä totesin niiden näyttävän lopulta hyvinkin samanlaisilta. Kertomusten tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa tarinoiden kirjon. Toki moni lapsi kokee koulun samoin ja pitää samoja asioita samoista syistä tärkeänä, mutta keskenään hyvinkin erilaisia tarinoita on löydettävissä. Esimerkiksi tytöt ja pojat ja eri-ikäiset vaikuttavat suhteutuvan kouluun eri vakavuudella. Koulun käynnin tyhmäksi mieltävät eivät pidä välttämättä mistään siellä, kun taas toiset nauttivat koulukäynnistä täysin siemauksin. Jollekin oppilaalle kiusaaminen tekee koko koulun käynnistä tuskallista ja toisella kyky oppia ei mahdollistu nykyisin menetelmin, mutta silti kouluun tuleminen on mieluista. Eroja lasten tarinoihin muodostavat ikätaso, elämänasenne, aiemmat kokemukset, yksittäisten asioiden tärkeys ja viihtyminen. Tarinoissa kuuluvat lasten yhteinen, koulun ja yhteiskunnan kulttuuri, mutta niiden merkitys ja painotus omien kokemusten ohella vaihtelee.

Aineistoni kertomusten kautta lasten koulu näyttäytyy paikkana, jolla on fyysiset puitteet: tilat ja tavarat. Oppiminen tapahtuu tiloissa: luokissa, ruokalassa ja ulkona. Koulussa opitaan monin tavoin oppimisen ilosta, menestymisen takia ja tulevaisuuden vuoksi. Koulu on sosiaalisten suhteiden kenttä, jossa tutustutaan, ystäväystytään, kiusataan, luodaan luokkahenkeä ja koetaan epäoikeudenmukaisuutta. Koulussa leikitään, otetaan tosissaan ja kokeillaan rajoja. Vain muutamille koulu on neutraali paikka, sen sijaan valtaosassa tarinoista siihen liitetään paljon arvioita ja sitä kuvataan vahvoilla ilmaisuilla kuten kivaa, tyhmää tai tylsää. Kyseisiin arvioihin ovat vaikuttamassa niin omat mielialat, kavereiden läsnä olo, opettajat kuin oppiaineetkin.

## 7.2 Kaikkein tärkein

Suuri osa asioista, joista lapset kirjoittivat, ja tavat, joilla he kertoivat, saa vastakaikua aiemmista tutkimuksista. Aineiston erityispiirre tuo kuitenkin tähän vertailuun särmää, sillä näissä kertomuksissa lapset ovat vapaasti kertoneet itselleen tärkeistä asioista ilman, että heiltä olisi nimenomaisesti kysytty esimerkiksi terveydenhoitajasta tai kiusaamisesta. Osassa aiemmista tutkimuksista on myös tutkittu vanhempien oppilaita tai tutkimukset ovat sijoittuneet muualle kuin Suomeen. Tutkimukseni osoittaa kuitenkin myös nuorten lasten havainnoivan ympäristöään

ja osaavan kertoa siitä monipuolisesti. Muutamat tämän tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin hyvin selviä ja niitä tukevat myös aiemmat tutkimukset.

- Koulussa viihtyminen on tärkeää. Aineistoni lapset viihtyvät paremmin kuin useissa aiemmissa tutkimuksissa on todettu, mutta selvää on, että viihtymisellä on merkitystä.
- Oppiminen on koulussa tärkeää, mutta lapset eivät opi miten tahansa. He tarvitsevat hyvän opettajan, kokemuksen subjektiivisuudesta, vaihtelua ja innostamista
- Sosiaaliset suhteet ovat viihtymisen ja oppimisen kannalta tärkeitä. Opettaja ja luokkatoverit eivät voi olla ketä tahansa ja jokaisella lapsella on oltava kaveri, jotta hän voi selviytyä myös kiusaamisesta.
- Kiusaaminen on vakava asia sekä sitä kokeneille että sivusta seuranneille ja kiusaamisen kitkeminen kouluista on edelleen haasteena kouluille ja yhteiskunnalle.
- Välitunnit ovat tärkeitä monella tapaa, sekä sosiaalisena ympäristönä että leikin mahdollistajina. Lapset tarvitsevat koulupäivän aikana hengähdystaukoja.

Edellä mainitut asiat kietoutuvat toisiinsa ja erityisesti sosiaalisten suhteiden ympärille, ehkä juuri siksi, että ihminen on pohjimmiltaan sosiaalinen olento (Kuusela 2007). Irmeli Järventie kirjoittaa lapsista ja lapsuudesta olevan runsaasti erilaisia teorioita, mutta psykologian ja sosiaalipsykologian alojen teorioita yhdistävät silti seuraavat ajatukset. Lapsi tarvitsee toista ihmistä, jonka on oltava pysyvä, jotta häneen voidaan luoda molemminpuolinen tunnesuhde. Ilman tärkeää sosiaalista vuorovaikutusta lapsi jää vaille inhimillistä pääomaa. Lapsi tarvitsee myös huolenpitoa ja rakkautta voidakseen kasvaa tasopainoiseksi ihmiseksi. (Järventie 2001, 2008.) Myös lasten kertomuksissa sosiaalisten suhteiden merkitys koulussa korostuu ja näkyy läpi lähes kaikista kertomuksista. Lapset kaipaavat läheisyyttä ja pysyvää suhdetta opettajan kanssa, mikä ei muodostu, jos opettaja ei halua lapsia lähelleen. Kaverit ovat monelle aineistoni lapselle tärkeitä, heidän vuokseen kouluun jaksetaan tulla ja heidän kanssa vietetään mukavaa aikaa. Koulussa ja myös vapaa-ajalla lapset tarvitsevat turvallisia vertaisia ympärilleen touhuamaan yhdessä, jakamaan murheita ja iloja sekä puolustamaan tiukan paikan tullen (Salmivalli 2005, 32–37). Kavereiden merkitys vain lisääntyy murrosiän lähestyessä ja lasten ottaessa etäisyyttä perheestä (Järventie 2008). Kertomuksissa on myös puhetta luokkahengestä ja

ympärillä olevista toisista oppilaista, jotka luovat turvallisuutta ja sosiaalisen piirin johon kiinnittyy.

