



hyvä, paha koulu

PÄIVI HARINEN
JUHA HALME

KOULUHYVINVOINTIA HAKEMASSA

unicef 

HYVÄ, PAHA KOULU

Kouluhyvinvointia hakemassa

Päivi Harinen
Juha Halme



NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



Opetus- ja
kulttuuriministeriö

© Suomen UNICEF 2012
Päivi Harinen, Juha Halme

Käännökset AAC Global Oy

Kannen kuva © UNICEF/Penttilä
Graafinen suunnittelu Riikka Hyypiä / Unigrafia

Suomen UNICEF
ISBN 978-952-9536-11-5 (nid.)
ISBN 978-952-9536-12-2 (PDF)

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
ISBN 978-952-5994-24-7 (PDF)

Unigrafia Oy
Helsinki 2012



Alkusanat

Tälle tutkimukselle kimmokkeen antoi YK:n lapsen oikeuksien komitean suositus selvittää syitä suomalaisten lasten huonoon kouluviihtyvyyteen.

Suomalaisten peruskoulun hyvää mainetta onkin varjostanut kansainvälisissä vertailussa esille tullut tutkimustieto siitä, että huolimatta suomalaisten lasten erinomaisista koulusaavutuksista lapset kokevat viihtyvänsä huonosti koulussa. Tämän YK:n lapsen oikeuksien komitea koki uhkana lapsen oikeuksien toteutumiselle ja se suositteli Suomelle 2011, että se kiinnittäisi nykyistä enemmän huomiota lasten hyvinvointiin kouluissa, lasten oikeuteen saada mielipiteensä huomioon otetuiksi ja selvittäisi syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Suomen tulisi myös tiukemmin noudattaa lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitetta koulutuksen tavoitteista (artikla 29).

Suomen UNICEF kuunteli viestiä tarkalla korvalla ja esitti opetus- ja kulttuuriministeriölle yhteistyötä tutkimuksen tekemiseksi. Tutkimusta luotsaamaan lähti Nuorisotutkimusverkosto ja tutkimuksen tekijäksi valittiin sosiologi Päivi Harinen. Harinen toimii Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden laitoksella yliopistonlehtorina ja on kasvatussosiologian dosentti Tampereen yliopistossa. Hän on tehnyt monipuolisen uran monitieteisen nuorisotutkimuksen parissa. Hänelle erityinen kiitos sitoutuneisuudesta ja avarakatseisuudesta. Harinen on toteuttanut tutkimuksen yhteistyössä Juha Halmeen kanssa, jolle kuuluu kiitos aineistojen kokoamisesta ja työstämisestä.

Tutkimusta suunniteltaessa ja tehdessä asiantuntijoina on kuultu seuraavia lapsuuden, nuorison koulutuksen ja koulututkimuksen asiantuntijoita: lapsiasiaainvaltuutettu Maria Kaisa Aula, tutkija, kasvatustieteilijä Tomi Kiilakoski, johtaja Eeva-Riitta Pirhonen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, yliopistonlehtori, kasvatussosiologi Anne-Mari Souto, tutkimusjohtaja Leena Suurpää ja sosiaalityön professori Riitta Vornanen. Heille suuri kiitos.

Tutkimuksen raamiksi otettiin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteet, sekä sopimuksen erityinen koulutuksen tavoitteita määrittelevä artikla 29, jonka parempaan täytäntöönpanoon komiteakin kehotti Suomea ryhtymään. Näkökulma on aivan uusi tämän tyyppisessä tutkimuksessa, joka kertoo osaltaan siitä, että YK:n lapsen oikeuksien sopimus ei ole jalkautunut ohjaavaksi asiakirjaksi lapsen arkeen.

Vastauksen esittäminen YK:n lapsen oikeuksien komitean esittämään kysymykseen suomalaisten lasten huonosta kouluviihtyvyydestä ei ole nyt tutkimuksen valmistuttuaan helppoa. Vastauksen löytämisen vaikeus ei kuitenkaan voi olla esteenä asioiden kehittämiseksi eteenpäin.

Tämä tutkimus kysyy, kyseenalaistaa ja haluaa herättää keskustelua. Vastauksiakin löytyi. Ne on muotoiltu käytännön suosituksiksi toimimaan työkaluna arjen toimijoille.

Helsingissä, 29.10.2012, lapsen parhaaksi

Inka Hetemäki
Suomen UNICEF

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut kansainvälisissä vertailuissa esille tullut suomalaisten peruskoululaisten huono viihtyminen koulussa. Kyseessä on ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia tarkasteleva kokonaisanalyysi, jossa kehyksenä ovat YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleisperiaatteet: oikeus yhdenvertaisuuteen, lapsen edun ensisijaisuus, oikeus kehittyä ja oikeus tulla kuulluksi.

Tutkimuksessa on koottu yhteen, analysoitu ja asetettu keskinäiseen keskusteluun olemassa oleva tutkimustieto sekä nuoriso- ja koulutuspoliittinen ohjanta, jotka koskevat suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen pääaineisto koostuu kansainvälisistä vertailututkimuksista, kansallisista tilastollisista analyyseistä ja selvityksistä, koululaisten haastatteluihin pohjautuvista tutkimuksista sekä kouluarkea ja sen vuorovaikutussuhteita analysoivista tutkimuksista. Pyrkimyksenä on ollut laajentaa sitä melko yksipuolista ja taipumatonta kuvaa, joka suomalaisten lasten huonosta kouluhyvinvoinnista on syntynyt erilaisten kansainvälisten vertailutulosten myötä, samoin kuin ymmärtää niitä sosiaalisia ja kulttuurisia prosesseja, jotka raamittavat lasten ja nuorten koettua kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita myös siitä, mistä arkeen liittyvistä asioista hyvinvointi koulussa lasten ja nuorten mielestä syntyy ja mitkä asiat sitä heikentävät.

Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että suomalaisissa kouluissa on paljon pyrkimystä turvata lapsen keskeiset oikeudet, mutta koulujen toimintaan ja toimintaympäristöön liittyy myös asioita, jotka vaikeuttavat oikeuksien täyttä toteutumista. Suomalaisen peruskoululaisen koulupäivän turvallisuutta rapistavat sekä ulkokohtaiset haitat (esimerkiksi epäterveet rakennukset) että omakohtaiset harmit (esimerkiksi pelon tunteet ja kiusaaminen). Koulujen toimiviksi ja helppohoitoisiksi suunnitellut, mutta käyttäjien mielestä ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut ja piharakenteet luovat kouluihin viihtymättömyyden ilmapiiriä. Uusin kouluarkkitehtuuri on onneksi jo tunnistanut tämän ongelman, ja parempaa on näkyvissä.

Vertaisuusuhdeiden areenana koulu on merkityksellinen arjen ympäristö, sekä hyvässä että pahassa. Ystävyyksien mahdollistaminen on koulun näkökulmasta arvokas ja tuettava lapsen oikeus ja viihtyvyyselementti. Asiasta muodostuu kuitenkin usein kasvatuksellinen ongelma siksi, että oppilasyhteisöjä näyttää liimaavan yhteen erityinen suomalainen koulunvastustuskulttuuri, jonka puitteissa törmätään helposti työrauhaongelmiin.

Osallisuus-oikeuden toteutumisen kohdalla suomalainen peruskoulu on erityisissä vaikeuksissa. Lasten äänen kantavuus on ohut silloin, kun koulussa keskustellaan esimerkiksi opetuksen sisällöistä tai menetelmistä. Lapset eivät myöskään pääse päättämään työjärjestyksiin, työpäivän pituuksiin ja jaksottamisiin tai koulun varusteluun liittyvistä asioista. Tämä saattaa olla syy siihen, että peruskoulumme aikuisten ja lasten välille aukeaa tunneperäinen kuilu, mikä näkyy usein hyvin kielteisenä suhtautumisena opettajiin. Käynnissä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksessa on kuitenkin jo kuunneltu myös lasten toiveita ja visioita.

Lapsen oikeuksien sopimus määrittää myös koulutuksen päämäärät siten, että koulutuksen tulee pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen. Kouluhyvinvointitutkimuksissa

tätä oikeutta on lähestytty itsensä toteuttamisen kysymyksenä, ja näyttää siltä, että se on jäänyt kansainvälisestäikin huomioidun menestyksekkään tieto- ja taidollisen osaamisen jalkoihin. Näin suomalaisten koululaisten aktiivisuus tässä suhteessa suuntautuu usein opetustilanteiden ulkopuolelle – kenties siksi, että heillä ei ole mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tulla kuulluiksi koulutyön virallisessa ytimessä. Tällöin myös koulussa viihtymisen kriteerit siirtyvät lasten todellisuudessa opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin ja suhteisiin.

Sammanfattning

Utgångspunkten för denna studie har varit den, att det i internationella jämförelser har framkommit att de finländska grundskoleleverna trivs dåligt i skolan. Det är fråga om den första helhetsanalysen där man undersöker finländska grundskolelevers välbefinnande i skolan inom ramen för följande allmänna principer i FN:s konvention om barnets rättigheter: rättighet till jämlikhet, prioritering av barnets intressen, rättighet att utvecklas och rättighet att bli hörd.

I studien har man samlat och analyserat befintliga forskningsdata och den ungdoms- och utbildningspolitiska styrningen gällande de finländska grundskolelevernars välbefinnande och trivsel i skolan och lyft fram undersökningsresultaten som viktiga diskussionsämnen. Det huvudsakliga materialet för studien utgörs av internationella jämförande undersökningar, nationella statistiska analyser och utredningar, undersökningar som bygger på intervjuer av skolelever och undersökningar som har analyserat skolans vardag och interaktionen i denna. Syftet har varit att utvidga den relativt ensidiga och obevkliga bild av finländska barns dåliga välbefinnande i skolan som har uppstått genom olika internationella jämförelseresultat, likaså att förstå de sociala och kulturella processer som skapar ramar för skoltrivseln för barn och unga. I studien har man också varit intresserade av under vilka omständigheter i vardagen välbefinnandet i skolan uppstår enligt barn och unga och vilka omständigheter som försämrar välbefinnandet.

I slutledningarna konstateras det att finländska skolor i stor utsträckning strävar efter att säkerställa barnets viktigaste rättigheter, men att det i skolornas verksamhet och miljö även finns faktorer som gör det svårt att fullständigt uppfylla barnets rättigheter. Säkerheten och tryggheten i de finländska grundskolelevernars skoldag påverkas negativt av externa faktorer (t.ex. osunda hus) och personliga bekymmer (t.ex. rädsla och mobbning). Inredningslösningar och gårdskonstruktioner som enligt planen ska vara fungerande och lätta att sköta men som enligt användarna är tråkiga och oestetiska skapar ett otrivsamt klimat i skolorna. Den senaste arkitekturen har dessbättre identifierat detta problem, och bättre lösningar finns i sikte.

Skolan utgör en viktig vardagsmiljö som arena för kamratrelationer, både på gott och ont. Det är en värdefull rättighet och ett trivselement för barnen att i skolan ha möjlighet att bilda vänskap, och skolan ska stödja detta. Frågan utgör dock ofta ett pedagogiskt problem eftersom det verkar som om elevgemenskapen förenas av en finländsk kultur med skolmotstånd där man lätt stöter på problem med arbetsro.

I fråga om förverkligandet av rätten till delaktighet har den finländska grundskolan särskilda svårigheter. Barn blir ganska sällan hörda när man i skolan diskuterar t.ex. undervisningens innehåll eller undervisningsmetoderna. Barnen får inte heller besluta om frågor som gäller arbetsordningar, arbetsdagens längd och indelning i perioder eller skolans utrustning. Detta kan vara orsaken till ett känslomässigt gap mellan vuxna och barn i grundskolan, vilket ofta avspeglas som en negativ attityd mot lärarna. I den pågående reformen av läroplanen för den grundläggande utbildningen har man emellertid redan bett barnen framföra sina önskemål och visioner.

Konventionen om barnets rättigheter fastställer också ändamålen för utbildningen. Syftet ska vara att i så stor utsträckning som möjligt utveckla barnets personlighet, anlag och psykiska och fysiska färdigheter. I undersökningar om välbefinnandet i skolan har denna rättighet behandlats som en möjlighet att förverkliga sig själv, och det verkar som om den i stor utsträckning har förbisetts eftersom framgångarna i kunskaperna och färdigheterna har fått mer uppmärksamhet, även på internationell nivå. Därför riktar sig de finländska skolelevernas aktivitet i detta avseende ofta till möjligheter utanför undervisningen – kanske av den anledningen att eleverna inte har tillfälle att förverkliga sig själva och att bli hörda i det egentliga officiella skolarbetet. I barnens verklighet inriktas då också kriterierna för trivsel i skolan på aktiviteter och relationer utanför undervisningen.

Summary

The rationale for this study is the low ranking of Finnish elementary school pupils in international comparisons on how much they enjoy going to school. This is the first comprehensive analysis of school well-being of Finnish elementary school pupils put in the framework of the general principles of the UN Convention on the Rights of the Child: the right to equality, the primacy of the best interests of the child, the right to develop and the right to be heard.

The study compiles, analyses and presents for discussion the existing research information as well as policy steering instruments related to the well-being of youth and children at school. The bulk of the data presented in the study is derived from international comparison studies, national statistical analyses and surveys, studies based on interviews of schoolchildren as well as studies analyzing the everyday activities at school and related interactive relations. The aim has been to provide a more comprehensive picture than the rather one-sided and inflexible view of the well-being at school of Finnish children that has been created by the outcomes of the international comparison study and to outline the social and cultural processes which frame children and young people's experiences of school well-being. The study also focuses on which everyday matters contribute to well-being at school and which factors make it worse in children and young people's opinion.

The study concludes that a great deal of effort is put into ensuring the basic rights of the child at Finnish schools but there are also matters related to the school activities and the operating environment that impede the realization of the rights. The safety of a Finnish elementary school pupil is hindered by both external (such as unhealthy school buildings) and personal causes (such as feelings of fear and bullying). Interior design

solutions and courtyard structures also have an effect on well-being. Often, these have been designed as functional and easily maintained, but to the users they appear dull and unaesthetic and create an atmosphere of unattractiveness at schools. Luckily, the latest school architecture has recognized this problem and improvements are in sight.

Schools are significant everyday environments as arenas of peer relationships both for good and bad. From the school's perspective, the ability to enable friendships is a valuable right of the child and the element of the well-being that should be supported. However, this often turns into an educational problem because pupil communities seem to be glued together by a specifically Finnish anti-school culture within which problems related to disturbance during the lessons are often encountered.

