

# **Kolmasluokkalaisten kokemuksia koulun arjesta**

Elina Ylöstalo  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Pro gradu-tutkielma  
Toukokuu 2006

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

YLÖSTALO, ELINA: Kolmasluokkalaisten kokemuksia koulun arjesta

Pro gradu-tutkielma 105 sivua, 3 liitesivua.

Kasvatustiede

Toukokuu 2006

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni käsittelee koulun arkea oppilaiden kokemana. Koulun arki käsittää tutkimuksessani kolme teemaa: ilmapiirin, vuorovaikutuksen opettajan ja luokatovereiden kanssa sekä oppimisen ja opetusmenetelmät. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten peruskoulun opetussuunnitelma vastaa oppilaiden kokemuksia koulun arjesta sekä siitä, miten sukupuoli näkyy oppilaiden arjessa.

Tutkimukseni on laadullinen lapsitutkimus ja se toteutettiin tamperelaisella ala-asteella haastattelemalla ja havainnoimalla. Tutkimuskohteenani oli kymmenen kolmasluokkalaista kahdelta eri luokalta, neljä poikaa ja kuusi tyttöä. Aineiston analyysi pohjautuu fenomenologiseen ja narratiiviseen tutkimustraditioon lapsitutkimuksen erityispiirteet huomioiden. Tutkimus etenee tutkimusteemojen mukaisesti lasten kertomuksia ja havaintopäiväkirjaa siteeraten. Lasten kokemuksia koulun arjesta heijastin peruskoulun opetussuunnitelmaan ja sukupuolen tutkimukseen sekä muuhun kirjallisuuteen.

Tutkimustulosten perusteella oppilaiden kokemukset ja opetussuunnitelma eivät kohdanneet toisiaan kovin hyvin. Oppilaiden mukaan koulun arki on hyvin opettajajohtoista, vaikka opetussuunnitelmassa puhutaan oppilaskeskeisyydestä ja yksilöiden huomioimisesta. Opettajan sanaa ei juuri kyseenalaistettu, mikä voi viitata koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Keskeinen tutkimustulos on myös oppilaiden alistuva suhtautuminen opettajan vallankäyttöön koulun arjessa, olipa kyse arvioinnista, säännöistä tai istumajärjestyksestä.

Tulokset puhuvat myös lasten ja aikuisten maailmojen erilaisuudesta. Lapsitutkimusta tehdessä valtakysymykset ovat tärkeitä ja aikuisen vallan häivyttäminen on hyvin vaikeaa, ellei mahdotonta. Tutkija voi kuitenkin arvioida kriittisesti omaa vaikutustaan tutkimukseen. Myös tyttöjen ja poikien kouluarjen ero tuli selvästi esiin tutkimuksessani. Tulos on ristiriitainen opetussuunnitelman korostaman sukupuolineutraalisuuden kanssa ja kertoo siitä, ettei lasten kouluarkea tule tutkia sukupuolisokeasti.

Vaikka tutkimustulokseni eivät anna kovin hyvää kuvaa koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta koulun arjessa, tulee huomioida tavoitteiden haasteellisuus. Esimerkiksi häiriötön luokkatyöskentely on ihannetila, mikä on käytännössä hyvin vaikea saavuttaa. Parempaan voidaan kuitenkin pyrkiä. Tutkimustulokseni kertovatkin, että lapsilla on paljon sanottavaa ja mielestäni lapsia tulisi kuulla heitä koskevissa asioissa, jotta koulutuksen tavoitteet vastaisivat parhaiten heidän tarpeitaan.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	LAPSET JA KOULU.....	6
2.1	Koulu ja luokka oppimisympäristöinä.....	6
2.2	Opetussuunnitelma koulun työkaluna.....	7
2.3	Sukupuoli koulussa.....	9
2.4	Lapsitutkimus haasteena.....	11
3	TUTKIMUSTEEMAT.....	15
3.1	Luokan ilmapiiri.....	15
3.2	Vuorovaikutus.....	16
3.3	Oppiminen ja opetusmenetelmät.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	21
4.1	Tutkimustehtävä.....	21
4.2	Lasten haastattelu.....	21
4.3	Havainnointi tutkimusmenetelmänä.....	24
4.4	Tutkimuksen toteutus.....	25
4.5	Tutkimuskohteet.....	28
4.6	Aineiston analyysi ja tulkinta.....	31
5	ILMAPIIRI OPPILAIDEN KOKEMANA.....	35
5.1	”Onhan se ihan viihtyisä” – Viihtyminen luokassa.....	35
5.2	”Tää alkaa pikkuhiljaa sujuun” – Fyysinen oppimisympäristö.....	39
5.3	”Ei huudeta koko aika” – Työrauha luokassa.....	44
5.4	”Täytyy käyttäytyä kauniisti” – Luokan säännöt.....	48
6	OPPILAAT VUOROVAIKUTUKSESSA.....	54
6.1	”Ettei se huuda” – Opettajan rooli.....	54
6.2	”En mä tiiä tytöistä mitään” – Tovereiden merkitys ja toveripiirit.....	60
6.3	”Se vaan on jotenki sellanen” – Erilaiset oppilaat.....	63
7	OPPIMINEN JA OPETUSMENETELMÄT KOULUSSA.....	68
7.1	”Ei me oikeen tehä sellasia” - Työtavat.....	68
7.2	”Ei niitä aina jaksais oppii” – Keskustelua kouluaineista.....	71
7.3	”Yleensä se menee siihen todistukseenki” – Kokeet ja arviointi.....	76
8	LASTEN KOKEMUSTEN TULKINTA: TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	81
8.1	Kommunikaatiovaikeuksia.....	81

8.2	Aikuisen valta.....	85
8.3	Muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita seikkoja.....	89
9	YHTEENVETO JA POHDINTAA .....	92
9.1	Ilmapiiriin vaikuttaneet tekijät lasten kertomuksissa .....	92
9.2	Erilaiset vuorovaikutussuhteet koulussa .....	93
9.3	Lasten kokemuksia työtavoista, kokeista ja arvioinneista .....	95
9.4	Sukupuoli ja opetussuunnitelma kolmasluokkalaisten arjessa.....	96
	LÄHTEET .....	100
	LIITTEET.....	106
	Liite 1. Tutkimuslupa.....	106
	Liite 2. Teemahaastattelun pohja .....	107

# 1 JOHDANTO

Lapsi viettää merkittävän osan elämästään koulussa ja oma luokka on tärkeä oppimisympäristö. Koulussa viihtyminen on keskeinen tekijä niin oppimisen kuin lapsen psyykkisten tekijöiden kannalta. Siksi ei ole samantekevää, millaisia ympäristöjä koulu ja oma luokka ovat. Lapset ovat koulunsa ja luokkansa asiantuntijoita ja olenkin kiinnostunut juuri siitä, miten lapset itse kokevat koulun arjen ja merkityksellistävät sitä.

Keskeisenä lähtökohtana tutkimuksessani on lapsikeskeisyys. Olen kiinnostunut tutkimaan nimenomaan lapsia, koska mielestäni lasten kokemuksia ei voida (yrittää) ymmärtää kysymättä heiltä itseltään. Kiinnostus tämän tyyppiseen tutkimukseen heräsi omien työkokemusteni kautta työskennellessäni lasten parissa koulu- ja päiväkotiaavustajana sekä sijaisopettajana. Tutustuin lapsitutkimukseen jo kandidaatintutkielmassani (Ylöstalo 2005) ja tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on laajentaa ja syventää siinä saamiani tuloksia.

Tutkimuksessani haastattelin kymmentä kolmasluokkalaista oppilasta heidän kokemuksistaan koulun arjesta. Koulun arjen olen rajannut kolmeen teemaan: ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Tutkimusmenetelmänä käytin lasten haastattelujen lisäksi havainnointia, jotta koulun ja luokan arki avautuisi myös konkreettisesti minulle tutkijana. Aineiston analyysin taustalla vaikuttavat fenomenologinen ja narratiivinen tutkimustraditio, koska ne sopivat hyvin lasten kokemusten ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Olen kiinnostunut tutkimuksessani lasten kertomusten suhteesta peruskoulun opetussuunnitelmaan. Kandidaatintutkielmassani kävi ilmi, etteivät lasten kertomat asiat koulun arjesta vastanneet kovinkaan hyvin koulun virallisia tavoitteita eli opetussuunnitelmaa, ja haluan tutkimuksessani selvittää asiaa tarkemmin. Kandidaatintutkielmassani myös sukupuoli näkyi oppilaiden arjessa vahvasti, joten pyrin tutkimuksessani selvittämään sukupuolen merkitystä koulussa oppilaiden kokemana. Sukupuolta ja opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan voi mielestäni rajata omiksi teemoikseen, koska ne ilmenevät monilla tasoilla koulun arjessa ja ovat myös kietoutuneet toisiinsa. Sukupuoli- ja opetussuunnitelmanäkökulman otankin tarkemmin analyysivaiheessa mukaan.

## 2 LAPSET JA KOULU

### 2.1 Koulu ja luokka oppimisympäristöinä

Oppimisympäristö-käsitettä on määritelty monella tavalla. Yleensä käsitteeseen liitetään ainakin ympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen seurauksena syntyvää yksilön käsitteenmuodostusta ja ajattelua. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 77.) Koulu oppimisympäristönä sisältää laajasti ymmärrettyinä kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen, osaamiseen ja asenteisiin. Oppilaiden toimintaa koulussa voidaan tutkia sellaisenaan, esimerkiksi oppimistuloksina, strategioina, minäkäsityksenä ja viihtymisenä. Toisaalta eri toimintatapojen keskinäiset vuorovaikutussuhteet voivat olla kiinnostuksen kohteena (Brunell & Kupari 1993, 1.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut koulun arjesta oppilaiden kokemana. Koulun arki koostuu lukuisista asioista, jotka olen tutkimuksessani rajannut kolmeen melko laajaan teemaan: ilmapiiriin, vuorovaikutukseen sekä oppimiseen ja opetusmenetelmiin. Valitsin kiinnostuksen kohteikseni nämä teemat, koska ne kattavat mielestäni tärkeitä lasten kouluarkeen liittyviä asioita eri näkökulmista. Teemoja käsittelem tarkemmin luvussa 3.

Koulu on instituutio, joka muodostaa kattavimman päivittäisen rutiinin lasten ja nuorten elämässä. Harvassa paikassa toiminta on yhtä tiukasti kontrolloitua ja yhdenmukaisten vaatimusten alaista. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 230.) Oppilaita kontrolloidaan pääosin aikatauluilla, jotka määrittävät pitkälti lasten toimintaa koulussa (James, Jenks & Prout 1998, 45). Koulu tarvitsee omat säännöt ja normit toimiakseen, mutta sääntöjen asettamiseen liittyy myös ongelmia. Oppilas joutuu usein toimimaan tilanteessa, jossa ulkopuoliset, lähinnä koulu ja vanhemmat, määrittelevät hänen toimintansa tavoitteet (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 238). Koulun resurssit ovat rajalliset ja se johtaa muun muassa suuriin luokkakokoihin. Opetus on edelleen massamuotoista, vaikka luokkien oppilasmäärät ovat pienentyneet. Ahtaisiin luokkiin saatetaan sijoittaa vierä vieräen jopa kolmekymmentä oppilasta. (Antikainen ym. 2000, 242.) Myös opettajan rooli on herättänyt paljon keskustelua. Perinteiseen opettajamalliin liittyy muun muassa vähäinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opettajakeskeisyys ja huomion kiinnittäminen koulutyössä oppimisprosessin sijaan

pikemminkin tuloksiin. Perinteinen opettajajohtoinen opiskelu ei todennäköisesti tuekaan parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden tietojen ja ajattelun kehittymistä. (Kääriäinen ym. 1997, 221.)

Koulu on oppimisympäristönä kiinnostava, koska se muuttuu jatkuvasti. Muutosta tapahtuu ajan saatossa vallitsevien oppimis- ja opetuskäsityksien mukaan, mutta myös muista syistä. Luokathan muodostuvat yksilöistä; opettajista ja oppilaista, eikä kahta samanlaista luokkaa ole olemassa. Luokkien monimuotoisuus näkyy myös yleisemmällä tasolla niin sanotuissa vaihtoehtoisissa pedagogiikoissa, kuten montessori- ja steinerpedagogiikassa. Vanhemmilla ei ole enää samanlaista velvollisuutta osallistua lastensa koulunkäynnin seurantaan kuin ennen, vaan on siirrytty ajattelutapaan, jossa vanhemmilla on oikeus kaupankäynnin tapaan valita ja vaatia (Hytönen 1998, 196.) Markkinahenkisyys liittyy usein yhteiskuntapoliittisiin ideologioihin, joissa korostetaan näennäisen liberaalia yksilökeskeisyyttä. Peruskoulu on nähty tässä yhteydessä monesti lähinnä oppilaiden lahjakkuuksien esteenä. Toisaalta monet esimerkit osoittavat, että vanhat epätasa-arvoisuutta ylläpitävät rakenteet pikemminkin vahvistuvat saadessaan ympärilleen yksilöllistymisen tulkintakehyksen. (Laine 2000, 18–19.)

## 2.2 Opetussuunnitelma koulun työkaluna

Kouluun ja luokkaan oppimisympäristöinä liittyvät omat käyttäytymismuotonsa siinä missä muihinkin toimintatiloihin. Koulussa näitä käyttäytymismuotoja säätelevät yleisten normien lisäksi opetussuunnitelmissa määritellyt tiedolliset, taidolliset ja tunne-elämään kytkeytyvät tavoitteet (Kääriäinen ym. 1997, 199). Opetussuunnitelmien suuret suuntaviivat päätetään opetusministeriössä ja edelleen Opetushallituksessa. Näiden pohjalta kukin koulu laatii omia tarpeitaan vastaavan opetussuunnitelman, jonka toteuttamiseen myös oppilaiden ja heidän vanhempiansa toivotaan osallistuvan. Opetussuunnitelmiin jätetään liikkumavaraa jatkuvalla kehittämiselle, joten niitä ei laadita yksityiskohtaisesti. Oppiainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen määrittämisen lisäksi pyritään hyödyntämään oppiainerajoja ylittäviä aihekokonaisuuksia. Peruskoulun edellytetään toteuttavan kasvatus- ja opetusjärjestelynsä niin, että ne sopivat lapsen kunkin ikäkauden kehitysvaiheisiin. Perinteisesti opetus on vuosiluokkajärjestelmään sidottu, mutta myös yhdysluokkia voi olla. (Kääriäinen ym. 1997, 24–28.) Opetussuunnitelma voidaan laatia siten, että siinä on kuntakohtainen osio, alueittaisia osioita tai koulukohtaisia osioita. Eri opettajaryhmien on tehtävä yhteistyötä

opetussuunnitelmaa laadittaessa ja myös oppilaiden huoltajilla tulee olla vaikutusmahdollisuus etenkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden määrittelyyn. Kun opetussuunnitelma on laadittu, opettajan tulee noudattaa sitä opetuksessaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.)

Opetussuunnitelma voidaan nähdä kolmella eri tasolla, jotka ovat etukäteen laadittu opetussuunnitelma, toteutettu opetussuunnitelma ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma (Määttä 1991, 11). Tutkimuksessani olen kiinnostunut kaikista tasoista, mutta keskityn oppilaiden kokemaan opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma ei ole vain selvitys opetuksen sisällöstä, vaan se sisältää myös erilaisia valintoja ja sääntöjä, jotka heijastuvat muun muassa valtakysymyksiin. Kärjistetysti sanottuna opetussuunnitelma sisältää oletuksia siitä, millaisia lasten tulisi olla. (James ym. 1998, 41–42.)

Virallisten opetussuunnitelmien lisäksi puhutaan piilo-opetussuunnitelmista. Käsitteellä viitataan siihen, että koulujen arkitodellisuudessa oppilaat ja opettajat oppivat systemaattisesti myös paljon sellaista, mitä ei ole asetettu kouluopetuksen tavoitteiksi (Antikainen ym. 2000, 224). Piilo-opetussuunnitelmaa on tutkittu paljon nais- ja tyttötutkimuksen piirissä ja sillä on katsottu olevan merkitystä kouluelämän sukupuolittumiseen. Sukupuolitutkimuksen kritiikki kohdistuu usein opetussuunnitelmien näennäiseen tasa-arvoisuuteen. Poikien ja tyttöjen koulukokemukset muodostuvat usein erilaisiksi, vaikka opetussuunnitelmissa poikia ja tyttöjä käsitellään oppilaina, ei sukupuolensa edustajina. (esim. Gordon & Lahelma 1992, 317; Lahelma 1992, 117; Metso 1992, 270.)

Jotkut lapsikeskeisen pedagogiikan edustajat pitävät opetussuunnitelmaa ongelmallisena, koska sen katsotaan määrävän ennalta millaisia oppimiskokemuksia koulussa saa esiintyä. Opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan tarvitse tulkita niin ahtaasti, vaan se tulisi ymmärtää kehykseksi, joka antaa tilaa oppilaiden yksilölliselle oppimiselle. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.) Käytännössä opetussuunnitelma antaa tilaa järjestää opetus hyvin monella eri tavalla. Esimerkiksi opetussuunnitelman mukaan lapsia ei ole pakko edes opettaa samassa tahdissa. (Kallonen-Rönkkö 1995, 122.) Tärkeämpää kuitenkin on, miten kirjoitettuja suunnitelmia toteutetaan. Tutkimukset osoittavatkin kirjoitetun, toteutetun ja oppilaiden kokeman opetussuunnitelman välillä olevan paljon eroja (esim. Huhta 2004, 22; Mac an Ghail 1994, 180; Määttä 1991, 13; Uusikylä & Atjonen 2000, 11.) Myös kandidaatintutkielmassani päädyin samankaltaisiin johtopäätöksiin. Koulun kirjattuihin tavoitteisiin on siis syytä



suhtautua kriittisesti. Koulu on hitaasti muuttuva instituutio – vaikka sitä kehitetään erilaisten dokumenttien ja puheen tasolla, eivät kehittämissyrkimykset tavoita läheskään aina koulun arkisia rutiineja ja kehittäminen jää usein näennäiseksi (Törmä 2003, 109).

Valotan aineiston analyysivaiheessa tarkemmin peruskoulun opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita lähinnä tutkimusteemojeni mukaan. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelun rajasin pois työmäärän vuoksi ja keskityin Opetushallituksen laatimaan, kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan. Luonnollisesti myös lasten kertomukset koulun arjesta määräisivät miltä osin opetussuunnitelmaa käsittelin. En halunnut laatia haastattelukysymyksiä opetussuunnitelman pohjalta, koska tarkoitukseni oli antaa lasten mahdollisimman vapaasti kertoa kokemuksistaan ja vasta sen jälkeen selvitin, miltä osin lasten puheet ja opetussuunnitelma kohtasivat ja eivät kohdanneet. Taustalla tässä ratkaisussa oli lapsilähtöinen tutkimus. Lapset tulisi nähdä aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä rakentajina, eikä sosiaalisten prosessien ja rakennelmien passiivisina subjekteina (James & Prout 1997, 8). Näen tämän tyyppisen tutkimuksen hyvin tärkeänä erityisesti opetussuunnitelmien kehittämisen kannalta, koska mielestäni lapsilla on oikeus tulla kuulluiksi heitä koskevissa asioissa.

### 2.3 Sukupuoli koulussa

Kulttuurissamme vallitsee ajattelutapoja, jotka määrittelevät sukupuolet tietynlaisiksi. Lapsiin ja nuoriin sijoitetaan päivittäin satoja sukupuoleen liittyviä odotuksia, mihin heidän on jollain tavalla vastattava. (Lehtonen 2003, 26.) Lapsiin kohdistetaan kulttuurisia odotuksia jo vauvaiässä. Esimerkiksi Marjatta Kallialan tutkimien esikoululaisten mielestä kuka tahansa sukupuolesta riippumatta voi leikkiä mitä tahansa, mutta käytännössä lapset eivät kuitenkaan juuri ylittäneet sukupuolenmukaisten leikkien rajoja (Kalliala 1999, 287).

Sukupuoli on tärkeä kategoria pyrittäessä ymmärtämään, miten lapset kokevat kouluaikinsa. Koulun oppisisällöt antavat eri tavoin tukea tyttöjen ja poikien kehitykselle ja suhde opettajaan määrittyy eri tavoin tytoilla ja pojilla. (Lahelma 1992, 37–38.) Erityisen selvästi sukupuoli näkyy oppilaiden ainevalinnoissa, joissa on nähtävissä jakautuminen tyttöjen ja poikien aineisiin. Esimerkiksi tekstiilityö mielletään naiselliseksi ja tekninen työ miehiseksi oppiaineeksi. (Lehtonen 2003, 99–100. Ks. myös Gordon & Lahelma 1992, 319; Vuorikoski

2003, 143.) Valinnaisia aineita on pääasiassa yläaste- ja lukioiässä, joten tässä mielessä ala-asteella sukupuoli ei näy yhtä selvästi. Piiloisesti sukupuoli kuitenkin on läsnä myös ala-asteikäisten keskuudessa. Tyypillisesti ala-asteen opettaja uskookin individualistisen, oppilaskeskeisen ja sukupuolineutraalin lähestymistavan takaavan kaikille oppilaille tasavertaisen kohtelun. Vaikka tyttöjen ja poikien koulutuksen julkilausutut tavoitteet ovat tasa-arvoisia, näkyvät erot piilo-opetussuunnitelmassa. (Metso 1992, 271–271.) Opettajien on esimerkiksi todettu antavan pojille enemmän huomioita luokassa kuin tytöille (esim. Thorne 1993, 2). Myös heteronormatiivisuus eli vallitseva sosiaalinen järjestys, joka ylläpitää heteroseksuaalisuutta normina, sekä stereotyyppiset sukupuoliroolit tulevat usein uudelleentuotetuiksi opetussuunnitelmassa (Epstein 1997, 107).

Suomen koulujärjestelmässä sukupuolta ei ole pidetty ongelmana, koska tytöillä ja pojilla ajatellaan olevan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Silloin harvoin kun sukupuoli on noussut koulukeskusteluissa kiinnostuksen kohteeksi, on huomio kiinnittynyt lähinnä poikien koulunkäynnin ongelmiin. Vasta 1990-luvulla myös tyttöjä on alettu huomioida tutkimuksissa. Koulua, etenkin ala-astetta, on pidetty perinteisesti feminiinisenä ja siksi työmuodoiltaan vilkkaille pojille huonosti soveltuvana. Myös opettajien ammatin naisistuminen on huolettanut ja miehiä on haluttu luokanopettajiksi, jotta pojat ja myös tytöt saisivat miehen malleja. (Metso 1992, 270. Ks. myös Connell 1996, 207; Gordon 2004, 68; Lahelma 2000, 173.) Ilmiö on ollut esillä jo kauan, eikä se ole vain suomalainen. Oppilaita on kuitenkin kuunneltu näissä keskusteluissa harvemmin. (Lahelma 2000, 173–174.) Kulttuurissamme elää myös voimakkaasti näkemys, jonka mukaan pojat ovat tyttöjä lahjakkaampia, vaikka menestyisivät koulussa huonommin. Tämä näkyy muun muassa poikien suosimien aineiden arvostamisena. (Gordon & Lahelma 1992, 322.) Tytöt menestyvät koulun mittareilla keskimäärin poikia paremmin, mutta opettajat suhtautuvat poikien ja tyttöjen menestykseen eri tavoin (Lahelma 1992, 38).

Koulututkimusta sukupuolinäkökulmasta ovat tehneet muun muassa Tuula Gordon, Tarja Tolonen, Elina Lahelma, Tarja Palmu ja Jukka Lehtonen. Ala-asteikäisten näkökulmasta tutkimusta on tehty suhteellisen vähän, joten tässä mielessä näen tutkimukseni tärkeänä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, eroavatko tyttöjen ja poikien kokemukset koulun arjesta ja näkyykö sukupuoli ylipäätään lasten tulkinnoissa koulusta ja luokasta.

## 2.4 Lapsitutkimus haasteena

Lapsitutkimus on tärkeää, mutta tutkijan kannalta myös hyvin haastavaa lasten ja aikuisten erilaisten maailmojen vuoksi. Lapsikeskeisen ajattelun pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöidenvälinen tasa-arvo. Jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on, eikä lasta pyritä sovittamaan mihinkään ennalta määrättyyn muottiin. (Hytönen 1998, 14.) Kaikkina aikoina lapsuutta ei ole nähty samalla tavalla, eikä lapsitutkimus ole tarkoittanut välttämättä lapsilta itseltään kysymistä. Varhaisissa lapsitutkimuksissa aikuiset ovat katsoneet voivansa edustaa lapsia. Tällainen tutkimus on kuitenkin asetettu kyseenalaiseksi, koska aikuiset ovat saattaneet pikemminkin ajaa omia etujaan. Kaiken kaikkiaan lapsiin kohdistunutta tutkimusta on tehty monesta eri näkökulmasta. Nykyään lapsuutta osataan arvostaa jo itsessään omana elämänvaiheenaan, lapsuutta ei siis nähdä vain välivaiheena kohti aikuisuutta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 129–131. Ks. myös Alanen 2001, 173.) Suomessa kasvattajien kiinnostus lapsikeskeisiä työtapoja kohtaan on kasvanut 1980-luvulta lähtien (Hytönen 1998, 10). Eniten lapsitutkimusta on tehty varhaiskasvatuksen ja nuorten parissa, sen sijaan lapsuuden keskivaihetta on tutkittu suhteellisen vähän (James ym. 1998, 177). Kolmasluokkalaiset ovat 8-9-vuotiaita ja heistä on tutkimusta vähän, joten tutkimukseni valottaa lapsitutkimuksen vähemmän tutkittua aluetta. Suomessa lapsikeskeistä tutkimusta ovat tehneet muun muassa Juhani Hytönen, Leena Alanen ja Marjatta Kalliala.

Lapsuus ei ole vain institutionaalisesti määritetty lapsille tehty tai annettu tila, koska lapset rakentavat myös itse lapsuuttaan. Tuleekin muistaa, etteivät lasten eletyt ja koetut lapsuudet todennäköisesti mahdu mihinkään keskimääräisen ”normaalilapsuuden” kaavaan. (Alanen 2001, 176.) Ei ole siis olemassa universaaleja lapsuuden piirteitä, vaikka tiettyjä kulttuurisia piirteitä on nähtävillä. Siksi lapsia tulisi tutkia heidän omista lähtökohdistaan käsin, erillään aikuisen näkökulmasta. (James & Prout 1997, 8.) Kun lapsuus ymmärretään historiallisena, ekonomisena, sosiaalisena, poliittisena ja kulttuurisena ilmiönä, lapsitutkimuksen kenttä laajenee perinteisten aikuislähtöisten näkemysten yli. Lapsuus on lakannut olemasta vain yksityinen perheasia ja lasten subjektiivisuudesta on vihdoinkin tulossa näkyvää. (Alanen 1992, 22, 139.)

Vaikka lasten asema on muuttunut ja se näkyy lapsitutkimuksissa, on lasten asema edelleen epätasa-arvoinen aikuisiin verrattuna. Lasten toiminnat jäsennetään aikuislähtöisesti ja lapset nähdään epäkypsinä ja saavina osapuolina. Lapsia pidetään aikuisen suojelun tarpeessa

olevina ja suojelun nimissä heiltä on evätty myös keskeiset kansalaisoikeudet. (Alanen & Bardy 1991, 89–90.) Aikuisten intressit eivät kuitenkaan ole aina yhteneviä edes omien lasten intressien kanssa (Qvortruo 1997, 102). Vaikka lapset ovat aktiivisia ja sosiaalisia toimijoita, on heidän elämänsä pääosin aikuisten sanelemaa (James & Prout 1997, 29). Koulumaailmassa tämä tulee korostuneesti esiin.

Aikuiset, pääasiassa lasten vanhemmat, tekevät päätökset lasten puolesta suojellakseen heitä. Lasten suojelu on toki usein tärkeää, mutta suojelu on kääntynyt myös lasten sulkemiseksi aikuisten elämän ulkopuolelle. Asia voidaan nähdä aikuisia uhkaavana tekijänä sikäli, että lapsille äänen antaminen tekisi aikuisten äänestä vähemmän tärkeän. (Qvortruo 1997, 86 – 87. Ks. myös Lahikainen 2001, 44.) Jotta lapset voisivat olla sosiaalisia toimijoita, täytyy heidät nähdä siihen kykenevinä. Aikuisen tulee nähdä itsensä suhteessa lapseen pikemminkin kuin olla hallitsevassa roolissa. (Hendrick 2000, 55.)

Lapsitutkimuksessa valtakysymykset tutkijan ja tutkittavan välillä ovat eettisesti hyvin tärkeitä, koska aikuisen valta-asemaa on vaikea häivyttää. Vaikka tutkija pyrkisi tietoisesti purkamaan valta-asemaansa, jäävät yritykset usein näennäisiksi. Kasvatus- ja opetuskulttuurista johtuen lapsi useimmiten näkee aikuisen omien kokemustensa mestaroijana, mistä asenteesta hän ehkä vain hetkittäin kykenee irrottautumaan. (Lehtovaara 1994b, 234.) Lapsitutkimuksessa tutkimusmetodin valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota, koska suuri osa lasten sosiaalisista kokemuksista on vahvasti rakentunut aikuisten maailman varaan. Esimerkiksi vapaa leikki koulussa on sallittu vain aikuisten ennalta määräämään aikaan, välitunneilla. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten sosiaaliset suhteet aikuisten kanssa ovat yleensä sellaisia, joissa aikuisella on määräävä rooli, olipa hän sitten opettaja, valmentaja tai tutkija. (James ym. 1998, 189. Ks. myös Hendrick 2000, 55; Kirmanen 1999, 214; Lehtovaara 1994b, 234.) Tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja valtakysymykset koko tutkimusprosessin ajan. Ei siis ole samantekevää, miten tutkija lasta lähestyy, tutkii ja tulkitsee.

Lehtovaaran (1994b) mukaan lapsitutkijan on hyvin vaikea välttää lapsen hyväksikäyttöä informaatiolähteenä. Tutkija voi huomaamattaan jopa käyttää keinoja, jotka eivät täysin vastaa etiikan vaatimuksia. Kyse on pohjimmiltaan vallasta eli tutkijan on helppo aikuisen auktoriteetillaan alistaa lapsi tutkijan manipuloinnin kohteeksi. Yhdeksi syyksi tähän Lehtovaara esittää, että lapsi nähdään niin arkielämässä kuin tieteessäkin aikuiseen nähden

alisteisena. Lapsi yleensä luottaa hyvin pitkälle siihen, ettei aikuinen toimi väärin ja vastoin eettisiä sääntöjä. Jos tutkija kuitenkin suostuttelun ja jopa vilpin avulla saa lapsen paljastamaan omia salattuja, ehkä ahdistaviakin käsityksiä itsestään, voi tutkija synnyttää lapsessa negatiivisia asenteita tutkijaa ja tutkimusta kohtaan. Lapsi saattaa tuntea olevansa aikuisen hallitsema alamainen, jonka ei sallita olevan itsenäinen ihminen omine käsityksineen, joita hänen ei tarvitse paljastaa vieraille ihmiselle. (Lehtovaara 1994b, 240–241.)

Lapsitutkimuksessa eettiset kysymykset ovat keskeisiä, koska lapset ovat fyysisesti ja psyykkisesti aikuisia heikompia – ainakin aikuisten näkökulmasta määriteltynä. Aikuisilla on tiettyjä velvollisuuksia lapsia kohtaan, koska lapsilta puuttuu tietoa ja kokemuksia. Tutkijan onkin harkittava, millaisia tutkimuksia lasten kanssa voi tehdä ja milloin aikuisella on velvollisuus tehdä päätöksiä lasten puolesta. Oletus lasten kyvyttömyydestä tehdä perusteltuja päätöksiä ja antaa luotettavia tietoja itsestään on johtanut siihen, että päätösvalta lasten osallistumisesta tutkimukseen on heidän huoltajillaan sekä tarvittaessa muilla aikuisilla. (Ruoppila 1999, 26–28. Ks. myös Alasuutari 2005, 147; Eder & Fingerson 2002, 182.)

Konkreettisesti ensimmäinen asia lapsitutkimusta tehtäessä on kirjallisen luvan saaminen lapsen huoltajalta. Tätä varten huoltajalle tulee lyhyesti mutta kattavasti kuvata, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja niiden lapsille asetettavat vaatimukset, miten tietoja käsitellään ja kuinka anonymiteetti taataan. Tutkimuslupavaihe on eettisesti tärkeä, koska tällöin vastuu lapsesta tutkimukseen liittyviltä osin siirtyy tutkijalle ja hänen on myös tiedostettava vastuunsa. Vaikka lapsen huoltajat ovat ensisijaisia tutkimusluvan myöntäjiä, tutkimuksen toteuttamiseksi tarvitaan yleensä myös muita lupia. Aina kun lasta tutkitaan jossain instituutiossa, kuten koulussa, tarvitaan tutkimuksen laadusta ja laajuudesta riippuen lupia hallinnon eri tasoilta. (Ruoppila 1999, 32–33.) Saaduista tutkimusluvista huolimatta on muistettava, että lapsella on myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Onkin tärkeää, että tutkija kertoo lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse. Tämä on tutkimuksen etiikkaan kuuluva perusasia, jota ei saa jättää huomioimatta sillä perusteella, että lapsen huoltajille on tiedotettu tutkimuksesta. (Alasuutari 2005, 148.) Vaikka lapsitutkimuksessa on omat erityispiirteensä, mitään yleispätevää säännöstöä ei tutkijan etiikasta kuitenkaan ole. Viime kädessä tutkijan on itse arvioitava tilanne, lapsen ikä ja muut tutkimukseen vaikuttavat tekijät, joiden perusteella hän tekee eettiset ratkaisunsa.

Kuten on käynyt ilmi, lapsitutkimus on haastavaa. Mielestäni lapsilta itseltään kysymistä ei kuitenkaan tulisi välttää sen haastavuuden vuoksi. Vaikka tutkijat ovat pääosin nykyään ymmärtäneet lapsitutkimuksen tärkeyden, voi uusissakin teoksissa törmätä lasten aliarvioimiseen tutkimuskohteena. Esimerkiksi eräässä teoksessa sanotaan havainnoinnin sopivan haastattelua paremmin tutkimusmenetelmäksi silloin, kun haastateltavilla on kielellisiä vaikeuksia. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi lapset, vähemmän koulutusta saaneet ja kehitysvammaiset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38.) Kirjoittajat siis näkevät lasten erilaisuuden aikuisiin nähden vaikeutena ja rinnastavat heidät jopa kehitysvammaisiin. Käytän itsekin tutkimuksessani haastattelujen rinnalla havainnointia ja jouduin miettimään kysymyksenasetteluita tarkkaan, mutta se ei tee lapsista ”kielellisesti vaikeuksissa olevia”. Ylipäättään pohdin eettisiä kysymyksiä paljon koko tutkimusprosessin ajan aina metodologiasta ja haastattelukysymysten tekemisestä oman vallankäyttöni kyseenalaistamiseen. Olen kiinnostunut lasten omista kokemuksista, eikä niitä voida saavuttaa takertumalla omiin, aikuisen ajattelutapoihin. Tutkimusprosessi kuitenkin osoitti tehtävän yllättävän vaikeaksi ja voim vain todeta, ettei eettisten kysymysten tärkeyttä lapsitutkimuksessa voi korostaa liikaa. Päädyin lopulta käsittelemään lasten kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa vielä varsinaisen analyysin jälkeen omassa luvussaan (ks. luku 8).

## 3 TUTKIMUSTEEMAT

### 3.1 Luokan ilmapiiri

Ilmapiiri on käsitteenä abstrakti, mutta hyvin merkittävä tekijä luokassa. Vaikka luokan ilmapiiri on vaikeasti kuvattavissa, on se selvästi olemassa. Laineen (2000, 35) mukaan oppilaat herkistyvät luokan ilmapiiritilalle välittömästi tunnin alettua. Luokan ja koko koulun ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä etualalle nousevat hyvät ihmissuhteet, kiinnostus yhteistyöhön ja yhteinen suoritustahto. Keskeistä koulun ja luokan ilmapiirissä on viihtyvyys, jolla uskotaan olevan vaikutusta välillisesti myös kasvatus- ja oppimistuloksiin. (Kääriäinen ym. 1997, 86–87). Viihtyvyyteen vaikuttaa myös fyysinen oppimisympäristö, kuten pulpetit ja niiden järjestys, tuolit ja valot. Fyysinen koulu asettaa opettajat ja oppilaat tilaan. Se kiinnittää ja paikantaa toimijoita, erottelee ja yhdistelee ryhmiä ja yksilöitä sekä ohjaa ja määrää tunnistamista. Tila määrittelee ihmisten välisiä kohtaamisia kehystämällä tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta. (Laine 1997, 52).