Sosiaaliset suhteet tiivistyvät puhuttaessa kiusaamisesta. Kiusaaminen sekä lähentää että eristää sosiaalisista suhteista lasten liittyessä yhteen kiusatakseen tai välttääkseen kiusaamisen sekä tullessaan kiusatuksi ja siten eristetyksi pahimmassa tapauksessa kaikista vertaisistaan (Karhunen & Pörhölä 2007). Lapset toivovat opettajien puuttuvan kiusaamiseen ja kiusaaminen nähdään negatiivisena ilmiönä myös sen välttäneiden keskuudessa. Kiusaamisella on suuret vaikutukset koulussa viihtymiseen. Aineistossani kuvailtu kiusaaminen on pitkälti verbaalista ja epäsuoraa, erityisesti tytöille tyypillistä kiusaamista, mitä aikuisten on vaikeampi havaita (emt.).

Oppiminen rakentuu sosiaalisesti. Vain toiset ihmiset voivat auttaa lasta saavuttamaan sen mitä hän jo melkein osaa, mutta mihin hän ei vielä yksin pysty. Ryhmässä tekeminen edesauttaa oivallusten syntymistä. (Vygotski 1978, 85–87.) Siten sillä, miten opitaan, on paljon enemmän merkitystä kuin sillä, mitä opitaan. Opettajan rooli nuorten lasten oppimisessa on suuri. Opettajan on osattava asettaa sopivan kokoisia haasteita lähikehityksen vyöhykkeelle (emt.) ja pystyttävä myös tunnetasolla ohjaamaan ja tukemaan lasta tämän opiskelussa ja elämässä. Oppimisessa on tärkeää myös tuntea voivansa itse ohjata toimintaansa ja tuntea siten itsensä subjektiksi. Jotta motivaatio oppimiseen säilyy, on lapsen tiedettävä mihin tekeminen tähtää ja koettava tavoite myös itselleen merkitykselliseksi (ks. Leontjev 1977, 91–97). Luovat aineet mahdollistavat muita enemmän subjektiivisten kokemuksien ja ehkä siksi niitä aineistossa kuvaillaan enemmän kuin muita aineita. Myös Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (Opetusministeriö 2006, 15) todetaan, että lisäämällä taito- ja taideaineiden opetusta kouluissa, voidaan edistää kouluviihtyvyyttä ja luovuutta. Luovien aineiden lisäksi välitunnit tarjoavat kokemuksen omasta itsestä ja omista kyvyistä ja antavat mahdollisuuden harjoitella opittuja taitoja ryhmässä. Välitunti on lisäksi sosiaalisten suhteiden pelikenttä.

Viihtyminen on kaikkein olennaisinta, kun mietitään, miten lapset kokevat koulun. Etsiessään sopivaa työkalua, jolla tutkia lasten psykososiaalista hyvinvointia, Järventie (1999, 25–29) määrittelee hyvinvoinnin rakentuvan lapsen sisäisistä tuntemuksista (ahdistus, kivut ym.), hänen tunteistaan ja ajatuksistaan itseään kohtaan sekä suhteistaan toisiin ihmisiin. Viihtymisen voidaan

ajatella olevan suorassa yhteydessä psykososiaaliseen hyvinvointiin, sillä myös siinä on kyse edellä mainituista asioista: suhteesta itseen ja muihin. Viihtyminen on subjektiivisesti koettua monipuolista hyvinvointia, jota on siksi vaikea mitata ulkopuolisen asettamin määrein, vain ihminen itse voi määrittellä voiko hän hyvin eli viihtyykö hän ja mistä viihtyminen riippuu. (emt..) Tutkimuksessani lapset ovat monin sanoin puhuneet viihtymisestä. He ovat maininneet koulun olevan kivaa tai tyhmää ja myös kertoneet mikä siitä tekee sellaista. Tutkimukseni pohjalta voin sanoa, että jo ala-aste ikäiset lapset osaavat nimetä hyvinvoinnin perustaksi sosiaaliset suhteet, sillä kaikkein eniten heidän kommenteissaan, jotka liittyvät viihtymiseen, mainitaan sosiaalisiin suhteisiin liittyviä asioita. Sen sijaan itsestään ja tuntemuksistaan lapset puhuvat vähemmän, mutta viihtymisen ja itseen liitettyjen ajatusten yhdistelmä tulee kuitenkin esiin esimerkiksi puheessa menestymisestä. Toteankin seuraavaa. Lapsi, joka kertoo viihtyvänsä koulussa, voi siellä oletettavasti myös hyvin, sillä viihtyminen edellyttää hyvää oloa ja toisaalta puolestaan edesauttaa hyvinvointia. Lapsi, joka ei viihdy koulussa on todennäköisesti psykososiaalisesti huonosti voiva, sillä hänellä on viihtymistä heikentäviä ongelmia vertaistensa tai opettajansa kanssa. Koulussa voi viihtyä tai olla viihtymättä myös oppimisen ja opittavien asioiden vuoksi, mutta väitän, että lapsi jolla on psykososiaalisia ongelmia (esim. tulee kiusatuksi) ei kerro viihtyvänsä koulussa, vaikka miten nauttisi opiskelusta. Koulun on tarjottava laadukasta opetusta, sopivia haasteita ja hyviä opettajia, mutta kun kyseessä on oppilaiden viihtyminen, kaikkein tärkeintä on panostaa heidän keskinäisiin suhteisiinsa sekä opettajan ja oppilaan luottamuksellisiin väleihin.