Finnish elementary schools have problems especially with regard to the right to participate. Children's voices are seldom heard when, for example, contents of education or methods are discussed at schools. Children also play no part in deciding on schedules, length of schooldays and formation of school year periods or issues related to the equipment at school. This may be the reason for the emotional gap which exists between the adults and children at Finnish elementary schools, which is often exhibited as an extremely negative attitude towards teachers. However, children's wishes and visions have been taken into account in shaping the ongoing reform of the National Core Curricula.

The UN Convention on the Rights of the Child defines also the aim of education as being directed towards the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential. In studies on well-being at school, this right has been approached as a question of self-fulfillment and seems to have been overlooked due to internationally recognized results in knowledge and skills of the Finnish children. Consequently, the activity of Finnish schoolchildren in this respect is often directed outside teaching-learning situations – possibly because they do not have an opportunity to express themselves and be heard in the official school environment. As a result, children perceive the criteria for school well-being as the ones applied to activities and relations outside teaching.

Sisällys

Alkusanat	3
Tiivistelmä	4
Sammanfattning.....	5
Summary	6
1 Johdanto: Tahra suomalaisen koulun maineessa?	9
2 Suomi kansainvälisessä kuvassa	12
3 Kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden käsitteet ja tutkiminen	17
4 Kouluhyvinvointi lapsen oikeutena	20
5 Yhtäältä, toisaalta: Kouluhyvinvointi puntarissa	26
5.1 Tutkimuksen pääaineistot	26
5.2 Suomalainen peruskoulu: lapsiaan suojeleva vai turvattomaksi koettu?....	29
5.3 Funktionaalinen vai viihtyisä kouluympäristö?	35
5.4 Kuulluksi tuleminen ja osallisuus: vapautta vai vartiointia?.....	41
5.5 Kasvu- ja oppimisedellytykset: omassa vai muiden tahdissa?.....	48
5.6 Yhdenvertaisuus ja ikuisuuskyseminen: rakenne vai toimija?.....	52
5.7 Vertaissuhteet koulussa: kaverin vai opettajan kaveri?	54
5.8 Kouluarjen suhdeverkostot: kenen edusta on kyse?.....	60
6 Hyvä koulu, paha koulu?	65
6.1 Mistä onkaan kysymys?	65
6.2 Vaientamisen ja vaikenemisen ongelma	67
6.3 Kaiken keskellä lapsi	68
7 Hyvä koulu	71
8 Lähteet	73
9 Liitteet	79
Liite 1: Aiheeseen liittyviä tutkimuksia.....	79
Liite 2: Asiantuntijahaastattelujen teemarunko.....	84

1 Johdanto: Tahra suomalaisen koulun maineessa?

Lapsen koulunkäyntiin latautuu paljon merkityksellisiä yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia arvoja. Yksilön elämänkulun näkökulmasta kouluttautuminen – ja usein ensimmäiset kouluvuodet – on tärkeä hyvinvoinnin ja selviämisen ennustaja. Yhteiskunnan vakauden ja sivistystason katsotaan kiinnittyvän sen koulutusjärjestelmän laatuun ja kattavuuteen. Lasten koulunkäyntiä käytetään monesti myös jonkinlaisena olojen kunnossa olemisen viittauskohdeena. Kun katastrofien tai väkivaltaisten kahakoiden jälkeen uutisissa todetaan, että ”lapset ovat palanneet kouluun”, tilanteesta luodaan jo rauhoittunut kuva.

Suomessa koulua on saatu käydä viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana suhteellisen rauhassa. Siinä mielessä meillä ei ole ollut hätää. Suomalaisten lasten ja nuorten kouluhyvinvointi ja -viihtyvyys ovat kuitenkin olleet jo kauan monenlaisen, usein kriittisen huomion kohteina. Asia nousee esiin erityisesti aina silloin, kun julkaistaan laajoja kansainvälisiä vertailuja. Usein nämä vertailut eivät ole Suomen ja suomalaisen koulutusyhteiskunnan kannalta imartelevia: lapsemme ovat osaavia ja oppivaisia, mutta kertovat kyselytutkimusvastauksissaan voivansa ja viihtyvänsä kouluissaan huonosti. Tämä ristiriitainen koulunkäyntisuhde on herättänyt kummastusta ja kansainvälistäkin kiinnostusta. Se on myös tarttunut tahraksi suomalaisen peruskoulun muuten hyvään maineeseen. ”Elämä koulussa on paljon monimutkaisempaa kuin oppilaiden saavutusten kautta pystytään välittämään.” (Konu 2002, 23)

UNICEFissa seurataan tarkasti lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja siihen panostamisesta raportoivia kansallisia ja kansainvälisiä analyysejä. Vaikka Suomessa lasten asiat hyvinvointirakenteiden tasolla ovat kansainvälisesti arvioiden hyvällä tolalla, YK:n lapsen oikeuksien komitea on ilmaissut huolensa siitä, että suomalaiset lapset viihtyvät huonosti ympäristössä, jossa he viettävät suuren osan arjestaan. UNICEFin näkökulmasta olennainen kysymys onkin, missä määrin tämä huolta herättävä ilmiö on ristiriidassa kansainvälisellä tasolla laadittujen ja yhdessä sovittujen lapsen oikeuksien kanssa.

Tämä tutkimus on syntynyt siitä huolesta, jota on kannettu suomalaisten lasten huonosta kouluviihtyvyydestä. Tavoitteena on katsoa tutkimuksen keinoin, onko tämä huoli aiheellinen ja asianmukainen. Kyseessä on ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyyttä tarkasteleva analyysi, jossa analyttisena siivilänä ovat YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleisperiaatteet. Tutkimuksen kohde on rajattu peruskouluun, koska ne kansainväliset vertailut, joihin katse yleensä kääntyy, on tehty perusopetuksen maailmassa. Tarkastelun kohteena tässä ovat sekä ala- että yläkoulu, koska koulunkäynnin luonne ja koulun ihmissuhterakenteet muuttuvat paljon yläkouluun siirryttäessä, ja nämä muutokset näkyvät myös lasten kouluun suhtautumisessa.

Tämän analyysin menetelmällisenä ratkaisuna on ollut koota yhteen, analysoida ja asettaa keskinäiseen keskusteluun olemassa oleva tutkimustieto sekä nuoris- ja koulutuspoliittinen ohjanta, jotka koskevat suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Pyrkimyksenä on laajentaa sitä melko yksipuolista ja kategorista kuvaa, joka suomalaisten lasten huonosta kouluviihtyvyydestä on syntynyt erilaisten kansainvälisten vertailutulosten myötä, samoin kuin ymmärtää niitä sosiaalisia

ja kulttuurisia prosesseja, jotka raamittavat lasten ja nuorten koettua kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, mistä erityisistä arkeen liittyvistä asioista hyvinvointi koulussa lasten ja nuorten mielestä syntyy ja mitkä asiat sitä heikentävät. Käsitteet kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi menevät tutkimuksessa päällekkäin siinä mielessä, että kouluhyvinvoinnin yleisenä ja kattavana kokemuksena katsotaan edellyttävän koulussa viihtymistä.

Tutkimusasetelma on lähtökohdiltaan jännitteinen ja kiinnostava. Yhtäältä vuosittaiset lasten ja nuorten elinolotutkimukset sekä Nuorisobarometrit ovat toistaneet tulosta siitä, että pääsääntöisesti lapset ja nuoret Suomessa määrittelevät elämänsä onnelliseksi ja ihmissuhteensa hyviksi. Toisaalta kansainväliset vertailut nostattavat huolta suomalaisten nuorten huonoksi määritellystä kouluhyvinvoinnista. Tämän tutkimuksen pääasiallinen ponnin on ollut vastata Suomen UNICEFin vaatimukseen suomalaisten koululaisten kouluhyvinvoinnin tilan tarkasta analysoimisesta.

Tutkimuksessa on yhdistetty olemassa olevia määrällisiä ja laadullisia aineistoja sekä aiempia tutkimustuloksia ja haetaan niiden keskinäisestä vuoropuhelusta syntyviä tulokintoja koulussa viihtymisestä. Tutkimuksen näkökulma on ensisijaisesti kasvatus- ja koulutussosiologinen, mutta siinä ymmärretään myös lapsuuden ja varhaisnuoruuden erityisyys kehityspsykologisina ja elämäntilallisina vaiheina. Tarkastelun toiminnallinen ja kulttuurinen toimintaympäristö on suomalainen koulutusyhteiskunta, joka luokittaa onnistujansa ja epäonnistujansa pitkälti koulussa onnistumisen tai epäonnistumisen kriteerein ja luo näin erityistä painetta niihin suhteisiin, joita ihmiset ottavat koulunkäyntiin liittyviin kysymyksiin (Harinen & Sabour 2012). Toisaalta myös viime vuosina laajentunut koulu- ja opettajakriittinen keskustelukulttuuri on syytä ottaa huomioon yhtenä kouluhyvinvointikokemuksia raamittavana kulttuurisena aikalaiskehityksenä (ks. esim. Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2102).

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyyttä ja koulun arkea sosiaalisine ja kulttuurisine vuoro vaikutusrakenteineen lähestytään erilaisin aineistoin ja monista näkökulmista. Koska lapset viettävät koulussa ison osan arkista viikkoaan, koulu määritellään hyvin merkitykselliseksi arjen toimintaympäristöksi. Tilana ja toimintaympäristönä koulu on sekä sosiaalinen että yksilöllisesti koettu, vertaissuhteiden ja sukupolvisuhteiden todeksi tulemisen arena. Koulu on myös moraalinen ja kasvatuksellinen tila, jossa lapsi oppimisen ohella käy läpi voimakkaita psykologisia ja kasvuun kiinnittyviä muutosvaiheita.

Koska aihepiiri on kiinnostanut tutkijoita hyvin paljon, hankkeen aineistoja valittaessa on suoritettu harkittua karsintaa. Mukana on sekä määrällistä että laadullista ja eri tavoin koottua kattavaa aineistoa: 1) kansainvälisiä tilastollisia vertailuja ja analyysijä, 2) kansallisia tilastollisia analyysijä 3) oppilaiden haastatteluihin pohjautuvia tutkimuksia ja 4) suomalaista kouluarkea ja sen ihmissuhteita analysoivia kouluetnografioita¹. Poliittista ja hallinnollista raamia analyysille olemme löytäneet lukemalla erilaisia lakeja, raportteja, hankeohjelmia, kannanottoja ja lausuntoja.

1 Koulututkimuksessa etnografialla tarkoitetaan käytettyä havainnointiaineistoon perustuvaa tutkimustapaa, jossa tutkija viettää intensiivisesti aikaa tarkkailemalla koulun arkisia käytäntöjä ja suhteita sekä toimintakulttuuria. Etnografinen aineisto koostuu usein tutkijan tarkoista havainnointipäiväkirjoista, ja etnografisen tutkimuksen kirjoittamista kutsutaan "tiheäksi kuvaukseksi". (esim. Käyhkö 2006; Souto 2011; Paju 2011.)

Varsinainen aineistomme koostuu ensisijaisesti 2000-luvulla tehdyistä tutkimuksista, mutta olemme etsineet määritelmiä ja sisältöjä tutkimuksemme kohteena olevasta ilmiöstä laajemmasta ja vanhemmastakin akateemisesta keskustelusta. Olemme tehneet tutkimusta varten myös asiantuntijahaastatteluja², joissa esille nousseet painotukset ovat ohjanneet tapaamme rakentaa aineistostamme tulkintoja ja tuloksia koulussa viihtymisestä ja kouluhyvinvoinnista.

Tutkimus etenee niin, että katsottuamme suomalaisen kouluviihtyvyyden kuvaa kansainvälisessä vertailussa (luku 2) tarkastelemme kouluviihtyvyyttä määritelmätasolla ja yhtenä kouluhyvinvoinnin ulottuvuutena (luku 3). Määrittelemme kouluhyvinvoinnin keskeiseksi lapsen oikeudeksi, jota pohdimme luvussa 4 erityisesti YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleisperiaatteiden kautta (oikeus yhdenvertaiseen kohteluun, lapsen edun ensisijaisuus ja oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon) sekä erityisen koulutuksen päämääriä käsittelevän artiklan 29 kautta. Varsinaisissa analyysiluvuissa (luku 5) keskitytään Suomessa lähinnä 2000-luvulla tehtyyn tutkimukseen. Luvussa 6 vastataan tutkimukselle asetettuun tehtävään ja esitetään johtopäätökset. Luvussa 7 esitetään analyysin perusteella pääteltävissä olevia suosituksia kouluhyvinvoinnin edistämiseksi sekä päätöksenteon että kouluarjen tasolla.

2 Olemme haastatelleet tutkimusta varten seuraavat lapsuuden, koulutuksen ja koulututkimuksen asiantuntijat: lapsiasiainvaltuutettu Maria Kaisa Aula, tutkija, kasvatustieteilijä Tomi Kiilakoski, yliopistonlehtori, kasvatussosiologi Anne-Mari Souto ja sosiaalityön professori Riitta Vornanen.

2 Suomi kansainvälisessä kuvassa

Lasten kouluviihtyvyys ja sen näkyminen kansainvälisessä tutkimusmaailmassa ovat olleet esillä suomalaisessa julkisessa ja akateemisessa keskustelussa jo useiden vuosikymmenten ajan. Ensimmäisiä tuloksia suomalaisten lasten heikosta kouluviihtyvyydestä saatiin jo 1970-luvun alussa tehdyssä kansainvälisessä IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tutkimuksessa, jossa huomattiin, että suomalaisten lasten asennoituminen kouluun ja opiskeluun oli verrattain negatiivista. Erityisesti suoranaisen koulukielteisyyden nähtiin olevan Suomessa yleistä (Hannus-Gullmets 1984, 6). Samansuuntaiset tulokset toistuivat myös 1990-luvun alussa 8.-luokkalaisten kouluviihtyvyyttä mitanneessa IEA:n kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (*Study of Reading Literacy*). Tämä kysely vahvisti aikaisempia tuloksia siitä, että Suomessa yleinen kouluviihtyvyys oli ja on huonompaa ja koulukielteisyys yleisempää kuin muualla (Linnakylä 1993, 54).