Työrauha on luokan ilmapiiriin vaikuttava keskeinen tekijä ja toisaalta myös ilmapiiri vaikuttaa työrauhaan. Petri Salon mukaan työrauha ja ilmapiiri ovat käytännössä sama asia. Jos ilmapiiri on kielteinen, opitaan muita kuin koulun tavoitteiden mukaisia asioita, jolloin luokassa voi Salon mukaan vallita rauha, muttei työrauha. (Salo 2000, 32.) Työrauhahäiriöitä on esiintynyt koko koulun olemassaolon ajan, vaikkakin työrauhan käsite on ymmärretty eri tavoin eri aikoina. Kun ennen työrauha tarkoitti ulkonaista, usein autoritaarisesti ylläpidettyä hiljaisuutta opetustilanteissa, tarkoittaa se nykyään pikemminkin asetettujen tavoitteiden ja tehtävien suuntaan tapahtuvaa kurinalaista toimintaa. (Määttä 1991, 134.) Määrittelyistä huolimatta työrauha näyttäytyy koulussa ristiriitaisena; toisaalta oppilaiden äänen kontrolli on luokkien toimintaedellytys, toisaalta taas oppilaiden odotetaan olevan aktiivisia eli äänessä (Tolonen 2001, 94). Työrauhan häiriintymiseen ei ole useinkaan osoitettavissa yhtä ainoata syytä. Usein häiriöiden takaa paljastuu monisyinen ongelmavyöhyke, jonka syytä voidaan etsiä paitsi oppilaasta itsestään, myös luokkatovereista, opettajasta ja kodista. (Määttä 1991, 135.) Opettajan on todettu suhtautuvan eri tavoin tyttöjen ja poikien äänenkäyttöön luokassa muun muassa niin, että poikien annetaan häiritä enemmän (esim. Mac an Ghail 1994, 121; Tolonen

2001, 96), joten työrauha on yhteydessä myös sukupuoleen ja tekee aiheesta erityisen kiinnostavan tutkimukseni kannalta. Myös kandidaatintutkielmassani työrauhan merkitys osoittautui tärkeäksi oppilaille ja se tuli esiin hyvin erilaisissa yhteyksissä.

Myös koulun säännöt ja kiire liittyvät ilmapiiriin. Koulussa oppilaat elävät hyvin säännönmukaista elämää ja tietyt asiat on käytävä tietyssä ajassa, joten on kiinnostavaa selvittää, kuinka oppilaat suhtautuvat siihen. Koulussa on paljon tapoja ja sääntöjä, jotka ovat muovautuneet kouluinstituution kehityksen eri vaiheissa. Ne ohjaavat sekä oppilaiden että opettajien toimintaa koulun arjessa ja ovat usein niin itsestään selvinä pidettyjä, ettei niitä edes huomata kyseenalaistaa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 65.) Koulun järjestyssäännöt määrittelevät, miten koulussa tulee käyttäytyä. Virallisten sääntöjen lisäksi kouluissa vallitsee monenlaisia kirjoittamattomia käytäntöjä, jotka oppilaiden edellytetään oppivan. Sääntöjä sovelletaan arkisissa tilanteissa, joissa pitää reagoida usein nopeasti. (Gordon 2004, 68–69.)

Luokan ilmapiiri on myös voimakas arvojen, asenteiden ja normien välittäjä. Demokraattinen ilmapiiri tukee lapsen demokraattisia arvoja ja edistää vastuullisen asenteen kehittymistä. (Westling Allodi 2002, 254). Luokan ilmapiiriin vaikuttavat ristiriidat kodin ja koulun välillä, jotka näkyvät usein suoraan oppilaassa ja myös välillisesti opettajan kautta vaikuttaen näin koko kouluun oppimisympäristönä (Brunell & Kupari 1993, 2). Laineen (2000, 32–33) tutkimuksessa nuorten kertomuksissa luokasta korostui opettajan rooli oppimistilan järjestäjänä. Opettaja loi oppimisympäristön oppilaille saapumalla luokkaan. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa nuoret kuitenkin kokivat luokan sosiaalisen tilan fyysistä tilaa tärkeämmäksi. Joka tapauksessa opettajan käytös vaikuttaa paljon luokan ilmapiiriin, koska hän toimii mallina koko luokalle (Westling Allodi 2002, 254). Tältä osin ilmapiiri liittyy toiseen tutkimusteemaani, vuorovaikutukseen. Olen rakentanut haastattelupohjani (ks. Liite 2) ilmapiiriin osalta kysymyksiin, joissa kysyin luokassa viihtymisestä, luokasta fyysisenä ympäristönä, työrauhasta sekä koulun kiireestä ja säännöistä. Olen kiinnostunut siitä, millainen ilmapiiri lapsen mielestä on hyvä ja missä asioissa olisi parantamisen varaa.

### 3.2 Vuorovaikutus

Oppilaat saavat elämänsä eri vaiheissa erilaisia selviytymisen eväitä ja koululaisina he joutuvat lukuisten odotusten ristituleen. Vanhemmat, sukulaiset ja opettajat odottavat heiltä



suoriutumista toivoen suojattinsa menestystä. Toisaalta myös työelämällä on oppilaiden tietojen ja taitojen suhteen odotuksia, joihin oppilaita tulisi kouluja jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Opetuksessa ja oppimisessa kohtaavat aina vähintään kaksi ihmistä erilaisine odotuksineen, tietoineen ja taitoineen. Jotta oppimista ja opetusta voisi tapahtua, on heidät jotenkin sovittava yhteen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 195–199. Ks. myös Laine 1997, 17.) Oppilaat ovat koulussa jatkuvasti vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin luokkatovereidenkin kanssa. Myös oppilaiden vanhemmat kuuluvat tähän vuorovaikutusverkostoon toimimalla lastensa kanssa sekä keskustelemalla opettajien kanssa lastensa asioista. Tutkimuksessani keskityin vuorovaikutuksen osalta lähinnä lasten vuorovaikutukseen luokkatovereiden ja opettajan kanssa. Huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen on perusteltua, koska luokkatovereilla ja muilla ihmissuhteilla on osoittautunut olevan tärkeä merkitys oppilaan viihtymiselle koulussa ja sitä kautta myös koulumotivaatiolle (Kääriäinen ym. 1997, 239).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on muuttunut aikojen kuluessa. Koko peruskoulun uudistamisen ajan on puhuttu oppilaan aktiivisemmasta roolista ja opettajan yksinvallan vähenemisestä. Luokkaympäristössä oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa opettajalla on tärkeä sija vuorovaikutuksen säätelyssä ja sävyn luomisessa (Kääriäinen ym. 1997, 199–210). Tiukkoja tilanteita voi kuitenkin syntyä lasten kokemusmaailman ja opettajien ylläpitämän koulun maailman kohtaamisesta (Suoranta 2003, 125). Opettajan valta rakentuu hänen ohjatessa lähes kolmeakymmentä oppilasta kerrallaan suhteellisen pienissä tiloissa. Kyse on ennen kaikkea oppilaiden kontrolloinnista: opettaja säätelee koulun arjessa oppilaiden toimintaa, puhetta, ajankäyttöä ja jopa syömistapaa. (Thorne 1993, 31.) Perinteinen asetelma, jossa opettaja-auktoriteetti välittää tietoa, kontrolloi opetusta ja arvostelee oppilaita, perustuu epäsymmetriselle valtasuhteelle. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tässä asetelmassa hyvin yksisuuntainen ja se on osaltaan lisännyt koulun hierarkkisuutta. (Laine 1997, 140.)

Oppilaat ovat erilaisia ja opettajan tehtävänä on jokaisen oppilaan voimavarojen löytäminen ja tukeminen. Opettajan tulisi irrottautua ennakko-odotuksistaan ja esimerkiksi oppilaan sosiaalinen tausta, sukupuoli tai aikaisempien opettajien kertomukset eivät saisi ratkaista, mitä oppilailta odotetaan. (Uusikylä & Atjonen 2000, 84–85.) Huomioitavaa on, ettei opettaja merkitse oppilaille vain konkreettisten oppituntien pitäjää ja tiedonvälittäjää. Nuorten onkin todettu pitävän opettajan opettamistaitoja tärkeämpänä hänen kykyään luoda kontakti oppilaisiinsa. (Laine 2000, 43.) Tutkimuksessani selvitin opettajan ja oppilaan välistä

vuorovaikutusta opettajan vallankäytön näkökulmasta eli miten opettaja käyttää valtaansa ja miten oppilaat kokevat sen. Kiinnostavaa on myös se, kokevatko lapset opettajan kohtelevan oppilaita eriarvoisesti ja onko oppilaan sukupuolella vaikutusta siihen.

Toverisuhteet ovat olennainen osa lapsen sosiaalista maailmaa ja arkipäivää. Toverisuhteissa opitaan paljon sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista, kuten yhteistoiminnasta ja tunteiden säätelystä. Vuorovaikutuksessa ikätovereiden kanssa lapset rakentavat sosiaalista ymmärrystään ja luovat yhteisiä merkityksiä. Etenkin läheiset ystävät toimivat lapselle tärkeänä emotionaalisenä turvaverkkona ja tukena. Toverisuhteiden kautta lapset hahmottavat myös omaa identiteettiään. (Poikkeus 1995, 122.) Toverit ovat lapselle sosiaalisia malleja, joilta opitaan sekä toivottua että ei-toivottua käyttäytymistä (Salmivalli 1998, 13). Sosiaaliset kategoriat ovat koulussa kaiken aikaa vaikuttava tekijä. Iso ryhmä jakautuu helposti pienempiin ryhmiin ja rinnakkaisten ryhmien välillä ilmenee pyrkimystä erottautua toisistaan sekä korostaa ryhmien välisiä eroja. Esimerkiksi lasten luokitellessa itsensä tytöiksi ja pojiksi, korostuvat erot sukupuolten välillä. Ryhmien välisten erojen lisäksi oppilaille on erilaiset asemat toveriryhmissä. Oma asema ryhmässä on lapselle tärkeä ja vaikuttaa suuresti lapsen viihtymiseen koulussa. (Harris 1998, 304–305.) Oppilaiden haastatteluissa selvitin, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden ryhmittymiin, asemaan ryhmissä ja sitä kautta oppilaiden suosittavuuteen.

Suosikkioppilaiden lisäksi luokasta voi myös löytyä ”hylkiöitä”, epäsuosittuja oppilaita. Joskus hylkiöiden annetaan olla itsekseen, mutta toisia voidaan kiusata. Kiusaamisesta on kyse, kun häiritsevää käyttäytyminen on pitkäkestoista ja kohdistuu systemaattisesti samaan henkilöön (Törmä 2003, 124). Koulukiusaaminen perustuu valtasuhteiden epätasapainoon. Kiusaaminen tapahtuu yleensä ryhmässä, jossa oppilaille on erilaisia rooleja. Uhrien ja kiusaajien lisäksi ryhmässä voi olla kiusaajan apureita, kiusaamisen vahvistajia, kiusatun puolustajia tai ulkopuolisia. Toistuvassa kiusaamisessa muutkin kuin kiusaaja alkavat nähdä kiusatun arvottomana ja jopa kohtelunsa ansaitsevana. Kiusaaminen on fyysistä vain harvoin, yleisempää on sanallinen pilkka. (Lehtonen 2003, 152). Christina Salmivallin (1998) mukaan koulukiusaaminen on ennen kaikkea ryhmäilmiö, vaikka esimerkiksi aggressiivisuutta tarkastellaan yleensä yksilöiden ominaisuutena. Aggressiivisuus määritellään kuitenkin tyypillisesti hetkelliseksi tilaksi, kun taas koulukiusaamiseen liittyy usein pitkäaikainen suhde uhrin ja kiusaajien välillä. (Salmivalli 1998, 29.)

Oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyy kiinteästi myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva toiminta koulussa. Oppilaat ryhtyvät ja viettävät aikaa muun muassa ruokalassa ja välitunneilla. Ruokailussa tyypillisesti oppilaiden ruokailuseurueet pysyvät samoina ja noudattavat usein koulun ja luokan muita ryhmäjakoja. Vaikka oppilaat saavat yleensä valita vapaasti istumapaikkansa ruokalassa, löytyy oma paikka usein saman luokan ja saman sukupuoliryhmän perusteella. Myös välitunneilla ryhmittymät ovat nähtävillä. Tyttöjen leikkiminen poikien kanssa tai päinvastoin voi olla yleistä ala-asteen alkuvuosina, mutta myöhemmin siitä saattaa saada kielteisen leiman. (Lehtonen 2003, 212–114.) Tutkimuksessani selvitin, millaista vuorovaikutusta oppilaiden välillä ilmenee luokan lisäksi välitunneilla. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia selityksiä oppilaat tuottavat mahdolliselle koulukiusaamiselle.

### 3.3 Oppiminen ja opetusmenetelmät

Ei ole samantekevää, mitä ja miten koulussa opetetaan. Esimerkiksi ankaralla kurilla tai rutiiniopetuksella voidaan tuhota opiskelumotivaatio. Aina 2000-luvulle saakka opetus on ollut perusluonteeltaan usein opettajakeskeistä ja opettajan on todettu olevan äänessä jopa seitsemänkymmentä prosenttia luokassa käytetystä ajasta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 7–9.) Lukuisat empiiriset tutkimukset osoittavat, ettei koulujen työskentelysysteemi ole kolmessa vuosikymmenessä ratkaisevasti muuttunut (Simola 1999, 67). Konstruktivistisesta oppimisesta ja opiskelusta on puhuttu jo kauan, mutta onko se tavoittanut koulun arkikäytännöt?

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa uutta tietoa tulkitaan aiemmin opitun pohjalta. Oppija ei ole vain tiedolla täytettävä tyhjä astia, vaan merkityksiä etsivä ja rakentava toimija. (Tynjälä 1999, 38.) Kriittisen pedagogiikan johtohahmon Paulo Freiren mielestä nykyopetus on hyvin behavioristista. Hänen mukaansa opettajan hallitsema kerronta johtaa oppilaat opettelemaan kerrotun sisällön mekaanisesti ulkoa. Freiren mukaan kouluopetukselle on myös tyypillistä se, että opettaja puhuu asioista, jotka ovat täysin vieraita oppilaiden kokemuspintaan. Oppilas kirjoittaa ylös, opettelee ulkoa ja toistaa fraaseja, vaikkei käsitä, mitä asiat todellisuudessa merkitsevät. (Freire 2005, 75–76.) Tutkimuksessani selvitin oppilaiden kokemusten suhdetta

opetussuunnitelmaan ja oppimiskäsityksiin muun muassa työtapojen kautta. Kysyin oppilailta, millaisia työtapoja käytetään ja millaisia työtapoja he toivoisivat.

Oppimisteeman alle kuuluvat myös oppiaineet. Kuten mainitsin aiemmin, sukupuolella on todettu olevan usein merkitystä tiettyjen aineiden suosimiseen, joten on kiinnostavaa, kuinka paljon se näkyy kolmasluokkalaisten kertomuksissa. Tutkimuksessani tiedustelin oppilaiden lempiaineita perusteluineen sekä selvitin mistä aineista ei pidetty ja miksi.

Myös arviointi ja kokeet ovat osa kouluopetusta ja oppilaiden arkea. Oppilaat elävät eräänlaisessa alituisen arvioinnin verkostossa, joka tunkeutuu syvälle oppilaiden persoonallisuuteen ohjaten oppilaat paitsi opettajan, myös koko kouluyhteisön eteen arvosteltavaksi (Simola 1999, 73). Nykyisin arviointeja tehdään monin tavoin, esimerkiksi kirjallisesti, sanallisesti, numeroin, pistein ja itsearviointilla. Kouluarviointien tarpeellisuus on myös asetettu kyseenalaiseksi. Tutkimuksessani selvitin lasten näkemyksiä ja kokemuksia alituisen arvioinnin kohteena olemisesta, arviointien tarpeellisuudesta sekä siitä, miten arviointeja heidän mielestään tulisi tehdä.

# 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuskysymykseni ovat:

*Miten lapset kokevat koulun arjen?*

- 1) Miten lapset merkityksellistävät luokkansa ilmapiiriä, vuorovaikutusta opettajan ja luokkatovereiden kanssa sekä oppimista ja opetusmenetelmiä?*
- 2) Miten lasten näkemykset suhteutuvat peruskoulun opetussuunnitelmaan?*
- 3) Miten sukupuoli näyttäytyy oppilaiden arjessa?*

Tutkimuskysymykseni pohjautuvat edellisessä luvussa esitettyihin kolmeen teemaan: luokan ilmapiiriin, vuorovaikutukseen luokassa sekä oppimiseen ja opetusmenetelmiin. Vaikka teemat on esitelty erikseen, ne loppujen lopuksi kietoutuvat monilta osin toisiinsa. Haastatteluni on rakennettu näiden teemojen varaan ja haastattelujen pohjalta heijastan oppilaiden vastauksia peruskoulun yleisiin tavoitteisiin eli voimassa olevaan, vuoden 2004 opetussuunnitelmaan sekä sukupuolen tutkimukseen.

## 4.2 Lasten haastattelu

Tutkimuksessani haastattelen lapsia, koska tällöin lapsilla on mahdollisuus kertoa kokemuksistaan koulun arjesta. Haastattelu on yksi, mutta ei tietenkään ainoa tapa tutustua lapsen maailmaan. Huolellisesti toteutettuna sen avulla on mahdollista saada hedelmällistä tietoa siitä, miten lapsi kokee ympäröivän todellisuuden. Kun tutkija lähestyy haastateltavaa lasta ennakkoluulottomasti, on kohtaaminen todennäköisesti molemmin puolin palkitseva. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa kumpikin osapuoli antaa ja saa jotain. Aikuiselle se opettaa jotain lapsen tavasta tulkita maailmaa, lapselle se taas voi olla mukava keskusteluhetki häntä todella kuuntelemaan pysähtyvän aikuisen kanssa. (Kirmanen 1999,

214.) Lasten haastatteluihin kohdistunut mielenkiinto on lisääntynyt selvästi viime vuosina. Lapsuutta on myös alettu tutkia lasten näkökulmasta, mikä on osaltaan muuttanut lasten haastatteluun liittyviä käytäntöjä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128–129.)

Lasta haastatellessa on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa lapsi kokee voivansa vapaasti kysyä mitä tahansa ja tutkijan on myös vastattava lapsen esittämiin kysymyksiin. Näin pyritään mahdollisimman tasavertaiseen suhteeseen lapsen ja aikuisen välillä. Tilanne, jossa vain aikuinen saa kysyä ja lapsi vastata, ei ole oikeudenmukainen. (Kirmanen 1999, 213–214.) Avainsana lasten haastatteluissa on joustavuus, haastattelu siis etenee lasten ehdoilla. Vaikka tutkijalla on valmiiksi laadittuja haastattelukysymyksiä, tulisi lapsille antaa tilaa puhua myös muusta. Joustavuutta ei pidä nähdä tutkimusta rajoittavana tekijänä, vaan pikemminkin tärkeänä osana tutkimusta. (Eder & Fingerson 2002, 185.) Haastattelua laatiessa on myös tärkeää huomioida kysymyksenasettelut. Lasten kielellisissä valmiuksissa on paljon eroja, jotka vaikuttavat lapsen kykyyn orientoitua uuteen tilanteeseen. On myös muistettava, että lapset voivat tulkita haastattelukysymykset eri tavoin kuin tutkija. (Ruoppila 1999, 38–39. Ks. myös Alasuutari 2005, 154.)

Scottin (2000, 101) mukaan alle kouluikäisiä haastatellessa ei ole hyvä käyttää strukturoituja kysymyksiä heidän kielellisen kehitystasonsa vuoksi, mutta hieman vanhempia, yli seitsenvuotiaita, voidaan haastatella jo puolistrukturoidusti joko ryhmässä tai yksin. Tutkimukseni haastatteluja voisi luonnehtia puolistrukturoiduksi. Tein rungon haastattelun kulusta (ks. Liite 2), mutta kysyin lisäksi tarkentavia kysymyksiä ja jatkokysymyksiä. Kysymykset laadin tarkoituksenmukaisesti niin, että ne innoittaisivat lasta kertomaan näkemyksensä, eivätkä vain vastaamaan ”joo” tai ”ei”. Siksi pyrin tekemään kysymykset selkeällä kielellä, jota lapsi ymmärtää. Haastattelurungossa muun muassa puhutaan opettajan sijaan ja kavereista tovereiden sijaan. Onkin tärkeää, ettei kysymyksiä ole tehty aikuisen näkökulmasta (Scott 2000, 115). Tämä on ongelmallista sikäli, että kysymykset on kuitenkin laadittu etukäteen. Toisaalta ehkä tärkeämpää kuin saada lapsi ymmärtämään aikuista, on huomioida, ettei tutkija välttämättä kykene ymmärtämään lapsen maailmaa samoin kuin lapsi. Palaan tähän ongelmaan luvussa 8.

Lapsi ei välttämättä tuota vastauksia kovin nopeasti, vaan häntä täytyy joskus rohkaista puhumaan. Tällöin on kyseltävä kärsivällisesti, kysyttävä hieman eri tavoilla ja mahdollisesti palattava asiaan myöhemmin. (Kirmanen 1999, 210–211.) Kandidaatintutkielmaa tehdessäni

huomasin monien haastattelukysymysteni olevan liian vaikeita lapsille. Pysin selittämään kysymyksiä mahdollisimman tarkasti ja kysyin välillä ymmärsikö lapsi kysymystä, mutta jälkepäin mietittynä tämä johti juuri siihen, että tutkijan ymmärrys nähdään ainoana oikeana näkökulmana. Huomasin myös, että haastattelukysymyksiä kannattaa olla paljon, koska monet lasten vastaukset saattoivat jäädä lyhyiksi. Lapsille tulee antaa myös aikaa vastata kysymyksiin. He saattoivat vastata nopeasti kysymykseen ”en tiedä”, mutta jos maltoin odottaa, he yleensä jatkoivat vastaustaan. (Ylöstalo 2005, 13.) Maarit Alasuutarin mukaan runsaat ”en tiedä” tai ”en muista” -vastaukset voivat olla merkki aikuisen vallasta haastattelutilanteessa, jolloin vuorovaikutus ei ole tasapuolista (Alasuutari 2005, 153). On kuitenkin muistettava, että myös ”en tiedä” -vastaukset ovat hyväksyttäviä. Lasta ei pidä liikaa painostaa vastaamaan, tai haastattelu voi loppua lyhyeen. Yksi tärkeimmistä tekijöistä haastattelun onnistumisen kannalta onkin luottavaisen yhteistyösuhteen luominen lapseen. On tärkeää osoittaa lapselle olevansa aidosti kiinnostunut hänestä. (Kirmanen 1999, 211.)

Tutkimusaineistoni analyysin taustalla vaikuttavat fenomenologinen ja narratiivinen tutkimustraditio, jotka toivat oman lisänsä lasten haastattelulle. Kokemuksia tutkittaessa tutkimusaineiston keräämisessä voidaan käyttää kaikkia tapoja, joita ihmisillä kokemustensa ilmaisemiseksi on (Perttula 2005, 154). Narratiivisen tutkimuksen tyypillisin aineisto on joukko kertomuksia, jotka voidaan kerätä esimerkiksi teemahaastattelulla. Haastattelu edellyttää kuitenkin rehellisyyttä, jotta voidaan tehdä päätelmiä todellisista kokemuksista ja siksi apuna voidaan käyttää myös esimerkiksi havainnoinnin kautta saatua tietoa. (Hänninen 2002, 137.) Fenomenologiassa aidot kokemukset pyritään saavuttamaan tutkijan mahdollisimman vähällä johdattelulla. Haastattelu on hyvä aloittaa avoimilla kysymyksillä, jotta tutkittavat voivat kuvata kokemuksiaan omasta näkökulmastaan. Vähitellen tutkija esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta kokemukset tulisivat esiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kokemusten analyttinen erittely ei kuitenkaan kuulu tutkittavien tehtäviin, vaan tutkija suorittaa sen aineiston pohjalta. (Perttula 1995, 65–67.) Lasten haastattelu asetti luonnollisesti omat rajoituksensa aineiston keräämiselle, mutta olen pyrkinyt pitämään myös molempien tutkimustraditioiden vaatimukset mielessäni jo aineistonkeruuvaiheessa. Käsittelen asiaa lisää tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa. Fenomenologista ja narratiivista tutkimustraditiota käsittelen luvussa 4.6.

### 4.3 Havainnointi tutkimusmenetelmänä

Haastattelun rajoitukset tulevat esiin tilanteissa, joissa joitain asioita ei voida tai osata pukea sanoiksi. Lasten kokemukset ovat rakentuneet heidän vertaisryhmiensä ja elämäkokemustensa varaan, joten tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on hyvä käyttää haastattelun rinnalla myös muita menetelmiä. Yksi paljon käytetty metodi lasten haastattelujen rinnalla on havainnointi eli etnografia. (Eder & Fingerson 2002, 188–189. Ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 160.) Havainnointi sopii hyvin lapsitutkimukseen, koska se tarjoaa lapsille haastattelua enemmän tilaa osallistua tutkimukseen kokemustensa kautta (James & Prout 1997, 8).

Etnografian juuret ovat antropologisessa kenttätyössä, jossa vieraita kulttuureja pyrittiin ymmärtämään niitä havainnoimalla (ks. esim. Alasuutari 2001, 104–105; Englund 1994, 197; Hirsjärvi & Hurme 2001, 160). Tietyissä mielessä sama periaate pätee edelleen eli mennessäni havainnoimaan lasten arkea, teen havaintoja minulle vieraasta kulttuurista: lasten maailmasta. Sittemmin klassista, niin sanottua antropologista etnografiaa on kritisoitu siitä, että vieraita kulttuureja pyrittiin ymmärtämään naiivin empirismin mukaan ilman etnografian tulkintoja ja selityksiä. Nykykäsityksen mukaan vierasta kulttuuria on mahdotonta lähestyä ilman ennakkokäsityksiä. (Englund 1994, 211.) Etnografiset tutkimukset ovatkin hyvin suosittuja lapsitutkimuksissa (James ym. 1998, 180). Suomessa etnografista tutkimusta on tehty viime aikoina erityisesti kouluissa, minkä takia puhutaan myös kouluetnografiasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 161).

Käytin havainnointia tutkimuksessani lähinnä haastattelujen tukena, vaikka menetelmät eivät toki ole toisistaan riippuvia. Lapsitutkimuksessa havainnoinnin käyttö on sikäli perusteltua, että lasten maailma avautuu havainnoivalle tutkijalle ehkä aidompana kuin haastattelussa. Haastattelussa lapsi saattaa jännittää ja pyrkii mahdollisesti vastaamaan sitä, mitä ajattelee auktoriteetin eli tutkijan haluavan kuulla. Tulee kuitenkin muistaa, ettei tutkija ole täysin objektiivinen myöskään havaintoja tehdessään, eivätkä lapset välttämättä käyttäydy tutkijan läsnä ollessa siten kuin yleensä käyttäytyvät.

Kenttätyö ei ole vain havainnointia, vaan sosiaaliseen tilanteeseen osallistumista ja jatkuvaa dialogia tutkijan ja tutkittavien välillä (Tolonen 2001, 49). Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee. Hän voi osallistua tutkimansa yhteisön toimintaan,



jolloin muut yhteisön jäsenet ehkä jossain vaiheessa jopa unohtavat hänen tutkijan roolinsa, tai hän voi olla enemmän ulkopuolinen tarkkailija toteuttamassa tutkimustehtäväänsä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 160.) Koska havainnointijaksonei oli lyhyt, toimin lähinnä ulkopuolisena tarkkailijana. En kuitenkaan usko tutkijan pääsevän pitkänkään ajan kuluessa tasavertaiseksi lapsiryhmän jäseneksi, koska lapsia havainnoidessa tutkija on aina erilainen lapsiin nähden. Tutkija voi kuitenkin pyrkiä irtautumaan aikuisen roolistaan ja tulemaan lähemmäs lapsia esimerkiksi siten, ettei aikuisten tapaan määräile tai keskeytä lapsia sekä konkreettisesti asettumalla lasten tasolle istumalla lattialle tai matalalle tuolille heitä havainnoidessaan (Corsaro 1996, 450). Tulee kuitenkin muistaa, että vaikka tutkija käyttäytyisi kuinka ”lapsellisesti”, voi hän päästä vain osittain osalliseksi lasten maailmaan ja hänen täytyy myös hyväksyä olevansa erilainen kuin lapsi (James ym. 1998, 183).

Kaikki etnografinen tutkimus on pitkittäistutkimusta siinä mielessä, että se sisältää useita eri vaiheita ja aineiston keräämistä pitkällä aikavälillä (ks. esim. Corsaro 1996, 420). Tässä mielessä omaa havainnointiani ei voi kutsua etnografiaksi sanan tiukimmassa merkityksessä, koska minulla ei ollut resursseja viettää koulussa pitkiä aikoja lapsia havainnoiden. Havainnoinnista oli silti paljon apua lasten ymmärtämisessä, kun näin konkreettisesti lasten toimintaa koulussa. Havainnoinnista oli apua myös haastatteluissa, koska pystyin tekemään haastattelukysymyksiä havaintojeni pohjalta ja tulin myös kysyneeksi asioita, joita en olisi muuten huomannut kysyä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavien elämä ja heidän kokemuksensa ovat keskeisimpiä tutkimuskohteita. Yleensä etnografisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan yhteisön toimintaa, jolloin tutkijan havainnoilla on keskeinen sija. Kovin tiukkoja ennalta määrättyjä ohjeita tai sääntöjä ei kuitenkaan ole, koska ihmisten toimintaa tutkitaan arkitilanteissa. Tutkijan käsiä ei tulisikaan ennalta sitoa tarkkailtaviin seikkoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 160.) Tämän asian näen erityisen tärkeänä lapsitutkimuksessa, koska jos tutkija pyrkii ymmärtämään lasten maailmaa, on hänen oltava sille avoin.

#### 4.4 Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruu oli työlästä, koska käytännön järjestelyt, haastattelut ja havainnointi veivät aikaa. Sovin ensin sähköpostitse koulun rehtorin kanssa, että voin tulla tekemään tutkimusta. Lasten haastatteluja varten tarvitsin eettisistä syistä tutkimusluvan lasten vanhemmilta (ks. Liite 1), jonka sisällön hyväksyin rehtorilla ja luokanopettajilla ennen sen antamista

oppilaille. Ensimmäistä kertaa koululla käydessäni sovin luokanopettajien kanssa aikatauluista ja neuvottelimme haastateltavien oppilaiden valinnasta. Tarkoitukseni oli saada keskenään hieman erilaisia oppilaita haastateltaviksi, ei siis esimerkiksi parhaita ystävyksiä. Halusin myös tutkia sekä tyttöjä että poikia, mutta muita vaatimuksia tai toivomuksia en esittänyt. Opettajat arvioivat, ketkä oppilaat todennäköisesti saisivat luvat ja olisivat muutenkin ”sopivia” haastateltavia ja jakoivat heille tutkimuslupapyyntöt. Tutkimuslupia jaettiin kahdelletoista oppilaalle, kuudelle tytölle ja kuudelle pojalle, mutta toiselta luokalta kahden pojan vanhemmilta tuli kieltävä vastaus, joten haastateltavia tuli kaikkiaan kymmenen. Yhden oppilaan vanhempi pyysi saada kopion haastattelusta, minkä toimitin hänelle. Vaikka opettajien mielipiteet ratkaisivat haastateltavat, ei asialla mielestäni ollut merkitystä tutkimukseni onnistumisen kannalta. On silti huomioitava, että opettajilla varmasti oli jokin syy valita tietyt oppilaat haastateltaviksi ja tutkimustulokset olisivat ehkä erilaisia, mikäli tutkittavana olisikin ollut joitain muita oppilaita.

Vietin kaikkiaan viikon koululla aineistoa keräten. Aineistonkeruu-aika oli lokakuussa 2005, jolloin koulussa oli menossa niin sanottu normaalivaihe eli esimerkiksi lukukauden loppuminen ei tuonut lisäkiireitä koulun arkeen. Toisessa tutkimusluokassa sen sijaan ei ollut ihan normaalivaihe menossa, koska paikalla oli sijaisopettaja, mistä kerron enemmän seuraavassa luvussa. Ensimmäisenä tutkimuspäivänä esittelin itseni molemmissa luokissa ja kerroin, mitä teen. Pyrin esittelyssäni korostamaan olevani kiinnostunut nimenomaan lasten omista mielipiteistä ja arkielämästä koulussa.

Seurasin viikon aikana molempien luokkien työskentelyä eri tunneilla ja myös tuntien ulkopuolella koulu-aikana, keräsin tietoa luokanopettajalta luokasta ja oppilaista yleisesti sekä toteutin haastattelut. Havainnoinnissa en käyttänyt mitään mallia, minkä mukaan tein havaintoja, vaan kirjoitin havaintopäiväkirjaa hyvin strukturoimattomasti. Kirjoitin sekä tavallisista asioista, kuten luokkaympäristöstä ja oppituntien kulusta sekä minua askarruttavista asioista. Kirjoitin myös lisäkysymyksiä, joita lisäsin joidenkin oppilaiden haastatteluihin. Joitain asioita kyselin oppilailta ilman nauhuria haastattelutilanteiden ulkopuolellakin. Nämä keskustelut olivat hyvin arkisia, eivätkä mitenkään haastattelumaisia. Vietin aikaa myös opettajienhuoneessa, jossa keskustelin luokkien opettajien kanssa heidän näkemyksistään luokista ja oppilaista. Esimerkiksi oppilaiden koulumenestystä kysyin opettajilta, koska sen kysyminen suoraan lapselta ei tuntunut sopivalta. Koska tutkimukseni kuitenkin perustuu lasten kokemuksiin, olen pyrkinyt analyysissäni tuomaan selvästi esiin,

milloin kyse on opettajan näkemyksestä. Havaintomateriaalia kertyi viikon aikana yllättävän paljon ja se osoittautui erittäin hyödylliseksi koko tutkimuksen kannalta, vaikka havainnointijakso oli lyhyt. Ensihavaintoni oli, että molemmat luokat olivat samanlaisia, mutta jo muutaman tunnin havainnoinnin jälkeen huomasin merkittäviä eroja luokissa. Uskon myös läsnäoloni helpottaneen haastatteluja, koska en tehnyt yhtään haastattelua ensimmäisenä päivänä ja olin näin kaikille haastateltaville ainakin vähän tuttu.

Lapset ovat tietoisia yksityisyys- ja luottamusasioista siinä missä aikuisetkin. Haastattelun järjestämisessä nämä seikat tulee ottaa huomioon, mikäli halutaan rehellisiä vastauksia. (Scott 2000, 115.) Haastattelin lapsia koulussa kahden kesken rauhallisessa kopiointihuoneessa ja nauhoitin haastattelut. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista eli käytännössä kysyin ennen haastattelua oppilaalta, haluaako hän tulla haastateltavaksi. Aineistot käsitelin luottamuksellisesti, minkä kerroin myös lapsille. Kyseiset asiat on mainittu myös tutkimuslupapyyntöissä (ks. Liite 1). Lapset tulivat haastateltavaksi mielellään tai suhtautuivat neutraalisti, vaikka joitain selvästi jännitti. Pojat olivat huomattavasti tyttöjä vähäsanaisempia, eivätkä vaikuttaneet kovin kiinnostuneilta haastattelusta. Jotkut tytöt taas odottivat innolla haastatteluvuoroaan ja lähes kaikki tytöt olivat haastatteluissa poikia puheliaampia. Opettajien mukaan tämä ei vastannut kyseisten oppilaiden käytöstä yleensä. Käsitelen asiaa tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa.

Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, eikä mielestäni lapsia voikaan haastatella juuri sitä pidempää aikaa. Tein haastattelut oppituntien aikana niin, että opettaja teki päätöksen, kuka voi olla miltäkin oppitunnilta pois. Aina ennen haastattelua opettaja kysyi oppilaalta, haluaako hän mennä haastateltavaksi nyt. Käytännössä oppilaan olisi varmasti ollut vaikea kieltäytyä siinä kohtaa, mutta toisaalta oppilaat tulivat pääosin mielellään haastateltaviksi. Haastattelut etenivät lasten ehdoilla ja näin ollen haastattelukysymyksiä käytiin eri järjestyksissä läpi kuin haastattelurungossa ja välillä puhuimme myös muista asioista. Pyrin esittämään lisäkysymyksiä aina, kun lapsi itse nosti jonkun haastatteluteemojen ulkopuolella olevan asian esiin.

## 4.5 Tutkimuskohteet

Tutkimuskohteenani oli kymmenen kolmasluokkalaista: kuusi tyttöä ja neljä poikaa. Tutkittavani olivat kahdelta eri luokalta, koska koulun arki voi olla melko erilaista eri luokilla. Kolmasluokkalaiset tuntuivat sopivan ikäisiltä tutkimuskohteilta, koska heille on ehtinyt muodostua jonkinlainen käsitys koulusta ja luokasta oppimisympäristönä. He ovat myös ilmaisultaan jo sen verran selkeitä, että omien käsitysten kuvaaminen onnistuu. Haastattelin kolmasluokkalaista jo kandidaatintutkielmassani ja voin tässä työssä käyttää hyödykseni siinä oppimiani taitoja lasten haastattelusta. Kandidaatintutkielmani toimi eräänlaisena esitutkimuksena tälle tutkimukselle, minkä vuoksi en tehnyt koehaastatteluja.