### 7.3 Tästä eteenpäin

Pisa-tutkimukset osoittavat suomalaislasten menestyvän kansainvälisessä vertailussa erinomaisesti muihin OECD-maiden lapsiin verrattuna (Pisa 2006, 3). Hyvin erilaista tarinaa kertovat kuitenkin useat tutkimukset, joissa on todettu, etteivät suomalaislapset viihdy koulussa (esim. Pölkki 2001), koulun käynnistä puuttuu ilo (Järventie 1999, 2008) ja lapset uupuvat liiallisen taakan alle (Salmela-Aro 2008, Luopa ym. 2008). Mikä on siten menestymisen hinta?

Tutkimukseni osoittaa tutkittujen lasten viihtyvän koulussa paremmin kuin aiemmissa tutkimuksissa on todettu, mutta toisaalta kertovan silti useista hyvinvointiin heikentävästi vaikuttavista asioista. Erityisiä huolenaiheita ovat mielestäni menestymisen tavoittelu ja tulevaisuudesta huolehtiminen jo näin nuorella iällä, joiden tulkitseen olevan selityksiä sekä kansainväliselle menestymiselle että koulu-uupumukselle. Tylsistyminen, mikä on havaittu sekä tässä että aiemmissa tutkimuksissa (esim. Christensen & James 2001), näyttää selittyvän koulun ja opetuksen jäykkyydellä, jossa lapset eivät koe itseään subjekteiksi. Onneksi kuitenkin luovat aineet ja välitunnit tekevät minuuden kokemuksen ja omanlaisen oppimisen mahdolliseksi. Menestymisen tavoittelusta, epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista, kiusatuksi tulemisesta ja tylsistymisestä huolimatta lasten koulu on myös täynnä ystävyyttä, oppimisen iloa ja elinikäisiä kokemuksia. Kouluelämää voitaisiin edelleen tutkia esimerkiksi menestymisen ja tulevaisuushuolien näkökulmasta. Myös lasten koulupäivän rakentumista voitaisiin hahmotella kokonaisuuden aamuväsymyksen, kivojen ja tylsien tuntien vaihtelun, välituntien, ruokailun ja iltapäivätoiminnan kautta, sillä koulun arki ei ole yhtenäinen ja lapset käyvät koulupäivän aikana läpi useita vaiheita ja tunteita.

Kuten edellä on todettu lapset ovat kiinnittäneet erityisesti huomiota koulun sosiaalisiin suhteisiin ja pitävät niitä viihtymisen perustana. Myös perusopetuslaista on nähtävissä sosiaalisten suhteiden merkitys kouluelämässä ja oppimisessa, sillä siinä perusopetuksen tavoitteeksi sivistyksen ja oppimispohjan luomisen ohella määritellään kasvu ihmisyyteen ja eettiseen ja vastuuntuntoiseen kansalaisuuteen (Perusopetuslaki 628/1998, 2§), mitkä ainakin oman tulkintani mukaan sisältävät oletuksen kyvystä yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Sen sijaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2007) perusopetuksen tehtävää määriteltäessä korostuvat vain yksilön kykyihin ja mahdollisuuksiin sekä yhteiskunnan tarpeisiin vastaamisen asiat. Näissä korostetaan koulun virallisia tehtäviä ja virallista opetusta, kun taas tutkimuksessani lapset määrittelevät koulussa tärkeiksi virallisten toimintojen ohella ja niitä enemmänkin sosiaaliset suhteet ja epävirallisen oppimisen. Yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja ihmissuhteet näkyvät opetussuunnitelman perusteissa silti arvopohjassa sekä oppimisympäristöä määriteltäessä (Opetushallitus 2007).

Toki jokainen kunta opetussuunnitelmaan laatiessaan voi painottaa tässä tai muualla todettuja lapsille tärkeitä asioita enemmän kuin pelkästä laista ja ohjeista on luettavissa, mutta silti näitä virallisia esityksiä tutkittaessa ja tulkittaessa koulusta saa paljon jäykemmän, virallisemmän ja myös kylmemmän kuvan kuin miten lapset itse asiaa kuvailevat. Myös lasten toiveet koulun suhteen ovat suunnaltaan kauemmas virallisista määritelmistä. Lakiin tai ohjeisiin tuskin voidaan lisätä kovinkaan paljoo pehmeämpää kieltä, mutta silti koulun ja opetuksen tavoitteisiin voitaisiin selkeämmin kirjoittaa näkyviin koulun merkitys sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen opiskelun ja opetteluun kenttänä, sillä ne jos mitkä, ovat nykymaailmassa selviytymisen perusta.

Tutkimusongelmaluvussa (luku 3) esitin aikovani pohtia myös sitä, mistä lapset eivät kerro. Tähän kysymykseen vastaaminen onkin vaikeaa. Yleisesti kaikkia kirjoitelmia tarkastellessa näyttää siltä, että lapset ovat kirjoittaneet kaikesta mahdollisesta ja on vaikea keksiä aiheita, joita ei olisi mainittu lainkaan. Sen sijaan osa teemoista on vahvasti painottunut iän ja sukupuolen mukaan, mutta näihinkin asioihin on helppoa löytää mahdollisia selityksiä kehitysnäkökulmasta (muistaminen, hahmottaminen ym.), koulussa esillä olleista puheenaiheista tai kiinnostuksen puutteesta annettua tehtävää kohtaan. Lukemani mukaan aiemmissa tutkimuksissa ei ole havaittu sellaisia merkittäviä kouluun liittyviä asioita, joita tässä aineistossa ei tule esiin. Lapset eivät ole jättäneet kertomatta kouluun liittyviä kurjia asioita ja tulkitsen sen luottamuksen osoitukseksi – lapset uskalsivat ja halusivat kertoa niin kivoista kuin ikävistäkin asioista ja siten valottaa sitä todellisuutta, jossa he elävät.