Yleisen koulukielteisyyden lisäksi huonoissa kouluviihtyvyydetuloksissa on näkynyt toinenkin suomalainen erityisyys. Pirjo Linnakylä ja Anteron Malin (1997, 113) ovat kouluviihtyvyyssanalyysissaan kiinnittäneet huomiota suomalaisten oppilaiden ja opettajien keskinäisen suhteen ongelmallisuuteen. Kansainvälisissä vertailuissa korostuu lastemme näkemys koulusta tilana, johon mennään kavereiden vuoksi, ei oppimisen tai opetuksen. Tämä havainto kertonee jotain suomalaisen kulttuuriin syöpyneestä sukupolvikuilusta – tai kenties koulujemme sukupolvisuhteisiin sitkeästi kiinnittyneestä auktoriteettirakenteesta.

Pirjo Pölkin (2001, 126, 128–129, 131–132, 136) tutkimuksessa puolestaan todetaan, että kansainvälisessä kuvassa korostuvat suomalaisoppilaiden näkemykset siitä, että koulu ei ole oikeudenmukainen eikä turvallinen, samoin kuin näkemykset siitä, että ilmapiiiri koulussa on huono eikä siellä tueta toisia. WHO:n (World Health Organization) koulu-laistutkimuksissa huomionarvoinen ja toistuva tulos kouluviihtyvyyden näkökulmasta on, että Suomi sijoittuu heikosti kansainvälisessä vertailussa, kun katsotaan, miten 11-vuotiaat oppilaat viihtyvät keskenään: niin suomalaiset tytöt kuin pojatkin ovat tässä vertailussa häntäsijoilla (Kämppe ym. 2012, 60). Tässä kohdassa tutkimustuloksissa törmätään avoimeksi jäävään ristiriitaan: miksi oppilaat kertovat viihtyvänsä keskenään huonosti, jos koulunkäymisen mielekkyyttä kuitenkin perustellaan kavereiden tapaamisen tärkeydellä?

Myös suomalaisten koululaisten kokema kuormittuneisuus, heidän ilmaisemansa pelokkuus ja monissa vertailuissa todetut negatiiviset itsemäärättelyt on syytä ottaa vakavasti pyrittäessä kohti viihtyisää ja hyvää koulua. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavista yksilöllisistä ja kokemuksellisista taustatekijöistä esimerkiksi WHO-koululaistutkimuksissa on todettu hyvin selityskelpoiseksi oppilaan oma arvio oppimistuloksistaan: koulumenestyksensä paremmin arvioivat pitivät koulunkäynnistä enemmän kuin heikommaksi koulumenestyksensä arvioivat – käsityksillä itsestä ja omasta osaamisesta on siis paljon merkitystä tässä suhteessa (mt., 23).

Myöskään kansainväliset koulun työrauhan kokemista selvittäneet vertailut eivät mairittele suomalaista koulua. PISA 09 -tutkimuksessa³ oppilaiden käsityksiä työrauhasta on mitattu kysymyksillä, jotka koskevat oppilaiden keskittynyttyä, työskentelyn häiriötekijöitä ja laatua sekä ajankäytön tehokkuutta oppitunneilla. Tuloksista syntyy vertailuasetelma, jossa suomalaiset oppilaat kokevat hälinän ja epäjärjestyksen tunneilla tavalliseksi huomattavasti systemaattisemmin kuin muiden maiden koululaiset. Lähes puolet suomalaisista vastaajista toteaa häiriöitä esiintyvän useimmilla tai kaikilla oppitunneilla. Neljä oppilasta kymmenestä kokee yhtä tavalliseksi sen, että oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo, tai että opettajan on odotettava kauan oppilaiden hiljentymistä. Suomalaisen oppilaiden arviot koulujensa työskentelyrauhasta ovat huomattavasti OECD-maiden keskiarvon alapuolella ja vertailumaiden kielteisimpiä. Tästä huolimatta valtaosa suomalaisista tutkimukseen osallistuneista oppilaista kokee myös voivansa työskennellä vaivatta ainakin lähes kaikilla tunneilla. Tämä osuus on suunnilleen sama kuin vertailumaissa keskimäärin ja kertoo kenties siitä, että suomalaisten vastaajien mielestä koulutyötä häiritsevät aina ”nuo toiset”⁴.

Näihin negatiivisiin tuloksiin ja niiden toistuvuuteen on sittemmin kiinnitetty huomiota myös julkishallinnossa. Vuonna 2005 opetusministeriö ottikin kantaa asiaan asettamansa kouluhyvinvointityöryhmän muistiossa, jossa nostettiin esiin huoli suomalaisten nuorten kouluviihtyvyydestä ja esiteltiin toimenpide-ehdotuksia sen parantamiseksi (Opetusministeriö 2005). Negatiiviseksi koettu kouluviihtyvyys on noteerattu myös kansainvälisellä tasolla, kun vuonna 2011 YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen toteutumista valvova lapsen oikeuksien komitea ilmaisi huolensa asiasta.

Niin lapsen oikeuksien komitean kuin opetusministeriön asettaman kouluhyvinvointityöryhmänkin arviot huonosta kouluviihtyvyydestä perustuvat ennen kaikkea laajasta WHO:n koululaistutkimuksista⁵ saatuihin tuloksiin (ks. UNICEF Report Card 7; Opetusministeriö 2005, 24). Tutkimusten mukaan Suomi on vuodesta toiseen sijoittunut häntäpäähän vertailtavien maiden joukossa, kun on tarkasteltu, kuinka suuri tai pieni osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista on laskettavissa koulusta paljon pitäviin (Kämppe ym. 2012). Tulos on saatu erityisesti vastauksista strukturoituun ja suljettuun kysymykseen *Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?*, jolle annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet: *paljon, jonkin verran, en kovin paljon ja en lainkaan*. Englanninkielisissä lomakkeissa kysymysmuoto on ollut *How you feel about school at present?* ja vastausvaihtoehdot ovat olleet *like it a lot, like it a bit, not very much, not at all*. Kysymys- ja vastausmuodot näyttävät samansisältöisiltä kielestä riippumatta, mutta niiden avautumista erilaisissa

3 PISA on OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) vuodesta 1998 lähtien tekemä kansainvälinen oppimistulostutkimus, joka toteutetaan joka kolmas vuosi.

4 Suomalaisen heikkoon sijoitukseen kansainvälisessä vertailussa viitaten tutkijat ovat huomauttaneet, että aivan kuten kouluviihtyvyyden arvioinnissa, myös työrauhan arvioinnissa voivat vastaustaipumukseen vaikuttaa erot koulukulttuureissa (Sulkunen & Välijärvi 2012, 155) ja myös normatiiviset odotukset ja tavat vastata, varsinkin kun kysymystä ei ole ankkuroitu mihinkään konkreettisiin ja kuvattaviin ilmiöihin (Holopainen ym. 2009, 29).

5 WHO-koululaistutkimus on vuodesta 1984 asti tehty kansainvälinen pitkäkestoinen tutkimus, jossa tarkastellaan monipuolisesti 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten koettua terveyttä ja hyvinvointia, terveystottumuksia ja koulukokemuksia (Opetusministeriö 2005, 24).

yhteiskunnissa kouluun käyvien vastaajien mielissä voi vain arvailla. Koulutuspolitiikan, koulujärjestelmien sekä yksittäisten koulujen erot vaihtelevat maittain – esimerkiksi britannialaiset tutkimukset osoittavat, että niiden kohteina olleet koulut ovat hyvin erilaisia suhteessa esimerkiksi siihen, miten niissä on luotu oppimiselle suotuisia ympäristöjä, miten oppimista onnistutaan vahvistamaan, miten oppilaiden osallisuus koulussa toteutuu ja miten kodin ja koulun yhteistyö toimii. Myös oppilaiden henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvät asiat muovaavat kouluviihtyvyyttä, mikä näkyy kansainvälisellä tasolla osoitettavissa olevista korrelaatioista kouluviihtyvyyden, sukupuolen, koulumenestyksen ja sosioekonomisen aseman välillä (ks. Konu 2002, 22, 32). Erot tutkimustuloksissa saatavat selittyä siis muullakin kuin taustamuuttujalla ”maa”, vaikka tutkimuksen otoksissa pyritäänkin maittain tasaiseen sosioekonomiseen otokseen.

Vaikka Suomi onkin toistuvasti sijoittunut kansainvälisissä viihtyvyyssvertailuissa heikosti, WHO-koululaistutkimuksen yleisiä trendejä käsittelevän Opetushallituksen raportin (Kämppi ym. 2008) mukaan 2000-luvun aikana tulokset suomalaisten oppilaiden koulusta pitämisestä (1994–2006) ovat kuitenkin muuttuneet positiivisempaan suuntaan. Etenkin niiden peruskoululaisten määrä, jotka ovat vastanneet pitävänsä koulusta paljon, on ollut kasvussa – samanaikaisesti on tosin lisääntynyt myös sellaisten osuus, jotka eivät pidä koulusta lainkaan (Kämppi ym. 2012). Koulusta näyttää tulleen paikka, johon aletaan ottaa selkeämmin joko positiivinen tai negatiivinen kanta, joka uskalletaan myös ilmaista suoraan.

Huomionarvoista WHO:n kokoamissa tuloksissa on, että negatiivisesti koulunkäyntiin asennoituvien oppilaiden suhteellinen osuus kasvaa systemaattisesti sitä mukaa, kun siirrytään ylempille luokka-asteille. Viimeisimmässä kyselyssä (2010) havaittiin, että suomalaisista alakoululaisista viidesosa (20 %) on vastannut pitävänsä koulusta paljon, mutta yläkoululaisista enää hieman yli kymmenesosa (12–13 %). Kansainvälisessä vertailussa Suomi on edelleen vertailun häntäpäässä eli kolmanneksi viimeisellä sijalla Viron ja Kroatian jälkeen paljon koulusta pitävien oppilasmäärien osalta (Currie & Gabhainn 2012). Vertailussa on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että Suomessakaan ei ole hälyttävän paljon sellaisia alakoululaisia, jotka eivät pitäisi koulusta tai koulunkäynnistä lainkaan (näin ilmoitti vain kaksi prosenttia kyselyyn vastanneista). Yläkoulussa asetelma tosin muuttuu hieman ankeammaksi: suomalaisten aineistossa koulusta lainkaan pitämättömien osuus kasvaa noin kahdeksaan prosenttiin tutkimukseen osallistuneista.⁶

Vertailukohteeksi WHO-koululaistutkimuksille oppilaiden koulusta pitämistä tai ei-pitämistä on kysytty myös kansallisessa THL:n (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos) kouluterveyskyselyssä⁷ suljetulla kysymyksellä *Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?*, jolle annetut vastausvaihtoehdot ovat: *hyvin paljon, melko paljon, melko vähän ja en lainkaan*. Myös kouluterveyskyselyn tulosten mukaan oppilaiden kokemukset koulusta pitämisestä

6 Esitetyt prosenttiluvut ovat tässä keskimääräisiä, tätä tarkastelua varten kokonaisluvuiksi pyöristettyjä laskelmia.

7 THL:n kouluterveyskysely tuottaa valtakunnallista ja alueellista seuranta- ja vertailutietoa nuorten elin- ja kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä terveysosaamisesta ja oppilas- tai opiskelijahuollosta. Kouluterveyskyselyä alettiin tehdä vuodesta 1995 alkaen peruskoulun 8.- ja 9.-luokkien oppilaille sekä lukion ja ammatillisten oppilaitosten 2. vuoden opiskelijoille. Kouluterveyskyselyyn on vuosina 1996–2009 vastannut vuosittain 46000–110000 oppilasta lähes kaikissa kunnissa, joissa on peruskoulujen yläluokkia tai toisen asteen koulusta. (Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010.)

ovat viime aikoina muuttuneet myönteisempään suuntaan. Lukuvuoden 2010–2011 kouluterveyskyselyn mukaan hyvin paljon koulunkäynnistä vastaushetkellä piti neljä prosenttia pojista ja kuusi prosenttia tytöistä. Nämä luvut ovat pysyneet suunnilleen samoina koko 2000-luvun ajan ja ovat pienempiä kuin WHO:n vertailututkimuksessa lasketut. On kuitenkin huomioitava, että kouluterveyskyselyssä suurina ryhminä nousevat esiin koulusta melko paljon pitävät tytöt ja pojat (yli puolet vastaajista koko aineiston tasolla). Positiivista kehitystä on tulkittavissa myös tuloksesta, jonka mukaan koulusta lainkaan pitämättömien poikien määrä väheni 2000-luvun aikana 12 prosentista seitsemään prosenttiin ja tyttöjen kuudesta prosentista neljään prosenttiin. Kansallisessa tutkimuskuvassa suomalainen tilanne ei siis näytä yhtä ankealta kuin kansainvälisillä vertailulistoilla.

Kämppi ym. (2012, 221) ovat tarkastelleet WHO-koululaistutkimuksen lineaarisia trendejä Suomessa vuosina 1994–2012. Tuloksista havaitaan, että vuodesta toiseen tytöt ovat pitäneet koulusta enemmän kuin pojat ja nuoremmat oppilaat enemmän kuin vanhemmat. Tarkastelu osoittaa myös, että koulumenestyksellä ja lukioon suuntautuvalla koulutusorientaatiolla (eli halulla kouluttautua ”pitkälle”) on selkeä yhteys koettuun koulusta pitämiseen. Tämä käy myös ilmi, kun vertaillaan lukion 2. vuoden oppilaiden ja peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaisten koulusta pitämistä; lukiolaiset pitävät koulusta huomattavasti yleisemmin kuin yläkoululaiset (Kouluterveyskysely 2010–2011; ks. myös esim. Nuorisobarometri 2005). Havainnot tyttöjen, nuorempien oppilaiden ja paremmin koulussa menestyvien oppilaiden muita myönteisemmästä suhtautumisesta kouluun ovat olleet hyvin pysyvä ilmiö suomalaisessa koulukokemustutkimuksessa. Myös OECD:n säännölliset PISA-tutkimukset ovat vahvistaneet osaltaan näitä suomalaisen koulumaailman sisäisiä jakoja ja suhtautumiseroja (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari & Nissinen 2010). Yleisesti koulusta pitäminen on kuitenkin 2000-luvun aikana parantunut niin tyttöillä kuin pojilla. Se, onko koulusta pitäminen sama asia kuin kouluhyvinvointi tai kouluviihtyvyys, onkin sitten aivan oma kysymyksensä.

Kouluhyvinvointi, kouluviihtyvyys vai koulusta pitäminen?