Haastattelut toteutin tamperelaisella ala-asteella, missä on noin 300 oppilasta. Koulun valintaan vaikutti se, että tunsin osan henkilökunnasta entuudestaan ja olin kerännyt kyseisellä koululla aineiston kandidaatintutkielmaani. Koulu on aloittanut toimintansa vasta muutama vuosi sitten, eikä vastaa stereotyyppistä käsitystä laitospäisestä koulusta. Ulospäin katsottuna koulu tosin näyttää melko karulta, mutta sisätilojen suunnitteluun on selvästi panostettu. Luokat sijaitsevat koulun aulan ympärillä muutamasta luokasta koostuvissa soluissa niin, että ykkös-kakkoiluokkalaiset olivat omassa solussaan, kolmosnelosuokkalaiset omassa ja viitos-kuutosluokkalaiset omassa. Lisäksi koulussa on oma solunsa käsityö- ja musiikkiluokille. Kullakin solulla on oma ulko-ovensa, mutta yhtälailla niistä on pääsy myös koulun suureen aulaan. Soluissa on myös sohvia ja lukunurkkauksia. Vaikka kyseinen koulu ei olekaan ehkä ihan perinteinen ala-aste, en näe sitä tutkimukseni kannalta ongelmallisena. Jokainen koulu on aina jollain tavoin erilainen kuin muut, eikä kahta samanlaista koulua varmasti ole olemassa, puhumattakaan luokkien oppilaista, jotka ovat aina yksilöitä. Varmin ja tärkein yleistettävä toteamus ihmisestä onkin, että hän on ainutkertainen, olipa hän lapsi tai aikuinen. Yleistämisestä tieteellisenä kriteerinä voidaan siten päätyä paradoksaalisesti yksilöön. (Rauhala 1995, 107.)

3.A-luokassa oli poikkeuksellinen tilanne aineistonkeruun aikaan sikäli, että luokan varsinainen opettaja oli pois ja luokassa oli pidempiaikainen sijainen. Sijaisen olemassaolo varmasti vaikutti osaltaan oppilaiden käytökseen ja luokan ilmapiiriin. Toisaalta sijaisopettajat ovat osa koululaisten arkea. Luokka koostui 17:sta oppilaasta, joista kymmenen oli poikia ja seitsemän tyttöjä. Haastattelin kolmea tyttöä ja yhtä poikaa, koska kaksi poikaa eivät saaneet haastattelulupaa vanhemmiltaan. Sijaisopettaja oli nuori nainen ja myös luokan

varsinainen opettaja oli nuorehko nainen, joka on opettanut samaa luokkaa ensimmäisestä luokasta asti. Sijaisopettaja kuvasi luokkaa B-luokkaa heikkotasoisemmaksi, minkä vuoksi oppilaitakin oli vähemmän. Pääosin oppilaat olivat ”ihan tavallisia”, mutta pari heikkolahjaisempaa oppilasta työllistävät opettajaa niin paljon, että luokan oppilasmäärä on rajoitettu maksimissaan kahteenkymmeneen. Heikkotasoisempia oppilaita olisi ollut mielenkiintoista haastatella, etenkin kun juuri he olivat hyvin kiinnostuneita minusta ja olisivat halunneet tulla haastateltaviksi, mutta valitettavasti opettaja ei halunnut päästää heitä pois tunneilta. Havaintomateriaalia keräsin kuitenkin kaikista luokan oppilaista. Havaintojeni mukaan A-luokan oppilaat olivat villimpiä ja äänekkäämpiä kuin B-luokkalaiset. Oppilaat olivat alusta asti hyvin kiinnostuneita minusta ja tekemisistäni ja kyselivät jo ensimmäisenä päivänä esitellessäni itseni, tulevatko haastattelut lehteen tai televisioon ja miksi kaikki eivät pääse haastateltaviksi. A-luokan oppilaita oli myös helpompi lähestyä ja haastatella kuin B-luokkalaisia, koska he hakeutuivat seuraani ja mielestäni eivät rinnastaneet minua opettajaan.

3.B-luokassa oppilaita oli kaikkiaan 21, kaksitoista tyttöä ja yhdeksän poikaa, joista haastattelin kolmea tyttöä ja kolmea poikaa. Luokka erosi A-luokasta varustelultaan vain siten, että luokassa oli videotykki. Opettaja oli pysynyt ensimmäisestä luokasta asti samana, mutta luokkatila oli vaihtunut kolmannelle luokalle siirtyessä. Luokassa oli ollut koko syksyn paljon sijaisia, mutta aineistonkeruu-aikaan paikalla oli oma opettaja. Luokanopettajana toimi keski-ikäinen nainen, joka kertoi luokan olevan ihan tavallinen lukuun ottamatta sitä, että noin puolet oppilaista oli saksan kielen lukijoita. Kielten opiskelu oli tuonut luokalle viisi uutta oppilasta A-luokalta kolmannen luokan alkaessa, koska kaikki saksan lukijat haluttiin pitää samalla luokalla. Vastaavasti joitain englannin lukijoita siirrettiin A-luokalle, jotta oppilaita olisi tasaisempi määrä molemmilla luokilla. Opettaja kertoi saksan lukijoiden menestyvän yleensä hieman keskitasoa paremmin koulussa, mikä teki luokasta keskimäärin A-luokkaa paremmin menestyvän. Havaintojeni mukaan B-luokassa oli A-luokkaa kovempi kuri, mikä näkyi myös oppilaiden haastatteluissa. Yleisesti luokan oppilaat suhtautuivat minuun välinpitämättömästi: pari tyttöä hakeutui seuraani välitunneilla varovaisesti, mutta pojat eivät ottaneet vapaaehtoisesti minuun minkäänlaista kontaktia. Oppilaat eivät myöskään esittäneet minulle kysymyksiä, mutta olivat uudelleet omalta opettajaltaan, tulevatko haastattelukysymykset olemaan vaikeita ja mitä heidän täytyisi osata haastattelussa. Jostain syystä B-luokan oppilaat näyttivät pitäneen minua vielä suurempana auktoriteettina kuin opettajaansa, tai sitten heitä vain jännitti läsnäolonni syystä tai toisesta.

Seuraavaksi esittelen lyhyesti kunkin haastattelemani lapsen. Kaikkien haastateltavien ja muiden mainittujen henkilöiden nimet on muutettu.

**Carola** 3.A:lta on reipas ja avoin tyttö, jonka haastatteleminen oli helppoa, koska hän kertoi hyvin omaehtoisesti ajatuksistaan. Toinen Carolan vanhemmista on ulkomaalainen ja Carola puhuu kahta kieltä, vaikka on asunut koko ikänsä Suomessa. Opettajan mukaan Carola menestyy koulussa hyvin.

9-vuotias **Tarja** tuli hyvin mielellään haastateltavaksi ja suhtautui minuun luottavaisesti alusta lähtien haluten muun muassa halia minua välitunneilla. Opettajan mukaan Tarja menestyy koulussa keskitasoisesti ja on luokan aktiivisimpia. Hän vaihtoi A-luokalle B:ltä kolmannen luokan alussa kielivalintojen vuoksi.

**Sampo** menestyy opettajan mukaan hyvin koulussa ja tunneilla hän on aktiivinen. Sampo on 9-vuotias ja harrastaa jalkapalloa ja koripalloa. Haastattelussa Sampo vastaili melko pitkästi ja mietti kauan vastauksiaan. Myös Sampo vaihtoi A-luokalle B:ltä, eikä ollut vielä oikein löytänyt paikkaansa uudessa luokassa.

8-vuotias **Dina** vaihtoi myös B-luokalta A:lle kolmannen luokan alussa. Opettajan mukaan hän menestyy koulussa hieman kesitasoa heikommin. Dinan toinen vanhempi on ulkomaalainen, mutta Dina on aina asunut Suomessa. Dina ei ollut kovin kiinnostunut haastattelusta, vaan pyöri tuolillaan ja vaikutti kiinnostuneemmalta kaikesta muusta. Ujolta hän ei kuitenkaan vaikuttanut, vaan pikemminkin levottomalta.

**Janina** 3.B:ltä oli yksi niistä oppilaista, joka hakeutui seuraani välitunneilla ja vaikutti kiltiltä ja tunnolliselta, hieman hiljaiselta tytöltä. Haastattelussa Janinaa selvästi jännitti ja sain paljon ”en tiedä” -vastauksia, joskin hän mietti yleensä pitkään ennen vastaamistaan. Janina kertoi lempiaineitaan olevan matematiikka ja puukäsityö. Hän vaihtoi A-luokalta B:lle aloittaessaan saksan opiskelun.

9-vuotias **Valtteri** 3.B:ltä vaikutti haastattelussa melko ujolta, mutta luokanopettajan mukaan hän on yksi luokan reippaimmista oppilaista. Luokkatilanteita havainnoidessani Valtteri olikin aktiivinen, joten hänen vähäsanaisuutensa haastattelussa johtui todennäköisesti jännittämisestä. Toteutin Valtterin haastattelun ensimmäisenä, joten ehkä myös oma

epävarmuuteni heijastui haastattelutilanteeseen. Valtteri menestyy koulussa opettajan mukaan hieman keskitasoa heikommin.

3.B-luokan **Benjamin** kiinnitti luokassa huomion hyvin reippaana poikana ja hän olikin helppo haastateltava. Benjaminin toinen vanhempi on ulkomailta, mutta Benjamin kertoi asuneensa koko ikänsä Suomessa. Opettajan mukaan Benjamin kertoo suorasanaisesti mielipiteensä luokassa ja on hieman luokan keskitasoa heikompi oppilas. Benjamin on 9-vuotias ja kertoi lempiaineensa olevan matematiikka.

**Nella** 3.B:ltä on opettajan mukaan luokan keskitasoa heikompi koulumenestykseltään. Nella tuli mielellään haastateltavaksi ja hakeutui myös välitunnilla seuraani. Haastattelussa hän vastaili reippaasti kysymyksiin, vaikkei omaehtoisesti juuri ottanutkaan asioita esille. Nella kertoi lempiaineensa olevan englanti.

3.B-luokan **Rami** vaikutti hieman etäiseltä muihin oppilaisiin verrattuna sekä haastattelussa että havainnoidessani ja hänen haastattelunsa jäi kaikkein lyhimmäksi. Opettajan mukaan hän on yksi luokan lahjakkaimmista oppilaista. Rami harrastaa jääkiekkoa ja hänen lempiaineensa on matematiikka.

**Minna** 3.B:ltä menestyy opettajan mukaan koulussa hyvin. Minna on 9-vuotias ja harrastaa sählyä. Sekä haastattelussa että havaintoja tehdessäni Minnasta muodostui kuva tunnollisena ja aktiivisena, ihan tavallisena oppilaana.

#### 4.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Kun aineisto oli kerätty, litteroin haastattelut sanatarkasti ja kirjoitin havaintomuistiinpanoni puhtaaksi tietokoneelle. Kaiken kaikkiaan puhtaaksikirjoitettua haastatteluaineistoa kertyi lähes 140 sivua ja havaintomateriaaliakin noin 30 sivua. Luin aineiston moneen kertaan ja luokittelin tekstiä erilaisiin ryhmiin, mutta en poistanut mitään. Aineistoon tutustumisen perusteella päädyin luokittelemaan aineiston ensin ennalta suunnittelemiini kolmeen teemaan, ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja oppimiseen, ja sitten pienempiin osiin teemojen sisällä. Vaikka käytössäni on kolme melko löyhästi rajattua teemaa, analyysin taustalla vaikuttavat kaksi tutkimustraditiota, fenomenologia ja narratiivisuus. Fenomenologian osuus analyysissa

oli ehkä suurempi, mutta aineistossa ja sen analyysissä on selvästi myös narratiivisia piirteitä. Narratiivisuus viittaa kertomuksiin ja keskeisenä tutkimusaineistonani ovat juuri lasten kertomukset. En halunnut sitoutua tiukasti tiettyyn analyysitapaan, koska näen lasten tutkimuksessa tärkeänä aineistolähtöisyyden. Fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa on sallittua hankkia ja analysoida tietoa monilla tekniikoilla. Siinä ei sitouduta etukäteen tiettyihin tekniikoihin ja kaavoihin, vaan korostetaan aineistolähtöisyyttä. (Huhtinen, Koponen, Metteri, Pellinen, Suoranta & Tuomi 1994, 161.) Tuon siis lasten kokemukset koulun arjesta esiin, mutta tietyillä ehdoilla ja tietyistä lähtökohdista. Päädyin fenomenologian ja narratiivisen tutkimustradition yhdistämiseen, koska ne molemmat palvelevat tarkoitustani, lasten kokemusten ymmärtämistä. Tulee kuitenkin muistaa, että lapselle ”äänen antaminen” on aina suhteellista, koska tulkinnessa on viime kädessä esillä tutkijan ääni (Hänninen 2002, 34). En siis edes tavoittele ”puhtaan tiedon” saavuttamista, koska haastattelut, analyysi ja koko tutkimus on aina tuotettu jossain kontekstissa ja jonkun toimesta.

Fenomenologiaa ja narratiivisuutta yhdistää niiden taustalla vaikuttava hermeneuttisuus. Tutkimussuuntaukset liittyvät toisiinsa myös siten, että narratiivisuus on nuorempana tutkimussuuntauksena ottanut vaikutteita fenomenologiasta. Narratiivisen lähestymistavan fenomenologisuus tarkoittaa sitä, että inhimillinen kokemus nähdään aktiiviseksi toiminnaksi, jossa uudet kokemukset saavat merkityksiä aiemmin muotoutuneen merkitysjärjestelmän pohjalta ja integroituvat sen osiksi. Narratiivisuuden hermeneuttisuus puolestaan tarkoittaa ajatusta kokonaisuuden ensisijaisuudesta eli tarinat saavat merkityksensä kokonaisuuksista. (Hänninen 2002, 24–25.) Sekä narratiivisessa että fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisten kertomiin kokemuksiin suhtaudutaan vakavasti, ne ovat kertojalle tosia (Erkkilä 2005, 201). Fenomenologisen tutkimuksen tehtävä ei ole saada ihmisiä refleктоimaan, esimerkiksi pohtimaan ja arvioimaan, vaan se kuuluu pikemminkin narratiivisen tutkimuksen tehtäviin, mutta fenomenologista tutkimusta tekevä voi silti olla kiinnostunut tutkittavien rakentamista elävistä kokemuksista. Aiheen laajuus ja suhtautuminen luonnolliseen asenteeseen onkin yksi tapa tehdä ero fenomenologisen ja narratiivisen tutkimuksen välille. (Perttula 2005, 139.) Vaikka narratiivisessa ja fenomenologisessa tutkimusperinteissä on eroja, eivät ne silti ole ristiriidassa keskenään ja sopivat hyvin tutkimukseeni.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tieto perustuu parhaimmillaan tutkittavan lähes välittömään kokemukseen maailmasta ja itsestään maailmassa (Lehtovaara 1994b, 300).



Tutkimuksessani käyttämäni ja tässä esitelty fenomenologia ilmentää lähinnä Lauri Rauhalan eksistentiaalista fenomenologiaa, johon myös käsittelemäni Lehtovaaran tekstit pohjautuvat. Eksistentiaalisen fenomenologian analyysissä ihminen on jatkuvasti kehittyvä. Suuntaus vastustaa sellaisia tutkimussuuntia, jotka jähmettävät ihmisen olemassaolon staattiseksi ja aina samaa kaavaa noudattavaksi olioksi. (Rauhala 1992, 133.) Mielestäni näkemys sopii hyvin lapsikeskeiseen tutkimukseen, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina ja joiden omista kokemuksista ollaan kiinnostuneita. Narratiivisessa analyysissä korostetaan samoja asioita. Sen mukaan kerronta ei vain passiivisesti kuvaa maailmaa, vaan se on myös intentionaalista ja strategista toimintaa, jolla on erilaisia sosiaalisia seurauksia. Eri tilanteissa korostuvat kerronnan eri funktiot, mikä tulee huomioida myös kertomuksia analysoidessa. (Hänninen 2002, 56.) Lapsi voi pyrkiä luomaan tutkijalle tietynlaista vaikutelmaa itsestään. Näiden vaikutelmien taakse pääseminen lienee mahdotonta, mutta tutkija voi analysoida niitä tiedon tuottamisen ehtoja, jotka haastattelussa ovat läsnä.

Narratiivinen analyysi on aineistolähtöistä eli merkityksiä ei jäsennetä ennalta määritellyn teorian pohjalta. Periaatteena on dialogisuus ja tutkijan avoimuus aineistosta esiin tuleville merkityksille. (Hänninen 2002, 34.) Myös fenomenologinen lähestymistapa korostaa dialogia. Tutkijan ja tutkittavan suhde nähdään monitasoisena dialogina, jossa lapsen elämissä maailmaa ei tutkita ulkopuolisena tarkkailijana, vaan lapsen kanssa yhdessä ymmärtämään pyrkien. Tutkijan tehtävänä on siis selvittää merkityssuhteiden syntyä ja sitä, miten merkityssuhteet asettavat tutkittavan suhteessa todellisuuteen. (Lehtovaara 1994b, 344.) Vaikka määrittelin tutkimusteemat etukäteen, ne ovat hyvin väljiä, eivätkä mielestäni estä aineistolähtöistä analyysia. Kuten on käynyt ilmi, lasten tutkimisessa tulee noudattaa erityistä tarkkuutta, jotta lasten omat kokemukset tulisivat esiin. Lapsitutkimusta tehdessä tulee huomioida, että kyse on aina niin sanotusta avustetusta kerronnasta, koska kertomukset tuotetaan dialogissa tutkijan kanssa. Tällöin kerrontaan osallistuvien merkityksenannot sekoittuvat varsinaisen kertojan merkityksenantoihin (Hänninen 2002, 56). Myös kasvatuskäsitykset, oppikirjat ja muut koulun ja kodin välittämät eksplisiittiset ja implisiittiset käytännöt aikuisten ja lasten välisessä suhteessa vaikuttavat osaltaan siihen, millaiset mahdollisuudet tutkijalla on saavuttaa tutkimuksensa lasten kanssa syvä dialogi (Lehtovaara 1994b, 76).

Narratiivinen lähestymistapa liittyy lasten kokemusten tarinalliseen jäsentämiseen. Hännisen (2002) mukaan lapsi oppii jo varhain käyttämään tarinankerrontaa niin sosiaaliin päämääriin kuin oman kokemuksensa jäsentämiseenkin. Tarinoilla on myös tärkeä merkitys lasten

saattamisessa kulttuurin jäseniksi ja lapsen minuuden kehityksessä. (Hänninen 2002, 46–47.) Narratiivisen tutkimuksen tarinallisuutta ei siis tule säikähtää lasten kohdalla, koska narratiivisuus liittyy kaikkien ihmisten arkeen. Kun ihmisiltä kysytään, miksi he tekivät jotain, he tuottavat nimenomaan narratiivisen selityksen, eivät loogis-tieteellistä. (Erkkilä 2005, 199–200.) Myös kertomatta jättämisellä on oma merkityksensä. Esimerkiksi herkimät muistot ja kokemukset halutaan oletettavasti pitää yksityisinä. (Hänninen 2002, 57.) Alasuutarin (2001, 141) mukaan kertomuksia tutkittaessa on usein myös hyödyllistä käsitellä kertomuksen juoneen kuulumattomia lauseita ja elementtejä. Aineistoa analysoidessa onkin tärkeää huomata, miten eri asioista puhutaan, mistä ei puhuta tai mistä on vaikea puhua ja mihin juoneen kuulumattomat elementit liittyvät. Tekemissäni haastatteluissa ilmeni jonkin verran tutkimusteemoihini kuulumattomia aineksia, joiden merkitystä käsitelin myös. Teemoihin ei siis pidä nojautua liikaa. Jos lapsi nostaa jonkun asian esiin, vaikkei sitä kysytä, täytyy sillä olla myös jokin merkitys lapselle. Siksi teemoihin kuulumattomia asioita ei voida jättää analyysin ulkopuolelle.

Näen narratiivisuuden ja fenomenologian lähinnä analyysin taustalla vaikuttavina tekijöinä, jotka auttavat tutkijaa ymmärtämään lasten maailmaa. Lopullinen analyysitapa voi hahmottua vasta tutkimuksen kuluessa, kun tutkija muodostaa oman tulkintansa aineistosta muodostuvan kokonaiskuvan pohjalta ja esittää ja perustelee sen esimerkiksi haastattelusta poimimiensa sitaattien avulla (Hänninen 2002, 137). Lasten kohdalla onkin tärkeää säilyttää heidän puheensa mahdollisimman autenttisenä, jotta lukija voi muodostaa kuvan tulkintaan johtavan aineiston laadusta (Kalliala 1999, 64). Fenomenologisessa analyysissä tutkittavien puhe voi näkyä esimerkiksi suorissa lainauksissa, mutta tutkijan minuutta ei silti tarvitse häivyttää. Tutkijan minuus saa ja pitääkin näkyä tutkimuksen raportoinnissa esimerkiksi minä-muodossa kirjoittamalla. (Huhtinen ym. 1994, 174.) Laitoin analyysiin sitaatteja lasten puheiden lisäksi myös omasta puheestani, koska kuten on käynyt ilmi, tutkijan kysymyksenasettelut voivat vaikuttaa lapsen vastuksiin. Käsitelin kunkin teeman omana lukunaan niin, että toin lasten kokemukset esiin ja heijastin niitä omiin tulkintoihini, peruskoulun opetussuunnitelmaan sekä muuhun kirjallisuuteen fenomenologian ja narratiivisen tutkimustradition periaatteita kunnioittaen.

## 5 ILMAPIIRI OPPILAIDEN KOKEMANA

### 5.1 ”Onhan se ihan viihtyisä” – Viihtyminen luokassa

Jokainen haastatteleman oppilas vastasi myönteisesti kysymykseen, pidätkö luokastasi tai viihdytkö luokassasi. Kaikille lapsille kysymykseen oli selvästi helppo vastata, koska vastausta ei liiemmin mietitty. Perusteluita lapset sen sijaan miettivät yleensä aika kauan, eivätkä kaikki oppilaat osanneet mietinnäkään jälkeen vastata. Dinan ja Benjaminin mielestä luokassa kaikki on kivaa, Janina taas ei osannut perustella. Muut oppilaat Sampoa lukuun ottamatta antoivat seuraavanlaisia perusteluita luokassa viihtymiselleen:

- *Koska siellä on hyviä kavereita.* (Valtteri)

- *No kaikki on aika ystävällisiä.* (Rami)

- *Kyllä mä siinä tykkään, että ainakin välillä rauhallinen ja tälläin näin... ja että on hyvä opettajaki ja hyvä koulu...sitte hyvä puoli siinä on, että on kivoja kavereita ja sitten tota on tota, no sanoisko nyt, tota semmonen niinku rehellinen luokka.* (Carola)

- *No opettaja on kiva ja...no en mä oikeestaan tiedä enempää.* (Nella)

- *Ku siellä huudetaan vähemmän ku tuolla B-luokassa.* (Tarja)

- *No kaikki kaverit ja siellä on tarpeeks tilaa ja kaikkee kivaa siellä on.* (Minna)

Viihtyvyystekijöinä moni mainitsi luokkatoverit, hyvän työrauhan ja mukavan opettajan. Kavereiden tärkeys luokassa viihtymisen kannalta ei sinänsä ole yllättävää, etenkin kun lähes kaikki haastateltavani kertoivat heillä olevan tovereita luokassaan. Ainoastaan Sampo kertoi hieman harmittelemaan sävyyn ystäviensä jääneen vanhalle luokalle, eikä hän ollut saanut paljon uusia ystäviä nykyisestä luokasta. Sampo ei maininnutkaan tovereita viihtyvyystekijänä ja suhtautui muutenkin luokkaansa huomattavasti negatiivisemmin kuin muut:

*E: Mitkä on sun mielestä semmosia hyviä asioita tuossa luokassa?*

*S: No...ei tuu nyt heti mieleen...ainaki siellä on joskus rauhallista tehdä jotaki, lukea ja joskus tehdä koettaki, semmosta aika rauhallista.*

*E: ...No onko toi luokka sun mielestä viihtysä?*

*S: Onhan se ihan viihtyisä.*

*E: Mitkä asiat siit sun mielestä tekee semmosen viihtysän?*

*S: ...En mä nyt tiedä oikeen mikä siitä tekee.*

Sampon negatiivisuus ei toki välttämättä johdu tovereiden puutteesta, mutta se voi olla yksi syy. Tovereilla onkin todettu olevan suuri merkitys paitsi koulussa viihtymisen, myös oppilaaseen kohdistuvien rooliodotusten näkökulmasta (Kääriäinen ym. 1997, 58). Esimerkiksi eräässä nuorisotutkimuksessa todettiin, että seura tekee koulussa olon miellyttävämmäksi ja liittyy oppilaiden kokemuksiin ”tutusta ja turvallisesta peruskoulusta” (Gordon 1999, 113). Ihmissuhteiden tärkeydestä kertoo myös Uusikylän ja Kansanen laaja kouluviihtyvyystudkimus, joka toteutettiin 1980-luvun lopulla. Tutkimuksessa saatiin yhdeksi keskeiseksi tutkimustulokseksi, että viihtyvyysskokemusten yleissävy oli voimakkaasti riippuvainen opettajasta ja luokkatovereista. (Uusikylä & Kansanen, 1988, 44–45.) Tutkimuksen tulokset näyttäisivät sopivan myös tähän päivään, etenkin kun Nella ja Carola mainitsivat myös opettajan viihtyvyystekijänä. Nellan ja Carolan maininnat mukavasta opettajasta kertovat siitä, ettei opettajaa nähdä ainakaan pelottavana käskyttäjänä. Sukupuolella voi myös olla vaikutusta siihen, miten oppilaat suhtautuvat opettajaan. Opettajan ja luokkatovereiden rooleja ja merkityksiä käsittelemme tarkemmin vuorovaikutusta käsittelevässä luvussa, mutta halusin tuoda myös ilmapiirin kohdalla esiin molempien vaikuttavan keskeisesti oppilaiden viihtymiseen koulussa ja sitä kautta luokan ilmapiiriin.

Työrauha viihtyvyystekijänä näyttäytyi lasten vastauksissa ristiriitaisena. Carolan mukaan luokka on ”ainakin välillä rauhallinen”, Tarjan mukaan taas ”siellä huudetaan vähemmän ku tuolla B-luokassa” ja Sampo sanoi, että ”ainaki siellä on joskus rauhallista”. Vastauksista voi päätellä, ettei työrauha luokassa ole kovin hyvä, mutta kuitenkin oppilaille se näyttäytyi niin hyvänä, että he mainitsivat sen erikseen luokan viihtyvyystekijänä. Väistämättä tulee mieleen, että Carola, Tarja ja Sampo tyytyvät vähään, jos heille ”siedettävä työrauha on hyvä”. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee tukea oppilaan oppimista ja kasvua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Suotuisan ympäristön luominen oppilaalle ei siis voi merkitä vain ympäristöä, joka ei aiheita psyykkistä tai fyysistä vahinkoa. Vaikka oppilaat pitävät työrauhaa hyvänä, ei se poista ristiriitaa heidän sanomisiensa ja opetussuunnitelman välillä. Oppimisympäristön on ehkä oppilaille riittävän hyvä, mutta

opetussuunnitelman mukaan heidän ei heidän tarvitsisi tyytyä ”riittävän hyvään” ja siinä mielessä opetussuunnitelmassa esitetty tavoite ei ole toteutunut.

Luokan muutos- ja parannusehdotuksia kysyessäni oli mielenkiintoista, että lapset toivoivat usein juuri hyväksi ja viihtyvyyttä lisääväksi tekijäksi sanomaansa asiaan muutoksia. Esimerkiksi Carola mainitsi viihtyvyystekijöiksi muun muassa kaverit ja luokan rehellisyyden, mutta hänen toiveensa oli, että *”kukaan ei kiusais kauheesti enää toisia ja tälläi näin, että olis semmonen luokka jossa kaikki otettas leikkeihin mukaan ja kaikki leikkis yhdessä”*. Tarjan muutosehdotus taas kuului näin: *”noita poikien riehumisaa vähemmän”*. Tyypillisin vastaus kuitenkin kuului, ettei mitään tarvitse muuttaa. Kysymys saattoikin olla yhtäkkiä esitettynä hieman vaikea, koska lapset tuskin miettivät asiaa aktiivisesti eivätkä välttämättä edes usko muutosmahdollisuuksiinsa.

Luokan huonoiksi puoliksi lapset mainitsivat muun muassa seuraavia asioita:

*-No se ei oo oikeen kauheesti hyvää se, että jotkut tappelee ja sit siinä joutuu kattoon välillä niitä ku ne tappelee.* (Carola)

*-No... aina tunnin alussa noi pojat alkaa riehuun.* (Tarja)

*-Ei oo niin hirveesti kavereita siellä A:lla ja se on vähän liian pieni.* (Sampo)

*-Ku siellä huudetaan aina ku opettaja ei oo luokassa.* (Janina)

Huonot puolet liittyvät selvästi ennen kaikkea työrauhaan ja ihmissuhteisiin, mitä käsittelen tarkemmin muissa yhteyksissä.

Koulun työmäärästä ja kiireestä kysyessäni sain monenlaisia vastauksia. Valteri, Minna, Janina, Dina ja Benjamin eivät pitäneet koulutyötä raskaana tai kiireisenä ja läksyjä on heidän mukaansa paljon vain joskus. Läksyjen tekoa ja kokeisiin lukua he eivät kokeneet raskaaksi, vaikka Janina ja Dina sanoivatkin lukevansa kokeisiin paljon. Carolan mielestä *”ei oo kiire sillain, paitsi...kun me joudutaan meneen melkeen joka päivä kaheksaan, nii siitä mä en tykkää melkeen yhtään ja sitte ku päästään niin myöhäänki koulusta välillä...mutta välillä sillon ku on oikeen hereillä, niin sitte pysyy perässä”*. Läksyjen tekeminen on hänen mukaansa *”vähän niinku rasittavaa välillä”* ja kokeisiin lukemisesta hän kertoi, että *”kun osaa tunnilla jotain, niin sillon osaa kokeissakin melkeen aina, että sitten ei oo vaikeeta paljon”*. Tarja piti koulunkäyntiä, kotitehtäviä ja kokeisiin lukemista melko raskaina, *”ku ei*

*ehdi mennä niin pitkään tonne kavereitten kaa ulos...Vaikka mä oon sellanen meiän perheen lukija, mut sitte joskus mä väsyn sillai etten mä jaksa sitte lukee enää". Rami ja Sampo eivät pitäneet koulunkäyntiä kiireisenä, mutta kokivat kotitehtävien tekemisen ja kokeisiin lukemisen raskaaksi. Ramin toive olikin, että "ei tulis niin paljon läksyä...ja ei tarvis tehdä tunnilla niin paljon töitä". Molemmat pojat sanoivat lukevansa kokeisiin paljon ja aloittavansa lukemaan heti, kun koepäivä on tiedossa. Nella taas kertoi, että "ei tää musta raskaalle tunnu, mutta työläälle".*

*E: Minkä takia se on sun mielestä työlästä?*

*N: Monia asioita pitäis oppia vuoden aikana.*

Ehkä yllättävästi oppilaiden koulumenestyksellä ei näyttäisi olevan yhteyttä siihen, miten koulun rasittavuus koetaan. Oletukseni oli, että heikommin koulussa menestyvät kokisivat koulun raskaammaksi kuin hyvin menestyvät. Hyvin menestyvien Carolan, Ramin ja Sampon kohdalla koulun raskaana kokeminen voi selittyä sillä, että he myös panostavat koulunkäyntiinsä enemmän. Hyvien arvosanojen eteen täytyy siis myös tehdä töitä, mikä voi tuntua raskaalle. Toki aina koulumenestys ei ole yhteydessä oppilaan panostukseen.

Tutkimuksissa lasten kouluviihtyvyydestä on todettu enemmistön suomalaisista peruskoululaisista viihtyvän koulussa ja vain pieni vähemmistö kokee viihtymättömyyttä. Nuorempien oppilaiden on todettu viihtyvän paremmin kuin vanhempien, tyttöjen paremmin kuin poikien ja hyvin menestyvien paremmin kuin huonosti menestyvien. (Kääriäinen ym. 1997, 83.) Uusikylän ja Kansasen (1988, 77) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia: heidän mukaansa oppilaiden koulutyytyväisyys laskee tasaisesti ala-asteen ensimmäisiltä luokilta ylemmille luokille siirryttäessä, mutta silti oppilaat ovat yleensä hyvin tyytyväisiä kouluun ja opetukseen. He myös totesivat tyttöjen olevan poikia tyytyväisempiä lähes kaikkeen, mikä liittyy kouluun. Toisaalta tuoreemmat tutkimukset eivät ole yhtä valoisia. Stakesin valtakunnallisen Kouluterveyskyselyn mukaan noin puolet peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista pojista pitää koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan. Samanikäisillä tytöillä koulussa viihtyminen oli hieman korkeampaa, mutta myös heistä noin 40 prosenttia ilmoitti viihtyvänsä huonosti tai melko huonosti koulussa. (Kouluterveyskysely 2004.) Tutkimuksessani en nähnyt lasten viihtymisellä yhteyttä koulumenestykseen. Esimerkiksi Sampo menestyy koulussa hyvin, muttei vaikuttanut viihtyvän kovin hyvin luokassa. Sukupuolella en myöskään näe selvää yhteyttä koulussa viihtymiseen. Poikien

riehuminen tuli kuitenkin esiin joidenkin oppilaiden haastatteluissa ja sukupuolella voi näin ollen olla yhteys viihtymiseen. Kolmasluokkalaisia pidän vielä melko nuorina oppilaina ja olisi kiinnostava tietää, kuinka he viihtyvät koulussa vaikkapa kolmen vuoden kuluttua ja mistä mahdollinen muutos johtuu.

Opetussuunnitelman tavoitteena on rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä kuuluu vastuu sekä oppilaille että opettajille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Joiltain osin uskon tämän tavoitteen toteutuneen myös haastattelemieni lasten mielestä, vaikka oppilaat eivät varmasti pääse paljoakaan vaikuttamaan esimerkiksi kiireeseen. Osaltaan oppilaat kuitenkin vaikuttavat luokan ilmapiiriin ainakin toverisuhteiden kautta. Yhteenvetona lasten viihtymisestä voi todeta, että viihtyvyys näyttäytyi hyvin ristiriitaisena. Kukaan ei sanonut, ettei viihtyisi luokassa, joten yleisesti oppilaiden viihtyvyys lienee keskitasoista. Oppilaat vaikuttivat kuitenkin tyytyvän keskitason viihtyvyyteen ja toinen kysymys onkin, tarvitseeko heidän tyytyä siihen?

## 5.2 ”Tää alkaa pikkuhiljaa sujuun” – Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisestä luokkaympäristöstä oppilaat eivät juuri puhuneet omaehtoisesti. Pari mainintaa tuli luokan koosta, kun Valtterin ja Minnan mielestä luokka oli suuri ja Sampon mielestä liian pieni. Lapset eivät kuitenkaan perustelleet mielipiteitään. Koon lisäksi omaehtoisia mainintoja fyysisestä ympäristöstä tuli Ramilta ja Valtterilta heidän luokassaan olevasta videotykiästä, mikä oli heidän mielestään mukava asia luokassa. Yleisesti fyysinen ympäristö ei näyttänyt oppilaita juuri kiinnostavan, eikä siitä puhuttu, vaikka kuinka yritin kysyä nimenomaan siitä:

*E: ...Onks tuo luokka sun mielestä viihtysä?*

*V: On.*

*E: Minkä takia?*

*V: Koska siellä on hyviä kavereita.*

*E: Onks jotain mitä vois olla vielä sitte, ihan tämmösiä ulkosia asioita, mitkä nimenomaan siinä luokassa on, mitkä tekee siitä viihtysän? Et kaverithan voi olla missä tahansa luokassa, mut[*

*V: No ku me jutellaan siellä aina.*

Kysymys oli ehkä huonosti muotoiltu lapselle, mutta toisaalta Valtterin vastaukset kertovat myös siitä, että kaverit ovat hänelle fyysisistä luokkaympäristöä tärkeämpiä.