Mietittyäni asioita, joista lapset eivät kirjoittaneet, totesin, että pidempi pohdiskelu ei edes ole mielekästä. Tästä eteenpäin asiat, jotka keksisin, olisivat vain minun konstruktioniani asioista, joista kouluun liittyen voisi mahdollisesti kirjoittaa. Olisi väärin lähteä käymään läpi keksimiäni asioita, jotka ovat aikuisen ja tutkijan näkökulmasta relevantteja, kun tutkimuksen tarkoituksena oli kuulla *se, mitä lapset kertovat* ja jokaisella tutkimukseen osallistuneella lapsella oli mahdollisuus itse määritellä kykyjensä ja kehitystasonsa mukaisesti ne asiat, joista hän muisti ja halusi kertoa, ja siten koki itselleen koulussa tärkeiksi.

Vain yksi asia lasten kertomuksissa kiinnitti huomioni poissaolollaan. Pelko. Olen aloittanut tutkimuksen suunnittelun Jokelan koulusurman aikaan ja mietin silloin, näkyisikö pelko ja ahdistus, joita tragedia monissa koululaisissa synnytti, tutkimieni lasten kirjoituksissa. Mitään siihen viittaavaa ei kuitenkaan löytynyt ehkä osaksi siksi, että aineiston keruuvaiheessa Jokelan tapahtumista oli ehtinyt kulua jo puoli vuotta. Toisin voisi olla nyt, kun tätä kirjoittaessani seuraan Kauhajoella uusiutuneen tragedian uutisointia. Koulun kuuluisi olla turvallinen ja iloinen ympäristö leikille ja oppimiselle, ympäristö, jossa elää lapsuutta, johon ei kuulu pelko tai viha. Voin vain toivoa, että nämä lapset ja kaikki muutkin pystyisivät unohtamaan koulusurmien aiheuttamat ahdistavat tunteet ja elämään edelleen huoletonta lapsuutta. Vaikka tässä tutkimuksessa pelko ei noussutkaan esiin, olisi mielestäni silti paikallaan tutkia, miten kyseiset tapahtumat ovat vaikuttaneet lasten tunteisiin koulua kohtaan myös muualla kuin tapahtumapaikkakunnilla. Miten laajat vaikutukset pelottavilla asioilla on, on kysymys joka jo muutoinkin kiirii ympäri Suomea.



## Lähteet

- Aaltonen, Tarja (2002)** Sanatonko tarinaton? Afaatikon intersubjektiiivinen maailma ja kertoen rakentuva identiteetti. Miina Sillanpään säätiö, Helsinki.
- Alanen, Leena (2005)** Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen, iän sosiologiaa. Vastapaino, Tampere, 161–186.
- Berger, Peter L. ja Luckmann, Thomas (2003)** Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus, Helsinki.
- Blumer, H. (1969)** Symbolic interactionism: Perspective and method. Englewood Cliffs, (N. J.), Prentice-Hall.
- Bruner, Jerome (1987)** Life as narrative. Social research vol. 54 no.1, 11–32.
- Christensen, Pia ja James, Allison (2001)** What are schools for? The temporal experience of children's learning in Northern England. Teoksessa Alanen, Leena & Mayall, Berry (toim.) Conceptualizing child-adult relations. RoutledgeFalmer, Lontoo, 70–85.
- Davis, John M. (1998)** Understanding the meanings of children: a reflexive process. Children & Society vol. 12, issue 5, 325–335.
- Engel, Susan (1995)** The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. W.H. Freeman and company, New York.
- Eskonen, Inkeri (2001)** Miten lapset kertovat läheisiin suhteisiin liittyvästä väkivallasta? Lasten terapiaryhmissä käyttämien kerrontatapojen analyysi. Janus 9(1), 22–39.
- Erkkilä, Raija (2006)** Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, Juha ja Lomama, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Dialogia, Helsinki, 195–212.
- Gergen, Kenneth (1997)** Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. Psykologia 32:6, Psykologian helmiä –liite, 13–24.
- Gordon, Tuula (1999)** Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere, 99–116.
- Gordon, Tuula (2000)** Making spaces: citizenship and difference in schools. Macmillian press, Basingstoke.
- Hallitusohjelma (2007)** Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. Edita, Helsinki.
- Heikkinen, Hannu (2007)** Narratiivien tutkimus – todellisuus kertomuksen. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-kustannus, Jyväskylä, 142–158.
- Helavirta, Susanna (2005)** Koti, koulu, kaverit ja koira. Lasten kokemuksia hyvinvoinnista. Teoksessa Airto, M., Helavirta, S., Kurkinen, J., Loponen, K. ja Uusimäki, M. (toim.) Preventteri. Moniammatillinen yhteistyö lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, Oulu. s. 82–168.  
[http://www.sosiaalikallega.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu\\_17.pdf](http://www.sosiaalikallega.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu_17.pdf). (Luettu 1.9.2008).
- Helavirta, Susanna (2006)** Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa, Forsberg, Hannele, Ritala-Koskinen, Aino ja Törrönen Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. PS-kustannus, Jyväskylä, 195–220.
- Horppu, Ritva (1993)** Oppilaiden minäkäsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Yliopistopaino, Helsinki.