Kysymystä koulusta pitämisestä on kritisoitu siitä, että se ei välttämättä ole validi indikaattori kouluhyvinvoinnin tai kouluviihtyvyyden arvioimiseksi. Esimerkiksi Uusitalo-Malmivaara (2011) on havainnut niin sanotun onnellisuusinventaarion (SCHI eli *School Children's Happiness Inventory*, ks. Ivens 2007) ja subjektiivisen onnellisuusskaalan (The Subjective Happiness Scale) avulla tehdyssä tutkimuksessa, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista (n=737) suomalaisista kuudesluokkalaisista kertoo olevansa onnellisia kouluissaan, ja vain yksi prosentti tutkimukseen osallistuneista kokee itsensä onnettomiksi koulussa. Tulos koskee koko aineistoa, niin tyttöjä kuin poikia. Tutkimuksessa haettiin vastauksia 30 kysymykseen, jotka liittyvät oppilaiden koettuun hyvinvointiin (esim. *tunnen itseni rentoutuneeksi* tai *haluan antaa periksi*). Vastaja on pyydetty arvioimaan ajatuksensa ja tuntemuksensa edellisen viikon ajalta koulussa.

Uusitalo-Malmivaaran (2011) tulos on ristiriidassa WHO:n koululaistutkimuksen tulosten kanssa. Tutkijan näkemyksen mukaan tämä voi johtua erilaisista mittausavoista; SCHI-tutkimuksessa omakohtaista, koettua kouluhyvinvointia on konkretisoitu ja analysoitu huomattavasti laajemmin kuin pelkästään kysymällä, pitävätkö koululaiset

koulustaan. WHO:n tutkimuksessa saadut tulokset koulusta pitämisestä korreloivat vain SCHI-kyselyn väittämään *olen kiinnostunut työskentelystä*, johon vastasi kielteisesti peräti 33 prosenttia lapsista. Uusio-Malmivaara (mt., 12) selittää ristiriitaisia tuloksia myös sillä, että suomalaiset lapset eivät välttämättä näe tarpeellisena ”pitää” koulusta, mutta silti he käyvät siellä melko mielellään – tosin tietäen, että heillä ei ole muutaakaan vaihtoehtoa. Koulusta ei ”pidetä” eikä sen oppisisältöjä pidetä mielenkiintoisina, mutta sitä ei kuitenkaan paeta ja sinne mennään aamusta toiseen.

Linnakylän ja Malinin (1997, 114) tutkimuksessa kouluviihtyvyys on määritelty kouluelämän laaduksi, joka puolestaan on johdettu elämänlaadun käsitteestä, johon sisältyvät yksilön sosiaalisen elämän taso ja monipuolisuus yksilön itsensä kokemana. Käsite saa sellaisia arkisia sisältöjä kuin hyvä olo, joltakin tuntuminen sekä iloa ja tyydytystä tuottavien asioiden olemassaolo. Käsite vaikuttaa käyttökelpoiselta, kun tarkastellaan koulussa koettua viihtyvyyttä.

Koska erilaiset tutkimukset tuottavat näinkin erilaisia tuloksia ja erilaista tietoa pohjaksi monitasoiselle kouluviihtyvyyden- ja kouluhyvinvointikeskustelulle, on syytä pysähtyä pohtimaan tarkemmin, mitä termeillä itse asiassa on milloinkin tarkoitettu ja miten niitä olisi relevanttia määritellä. Tavoitteena on, että lasten kouluviihtyvyykokemuksista saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja uskottava kuva.

3 Kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden käsitteet ja tutkiminen

Kouluviihtyvyys on käsitteenä abstrakti ja moniulotteinen, ja sitä on vaikea määritellä tarkasti ja yksiselitteisesti. Eri tutkijat ovat lähestyneet käsitettä eri näkökulmista ja liittäneet siihen erilaisia konkreettisia tekijöitä. Kouluviihtyvyyttä voidaan myös arvioida ja analysoida eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa eri tavoin (ks. Kämppi ym. 2008). Yleisimmin kouluviihtyvyydellä on tarkoitettu sitä, millaiseksi lapsi kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010). Tätä tutkimusta varten haastateltujen asiantuntijoiden näkemyksen mukaan kouluviihtyvyyttä pohdittaessa tärkeitä konkreettisia kysymyksiä ovat: Onko koulussa hyvä olla? Onko kouluun helppoa ja turvallista mennä? Annetaanko koulussa riittävästi tilaa ja huomiota jokaisen oppilaan yksilöllisille tarpeille?

Hyvinvointitutkimuksen perinteessä lasten kokemuksellisen hyvinvoinnin mittaaminen on vielä melko uusi ilmiö. Aikaisempi hyvinvointitutkimus on lasten kohdalla keskittynyt lähinnä objektiiviseen, määrässä mitattavissa olevaan hyvinvointiin, kuten lapsikuolleisuuteen tai muihin tarkasti laskettavissa oleviin tutkimuskohteisiin. Viime aikoina hyvinvointia tarkastelevissa ammatillisissa ja akateemisissa piireissä on kuitenkin saavutettu yhteisymmärrys siitä, että käsitys lapsen hyvinvoinnista on muuttunut, ja nyt onkin siirrytty enemmän lapsen elämän positiivisten puolien tutkimiseen. (Ben-Arieh 2006, 6–7.) Lapsen subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimusta koulussa on rajoittanut rajallinen määrä oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä mittaavia helposti seurattavia, luotettavia ja valideja mittareita, jotka toimisivat useissa erilaisissa kasvatusta ja kouluympäristöissä ja jotka näin tarjoaisivat myös relevantteja indikaattoreita vertaileville tutkimusotteille (ks. Randolph, & Kangas 2008)⁸. Yhteisöllisiä, tunnepitoisia, eettisiä ja esteettisiä kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden ulottuvuuksia on vaikea mitata ja vertailla (Konu 2002, 24–25).

Kouluviihtyvyyden katsotaan muodostuvan monesta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Näin kouluviihtyvyyden määrittäminen yksioikoisesti joko hyväksi tai huonoksi ei anna kovin tarkkaa kuvaa siitä, mitkä asiat tosiasiallisesti tuovat oppilaille myönteisiä ja mikä kielteisiä kokemuksia koulussa. Esimerkiksi Reisel (1977) tutki jo 1970-luvulla, mitä oppilaat itse asiassa tarkoittavat sanoilla ”viihtyminen” ja ”viihtymättömyys”. Reiselin tutkimuksessa koululaiset liittivät viihtyvyyden sellaisiin opetustilanteiden ulkopuolisiin tapahtumiin, joihin liittyi oppilaiden keskinäistä tai oppilaiden ja opettajien välistä myönteistä vuorovaikutusta ja jotka toivat vaihtelua tavanomaiseen arkirutiiniin. Sen sijaan viihtymättömyys ja paha olo yhdistettiin erityisesti tapahtumiin, joissa oppilaat käyttäytyivät toisiaan kohtaan epäsolidaarisesti opetustilanteiden ulkopuolella, epämuo-

8 Eri tilanteisiin ja konteksteihin soveltuvien yhteismitallisten hyvinvointi-indikaattoreiden löytäminen näyttää olevan melko yleinen hyvinvointitutkimuksen ongelma, jota on yritetty ratkoa muun muassa kaupunki-maaseutu-akselilla (ks. esim. Airaksinen 2011).

dollisissa vertaissuhteissaan, tai joissa opettaja toimi epäoikeudenmukaisesti opetustilanteessa. Myös huono opetus kytkettiin koulussa viihtymättömyyteen (Reisel 1977; ks. Hannus-Gullmets 1983, 17; Ellonen 2008).

Reiselin (1977) analyysissä viihtyminen tai viihtymättömyys kytkeytyy selkeästi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja sosiaalisen kanssakäymisen reiluksi tai epäreiluksi kokeamiseen. Mielenkiintoista on, kuinka tuloksissa näkyy, miten koululaiset ovat arvioineet sukupolvien välisiä ja sukupolvensisäisiä vuorovaikutussuhteita ja -tapoja sijoittamalla ne erilaiseen toimintakontekstiin: oppilaiden keskinäiset suhteet saavat merkityksiä ensisijaisesti koulun epämuodollisilla, nuorisokulttuurisilla vertaissuhdekentillä, kun taas oppilaiden ja opettajien väliset suhteet muodollisissa ja organisoituissa opetustilanteissa. Yhtäältä tämä osoittaa, että kouluissa on jo 1970-luvun tutkimuksissa esiin tulleita selkeitä vuorovaikutustasoa sääteleviä rooliodotuksia, ja toisaalta jako viittaa myös siihen, että nämä rooliodotukset ovat asettuneet perinteiseen sukupolvien välimatkaa venyttävään opettaja-oppilas -hierarkiaan.

Samansuuntaiset, vuorovaikutukseen katsetta kohdistavat havainnot ovat toistuneet myös uudemmissa tutkimuksissa, joissa on havaittu, että kouluviihtyvyyden kannalta ensisijaisessa asemassa ovat oppilaiden suhteet ja emotionaaliset siteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri. Nytemmin esille tuodaan yhä useammin myös viihtyisyyttä luovat tai tuhoavat materiaaliset olosuhteet. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 46; Konu 2002, 48.) Hyvä, opetusopillisesti pätevä opetus ja korkeasti koulutetut opettajat eivät siis riitä kouluviihtyvyyden takeiksi, vaikka ne onkin usein nostettu suomalaisen koulutusjärjestelmän ylpeyden aiheiksi (Soini, Pietarinen, Pyhälto, Westling, Ahonen & Järvinen 2012).

Pirjo Linnakylän ja Antero Malinin (1997) laajaan ja edustavaan suomalaisten kahdeksaluokkalaisten näkemyksistä koostuvaan aineistoon perustuvassa analyysissä kouluviihtyvyys on määritelty kouluelämän laaduksi, toisin sanoen oppilaiden kokonaisvaltaiseksi viihtymiseksi erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä ja toiminnoissa. Myös Anne Konu (2002) pyrkiessään mallintamaan menetelmällistä raamia kouluhyvinvoinnin tutkimiseksi on käyttänyt käsitettä koulun laatu. Konun (mt., 31–32) tutkimuksessa tulee esiin myös käsite koulutyytyväisyys, jolla tarkoitetaan koulutyöstä pitämistä, siitä selviämistä ja siihen kiinnittävää innokkuutta.

Konu (2002, 6) laatimassa koulun hyvinvointimallissa hyvinvointi, kasvatusta, opetus ja oppiminen on yhdistetty toisiinsa, eikä sen toimijakuvauksista ole unohdettu oppilaiden koteja ja muuta koulua ympäröivää yhteisöä. Hyvinvoinnin ytimeen on sijoitettu koulun olosuhteet (fyysiset olot, opetuksen organisointi ja oppilaille tarjotut palvelut), sosiaaliset suhteet (kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhteet, kiusaaminen), itsensä toteuttamisen (omien kykyjen mukaisen opiskelun, palautteen, kannustuksen ja rohkaisun saamisen) mahdollisuudet ja terveydentila. Konun (mt., 15–16) näkemyksen mukaan subjektiivinen hyvinvointi sisältää sekä psykologisen että sosiaalisen kokemusollisuuden ja on suhteellisen pysyvä kokemuksellinen olotila.

Lasten osallisuuden ja äänen kuulumisen merkitystä kouluviihtyvyyden kokemiselle on alettu korostaa yhä painokkaammin 2000-luvulla (Koskinen 2010, 45; Kiilakoski 2012, 27). Esimerkiksi Toby Fattore, Jan Mason ja Elizabeth Watson (2007, 21) ovat kiinnittäneet huomiota erityisesti osallisuuden synnyttämään yleiseen kyvykkyyden tunteeseen. Tutkimuksessaan lasten hyvinvoinnin mittaamisesta he ovat havainneet, että

yhteistä lasten hyvinvointiin liittyvillä kokemuksilla on tunne kyvykkyydestä – siitä, että tuntee olevansa hyvä jossain. Kouluympäristössä tämä tarkoittaa sitä, että lapset kokevat itsensä tyytyväisiksi, kun heillä on hallinnan tunne omasta koulunkäynnistään. Lapset, jotka tuntevat itsensä voimattomiksi ja kyvyttömiksi, kokevat itsensä myös ulkopuolisiksi tai nöyryytetyiksi. Usein tällaiset tuntemukset puolestaan johtavat yleiseen pahan olon tunteeseen, kohteettomaan vastustukseen ja kapinahenkeen, jolloin oppilaan ja koulun välinen konfliktisuhde on ratkaisevalla ja kauaskantoisella tavalla valmis.

Koulu vaikuttaa olennaisesti siihen, miten oppilaiden käsitykset omasta kyvykkyydestään muovautuvat. On osoitettu, että jo hyvin varhaisessa koulunkäynnin vaiheessa koulu siirtää omat käsityksensä lasten kyvykkyydestä arkirutiinien ja institutionalisoituneiden rakenteiden kautta lasten tulkinnoiksi omasta ja toisten kyvykkyydestä. Esimerkiksi Kati Kasanen (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että lasten tekemät itse- ja toveriarvioinnit muuttuvat jo muutaman ensimmäisen koulunkäyntikuukauden myötä. Koulun edustama ja käytännössä toteuttama tulkinta oppilaiden kyvykkyydestä perustuu perinteiseen lahjakkuuden aatteeseen, joka on ytimeltään yksilöitä erotteleva. Tilanne, jossa pieni koululainen osaa jo kahden ensimmäisen koulunkäyntikuukautensa jälkeen sanoa, että ”tuolla ikkunarivissä istuvat hyvät oppilaat”, kuvaa hyvin sitä erottelemisen kulttuuria ja taitoa, joka koululaisten parissa omaksutaan jo varhain. Näiden erottelujen seuraukset suhteessa kouluviihtyvyyteen ovat huomionarvoisia, mutta vähälle tarkastelulle jääneitä.

Britta Hannus-Gullmets (1984) on tulkinnut suomalaisten lasten kouluviihtyvyydestä saatujen negatiivissävyisten tulosten johtuvan yleisemmästä suomalaisten ”kielteisestä kulttuurikaavasta”. Samaa teemaa on korostanut väitöskirjaansa kouluviihtyvyydestä tekevä tutkija Ilona Haapasalo, joka on huomauttanut, että kulttuurisilla tekijöillä on huomattava vaikutus käsityksiin [Suomessa]: mahdollisuus ilmaiseen koulutukseen otetaan yleensä itsestäänselvytenä, asiana, jota ei tarvitse enemmältä tavoitella, jolloin koulua on myös helppo kritisoida (YLE Keski-Suomi, 17.8.2009). Tämän ajattelun taustalla on oletus siitä, että suomalaisessa koulussa viihdytään sittenkin väitettyä paremmin.

Viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana on yleistynyt käsitys siitä, että aikuiskokemuksesta nouseva lasten arkisen hyvin voimisen määrittely ei ole riittävä tapa saada kattavaa kuvausta ilmiöstä, vaan on syytä huomioida ja yrittää ymmärtää nimenomaan lasten ja nuorten näkemys (Casas 2011). Myös tätä tutkimusta varten tekemiemme asiantuntijahaastattelujen perusteella voi päätellä, että kouluviihtyvyyden laatutekijät painottuvat lapsilta kootuissa aineistoissa eri tavalla kuin jos asiaa kysyttäisiin opettajilta tai vanhemmilta. Näyttää myös siltä, että koulussa viihtymisen ja kouluhyvinvoinnin kysymyksiä on syytä tutkia paljon avoimemmin kuin vain lomakkein ja kyselyin, joihin useimmiten osallistutaan opettajan valvomassa luokkatilanteessa (ks. Konu 2002, 54). Tämän vuoksi luvussa 5 esitettävään tarkasteluun on koottu myös koulun arkea havainnoimalla tuotettua etnografista tutkimustietoa.

4 Kouluhyvinvointi lapsen oikeutena

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus vuodelta 1989 sisältää erilaisia hyvään, yhdenvertaiseen ja oikeudenmukaiseen lapsuuteen liittyviä teesejä ja ohjeita. Suuri osa niistä on kytkettävissä myös osaksi kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden tarkastelua. Suomi ratifioi sopimuksen vuonna 1991, mikä velvoittaa valtiota kiinnittämään erityistä katsetta lapsen oikeuksien toteutumiseen tai toteutumattomuuteen. Tästä huolimatta erilaisissa lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöjen tutkimuksissa yleissopimukseen kirjattujen oikeuksien toteutumista seurataan ja arvioidaan Suomessa hyvin vähän⁹. Sopimukseen kirjattuja oikeuksia ei tunneta eikä niitä käytetä selväsanaisina lapsi- tai koulutuspolitiikkaa ohjaavina välineinä. (ks. Järventie & Sauli 2001, 9.) Lapsiasiavaltuutetun toimistossa on kuitenkin tehty avaus tähän suuntaan tekemällä kyselytutkimus, jonka tavoitteena on ollut koota suomalaisten lasten näkemyksiä siitä, miten heidän oikeutensa toteutuvat eri elämänalueilla (Tuononen 2008).

Tavoitteemme tässä analyysissä on peilata kouluhyvinvointitutkimusten tuloksia erityisesti sopimuksen artikloissa 2, 3(1), 6, 12 ja 29 esille nostettuihin lapsen oikeuksiin. Artiklat 2, 3, 6 ja 12 ovat sopimuksen yleisperiaatteita ja vaikuttavat koko sopimuksen täytäntöönpanoon. Artiklassa 29 määritellään selväsanaisesti koulutuksen päämäärät. Raportin tässä luvussa käymme lyhyesti läpi edellä mainitut lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklat ja niiden kytkökset analysoimaamme kouluhyvinvoinnin teemaan.

Artikla 2: Oikeus yhdenvertaiseen ja oikeudenmukaiseen kohteluun

1. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja takaavat tässä yleissopimuksessa tunnustetut oikeudet kaikille niiden lainkäyttövallan alaisille lapsille ilman minkäänlaista lapsen, hänen vanhempiansa tai muun laillisen huoltajansa rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua.
2. Sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin toimiin varmistaakseen, että lasta suojellaan kaikenlaiselta syrjinnältä ja rangaistukselta, jotka perustuvat hänen vanhempiansa, laillisten huoltajiensa tai muiden perheenjäsentensä asemaan, toimintaan, mielipiteisiin tai vakaumuksiin.

9 Ruotsalainen diplomaatti ja ihmisoikeusaktivisti Thomas Hammarberg on julkaissut joitakin kirjoituksia koulun ja lapsen oikeuksien suhteesta. http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B98B42CA8C41F43A60484FC9343A8BAFEC980300/filename/T+Hammarberg+Scho ol+for+Children+with+Rights.pdf.

Kouluhyvinvointikysymyksenä lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 2 liittyy pitkälti siihen, pystyykö koulu luomaan lapselle syrjinnästä vapaan ja tasa-arvoisen ympäristön. Tämän oikeuden toteutuessa lapsi voi koulussaan olla vapaasti oma itsensä, ilman hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa, perheeseensä (esimerkiksi varakkuuteen tai vakaumukseen) tai kollektiivisiin ryhmäjäsenyyksiin (esimerkiksi etniseen taustaan tai uskontoon) perustuvaa erottelua ja eriarvoistamista. Syrjinnästä vapaa ja suojeleva kouluympäristö tai -ilmapiiri on sekä fyysisesti että tunneperäisesti turvallinen ja näin myös lasten omaehtoisen osallisuuden edellytys.

Koulu on perinteisesti Suomessa nähty vakaana ja järjestäytyneenä instituutiona, mikä on osaltaan ylläpitänyt yleistä uskoa sen turvallisuuteen ja tasapuolisuuteen. Ajankohtaiset äärimmäistä väkivaltaa sisältäneet tapahtumat meillä ja muualla (samoin kuin monet julkituodut konkreettiset koulumuistot¹⁰) ovat kuitenkin asettaneet kysymykset kouluympäristöistä sekä niiden fyysisestä ja tunneperäisestä turvallisuudesta aivan uuteen valoon. Kouluväkivalta purkautuu vain harvoin äärimmäisellä, fyysisellä tavalla, mutta sen psyykkisesti satuttavat ja vaikeammin osoitettavissa olevat muodot luovat koulun arkeen monenlaisia kiusaamisen ja syrjinnän kerrostumia, joiden ehkäiseminen on yksi keskeinen kouluhyvinvoinnin edellytys.

Lapsen oikeuksien sopimuksessa mainittu yhdenvertaisuusperiaate ei toteudu vain koulussa tapahtuvan väkivallan, kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisemisessä. Lapsen oikeuksien sopimus edellyttää sopimusvaltioilta myös aktiivista lapsen asioiden ajamista sekä ”kaikkia tarpeellisia toimia” yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden toteutumiseksi. Kouluilta tämä periaate edellyttää tietoisia toimia, jotka tukevat sekä erilaisten oppilaiden myönteistä keskinäistä vuorovaikutusta että oppilaiden ja muiden koulussa ja kouluun yhteydessä olevien toimijoiden välistä vuorovaikutusta. Syrjinnältä suojelemisen velvoite on tulkittavissa myös velvoitteeksi luoda tilaa spontaanien ystävyyksien syntymiselle ja ylläpitämiselle kouluissa.

Artikla 3: Lapsen etu valintojen ja toimintojen ensisijaisena lähtökohtana

1. Kaikissa julkisen tai yksityisen sosiaalihuollon, tuomioistuinten, hallintoviranomaisten tai lainsäädäntöelimien toimissa, jotka koskevat lapsia, on ensisijaisesti otettava huomioon lapsen etu.
2. Sopimusvaltiot sitoutuvat takaamaan lapselle hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon ottaen huomioon hänen vanhempiansa, laillisten huoltajiensa tai muiden hänestä oikeudellisessa vastuussa olevien henkilöiden oikeudet ja velvollisuudet. Tähän pyrkiessään sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin lainsäädäntö- ja hallintotoimiin.
3. Sopimusvaltiot takaavat, että lasten huolenpidosta ja suojelusta vastaavat laitokset ja palvelut noudattavat toimivaltaisten viranomaisten antamia määräyksiä, jotka

10 Tämä väite perustuu muun muassa nuorten aikuisten haastatteluun (ryhmähaastattelu, johon osallistui seitsemän nuorta aikuista kesällä 2012). Haastattelussa muisteltiin yläkouluvuosia, jotka tulivat esiin hyvin negatiivisesti sävyttyneinä.

koskevat erityisesti turvallisuutta, terveyttä, henkilökunnan määrää ja soveltuvuutta sekä henkilökunnan riittävää valvontaa.

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 3 on liitettävissä koulun yhteyteen kysymyksissä siitä, miten kouluun kiinnittyvässä ja koulujen sisäisessä päätöksenteossa otetaan huomioon ensisijaisesti lapsen etu. Tähän kytkeytyvät myös kysymykset resursoinnin riittävydestä ja kohdentumisesta: Missä koulut sijaitsevat? Miten ne on rakennettu? Ovatko opetusmateriaalit, koulun luokkatilat ja muut toimitilat, samoin kuin kouluterveydenhuolto, kouluateriat ja kuljetus asianmukaisia ja riittäviä? Vielä tärkeämpi kysymys on, onko niitä suunniteltu ja toteutettu ensisijaisesti lapsen edun näkökulmasta – vai kenties kunnan, opetusvirastojen, vanhempien tai opettajien näkökulmista. On kysyttävä myös, onko koulun lukujärjestys tai päiväohjelma tehty lapsen edun mukaisesti ja ovatko opetusmenetelmät lapsistävällisiä. (Hammarberg 1997, 8.) Tässä yhteydessä on syytä nostaa esiin myös kysymys siitä, miten erimittaiset koulumatkat asettuvat osaksi lasten koulupäivää (Kiilakoski 2012; Harinen 2012).

Artikla 6: Oikeus mahdollisimman täysimääräiseen kehittymiseen

1. Sopimusvaltiot tunnustavat, että jokaisella lapsella on synnynnäinen oikeus elämään.
2. Sopimusvaltiot takaavat lapselle henkiinjäämisen ja kehittymisen edellytykset mahdollisimman täysimääräisesti

Artiklassa 6 mainitussa kehittymisen käsitteessä ei ole kyse ainoastaan lapsen valmistamisesta aikuisuutta varten vaan optimaalisten olosuhteiden järjestämisestä lapsuudelle, lapsen nykyistä elämää varten. Käsite ”mahdollisimman täysimääräisesti” kulkee käsi kädessä lapsen edun ensisijaisuuden kanssa: lapsen etu on harkittava ensisijaisesti, jolloin periaate ”mahdollisimman täysimääräisesti” saavutetaan. YK:n lapsen oikeuksien komitea on painottanut myös tämän yleisperiaatteen suhdetta koulutusta ja koulutuksen päämääriä koskeviin artikloihin 28 ja 29 (UNICEF 2011, 71, 75-76).

Kouluun kiinnitettyinä oikeudessa on kyse siitä, että lapsella on olosuhteet, joissa hänen mahdollisuuksiaan oppia, kasvaa ja kehittyä ei rajoiteta. ”Mahdollisimman täysimääräisesti” -ilmaus velvoittaa sopimusvaltioita myös tietoisiin toimiin niin, että lapsessa olevalle potentiaalille luodaan sen toteutumisen ja aktiivisen edistämisen edellyttämät puitteet.

Artikla 12: Oikeus osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin

1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.

2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuuluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 12 liittyy koulun yhteydessä siihen, miten sen arjessa otetaan huomioon lasten mielipiteet ja miten paljon lapset voivat vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon. Koulu, jos mikä, on yksi keskeinen lasta koskeva asia, joihin liittyvissä kysymyksissä häntä olisi kuunneltava jatkuvasti. Tähän teemaan kytkeytyvät myös kysymykset siitä, miten koulu tukee demokraattista ja kriittistä ajattelua ja varustaako se oppilaitaan ymmärryksellä ihmisoikeuksien ytimeistä (Hammarberg 1997, 9). Koulu ei kuitenkaan ole vain lapselle merkityksellinen ja kokemuksellinen arjen toimintakenttä; se on yksi institutionaalinen linkki, jonka kautta yhteiskunnalliset rakenteet muovaavat arkea, mieltä, toimintaa ja kokemusta (Järventie & Sauli 2001, 11).

Lapsen vaikuttamismahdollisuudet on mainittu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi useissa Suomen laeissa. Suomen perustuslain (1999/731) 6§:ssä toistuu yleissopimuksen 12. artiklan mukainen lause lasten *oikeudesta vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin oman kehitystasonsa mukaisesti*. Myös nuorisolaki (2006/72) mainitsee nuorten kuulemisen aikuisia velvoittavana asiana. Suomen perusopetuslaissa (1998/628) puolestaan todetaan, että koulun tehtävä on tarjota sellaisia kokemuksia, jotka auttavat nuoria kehittämään demokraattiseen yhteiskuntaan kuulumisen ja siinä elämisen taitoja sekä lapsuudessa että myöhemmin aikuisiässä.

Perusopetuslaissa on myös säädös oppilaskuntatoiminnan järjestämisestä, mutta ei erikseen säädöstä oppilaiden osallisuudesta koulun toiminnan toteuttamisessa ja kehittämisessä (toisin kuin esimerkiksi lukiolaissa). Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) mukaan lapsen mielipidettä on kuunneltava, ja se voi tapahtua esimerkiksi oppilaskunnan välityksellä. Säädös oppilaskunnasta tuli perusopetuslakiin 2.3.2007. Sen mukaan oppilaskunnan tehtävänä on:

...edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskevissa asioissa. Oppilaskunnan toiminnan järjestämisestä päättää opetuksen järjestäjä. Oppilaskunnan toiminta järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti paikalliset olosuhteen huomioon ottaen. Oppilaskunta voi olla useamman koulun tai toimintayksikön yhteinen. Jos opetuksen järjestäjä ei järjestä edellä tarkoitettua oppilaskuntatoimintaa, opetuksen järjestäjän tulee muulla tavoin huolehtia siitä, että oppilailta on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä koulunsa tai muun toimintayksikkönsä toimintaan liittyvistä oppilaita yhteisesti koskevista asioista. (47 a § 2.3.2007/239)

Artikla 29: Oikeus persoonalliset taustat, tarpeet ja kyvyt huomioivaan oppimiseen ja kehittämiseen sekä ystävyyteen ja hyvään elinympäristöön

Koulutuksen päämääriä koskevan artiklan muotoilu on ainutlaatuinen ja heijastaa maailmanlaajuisista konsensusta koulutuksen perustavanlaatuisesta tarkoituksesta (UNICEF 2011, 322). Sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä:

- a. Lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen;
- b. ihmisoikeuksien ja perusvapauksien sekä Yhdistyneiden kansakuntien peruskirjan periaatteiden kunnioittamisen kehittämiseen;
- c. kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan;
- d. lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyyden hengessä;
- e. kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan.