Pulpeteista ja tuoleista kysyin jokaiselta oppilaalta erikseen ja tyypillisesti siihen vastattiin, että ne ovat hyviä sen kummemmin perustelematta. Minna ja Valtteri tosin pitivät pulpetteja liian pieninä ja luokkaa havainnoidessani huomasinkin, että jostain syystä kaikki B-luokan eturivissä olevat pulpetit olivat muita pienempiä. Minna ja Valtteri olivat haastateltavistani ainoat eturivissä istuvat ja molemmat mainitsivat tuolit erikseen. Valtteri ja Minna eivät tienneet, onko tilanteeseen tulossa muutosta, joskin Minna sanoi, että ”*kyllä me yhen kerran ollaan pyydetty ja kyllä ne joskus vähän nostetaan*”. Myös tässä kohtaa tulee mieleen oppilaiden tyytyminen huonoon, kun he eivät viitsi tai uskalla pyytää parempia pulpetteja tai tyytyvät odottamaan uusia pulpetteja kuinka pitkään tahansa. Aikuinen ei todennäköisesti näin tekisi. Kommentti kertoo myös siitä, ettei lapsia kuunnella, kun parempia pulpetteja ei ole tullut pyynnöstä huolimatta.

Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tavoitteena on tukea oppilaiden oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää heidän aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Mikäli luokat olivat oppilaita aktivoivia, ei se ainakaan heidän vastauksissaan näkynyt, eikä kyllä omissakaan havaintomuistiinpanoissani: *Luokat ovat lähekkäin toisiaan ja ovat fyysiseltä ympäristöltään hyvin samanlaisia. Luokat ovat melko pieniä, mutteivät ahtaita. Tila ei tunnu suljetulta, koska luokissa on suuret ikkunat sekä lasiovi. Lisäksi kummassakin luokassa pätkä seinää oven vieressä on lasia, mikä lisää tilan avaruutta. Luokat sisältävät tavallisten pulpettien, piirtoheittimien ja liitutaulujen lisäksi nojatuolin, mitä harvoin näkee luokissa. Näiden tavallisten asioiden lisäksi varsinaisia ”viihtyvyystekijöitä” luokissa ovat verhot, muutamat viherkasvit ja seinillä olevat oppilaiden piirustukset. Nojatuoleja lukuun ottamatta ihan tavallisia luokkia.* (Havaintopäiväkirja 26.10.2005.)

Koulutoiminnan ja ympäristön suhde on vastavuoroinen. Toivottu toiminta asettaa vaatimuksia toimintaympäristölle ja ympäristön mahdollisuudet taas luovat edellytykset tietynlaiselle toiminnalle. (Brotherus ym. 1999, 77.) Luokissa oli selvästi panostettu nimenomaan oppimisen tukemiseen, mikä lienee tarkoituksenmukaista ja tukee myös opetussuunnitelman vaatimuksia. Opetussuunnitelman mukaan opiskelutilat ja -välineet tulee



järjestää niin, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön. Myös oppimisympäristön esteettisyyteen tulee kiinnittää huomioita. Koska oppiminen on tilannesidonnaista, tulee oppimisympäristön olla monipuolinen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Lasten kertomusten perusteella on vaikea sanoa, kuinka hyvin heidän kokemuksensa ja opetussuunnitelman tavoitteet fyysisestä luokkaympäristöstä kohtaavat toisensa. Näyttäisi kuitenkin siltä, etteivät lapset olleet kovin kiinnostuneita koko asiasta.

Yllättävää oli, ettei kouluympäristöstä mainittu juuri mitään. Ainakin omasta mielestäni koulu oli poikkeuksellisen viihtyisä ja sen viihtyisyyteen oli selvästi panostettu. *Koulun tilaa hallitsee suuri ja valoisa aulatila, joka toimii ruokalana, juhlatilana ja kirjastona. Aulassa on myös muun muassa akvaario, sohvia, kuntosalilaitteita ja pingispöytä viihtyisyyttä lisäämässä.* (Havaintopäiväkirja 26.10.2005.) Kukaan oppilaista ei maininnut sanallakaan esimerkiksi pingispöytää, vaikka näin monien oppilaiden pelaavan pingistä välitunnilla. Carola mainitsi lyhyesti koulun olevan kiva, koska ”*oppii paljon kaikkia eri juttuja ja siellä on paljon kaikkia kivoja asioita*”. Carolan maininnan lisäsi Benjamin oli ainoa, joka kommentoi koulua erikseen: ”*tää koulu kyl on, vois sanoo et iso*”. Kommenttinsa hän perusti siihen, että hän oli tutustunut isänsä kotimaassa olevaan kouluun ja kertoi, että ”*siellä ei kyl ollu kivaa, ku joskus siellä piti yöpyäkki ja bussimatkat kotiin kesti hirveesti*”. Kaikki haastatteleman oppilaat olivat käyneet ensimmäisestä luokasta asti samaa koulua ja koulusta puhumattomuus saattoi johtua siitä, etteivät oppilaat ehkä osanneet pitää kouluaan mitenkään erikoisena, koska heillä ei ole vertailukohtaa. Kuten lasten vastauksista on nähtävillä, ei mainintoja juuri tullut huonoista sen kummemmin kuin hyvistäkään asioista. Toisaalta yksi syy on varmasti myös se, etten esittänyt nimenomaan kouluun liittyviä kysymyksiä ja lapset puhuivat melko vähän muista kuin suoraan kysymyksiin liittyvistä asioista. Tämä kertoo jotain myös aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, jota käsitellen tarkemmin luvussa 8.

Koulujen tilat muodostavat näyttämön, jossa virallinen ja epävirallinen koulu toimivat. Tilat ovat kuitenkin myös enemmän kuin näyttämö, ne ovat osa sosiaalisia toimintoja. Tilat asettavat mahdollisuuksia ja rajoituksia, mutta tilaa myös muokataan. (Gordon 1999, 101.) Istumajärjestys liittyy fyysiseen luokkaympäristöön ja sitä kautta luokan ilmapiiriin. Tilajärjestelyillä on myös välillistä vaikutusta työrauhaan. Huonosti suunniteltu tai epäviihtyisä koulu ja luokka voivat syödä oppilaiden motivaatiota ja sitä kautta provosoida

häiriökäyttäytymistä. (Salo 2000, 53.) A-luokassa pulpetit oli sijoitettu tasaisin välein pitkin luokkaa niin, että jokainen oppilas istui yksin. Oppilaat kertoivat opettajan päättäneen istumajärjestyksestä. Kaikki A-luokkalaiset pitivät järjestystä ihan hyvänä, mutta silti jokainen toivoi muunlaista järjestystä. Yksin istumista onkin kritisoitu siitä, että oppilas eristetään muista yksinään suoritettavien tehtävien, yksityisen oppimateriaalin ja ehdottomasti yksin suoritettavien kokeiden muodossa. Oppilaan muista eristämisen lisäksi koulussa luokkahuonemuotoisuus eristää kunkin standardoidun joukon omaksi suljetuksi yksikökseen eli omaksi luokakseen. (Antikainen ym. 2000, 241.)

A-luokalta Sampo ja Dina toivoivat pulpettiryhmiä yksin istumisen sijaan ”*kun me ollaan oltu jo pitkän aikaa sillai*” (Dina). Sampon mielestä ryhmissä istuminen olisi hyvä ratkaisu, koska ”*sais myös vähän tottua muitten vieressäki olla ku tuolla yksittäin, nii siellä voi jutella vähän enemmän*”. Tarja ja Carola puolestaan toivoivat saavansa istua parhaan ystävän vieressä. Carola kertoi, ettei tällaista järjestystä kuitenkaan tehdä, koska ”*siinä käy sitte sillai, että sitten varsinki kun yleensä kun meidänluokkalaiset pojat istuu vierekkäin, niin sit ne heti rupee sählään ja tällain näin ja ku ei opettaja työtistäkään sillai koskaan tiedä että mitä ne rupee sitte tekemään vierekkäin ja tälleen näin*”. Carolan vastaus sisältää sukupuolen näkökulmasta kiinnostavia seikkoja, kun hän pitää automaattisesti poikia äänekkäämpinä kuin tyttöjä. Koulun äänen sukupuolittumista on tarkasteltu monissa tutkimuksissa, jotka kertovat siitä, että opettajien lisäksi pojat hallitsevat luokkahuoneen äänenkäyttöä (Tolonen 2001, 97. Ks. myös Palmu 2003, 164). Carolan kommentti tukee aiempia tutkimustuloksia, vaikka toisaalta tyttötkään eivät näyttäyty ihän kuuliaisina ja hiljaisina hänen kommentissaan.

B-luokalla pulpetit oli järjestetty pareittain niin, että pääsääntöisesti tyttö ja poika istuivat vierekkäin. Valteri kertoi sijaisopettajan tehneen heille istumajärjestyksen: ”*se yritti ainaki tehdä silleen tyttö ja poika vierekkäin*”. Tyttöpoikajärjestys onkin opettajien usein suosima istumajärjestys (ks. esim. Thorne 1993, 55). Barrie Thornen (1993, 37) tutkimuksen mukaan opettajat suosivat tyttöpoikajärjestystä siksi, että ystävykset ovat yleensä samaa sukupuolta eikä heitä laiteta istumaan vierekkäin siitä syntyvän melun takia. Asia ei mielestäni kuitenkaan ole näin yksinkertainen, koska kaikki samaa sukupuolta olevat eivät todennäköisesti ole keskenään ystäviä.

Valterin mukaan myös oppilaat ovat saaneet joskus päättää istumajärjestyksestä. Kun kysyin, kumpi systeemi hänen mielestään on parempi, vastasi Valteri yllätyksekseni: ”*ehkä se ope*”.

Kaikki muut B-luokan oppilaat toivoivat voivansa vaikuttaa istumajärjestyksen laatimiseen. Vaikka oppilaat pitivät nykyistä istumajärjestystä hyvänä tai kohtuullisena, moni toivoi toista paria viereensä. Nella ja Benjamin istuivat luokassa vierekkäin ja heidän kuvauksensa pareittain istumisesta oli mielenkiintoinen. Nella kertoi tilanteesta seuraavaa:

*N: No kyllä mä jotain muuta paria kaipaisin.*

*E: Kenen vieressä sä sitte haluaisit istua?*

*N: En mä tiää, jonkun tytön ainaki.*

Benjaminin kokemus taas oli seuraavanlainen:

*E: Entäs tuo teiän istumajärjestys, ku te istutte nyt silleen pareittain?*

*B: No seki on kyl hyvä, jos Nella vaan lopettais sen jäkättämisen.*

*E: (naurua) Istuisiksää mielummin jonku muun vieressä?*

*B: No en tiää, ku tää alkaa pikkuhiljaa sujuun tää että me istutaan vierekkäin.*

Tutkimuksissa on todettu, että jos oppilaat saavat valita istumapaikkansa, syntyy luokkaan tyttöjen ja poikien puolet (esim. Jordan 1995, 72; Thorne 1993, 37; Tolonen 2001, 90). Nellan kertomus tukee tätä ja voisin myös kuvitella muiden toista paria toivoneen haluavan istua nimenomaan samaa sukupuolta olevan oppilaan vieressä. Opetussuunnitelman mukaan oppilaille voidaan antaa mahdollisuus oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Lasten haastattelujen perusteella tämä tavoite ei ollut toteutunut lainkaan, kun oppilailla ei ollut sananvaltaa istumajärjestyksen suunnittelussa. Barrie Thornen (1993, 37) tutkimuksessa opettajat kertoivat jokaisen istumapaikan määrittyvän jollain perusteella. Lyhyemmät oppilaat laitetaan luokan etuosaan, häiriköt erilleen toisistaan ja ystävykset yleensä erilleen. Haastattelemi oppilaat vaikuttivat pääosin varsin ymmärtäväisiltä sen suhteen, että opettaja päättää istumajärjestyksestä ja perustelivat asiaa nimenomaan metelin syntymisellä. Oppilaat pitivät opettajan tekemää istumajärjestystä yleensä hyvänä, vaikka istuisivatkin mielummin muualla. Kenen suulla oppilaat puhuvat näin sanoessaan: omalla vai opettajan vai vastasivatko he ehkä sitä, mitä odottavat tutkijan haluavan kuulla? Valtterin maininta siitä, että opettajan tuleekin päättää istumajärjestyksestä, on erityisen kiinnostava, koska hän ei vain alistu opettajan tekemään järjestykseen, vaan myös pitää sitä hyvänä käytäntönä.

Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään osana ryhmää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Oppilaiden vuorovaikutus opettajan kanssa ei tullut esiin haastatteluissa muuta kuin mainintoina, että opettaja päättää miten istutaan eli ympäristön ei voi sanoa tukevan oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus taas oli molemmissa luokissa istumajärjestyksen vuoksi ilmeisesti melko heikkoa, koska A-luokassa oppilaat oli eristetty omiin pulpetteihinsa työskentelemään yksin ja B-luokassa oppilaat oli laitettu istumaan vastakkaisen sukupuolen viereen. Vaikka B-luokassa vastakkaisen sukupuolen vieressä istuminen oli alkanut ”*pikkuhiljaa sujuun*”, ei liene hyödyllistä käyttää kolmea kuukautta toisen vieressä työskentelemisen opetteluun ja sitten taas vaihtaa järjestystä. Olipa pulpettijärjestys mikä tahansa, on oppilaiden tavalla tai toisella sopeuduttava koulun tapoihin. Samalla kun koulutyöskentely on yksilöllistä, oppilaiden on jatkuvasti sopeuduttava toimimaan ryhmissä. (Gordon 1999, 112.)

### 5.3 ”Ei huudeta koko aika” – Työrauha luokassa

Koulun äänitilalla on rajansa ja äänen kontrolli on välttämätöntä. Ääni on myös tehokas vastarinnan muoto ja sosiaalisen hallinnan väline. (Tolonen 1999, 135.) Työrauhan merkitys osoittautui tärkeäksi ja kuten jo edellisistä luvuista on nähtävillä, aihe nousi esiin muissakin kuin vain työrauhaa koskevissa kysymyksissä. Opetussuunnitelmassa ei työrauhaa mainita, joten tässä kohtaa en voi verrata oppilaiden kokemuksia opetussuunnitelmaan. Yleisesti oppilaat pitivät luokan työrauhaa hyvänä tai kohtuullisena ja kertoivat melua syntyvän lähinnä ennen tuntien alkua, kun opettaja ei ole luokassa. Esimerkiksi Carola kuvaili luokan työrauhaa tähän tapaan: ”*no sillon kun ei oo kauheesti semmosta, niinkun tällasta riehuvaa kohtausta, niinku esimerkiks sillain, että jos joku rupee tekeen vaikka jotain toisen mielestä jotain tosi hauskaa, nii jotkut sitte menee siihen mukaan ja sitte tulee kauhee meteli. Mutta sitten välillä on sillai niinkun työrauha kaikille sillain aikalailla, että jos opettaja on luokassa, sillon ei yleensä riehuta kylläkään ollenkaan, että ihan hyvä työrauha on välillä*”. Minnan kuvaus taas oli seuraavanlainen: ”*ihan hyvä työrauha, mutta ennen tota ku ope tulee luokkaan, niin on vähän sählinkiä, mutta ku pojat vaan tota vähän touhuilee siellä...Eihän siel tota tunnin, siel ennen ku ope tulee luokkaan, nii eihän siellä niinku työskennellä, mutta sillon vähän sillai et heti sit ku ope tulee luokkaan, nii kaikki on rauhottunu*”.

Havaintoni työrauhasta olivat samansuuntaisia kuin lasten kertomukset. Esimerkiksi 3.A:n uskonnon tuntia seurattessani kirjoitin seuraavaa: *Oppilaat ovat todella hiljaa ja viittaavat innokkaasti opettajan esittämiin kysymyksiin. Läheskään kaikki eivät pääse vastaamaan ja jotkut oppilaat juttelevat hiljaa keskenään open esittämistä kysymyksistä.* (Havaintopäiväkirja 26.10.2005.) Käsityön, musiikin ja kuvaamataidon tunneilla melua kuului hieman, muttei silloinkaan mielestäni paljoa. Sen sijaan opettajan poissa ollessa tilanne oli toinen: *Ruokailun jälkeen hieman ennen tuntia A-luokassa on kahdeksan oppilasta. Hirveä melu. Dina piirtelee sydämiä taululle, pari poikaa juoksee ympäri luokkaa, Tarja halailee minua ja kyselee minkä ikäinen olen, milloin häntä haastatellaan, jne. Sampo tulee luokkaan ja huutaa: ”äkkiä omille paikoille ja hiljaa, ope tulee”.* (Havaintopäiväkirja 27.10.2005.) B-luokkalaiset käyttäytyivät mielestäni kuuliaisemmin ja hiljaisemmin kuin A-luokkalaiset, mutta tein siellä samanlaisia havaintoja: *Menin A-luokkaan heti välitunnin jälkeen ennen opettajaa, luokassa on yllättävän kova melu. Melu loppui kuin napista painamalla, kun ope tuli luokkaan.* (Havaintopäiväkirja 31.10.2005.)

Oppilaiden äänenkäyttö oli selvästi sidoksissa opettajan läsnäoloon molemmissa luokissa. Minua lapset eivät selvästikään rinnastaneet opettajaan ainakaan A-luokassa, koska läsnäoloni ei heitä hiljentänyt. Ehkäpä lapset huomasivatkin, etten puutu heidän meluamiseensa ja uskalsivat siksi meluta. Opettajan vaikutus työrauhaan ilmenee selvästi esimerkiksi seuraavasta pätkästä Nella haastattelua:

*E: No mitä jos vaikka melutaan tunnilla, nii mitäs siitä sitte seuraa?*

*N: No tuskin ne meluaa jos ope on paikalla.*

Lapset tekevät koulussa jatkuvasti havaintoja ympäristöstään ja omasta ja toisten asemasta sen osina. Opettaja antaa käyttäytymisellään viitteitä siitä, mitä kuuluu oppilaan ja opettajan rooleihin. Oppilaat vastaavat tähän selviytymisstrategiansa mukaisesti eli hakemalla opettajan hyväksyntää olemalla hänelle mieliksi. (Kääriäinen ym. 1997, 52–53.) Suomalainen kouluopetus on hyvin opettajajohtoista varsinkin niin sanotuilla teoria-aineiden tunneilla, jolloin opettaja puhuu ja kyselee ja oppilaiden osuudeksi jää vastata oikeaan aikaan. Tämä vaikuttaa myös oppituntien sosiaaliseen rakentumiseen, kun oppilaiden äänen kontrollista tulee luokkatilanteiden toimintaedellytys. Häiriöttömän luokkatilanteen ja kouluyhteisön luomiseksi tarvitaan ihanteellinen oppilas, joka on hiljaa. Toisaalta hyvän oppilaan vaatimus on olla aktiivinen eli äänessä. (Tolonen 1999, 138.) Tein erään havainnon tähän liittyen:

*3.B:n ympäristötiedon tunti aamulla klo 8. Oppilaat ovat unisen näköisiä. Ope pyytää oppilaita lukemaan järjestyksessä. Ope menee luokan toiselle puolelle ensimmäiseen lukijaan nähden ja sanoo, että äänen pitää kuulua tänne asti, kun teistä on tullut niin hiljaisia kun olen ollut pois. Benjamin lukee kovaan ääneen ensimmäisenä ja ope kiittää häntä ”reippaasta äänestä”. (Havaintopäiväkirja 28.10.2005.) Juuri Benjamin kertoi toisessa yhteydessä, että ”voisin kyl puhua äänekkäämmin ku mä luen”, kun kysyin mitä asioita hän parantaisi luokassa. Käsittelen asiaa tarkemmin työtapojen yhteydessä, koska oppilaiden äänen kontrolli osoittautui siinäkin kohtaa keskeiseksi.*

Sukupuoli tuli työrauhan yhteydessä usein esiin ja peräti seitsemässä haastattelussa mainittiin poikien meluaminen, vaikken kysynyt asiaa suoraan keneltäkään. Asia oli siis selvästi lapsille tärkeä. Poikien meluamisesta puhuivat niin tytöt kuin pojatkin. Ainoastaan Benjamin mainitsi kaksi tyttöä melun aiheuttajiksi. Useat tutkimukset osoittavat, että pojille sallitaan tyttöjä enemmän äänitilaa luokassa (esim. Gordon 2004, 76; Jordan 1995, 77; Thorne 1993, 38; Tolonen 2001, 96). Tässä mielessä tutkimukseni ei poikkea aiemmista tutkimustuloksista. Tyttöjen on myös todettu auttavan toisiaan, jos luokassa on opettajia työllistäviä häirikköpoikia (Gordon, Lahelma & Holland 2004, 189). Tyttöjen ongelmat voivat kuitenkin jäädä huomioimatta, koska he eivät näy luokassa yhtä paljon kuin häirikköpojat; meluaminenhan ei ole tytöille suotavaa (ks. Gordon 2004, 79; Gordon ym. 2004, 177). Tulee kuitenkin muistaa, etteivät pojat ole homogeeninen joukko ja siksi heitä ei tule niin kohdellakaan koulussa (Connell 1996, 230. Ks. myös Jordan 1995, 77). Kaikki pojat eivät siis ole automaattisesti häirikköjä. Havaintojeni mukaan opettajan poissa ollessa lähes kaikki oppilaat käyttäytyivät eri tavalla kuin opettajan ollessa paikalla, mutta tyttöjen ja poikien käytös oli erilaista. Pojat huusivat, juoksivat ja heittelivät tavaroita - siis melusivat, tytöt taas piirtelivät tai kikattivat pienissä ryhmissä. Yhdellä 3.A:n välitunnilla luokassa havainnoin seuraavaa: *Välitunti on alkanut 10 minuuttia sitten, mutta luokassa on vielä melkein puolet oppilaista. Järjestäjät yrittävät saada oppilaita lähtemään ulos. Kaksi poikaa juoksee ja heittelee kumeja. Tarja sanoo minulle: ”mitä mää sanoin, tuollasia ne on aina”. (Havaintopäiväkirja 27.10.2005.) B-luokan äänenkäytöstä puolestaan kertoo esimerkiksi Nellan kuvaus:*

*E: No minkälainen työrauha teillä on tuolla luokassa?*

*N: No sillain että ei kyllä hyvä, eikä mikään paraskaan. Niitten välillä.*

*E: Mm. Minkälaisissa asioissa se sun mielestä näkyy sitte et on niinku semmonen?*

*N: No...en mä oikeen tiää, pojat vaan juoksentelee ja huutelee.*

Nellan kertomus työrauhasta oli ainoa, jossa työrauhaa ei sanottu suoraan hyväksi. Toisaalta muidenkin vastauksista voi lukea, ettei työrauha ehkä niin hyvä olekaan. Esimerkiksi Sampo sanoi työrauhaa hyväksi, mutta kertoi myöhemmin, että ”harvoina päivinä niinkun on, että on ihan hiljasta ettei kukaan melua eikä mitään”. Hän myös mainitsi viihtyvyyden yhteydessä, että ”ainaki siellä on joskus rauhallista”. Dina taas kertoi, että ”välillä on ihan hiljasta ja välillä joku taas huutaa siellä. Ihan hyvä työrauha”. Janinan kuvaus oli seuraavanlainen:

*E: No minkälainen työrauha teillä on tuolla luokassa?*

*J: Ihan hyvä.*

*E: Miten se sun mielestä näkyy että on hyvä työrauha?*

*J: No kun ei huudeta koko aika ja sillai.*

Tässä kohtaa voisi palata koulussa viihtymisen teemaan suhteessa sukupuoleen ja toisaalta jo aiemmin tekemääni havaintoon lasten tyytymisestä vähään, kun hyväksi työrauhaksi riittää, ettei huudeta koko ajan. Tytöt joutuvat tyytymään poikien häiriköimiseen eli alistuvat sukupuolirooliinsa. Tyttöjen kertomusten perusteella poikien käyttäytyminen tekee heidän olostaan luokassa hankalan, vaikkei sitä suoraan sanotakaan. Luokassa jokaisen käytös vaikuttaa myös muihin oppilaisiin esimerkiksi tilan ja äänenkäytön kautta. Etenkin tyttöjen on todettu hyväksyvän hiljaisesti joidenkin oppilaiden, yleensä poikien, jatkuvan häiriköimisen. Toisaalta he voivat olla tyytyväisiä, että joku katkaisee oppituntien rutiinin. (Lahelma 2004, 59.) Lasten kertomukset kuvaavat juuri tällaista ”hiljaista hyväksyntää”. Ainoastaan Benjamin ei pitänyt työrauhaa tärkeänä asiana: ”kyl mä voin melussaki tehdä”. Muut oppilaat korostivat työrauhan tärkeyttä muun muassa siksi, ”että sais työt niin enemmän valmiiks” (Tarja). Sampo taas kertoi, että ”jos mä teen jotaki, nii mä oon että ois vähän hiljempaa että mä voin keskittyä siihen hommaan”.

Vaikka oppilaat sanoivat työrauhaa yleensä hyväksi ja kertoivat melua syntyvän lähinnä oppituntien ulkopuolella, sanoi moni häiriintyvänsä melusta tunneilla ja toivoivat siellä olevan hiljaisempaa. Havaintojeni mukaan tunneilla oli pääosin hiljaista, mutta työrauhan kokeminen on henkilökohtaista ja lasten kertomusten perusteella työrauha näyttäisi olevan

melko huono heidän mielestään. Haastattelemini lasten kokemukset melko huonosta työrauhasta ovat samansuuntaisia Kouluterveystutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan noin puolet kahdeksas - ja yhdeksäsluokkalaista tytöistä ja hieman alle puolet samanikäisistä pojista piti työrauhaa huonona tai melko huonona (Kouluterveystutkimus 2004). Palaan työrauhan käsittelyyn vielä muissa teemoissa, joissa aihe tuli esiin.

#### 5.4 ”Täytyy käyttäytyä kauniisti” – Luokan säännöt

Lasten tapa hahmottaa sallitun ja kielletyn suhdetta on konkreettinen, eikä heillä välttämättä ole käsitystä niiden välisen rajan hämärtymisestä. Lapsille on kuitenkin selvää, että sääntöjä on ja niitä tarvitaan. (Kalliala 1999, 210.) Opetussuunnitelmassa säännöistä kerrotaan koulun toimintakulttuurin yhteydessä. Koulun toimintakulttuurin tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, käyttäytymismallit, arvot ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat kuuluvat toimintakulttuuriin. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen. Myös oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja luomiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Havaintojeni mukaan tutkimani lapset pitivät sääntöjä hyvin tärkeinä, kuten varmasti kolmasluokkalaiset yleensäkin, ja vähän väliä oppilaiden välille syntyi kinaa jonkun säännön noudattamisesta. Jos oppilaat eivät päässeet keskenään sopuun asiasta, pyysivät he opettajaa kertomaan, miten asia on. Joskus opettaja joutui muistuttamaan oppilaita siitä, ettei sääntöjen noudattamista tarvitse koko ajan seurata: *3.B:n liikuntatunnin alussa ope kertoo alkupelin säännöt ja peli käynnistyy. Oppilaat huutelevat sääntöjä toisilleen pelin lomassa ja kinaavat niistä. Ope viheltää pelin poikki ja sanoo, että pelin idea on olla hauska, eikä joka asiasta tarvitse huomauttaa.* (Havaintopäiväkirja 27.10.2005.) 3.A-luokassa säännöt oli kirjattu ylös luokan seinälle. Säännöt olivat seuraavanlaiset:

- Autan toisia
- Kuljen rauhallisesti
- Annan työrauhan kaikille



- Olen ystävällinen ja kohtelias
- Muistan viitata
- Odotan vuoroani
- Olen rehellinen
- Olen ahkera ja teen parhaani
- Muistan olla kaveri kaikille, enkä kiusaa ketään.

Marjatta Kallialan (1999, 210) mukaan lasten on helppo ymmärtää kiusaamisen kieltäminen ja turvallisuuden perustuvia sääntöjä. A-luokkalaisten haastatteluissa mainintoja tuli vain kolmesta ensimmäisestä säännöstä, jotka ovat ehkä lapsille helpoimmin hahmotettavia. Viittaamiseen ja vuoron odottamiseen liittyvät säännöt olivat oppilaille varmaankin niin itsestään selvyyksiä, ettei niitä mainittu. Oppilaat mainitsivat myös muita kuin seinälle kirjattuja sääntöjä. Esimerkiksi Dina mainitsi nämä: *”ei saa koskea opettajan pöytään sillai että sekottaa siellä jotain, koska ne voi olla tärkeitäkin asioita ja sitten että opettajan luvalla saa taululle piirtää ja...pianoo ei saa soittaa, paitsi opettajan luvalla”*. Hänen kuvauksensa oli hyvin opettajakeskeinen ja kaikissa luokan haastatteluissa tulikin esiin, että opettaja on päättänyt luokan säännöistä. Carola tosin mainitsi, että *”me kaikki ollaan kyl sitte vähän niitä päätetty ja kouluki välillä päättää sitte niitä asioita”*. Sampo ja Dina taas sanoivat suoraan, etteivät he ole päässeet vaikuttamaan sääntöjen tekemiseen.

Kukaan A-luokkalaisista ei pitänyt yhtään sääntöä huonona eivätkä lisäisi niihin mitään. Carolan mielestä erityisen hyviä sääntöjä ovat sellaiset, *”joissa sanotaan auttaa opettajaa, koska mä ja mun kaveri, me aina halutaan auttaa opettajaa”*.

*E: Minkä takia te haluatte auttaa opettajaa?*

*C: No koska ku se on niin kivaa, sillai niinkun saa tehdä kaikkia tämmösiä opettajan antamia vaikeitaki tehtäviä ja sitte ku opettaja on siitä aina niin ylpee ja se on niin ilonen aina sit siitä et me ollaan autettu sitte sitä.*

*E: Onks teillä muitaki jotka auttaa, vai vaan sinä ja sun kaveri?*

*C: Kyllä meidän monet luokkalaiset tykkää tosi paljon, että pojatkin, ainakin tokalla niin meidänluokkalaiset pojat jotkut, niin tota ne sitten tosi paljon tykkäs auttaa opettajaa. Ne oli melkeen koko aika siellä luokassa tekemässä siivoustöitä ja tälläisiä.*

Carolan kertomuksesta välittyy stereotyyppinen kuva kiltistä ja tunnollisesta työstä, joka haluaa kaikin tavoin miellyttää opettajaa. Kiltit tytöt helpottavat opettajan työtä ja mahdollistavat opettajien keskittymisen työnsä kannalta keskeisimpiin ryhmiin, lähinnä häiriköihin (Gordon & Lahelma 1992, 315. Ks. myös Palmu 2003, 155). Carola tosin mainitsi myös poikien pyrkivän opettajan miellyttämiseen, mutta hänen kommentistaan käy ilmi, ettei poikien osallistuminen esimerkiksi siivoustöihin ole mitenkään itsestään selvää, koska se piti erikseen mainita tyyliin ”*pojatkin*”. Näyttäisi siltä, että oppilaat ovat omaksuneet jaot tyttöjen ja poikien rooleihin ja tehtäviin jo varhaisessa vaiheessa, vaikka rajoja myös rikotaan. Sukupuolirooleja myös uusinnetaan koulun arjessa. Sukupuoli-identiteetin onkin todettu kehittyvän varhaisessa vaiheessa. Lapset vahvistavan sukupuoli-identiteettiään jatkuvasti koulun arjessa tehden havaintoja siitä, mikä kuuluu tyttöjen ja poikien rooleihin. (Jordan 1995, 73.)

B-luokalla sääntöjä ei ollut kirjattu ylös ja oppilaat luettelivat melkoisen kirjon erilaisia sääntöjä:

- *Ku tullaan pitkältä välkältä, niin pestään kädet ja pitää joku ruokarukous sanoa.* (Valteri)
- *Kaikilla täytyy olla työrauha ja tota...ei sais juosta eikä sais huutaa ja sellasta niinku, et se ei häiritte tai sillai niinkun ei tuu pahaa mieltä.* (Minna)
- *No ettei saa kiusata, ei saa potkia...ja pitää olla kohtelias.* (Janina)
- *Sillon ku opettaja puhuu, nii ei saa toiset puhua ja kuunnellaan toisia ja sitte...täytyy käyttäytyä kauniisti.* (Rami)
- *No ei saa kiroilla ja ei saa juosta eikä tota...kiusata.* (Nella)
- *No ei saa riehua, ei saa huutaa, ei saa juosta ja ei saa kiivetä pulpetin päälle ja huudella rumia.* (Benjamin)

B-luokkalaisten kuvaukset olivat hieman erilaisia kuin A-luokkalaisten. Heidän kertomuksissaan korostui ennen kaikkea ”kauniisti käyttäytyminen”, mikä tarkoitti lasten kuvauksissa toisten huomioimista ja rauhallista liikkumista ja puhumista. Kaikki oppilaat Benjaminia lukuun ottamatta sanoivat opettajan päättäneen luokan säännöistä. Benjamin sanoi, että ”*ihan yhdessä ollaan sovittu koko luokan kaa*”. Minna taas mainitsi, että vaikka opettaja on säännöt asettanut, niin ”*kyllä varmaan kaikki sitä toivois, niinku se on siitä tullu, et ei oo kivaa et ei oo työrauha tai mitään*”. Kuka säännöt lopulta on asettanut, ei ole tutkimukseni kannalta relevanttia. Tärkeämpää on se, miten lapset asian mieltävät. Oppilaat

olivat yksimielisiä siitä, että kaikki luokan säännöt ovat hyviä. Benjaminin sanojen mukaan ”*kaikki on hyviä sääntöjä, muuten tulis sekametelisoppa ja kaikki huutelis rumia ja juoksis ympäri luokkaa ja hyppelis pulpetilta toiselle, nii säännöt on tosi hyvät, vois sanoo*”. Vain Valtteri mainitsi ruokarukouksen tylsäksi ja Janina lisäisi yhden säännön: ”*ettei sais huutaa tunnin alussa*”. Benjaminin kommentista ja muistakin vastauksista käy ilmi, että lapset todella kokevat tarvitsevansa sääntöjä, jotta järjestys säilyisi. Näyttäisi myös siltä, että lapset olivat omaksuneet itsestään käsityksen aikuisen jatkuvan kontrollin tarpeessa olevina ”villeinä”, jotka huutavat ja riehuvat, jos sääntöjä ei olisi.

Sääntöjen rikkomisesta seurasi molemmissa luokissa rangaistus, josta päättää opettaja. Oppilaat kertoivat rangaistuksista hyvin arkipäiväisinä asioina ja pitivät niitä myös oikeutettuina, mikä kertoo aikuisen ja lapsen hierarkkisesta suhteesta. Lapset ovat oppineet olemaan aikuisten kontrollin kohteena ja uskovat, että aikuinen tietää aina paremmin. Läksyjen unohtamisesta tuli molemmissa luokissa unohduslappu kotiin tai joskus opettaja vain käskää tekemään läksyt seuraavaksi päiväksi. Meluaminen tunnilla sen sijaan oli ankarammin rankaistava teko:

- *Sitte se (opettaja) sanoo silleen...en mä tiä oikeen mitä se sanoo, mutta se sanoo vähän vihasemmalla äänellä. (Janina)*
- *No sitte se vähän karjuu. (Rami)*
- *No se vähän sillain suuttuu vähäsen...se varottelee siitä ja jos ei sitte niitä varotuksia kuuntele ollenkaan ja tällai näin, ei yhtään paranna sitä käytöstä, nii sitte tota, sit se pistää käytävään tai sitte jää joskus jälki-istuntoonki, mutta harvoin sillai käy. (Carola)*
- *Joskus se uhkailee että pitää mennä sitte tonne oven ulkopuolelle. (Tarja)*

Jokaisessa haastattelussa tuli esiin opettajan suuttuminen meluamisesta tunneilla. Nellan ja Janinan mukaan opettaja suuttuu nimenomaan pojille. Nella tosin sanoi, että ”*no tuskin ne (pojat) meluaa, jos ope on paikalla*”. Lause kertoo paljon siitä, kuinka suuri auktoriteetti opettaja on. Poikien on todettu tarkkailevan sääntöjä tyttöjä enemmän ja myös rikkovan niitä useammin. Usein sääntöjen rikkominen on kollektiivista eli yhden pojan häiriköidessä on muiden helppo yhtyä siihen. (Thorne 1993, 93.)

Joidenkin oppilaiden kanssa sääntöjen yhteydessä puheeksi tuli myös ruokarukous ja opettajan tervehtiminen, joita en alun perin ollut suunnitellut käsitteleväni. Benjaminin kanssa

puhuin myös koulun uskonnollisista juhlista, koska Benjamin on islaminuskoinen. Valtteri ei pitänyt ruokarukouksesta, ”*ku siinä kestää niin kauan*”. Dinan mielestä taas ruokarukous on hyvä sääntö, ja hän kertoi siunaavansa ruuan myös kotona. Benjamin kertoi ruokarukouksen koskevan myös häntä, mutta ”*ei se oo mikään este et mä en sais ruokarukousta sanoa*”. Hän kertoi tekevänsä ruokarukouksen myös kotona ja lisäsi: ”*mut kotona se on nyt tietysti eri lailla*”. Benjamin kertoi myös osallistuvansa koulun kristillisiin juhliin, mutta ei laula niissä. Juhliin hän suhtautui hyvin välinpitämättömästi: ”*ihan hyviä ne on*”.