- Hurtig, Johanna (2006)** Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa, Forsberg, Hannele, Ritala-Koskinen, Aino ja Törrönen Maritta (toim.) *Lapset ja sosiaalityö kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. PS-kustannus, Jyväskylä, 167–194.
- Hyvärinen, Matti (2004)** Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 4/2004, 297–309.
- Hyvärinen, Matti (2006)** Kerronallinen tutkimus. <http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html>. (Luettu 20.2.2008).
- Hyvärinen, Matti (2007)** Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli*, 27:3, 127–140.
- Hyvärinen, Matti (2008)** Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa Alasuutari, Pertti, Brickman, Leonard ja Brannen, Julia (toim.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. SAGE publications, Thousand Oaks (USA), 447–460.
- Hyvärinen, Matti (2006)** Kerronallinen tutkimus. <http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html>. (Luettu 20.2.2008).
- Hänninen, Vilma (2000)** Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 695. University press, Tampere.
- Ilves, Kadi (2007)** Essay content as the method of hearing children's voice. *Methodological Challenges in Childhood and Family Research – konferenssi*. Työryhmä-esitelmä Tampere 24.10.2007.
- Jenks, Chris (1996)** *Childhood*. Routledge, London.
- Järventie, Irmeli (1999)** Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalveluiden käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveysministeriön tutkimuksia Nro 6, Helsinki.
- Järventie, Irmeli ja Sauli, Hannele (2001)** Johdanto. Teoksessa Järventie, Irmeli ja Sauli, Hannele (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. WSOY, Helsinki, 7–17.
- Järventie, Irmeli (2006)** Teorioiden ja metodien lapset: oikean ja väärän tuloksen dilemma tutkimuksessa. Teoksessa Järventie, Irmeli, Lähde, Miia ja Paavola, Julia (toim.) *Lapsuus ja kasvuympäristöt – tutkimuksen kuvia*. Tampereen yliopisto, Tampere, 15–39.
- Järventie, Irmeli (2008)** Päivänsäde vai menninkäinen. Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa Lahikainen, A. R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. WSOY, Helsinki, 209–232.
- Kallio, Kirsi-Pauliina (2007)** Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin sekä lapsuuden kontekstien tutkimus Tampereen yliopistossa. [http://www.uta.fi/laitokset/sospol/perla/pdf/raportti\\_031007.pdf](http://www.uta.fi/laitokset/sospol/perla/pdf/raportti_031007.pdf). (Luettu 24.1.2008).
- Karhunen, Sanna ja Pörhölä, Maili (2007)** Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet. Havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita. Opetushallitus, Opettajan verkkopalvelu. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1330,17955,35388,35389,37979,68513>. (Luettu 4.9.2008).
- Korkeakoski, Esko (2008)** Peruskoulu opettaa tasa-arvoisesti. *Aamulehti*, 21.4.2008.
- Koskenniemi, Aila (2008)** Ole reilu, opeta lapsi nukkumaan yksinään. *Aamulehti*, 28.4.2008.
- Kouluterveyskysely (2007)** Pirkanmaa, taulukko. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2007/pirkanmaa2007/kouluty07pi.htm>. (Luettu 8.9.2008).
- Kovarik, Jiri (1994)** The space and time of children at the interface of psychology and sociology. Teoksessa Qvortrup, Jens, Bardy, Marjatta, Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (toim.) *Childhood matters*. Aldershot, Avenbury, 101–122.
- Lahelma, Elina ja Gordon, Tuula (1997)** First day in secondary school: Learning to be a “professionalan pupil”. *Educational research and evaluation*. Vol 3, no. 2, 119–139.

- Lahikainen, Anja Riitta (2001)** Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa Järventie, Irmeli ja Sauli, Hannele (toim.) Eriarvoinen lapsuus. WSOY, Helsinki, 21–46.
- Lahikainen, Anja Riitta ja Partanen, Jukka (2008)** Lasten markkinat. Teoksessa Lahikainen, A. R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. WSOY, Helsinki, 60–79.
- Laine, Kaarlo (2000)** Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi, Jyväskylä.
- Lallukka, Kirsi (2003)** Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12 –vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Leontjev, A., N. (1977)** Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kansankulttuuri, Helsinki.
- Luopa, Pauliina, Pietikäinen, Minna ja Jokela, Jukka (2008)** Kouluterveyskysely 1998-2007. Nuorten hyvinvoinnin kehitys ja alueelliset erot. Stakes, Helsinki.
- Lähde, Miia (2004)** Lapset ja ulkonäköruumiillisuus: monimenetelmäinen tutkimus 10–13-vuotiaiden ruumiillisesta identiteetistä. Sosiaalipsykologian pro gradu –tutkielma. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto.
- Mayall, Berry (1994)** Children in action at home and school. Teoksessa Mayall, Berry (toim.) Children's childhoods: Observed and Experienced. RoutledgeFalmer, Lontoo, 114–127.
- Mayall, Berry (2002)** Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives. Open university press, Buckingham.
- Martin, Mari (2004)** Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen Virpi (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Ps-kustannus, Jyväskylä, 77–106.
- Marsh, Peter, Rosser, Elisabeth ja Harré, Rom (1978)** The rules of disorder. Routledge & Kegan Paul, Lontoo ja New York.
- Oksanen, Atte (2006)** Haavautuva minuus. Väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. Tampereen yliopisto paino oy, Tampere.
- Olkinuora, Erkki ja Mattila, Eija (2001a)** (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195, Turku.
- Olkinuora, Erkki ja Mattila, Eija (2001b)** Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa Olkinuora, Erkki ja Mattila, Eija (2001a) (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195, Turku, 17–53.
- Opetushallitus (2007)** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4198>. (Luettu 7.12.2007).
- Opetusministeriö (2006)** Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Opetusministeriö, Helsinki.
- Paju, Elina (2005)** Oma paikka, jaettu tila. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. ja Palmu, T. (toim.) Kontaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku, 225-238.
- Perla (2008)** Perla – Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö. <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/perla/index.html>. (Luettu 25.1.2008).
- Perusopetuslaki (1998)** 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 7.12.2007).
- Pietilä, Veikko (1973)** Sisällön erittely. Gaudeamus, Helsinki.
- Pisa (2006)** The programme for international student assessment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>. (Luettu 10.10.2008).