Yleissopimuksen 29. artikla mainitsee koulutuksen, oppimisen ja kehittämisen lapsen tärkeinä oikeuksina. Artiklassa tuomitaan myös kaikenlainen vihanpidon lietsominen tai salliminen, samoin kuin välinpitämätön tai tuhoava suhtautuminen arkiseen elämympäristöön. Artikla sisältää vahvan viestin erilaisten vähemmistöjen yhdenvertaisen kohtelun edistämisen tarpeesta koulussa, samoin kuin velvoitteen edistää ja opettaa lapsia suhtautumaan ystävyydellä ja kunnioituksella siihen, että heidän elämänsä kuuluu kulttuureiltaan, kieliltään, kansallisuuksiltaan ja tavoiltaan erilaisia ihmisiä. Myönteisen monikulttuurisuuden vahvistaminen, sanan laajassa merkityksessä¹¹, on artiklan keskeinen sisältö.

Artiklassa mainitaan myös ”elinympäristö”. Vaikka käsite saa sopimuksessa paljon jokapäiväistä koulukontekstia laajemman merkityksen, tuomme sen tässä viittaamaan erityisesti lapsen välittömään kouluympäristöön, siihen, jonka alueella hän koulupäivänsä aikana liikkuu ja toimii. Tutkimustamme varten haastatellut asiantuntijat korostivat useaan otteeseen, että viihtyisä, värikäs ja virikkeellinen kouluympäristö olisi omiaan herättämään hyvää mieltä ja synnyttämään oppilaisissa halun varjella sitä turmeltumiselta ja ilkeältä – välinpitämätön ilkeältä kun tuntuu tänään olevan suhteellisen suuri aikaishuoli (esim. Hurmalainen 2008).

11 ”Monikulttuurisuus” kytkeytyy suomalaisessa kielenkäytössä edelleen sitkeästi maahanmuutto- ja etnisyykeskusteluun. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklan 29 raameissa käsitettä voi kuitenkin venyttää monenlaisten erojen ja erilaisuuksien hyväksymiseen ja erilaisten ihmisten yhdenvertaiseen yhteiselämään kannustamiseen. Artiklan 29 yhteydessä yhdenvertaisuusperiaate sitoutuu vahvasti raamittamaan tasa-arvoista tilaa erilaisille kollektiivisille identiteeteille.

Seuraavassa luvussa lähdemme tarkastelemaan edellä esitettyjen artiklojen sisältöjen näkymistä tai näkymättömyyttä suomalaista peruskoulua tarkastelevissa analyyseissa. Kuinka peruskoulussamme tunnistetaan toimija nimeltä *lapsi* ja hänen henkilökohtainen arvonsa koululaisena? Mitä tekemistä tämän arvon tunnistamisella ja tunnustamisella on kouluhyvinvoinnin kanssa?

5 Yhtäältä, toisaalta: Kouluhyvinvointi puntarissa

Sekä tutkimustieto, koulutuspoliittinen keskustelu että arkiset koulusta puhumisen tavat Suomessa ovat jännitteisiä ja ristiriitaisia. Myös aiheeseen paneutuvat tai sitä sivuavat tutkimustulokset riitauttavat toisiaan. Tässä analyysissä pysyttäydymme näissä jännitteissä: koulua tarkasteltaessa teeman kuin teeman kohdalla esiin näyttää nousevan vähintäänkin kaksi vastakkaista näkemystä, pyrkimystä tai kokemusta¹². Analysoitu aineisto ei anna suoraa vastausta siihen, onko suomalaisilla lapsilla koulussa pääsääntöisesti hyvä tai paha olla, mutta se avaa mielenkiintoisen ja asenteellisen jännitekentän. Jännitekenttä kertoo siitä, että suomalainen koulu on voimakkaan ja laajan yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja moraalisen mielenkiinnon polttopisteessä – kuten kasvatusinstituutiot yhteiskunnissa yleisestikin (ks. Durkheim 1956). Tätä havaintoa on syytä pitää myönteisenä; on hyvä, että koulusta puhutaan ja kouluun katsotaan analyttisesti, erilaisista näkökulmista käsin.

Tässä pääluvussa esittelemme tutkimuksista, selvityksistä sekä hanke- ja ohjelma-raporteista muodostettavissa olevaa kuvaa tukeutumalla ”vaakakuppinenettelämään”. Lähestymme aineistoamme katsomalla siitä muodostuvaa jännitekenttää YK:n sopimuksen määrittelyjen lapsen oikeuksien kautta. Seuraavassa alaluvussa esittelemme lyhyesti ne tutkimukset, selvitykset ja raportit, jotka olemme lukeneet tarkasti analyysiamme varten. Kirjallisuus, johon olemme viittaneet, mutta jota ei ole listattu varsinaiseksi aineistoksi, on toiminut muuna lähdemateriaalina.

5.1. Tutkimuksen pääaineistot

Olemme lukeneet tätä tarkastelua varten erilaisia kouluhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen liitettävissä olevia tai sitä sivuavia tutkimuksia ja muita tekstejä: 1) kansainvälisiä tilastollisia vertailututkimuksia, 2) kansallisia tilastollisia tutkimuksia ja selvityksiä, 3) lasten ja nuorten haastatteluihin pohjautuvia tutkimuksia sekä 4) suomalaista kouluarkea ja sen ihmissuhteita analysoivia kouluetnografioita. Näistä muodostuu analyysimme ensisijainen aineisto. Muuta materiaalia olemme käyttäneet kuten tutkimuksissa yleensä: viittauskohteina, tulkintojen peilaamisen pintoina, käsitteiden lähteinä ja ajatusten avaajina.

Alla olevaan taulukkoon on koottu lista analyysimme pääaineistosta. Tutkimusraportin liitteeseen 1 olemme koonneet lyhyet sisältökuvaukset aineistomme tutkimuksista. Liitteessä 2 puolestaan on analyysia varten tekemiemme asiantuntijahaastattelujen teemarunko. Olemme kuunnelleet ja lukeneet haastatteluja samanaikaisesti muun materiaalin kanssa, ja niiden tehtävä on ollut ohjata ja vihjata kiinnittämään huomiota asioihin, joihin sekä lapsipolitiikassa että eri tieteenaloilla käytävät lasten koulunkäyntiin liittyvät keskustelut tänään erityisesti kiinnittyvät.

12 Lähtökohtanamme on ollut näkemys siitä, että erilaiset määrittelyt ovat määrittelijöilleen yhtä lailla totta, ja asiaintiloista vallitsee aina monenlaisia yhtä uskottavia, mutta sisällöllisesti ristiriitaisia todellisuuskäsityksiä (esim. Berger & Luckmann 1966).

TAULUKKO: Tutkimuksen ensisijainen aineisto

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kansainväliset tilastolliset vertailut ja analyysit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WHO-koululaiskysely: Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006 (Kämppe ym. 2008) ▪ Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 -WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study) (Kämppe ym. 2012) ▪ PISA-tutkimus (PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? (Sulkunen & Välijärvi 2012) ▪ ICCS 2009 tutkimus: Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset (Suoninen ym. 2010) ▪ Yhteispohjoismainen tutkimus Lapsen oikeudesta osallistua 2009–2010 (UNICEF)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kansalliset tilastolliset analyysit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ THL:n Kouluterveyskysely: Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009 (Luopa ym. 2010) ▪ Kouluterveyskysely 2010–2011 (THL) ▪ Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa (Kankkunen ym. 2010) ▪ Opetusalan sisäilmaselvitys 2012 (OAJ 2012) ▪ Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulu arjessa (Holopainen ym. 2009) ▪ Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta (Nyyssölä & Jaku-Sihvonen 2009, toim.)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppilaiden haastatteluihin pohjautuvat tutkimukset 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa (Lapsiasiainvaltuutettu / Tuononen 2008) ▪ Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista (Nuikkinen 2009)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suomalaista kouluarkea ja sen ihmissuhteita analysoivat kouluetnografiat¹³ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuorten kulttuurit koulussa (Tolonen 2001) ▪ Koulua on käytävä (Paju 2011) ▪ Arkipäivän rasismi koulussa (Souto 2011) ▪ Suosipeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä: tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä (Ollikainen 2011)

13 Kouluarjen havainnointi on kiinnostanut enemmän nuoriso- kuin lapsuustutkijoita, eikä seulaamme näin osunut alakouluissa tehtyjä pitkäaikaisiin havainnointeihin perustuvia arjen ja vuorovaikutuksen tutkimuksia. Taru Ollikaisen tutkimus tosin sivuaa myös ala- ja yläkoulun nivelvaihetta ja katsoo, miten ryhmäsuhteet koululuokassa järjestyvät uudelleen, kun siirrytään uuteen sosiaaliseen ympäristöön.

Kaikissa tätä analyysia varten lukemissamme tutkimuksissa ei puhuta suoraan kouluhyvinvoinnista tai kouluviihtyvyydestä. Niissä on tarkasteltu esimerkiksi lasten osallisuutta, koulun tukipalveluja, fyysistä ja sosiaalista kouluympäristöä sekä alueelliseen ja/tai kuntakohtaiseen tasa-arvoon kiinnittyviä asioita, jotka lähtökohtaisesti voidaan määrittää myös kouluviihtyvyyteen kytköksissä oleviksi kysymyksiksi. Periaatteenamme on ollut koota mukaan 2000-luvulla tehty tutkimus ja käyty keskustelu, mutta esimerkiksi Pirjo Linnakylän ja Antero Malinin 1990-luvulla julkaisema analyysi oppilaiden profiloitumisesta suhteessa kouluhyvinvointiin on otettu mukaan sen sisältämien mielenkiintoisten kokonaisnäkemysten vuoksi.

Koottuamme yhteen tutkimuksissa, nuoriso- ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa sekä muissa aineistoissamme esille tulleet ideat ja vaatimukset siitä, mistä kaikesta kouluviihtyvyys muodostuu tai voisi muodostua, sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteet, olemme päätyneet lukemaan tutkimuksista muodostettua aineistoamme seuraavien analyttisten teemojen puitteissa: 1) *suojelu ja turvallisuus*, 2) *resurssit, puitteet ja ympäristö*, 3) *kuulluksi tuleminen ja osallisuus*, 4) *syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus*, 5) *persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset*, 6) *vertaissuhteiden mahdollistaminen ja vaaliminen sekä* 7) *myönteinen kaikkien toimijoiden välinen vuorovaikutus*. Näistä asioista koulututkimuksissa puhutaan, ja jos nämä asiat ja oikeudet toteutuvat, koulussa on pääsääntöisesti hyvä olla. On tietysti hyvä muistaa, että kaikkiin lapsen elämän hyvinvointikysymyksiin ei voi vaikuttaa koulusta tai koulutuspolitiikasta käsin; lasten koulukokemuksiin sekoittuvat monet muut asiat eri elämänkentiltä. Koulu voi kuitenkin tehdä paljon, jos niin halutaan ja päätetään.

Edellä luetellut analyttiset teemat ovat sisällytettävissä myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen neljään yleisperiaatteeseen: 1) *oikeuteen yhdenvertaisuudesta*, 2) *lapsen edun ensisijaisuuteen*, 3) *oikeuteen kehittyä* ja 4) *oikeuteen tulla kuulluksi*. Näiden peruseriaatteiden tulee ohjata koko sopimuksen tulkintaa, ja näiden peruseriaatteiden raameissa rakennamme myös tämän analyysin keskeisen annin (luvussa 6).

Analysoitaessa kouluun liittyviä asioita erityishuomiota on kiinnitettävä sopimuksen artiklaan 29, jossa ohjataan erityisesti koulutuksen päämääriä. Suomalaista koulua on tutkittu ja tutkitaan jatkuvasti, mutta sitä on tarkasteltu lapsen oikeuksien näkökulmasta toistaiseksi vielä hyvin vähän, oli sitten kysymys oppimisesta, opiskelusta tai kouluhyvinvoinnista. Erityisesti koulutussosiologisessa keskustelussa puhutaan kyllä paljon vaikkapa koulutuksen ja koulun tasa-arvosta, mutta sen asettumista suhteessa lapsen oikeuksien näkökulmaan ja esimerkiksi kysymyksiin yhdenvertaisuudesta ei ole erityisemmin analysoitu.

Kysymme tutkimuksemme aineistoilta, miten edellä luetellut kouluviihtyvyyttä sekä objektiivisesti että kokemuksellisesti rakentavat ulottuvuudet on huomioitu tai jätetty huomioimatta suomalaisen peruskoulun arjessa. Olemme hyvin tietoisia siitä, että omaehtoisen kokemuksen tasolla kaikki mainitut kouluviihtyvyyden ulottuvuudet limittyvät toisiinsa ja ruokkivat toisiaan, mutta tekemämme kategorisointi on syytä ymmärtää analyysia ohjaavana menetelmällisenä ratkaisuna. Tarkastelemassamme aineistossa myös käsitteet kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi sulautuvat usein toisiinsa, emmekä näe tarpeelliseksi tai mahdolliseksi tehdä niiden välille tiukkaa erottelua tässä.