Opetussuunnitelman mukaan opetuksen avulla tuetaan jokaisen oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Koulussa edistetään sekä suvaitsevuuksiä että kulttuurien välistä ymmärrystä. Oppiaineiden opetus on uskonnollisesti tunnustuksetonta ja sen on tuettava jokaisen oppilaan kulttuurista identiteettiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Opetussuunnitelmassa puhutaan lähinnä opetuksen neutraaliudesta, mutta miten opetussuunnitelman valossa tulisi tulkita tuntien ulkopuolista uskonnollisuutta: kristillisiä juhlia ja rukouksia? Opetussuunnitelman korostamaa kulttuurien välistä ymmärrystä ei kuvasta kovin hyvin se, että islaminuskoinen saa olla laulamatta virsiä kristillisissä juhlissa. Toisaalta Benjaminille voi olla myös helpotus, ettei hänen ”erilaisuudestaan” tehdä numeroa koulussa, vaan hän saa toimia kuten muutkin oppilaat.

Tervehtimisestä huomasin kysyä oppilailta vasta siinä vaiheessa, kun havaitsin oppilaiden joissain tilanteissa kumartavan ja niaaavan opettajalle. *Kävelin aamulla B-luokan opettajan kanssa luokkaan, Benjamin tuli vastaan ja kumarsi opettajalle sanoen huomenta* (Havaintopäiväkirja 31.10.2005). *Äidinkielen tunti A-luokassa: Luokan oikea ope tulee käymään ja sanoo hyvää päivää. Oppilaat nousevat seisomaan ja vastaavat hyvää päivää kovaan ääneen. Opettaja käskee ottamaan uudestaan, kun kumarrukset ja niaukset unohtuivat. Opettaja sanoo hyvää päivää ja oppilaat toistavat niin, että tytöt niaavat ja pojat kumartavat samalla.* (Havaintopäiväkirja 28.10.2005.) Oppilaat kertoivat, että opettajalle pitää kumartaa tai niaata aina päivän alussa ja lopussa, mutta A-luokan sijaisopettaja ei ollut tätä vaatinut. Kummastelin käytäntöä ja kysyin joiltain lapsilta, pitääkö heillä kotonakin niaata tai kumartaa. Kysymys nauratti monia ja vastaukseksi sain kaikilta, että ei pidä. Nellan mielestä niaussääntö on ihan hyvä ja hän selvästi hämmentyi kysyessäni, miksi koulussa pitää niaata, mutta kotona ei. Pitkään mietittyään hän vastasi: ”*en mä yhtään tiä*”. Myös Dinan mielestä niaaminen on ”*ihan hyvä sääntö*”.

*E: Joo. Minkähän takia se on semmonen sääntö, mitä luulet?*

*D: No vaikka sen takia että niinku kunnioitetaan sitä.*

*E: Teeksää kotonaki sillä tavalla?*

*D: (naurua) No en!*

Benjaminin mielestä niaaus- ja kumarrussääntö on koulussa ”*siks et tytöt niaaa ja pojat kumartaa, niinku pitääki olla*”.

*E: Mm. Kumarraksää kotonaki sitte jos teille tulee vieraita?*

*B: No en oikeastaan.*

*E: Minkähän takia teillä sitte koulussa on näin?*

*B: No se on vaan sellanen sääntö, et on ollu ekasta lähtien. Mä en tiä sitä, et sellasii kannattas kysyä opettajalta.*

Lasten kertomuksista käy ilmi, ettei koulun sääntöjä ja käytäntöjä kyseenalaisteta, vaikkei niitä ymmärrettäisikään. Dinankin selitys säännölle vaikutti lähinnä kysymykseltä eli hän ikään kuin odotti minun kertova, onko vastaus oikea. Koulututkimusten perusteella aktiivisen opettajan vastapainoksi muodostuu yleiskuva vastaanottavasta ja passiivisesta oppilaasta. Oppilaiden ei odoteta tekevän aloitetta ennen kuin he ovat varmistaneet opettajalta niiden sallittavuuden. Oppilaiden itsenäisyys näyttää merkitsevän lähinnä kykyä työskennellä itsenäisesti annettujen tehtävien rajoissa. (Kääriäinen ym. 1997, 52.) Opetussuunnitelman mukaan kuitenkin oppimisen tulisi tapahtua tavoitteellisena opiskeluna itsenäisesti, opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Lasten kertomuksissa näkyi ainoastaan opettajan ohjauksessa työskentely. Passiivisen oppilaan roolin muotoutumisen nähdään olevan yhteydessä koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Oppilaat joutuvat koulun arjessa sopeutumaan alamaisen rooliin, johon kuuluvat ohjeiden ja määräysten vastaanotto opettajalta. Määräyksiä totellaan, vaikkei tehtäviä ymmärrettäisi. Viilthyvyytutkimusten perusteella tytöt näyttävät sopeutuvan poikia paremmin passiivisen oppilaan rooliin. (Kääriäinen ym. 1997, 83–84.) Tutkimuksessani sekä tytöt että pojat esittivät itsestään selviä kommentteja opettajan päätösvallasta. Toisaalta pojat kuitenkin kapinoivat näkyvämmiin joitain sääntöjä vastaan esimerkiksi häiriköimällä.

## 6 OPPILAAT VUOROVAIKUTUKSESSA

### 6.1 ”Ettei se huuda” – Opettajan rooli

A-luokalla oli pitempiaikainen sijaisopettaja tutkimuksen tekoaikana ja sovimme oppilaiden kanssa, että opettajasta puhuttaessa puhumme ensisijaisesti hänestä. Kaikki oppilaat pitivät sijaisopettajaa ihan kivana. Tarja, Sampo ja Dina olivat olleet aiemmin B-luokalla ja perustivat vastauksensa siihen, että vertasivat sijaista B-luokan opettajaan. Sampo kertoi, että *”Laila (B-luokan opettaja) joskus on vähän semmonen ankara, se antaa joskus paljon läksyyki. Mervi (sijainen) ei anna mun mielestä ainakaan hirveesti läksyy”*. Tarja ja Dina eivät osanneet kertoa, mikä tekee sijaisopettajasta mukavan, mutta kertoivat B-luokan opettajasta seuraavaa: *”no Laila joskus huutaa tai sillai”* (Tarja), *”se huusi ja karju, mut meitä oli kyllä isompi luokkaki”* (Dina). Carolan kanssa puhuimme sekä sijaisopettajasta että luokan oikeasta opettajasta samanaikaisesti: *”molemmista voi ihan yhtälailla, kun ne on yhtä kivoja. Välillä ku ne oikeen sillai, niillä on oikeen mitta täysillä, niin silloin ne on vähän että ei millään oikeen jaksais kauheesti tota ajatella mitään työtä, kun koko aika joutuu tekeen kauheesti kaikkee ja tälläin, mut silloin kun ne on kivoja, niin ne on sillai niinku kivoja et ne antaa vähän läksyä, tai sit ne on kivoja et ei ne sillain joka päivä oo sillain niin ankaria”*.

*E: Mm. Onks jotain huonoa puolta sitte?*

*C: No ei oo oikeestaan, koska kun opettajat on opettajia, niitten pitää tehdä sillain niinku tekee.*

Carolan kertomuksesta on nähtävissä, että vaikka opettaja olisi ankara, on hänellä siihen myös oikeus. Myös Dinan vastauksesta näkyy karjuvan opettajan puolustelu, kun hän sanoi edellisen luokan olleen nykyistä suurempi ja ilmeisesti sen takia luokassa oli myös meluisampaa. Ylipäättään opettajan mukavuuteen vaikuttivat lasten kertomuksissa lähinnä huutaminen ja läksyjen määrä. Kaikki oppilaat A-luokalla olivat kuitenkin yksimielisiä siitä, että opettajalta voi kysyä neuvoa ja häneltä myös saa apua. Carola kertoi avun pyytämisestä hyvin välittömästi: *”mä vaan meen sinne opettajan luo ja sit se kertoo että miten jossain tehtävässä pitää tehdä”*. Avun pyytäminen ei siis näyttäytynyt suurena kynnyksenä.

Oppilaiden kertomukset kuvaavat pääosin opettajaa auktoriteettina, mutta toisaalta opettajasta myös pidetään. Luokkaa havainnoidessani asia näkyi haastatteluja selkeämmin, kun esimerkiksi jotkut tytöt halailivat opettajaa tunnin alussa. Vaikka opettaja epäilemättä on auktoriteetti luokassa, ei hän näyttäydy sellaisena negatiivisessa mielessä. Kaarlo Laine on tutkinut auktoriteettiasiaa nuorten parissa ja todennut opettajan auktoriteetin vähentyneen ajan kuluessa. Suunta on kohti tasavertaisempia suhteita oppilaiden kanssa. (Laine 1997, 113.) Vaikka opettajan ja oppilaiden tasavertaisuudesta ollaan varmasti vielä kaukana, ovat ajat muuttuneet ja oppilaat uskaltavat esimerkiksi uhmata opettajaa meluamalla. Voidaan myös kysyä, pitäisikö opettajan ja oppilaiden ollakaan tasavertaisia? Kyse on kuitenkin koulusta, missä on tarkoitus opiskella ja oppilaiden kertomuksista käy ilmi, että he myös kokevat tarvitsevansa jonkinlaisen kontrolloijan, jotta järjestys säilyisi. Sääntöjen yhteydessä sama havainto tuli selvästi esiin. Opettajan kontrollointitapoja on todettu olevan ainakin kahdenlaisia: autoritaarisia ja kannustavia. Kannustavan kontrollin alla oppiminen voi helpottua, kun opettaja ohjaa oppilaita tehtävien olennaisiin kohtiin ja tarjoaa apuaan vaikeissa tehtävissä. Autoritaarisella kontrollilla taas voi olla negatiivisia vaikutuksia oppimiseen ja oppimistuloksiin. (Weinert & Helmke 1995, 140.) Opettajan kontrollia siis tarvitaan, mutta oikeanlaista.

A-luokalla oppilaan sukupuolen vaikutus opettajan kohteluun näkyi tyttöjen ja poikien vastauksissa eri tavoin. Sampon mielestä opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia samalla tavalla. Tytöt taas olivat sitä mieltä, että opettaja komentaa poikia enemmän:

*- No poikia ehkä vähän enemmän ankaremmiin, koska kun pojat riitelee vähän enemmän kun tytöt meidän luokalla, että sitten muuten ihan samalla tavalla. (Carola)*

*- Tyttöjä se kohtelee sillai paremmin ku poikia, ku pojat riehuu sillai tosi paljon... se huutaa tytöille vähemmän ku pojille. (Tarja)*

*- No tytöt ei tee yleensäkkään mitään, että ne välkällä painis tai jotain tollasta, mutta kyllä se niinku ihan tasavertasesti muuten. (Dina)*

Tyttöjen kertomuksista on luettavissa, että pojat ovat ankaramman kohtelunsa myös ansainneet, koska he rikkovat sääntöjä. Opetusta määrittelevässä lainsäädännössä, opetussuunnitelmissa, koululaissa ja tasa-arvolaisissa vaaditaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä. Oppilaille on sukupuolesta riippumatta määritelty samanlaiset tavoitteet. Ohjeistuksissa ei kuitenkaan eritellä, mitä tavoitteiden toteutuminen edellyttää esimerkiksi

opettajan toiminnalta ja opetussuunnitelmilta. (Huhta 2004, 8.) Opetussuunnitelmassa sanotaan vain, että sen tavoitteena on edistää yksilöiden välistä tasa-arvoa huomioimalla erilaiset oppilaat ja antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Opetussuunnitelman tavoitteen ei kuitenkaan täydy tarkoittaa samanlaista kohtelua tytöille ja pojille, vaan nimenomaan erilaisuuden huomioimista; sukupuolisensitiivisyyttä.

Myös B-luokalla oppilaat pitivät opettajaa kivana. Vastaustaan he perustelivat seuraavin tavoin:

- *No joskus se ei anna paljon läksyä.* (Valtteri)
- *Tähän mennessä se ei oo yhtään huutanut, vaan on vaan sanonu kovasti, mut se on just hyvä ku se välillä aina sanoo, niin muuten ois kauhee sählinki tuolla luokassa.* (Minna)
- *Ei se huuda hirveesti.* (Janina)
- *Se antaa aika paljon läksyä ja...ja...sitte ku se on ollu ensimmäisestä luokasta asti, nii se on sitte tutuin.* (Rami)
- *Se ei räyhää eikä anna liikaa läksyä.* (Nella)
- *Se on sillai hellä ja sitten kertoo ohjeet tarkasti ja ei yleensä anna paljon läksyy.* (Benjamin)

Kuten A-luokkalaisten kohdalla, myös B-luokkalaisten vastauksissa opettajan mukavuus määrittyi ennen kaikkea huutamisen ja läksyjien antamisen kautta. Ramin maininta läksyistä on tosin päinvastainen kuin muilla, kun hän kokee läksyt hyväksi asiaksi, vaikka koulun raskaudesta puhuessaan hän toivoi vähemmän läksyjä. Rami oli myös oppilaista ainoa, joka sanoi läksyjä tulevan melko paljon. Oppilaiden kertomuksissa toisinaan huutavan opettajan käytös on oikeutettua. Etenkin Minnan vastauksesta näkee, että hänen mielestään opettajan kuuluukin sanoa kovasti oppilaille. B-luokan opettajan huutaminen tuli esiin myös niiden A-luokkalaisten haastatteluissa, jotka olivat vaihtaneet luokkaa. Myös omasta mielestäni B-luokan opettaja piti kovempaa kuria kuin A-luokan sijaisopettaja. Läsnäolollani saattoi olla vaikutusta opettajien käyttäytymiseen siten, etteivät he välttämättä käyttäytyneet ihan niin kuin yleensä. Oletettavasti läsnäoloni vaikutti enemmän opettajiin kuin oppilaisiin, jotka ovat tottuneet aikuisten arvioivan ja seuraavan heidän toimintaansa.

B-luokkalaisten mielestä opettajalta voi kysyä neuvoa ja apua myös saa, ”*paitsi joskus ku sillä on jotain kiireitä*” (Minna). Oppilaiden sukupuolen vaikutus opettajan kohteluun vaihteli



oppilaiden vastauksissa. Mainitut asiat olivat samantyyppisiä kuin A-luokkalaisilla, mutta vastauksiin ei näyttäisi vaikuttaneen oppilaan sukupuoli. Minnan ja Ramin mielestä opettaja kohtelee poikia ankarammin kuin tyttöjä: ”*no kyllä tota tytöt on aika hiljasia meiän luokassa, mutta kato pojat ainaki tota tunnin alussa ku ope ei oo tullu luokkaan, niin sillon ne aina jotain heittelee lennokkeja ja joskus tekee kaikkea viivottimilla jotain, nii kyllä ne on vähän sellasia enemmän, et se sanoo niille vähän enemmän*” (Minna). Kuten tästä ja aiemmistakin esimerkeistä on käynyt ilmi, pojat käyttävät luokan äänitilaa tyttöjä enemmän. Lasten kertomukset eivät kuitenkaan tue väitettä, minkä mukaan pojille sallittaisiin äänenkäyttö tyttöjä paremmin, koska meluamisesta selvästi seuraa ankarampi kohtelu. Sen sijaan poikien ”huomion varastamista” luokassa oppilaiden kertomukset tukevat. Tyttöjen roolin onkin todettu olevan yksipuolisempi kuin poikien (Kääriäinen ym. 1997, 84). Toisaalta tyttöjen roolia ei tulisi nähdä täysin ongelmattomana. Siinä missä pojat voivat purkaa heitä vaivaavia asioita häiriköimällä, saattavat tytöt peittää ahdistuksensa ja eivät saa apua sitä tarvitessaan. (Gordon & Lahelma 1992, 316.) Avunsaannissa ei tosin haastattelujen perusteella näyttäisi olevan mitään ongelmaa kummassakaan luokassa, olipa kyse tytöistä tai pojista.

Minna ja Rami olivat B-luokalta ainoat, joiden mielestä opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia eri tavoin. Muut puhuivat samanarvoisesta kohtelusta, joskin kysymys ei vaikuttanut oppilaista kovin kiinnostavalta. Ainoastaan Benjamin perusteli vastaustaan: ”*meillä on tyttöpoikajärjestyski jonossa*”. Benjaminin huomio kertoo jotain koulun ja opetussuunnitelman näennäisestä sukupuolineutraalisuudesta, jos tyttöpoikajärjestys tuo tasa-arvon. Sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmista ei kuitenkaan häivytä sitä kouluista. Neutraalit lausumat saavat sukupuolittuneita sisältöjä kirjoitetun opetussuunnitelman siirtyessä koulun arkitodellisuuteen. Jos oppilaiden sukupuolta ja sen vaikutusta heidän toimintatapoihinsa ei huomioida tietoisesti, se vaikuttaa koulussa piiloisesti. (Gordon & Lahelma 1992, 318.) Vaikka Benjaminin mielestä opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia tasavertaisesti, hän kertoi opettajan kuitenkin suosivan hyvin menestyviä oppilaita, mikä ei tullut missään muussa haastattelussa esille.

*E: Millä tavalla se sun mielestä näkyy et se suosii niitä?*

*B: No että hyvin menee, et jatka samaan malliin ja niillä tavoilla.*

Benjaminin näkemys opettajan eriarvoisesta kohtelusta sotii opetussuunnitelman yksilöllisen tasa-arvotavoitteen lisäksi opetussuunnitelman toista tavoitetta vastaan. Opetussuunnitelman

mukaan opetuksen tulisi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23). Vaikka koulumenestyksen vaikutus opettajan kohteluun tuli esiin vain yhdessä haastattelussa, ei kokemus siitä ole mitenkään harvinainen. Opettajien on todettu suhtautuvan oppilaisiin eri tavoin sen mukaan, millainen heidän koulumenestyksensä on ja jopa heille oppilaasta muodostuneen ennakkokäsityksen mukaan (Kääriäinen ym. 1997, 56. Ks. myös Kuklinski & Weinstein 2000).

Sekä A- että B-luokkalaisten kertomuksissa opettajan hyvänä tai huonona pitäminen määrittyi huutamisen ja läksyjien kautta myös kysyessäni, millainen hyvä opettaja yleisesti on:

- *Sellanen joka aina välillä sanoo sillai kovasti ja sellanen joka tota neuvo ja on sellanen kiltti ja antaa kunnan ohjeita ja sitte tota sellanen joka sanoo aina välillä kovasti jos joku tekee jotain.* (Minna)

- *No sellanen ettei se huuda ja sellasta.* (Tarja)

- *Sellanen, joka opettaa kunnolla, eikä tota tee mitään sellasta, jota ei sais oikeestaan tehdä ja joka ei oo kauheen ankara joka päivä ja sitten se tykkää lapsista.* (Carola)

- *Sellainen joka ei huuda niin paljoo, paitsi jos on tehny jotain, että on vaikka lyöny toista tai sillai, nii sitte voi huutaa.* (Dina)

- *No sellanen joka...ei huuda kauheesti.* (Rami)

- *Se ei anna hirveesti läksyä eikä huuda.* (Nella)

- *Joka antaa riittävästi läksyä ja opettaa hyvin.* (Valtteri)

Oppilaille hyvä opettaja ei määrity niinkään joidenkin ominaisuuksien perusteella, vaan pikemminkin joidenkin ominaisuuksien puuttumisen perusteella. Tiivistettynä voisi sanoa, että hyvä opettaja ei huuda eikä anna liikaa läksyä. Toisaalta oppilaat kuvasivat nykyisiä opettajiansa kivoiksi, vaikka he huusivat joskus, joten hyvän opettajan kriteeriksi riittänee, ettei opettaja huuda liikaa. Opettajan sukupuolesta ei tullut mitään mainintoja, mikä viittaa siihen, ettei opettajan sukupuolella ole lapsille merkitystä. Julkisessa keskustelussa miesopettajia on kaivattu lisää, mutta silloin harvoin kun oppilailta on kysytty asiaa, he ovat pitäneet opettajan sukupuolta tärkeämpinä asioina hänen opettamistaitojaan. Lahelman (2000, 176) tutkimuksessa sekä tytöt että pojat arvostivat ennen kaikkea opettajaa, joka osaa opettaa, käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja auttaa oppilaita. Hyvä opettaja ei myöskään huuda,

anna liikaa läksyä, eikä ole liian tiukka, mutta pitää silti huolen, että oppilaat opiskelevat. Tarja Palmu sai hyvin samantyyppisiä tuloksia tutkiessaan yläasteikäisten käsityksiä äidinkielen opettajista. Opettajan myönteisinä piirteinä mainittiin muun muassa kurinpito ja toisaalta se, että opettaja huutaa harvoin. (Palmu 2003, 86.) Mainituissa tutkimuksissa oppilaat olivat 13–18-vuotiaita ja on mielenkiintoista sinänsä, että heidän vastauksissaan korostuivat ihan samat asiat kuin haastattelemini kolmasluokkalaisten kertomuksissa.

Oppilaiden kuvaukset huonosta opettajasta voi tiivistää Valtterin vastaukseen: *”joka antaa paljon läksyä ja huutaa”*, eli huono opettaja on jokseenkin hyvän opettajan vastakohta. Vaikka Valtterin mielestä opettajan pitää antaa läksyjä *”riittävästi”*, ei niitä pidä antaa liikaa. Läksyt näyttäytyivät myös Carolan kertomuksessa eräästä huonosta opettajasta: *”yhessä vaiheessa tokalla niin tuli sitten semmonen opettaja, se ei antanu melkeen yhtään läksyä. Ku oli uskontoo, nii sit se sano että kirjota vaan otsikko, niin sitten ei tehty muuta ku ruvettiin puhumaan vaan siitä mitä siihen otsikkoon kuulu”*. Carolan tarina kertoo jo aiemmin tekemästäni havainnosta eli lapset todella kokevat tarvitsevansa opettajaa, joka toimii *”opettajamaisesti”* antaen läksyjä ja pitäen kuria.

Käsittelen vielä lyhyesti sijaisopettajia ja luokan vaihtamista, koska molemmat asiat liittyivät läheisesti tutkimieni oppilaiden arkeen tuoden luonnollisesti myös muutoksia heidän normaaliryhtiinsä. Molemmissa luokissa oli ollut paljon sijaisopettajia pitkin syksyä. Lähes kaikki oppilaat sanoivat sijaisten olleen mukavia, mutta pitivät silti omaa opettajaa kaikista parhaana. Ainoastaan Carola ja Sampo pitivät samantekevänä, onko opettaja nykyinen sijainen vai luokan varsinainen opettaja, koska molemmat ovat yhtä kivoja. Minnan mielestä taas sijaiset tuovat mukavaa vaihtelua: *”kaikki opet on yhtä kivoja ja se on kivaa välillä et vaihtelee”*. Rami ja Benjamin pitivät omaa opettajaa parhaana tuttuuden takia: *”se on meitä opettanu kaks vuotta, nii kyl siinä tulee, alkaa ihmetelläkki ja tulla ikäväki opettajaa”* (Benjamin). Dina taas kertoi, että *”neki (sijaiset) on ihan kivoja, mutta kyllä Mervi tuntuu sellaselta sijaiselta, ettei se niinku, se on aika nuori, tai jos vertaa meidän opettajaan. Oikeeseen”*. Nellan mielestä *”kyllä ne (sijaiset) oli kivoja, mutta en mä kyllä niitä ois kaivannu omaks opeks”*.

Mukavista sijaisista huolimatta näyttäisi siis siltä, että oma opettaja on paras. Myös luokkaa vaihtaneiden mielestä nykyinen opettaja oli lähes aina entistä parempi ja nykyistä luokkaa pidettiin parempana kuin entistä. Ainoastaan Sampo vaikutti siltä, että hän olisi mielellään

jäänyt entiselle luokalle, koska sinne jäivät parhaat ystävät. Sampo kuitenkin kertoi, että ”*aluks oli vähän tyhmää vaihtaa, mutta onhan tää nyt ihan kivaa*”. Oppilaiden puheista ei mitenkään käynyt ilmi toisen luokan olevan toista parempi, koska molemmista luokista vaihtaneet pitivät nykyistä luokkaa ja opettajaa parempana kuin entistä. Lasten tarinat kertovat myös sopeutumisesta, kun muitakaan vaihtoehtoja ei ole.

## 6.2 ”En mä tiä tytöistä mitään” – Tovereiden merkitys ja toveripiirit

Tovereiden merkitys korostui lasten kertomuksissa koulussa viihtymisen kannalta. Vertaisryhmät vaikuttavat monin tavoin lapsen käyttäytymiseen ja kehitykseen. Niissä opitaan monia tiedollisia ja sosiaalisia taitoja, kuten empatiaa ja kommunikointia. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi saa tietoa itsestään ja toisista ihmisistä. Emotionaalisesti vertaisryhmä on tärkeä, koska siinä voidaan pitää hauskaa ja toisaalta myös purkaa huolia ja jakaa salaisuuksia. (Salmivalli 1998, 13.) Kaikki oppilaat kertoivat heillä olevan tovereita luokallaan. Monella haastattelemani lapsella oli tovereita myös muilta luokilta, etenkin rinnakkaisluokalta, mikä ei ole ihan tavallista. Esimerkiksi Kaarlo Laineen mukaan eri luokka-asteiden kanssakäymisen vähäisyys on ylläpitänyt asemallisia eroja oppilaiden keskuudessa ja estänyt eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien vuorovaikutussuhteiden muodostumista (Laine 1997, 140 - 141). Todennäköisesti luokkien sekoittaminen on vaikuttanut siihen, että oppilailla oli ystäviä myös yli luokkarajojen.

Jokainen haastattelemani lapsi kertoi tuntevansa kaikki luokkansa oppilaat, myös uudet tulokkaat ainakin jossain määrin. Minna kertoi tutustuneensa rinnakkaisluokkalaisiin välitunneilla jo aiempina kouluvuosina ja siksi uudet oppilaat olivat ennestään tuttuja. Muutamalla oppilaalla tovereita oli myös muilta kuin omalta ja rinnakkaisluokalta, mutta suhde heihin näyttäisi olevan hieman erilainen. Esimerkiksi Carolan kertomus kuvaa hyvin toverisuhteita eriluokkalaisten kanssa: ”*en mä aina pelkästään oman luokan kansa leiki, mutta yleensä mulla on sitten oma luokkalainen mukana leikeissä*”. Peruskoulussa luokka-aste ja sen seurauksena ikäryhmä vaikuttavat siihen, kenen kanssa vietetään aikaa koulussa (Lehtonen 2003, 135). Peruskoulun kronologiseen ikään sidottu ikäjärjestys erottelee oppilaita opetusryhmien lisäksi vertaisryhmien sisällä ja jopa alle vuoden ikäeroa saatetaan pitää ongelmallisena (Aapola 1999, 243–244). Tyypillisimmin oppilaat kertoivat viettävänsä aikaa oman ja rinnakkaisluokkalaisten kanssa eli ikä rajasi paljon oppilaiden toveripiirejä.

Yleensä oppilailla oli yksi tai kaksi omaa sukupuolta olevaa parasta ystävää, jotka olivat omalta luokalta. Asia oli näin myös luokkaa vaihtaneiden kohdalla. Esimerkiksi Tarja mainitsi parhaiksi ystävikseen kaksi omanluokkalaista tyttöä ja kun kysyin, onko hän vielä B-luokkalaisten kanssa, hän vastasi: *”kyllä mä joskus oon”*. Lapset eivät silti vietä aikaansa koulussa vain parhaiden ystävien kanssa, vaan yleensä suuremmissa joukossa, mikä koostui tyypillisesti samaa sukupuolta olevista oman ja rinnakkaisluokan oppilaista. Sinikka Aapola näkee tällaisen ryhmäytymisen ongelmallisena, koska tällöin koulu ylläpitää stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista. Aapolan mukaan iän ja sukupuolen varaan rakennettuja itsestään selviä erotteluja tulisi koulun sisällä pikemminkin kyseenalaistaa. (Aapola 1999, 244.) Moni mainitsi toveriryhmien vaihtelevan jonkin verran muun muassa leikistä riippuen eli ne eivät olleet pysyviä, vaikka parhaat ystävykset yleensä olivatkin samassa joukossa. Parhaiden ystävien kanssa vietään aikaa koulun lisäksi myös vapaa-ajalla: *”ne on ihan niinkun sillain yksityiskavereita sillain että niitten kanssa mä voisin olla melkeen joka päivä”* (Carola). Minna taas kuvasi parasta ystävänsä Nellaa sanoen *”mun vakituinen kaveri, mut kyllä kaikki tytöt on melkeen siellä kavereita”*.

Luokkaa keskeisempi toveripiirin jakaja oli sukupuoli. Myös muissa tutkimuksissa on tehty vastaavia havaintoja (esim. Thorne 1993, 34; Tolonen 2001, 13). Sukupuoli voi korostua oppilaita erottelevana tekijänä, koska luokka-aste jakaa oppilaat jo iän mukaan. Tyttö- ja poikaryhmittymiä ei siis välttämättä syntyisi yhtä selvästi, jos luokissa olisi eri-ikäisiä oppilaita. (Thorne 1993, 52.) Väitettä tukee se, että vapaa-ajallaan lapset eivät yleensä jakaudu sukupuoliryhmiin yhtä selvästi kuin koulussa (Jordan 1995, 72). Toisaalta sukupuolten välisiä rajoja myös ylitettiin. Esimerkiksi Valtteri kertoi hänellä olevan myös tyttökavereita, vaikka hän toisessa kohtaa teki selvän eron sukupuolten välille: *”en mä tiää tytöistä mitään, mutta kyllä me ollaan poikien kaa joskus ryhmässä, vaikka ei kaikkien poikien kaa”*. Myös Sampo sanoi olevansa yleensä poikien kanssa, mutta *”joskus ku noi tytöt hyppii narua, nii me joskus mennään siihen, ku ne menee jotaki, nii me vaan vähäks aikaa mennään siihen”*. Carola taas sanoi, että *”melkeen kaikki meidänluokkalaiset on kyllä mun kavereita, et sillai pojistakin. Pojat tulee aina välillä leikkiin, jos niitä pyytää, niin ne kyllä tulee sitte. Yleensä se on kyllä sillai, että pojat leikkii yhdessä ja tytöt yhdessä, mutta välillä jos on oikeen poikienki mielestä ja tyttöjen mielestä tosi kiva leikki menossa, että silloin leikitään nyt tietysti yhdessä”*. Tarja puolestaan kertoi, että *”kyllä me yleensäkki leikitään kaikkien tyttöjen kanssa, tai sit me mennään koko luokan kanssa”*.

Vaikka tytöt ja pojat ovat keskenään vuorovaikutuksessa koulun arjessa, eivät nämä kontaktit ole kovin pysyviä ja lasten todelliset ystävät ovat yleensä samaa sukupuolta (Thorne 1993, 47). Tämä kävi ilmi myös aiemmin lasten kertoessa läheisimmistä ystävistään. Poikien kuvauksissa näkyi tyttöjen kuvauksia selvemmin eronteko sukupuolten välillä, kun Valtteri mainitsi erikseen, ettei tiedä tytöistä mitään ja Sampo korosti poikien osallistuvan tyttöjen leikkeihin vain ”*vähäks aikaa*”. Poikien tuottama eronteko tukee käsitystä, jonka mukaan stereotyyppiset käsitykset sukupuolten käyttäytymismalleista asettavat rajoituksia tyttöjen ja poikien toiminnalle. Maskuliinisuus on yhteiskunnassamme arvostetumpaa ja siksi tyttömäinen poika nähdään ongelmallisempänä kuin poikamainen tyttö. (Gordon & Lahelma 1992, 325. Ks. myös Epstein 1997, 109–110; Jordan 1995, 70.) On myös todettu, että pojan osallistuminen ”tyttöjen juttuihin” riippuu hänen asemastaan toveripiirissä. Jos poika on arvostettu muiden poikien silmissä, ei hänen tarvitse pelätä tulevansa naurunalaiseksi ja hän voi esimerkiksi hypätä narua. (Thorne 1993, 123.) Carolan ja Tarjan kuvauksissa sukupuoli jaottelu on nähtävillä, mutta poikien kuvauksia välittömämmin ilmaistuna. Myös kaikissa muissa haastatteluissa tuli esiin tyttöjen ja poikien joukot, mutta ilman perusteluita.

Myös välitunnit rajaavat lapset pitkälti tyttöjen ja poikien ryhmiin. Lapset kertoivat lähinnä leikkivänsä ja pelaavansa luokkatovereiden kanssa välitunneilla. Lisäksi Valtteri ja Sampo kertoivat heittelevänsä lumipalloja palloseinään. Myös Tarja mainitsi lumipallojen heiton, mutta sanoi vain poikien tekevän sitä. Carola, Tarja, Janina ja Benjamin kertoivat leikkien ja pelien lisäksi juttelevansa välitunneilla tovereiden kanssa. Janina mainitsi juttelevansa toisinaan myös välituntivalvojan kanssa. Itse havainnoin välitunneilla seuraavaa: *Ensilumi kiinnostaa poikia ja lumipallot lentelevät. Joka välitunnilla joku saa pallon naamaansa ja asiaa selvitetään opettajan kanssa. Yhdelle seinälle pallojen heitto on sallittua ja pojat parveilevat seinän ympärillä. Yhtään tyttöä ei näy. Tytöt ovat yleensä kahden tai kolmen tytön joukoissa jutellen tai leikkien. Myös yksin olevia tyttöjä ja poikia on muutama. Janina ja Nella tulevat luokseni ja ottavat minua kädestä kiinni. Tytöt kyselevät haastattelusta ja Nella kertoo uudesta lelustaan.* (Havaintopäiväkirja 27.10.2005.)

Sukupuoli rajaa välitunneilla paitsi lapsiryhmiä, myös lasten toimintaa. Christina Salmivallin mukaan pojille on tyypillistä yhteinen aktiviteetti, kuten pelit ja leikit, kun tytöt puolestaan uskoutuvat toisilleen enemmän muun muassa jakaen salaisuuksia (Salmivalli 1998, 42). Myös Barrie Thorne (1993, 44) havaitsi tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien välituntikäyttäytymisen olevan erilaista ja jopa tila välitunneilla oli jakautunut tyttöjen ja poikien alueisiin niin, että

pojat käyttivät tilaa enemmän. En havainnut poikien käyttävän tilaa tyttöjä enemmän, mutta pojat olivat selvästi näkyvämpiä välitunneilla rajuine leikkeineen. Lasten kertomukset ja havaintoni tukevat näkemystä siitä, että tyttöjen ja poikien välituntikäyttäytyminen on erilaista.

### 6.3 ”Se vaan on jotenki sellanen” – Erilaiset oppilaat

Lasten kertomuksissa ei ilmennyt heidän keskuudessaan olevan suosikkioppilaita, tai ainakaan niistä ei juuri puhuttu. Valtteri ja Minna arvelivat suosikeita saattavan olla, mutteivät osanneet tai halunneet nimetä ketään sellaiseksi. Valtterin mielestä suosikkioppilaat ovat suosittuja, koska *”ne on hyviä kavereita ja reiluja”*. Carola oli sitä mieltä, että *”tyttöjen mielestä nyt varmaanki kaikki tytöt on meidän luokalla kivoja, mutta poikien mielestä sitten ei varmaankaan, että tota kyllä kaikki tykkää nyt varmastikki jotenki toisistaan”*. Benjaminin mielipide oli samansuuntainen: *”no oikeestaan tuolla luokassa kyllä kaikki tykkää toisistaan”*. Suosittujen lasten on todettu olevan yleensä sosiaalisesti kyvykkäitä ja noudattavat ryhmän sosiaalisia sääntöjä. Myös urheilulliset saavutukset ja koulumenestys vaikuttavat usein lapsen suosittavuuteen. (Salmivalli 1998, 17.) Ulkonäöllä ja pukeutumisella on myös todettu olevan vaikutusta oppilaiden suosioon etenkin tyttöjen keskuudessa (esim. Lehtonen 2003, 137; Tolonen 2001, 183). Tutkimillani lapsilla ulkonäköasiat eivät nousseet missään kohtaa esiin, minkä uskon johtuvan heidän nuoresta iästään. Ylipäätään se, ettei joitain oppilaita osattu nimetä suosikeiksi, kertoo positiivisesta luokkahengestä.