- Prout, Alan ja James, Allison (1990)** A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and reconstructing childhood*. The falmer press, London, 7–34.
- Punamäki, Raija-Leena (2006)** Satuihin kirjoitettua kehityspsykologiaa. Teoksessa Järventie, Irmeli, Lähde, Miia ja Paavola, Julia (toim.) *Lapsuus ja kasvuympäristöt – tutkimuksen kuvia*. Tampereen yliopisto, Tampere, 67–90.
- Päivänsalo, Paavo (1948)** Murrosikäisten sosiaalinen kehitys lähinnä oppikoululaisia silmällä pitäen. Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen julkaisuja N:o 2., Helsinki.
- Pölkki, Pirjo (2001)** Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, Irmeli ja Sauli, Hannele (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. WSOY, Helsinki, 125–146.
- Pörhölä, Maili (2006)** Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa. Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena. Opetushallitus, Opettajan verkkopalvelu.  
<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,1329,1529,51754>. (Luettu 4.9.2008).
- Qvortrup, Jens (1994)** Childhood matters: An introduction. Teoksessa Qvortrup, Jens, Bardy, Marjatta, Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (toim.) *Childhood matters*. Aldershot, Avenbury. s. 1–23.
- Rasmussen, Kim (2004)** Places for children – Children’s places. *Childhood* 11(2), 155–173.
- Rimpelä, Matti, Kuusela, Jorma, Rigoff, Anne-Marie, Saaristo, Vesa ja Wiss, Kirsi (2007)** Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus, Helsinki.  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/hyvinvoinnin\\_ja\\_terveyden\\_edistaminen\\_peruskouluissa\\_2.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa_2.pdf). (Luettu 4.9.2008).
- Salmela-Aro, Katariina (2008)** Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa Lahikainen, A. R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. WSOY, Helsinki, 233–245.
- Salmivalli, Christina (1998)** Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Gaudeamus, Helsinki.
- Salmivalli, Christina (2005)** Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys. Ps-kustannus, Jyväskylä.
- Salo, Ulla-Maija (2005)** Opettaja, nöyryytys ja punainen. Teoksessa Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. ja Palmu, T. (toim.) *Kontaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku, 257–270.
- Scheinin, Patrik (1990)** Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Strandell, Harriet (1992)** Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10:4, 19–27.
- Strandell, Harriet (1995)** Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Gaudeamus, Helsinki.
- Strandell, Harriet ja Forsberg, Hannele (2005)** Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. *Yhteiskuntapolitiikka* 70:6, 610–623.
- Tolonen, Tarja (1999)** Johdanto. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, Tampere, 7–17.
- Tolonen, Tarja (2001)** Nuorten kulttuurit koulussa, ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus, Helsinki.
- Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli (2002)** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

- Törrönen, Maritta (1999)** Lasten arki laitoksessa - Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopistopaino, Helsinki 1999.
- Uusikylä, Kari (2006)** Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, Merja, Nevala Nina ja Laine Vappu (toim.) Hyvä koulu. Työterveyslaitos, Helsinki, 11–28.
- Vilkko-Riihelä, Anneli (2001)** Psyhyke psykologian käsikirja. WSOY, Helsinki.
- Vygotski, Lev Semjonovits (1978)** Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard university press, Cambridge.
- Vygotski, Lev Semjonovits (1982)** Ajattelu ja kieli. WSOY, Helsinki.
- Weckroth, Klaus (1988)** Toiminnan psykologia. Hanki ja jää, Helsinki.
- Ylijoki, Oili-Helena (1998)** Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Vastapaino, Tampere.

## Liite 1. Tiedote kirje vanhemmille

Hyvät vanhemmat

Opiskelen Tampereen yliopistossa sosiaalipsykologiaa ja teen lopputyötäni eli pro gradu -tutkielmaa lasten koulukäsityksistä ja kokemuksista. Tutkimustani varten kerään 3. ja 6. luokkalaisilta lapsilta kirjoitelmia aiheesta ”Koulu”, jossa lapset saavat kirjoittaa kaikesta siitä, mitä kaikkea koulu heille merkitsee. Tyttärenne/poikanne luokka osallistuu tutkimukseni aineiston tuottamiseen kirjoittamalla aineen tästä aiheesta. Olen itse opettajan kanssa läsnä luokkahuoneessa aineen kirjoittamisen ajan eli \_\_\_\_\_ . Oppilaat eivät laita nimeänsä paperiinsa eli kirjoitelmat kirjoitetaan nimettöminä ja taustatietoina kysytään vain tiedot koululuokasta ja sukupuolesta. Näin ollen lapsia ei voi mitenkään tunnistaa vastauksista. Tampereen kaupunki on myöntänyt tutkimukselleni tutkimusluvan ja myös koulun rehtorin ja luokanopettajan kanssa on sovittu asiasta.

Mikäli ette halua että tyttärenne/poikanne osallistuvan tutkimukseen, pyydän Teitä ottamaan yhteyttä joko suoraan minuun tai lapsenne opettajaan viimeistään aineiston keruuta edeltävänä päivänä. Mikäli teillä olisi myös jotakin muuta kysyttävää tutkimuksesta, voitte myös ottaa yhteyttä minuun. Tutkimukseni valmistuttua se on luettavissa Tampereen yliopiston kirjastossa ja kopio siitä lähetetään myös lapsenne koululle. Tutkimus valmistuu vuoden 2008 loppuun mennessä. Tutkimustani ohjaa dosentti Irmeli Järventie Tampereen yliopistossa.