5.2 Suomalainen peruskoulu: lapsiaan suojeleva vai turvattomaksi koettu?

Vaikka lapsuuteen on yritetty yhteiskunnassamme panostaa, ”tekee kipeää nähdä, ettei se aina ole riittänyt”, toteavat Irmeli Järventie ja Hannele Sauli (2001, 17) kiteyttäen hyvin teeman, jota tarkastellaan tässä alaluvussa. Suomalaisen peruskoululaisen koulupäivä on kansainvälisesti vertaillen suhteellisen turvallinen, mutta sen turvallisuutta myös rapistavat sekä objektiiviset että subjektiiviset haitat ja harmit. Objektiiviset riskit liittyvät erityisesti koulurakennusten sisältämiin terveyshaittoihin ja koulumatkojen aikaiseen turvattomuuteen sekä konkreettisen väkivallan uhkaan. Subjektiivisen kokemuksen tasolla arkista turvattomuutta tuottavat monessa koulussa vallitseva pelon kulttuuri, joka ruokkii yksinjäämisen pelkoa, sekä yksilö- ja ryhmäperustaiset syrjinnän ja kiusaamisen tavat. Aineistosta avautuva jännite, jonka varaan tämän alaluvun tarkastelu on rakennettu, voidaan hahmottaa seuraavasti:

- **Yhtäältä:** suomalainen keskimääräistä turvallisempi hyvinvointivaltio ja -yhteiskunta sekä lapsuutta arvostava ja hoivaava perinteikäs kulttuuri -
- **toisaalta:** erilaisten fyysisten ja henkisten lapsiin kohdistuvan kaltoin kohtelun muotojen näkyviksi tuleminen ja niiden tunnistaminen ja tunnustaminen

Väkivalta

Useissa kansainvälisissä lapsiin kohdistuvan kaltoin kohtelun analyysissä tai vertailuissa sivuutetaan Suomi¹⁴ – ilmeisesti yhteiskuntaamme ei pidetä erityisen lapsivihamielisenä. Myös hyvinvointivaltiorakenteidemme kehityksen pikainenkin tarkastelu osoittaa, että lapsuus on ollut Suomessa sekä kulttuurisesti että sosiaali- ja terveyspoliittisesti arvostettua ja panostettua (ks. esim. Anttonen, Henriksson & Nätkin 1994), aivan viimeksi kuluneisiin vuosikymmeniin saakka. Nythän eri yhteiskuntapolitiikan lohkoilla on jo tunnistettu monenlaisten lasten hyvinvointiin kiinnittyvien palvelurakenteiden ohenevista (ks. esim. Järventie & Sauli 2001; Gretschel & Kiilakoski 2007). Rakennetasolla tapahtunut lasten sosiaalisten, sivistyksellisten ja terveydellisten oikeuksien edistäminen on kuitenkin kätkenyt pintansa alle monenlaista lapsiin kohdistunutta kaltoin kohtelua, väkivaltaa ja hyväksikäyttöä. Mediakeskustelujen myötä asia on noussut myös yleiseen tietoisuuteen, eivätkä koulutkaan ole säästyneet kriittisiltä katseilta, kun on penätty lasten oikeutta turvalliseen ja kaikin puolin väkivallattomaan elinympäristöön ja aikuissuhteisiin sekä alettu myös epäillä tämän oikeuden täyttä toteutumista.

YK:n pääsihteerin erityisedustajan raportissa lapsiin kohdistuvasta väkivallasta (2012) kouluväkivalta määritellään kiusaamiseksi, seksuaaliseksi tai sukupuoleen liittyväksi

14 Esimerkiksi tuoreessa YK:n Office of the Special Representative of the Secretary on Violence against Children (2012) -raportissa *“Tackling Violence in Schools: A global perspective – Bridging the gap between standards and practice”* puhutaan lapsiystävällisistä ja pelosta vapaista kouluista globaalissa viitekehyksessä. Tarkastelua olisi varmasti syytä tarkentaa ja viedä myös kansallisen tason analyysiin miettien, mitä nämä asiat merkitsevät suomalaista nykykouluja tarkasteltaessa. Suomalainenkin koulu on monelle lapselle hyvin pelottava paikka, eikä pysyvän pelon ilmapiiriin syntyminen aina edellytä suoran väkivallan jatkuvasti sävyttämää toimintaympäristöä (Kauppi 2011; Souto 2011).

väkivallaksi, fyysiseksi tai psyykkiseksi väkivallaksi ja koulun ulkopuolelta tulevaksi väkivallaksi. Uttena kouluihin tullessa väkivallan muotona mainitaan cyber-kiusaaminen eli tietoverkkojen tai matkapuhelinten välityksellä tapahtuva kiusaaminen. Lapset, jotka opiskelevat väkivaltaisessa ympäristössä, saavuttavat yleisesti ottaen heikompia oppimistuloksia kuin lapset keskimäärin. Myös väkivallan kohteena olevien lasten oikeus vapaa-aikaan, leikkiin ja virkistäytymiseen on uhattuna, koska väkivallan uhriksi joutuminen johtaa yleensä muista lapsista eristäytymiseen. Uhrien fyysinen ja henkinen terveys sekä oppimistulokset kärsivät. On osoitettu, että myös väkivaltaiset tai toisia kiusaavat lapset kärsivät usein erilaisista mielenterveysongelmista. He saattavat myös jumittaa väkivaltaiseen muihin suhtautumiseen vieden sen mukanaan aikuisuuteen ja uusiin ympäristöihin ja uusiin kohtaamisiin. Kouluväkivallalla, on se sitten fyysistä tai psyykkistä, on negatiivinen vaikutus myös muihin kuin sen tekijöihin ja uhreihin, koska se luo hermostuneen ja epävarman pelon ilmapiirin, joka koskettaa koko kouluyhteisöä. Väkiältä tai sen uhka voi pahimmillaan johtaa siihen, että lapset joutuvat jäämään pois koulusta – eivät uskalla mennä kouluun tai huolestuneet vanhemmat pitävät heidät kotona. (YK 2012.) Suomessa tämä on ollut harvinaista, mutta näkynyt muun muassa kouluampumistapausten yhteydessä¹⁵.

Suomen perusopetuslaki (628/1998) sisältää pykälän siitä, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (29§). Viime vuosina kieleemme vakiintunut uusiosana ”koulusurmat” (tai ”kouluampumiset”) kertoo kuitenkin jo siitä, että lain kirjainta ja henkeä ei ole pystytty toteuttamaan toivotusti. Vaikka tähänastisia suomalaisia koulusurmia ei ole tehty varsinaisesti peruskoululaisten keskuudessa, niiden on nähty osaltaan lisänneen uudenlaista turvattomuuden kokemusta ja kulttuuria kouluissa. Turvattomuuden ja pelon kokemukset näyttävätkin vahvistuvan oppilaiden ikävuosittain niin, että alakouluissa koettu turvallisuuden tunne hiipuu ylemmille luokille siirryttäessä¹⁶.

Kiusaaminen kouluväkivallan muotona

Vaikka suora lapsiin kohdistuva fyysinen väkiältä on Suomessa kriminalisoitu, ja vaikka lasten pahoinpitely kouluissamme onkin varmasti harvinaista, toinen kieleemme pesiytynyt ja yleistynyt sana – koulukiusaaminen – herättää monenlaista huomiota ja keskustelua tämän päivän koulumaailmaa puntaroidessa. Monissa analyyseissa kiusaamisilmiö on sijoitettu sitä laajemman kouluväkiältä-sateenvarjokäsitteen alle niin, että määriteltäessä kouluväkiältä sen on todettu olevan muun muassa ”koulussa tapahtuvaa tai kouluun liittyvää toimintaa, joka alistaa ja vähättelee toisia vallan väärinkäytön keinoin” (ks. Sunnari 2009). Väkiältä nähdään näin fyysisen, sanallisen, tunneperäisen ja muun vallan väärinkäytön jatkumona, jolle myös sana kiusaaminen asettuu johdonmukaisesti (Manninen 2010; Sunnari, Kangasvuo, Heikkinen & Kuorikoski 2003).

15 Syrjäseutuperheissä on joskus kieltäydytty laittamasta lapsia kouluun, mutta kieltö on liittynyt koulumatkojen koettuun turvattomuuteen, esimerkiksi susi- tai karhupelkoon.

16 http://yle.fi/tekstiv/arkisto/hyvinvointi/koulu_koetaan_turvalliseksi_3677.html

Analysoimissamme tutkimuksissa tai muissa teksteissä kiusaamista tarkasteltiin paljon, mutta sen kohteeksi joutumisen kokemuksista näyttää olevan monenlaista näkemystä. Olemme tarkastelleet ensisijaisesti tutkimuksia ja tekstejä, joissa sana koulukiusaaminen on mainittu selväsanaisesti, vaikka ymmärrämme kiusaamisilmion kattavan myös monenlaisia muita, ei suoraan kiusaamiseksi kutsuttuja toimimisen ja asennoitumisen tapoja. (ks. esim. Ollikainen 2012)

Kouluterveyskyselyssä koulukiusaaminen määritellään tutkimukseen osallistuneita lapsia varten seuraavasti: ”...kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaille. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelevät.” Tekemissämme asiantuntijahaastatteluisia tätä määritelmää kritisoitiin sisällöllisestä kapeudesta: sen ulkopuolelle jäävät monenlaiset ryhmäluokituksia sisältävät tai rakentavat nimittelyt (esim. rasistiset nimittelyt ja homottelu¹⁷), jotka eivät kohdistu vain niihin, joille ne sanotaan, vaan loukkaavat kaikkia, jotka tietävät olevansa niiden potentiaalisia kohteita. Jos esimerkiksi yhtä etniseen vähemmistöön kuuluvaa lasta kiusataan koulussa rasistisin nimityksin, toiset samaan vähemmistöön kuuluvat lapset asetetaan samalla samanlaisten nimitysten seuraaviksi mahdollisiksi uhreiksi, pelon ja epävarmuuden sävyttämään yhteisölliseen asemaan.

Vuosien 2010–2011 kouluterveyskyselyn tuloksista voisi päätellä, että miltei jokaisessa koululuokassa on kiusattu ja kiusaava oppilas (tai kiusaava opettaja): neljä prosenttia peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaisista on joutunut tai kokenut joutuneensa koulukiusatuksi noin kerran viikossa, ja useita kertoja viikossa koulukiusatuksi on joutunut kyselyyn osallistuneista kolme prosenttia. Koulukiusaamisen luonteeseen kuuluu, että se pyrkii kohdistumaan samoihin uhreihin systemaattisella tavalla, mikä johtaa helposti siihen, että joidenkin lasten kouluvuodet ovat täynnä ratkaisematonta hätää ja tuskaa – koulutie voi jäädä monen koululaisen muistoihin ”Rukajärven tienä, ruumiilla reunustettuna” (ks. Luukkainen 2007).

Erilaisissa analyyseissa (mm. Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008a) koulukiusaamista on selitetty kiusaajan ja kiusatun persoonallisuudella, piirteillä, motiiveilla ja keskinäisillä suhteilla. Olennaista on huomioida, että koulukiusaamiskokemukset ovat niin yleisiä, että niitä ei voi palauttaa vain yksilökysymyksiksi. Näissä selityksissä ongelmana on myös, että niissä unohdetaan opettajan tai yhtä lailla muun koulun aikuisväestön kykenevän kiusaamiseen (ks. esim. Kankkunen ym. 2010). Erityisesti opettajilla on koulussa paljon aseman mahdollistamaa kiusaamisvaltaa, jota vastaan oppilaiden on usein hyvin vaikea nousta ja joka usein myös naamioituu ja jota on siksi vaikea todistaa suoraksi kiusaamiseksi. Opettajan harjoittama kiusaaminen voi olla esimerkiksi jonkun oppilaan järjestelmällistä huomiotta jättämistä, jonkun oppilaan tai luokkatilanteiden ongelmien vähättelyä tai

17 Homottelu ja huorittelu ovat esimerkkejä sukupuolittuneesta ja seksuaalisoituneesta kiusaamisesta, johon kiinnitetään edelleen yllättävän vähän huomiota. Tämä voi johtua siitä, että kouluyhteisöjen aikuisilla ei välttämättä ole valmiuksia tai rohkeutta tällaisen kiusaamisen kohtaamiseen ja sen estämiseen. Koulukiusaamista kartoittavat tutkimukset ja hankkeet eivät ole erityisemmin käsitelleet kiusaamista seksuaalisuuden ja sukupuolen näkökulmista, eikä vuonna 2005 uudistettu tasa-arvolaki sisällä vaatimusta seksuaalisen ja sukupuoleen perustuvan häirinnän kiellon ja ehkäisyn sisältävästä tasa-arvosuunnitelmasta peruskoulussa (toisin kuin toisen asteen kohdalla, ks. esim. Lehtonen 2003).

ongelmia aiheuttaviin konflikteihin tarttumattomuutta (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003; Ellonen & Peltonen 2011, 10; Kauppi 2011).

Teemu Kauppi (2001) on käyttänyt opettajan harjoittamasta, samoin kuin opettajaan kohdistuneesta, kouluväkivallasta tai kiusaamisesta ilmaisia vertaisrajat ylittävä koulu-kiusaaminen. Opettajilla on kouluissaan lakiin perustuvaa kurinpidollista ja arviointiin liittyvää valtaa, joka yhtäältä asettaa heidät mahdolliseen ja turvalliseen ”kiusaajapositioniin”. Opettajuus alistaa heidät kuitenkin myös monenlaiselle kritiikille alttiiksi, sillä koulu ymmärretään tänään yhä vahvemmin asiakaskansalaisia palvelevaksi laitokseksi.

Tilastollisesti voidaan osoittaa, että toistaiseksi koulukiusaaminen sukupuolittuu koulun arjessa. Kiusaamista tapahtuu ja sen uhriksi joudutaan poikien parissa huomattavasti enemmän kuin tyttöjen keskuudessa. Yleisiä kiusaamistapoja niin tytöillä kuin pojillakin ovat nimittely, naurunalaiseksi tekeminen tai loukkaava kiusoittelu. Fyysinen väkivalta on kouluterveyskyselyn (2010–2011) aineiston mukaan yleisempää pojilla kuin tytöillä. Hyvin samansuuntaisia tuloksia on saatu valtakunnallisessa tutkimuksessa, jossa on analysoitu sekä määrällisin että laadullisin menetelmin lasten ja nuorten syrjintäkokemuksia Suomessa: poikien keskuudessa kiusaaminen ja syrjintä konkretisoituvat usein fyysiseen koskemattomuuteen kohdistuvana uhkana ja tyttöjen keskuudessa negatiivisina sosiaalisen etäisyyden ottamisen tapoina. Oppilaiden välistä kiusaamista ja syrjimistä tarkasteltaessa on havaittu, että erityisesti yläkouluissa kiusatuksi voi joutua miltei kuka tahansa miltei mistä syystä tahansa – yleensä perusteluna on joku arjessa havaittu ero. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun arjessa ei ole hyvä erottua liikaa koulutovereistaan asenteiden, pukeutumisen, harrastusten tai minkään muun asian suhteen. (Kankkunen ym. 2010.)