Vaikkei varsinaisia suosikeita ollut, kävi lasten kertomuksista ilmi, että luokissa kuitenkin oli epäsuosittuja oppilaita, eikä ihan kaikilla ollut ystäviäkään. Tämä on ristiriidassa mainitun ”kaikki tykkää toisistaan” -ajattelun kanssa. A-luokkalaisten haastatteluissa Tarja ja Sampo mainitsivat epäsuositukseksi Antin *”ku se heittelee kumeja siellä”* (Tarja). Antin sääntöjen rikkominen oli myös Sampon perustelu Antin epäsuosittavuudelle: *”se tekee vähän sellattiisii mitä ei sais tehdä”*. Carola taas ei osannut nimetä ketään tiettyä oppilasta epäsuositukseksi, mutta kertoi, että *”välillä se tuntuu se joku ärsyttävältä, mutta ei sitte aina”*. Dina puolestaan kertoi, ettei pidä luokan pojista: *”ne on ihan tyhmiä. Ne on sellasia että ne yrittää olla niin kovia, nii sitte ne ei voi kysyä mitään”*. B-luokalta Nellan kertomus oli hyvin samanlainen, kun hän kertoi, ettei pidä pojista: *”ne on vaan niin tyhmiä”*. Janina, Valtteri ja Benjamin mainitsivat epäsuositukseksi oppilaaksi luokaltaan Samin. Janinan mukaan Samilla ei ole tovereita, koska

*”se itkee tunneilla ja se ei viittaa”*. Valtterin ja Benjaminin peruste Samin epäsuosiolle oli hänen peliharrastuksensa. Benjamin tosin kertoi muuttaneensa käsitystään Samista: *”ennen en tykänny Samista, mut huomasi ajan kuluessa että se on ihan kiva, ku aluks se vähän vaan pelkästään jutteli peleistä. Me kutsuttiin Valtterin kanssa sitä pelihulluks, mutta loppujen lopuksi se lopetti ne, et nyt se on enimmäkseen ulkona ja leikkii ulkona”*. Benjaminin kommentti kuvaa lasten maailman mustavalkoisuutta: erilaista oppilasta ei hyväksytä, mutta kun tämä alkaa käyttäytyä kuten muut, hänet hyväksytään. Lapsuus onkin aikaa, jolloin yhdenmukaisuuden paine on ankara ja esiin pistävä naula taotaan armotta lautaan (Harris 1998, 361. Ks. myös Salmivalli 1998, 27).

Haastattelemieni lasten kuvaukset epäsuosituista oppilaista olivat melko erilaisia. Sääntöjen rikkominen ja muista poikkeaminen saattoivat olla perusteita joidenkin oppilaiden epäsuosioon, mutta valikoidusti. Esimerkiksi Benjamin poikkesi muista ihonväriltään, mutta arvosteli Samin poikkeavaa käytöstä. Oppilaiden poikkeavaa ulkonäköä ei mainittukaan yhdessäkään haastattelussa epäsuosion syyksi. Dinan ja Benjaminin kanssa puhuin heidän ihonväristään ja molemmat kertoivat, ettei siitä ole koskaan tullut mitään sanomista. Ehkäpä eriväriset oppilaat ovat nykyään niin arkipäiväinen asia kouluissa, etteivät oppilaat pidä sitä ihmeellisenä. Lasten luonteva suhtautuminen erivärisiin oppilaisiin kertoo opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta tältä osin. Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon ja ympäristön kunnioittaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, mutta siinä huomioidaan myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Vaikka ihonväri ei vaikuttanut oppilaiden epäsuosioon, luokissa oli epäsuosittuja oppilaita. Tämä on sikäli huolestuttavaa, että käsitykset ovat melko pysyviä. Maineen muodostuttua suosittuihin lapsiin suhtaudutaan jatkossakin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käytöksestään. (Poikkeus 1995, 134; Salmivalli 1998, 21.)

Vaikka joistain oppilaista ei pidetä, se ei välttämättä tarkoita koulukiusaamista. Kiusaamisesta on kyse silloin, kun se on systemaattista ja tarkoituksellisesti toista vahingoittavaa käytöstä, joka kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön. Koulukiusaamista ei ole esimerkiksi kiusoittelu tai hännäminen, minkä kohteeksi jokainen lapsi joutuu toisinaan. (Salmivalli 1998, 30.) A-luokan opettaja kertoi luokassa olleen pitkin syksyä kiusaamisongelmia, joihin on yritetty puuttua. Myös havainnointijaksone aikana koulussa käytiin keskustelua kiusaamisesta



opettajan ja kahden pojan kanssa, mitä en jäänyt seuraamaan asian henkilökohtaisuuden vuoksi. Haastatteluissa kävi ilmi, etteivät kaikki A-luokan oppilaat tienneet tai halunneet kertoa kiusaamista ilmenevän. Tarjan mukaan ”joskus on kiusattu Timoa, mut en mä tiiä kiusataanks sitä enää...Se ei leiki usein noitten muitten poikien kans, koska ne tappelee niin paljon tuolla ulkona, painii. Yleensä se on yksin”. Tarjan kommentti voi kertoa siitä, että pojilta odotetaan stereotyyppistä ”miehisyyttä”. Kuten narua hyppelevä poika, myös rauhallinen poika koetaan outona. Sampo kertoi luokan kiusaamistilanteesta, että ”ennen kiusattiin, mutta ei enää. Mä en oo ainakaan nähny”. Dinan mukaan ”jotain joskus on poikien kesken tullu, mut ei ainakaan tyttöjä sillai kiusata”. Carola taas kertoi, että ”joitain tiettyjä oppilaita jotkut kiusaa tosi paljon, mutta ei ne sillai niinku joka päivä oo mun mielestä ainakaan sillai toistensa kimpussa, et kyl ne välillä antaa toistensa olla rauhassa”.

*E: Tiiäksää minkä takia näitä joitain sitte kiusataan?*

*C: No joittenkin mielestä joku saattaa vahingossa tönästä ja joku luulee sitä ihan tahalliseks ja sitte se rupee se tappelu meneen sillai niinkun isommaks ja isommaks, kun ei toinen ymmärrä että se on leikkiä.*

*E: Mm. Onks ne tyttöjä vai poikia joita kiusataan?*

*C: No välillä tyttöjä ja poikia, molempia. Mut enemmän kyllä poikia, et pojat kiusaa yleensä toisiaan sillai aika paljon.*

Kiusaamistutkimukset osoittavat, ettei kuka tahansa lapsi joudu kiusatuksi yhtä todennäköisesti. Kiusaamisriskiä lisäävät muun muassa muista poikkeava ruumiinrakenne, vetäytyvä käytös, aggressiivisuus ja jopa tietynlainen perhetausta. Selkeimmin kiusatuksi joutumista ennustavat arkuus, huono itsetunto ja epävarmuus. (Salmivalli 2003, 30.) On myös todettu oppilaiden korostavan omaa ”tavallisuuttaan”, jos erilaisia ja outoja kiusataan (Lahelma 1999, 90). Tietyt poikkeavuudet herättävät vihamielisyyttä enemmän kuin toiset. Yleensä torjuvammin suhtaudutaan lapsiin, joiden poikkeavuus katsotaan ”itse aiheutetuksi”, kuten lihavuus tai itkeskely. (Kääriäinen ym. 1997, 60; Salmivalli 1998, 85.) Todennäköisesti juuri tämän vuoksi esimerkiksi ihonväri ei noussut kiusaamisperusteeksi.

B-luokalla Minnan ja Janinan mukaan heidän luokallaan kiusataan Samia, jonka jotkut mainitsivat myös epäsuositukseksi oppilaaksi. Minna kertoi, että ”Samia joskus sillai, ei haukuta, vaan niinku jos vaikka joku puhuu jollekki toiselle, nii sitte jos Sami sanoo siihen jotain, nii että hei en mä sulle puhu, nii sellasta, et se ei varmaan tunnu Samista mukavalta”.

*E: Mitä sää luulet että mistä se johtuu että Samia sitte kiusataan?*

*M: No, en tiää, se vaan on jotenki sellanen.*

Janinan mukaan Samia kiusaavat pojat ”sillai että sillai sille huutaa”. Samin kiusaamiseen Janina suhtautui hyvin välinpitämättömästi:

*E: Onko teillä puututtu tuolla luokassa jotenki siihen kiusaamiseen?*

*J: Ei.*

*E: Tietääkö opettaja?*

*J: En tiää.*

Kiusaamistutkimuksissa on todettu, että vaikka suurin osa oppilaista ei hyväksy kiusaamista, ei kiusaamiseen monestikaan puututa. Kiusaamistilanteissa moni tulee toimineeksi tavoilla, jotka vahvistavat ja ylläpitävät kiusaamisen kierrettä. Esimerkiksi kiusaaajan kannustajana tai apurina toimii 15–30 prosenttia oppilaista ja kiusaamisen hiljaisia hyväksyjä on jopa kolmannes oppilaista. Hiljaiset hyväksyjät tietävät kiusaamisesta, mutta eivät uskalla tai halua puuttua siihen. (Salmivalli 2003, 32–33.) Janina näyttäytyy kertomuksensa perusteella tyypilliseltä hiljaiselta hyväksyjältä ja myös Minnan kuvauksessa on siihen viittaavia piirteitä. Minna tosin mietti, ettei kiusaaminen tunnu Samista mukavalta, mutta hänkään ei puuttunut siihen. Muut oppilaat B-luokalta olivat sitä mieltä, ettei heidän luokallaan kiusata ketään. Benjamin sen sijaan kertoi A-luokkalaista Tommia kiusattavan, mikä ei noussut esiin yhdessäkään A-luokkalaisen haastattelussa. Benjaminin kuvauksen mukaan Tommin kiusaaminen on varsin rajua: ”hypitään päälle ja lyödään ja heitellään päin seinää”.

*E: Miksihän sitä kiusataan?*

*B: Se on yleensä niitten leikkiä, et ne yleensä tekee sen ihan ilman että sitä sattuu.*

*E: Osallistuuko sen kiusaamiseen sitte pelkästään noi A-luokkalaiset, vai onks siinä muitaki?*

*B: No ne on sen hyviä kavereita, et ne ei oikeestaan, täytyy sanoo et ne ei kiusaa, mutta kyl ne sillai näyttää et ne kiusais.*

*E: Mm. Tiedäksää onko siihen Tommin kiusaamiseen puututtu jotenki täällä koulussa?*

*B: No ei, ku se on hauskaa, mutta jos sitten jotain sattuu tai tulee kimmelluksia, niin sit siitä pitää jutella tietysti opettajan kanssa.*

Benjamin muuttaa keskustelussa mielipidettään kiusaamisesta. Hänen mukaansa kyse ei oikeastaan olekaan kiusaamisesta ja kuvaa Tommin lyömistä ja päälle hyppelyä lähinnä leikiksi. Myös Carolan kertomus aiemmin viittaa kiusaamiseen leikkinä. Tulee kuitenkin huomioida, että oppilaat ovat erilaisia ja joku toinen voi kokea ”leikin” toisin. Esimerkiksi Lahelman ja Gordonin yläasteikäisiin kohdistuvassa tutkimuksessa monien oppilaiden mielestä pieni nahistelu on vain leikkiä, eikä sitä oteta vakavasti. Kuitenkin jotkut tämän ”leikin” kohteeksi joutuneet olivat haastattelussa eri mieltä. (Lahelma 1999, 91.) Tutkimuksissa on myös todettu lasten puhuvan usein kiusaamisesta tavoilla, jotka saavat kiusaamisen näyttämään vähämerkityksiseltä ja ongelmattomalta. Kiusaaminen saatetaan nähdä jopa oikeutettuna toimintana, johon kiusattu on itse syypää. (Salmivalli 2003, 35.) Haastattelemieni lasten kuvaukset tukevat näitä tuloksia, kun esimerkiksi Janina kuvasi kiusattua Samia itkeskeleväksi ja Benjaminin mielestä Tommin kiusaaminen on hauskaa.

Opetussuunnitelman mukaan kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilaita opiskelussa ja ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Opettajan lisäksi keskeinen tehtävä on oppilashuollolla, minkä yhtenä keskeisenä tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä ja edistää kouluyhteisön hyvinvointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23-24.) Oppilaiden kertomusten perusteella syrjäytymisen ehkäisy tavoite ei ole kuitenkaan ihan onnistunut.

# 7 OPPIMINEN JA OPETUSMENETELMÄT KOULUSSA

## 7.1 ”Ei me oikeen tehdä sellasia” - Työtavat

Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja ja oppiaineelle sopivia menetelmiä. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen lisäksi sosiaalisia taitoja ja aktiivista osallistumista sekä edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Työtapojen tulee myös antaa mahdollisuuksia eri-ikäisille ominaiseen luovaan toimintaan, leikkiin ja elämyksiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Opetussuunnitelman tavoitteet eivät vastanneet kovin hyvin lasten kertomuksia melko yksipuolisista ja opettajajohtoisista työtavoista ja esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan taidot eivät tulleet yhdessäkään haastattelussa esiin. Kysymys käytetyistä työtavoista saattoi tosin olla vaikea, eikä kaikkia työtapoja varmasti tullut haastattelutilanteessa mieleen. Työtapa-käsitekin vaikutti hieman epäselvältä ja sain hyvin erilaisia vastauksia kysymykseen ”minkälaisia työtapoja luokassa käytetään”. Minna pyysi tarkentamaan mitä kysymyksellä tarkoitan, Janina vastasi, ettei tiedä, Tarja luetteli oppiaineita, Valtteri, Carola ja Dina kuvasivat työrauhaa ja Sampo, Nella, Benjamin ja Rami konkreettisia tapoja toimia. Tarkennettuani asiaa syntyi aiheesta kuitenkin monen kanssa monipuolinen keskustelu. Käsitellen ymmärtämisvaikeutta tarkemmin seuraavassa luvussa.

Valtterin ja Dinan mukaan luokan työtavat ovat rauhallisia. Kun kysyin tarkennusta tähän, Valtteri vastasi: ”*no kaikki on hiljaa siel nii...hiljaa tekee hommiansa*”. Valtterin mielestä hyviä työtapoja ovat nimenomaan hiljaiset tavat ja huonoja sellaiset, joista syntyy melua. Aina luokan työtavat eivät siis ole hiljaisia. Janinan mielipide hyvistä ja huonoista työtavoista oli lähes samanlainen. Dina ei osannut perustella vastaustaan. Carola taas kertoi, että ”*jotkut työskentelee hiljaa ja tekee tosi tarkasti kaikkee ja jotkut tekee niinku vähän niinku sillai, että ne ei kauheesti mieti*”.

*E: Mitä työskentelytapaa teillä on eniten ja mitä sun mielestä liian vähän?*

*C: No eniten on mun mielestä, työrauha on niinku sillai työskentelyssä parasta ja se on mun*

*mielestä hyvin tapa, mut sitten se, että koko aika riehutaan ja tällai huudetaan ja näin, että se on sitte mun mielestä vähän niinku huonompi juttu.*

Lasten vastauksista näkyy, että työrauha vaikuttaa myös työtappoihin ja sitä pidetään tärkeänä. Havaidessani laitoin merkille luokkatyöskentelyn olleen pääosin hiljaista ja opettajan esittämiin kysymyksiin vastattiin viittaamalla. *3.A:n uskonnon tunti: Oppilaat lukevat vuorotellen ääneen kirjan kappaletta ja lopuksi opettaja esittää kysymyksiä siitä. Lähes kaikki oppilaat viittaavat joka kysymykseen. Matias ei pääse vastaamaan ja kysyy opettajalta kovaan ääneen, miksei häneltä kysytä. Opettaja muistuttaa Matiasta olemaan hiljaa ja viittaamaan. Matias viittaa seuraavaan kysymykseen ja ope antaa hänen vastata.* (Havaintopäiväkirja 26.10.2005.) Työtavat kietoutuvat työrauhan lisäksi myös sääntöihin. Jos työrauha ja viittaaminen ovat sääntöjä, tulee niiden näkyä myös työtavoissa. Koulun toiminnot on sovitettava yhteen niin luokan sisällä kuin yhteisössä noudatettavien tavoitteiden kanssa. Koulun toimintojen on siis oltava kokonaisuutena johdonmukaisia. Ihannetapauksessa opettajien oppimiselle asettamat tavoitteet sopivat heidän käyttämiinsä opetussuunnitelmiin ja koulun tavoitteisiin. (Bransford, Brown & Cocking 2004, 173.)

Konkreettista tavoista toimia selvästi yleisin lasten mukaan oli yksintyöskentely, mitä käytettiin myös kaikilla havainnoimillani tunneilla lukuun ottamatta musiikin, liikunnan ja käsityön tunteja. Valtterin, Carolan, Sampon ja Benjaminin mukaan yksintyöskentelyn lisäksi myös ryhmätöitä on joskus ja niihin suhtauduttiin neutraalisti. Parityöskentely tuli useammassa haastattelussa esiin. Carolan, Minnan, Tarjan, Janinan, Ramin, Nellan, Sampon ja Benjaminin mielestä parityöskentelyä on toisinaan ja lähes kaikki heistä toivoivat sitä enemmän. Lapset toivoivat lisää paritöitä, koska niitä tehdään niin harvoin ja parista saisi apua työskentelyyn. Minna toivoi lisää parityöskentelyä, mutta tuli keskustelun aikana toisiin ajatuksiin: *”tai sitte siinä tulis niinku sellasta että tekis jotain ihan omia juttuja, sillai puhuis jostain, et tota se olis parempi jos tekis yksin. Et jos tekee sen ystävän kaa, nii siitä voi tulla sit enemmän juttelua ja näin”*. Kuvaus oli hyvin samanlainen kuin istumajärjestyksestä puhuttaessa ja liittyy jälleen työrauhaan. Dinan selitys yksintyöskentelyn käyttämiselle oli samankaltainen:

*E: ...Teettekö te vaikka paritöitä tai ryhmätöitä tai?*

*D: Ei, ei me oikeen tehä sellasia.*

*E: Onks se aina sit tommosta et opettaja opettaa siellä, niinku yksintyöskentelyä tavallaan?*

*D: Joo, koska jos me tehään paritöitä, nii sitte kumminki kaikki rupee jutteleen, niin ei opettaja halua.*

Suomalaisen opetuksen on todettu olevan tänä päivänäkin pitkälti opettajajohtoista. Opettaja on eniten äänessä luokassa ja välittää oppilaille tiedon lisäksi myös omia arvojaan. (Palmu 2003, 172.) Myös haastattelemini lasten kertomukset puhuvat opettajajohtoisuuden puolesta. Opettajan välittämät arvot näkyivät muun muassa Dinan kertoessa, ettei opettaja halua juttelua syntyvän. Kommentti kertoo työtapojen lisäksi jotain myös opettajan roolista. Koska opettaja on eniten äänessä, tyypillisin työtapo molemmissa luokissa oli yksintyöskentely. Vaikka oppilaat kertoivat myös muita työtapoja olevan, välittyi heidän kommenteistaan kuva, että muita työtapoja on liian vähän. Yksintyöskentely on oppilaille hyvin vaativaa. Lisäksi on todettu, että yksintyöskentely tuntuu menestyvistä oppilaista usein liian helpolta ja heikommin menestyvistä vaikealta. (Barr 1989, 79.) Yhteistyöhön ja auttamiseen perustuvaan oppimiseen ei nykyisessä koulutuspolitiikassa kuitenkaan kannusteta, vaikka sillä voisi olla hyviä vaikutuksia. Jos oppilas tietää, että toverilta voi kysyä ja hän voi auttaa itsekin muita, kasvavat lapset myönteisellä ja turhaa kilpailua ehkäisevällä tavalla. Nykysuuntaus näyttäisi kuitenkin olevan päivänvastainen, kun koulussa korostetaan yksilöllistä pärjäämistä ja kilpailua toisia vastaan. (Suoranta 2003, 145.)

Oppilaat kertoivat tuntien etenevän pitkälti niin, että opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Sekä oppilaiden kertomuksista että havainnoistani kävi ilmi, että oppilailla on yleensä tapana viitata opettajan esittämiin kysymyksiin. Carolan kuvaus osallistumisesta oli samankaltainen myös muiden oppilaiden kertomusten kanssa: ”*kyllä kaikki melkeen aina niinku viittaa, että ei kukaan oo ainakaan yhtä tuntia viittaamatta, että joka kerran ainaki yks kerta viitataan*”. Havainnoidessani huomasin oppilaiden vastaavan opettajan esittämiin kysymyksiin usein myös väärin, mutta siihen ei reagoitu juuri mitenkään: *3.B:n matematiikan tunnilla opettaja kuulustelee kertotauluja ja lähes kaikki oppilaat viittaavat jokaiseen kysymykseen. Moni vastaa väärin, jolloin ope kysyy luokalta, kuka auttaisi. Väärä vastaus ei herätä ivaa tai mitään muutakaan, oppilaat vain viittaavat innokkaammin päästäkseen kertomaan oikean vastuksen*. (Havaintopäiväkirja 28.10.2005.) Carolan kertomuksen ja havaintojeni perusteella näyttäisi, että viittaamisen määrä on itseisarvo ja oikeat vastaukset sivuseikka. On myönteistä, ettei oppilailla ole vaikeutta viitata väärän vastauksen pelossa, mutta varsinaista oppimista aktiivinen viittaaminen ei edistä. Tutkimusten mukaan todellista oppimista näyttäisi tapahtuvan parhaiten oppilaan ollessa aktivoitunut ja motivoitunut tavoitteeseen (Weinert &

Helmke 1995, 141). Oppilaiden aktiivisuus näytti melko näennäiseltä ja voi myös liittyä koulun piilo-opetussuunnitelmaan eli oppilaiden halutaan osallistuvan silläkin uhalla, etteivät he tiedä mihin osallistuvat. Ainostaan Minnan haastattelussa tuli esiin, että väärästä vastauksesta voisi seurata ivaa:

*M: Jotkut on sillai vaikka tietäis, niin tota mutta ei ne silti viittaa, mutta kyllä suurin osa viittaa.*

*E: Mistähän se sitte johtuu ettei sitte viitata vaikka tiedettäisi?*

*M: No se johtuu varmaan siitä, että jos ne luulee et se menee niinku väärin, et sitte kaikki alkais nauraan, niin varmaan sen takia.*

Opetussuunnitelman mukaan opettaja valitsee työtavat ja hänen tehtävänä on ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän työskentelyä. Opetusmenetelmien valintaan on lueteltu opetussuunnitelmassa lukuisia perusteita. Opettajan valitsemien menetelmien tulee muun muassa virittää halu oppia, tukea oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista ja edistää sosiaalista joustavuutta. Opettajan on myös huomioitava oppilaiden erilaiset oppimistyyliä, tyttöjen ja poikien väliset erot ja yksilölliset kehityserot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Oppilaiden kertomuksiin heijastettuna opetussuunnitelman tavoitteet eivät toteudu kovin hyvin, osin ymmärrettävistäkin syistä, koska tavoitteet näyttävät pitkälti ”sanahelinältä”. Opetussuunnitelmassa puhutaan kuitenkin opettajajohtoisuuden puolesta, mikä on ristiriidassa nykyisin korostettavan konstruktivistisen opetussuunnitelman kanssa, mutta toisaalta näyttäisi olevan koulun arkea oppilaiden kertomusten perusteella. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajalla voi olla tärkeä rooli tiedon esittäjänä, mutta tärkeämpää on se, miten opettaja järjestää oppimistilanteet oppilaiden oppimisprosessia tukeviksi. Yleensä konstruktivismin yhteydessä puhutaan oppimisprosessin ohjaamisesta opetuksen sijaan. (Tynjälä 1999, 61.)

## 7.2 ”Ei niitä aina jaksais oppii” – Keskustelua kouluaineista

Oppilaat luettelivat melkoisen kirjon lempiaineitaan ja moni mainitsi useamman kuin yhden aineen suosikikseen. Suosituimmat aineet olivat matematiikka ja käsityö, jotka mainittiin viidessä haastattelussa. Näiden lisäksi Tarja ja Dina sanoivat kuvaamataidon lempiaineekseen

ja uskonto, saksa ja englanti mainittiin kerran. Uusikylän ja Kansasen laajassa tutkimuksessa oppilaiden suosikkeja olivat taitoaineet. Erityisesti liikunnasta, kuvaamataidosta ja käsitöistä pidettiin. (Uusikylä & Kansanen 1988, 72.) Haastattelemieni oppilaiden mainitsema matematiikka suosikkiaineena ei sovi tähän kuvaan, mutta tukee sen sijaan oppiaineiden sukupuolittumista, koska kolme neljästä pojasta sanoi matematiikan lempiaineekseen ja kaikki käsitöistä pitävät olivat tyttöjä. Lukuisat tutkimukset puhuvat oppiaineiden jakautumisesta sukupuolen mukaan. Perinteisesti tyttöjen aineeksi mielletään tekstiilityö ja poikien aineiksi puukäsityö ja matematiikka. Etenkin valinnaisten aineiden kohdalla on todettu valinnan olevan eräänlainen pakko valita omalle sukupuolelle tyypillisemmät aineet. (esim. Lahelma 1992, 90; Lehtonen 2003, 79–99; Vuorikoski 2003, 142–143.) Haastattelemillani oppilailla ei kuitenkaan ollut vielä valinnaisia aineita, vaan kaikki aineet olivat yhteisiä käsityön tunteja lukuun ottamatta. Käsityön tunteilla puolet luokasta olivat syyslukukauden puukäsitöissä ja puolet tekstiilitöissä ja ryhmät vaihtuvat kevätlukukaudella. Valinta aineiden välillä tapahtuu vasta neljännellä luokalla.

Opetussuunnitelman periaatteiden mukaan vuosiluokilla 1–4 käsityöopetus toteutetaan samansisältöisenä kaikille oppilaille käsittäen sisältöjä tekstiili- ja teknisestä työstä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242). Vaikka oppilaiden lempiaineet näyttivät aluksi jakautuneen jossain määrin sukupuolen mukaan, osoittivat lisäkysymykset ettei asia ihan näin ollutkaan. Haastattelun edetessä ilmeni Dinan, Carolan ja Janinan tarkoittaneen käsitöillä puukäsitöitä. Tämä hämmensi minua, koska omaakin ajatteluani ohjasi stereotyyppinen kuva puukäsitöistä poikien aineena:

*E: Mikä sun lempikouluaine on?*

*C: No sanoisko nyt että ehkä eniten toi käsityö.*

*E: Ooksää siis siinä tekstiilityössä?*

*C: Mä oon teknisissä.*

*E: Teknisissä?*

*C: Joo.*

En ollut ainoa, joka teki oletuksen käsitöistä tytöille sopivampana aineena. Benjaminin haastattelussa tuli nimittäin esiin tekstiilityöstä yleisesti puhuttaessa, että hänen mukaansa ”kyllä se (tekstiilityö) on enimmäkseen tyttöjen alaa, ne tekee sitä enemmän ku pojat”. Myös



Janinan kohdalla hämmästyin hänen vastaustaan, kun hän kertoi yhdeksi lempiaineekseen puukäsityön:

*E: Minkä takia se on susta kivaa?*

*J: No en mä tiää, mutta mä tykkään puukässystä.*

*E: Joo. Nii sulla vaihtuu vissiin tammikuussa tekstiiliin, ootaksää sitä?*

*J: En.*

Puukäsitöiden mainitseminen lempiaineeksi sai minut olettamaan, että Janina kuitenkin odottaisi pääsevänsä tekstiilityöhön, sukupuolelleen ”sopivampaan” aineeseen. Tutkimuksissa on todettu tyttöjen valitsevan puukäsityön harvoin, mutta kuitenkin useammin kuin pojat tekstiilityön. Tyttöjä ei myöskään kiusata sukupuolelleen epätyypillisistä ainevalinnoista yhtä usein kuin poikia. (Lehtonen 2003, 85. Ks. myös Gordon & Lahelma 1992, 319.) Tytöt kertoivatkin hyvin mutkattomasti pitävänsä puukäsitöistä, vaikkei kyse valinnaisesta aineesta vielä ollutkaan. Olisikin mielenkiintoista selvittää ensi vuonna, kumman käsityön tytöt lopulta valitsevat.

Carola kertoi puukäsitöiden olevan hänen suosikkiaineensa, koska ”mä oon esimerkiks tota mummilassaki, siellä oon rakennellu kaikenlaisia juttuja, kun tuota siellä pääsee kaikkia koneita käyttään ja sitte oppii vähän kaikenlaista rakentaa ja näin, että sitten ei isompanaki ku pitää jotain rakentaa, nii sitte ei tarvi mieltää et miten tää nyt tehdään”. Dina kertoi lempiaineitaan olevan kuvaamataito ja puukäsityö, koska ”niissä saa tehä kaikkee. Kuviksessa saa maalata ja piirtää, sitte käsitöissä saa tehä käsin kaikkee, naulata ja muuta”. Muissakin vastuksissa taitoaineista näytettiin pitävän juuri käsillä tekemisen vuoksi. Matematiikasta taas pidettiin yleensä siksi, koska se on helppoa (Benjamin, Rami) tai koska oppilas sanoi olevansa siinä hyvä (Sampo, Rami, Minna ja Janina). Ainoastaan Nellan haastattelussa lempiaineelle oli jokin muu peruste: kiva opettaja. Nellan lempiaine oli englanti, joka ei tullut kenenkään muun haastattelussa esiin lempiaineena. Tiedustelin myös luokan yleisesti suosituinta ainetta, johon kaikki eivät osanneet vastata. Eniten mainintoja tuli kuitenkin juuri henkilökohtaisista suosikeista eli matematiikasta ja käsitöistä. Benjaminin vastaus oli tyyppillinen:

*B: No suosituin on toi ihan matikka.*

*E: Joo. Minkähän takia se on sillai koko luokan suosikki?*

*B: No siten ehkä ku se on helpoin, niin ehkä se on sitten se syy.*

Vähiten suosittu aine lasten mielestä oli äidinkieli, mikä mainittiin kuudessa haastattelussa. Myös uskonto ja ympäristötieto mainittiin usein. Valtteri oli ainoa, joka ei nimennyt epäsuosituinta ainetta. Tyypillisesti lapset, jotka eivät pitäneet kyseisistä aineista, sanoivat syyksi sen tylsyyden (Rami, Carola, Minna ja Tarja). Esimerkiksi Carola kuvasi äidinkieltä ja ympäristötietoa seuraavasti: *”ei niitä aina jaksais oppii, kun niitä on melkeen joka päivä niitä tylsiä aineita”*. Toinen usein esiin tullut syy sille, ettei äidinkielestä, uskonnosta ja ympäristötiedosta pidetty, oli hyvin konkreettinen: käsi väsy, kun pitää kirjoittaa paljon (Sampo, Nella, Rami, Benjamin ja Tarja). Esimerkiksi Sampo kertoi, ettei pidä äidinkielestä, koska *”siinä yleensä mulla väsy käsi, ku koko ajan täytyy pitää siinä paperissa melkeen koko ajan sitä kynää”*. Opetussuunnitelman tavoitteena 3-5-luokkalaisten äidinkielenopetuksessa on sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppiminen, tiedonhankintojen kartuttaminen sekä luetun ymmärtämisen syventäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 49). Äidinkielessä luonnollisesti kirjoitetaan paljon ja se tukee myös opetussuunnitelman tavoitteita, vaikkei kirjoittaminen niin mielekästä olisikaan oppilaiden mielestä. Oppilaiden kertomusten ja havaintojeni mukaan myös uskontoa ja ympäristötietoa opiskellaan yleensä vihkotyön avulla, joten kyseisten aineiden epäsuosio liittyi selvästi niissä käytettyihin työtapoihin.

Kyselin oppilailta myös liikuntatunneista ja olin havainnoimassa yhdellä B-luokan liikuntatunnilla. Molemmilla luokilla liikuntatunnit olivat yhteisiä tytöille ja pojille, eivätkä oppilaat pääosin pitäneet sitä ongelmana. Sekaryhmät eivät ole kovin tavallisia enää kolmasluokkalaisilla. Yleensä liikuntatunnit on jaettu juuri kolmannelta luokalta lähtien sukupuolen mukaan tyttöjen ja poikien liikuntaan. (Lehtonen 2003, 89.) Lasten suhtautuminen yhteiseen liikuntaan oli neutraalia ehkä juuri siitä syystä, että heidän luokillaan tytöt ja pojat ovat aina olleetkin samoilla liikuntatunneilla. Carolan mielestä yhteistunnit olivat pikemminkin hyvä asia: *”kaikki pääsee mukaan ja sitten että kun koko luokka pääsee tekemään samoja asioita ja että ei sitten koko aikaa joudu tekemään eri asioita muitten kanssa”*. Ainoastaan Tarjan haastattelussa tuli esiin, ettei sekaryhmä ehkä olekaan paras mahdollinen: *”kerran musta tuntu siltä vähän että kannattais vaihtaa sillai että pojat on erikseen, koska toi se meidänluokkalainen Antti oli heittäny mua täysillä pallolla”*.

*E: Aijaa. Riehuuko pojat sitte enemmän siellä liikuntatunneilla?*

*T: No joo. Kerran se joutu pois sieltä.*

*E: Joo. Tuleeks teillä semmosta et vaikka tytöt vastaan pojat kisoja?*

*T: Ei, ku meillä on sillai että meiän opettaja valitsee että ketkä on missäki ryhmissä sitte.*

Tarjan kuvaus kertoo jälleen opettajajohtoisista työtavoista ja opettajan auktoriteettirollista. Myös itse panin merkille huomattavan opettajajohtoisuuden liikuntatunnilla: *3.B:n sisäliikuntatunnilla oppilaat menevät tunnin alussa lattialle ympyrään odottamaan opettajaa. Ope jakaa oppilaat ryhmiin ja ryhmät menevät eri pisteisiin tekemään opettajan käskemiä tehtäviä. Ope viheltää pillillä, kun ryhmät vaihtavat pisteitä. Joka vaihdossa ope muistuttaa siirtymään rauhallisesti seuraavaan pisteeseen ja antaa lisäohjeita. Välineiden tuomiseen, vaatteiden vaihtoon ja ohjeiden kuuntelemiseen menee valtaosa tunnista, ja liikkumiselle jää vain vähän aikaa.* (Havaintopäiväkirja 27.10.2005). Satuini haastattelemaan Benjaminia heti kyseisen liikuntatunnin jälkeen ja kysyin häneltä havainnoistani:

*E: Mä katoin tuolla liikuntatunnilla et teillä oli aika paljon sillai et aika vähän pääsitte tekemään loppujen lopuks, et ope anto kauheesti semmosia ohjeita ja neuvoja, nii miltä se sun mielestä tuntuu?*

*B: No ihan normaalilta, et opettajat yleensä tekee niin.*

Kysymys oli kieltämättä johdatteleva, mutta Benjaminin vastaus kertoo silti paljon opettajien ja oppilaiden suhteesta. Opettaja antaa ohjeita, eivätkä oppilaat kyseenalaista niitä. Opetussuunnitelman mukaan liikunta on toiminnallinen aine, jossa edetään taitojen oppimisen ja leikin kautta kohti omaehtoista harrastuneisuutta. Vuosiluokilla 1–4 liikunnan opetuksessa opetus toteutetaan leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä ja opetuksen lähtökohta on oppilaiden aktiivisuus. Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden omia oivalluksia ja mielikuvitusta. Yhtenä liikunnan opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan sovittujen ohjeiden mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248.) Lasten kertomusten ja havaintojeni perusteella oppilaiden omat oivallukset eivät saaneet minkäänlaista osaa liikuntatunneilla. Sen sijaan oppilaiden toimiminen ohjeiden mukaan korostui eli siltä osin opetussuunnitelma ja käytäntö vastasivat toisiaan.

### 7.3 ”Yleensä se menee siihen todistukseenki” – Kokeet ja arviointi

Oppilaat kertoivat kokeista hyvin arkipäiväisesti ja välinpitämättömästi. Esimerkiksi Valteri kuvasi kokeita yksinkertaisesti näin: *”jotkut helppoja ja jotkut vaikeita”*. Samantyyllisen vastauksen antoivat myös Minna, Tarja, Janina, Rami ja Sampo. Dinan, Nellan ja Benjaminin mielestä kokeet ovat yleensä helppoja. Carola oli ainoa, joka kertoi omaehtoisesti kokeista hieman enemmän: *”no tässä on nyt tulossa kaksi, että nykyään niitä tehdään sillai aika tiheesti, että melkeen joka viikolla yks koe, että ehtii kuitenkin sillai valmistautuu niihin kaikkiin. Kun osaa tunnilla jotain, niin sillon osaa kokeissakin melkeen aina, että sitten ei oo vaikeeta paljon”*. Voisi kuvitella koulussa hyvin menestyvien oppilaiden mielestä kokeiden olevan helpompia kuin heikommin menestyvien mielestä, mutta lasten kertomusten perusteella kokeiden vaikeus ei ollut yhteydessä heidän koulumenestykseensä. Carolan, Benjaminin ja Valterin mielestä kokeissa menestyminen riippuu nimenomaan omasta lukemisesta, ei kokeiden vaikeudesta. Kokeiden määrästä puhuttaessa tyypillisin vastaus oli kokeita olevan ihan sopivasti (Tarja, Rami, Nella, Benjamin, Dina). Esimerkiksi Tarja kuvasi kokeiden määrää seuraavalla tavalla: *”no kyllä niitä on ihan sopivasti, ei niitä mitään liikaa oo kuitenkaan”*.

Kaikki oppilaat sanoivat lukevansa kokeisiin paljon. Tarja ja Sampo kokivat kokeisiin lukemisen raskaaksi. *”Kerran mä en ehtiny (lukea kokeisiin) ku sitte mun piti lähtee jo kouluun ku mä olin harjotellu kaks kertaa, mut kyllä se kaks kertaa riittiki...Ku vaikka mää oon sellanen meiän perheen lukija, mut sitte joskus mää väsyn sillai etten mää jaksa sitte lukee enää”* (Tarja). *”Onhan se ihan raskasta, ku tulee vaikka paljon läksyy, nii sit täytyy vielä kokeeseen harjotella”* (Sampo). Benjaminin kokemus kokeisiin lukemisesta oli toisenlainen: *”se on ihan helppoo”*. Myöskään Nellan, Dinan ja Janinan mielestä kokeisiin lukeminen ei tunnu raskaalta, vaikka he kertoivatkin lukevansa paljon.