Lämmin kiitokseni yhteistyöstänne

Yht.kand. Jenni Kankaanpää  
Tampereen yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos  
*yhteystiedot poistettu*

## Liite 2. Perustelut siihen, miksi oppilaiden vanhemmilta ei pyydetä suostumusta tutkimukseen

Koska tutkimuksessani pyrin tavoittelemaan lapsilähtöistä näkökulmaa, on mielestäni tärkeää, että lapset voivat itse kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Periaatteessa lapsia koskeviin tutkimuksiin tulee pyytää lupa heidän vanhemmiltaan, mutta vanhemmilta suostumuksen pyytämiseksi on kuitenkin myös tutkimuksen tavoitteen ja näkökulman kannalta ongelmallisia seikkoja. Ensinnäkin, jos suostumus pyydetään lähettämällä kirje kotiin ja joka pyydetään palauttamaan koululle, tulee aineistossa todennäköisesti aiempien tutkimusten tuoman kokemuksen mukaan olemaan tulosten luotettavuutta alentava ja tulkintoja haittaava kato, esimerkiksi siitä yksinkertaisesta syystä, että lapset ovat taipuvaisia herkästi unohtamaan kyselyn palauttamisen ja tämä aiheuttaa opettajille lisätyötä. Lisäksi on havaittu, että tutkimuksesta tällöin jäävät pois sekä ne lapset, joiden vanhemmat eivät ole antaneet lupaa, että myöskin ne lapset, jotka eivät muista tuoda kirjettä usein toistuvista pyynnöistäkään huolimatta. Lapsilähtöisestä näkökulmasta on vaikeata perustella niille oppilaille, jotka eivät ole saaneet vanhempien lupaa tai vanhemmat eivät lapsen pyynnöistä huolimatta täytä kyselypaperia tai lapset ovat unohtaneet tuoda kirjeen, miksi he eivät saa osallistua tutkimukseen ja joutuvat tekemään muita tehtäviä luokkatovereidensa osallistuessa.

Tutkija Susanna Helavirta selvitti omassa tutkimuksessaan lakimiehen kantaa vanhempien suostumukseen, kun hänen tutkimukseensa osallistunut 13-vuotias oli ihmetellyt, miksi hän ei itse saa päättää osallistumisestaan. Helavirta kuvaa artikkelissaan lakimiehen vastausta tiedusteluunsa seuraavasti: ”Juridisesta näkökulmasta asiaa on valottanut Pelastakaa lapset ry:n juristi Laura Wallenius (sähköpostitiedonanti 28.5.2004). Hänen mukaansa lähtökohtana on, että huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista, joihin muun muassa osallistuminen erilaisiin tutkimuksiinkin liittyy....Wallenius toteaa myös, että silloin, kun lasta ei voi identifioida tutkimuksesta, ei ole kyse henkilökohtaisista asioista. Tällöin ei varsinaista lupaa vanhemmilta tarvita, mutta hyvän tavan mukaista on informoida heitä. Myös tällöin huoltajilla on oikeus kieltää lapsen osallistuminen.”(Helavirta, Susanna (2006) Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. ja Törrönen, M. (toim.) Lapset ja sosiaalityö. s. 195–220). Myös (nimi poistettu) koulun rehtori (nimi poistettu) oli sitä mieltä, ettei vanhemmilta tarvitse kysyä lupaa, mutta heille on korrektia tiedottaa asiasta.

Näin ollen olen päätenyt sellaiseen ratkaisuun, että lähetän oppilaiden vanhemmille tiedon tutkimuksesta ja pyydän heitä olemaan yhteydessä opettajaan tai minuun, mikäli he eivät halua lapsensa osallistuvan. Aineisto kerätään lapsilta nimettömästi ja taustatiedoiksi kerätään vain tiedot koulusta, luokasta ja sukupuolesta sekä lisäksi lasten kirjoituksille annetaan juokseva sarjanumero, joten lapset eivät ole missään tutkimuksen vaiheessa identifioitavissa teksteistä. Tätä menettelyä suosittelee myös tutkimukseni ohjaaja dosentti Irmeli Järventie, jolla on laaja perehtyneisyys lapsuuden tutkimukseen ja empiiristen aineistojen keräämiseen lapsilta itseltään.

Toivon kohteliaimmin, että minulle näillä perusteilla myönnetään tutkimuslupa tutkimukseni suorittamiseen edellä esittämälläni tavalla.