Kokeisiin liittyä kiinteästi arviointi, jonka merkitys nousi haastatteluissa usein kokeiden päätehtäväksi. Arviointi onkin osa koululaisten arkea ja sen on todettu hallitsevan koulua ja opetusta myös vanhempien opiskelijoiden tarinoissa (Viskari & Vuorikoski 2003, 78). Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kuvata, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Arviointi myös auttaa oppilasta muodostamaan realistisen kuvan oppimisestaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Koulumaailman arviointikeskeisyyttä on myös

kritisoitu. Arvioinnissa tulisi mennä perinteisen koekäsityksen ulkopuolelle kohti ymmärtävää oppimista. Pintatiedon sijaan tulisi testata oppilaan syvällisempää ymmärtämistä ja pelkän lopputuloksen arvioinnin sijaan arviointia voisi tehdä eri tavoin pitkin opiskeluprosessia. Tärkeää olisi, että opettajalle muodostuisi käsitys oppilaiden ajattelun kasvusta ja kehityksestä. (Bransford ym. 2004, 33–34.)

Oppilaat kertoivat kokeita arvosteltavan pistein. Moni kuvasi arviointia hyvin konkreettisesti:

*- Me saadaan niinku pisteitä, että esimerkiks jossaki tehtävässä niinku kaks pistettä on niinku paras ja sit jos se meni ihan täysin oikeen, nii sit saa sen kaks pistettä ja jos siinä meni joku väärin nii se on yks piste ja jos menee kaikki väärin nii saa nolla pistettä ja sit ne kaikki lasketaan yhteen. (Minna)*

*- No ihan sillain et mitä on tehty ja onko osannu hyvin ja ihan vaan sillai normaalisti, et jos on väärin niin on väärin, jos on oikeen nii on oikeen. (Benjamin)*

*- No matikan kokeissa on niinkun jotain kautta kolme ja sitte ympän kokeessa oli ainaki viimeks jotain kautta neljä. (Tarja)*

*- Hmm...me saadaan, meillä on joku luku, että mihin asti pitäis saada ja jos saa täydet, niin sit saa sen luvun mikä siinä on. Voi saada täydet, mutta meillä voi saada vähän vähemmänki. (Dina)*

Muita kuin pistearviointitapaa ei tullut omaehtoisesti esille, mutta lisäkysymyksiä esitettäessä ilmeni muitakin arviointitapoja käytettävän molemmissa luokissa, joskin niistä ei oltu yhtä yksimielisiä kuin pisteistä. Valtterin, Dinan ja Ramin mukaan itsearviointia ei ole käytössä. Janina sanoi itsearviointia käytettävän matematiikan tunneilla: ”*matikankirjassa mitä osaan-aukeamassa, nii siinä saa ite arvioida kuinka hyvin osas*”. Tarjan, Nellan ja Benjaminin mukaan itsearviointia on ollut todistusten yhteydessä, mutta ei muuten. Itsearviointi käsitteenäkin saattoi olla lapsille vieras ja siksi kysymys tuotti monenlaisia vastauksia. Esimerkiksi Sampo ymmärsi itsearviointin näin:

*E: Tuleeko teille ikinä sellasta et te saisitte itse arvioida että miten on onnistunu?*

*S: Ei oo kyllä. Tai onhan me arvioitu miten onnistuu, mutta ei arvioida kuinka paljon pisteitä saa.*

Itsearviointin merkitystä ei aina ymmärretä ja opettajan miellyttäminen tai opettajan käsitysten arvailu voi muodostua oppilaan ensisijaiseksi tavoitteeksi, jolloin itsearviointi jää näennäiseksi. Oikein käytettynä itsearviointi on kuitenkin tärkeä väline pyrittäessä omien vahvuuksien tunnistamiseen. (Törmä 2003, 122.) Itsearviointin kautta oppilas myös oppii ottamaan vastuuta oppimisestaan, mikä voi vaikuttaa itsetuntoonkin positiivisesti (Salo 2000, 56). Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan itsearviointia. Itsearviointin tarkoituksena on tukea oppilaan opiskelutaitojen kehittymistä ja itsetuntemusta. Itsearviointitaitojen kehittymiseksi oppilasta tulee ohjata arvioimaan omia oppimis- ja työskentelytaitojaan, mikä edellyttää säännöllisen palautteen antamista oppilaalle hänen työskentelystään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264.) Lasten kertomusten perusteella itsearviointin osuus jäi epäselväksi. Oppilaiden ensisijainen kokemus arvioinnista oli kuitenkin opettajan tekemä pistearviointi.

Pisteiden ja itsearviointin lisäksi tuli esiin sanallinen arviointi, minkä käytöstä oltiin myös eri mieltä. Tarjan, Sampon, Ramin ja Benjaminin mielestä sanallista arviointia käytetään, kun taas Janinan, Dinan ja Nellan mielestä ei. Myös sanallisen arvion käsite oli hieman epäselvä, kun esimerkiksi Tarja kuvasi sanallista arviointia näin: *”no yleensäkin opettaja aina sanoo, jos yks vaikka saa niin täydet pisteet, niin sitte opettaja vaan sanoo että yks sai täydet pisteet”*. Benjamin taas kertoi opettajan antavan sanallista arviointia näin: *”kyl se sanoo ja siinä paperissaki lukee että miten on menny”*. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön. Arviointi muodostaa kokonaisuuden, jossa opettajan antama jatkuva palaute on tärkeää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Todennäköisesti opettaja antaa jonkinlaista palautetta oppilaille koulun arjessa, mutta oppilaat eivät välttämättä miellä sitä arvioinniksi. Esimerkiksi havainnoimallani 3.B:n äidinkielen tunnilla opettaja antoi Benjaminille ensin negatiivista palautetta äänen hiljaisuudesta ja sitten positiivista palautetta *”reippaasta äänestä”* (ks. s. 46).

Kaikki oppilaat olivat Ramia lukuun ottamatta sitä mieltä, että pisteillä arvioiminen on paras tapa tehdä arviointeja. Carola ja Minna tosin toivoivat pistekäytäntöön uudistusta niin, ettei miinuspisteitä tulisi. *”Jos ois vähäsenki tehny väärin, nii ettei siitä aina otettais niinku miinuspistettä, nii se olis mun mielestä tosi hyvä”* (Carola). Ramin mielestä paras tapa olisi *”sillai et sais sanoo oman mielipiteensä siitä”*. Ramin kommentti viittaa toisaalta itsearviointiin ja toisaalta opettajan ylivallan poistamiseen, mikä oli melko rohkeastikin sanottu kolmasluokkalaiselta. Rami tosin kertoi myöhemmin odottavansa myös

numeroarvosteluita, jotka tulevat käyttöön neljännellä luokalla. Syyksi numeroiden odottamiseen hän sanoi, että ”siitä näkee vähän paremmin että kuinka hyvä on matikassa ja muuten ku siinä on numeroita, ku muuten siinä on vaan jotain kolme arvosanaa siinä tekstissä”. Numeroarvio voikin olla pisteitä selkeämpi ja helpommin ymmärrettävä palaute lapselle. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa, tarvitseeko lapsen tietääkään omaa tasoaan pienestä pitäen.

Lähes kaikkien oppilaiden mielestä arviointeja tarvitaan. Ainoastaan Janina oli eri mieltä. Hän ei osannut perustella kantaansa, mutta oli vakaasti sitä mieltä, ettei arviointeja tarvita. Arviointeja hyödyllisinä pitävät perustelivat vastaustaan muun muassa seuraavilla tavoilla:

- *Kyl niitä sillain ainaki mun mielestä sillai niinku tietämiseen, että tietää sitte onks hyvä vai mitä, mutta ei niitä sillai muuten oikeestaan kauheesti tarvita.* (Carola)

- *Onhan se ihan kivaa tietää.* (Sampo)

- *Se on ihan hyvä asia, koska jos ei arvioitas, nii sitte ei kukaan tietäs montako niinku pistettä sai.* (Dina)

- *No kyl ne on ihan hyödyllisiä, et tietää osaako vai ei.* (Benjamin)

- *Kyllä niitä jonku verran tarvitaan...yleensä se menee siihen todistukseenki.* (Nella)

Tarjan, Ramin, Benjaminin ja Dinan mielestä arviointien saaminen tuntuu mukavalta. Rami, Dina ja Benjamin perustelivat vastaustaan yksinkertaisesti sillä, että ”siitä näkee aina että kuinka hyvin pärjää” (Rami). Tarja ei perustellut, mutta lisäsi vastaukseensa seuraavaa: ”mut ei sillon oo kivaa, ku aina kokeitten alussa sitte luokassa aletaan meluaan että mä sain tällätteen numeron ja mä sain tällätteen”. Tarjan maininta viittasi sekä kokeista aiheutuvaan työrauhan häiriöön että arvosanojen vertailuun. Juuri vertailemisen takia moni sanoikin, etteivät arvioinnit aina tunnu niin mukavilta. Esimerkiksi Carola kertoi näin: ”no sillon jos huomaa että on aika huonot pisteet, niin tota sitten se vähän ärsyttää ku kaverit kysyy minkä tuloksen sä sait ja joutuu sitte kertoon sen huonon tuloksensa. Mut harvoin mulla tulee semmosia tosi huonoja, että yhen kerran on tullut semmonen että tuli vaan yheksäntoista kautta kolmekymmentä, että tota viime kerran matikankokeessa tuli kaksikymmentäyheksän kautta kolmekymmentä... Jos saa niinkun ihan huonoja, ihan niinkun yks kautta kolmekymmentä, niin sillon mä en kyllä ikinä näyttäis sitä, että sitte mua jo alkais kiukuttaa ihan hirveesti”.

*E: Kerrotteko te yleensäkin aina toisillenne että mikä arvosana nyt on tullu?*

*C: No jos niinku toinen kysyy että mikä sulla tuli, niin sillon kyllä välillä kerrotaan, mutta ei sillai niinku että opettaja sanoo että kertokaas nyt kaikille mitkä tuli pisteeks ja tällai, että opettaja varmaan tietää että se ei kaikista tunnu niin kivalta kertoa.*

Myös moni muu kertoi vastaavia kokemuksia arvioinneista ja arvosanojen vertailusta. Vertailu näyttikin olevan osa oppilaiden arkea ja myös oppilaat, jotka eivät kokeneet arviointia negatiivisena asiana, kertoivat vertailusta. Lapsilla oli myös selkeä käsitys niistä oppilaista, jotka eivät näytä arvosanojaan ja osallistu vertailuun: ”ne jotka on saanu huonon numeron, nii ei näytä” (Benjamin). Sampo taas kertoi seuraavaa: ”kyllä mä yleensä kerron, ku mä en saa yleensä hirveen huonoja arvosanoja”. Koulumaailmaan kilpailu on sisäänrakennettu jatkuvan arvioinnin kautta. Kilpailu kouluarvostelun ehdoilla on silti vain yksi koulun kilpailukentistä ja joskus se on ristiriidassa muilla kentillä saavutettavan menestyksen kanssa. (Lahelma 2004, 57–58.) Kilpailu on yhteydessä myös lasten minäkäsityksen kehitykseen. Lapset rakentavat minäkäsitystään muiden kautta ja koulussa tämä korostuu. Lapsi saa koulussa jatkuvasti palautetta käyttäytymisestään, mikä osaltaan vaikuttaa minäkäsitykseen. (Salo 2000, 56.)

Kaikkiaan koulun käytänteissä näkyy ristiriita virallisten tavoitteiden ja arkityössä vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman välillä. Piilo-opetussuunnitelma lajittelee ja valikoi oppilaita paremmuusjärjestykseen. Suorituspainet ja luokissa vallitseva kilpailuhenkisyys yhdessä opettajajohtoisten työtapojen kanssa eivät ole omiaan edistämään oppilaiden yhteistyövalmiutta ja itsenäisyyttä. (Kääriäinen ym. 1997, 88.) Uudenlaisia arviointitapoja on kehitelty paljon (esim. Tynjälä 1999, 175–185), mutta koulun arkikäytäntöjä ne eivät ole syystä tai toisesta tavoittaneet. Koulun arviointikeskeisyys on myös ristiriidassa nykyisten oppimiskäsitysten kanssa.



## **8 LASTEN KOKEMUSTEN TULKINTA: TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA**

Aina lapsen ja tutkijan maailmat eivät kohtaa ja tuloksena syntyy väärinymmärryksiä tai kommunikaatiovaikeuksia. Haastatteluissa törmäsin tällaisiin tilanteisiin monta kertaa ja näen ne olennaisena osana tutkimusprosessia. Lasten kokemusten tulkinta liittyy tutkimukseni metodologiseen arviointiin, minkä vuoksi käsittelen asiaa omana lukunaan. Käsittelen siis tässä luvussa haastattelujen niitä osia, joita en voinut sisällyttää edellisiin lukuihin eri syistä tai jotka olivat muuten ongelmallisia analyysin kannalta. Lopuksi pohdin vielä tutkimustilannetta, tutkimuskohteita ja muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä.

### **8.1 Kommunikaatiovaikeuksia**

Kommunikaatiovaikeuksia lasten kanssa syntyi, kun lapsi ymmärsi kysymyksen toisella tavalla kuin olin tarkoittanut. En halua sanoa lapsen ymmärtäneen kysymyksen väärin, koska olen kiinnostunut lasten omasta tavasta ymmärtää asiat ja syynä kommunikaatiovaikeuksiin voi olla myös se, etten osannut muotoilla kysymystä lapsille sopivaksi. Usein korostetaan lasten kielellisiä ja kognitiivisia vajavuuksia ja lasten johdateltavuutta lasten haastatteluja heikentävinä tekijöinä. Tulee kuitenkin muistaa, että lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena monella tavalla. (Kirmanen 1999, 198–199.) Vaikka ala-asteikäinen kykenee kielellisesti kertomaan monipuolisesti itsestään ja elämästään, ei hän ole vielä lähelläkään aikuisen käsitteellistä ajattelukykyä ja psyykkisten toimintojen hallintataitoja (Järventie 2001, 107). Vaikka en näe kommunikaatiovaikeuksien kautta syntyneitä vastauksia väärinä, ne olivat analyysin kannalta hyvin problemaattisia. Esimerkiksi Valtterin haastattelussa tuli tällainen tilanne:

*E: Minkälaisesta opiskelusta sä ite yleensäkki tykkäät, minkä tyyppisestä?*

*V: No siitä uskonnosta.*

*E: Mut jos ajatellaan ihan työskentelytapoja, että millä tavalla sitä uskontoa on mukava*

*opiskella?*

*V: ...En mä oikeen tiä.*

*E: Millä tavalla te sitte sitä yleensä opiskelette jos teillä on uskontotunti? Teillä on varmaan kirja ja[*

*V: On kirja ja vihko ja sitte ope joskus lukee jonku pikku tarinan sitte ku me luetaan semmonen tarina ja sitte se itte lukee siitä vähän pitemmän pätkän joskus.*

*E: Joo. Onks se susta ihan hyvä tapa sitte opiskella?*

*V: En mä ny oikeen tiä. Ihan hyvä.*

*E: Oisko joku sit, mikä ois mukavampi tapa kuitenkin?*

*V: No se, että se ei lukis sitä pitempää pätkää.*

*E: Joo. Minkä takia?*

*V: ...No ku siinä kestää ja ei sitä jaksa joskus kuunnella.*

*E: Mitä sä sitte sillon mieluummin tekisit?*

*V: No istusin paikallaan.*

Kuten työtapoja käsittelevässä luvussa mainitsin, työtapoihin liittyvät kysymykset tuottivat paljon erilaisia vastauksia ja käsite oli lapsille vaikea. Valtterin kertomus kuvaa toisaalta myös lapsen konkreettista tapaa käsitellä asioita. Aikuiselle tilanne, jossa tunnilla vain oltaisiin hiljaa tekemättä mitään, on absurdi, mutta lapselle se näyttäytyi ihan luonnollisena ratkaisuna. Lapsen konkreettinen tapa käsitellä asioita ilmeni kaikissa haastatteluissa jossain kohtaa. Konkreettisuus liittyy myös seuraaviin pätkiin Valtterin ja Tarjan haastatteluja:

*E: No mitä mieltä sä oot näistä luokan säännöistä?*

*V: Hyvät.*

*E: Onks siellä kaikki hyviä? Onks jotain mitkä ei oo niin hyviä tai tarpeellisia?*

*V: No ruokarukous.*

*E: Mikä siinä on?*

*V: No ku se pitää lausua.*

...

*E: No tuntuuks susta että sä voit kysyä opettajalta neuvoa?*

*T: Noo...joskus.*

*E: Millon sä et voi kysyä?*

*T: No jos on helppoja laskuja.*

Työtapa-käsitteen lisäksi vaikeita käsitteitä näyttivät olevan valinnaiset aineet ja arviointi.

*E: Onks teillä muita valinnaisia aineita sitte ku noi kielet?*

*T: No en mä oikeen tiä.*

...

*E: Miten teillä arvostellaan noi kokeet?*

*S: ...En mä oikeen tiä miten niitä arvostellaan.*

Lapsia ei saisi pakottaa vastaamaan ja heidän vähäsanaisuutensa ja ”en tiedä” -vastaukset tulisi hyväksyä, vaikei se aina olekaan aikuiselle ihan helppoa:

*E: No tarvitaanko sun mielestä arviointeja?*

*J: Ei.*

*E: Minkä takia niitä sun mielestä ei tarvita?*

*J: No en mä tiä, mutta ei mun mielestä tarvita.*

*E: Mitä sää luulet että miks niitä kuitenkin tehdään?*

*J: No...ei tuu mieleen oikeen.*

Janinalla oli selvästi oma mielipide asiasta, mutta hän ei osannut ehkä kielellisen kehittymättömyyden, jännittämisen tai jonkun muun syyn takia perustella mielipidettään. Tällaista vastausta ei kuitenkaan pidä jättää analyysin ulkopuolelle, vaikka siitä puuttuikin perustelut ja vastaus vielä poikkesi muiden oppilaiden mielipiteistä. Ala-asteikäisillä lapsilla on jo käsitys itsestä ja omista kokemuksista, eikä se ole vain hetkellinen ja satunnainen käsitys. Itseä koskeva tieto ja kokemus eivät ilmaannu hetkessä jostakin, vaan niiden muotoutuminen on edellyttänyt ehkä pitkäkin elämäkokemusten sarjaa. (Järventie 2001, 109.) Tutkija ei siis saisi väheksyä lapsen sanomisia, vaikeivät ne ehkä hänen tulkintoihinsa sopisikaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston laatu ei ole kuvattujen kokemusten monipuolisuutta tai jäsentyneisyyttä, vaan laadun kriteeriksi riittää se, miten todenmukaisesti tutkittavat ilmaisevat kokemuksiaan (Perttula 2005, 142). Vaikka siis lasten vastaukset saattoivat olla lyhyitä, jäsentymättömiä ja ”lapsellisia”, ovat ne silti hyväksyttäviä. Ongelma on tutkijan tulkinnan vaikeus, ei lapsen ”ymmärtämättömyys”. Lasten ”en tiedä” -vastaukset kertovat jotain myös aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta. Aikuinen todennäköisesti kysyisi, mitä kysymys tarkoittaa, mutta lapsi ei esitä kysymyksiä. Syyksi tähän uskon olevan sen, etteivät lapset etenkään koulumaailmassa ole tottuneet kysymään

aikuisilta. Toisaalta lasta ei tule laittaa tähänkään muottiin suoraan, kuten Tarjan haastattelu osoittaa:

*E: Mitä työskentelytapoja sun mielestä on liian vähän, et sais olla enemmänki?*

*T: ...No ehkä matikkaa.*

*E: Joo. Sää tykkäisit matikasta. Millä tavalla sä sitte sitä matikkaa tykkäisit opiskella?*

*T: No niinku että siinä on kans joku kaveri niinku auttamassa.*

*E: Joo. Onks jotain semmosia työtapoja mistä sä et tykkää?*

*T: ...Noo, en mä ainakaan äidinkielestä enkä matikasta.*

*E: Mm. Eksä just sanonu et matikka on kivaa, vai?*

*T: Ei ku mä luulin että sää tarkotit sitä että millon mä haluisin parin kanssa tehdä.*

*E: Nii joo, joo. Niin siis onko jotain semmosta niinku työskentelytapaa, josta sä et tykkäis, jos ei ajatella oppiainetta?*

*T: No äidinkielestä mä en niin paljon tykkää.*

Tarjan haastattelussa jälleen työtapä-käsite tuotti vaikeuksia ja hänen lopullinen sanomansa jäi minulle monenkin lukukerran jälkeen hieman epäselväksi. Haastattelupätkä kuitenkin osoittaa, ettei lapsi vain passiivisesti vastaa sitä, mitä odottaa tutkijan haluavan kuulla, koska Tarja kertoo, miten hän kysymyksen ymmärsi. Laadullisessa ihmistutkimuksessa, etenkin fenomenologisessa tutkimuksessa, tutkittavien vastausten muuttumista tutkimuksen aikana ei pidetä luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Ihmisten kokemukset elävät jopa kertomisen aikana ajattelutapojen luonnollisen muutoksen vuoksi. Kun tutkittava ilmiö nähdään alun perin dynaamisena eikä staattisena, on tutkittavien ajattelutavan muutos jopa toivottava tutkimustulos. (Lehtovaara 1994a, 14.) Kyseinen keskustelu Tarjan kanssa oli niitä harvoja kertoja, jolloin tuntui, että puhuimme täysin eri asioista. Yleensä kommunikaatiovaikeuksista päästiin yli keskustelemalla, mutta aina jaettua ymmärrystä ei löytynyt. Näin kävi myös Carolan haastattelussa:

*E: Onko tuo luokka sun mielestä sellanen viihtysä?*

*C: On, et siellä liikuntatunneillaki kaikki sillai tulee mukaan siihen kaikkeen ja sillain, että koko luokka tulee aina kaikkeen mukaan melkeen.*

Toisaalta Carolankaan vastausta ei pidä tulkita ”vääräksi”, vaikka hainkin ihan erityyppistä vastausta. Carolan vastaus on jo tutkimustulos sinänsä, koska se kuvaa hänen ymmärrystään

kyseisestä asiasta. Väärinymmärryksiä tuli muidenkin oppilaiden kanssa ja ne saattoivat johtua huonosta kysymyksenasettelustakin, kuten tässä Valtterin haastattelupätkässä:

*E: Mm. Mitä sää tykkäät et noita arvioita tehdä?*

*V: No silleen kymppiin saakka ne.*

Tarkoitin kysymyksellä sitä, miltä arviointi tuntuu Valtterista, mutta kysymyksen voi ymmärtää toisinkin. Kysymykset siitä, miltä lapsesta joku asia tuntuu, on todettu olevan usein vaikeita. Tällaiset kysymykset tuottavat usein niukan ja hankalasti tarkennettavan vastauksen. (Alasuutari 2005, 160.) Haastattelukysymyksiä laatiessani en huomionut tätä seikkaa kovin hyvin, mikä näkyi jonkin verran haastatteluissa. Ylipäätään huomasin haastatteluaineistoja käsitellessäni, että vaikka pyrin huomioimaan kysymyksiä tehdessäni lapsen näkökulman ja kysymysten selkeyden, olisi kysymyksiä voinut miettiä vieläkin tarkemmin. Koehaastattelu olisi voinut myös olla yksi ratkaisu, mutta toisaalta kysymysten ongelmat paljastuivat vasta aineiston lukuisien kertojen pyörittelyn jälkeen. Haastattelujen kulkuun vaikutti myös se, että esitin jotkut kysymykset haastattelutilanteessa hieman eri muodossa kuin ne haastattelurungossa lukivat. Tieteen yleisiä kriteerejä ei kuitenkaan tule soveltaa kaikkeen ja tässä kohtaa on hyvä muistuttaa käyttämistäni tutkimustraditioista. Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta heikentävinä tekijöinä pidetään ympäristön muutoksia, tutkijan kysymysten muutoksia ja muutoksia tutkittavien näkemyksissä. Fenomenologisessa analyysissä näin ei kuitenkaan ole, koska kyse on ihmisten laadullisesta tutkimuksesta. (Lehtovaara 1994a, 14. Ks. myös Huhtinen ym. 1994, 175.) Tässä mielessä tutkimukseni luotettavuus ei kärsi, vaikka monenlaisia muutoksia tulikin tutkimuksen aikana.

## 8.2 Aikuisen valta

Lapsen ja aikuisen välinen suhde ei voi koskaan olla kahden täysin tasavertaisen osapuolen välistä vuorovaikutusta, johon ei liity valtaa. Lapset liittävät aikuiseen tutkijaan tietynlaisia merkityksiä, jolloin tutkija todennäköisesti edustaa lapsille jonkinlaista auktoriteettia. Vaikka tutkija pyrki pois auktoriteetin roolistaan, hän kuitenkin aikuisena määrää suhteen luonnetta lasta enemmän. (Kirmanen 1999, 214.) Esimerkiksi jos haastattelu toimii opettaja-oppilas-suhteen kaltaisesti, saattaa lapsi pyrkiä todellisten kokemustensa sijaan ”vastaamaan oikein”, kuten koulussa on tapana toimia (Alasuutari 2005, 153). Myös koulumaailman ulkopuolella

lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa yleensä aikuinen kertoo, miltä lapsesta tuntuu, vaikkei voi todella tietää sitä. Esimerkiksi aikuinen saattaa sanoa kompastuneelle lapselle, että ei sinuun sattunut. Lapset todennäköisesti oppivat tällaisista tilanteista, ettei heidän kokemuksensa ja tunteensa ole tärkeitä ja siksi niiden kuvaaminen voi olla vaikeaa.

Haastattelutilanteissa en juuri huomannut käyttäväni aikuisen ja tutkijan valtaa, koska olin tietoisesti pyrkinyt pois auktoriteettimaisesta roolista, mutta litteroidut haastattelut osoittivat armottomasti vallankäytön. Esimerkiksi haastattelurungosta poikennut kysymyksenasettelu saattoi johdattaa lapsen tietynlaiseen vastaukseen, vaikken tätä tietoisesti hakenutkaan. Näin kävi etenkin tilanteissa, joissa lapsi oli vähäsanainen:

*E: Osallistuuko teillä kaikki tuolla tunneilla?*

*V: Joo, osallistuu.*

*E: Ihan silleen tasapuolisesti?*

*V: Joo.*

*E: Ei oo joitain semmosia, jotka on sitte hiljempaa siellä tai näin?*

*V: No kyllä jotku puhuu niinku tai lukee hiljaa.*

...

*E: No tuntuuks susta et opettajalta voi kysyä neuvo?*

*R: Joo.*

*E: No tuntuuks susta että sä myös saat sitä apua silloin ku sä tarviit?*

*R: Joo.*

*E: Sillä on aikaa vastata kaikille sitte?*

*R: Joo.*

Esimerkkipätkät kuvaavat hyvin aikuisen dominointia keskustelussa ja toisaalta lapsen myötäilyä aikuisen sanomisiin. Aikuinen ”syöttää lapselle sanat”, joihin lapsi ei osaa tai halua olla myötäilemättä. Kuulija vaikuttaakin haastatteluun olennaisella tavalla, olipa kyse lasten tai aikuisten haastatteluista. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelu on hyvin merkityksiä luova ja tilannesidonnainen tapahtuma. (Erkkilä 2005, 206.) Aikuisten maailmassa on totuttu siihen, että keskustelussa joku on aina äänessä ja todennäköisesti siksi minulla oli tarve puhua lapsenkin puolesta, jos lapsi oli vähäsanainen. Lasten maailmassa hiljaiset hetket ovat ehkä ”normaalimpia ja sallitumpia” kuin aikuisten maailmassa ja toisaalta lapset ovat ehkä tottuneet kommunikoimaan aikuisten kanssa niin, että aikuinen johtaa keskustelua. Tuleekin

muistaa, että lapsen haastattelu on läpikotaisin vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa lapsi ja haastattelija tuottavat yhdessä keskustelun sisällöt. Ei siis voida olettaa tutkimuksen tuovan esiin lapsen äänen sellaisenaan, koska tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä ja haastattelun esiin tuomat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. (Alasuutari 2005, 162.)

Seuraavassa haastattelupätkässä johdattelu näkyy selvästi, vaikkei Minna kovin vähäsanainen olekaan:

*E: Miltä susta tuntuu ku teillä on nyt vaihdellu aika paljon tässä tänä syksynä opettajat, et on ollu sijaisia?*

*M: No on se kivaa vaihtelua, neki oli tosi kivoja.*

*E: Onks susta kuitenkin kiva nyt et on oma ope tullu, vai?*

*M: On, kaikki opet on yhtä kivoja ja se on kivaa välillä et vaihtelee.*

*E: Nii et se ei mitenkään haittaa että vaihtelee?*

*M: Ei.*

Toisaalta johdatteleviinkin kysymyksiin voi olla myötäilemättä, kuten Minna teki toisessa kohtaa:

*E: No tuntuuko et sä saat apua sillon ku sä tarviit?*

*M: Joo, koska ope melkeen aina neuvoa kaikessa, paitsi jos se pitää ite tietää.*

*E: Nii, mut tuntuu että sillä on niinku aikaa vastata sitte kans?*

*M: Mm. Paitsi joskus ku sillä on jotain kiireitä.*

Vaikka esitin haastattelussa jo tulkinnan siitä, että opettajalla olisi aikaa vastata, ei Minna myötäile suoraan sanomistani. Kyseinen haastattelupätkä sai minut huomaamaan, ettei lasten puolesta todellakaan tarvitse tehdä tulkintoja. Esimerkki osoittaa, että näin kuitenkin käy helposti, vaikka omia lähtökohtia tutkimukseen miettisi kuinka hyvin etukäteen. Lapset ajattelevat itse, eikä heidän puolestaan tarvitse ajatella. Lapset myös arvioivat aikuisia ja muodostavat heistä käsityksiä aivan kuten aikuiset tekevät lapsista. (Lahikainen 2001, 22.) Lasten omat kokemukset tulisikin nähdä vakavasti otettavana tietona, koska he ovat oman maailmansa asiantuntijoita (Alanen 1992, 72).

Joissain haastattelupätkissä huomasin jopa vääristeleväni haastattelutilanteessa lapsen sanomista, kuten seuraavassa pätkässä:

*E: Onks tuolla luokassa joitain semmosia oppilaita mistä sä ite et tykkäis?*

*M: Ei oikeestaan.*

*E: Tuut toimeen kaikkien kanssa...*

Se, ettei luokassa ole oppilaita joista Minna ei pitäisi, ei tarkoita hänen tulevan välttämättä kaikkien kanssa toimeen. Tällaisten kohtien kanssa tulee olla analyysissa erityisen huolellinen, ettei omaa johtopäätöstä käsittele lapsen sanomisena.

Joissain kohdin myös omat ennakkokäsitykseni vaikuttivat haastattelun kulkuun, kuten lempiaineita käsittelevässä kappaleessa, kun hämmästyin tyttöjen puukäsitöistä pitämistä. Nellan haastattelun kohdalla esitin oletuksia hänen suhtautumisestaan eri aineisiin ja arviointeihin, koska olin kuullut opettajalta Nellan menestyvän melko heikosti koulussa:

*E: Mitä sä tykkäät että näitä arviointeja tehään, miltä se tuntuu?*

*N: No ihan hyvälle.*

*E: Ei tunnu inhottavalle sitte?*

*N: Ei.*

...

*E: No mistä kouluaineesta sä et tykkää?*

*N: No matikasta ja äidinkielestä.*

*E: Miks sä et tykkää niistä?*

*N: No en mä tiedä, ne on niin vaan tylsiä.*

*E: Joo. Onks ne vaikeita sun mielestä?*

*N: Ei ne vaikeita oo, mutta ne on vaan niin tylsiä.*

Jälkimmäisessä esimerkissä yritin löytää selitystä aineista pitämättömyydelle niiden vaikeudesta, koska se sopisi heikon oppilaan kuvaan. Nella ei kuitenkaan mene johdatteluun mukaan. Aikuiselle peruste ”ne on niin vaan tylsiä” tuntuu epätarkalta ja riittämättömältä, mutta tähän minun tutkijana täytyy tyytyä, vaikei se sovikaan stereotyyppiin ”heikko oppilas ei pidä aineista joissa ei pärjää”. Esimerkit osoittavat, kuinka aikuiskeskeinen yhteiskuntamme on ja tietyistä ajattelumalleista on todella vaikea päästä eroon niitä



työstämälläkään. Kuva lapsuuden arjesta onkin hajanainen ja aikuiskeskeinen, koska lasten tekemiset siivilöityvät pitkälti aikuisten normiston kautta. Lapset ovat kuitenkin oman lapsuutensa tekijöitä, eivätkä vain sen kuluttajia. (Alanen & Bardy 1991, 86.) Tutkimuksessani en ole irtautunut täysin aikuiskeskeisistä ajattelumalleista, koska kuten on käynyt ilmi, se on käytännössä mahdotonta. Olen kuitenkin pyrkinyt tässä luvussa refleктоimaan oman tietoni ja tutkimukseni rajoja ja rajoituksia, joita jokaisessa tutkimuksessa väistämättä on.

### 8.3 Muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita seikkoja

Koska tutkimukseni on laadullinen, en pyrkinyt saamaan yleistettäviä tutkimustuloksia eivätkä haastateltavani sen kummemmin kuin heidän koulunsakaan edustaneet ihan tavallista suomalaista koulua. Tämä ei tee kuitenkaan tutkimuksestani merkityksetöntä. Jokainen yksilön kokemus on ainutkertainen, mitä voidaan pitää myös merkityssuhteen laadullisuuden ytimenä. Tässä mielessä merkityssuhteilla ei ole määrällistä ulottuvuutta. (Lehtovaara 1994a, 17.) Ihmistutkimuksen epäluotettavuutta ennemminkin lisää keskiarvoihmisten tutkiminen ja yksilöiden unohtaminen. Sovellus, johon tutkimuksen pohjalta pyritään, on aina viime kädessä persoonakohtaista. (Rauhala 1995, 106.)

Haastattelemi lapset olivat koulussa hyvin menestyviä ja asuivat melko hyvällä asuinalueella. Koulu taas oli uusi ja suhteellisen pieni ja todennäköisesti siellä oli myös panostettu oppimisympäristöön enemmän kuin monessa muussa koulussa. Luokat sen sijaan olivat mielestäni melko tavallisia. Ainakin sijaisopettajakokemukseni perusteella suurimmat erot koulujen välillä liittyivät nimenomaan koulun tiloihin ja resursseihin, eivätkä niinkään luokkahenkeen tai oppilaiden toimintaan, vaikka kaikki oppilaat ovat toki aina yksilöitä. Myös eksistentiaalisessa fenomenologiassa korostetaan kokemusten yksilöllisyyttä, vaikka tavoitteena onkin hahmottaa kokemuksista tietynlainen yleinen merkitysverkosto (Perttula 1995, 89). Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan lasten yleiset näkemykset ja kokemukset esiin yksilöt huomioiden, mikä sopii myös käyttämäni fenomenologiseen tutkimustraditioon.

Olen pyrkinyt pitämään koko tutkimusprosessin ajan fenomenologian ja narratiivisuuden periaatteet mielessäni, mutta lapsitutkimus asetti niille omat rajoituksensa. Esimerkiksi fenomenologinen haastattelu toteutuu parhaimmillaan kokemuksia ilmaisevana yksinpuheluna

ja tutkijan tehtävänä on lähinnä johdatella tutkittavaa hänen elävien kokemustensa suuntaan (Perttula 2005, 141). Lapsia haastatellessa lasten yksinpuhelu olisi ollut käytännössä mahdotonta, koska lapset tarvitsivat paljon kysymyksiä. Ilman tutkijan melko vahvaa roolia haastattelut olisivat loppuneet lyhyeen. Pyrin kuitenkin kokemusten kertomisen johdatteluun esittämällä kysymyksiä, joihin vastaaminen vaati kertomista. Jos lapsi ei siltikään osannut tai halunnut kertoa kokemuksistaan, pyrin kunnioittamaan sitä. Toisinaan johdattelu meni liiankin pitkälle, mistä esitin esimerkkejä edellisessä luvussa, mutta sellaiset haastattelupätkät jätin varsinaisen teema-analyysin ulkopuolelle niiden tulkinnan vaikeuden vuoksi.

Tutkimustuloksiin on voinut myös vaikuttaa haastattelutilanne ja omat haastattelutaitoni. Haastattelin oppilaita kaikessa rauhassa erillisessä huoneessa, mikä teki tilanteesta melko virallisen ja saattoi vaikuttaa jännittämiseen. Toisaalta rauhallinen tila ehkä helpotti kysymyksiin keskittymistä. Haastatteleman työt olivat yleisesti reippaampia ja monisanaisempia kuin haastatteleman pojat, vaikkei tämä vastannut sukupuolistereotypiaa eikä myöskään haastatteluissa ja havainnoissa ilmenneitä huomioita poikien äänenkäytöstä. Pojat näkyivät ja kuuluivat koulun arjessa tyttöjä enemmän ja huomasin kirjoittaneeni havaintopäiväkirjaan enemmän pojista. Tällaisia havaintoja ovat tehneet muutkin tutkijat (esim. Gordon ym. 2004, 177). Ehkäpä oma sukupuoleni vaikutti siihen, etteivät pojat osanneet luottaa minuun ja yhteisen ymmärryksen löytäminen saattoi olla puolin ja toisin vaikeaa sukupuolesta johtuen. Vastaavia havaintoja ovat tehneet muutkin kouluetnografiaa tehneet (esim. Thorne 1993, 26). Tutkijan onkin hyvä tiedostaa, vaikuttaako tutkittavien tai tutkijan sukupuoli tutkimusasetelmaan (Tainio 2002, 52). Toisaalta lasten luottamuksen saavuttamiseen on todettu vaikuttavan myös tutkijan erilaisuus suhteessa muihin aikuisiin. Jos lapset määrittelevät tutkijan epätyypillisenä aikuisena, voivat he paremmin luottaa häneen. (Corsaro 1996, 449.)

Kuten tutkimustuloksistani käy ilmi, oppilaiden kertomukset sopivat yleisesti melko huonosti opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tulee kuitenkin huomioida tavoitteiden haasteellisuus eli vaikka monet tavoitteet eivät toteutuneet lasten kertomuksissa, ei se anna täysin toivotonta kuvaa koulutuksen tilasta. Esimerkiksi kiusaamista ilmeni lasten kertomuksissa ja se on opetussuunnitelman tavoitteiden vastaista, mutta tosiasia on, että koulujen on varmaankin mahdotonta saada kaikki oppilaat olemaan kiusaamatta toisiaan. On myös todennäköistä, että kouluissa tulee aina ilmenemään työrauhahäiriöitä, eikä niitä saada loppumaan millään erityisellä menetelmällä (Salo 2000, 240). Joka tapauksessa ongelmien olemassaolo on hyvä

tiedostaa. On myös huomioitava, että peruskoulun tavoitteissa on paljon asioita, jotka eivät tulleet lainkaan esille lasten kertomuksista. Monet tavoitteet ovat myös hyvin abstrakteja, eivätkä varmasti näkyneet senkään takia lasten kertomuksissa. Esimerkiksi opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön on oltava psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Jos olisin halunnut tutkia kaikkien tavoitteiden toteutumista, olisin voinut tehdä haastattelurunkoni opetussuunnitelman pohjalta, mutta halusin nimenomaan lasten kertovan kokemuksistaan mahdollisimman omaehtoisesti.

Vaikka lapsilähtöiseen tutkimukseen liittyy aina rajoituksia, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, eivät ne tee lapsitutkimuksesta vähemmän tärkeää ja arvotonta. Huolellisesti toteutettuna lapsitutkimuksella voidaan saavuttaa tärkeää tietoa, jota saadaan vain tutkimalla lapsia. Tarkastelin tässä luvussa lapsilähtöisen tutkimuksen rajoituksia, mutta olen edellisissä luvuissa pyrkinyt tuomaan esiin lasten omat kokemukset koulun arjesta hyvin sensitiivisesti huomioiden tutkijan roolin, lapsen ja aikuisen valtasuhteet sekä lapsuuden erityisluoneen tutkimuskohteena.

## 9 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Käsittelen ensin yhteenvedonomaaisesti keskeisimmät tutkimustulokset teemoittain esittäen pohdintaa ja tulosten pohjalta syntyneitä kysymyksiä. Lopuksi pohdin tutkimusprosessia kokonaisuudessaan sekä opetussuunnitelman ja sukupuolen merkitystä kolmasluokkalaisten arjessa.

### 9.1 Ilmapiiriin vaikuttaneet tekijät lasten kertomuksissa

Luokan ilmapiiriin liittyen työrauhan merkitys nousi tutkimuksessani tärkeäksi ja se tuli esiin myös muissa teemoissa. Osasin kandidaatintutkielmani tulosten perusteella odottaa tätä, joten tulos ei ollut yllättävä. Yllättävää sen sijaan oli se, kuinka oppilaat tyytyivät ja ikään kuin alistuivat huonoon työrauhaan. Esimerkiksi yhden oppilaan mielestä työrauha oli hyvä, ”*kun ei huudeta koko aika*”. Lasten kertomuksissa tuli toistuvasti esiin muun muassa poikien meluaminen tuntien alussa. Vaikka lapset pitivät työrauhaa yleisesti hyvänä ja jopa viihtyisyyttä lisäävänä tekijänä, lähes kaikki toivoivat työrauhan olevan parempi. Opetussuunnitelmissa työrauha on sivuutettu täysin, vaikka ei ehkä pitäisi ainakaan sillä perusteella, kuinka tärkeänä lapset työrauhaa pitivät.

Jos työrauha herätti paljon keskustelua, niin joistain asioista taas oppilaat eivät halunneet tai osanneet kertoa, vaikka kuinka yritin kysellä. Esimerkiksi fyysisestä koulu- ja luokkaympäristöstä lapset kertoivat hyvin vähäsanaisesti, vaikka odotin oppilaiden kertovan uudesta ja hienosta koulusta pingispöytineen ja sohvineen. Ehkäpä koulu- ja luokkaympäristöt ovat oppilaille niin arkipäiväisiä asioita, ettei niitä osata nähdä sen kummemmin hyvinä tai huonoina. Ylipäätään aihe ei vaikuttanut juuri kiinnostavan oppilaita. Omat huomioni koulun hienoudesta kertovat ehkä myös siitä, että lapset ja aikuiset näkevät asiat eri tavalla.

Lasten kertomuksissa opettajan rooli luokan ilmapiirin kannalta oli merkittävä, kun opettaja muun muassa vaikutti luokan työrauhaan, sääntöihin ja fyysiseen ympäristöön. Opettaja hiljensi melun luokassa, päätti istumajärjestyksistä ja loi säännöt luokalle kertomatta niitä välttämättä edes oppilaille. Lapset suhtautuivat opettajan toimintaan hyvin kriittikittömästi ja pitivät opettajan antamia rangaistuksia, esimerkiksi jälki-istuntoa, täysin oikeutettuina.

Vaikka moni oppilas toivoi saavansa istua toverin vieressä, oli heistä ymmärrettävää, ettei näin tehdä siitä syntyvän häiriön vuoksi. Oppilaat näin ikään kuin asettuivat valmiiksi siihen rooliin, mitä heiltä odotetaan eli passiivisen tottelijan rooliin ja toisaalta antoivat opettajan toimia omassa roolissaan istumajärjestyksentekijänä ilman vastustusta. Lähes kaikki oppilaat kuitenkin toivoivat voivansa vaikuttaa istumajärjestykseen, mutta olivat tuskin maininneet asiasta opettajalle. Todennäköisesti he uskoivat, ettei se kuitenkaan onnistuisi.

Opettajan asettamat luokan säännöt olivat lapsille hyvin tärkeitä, eikä niitä kyseenalaistettu. Oppilaiden tehtävänä ei selvästikään heidän mielestään ole miettiä, miksi opettajaa pitää totella, vaan ennen kaikkea totella. Tästä kertoo esimerkiksi oppilaiden hämmentyminen kysymyksestä, miksi joku sääntö on asetettu. Tulee kuitenkin muistaa, että valtaosa koulun käytännöistä on varmasti tullut lapsille ikään kuin annettuna ja heiltä puuttuu kokemusta, jolla he nuo käytännöt kyseenalaistaisivat. Erityisesti lasten kertomuksissa korostuivat käskyt ja kiellot. Koulu näyttääkin opettavan ennen kaikkea sääntöjä ja velvollisuuksia oikeuksien sijaan. Esimerkiksi toiseen tutkimusluokkaan kirjattu työrauhasääntö ”annan työrauhan kaikille”, voisi olla muotoiltu myös oikeudeksi tyyliin ”meillä on oikeus opiskella, siksi annamme työrauhan”, jolloin asian sisältö säilyisi samana, mutta sävy muuttuisi. Kouluilla on julkilausutut arvonsa ja sääntökeskeisyys alistaa lasta koulun velvollisuuksiin, mutta onko lapsilla joitain konkreettisia oikeuksia ja ovatko he niistä tietoisia?

Merkittävä viihtyvyystekijä luokassa näytti olevan lasten mukaan toverit ja jotkut myös mainitsivat mukavan opettajan lisäävän viihtyvyyttä. Vaikka opettaja oli molemmissa luokissa auktoriteetti, ei hän ollut sitä pelottavassa mielessä. Kaikkiaan opetussuunnitelman tavoitteet myönteisestä ja kiireettömästä ilmapiiristä näyttäytyivät oppilaiden kertomuksissa suhteellisen usein, vaikka parantamisen varaa olisi monissa asioissa.

## 9.2 Erilaiset vuorovaikutussuhteet koulussa

Kuten jo ilmapiirin yhteydessä totesin, opettajan auktoriteetti oli vahva ja myös oppilaiden vuorovaikutus opettajan kanssa näytti varsin yksisuuntaiselta. Opettajista kuitenkin pidettiin, vaikka he olivat lasten mielestä ankaria. Lasten mukaan opettajan kuuluukin antaa läksyä ja pitää kuria. Liian ankarista eli lasten tapaan ilmaistuina huutavista ja paljon läksyä antavista opettajista ei kuitenkaan pidetty. Hyvän opettajan kriteerejä ei ollut paljon, mikä kertoo jälleen oppilaiden tyytymisestä vähään. Tyypillisin kriteeri hyvälle opettajalle oli, ettei

opettaja huuda. Yleensä lapset pitivät omaa opettajaa aina parhaana, vaikka heillä oli kokemuksia myös muunlaisista opettajista sijaisopettajien ja luokan vaihtamisen kautta. Opettajan persoonalla tai sukupuolella ei näyttänyt olevan vaikutusta näihin vastauksiin, vaan ennen kaikkea sillä, että kyseessä oli oma opettaja.

Lapset viettivät aikaansa koulussa tyypillisesti samanikäisten, saman luokkalaisten ja samaa sukupuolta olevien oppilaiden kanssa. Luokkien sekoittamisen kautta oppilailla oli kuitenkin tovereita yleensä myös rinnakkaisluokalta, mikä kertoo luokkien sekoittamisen positiivisista seurauksista, koska yleensä lasten toveripiirit rajautuvat hyvin tarkkaan omanluokkalaisiin. Toisaalta kaikki lapset eivät sopeudu muutoksiin yhtä helposti. Yksi luokkaa vaihtanut haastateltavani osoitti viihtymättömyyttä uudessa luokassaan ja kaipasi vanhoja luokkatovereitaan. Vaikka muutoksiin suhtauduttiin yleisesti hyvin, ovat lapset yksilöitä ja yksilön kannalta muutoksilla voi olla suurikin merkitys. Opetussuunnitelmassa puhutaan yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Lapsilta tuskin kysyttiin mielipidettä muutoksiin. Toisaalta on ymmärrettävää, ettei kaikkien tarpeita voida huomioida koulussa.

Kaikki haastattelemani lapset kertoivat heillä ja muillakin luokkalaisillaan olevan ystäviä. Kuitenkin molemmissa luokissa oli myös oppilaita, joista ei pidetty. Myös kiusaamista esiintyi, vaikkei esimerkiksi potkimista aina miellettykään kiusaamiseksi tai kiusaamista ei ollut havaittu. Joissain tapauksissa kiusaamisesta tiedettiin, mutta siihen suhtauduttiin välinpitämättömästi ja lähes hyväksyvästi. Lasten maailma näyttäisi tässä mielessä olevan raadollinen, kun kiusattu oppilas sai pysyäkin kiusattuna. Kiusaamisen tai epäsuosion syyksi riitti pienikin asia, esimerkiksi peliharrastus, ja myös oppilaan sääntöjen rikkominen saattoi olla epäsuosion syy. Sääntöjen merkitys siis korostui myös oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lasten kertomusten perusteella ei kuitenkaan voi sanoa, ettei erilaisia oppilaita hyväksyttäisi, koska epäsuosio oli hyvin valikoivaa. Esimerkiksi itkeskelevää oppilasta saatettiin kiusata poikkeavan käytöksen eli itkemisen vuoksi, mutta eriväriset oppilaat eivät joutuneet kiusatuiksi poikkeavan ulkonäkönsä takia. Jälkimmäinen ilmiö kertonee jotain koulujen kansainvälistymisestä, mitä kautta erilaisuuden hyväksyminen on todennäköisesti lisääntynyt. Erilaisuuden hyväksyminen tukee myös opetussuunnitelman tavoitteita.

### 9.3 Lasten kokemuksia työtavoista, kokeista ja arvioinneista

Lasten kertomuksissa perinteinen opettajajohtoinen yksintyöskentely oli yleisimmin käytetty työtapa, eikä aina niin mieluinen. Tyypillisesti oppitunneilla opettaja esittää kysymyksiä ja oppilaat viittaavat ja vastaavat luvan saatuaan. Oppilaille näytti olevan tärkeää viittaamisen määrää, jolloin vääriäkin vastauksia luonnollisesti ilmeni. Väärin vastaamiseen oppilaat kuitenkin suhtautuivat pääosin neutraalisti. Myös pari- ja ryhmätöitä käytettiin oppilaiden mukaan joskus, mutta liian vähän. Toisaalta oppilaat ymmärsivät hyvin, miksi yksintyöskentelyä suositetaan: muista työtavoista syntyy melua. Työtavatkin kytkeytyivät siten työrauhaan. Opettajajohtoiset työtavat näkyivät liikuntatunneilla jopa selvemmin kuin muilla tunneilla. Opettaja keskeytti liikuntatehtävät vähän väliä antaen lisäohjeita, käskyjä ja kieltoja. Yksi oppilas kertoi tämän tuntuvan ”*ihan normaalilta, et opettajat yleensä tekee niin*”.

Epäsuosituimmat aineet lasten kertomuksissa olivat äidinkieli, uskonto ja ympäristötieto. Aineiden epäsuosio liittyi niissä käytettyihin työtapoihin, jotka lapset kokivat tylsiksi. Suosituimmat kouluaineet taas olivat matematiikka ja käsityö. Kun käsitöistä pidettiin lähinnä käsillä tekemisen vuoksi, olivat syyt matematiikasta pitämiseen hyvin erilaisia johtuen ehkä oppiaineidenkin erilaisuudesta. Tyypillisesti oppilas sanoi matematiikan lempiaineekseen, koska menestyy siinä hyvin tai koska se on helppoa. Matematiikan suosiminen oli ainakin minulle melko yllättävää, mutta enemmän yllätyin siitä, että kolme tyttöä tarkoitti käsitöillä puukäsitöitä. Perusteeksi puukäsitöistä pitämiseen mainittiin muun muassa se, ”*että sitten ei isompanaki ku pitää jotain rakentaa, nii sitte ei tarvi miettiä et miten tää nyt tehdään*”. Selitys tuntuu hyvin järkevältä ja saa miettimään, miksi puukäsitöiden ajatellaan kuuluvan vain pojille? Rakentamistaitoja tarvitsevat kaikki, eikä tyttöjen tarvitse olla yhtään poikia avuttomampia tässä mielessä. Carolan esittämä ajatus pitäisi saada laajemminkin leviämään, jotta oppilailla olisi oikeasti vapaus valita kiinnostavampi käsityö valinnaiseksi aineeksi, eivätkä he valitsisi vain sukupuolelleen tyypillisempää ainetta. Myös mahdollisuus molempien aineiden valintaan voisi olla hyvä idea, koska yhtäläillä tytöt ja pojat ja aikuiselämässä miehet ja naiset tarvitsevat sekä puukäsityö- että tekstiilityötaitoja. Stereotypiat tyttöjen ja poikien aineista istuvat kuitenkin lujassa ja huomasiin sortuvani itsekin stereotyyppiseen ajatteluun.

Kokeisiin ja arviointeihin oppilaat suhtautuivat välinpitämättömästi; sehän on osa oppilaiden arkea. Oppilaat kuvasivat kokeisiin lukemista, niissä menestymistä ja kokeiden määrää pääosin hyvin myönteisellä ja hyväksyvällä tavalla, mikä tuntui hieman hämmentävältä. Esimerkiksi tyypillisin vastaus kokeiden määrästä oli kokeita olevan sopivasti, kun oletin kolmasluokkalaisten mielestä jokaisen kokeen olevan liikaa. Oppilaat myös pitivät kokeita tärkeinä ja kaikki kertovat lukevansa kokeisiin paljon. Kokemukset lukemisen raskaudesta ja kokeiden vaikeudesta vaihtelivat, eivätkä ne olleet yhteydessä oppilaiden sukupuoleen tai koulumenestykseen. Myös arviointi oli oppilaille tärkeää lähinnä oman tasonsa tietämisen takia. Pääasiallinen arviointitapa molemmissa luokissa oli pistearviointi ja lähes kaikki oppilaat myös pitivät sitä parhaana tapana tehdä arviointeja. Lasten kokemukset arviointien saamisesta vaihtelivat. Kaikki oppilaat kertoivat arvosanoja vertailtavan ja syyt arviointien epämiellyttävinä kokemiseen liittyivät nimenomaan vertailuun. Kokeet ja arvioinnit itsessään eivät siis olleet oppilaiden mielestä pahasta, mutta moni koki niistä seuraavan vertailun ikäväksi. Tietynlainen kilpailu arvosanoista näytti kuuluvan itsestään selvyytensä lasten koulun arkeen, eikä sen ulkopuolelle voinut jättäytyä olemalla kertomatta arvosanaansa, koska oppilaat tulkitsivat heidän saaneet tällöin huonon arvosanan, siis ”häviävän kilpailun”. Kilpailuhenkisyyden on esitetty liittyvän koulun piilo-opetussuunnitelmaan, mutta johtuuko kilpailu lopulta arvioinneista sinänsä vai tuottivatko oppilaat sen itse?

#### 9.4 Sukupuoli ja opetussuunnitelma kolmasluokkalaisten arjessa

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi oli hyvin mielenkiintoinen ja antoisa. Vaikka tutkimuskysymykset ja teoriaosuus hieman elivät matkan varrella, olen mielestäni pysynyt alkuperäisessä tavoitteessani eli saanut lasten äänen kuuluville. Lapsilla on selvästi paljon sanottavaa, eikä lapsia tulisi jättää tutkimuksen ulkopuolelle heitä koskevissa asioissa. Vaikka lapsi olisi vähäsanainen, on hänen vastauksensa arvokas. Kyse onkin ennen kaikkea siitä, miten lasten kertomuksia tulkitaan. Tarkoitukseni oli alkujaan käsitellä lasten kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa enemmänkin, mutta työn rajauksen vuoksi toin sen vain melko tiiviissä muodossa esiin. Aiheesta riittäisi aineksia varmasti kokonaiselle tutkimukselle.

Tutkimussuunnitelmasta poiketen tutkimukseeni tuli haastattelujen pohjalta myös uusia aihealueita. Esimerkiksi se, että molemmissa luokissa sijaisopettajien rooli oli merkittävä, toi sijaisten käsittelyn luontevasti osaksi tutkimusta. Monikulttuuristen oppilaiden haastattelut



taas toivat tutkimukseen mielenkiintoisen lisän erilaisten oppilaiden hyväksymisestä ja heidän tarpeistaan. Monikulttuuristen oppilaiden kautta tuli esiin myös koulun uskonnollisuus, jota käsittelin lähinnä sääntöjen yhteydessä, koska lapset mielsivät esimerkiksi ruokarukouksen säännöksi. Uskonnollisten käytänteiden mieltäminen säännöiksi saa miettimään, miksi kouluissa uskonnollisuus ylipäättään näkyy niin vahvasti ja mihin näitä ”sääntöjä” lopulta tarvitaan? Opetussuunnitelmasta vastausta ei ainakaan löydy. Itse asiassa opetussuunnitelmassa korostettu erilaisuuden hyväksyminen ei toteudu tältä osin kovinkaan hyvin, kun esimerkiksi islaminuskoksen täytyy osallistua koulun kristillisiin tapahtumiin. Toisaalta kuten aiemmin esitin, monikulttuurisuus on osa oppilaiden arkea, joten tältä osin opetussuunnitelmankin tavoitteet ovat toteutuneet.

Tutkimuksessani käsittelin lopulta sukupuolikysymyksiä enemmän, kuin olin suunnitellut. Tulokset kertonevatkin siitä, ettei koulun arkea tulisi tutkia sukupuolisokeasti, koska sukupuoli näkyi niin voimakkaasti lasten kouluarjessa. Tutkimustulosteni perusteella tyttöjen ja poikien arki koulussa on erilainen, oli kyse oppitunneista tai niiden ulkopuolella vietetystä ajasta koulussa. Osin sukupuolen vaikutukset näkyivät hyvin stereotyyppisesti: toveripiirit jakautuivat sukupuolen mukaan, pojat metelöivät ja tytöt supattelivat omissa pienissä joukoissaan. Joissain kohdin taas stereotyyppiä menivät päälle, kun esimerkiksi oppilaiden lempiaineet eivät vastanneet stereotyyppistä jakautumista ”tyttöjen ja poikien aineisiin”. Tulokset kertovat siitä, että vaikka tyttöjen ja poikien arki koulussa on erilaista ja tietyllä tavalla koulu ylläpitää eroja, ei niitä kuitenkaan tule ottaa itsestään selvyyksinä. Tyttöjen ja poikien maailmat eivät ole erillisiä ja liikkumattomia, mutta kulttuurin ja historian kautta meille on syntynyt kuva erillisistä maailmoista. Stereotyyppisiä oletuksia voitaisiin välttää nostamalla nämä erilaiset maailmat yhtäläisen tarkastelun kohteeksi ja arvostamalla näitä erilaisuuksia. (Palmu 2003, 184.)

Vaikka sukupuolten välisiä raja-aitoja rikottiin, näytti kuitenkin siltä, että oppilaat olivat omaksuneet tyttöjen ja poikien roolit hyvin varhain, vaikkeivät aina edes ymmärtäneet niitä. Tyttöille poikamaisten asioiden tekeminen näytti olevan suotavampaa ja normaalimpaa kuin pojille tyttömäisten asioiden tekeminen. Tästä kertoo esimerkiksi tyttöjen poikamaisina pidetyt lempiaineet, joista kerrottiin hyvin mutkattomasti. Jotkut pojat taas osallistuivat tyttömäisiin tehtäviin kuten luokan siivoustöihin ja narunhyppelyyn, mutta asia kerrottiin niin, että ne kuitenkin kuuluvat ensisijaisesti tyttöjen tehtäviin. Kuten puukäsitöiden kohdalla kyseenalaistin aineen sukupuolittumisen, voisi samaa miettiä siivoustöiden kohdalla.

Miksi lapset – ja myös aikuiset – olettavat siivouksen kuuluvan tytöille? Kun tällaiset käsitykset rakentuvat jo lapsuudessa, on selvää, että ne näkyvät myös aikuisiällä ja vaikuttavat muun muassa ammattien sukupuolittumiseen ja kotitöiden jakoon.

Koulussa katsotaan opetussuunnitelman sukupuolineutraalisuuden toteutuvan, kun oppilaat laitetaan istumaan tyttöpoikajärjestykseen, mutta koulu jättää käsittelemättä asiat, joilla on oikeasti merkitystä myös tulevaisuudessa. Ajatus tyttöjen ja poikien tehtävien erilaisuudesta on tuskin lapsissa sisäsyntyistä, vaan enemminkin aikuisilta opittua. Koulu on osaltaan vahvistamassa näitä käsityksiä, kun esimerkiksi yksi haastateltavani tyttö kertoi opettajan olevan ylpeä siivoavista tytöistä, mikä kertoo jotain myös koulun piilo-opetussuunnitelmasta. Kun koulussa katsotaan sukupuolen olevan merkityksetön tekijä, näyttäytyvät sukupuolelle annetut merkitykset piiloisina (Huhta 2004, 97). Mielestäni sukupuolistereotyyppisten käsitysten vahvistamisen sijaan koulun tulisi pyrkiä pikemminkin kyseenalaistamaan stereotyyppioita, koska kuten on käynyt ilmi, lapset eivät ”luontaisesti” suosi oletetusti sukupuolelleen tyypillisempiä asioita, olipa kyse oppiaineista tai muista tehtävistä.

Keskeinen kaikkia haastatteluita yhdistävä piirre on oppilaiden tietynlainen, ehkä alistuvakin tottuminen koulunkäynnin arkeen. Tottuminen näkyi muun muassa suhtautumisessa koulutyön määrään, kokeisiin, huonoihin pulpetteihin, opettajan auktoriteettiin, jatkuvaan arvosteluun ja sääntöihin, eikä kapinointia esiintynyt oikeastaan yhtään. Aikuinen tuskin tyytyisi tällaiseen, mikä kertoo myös lasten ja aikuisten maailman erilaisuudesta, mitä käsittelin jo lasten kokemusten ymmärtämisen yhteydessä ja mikä on ehdottomasti myös keskeinen tutkimustulos. Tulos viittaa myös koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Paulo Freiren (2005, 76) sanoin ”mitä nöyremmin astiat suostuvat täytettäväiksi, sitä parempia oppilaita he ovat”. En toki oletanutkaan kolmasluokkalaisten kapinoivan tai kritisoivan voimakkaasti koulua, mutta jotenkin puheet työrauhan tärkeydestä ja kokeiden ja arviointien hyödyllisyydestä kuulostivat enemmän opettajien puheilta. Mahdollisesti tämä on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa eli kun oppilaille on tarpeeksi kauan puhuttu tiettyjen asioiden tärkeydestä, he myös omaksuvat nuo ajatukset. Tässä mielessä voidaan asettaa kyseenalaiseksi myös se, kenen suulla oppilaat loppujen lopuksi puhuivat. Oppilaat suhtautuivat negatiivisiin asioihin neutraalisti ja hyvin ymmärtäväisesti, mikä tuntui hämmentävältä kolmasluokkalaisten suusta kuultuna. Olinko aliarvioinut oppilaat, kun odotin enemmän vastustusta koulua kohtaan vai halusivatko oppilaat vain miellyttää minua? Uskon, että oppilaat kertoivat omat, oikeat mielipiteensä ja kokemuksensa asioista, mutta ehkä

tärkeämpi kysymys on, miten ne ovat muodostuneet? Sosiaalistaako koulu lapset passiivisiksi alamaiseksi vai ovatko lapset sellaisia luonnostaan?

Keskeinen havainto tutkimuksessani oli myös koulutyön opettajajohtoisuus, joka istuu hyvin huonosti lapsikeskeisyyteen ja nykyään korostettavaan konstruktivistiseen oppimismalliin, missä painotetaan muun muassa oppilaiden omaa toimintaa ja opettajan auktoriteettirollin vähenemistä. Lapsikeskeisyys ei sinänsä ole mikään uusi asia ja se on syntynyt paljon ennen konstruktivistista oppimiskäsitystä; onhan 1900-lukuakin sanottu lapsen vuosisadaksi. Silti se ei näy vielääkään käytännön koulutyössä, vaikka varmasti hidasta muutosta tapahtuu kaiken aikaa. Vaikka behavioristinen oppimiskäsitys on menettänyt asemansa jo vuosia ja jopa vuosikymmeniä sitten tieteellisen keskustelun tasolla ja konstruktivistisesta oppimisesta on puhuttu jo jonkin aikaa, näyttäisivät koulun yleiset käytännöt kuitenkin olevan varsin behavioristisia. Toisaalta opetussuunnitelma puhuu opettajajohtoisuuden puolesta (ks. luku 7.1), joten oppilaiden kertomukset ja opetussuunnitelma vastasivat toisiaan tässä suhteessa. Koulun arjen, opetussuunnitelmien ja oppimiskäsitysten yhteensovittaminen olisi kuitenkin toivottavaa, koska ilman yhteisiä periaatteita ne nakertavat toistensa uskottavuutta ja lisäävät konflikteja. Lisätutkimusta olisi varmasti syytä tehdä yhteisen linjan löytymiseksi.

Yleisesti lasten kertomukset koulun arjesta eivät vastanneet kovinkaan paljoa opetussuunnitelman tavoitteita. Ehkä selkeimmin oppilaiden kertomusten ja opetussuunnitelman välinen ristiriita tuli esiin opetussuunnitelmien painottamissa oppilaskeskeisyydessä ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisessa, mikä ilmeni lasten kertomuksissa lähinnä päinvastaisesti. Opetussuunnitelmien ja käytännön koulutyön vastaamattomuus ei ole kovin yllättävä tulos, mutta ei anna kovin hyvää kuvaa opetussuunnitelmien tilasta. Lapsitutkimusta tulisikin tehdä ja käyttää opetussuunnitelmien kehittämiseksi, jotta lasten kouluarki ja opetussuunnitelma kohtaisivat toisensa. Opetussuunnitelmat kohdistuvat lapsiin ja siksi heitä tulee kuulla opetussuunnitelmien kehittämistyössä.

# LÄHTEET

- Aapola, S. 1999. Ikä, koulu ja sukupuoli. Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the “child question” in sociology. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 50.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiologia ja sukupolvi järjestys*. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. *Lapsuuden aika ja lasten paikka*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusu vuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2001. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Barr, R. 1989. Social Organization of reading instruction. Teoksessa C. Eminovich (toim.) *Locating learning: Ethnographic perspectives on classroom research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 57–86.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Suom. A. Penttilä. National Research Council. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 1–5.
- Connell, R. W. 1996. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record* 98 (2), 206–235.
- Corsaro, W.A. 1996. Transitions in early childhood: the promise of comparative, longitudinal ethnography. Teoksessa R. Jessor, A. Colby & R.A. Shweder (toim.) *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. Chicago: University of Chicago Press, 419–457.

- Eder, D. & Fingerson, L. 2002. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) Handbook of interview research: context & method. Thousand Oaks: Sage publications, 181–201.
- Englund, H. 1994. Kulttuurien käsitteellistäminen: essee etnografian metodologiasta. Teoksessa T. Nisula (toim.) Näköaloja kulttuureihin: Antropologiaa, historiaa ja nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus, 196–220.
- Epstein, D. 1997. Boyz' Own Stories: masculinities and sexualities in schools. Gender and Education 9 (1), 105–115.
- Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti, toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa T. Gordon, E. Lahelma, H. Lyytinen, M. Niemivirta, P. Scheinin & M. Siimes. Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 68–83.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino oy, 314–327.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Holland, J. 2004. Ystäviä vai vihollisia? Tulkintoja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 169–190.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki. Helsinki: Art house.
- Hendrick, H. 2000. The child as a social actor in historical sources. Problems of identification and interpretation. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children: perspectives and practices. London: Falmer Press, 36–61.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.

- Huhta, L. 2004. Piilopinnoja ja tuplatöitä. Opettajankouluttajien näkemyksiä tasa-arvosta ja sukupuolen merkityksestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Varto, J. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista (toim.) Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 155–178.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa.<<http://www.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HanninenSisainen.pdf>>. Luettu 10.10.2005.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 7–33.
- Jordan, E. 1995. Fighting Boys and Fantasy Play; yhe construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education* 7 (1), 69–86.
- Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 83–124.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuurin ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1995. Adaptiivisuus oppimisympäristön rakenteessa ja interaktiossa. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 194–217.
- Kouluterveyskysely 2004. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.stakes.fi/kouluterveys/index.html>>. Luettu 23.12.2005.
- Kuklinski, R. & Weinstein, S. 2000. Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research* 3, 1–34.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Lahelma, E. 2000. Lack of Male Teachers: A Problem for Students or Teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2), 173–186.
- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa T. Gordon, E. Lahelma, H. Lyytinen, M. Niemivirta, P. Scheinin & M. Siimes. *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.
- Lahikainen, A-R. 2001. Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 21–46.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtovaara, M. 1994a. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 3–32.
- Lehtovaara, M. 1994b. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A, tutkimusraportti 53.
- Mac an Ghail, M. 1994. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino oy, 270–283.
- Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, n:o 33.

- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Qvortruo, J. 1997. A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children's right to be heard. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 85–106
- Rauhala, L. 1992. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Scott, J. 2000. Children as Respondents. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children: perspectives and practices. London : Falmer Press, 98–119.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 51–77.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. 2002. Tieteellisen tekstin sukupuolet. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 51–63.



- Thorne, B. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. Kansanen, P. *Opetussuunnitelman toteutuminen*. 1988. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole...Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. 1995. Learning From Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen From an Educational Perspective. *Educational Psychologist* 30 (3), 135–142.
- Westling Allodi, M. 2002. A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253–274.
- Ylöstalo, E. 2005. Kolmasluokkalaisten tarinoita luokasta oppimisympäristönä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatintutkielma.

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa

Hei,

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustiedettä ja tutkin pro gradu – työssäni kolmasluokkalaisten kokemuksia koulun arjesta. Tutkimustani varten haluaisin haastatella lastanne hänen viihtymisestään koulussa ja ajatuksistaan luokkahuonetyöskentelystä. Haastattelu toteutetaan kouluaikana ja vie noin yhden oppitunnin verran aikaa. Haastattelut nauhoitetaan, mutta haastateltavat pysyvät nimettöminä ja aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Rastittakaa toinen vaihtoehto kiitos.

Lastani saa haastatella \_\_\_\_

Lastani ei saa haastatella \_\_\_\_

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Tutkimusluvan palautus luokanopettajalle.

Terveisin, Elina Ylöstalo  
p. 041 535 1332  
elina.ylostalo@uta.fi

## Liite 2. Teemahaastattelun pohja

### Taustatiedot

- ikä, sukupuoli, harrastukset, koulumenestys, koulumatka, perhe, koti, vanhempien ammatit (taustatietoa oppilaasta myös luokanopettajalta)

### Teema 1: Luokan ilmapiiri

- oletko aina ollut samassa luokassa (jos ei, niin vertaa edelliseen luokkaan)
- mitkä asiat luokassa on hyviä, mitkä eivät
- onko luokka mielestäsi viihtyisä, miksi
- ovatko tuolit ja pulpetit hyviä, entä istumajärjestys
- mitä asioita parantaisit tai muuttaisit luokassa
- minkälainen työrauha luokassa on, miten se näkyy
- millaisia sääntöjä luokassa on, kuka ne on asettanut
- mitä mieltä olet luokan säännöistä, mitkä ovat hyviä ja mitkä eivät
- onko koulussa kiire, onko ajoittaista vai jatkuvaa

### Teema 2: Vuorovaikutus

Vuorovaikutus opettajan kanssa:

- minkälainen teidän ope on
- minkälainen on hyvä ope
- voiko opelta kysyä neuvoa
- saatko aina opelta apua jos tarvitset
- mitä ope tekee jos joku ei noudata ohjeita (esim. läksyt tekemättä, meluaminen tunnilla tms.)
- kohtelee ope tyttöjä ja poikia samalla tavalla, miten näkyy

Vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa:

- onko sinulla luokkakavereita, onko kaikilla luokassa kavereita

- tunnetko kaikki luokkasi oppilaat
- kerrotko mitä teet luokkakavereittesi kanssa
- onko teillä koulussa omia porukoita kenen kanssa olette, millaisia (esim. ovatko tytöt ja pojat keskenään), miten näkyy
- onko teidän luokassa oppilaita joista kaikki tykkäävät (jos on, miksi)
- onko luokassa joitain oppilaita joista et tykkää, miksi
- kiusataanko teidän luokalla joitain oppilaita (jos kiusataan, mistä johtuu)
- kenen kanssa olet välitunneilla
- mitä välitunneilla tehdään

### **Teema 3: Oppiminen ja opetusmenetelmät**

- minkälaisia työskentelytapoja luokassa on, mitä on eniten, mitä liian vähän, mitkä ovat hyviä, mitkä eivät
- minkälaisesta opiskelusta sinä tykkäät, miksi
- osallistuuko kaikki teidän luokassa tunneilla (jos eivät, mistä johtuu)
- ikävin ja mukavin kouluaine mielestäsi, miksi
- minkä luulet olevan yleisesti suosituin ja vähiten suosittu aine luokassasi
- ovatko tytöt ja pojat samoilla liikuntatunneilla, onko mielestäsi hyvä asia, miksi
- onko teillä joitain valinnaisia aineita, miten oppilaat ovat jakautuneet niihin (esim. onko jakautuminen sukupuolen mukaan)
- kuinka usein teillä pidetään kokeita tai testejä, minkälaisia ne ovat
- miten kokeet arvostellaan (itsearviointi, numerot, sanallinen arvostelu), mikä olisi hyvä tapa arvostella ja miksi, vai tarvitaanko arviointeja
- mitä tykkäät siitä että arviointeja tehdään (onko inhottavaa tai kivaa, vai riippuuko tilanteesta, miksi)