Tampere 25. maaliskuuta 2008

Jenni Kankaanpää

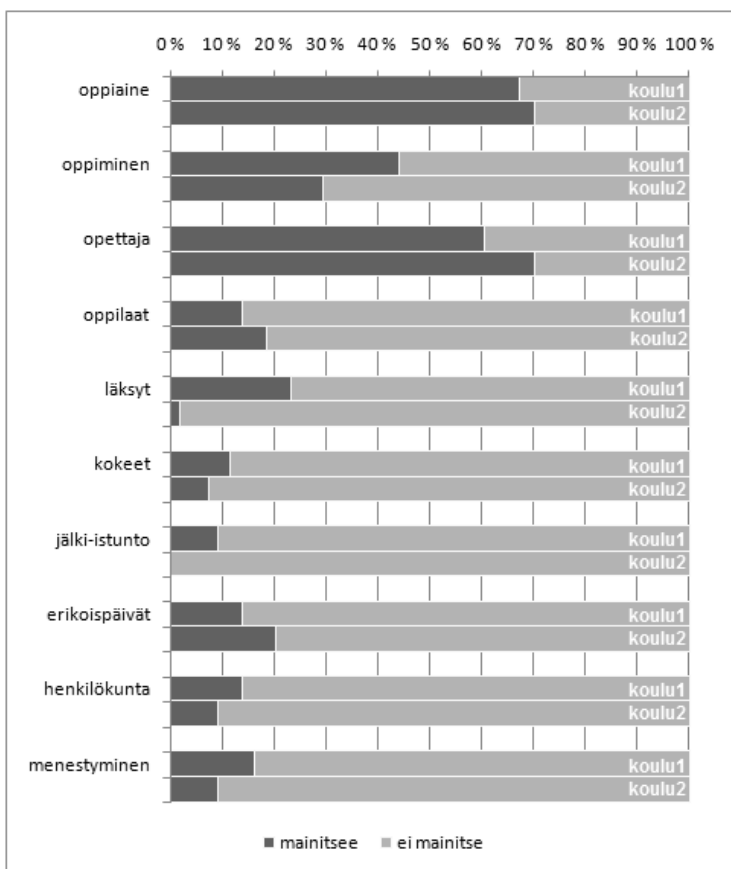
### Liite 3. Sisältöluokitus

N		97
Taustamuuttajat	koulu luokka sukupuoli	

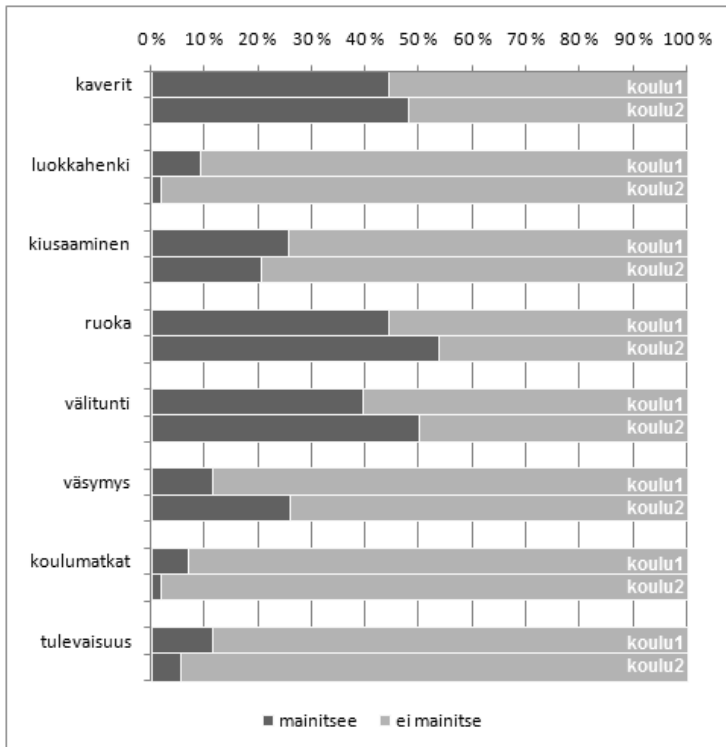
<b>Sisältöluokka</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Maininnat</b>
virallinen koulu	oppiaine	67
	oppiminen	35
	opettaja	64
	oppilaat	16
	läksyt	11
	kokeet	9
	jälki-istunto	4
	erikoispäivät	17
	henkilökunta	11
	menestyminen	12
informaalinen koulu	kaverit	45
	luokkahenki	5
	kiusaaminen	22
	ruoka	48
	välitunti	44
	väsytys	19
	koulumatkat	4
	tulevaisuus	8
fyysinen koulu	tilat	13
	tavarat	18
	viihtyisyys	7
	melu	6
asennoituminen	kivaa	65
	tärkeää	7
	tylsää	22
	tyhmää	15



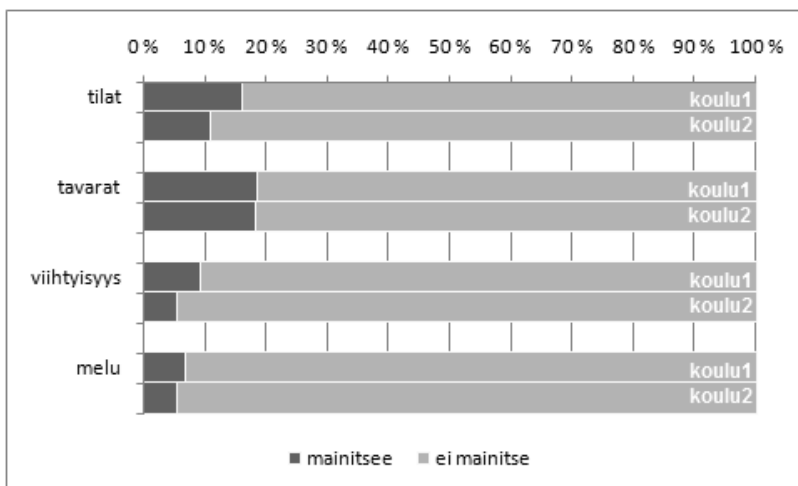
Liite 4. Virallisen, informaalisen ja fyysisen koulun kuvaajat sekä asenne koulujen mukaan



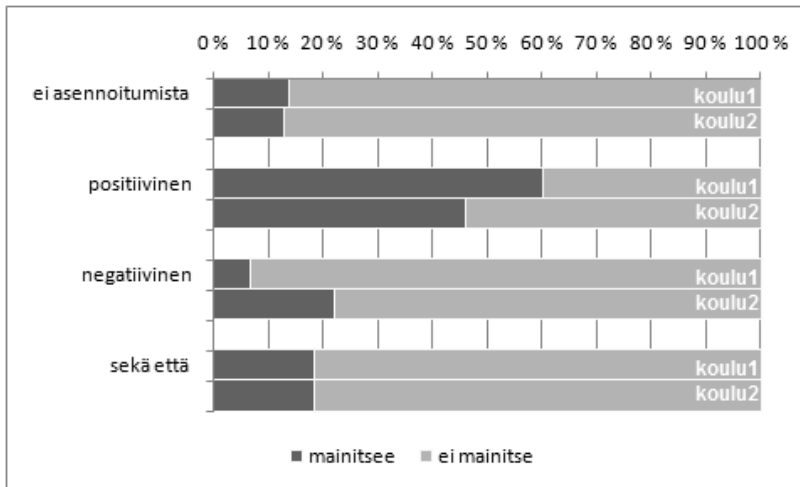
Kuvio 15. Koulu 1.:n (N=43) ja Koulu 2.:n (N=54) oppilaiden maininnat virallisen koulun teemoista (%).



Kuvio 16. Koulu 1.:n (N=43) ja Koulu 2.:n (N=54) oppilaiden maininnat informaalisien koulun teemoista (%).



Kuvio 17. Koulu 1.:n (N=43) ja Koulu 2.:n (N=54) oppilaiden maininnat fyysisien koulun teemoista (%).



Kuvio 18. Koulu 1.:n (N=43) ja Koulu 2.:n (N=54) oppilaiden asennoituminen koulua kohtaan (%).