Nuorisotutkimukselliset etnografiat ja erityisesti sukupuolitutkimuksen lähtökohtiin sitoutuneet analyysit ovat tulkinneet poikien vertaissuhteisiin liittyvien väkivallan fyysisten muotojen olevan osa kulttuurista maskuliinisuuksien hierarkiaa, jossa fyysinen voima ja kovuus – myös väkivallan salliva ”kingiys” – ovat osoitus korkeasta miehisestä asemasta (ks. esim. Perho 2010). Asemat miehisyden hierarkioissa ovat hauraita ja menettämiselle alttiita, ja siksi niistä on taisteltava koko ajan ”kynsin ja hampain”, pelkovoittoa käyttäen ja omaa pelkoa piilottaen (Huuki 2010; Manninen 2010). Kun tyttöyttä kontrolloidaan kulttuurissamme monin perinteisin, yleisin ja moraalisiin tavoin, niin poikana olemisen säätely ponnistaa poikien keskinäisestä yhdessä olemisesta ja loputtomasta sosiaalisten asemien hakemisesta vertaisryhmissä. Sari Näre (2010) onkin maininnut, että poikakulttuurissa ”sensitiivisyys” merkitsee nimenomaan herkkyyden kätkemistä, empatiasta etäännyttämistä ja lojaliteettilaskelmointia, joka kehottaa vaikenemaan siitä, että jotakuta kohdellaan huonosti.

Koska miehisten toiminnan ja asennoitumisen tapojen noudattaminen on yhteiskunnassamme otettu ohjeelliseksi malliksi, yhä useammin olemme saaneet törmätä uutisiin, tilastoihin ja analyyseihin, joissa on osoitettu fyysiseen koviuksiuteen ja kingiyteen perustuvan hierarkkisen toverisuosiokulttuurin leviävän myös tyttöjen vertaissuhteisiin ja muihin koulujen epämuodollisiin oppilassuhteisiin (ks. esim. Ollikainen 2012) – sukupuolten välisen tasa-arvon hakeminen kun on usein kanavoitu miehisten toimintatapojen omaksumiseen myös tyttöjen parissa. Tällaisen epävirallisen nuorisokulttuurin leviäminen kouluihin on omiaan lisäämään arkista jännitteisyyttä ja oppilaiden keskinäisen fyysisen väkivallan mahdollisuutta.

Kouluviihtyvyyden näkökulmasta tunne siitä, että on turvassa, on tärkeä. Myös lapsipsykologiassa korostetaan paljon turvallisuuden tunteen merkitystä subjektiivisen hyvinvoinnin keskeisenä osa-alueena. Huomion arvoista on, että turvallisimmaksi olonsa koulussa kokevat ne oppilaat, joiden suhde kouluun kaikkineen on hyvä – eli turvallisuuden tunteen voi tulkita olevan osa laajempaa kokonaissopuointia sekä hyvää suhdetta koulunkäyntiin ja kouluympäristöön toimintoineen ja ihmisineen (Linnakylä & Malin 1997). Aivan pienestä asiasta ei siis ole kyse.

Huomion arvoista on myös, että koulukiusatuiksi itsensä ilmoittaneiden määrä on lisääntynyt hieman 2000-luvulla, ja näin on tapahtunut erityisesti Länsi-Suomessa. (Kouluterveyskysely 2010–2011) Tämä lisääntyminen saattaa johtua konkreettisten kiusaamistapausten lisääntymisestä tai sitten siitä, että ilmiöön on alettu kiinnittää entistä tiiviimpää huomiota. Kiinnostavaa näissä koulukiusaamishavainnoissa on kuitenkin niiden maantieteellinen erikoisuus: vaikka monilla hyvinvointimittareilla lapset ja nuoret Itä-Suomessa voivat huonommin kuin muualla maassa (Harinen & Souto 2011), niin kouluhyvinvoinnin ollessa analyysin kohteena maantieteelliset asetelmat kääntyvät päinvastaisiksi. Kun kouluviihtyvyysongelmia on sijoitettu kartalle, on huomattu, että heikoimmin koulussa viihtyvät Etelä-Suomen ja pääkaupunkiseudun oppilaat ja parhaiten Pohjois-, Itä- ja Väli-Suomen oppilaat (Linnakylä & Malin 1997, 132¹⁸). Tällä viihtymättömyyden maantieteellä saattaakin olla yhteys kiusaamistapausten yleisyyteen ja yleistymiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ”*Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla*”-raportissa tarkastellaan koulukiusaamisen yhteyttä muihin kouluoloihin liittyviin riskitekijöihin kouluterveyskyselyn (2000–2007) tulosten pohjalta. Keskeisissä tuloksissa havaitaan, että voimakkaimmin koulukiusaamisen kokemusten kanssa korreloivat koulun heikoksi koettu työilmapiiri, koulun omaisuuden vahingoittaminen ja vaikeudet opiskelussa. Näiden korrelaatioiden perusteella on muodostettavissa näkemys jonkinlaisesta yleisestä koetusta koulupahoinvoinnista, joka saa muotonsa sekä tunneperäisinä kokemuksina, työskentelyn ongelmina että yhteisöllistä ja fyysistä ympäristöä vahingoittavana toimintana. Kiusaamisteemassa törmätään näin monitasoiseen huono-osaisuuden kumuloitumiseen koulussa, mikä osaltaan perustelee vahvasti kiusaamiskokemuksista puhumisen ja niihin tarttumisen tärkeyttä. Tämä kumulaatiotrendi ohjaa myös ajattelemaan, että lasten mielentilojen koheneminen ja sen edistäminen ovat omiaan vähentämään koulukiusaamista, mikä tosin kääntää jälleen katseen kiusaamisongelman ratkaisuyrityksissä turhan tiukasti oppilaisiin päin.

Aikuisilta salaa?

Olennainen kysymys lapsenoikeusteemassa on, kenen tehtävä on suojella ja turvata lapsen koulupäivä. Vaikka opettajat tai muut koulun aikuiset Suomessa tuskin enää kohdistavat oppilaisiinsa suoraa väkivaltaa, kritiikkiä voi esittää heidän tavastaan sivuuttaa usein lasten keskinäiset turvattomuuden kokemuksia lisäävät kahnaukset. Esimerkiksi Paula Kankkusen, Päivi Harisen, Elina Nivalan ja Mari Tapion (2010) analyysissä (n=877) on

18 Tämä tutkimus on julkaistu vuonna 1997, joten tietoa ei voi pitää aivan tuoreena. Kiinnostava ja pohdinnan arvoinen se kuitenkin on.

tarkasteltu lasten näkemyksiä siitä, missä määrin aikuiset puuttuvat koulussa tapahtuvaan lasten väliseen syrjintään ja kiusaamiseen. Yksi tutkimuksen päähavainto on aikuisten puuttumattomuus, jota tutkimukseen osallistuneet lapset perustelevat muun muassa sillä, että aikuiset (tässä tapauksessa opettajat) eivät useinkaan ole tietoisia nuorten keskinäisistä ristiriidoista, eivät mahda niille mitään tai ovat itse syrjivä ja kiusaava osapuoli¹⁹. Erityisesti koulumatkoihin ja lasten turvallisuuden takaamiseen niiden aikana liittyvä keskustelu vastuista ja velvollisuuksista kuvaa hyvin sitä tilannetta, jossa aikuispuuttumisen rajat määritellään koulun seinien ja piha-aitojen sisäpuolelle ja jossa lapset jäävät itse selvittelemään välejäan poistuttuaan koulun alueelta. Perusopetuslaki (1998/628, 32§) puuttuu koulumatkoihin määrittelemällä niihin käytettävien aikojen rajoja, mutta ei esitä erityisiä toimenpiteitä lasten turvallisen ja häiriöttömän koulumatkan toteuttamisen edistämiseksi.

Myös Anne-Mari Soudon (2011) etnografinen tutkimus osoittaa osaltaan, että koulussa on paljon oppilaiden välisiä jännitteitä, ristiriitoja, kiusaamista tai väkivaltaa, joka jää opettajilta huomaamatta tai jota opettajat voivat myös ruokkia joko tietämättään tai tietoisesti. Taru Ollikaisen (2012) etnografinen tyttöjen hierarkkisia suhteita tarkasteleva analyysi vahvistaa edelleen tulkintaa oppilaiden keskinäisen kiusaamisen aikuisilta kätkeytyvästä luonteesta. Näin näyttää käyvän erityisesti yläkouluissa; tutkimukset osoittavat, että alakouluissa käytetään enemmän suoraa fyysistä väkivaltaa – siis tapellaan – enemmän kuin yläkouluissa, joissa kiusaaminen saa kierompia ja vaikeammin osoitettavissa olevia muotoja (ks. myös kouluterveyskysely 2010–2011). Tällaisia ovat esimerkiksi perättömien puheiden esittäminen ja levittäminen, tavaroiden sotkeminen tai kätkeminen ja toisten seurasta eristäminen.

Ratkaisuyrityksiä

Kouluterveyskyselyn (2010–2011) tulos lupaa kuitenkin myös vähän parempaa: kyselyyn vastanneista koululaisista yli kaksi kolmasosaa kokee aikuisten puuttuneen koulukiusaamiseen – tosin aineistosta ei selviä, tarkoitetaanko tässä aikuisilla opettajia vai muita lapsen lähellä olevia henkilöitä²⁰. Kun lasten näkemyksiä aikuisten puuttumisesta kiusaamiseen mitattiin edellisen kerran (vuonna 2008), tulos oli huonompi – ilmeisesti sinnikäs julkinen keskustelu asiasta on saanut aikaan myös sen, että oppilaiden lähellä olevat aikuiset reagoivat kiusaamistapauksiin aiempaa rivakammin. Koulukiusaamisilmiöön puuttumisen kuva ei siis ole aivan lohdu-ton: kiusaamisen ehkäisemiseksi on tehty

19 Tutkimukseen osallistuneista lapsista ja nuorista melkein 40 prosenttia on sitä mieltä, että aikuisten väliintulot lasten keskinäisissä kiusaamis- ja syrjintätapauksissa ovat hyvin harvinaisia. Tämä kertoo siitä hiljaisuuden kulttuurista tai koodista, joka kouluissa vallitsee: oppilaat tekevät paljon asioita piilossa aikuisten katseilta (Kiilakoski 2010, 91–92), vetävät tietoista nuorisokulttuurista pesäeroa aikuiseen maailmaan. Toinen syy tähän piilotteluun saattaa olla perinteinen ”kantelukielto”: jos kerrot kiusaamisesta aikuiselle, joudut vertaispääsuosioon. Ikätovereiden hyväksyntä on kuitenkin koululaiselle usein tärkeämpää kuin aikuisten hyväksyntä (Manninen 2010) – tosin kantelukieltoasennetta on kouluissamme perinteisesti ruokittu vahvasti myös opettajien taholta (”kanteleminen on rumaa”).

20 Kankkusen ym. (2010) tutkimusaineistossa lasten luottoaikuisiksi kiusaamistapausten selvitte-lyssä osoittautuivat äidit ja (ehkä yllättäen) isoäidit.

myös paljon suunniteltua ja systemaattista työtä; esimerkiksi kuntatasolla eri koulujen oppilashuoltoryhmissä on laadittu melko systemaattisella tavalla paikallisia ratkaisumalleja kiusaamisen ehkäisemiseksi ja kouluviihtyvyyden lisäämiseksi tässä suhteessa (ks. myös esim. Salmivalli 2010).

Koulukiusaamiseen puuttuminen ei heijasta vain yleistä aikuishuolta, jota julkinen keskustelu lasten kaltoin kohtelusta on ruokkinut. Myös lapset itse ovat rohkaistuneet puhumaan ääneen koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta ja toivovat siihen tartuttavan rivakasti ja empimättä. Koulukiusaamista on pyritty ehkäisemään ja vähentämään systemaattisella otteella myös opetusministeriön rahoittamalla kansallisen tason KiVa Koulu -ohjelmalla²¹. Ohjelma on ollut kaikkien perusopetuksen koulujen ja vuosiluokkien käytössä lukuvuodesta 2009–2010 lähtien. Antti Kärnän ohjelmaa arvioivan ja muun muassa rehtoreilta koottuun kyselyaineistoon perustuvan väitöstudkimuksen (2012) tuloksiin vedoten ohjelman voi todeta onnistuneen vähentämään kiusaamista sekä lisäämään kouluviihtyvyyttä ja oppimismotivaatiota erityisesti siihen sitoutuneissa alakouluissa. Yläkouluissa KiVa Koulu -ohjelma ei näytä toimivan toivotusti – vaikka juuri siellä (ja yläkouluikäisten parissa²²) erilaiset kouluväkivaltaan ja -turvattomuuteen liittyvät ongelmat tulevat eniten esille. KiVa Koulun toimimattomuutta yläkouluissa on selitetty muun muassa oppilaiden murrosikävaiheeseen liittyvillä ongelmilla, mutta on syytä myös huomioida, että kokemukset KiVa-ohjelmasta yläkouluissa ovat vielä varsin uusia, vähäisiä ja vain varovaisia päätelmiä mahdollistavia (mt.).

5.3 Funktionaalinen vai viihtyisä kouluympäristö?

Koululaiset ovat kuntalaisia, joilla on oikeus koulutuspalveluihin. 2000-luvun säästötalkoissa kouluissa on palattu niukan resurssin aikaan, mikä näkyy konkreettisesti esimerkiksi opiskelu- ja välituntimateriaalien, kouluruuan, oppilashuoltopalvelujen ja oppituntien määrän erityisenä säätelynä. Koulujen lakkauttamiset, luokkakokojen kasvu

21 Vuonna 2006 käynnistynyt KiVa Koulu (Kiusaamisesta Vapaa Koulu) on opetusministeriön rahoittama hanke koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä toteuttamassa hankkeessa luotiin ensimmäinen valtakunnallinen koulukiusaamisen vastainen toimintaohjelma, jonka tavoitteena on ollut antaa käytännön työkaluja kiusaamisen vähentämiseen ja ennaltaehkäisyyn (<http://www.kivakoulu.fi/>). Näitä työkaluja ovat olleet muun muassa kasvatustyötä kouluissa ja kodeissa tekeville aikuisille järjestetyt koulutukset, kiusaamisen ja väkivallan ehkäisemiseen pyrkivä opetus, kiusaamistapausten sitkeä ja systemaattinen, tapauskohtainen käsittely, jota oppilaat voivat edistää ja viedä läpi yhteisöllisesti, ja kiusaamisen uhrin huomioiminen. Perinteisten opinjakamistapojen lisäksi KiVa Koulussa opitaan pelaamalla pelejä, aktivoitumalla uudenslaisiin yhteisöllisiin aseisiin (esimerkiksi sovittelijoiksi konflikteissa) ja laatimalla kiusaamisvapaaseen ympäristöön ohjaavia toimintaesitteitä. KiVa Koulun innovatiivisuus suhteessa aiempiin kiusaajan ja kiusatun suhteeseen keskittyneisiin kiusaamisenestomenetelmiin on sen periaatteessa tehdä asiasta yhteisöllinen. Näin mukaan on saatu vedettyä niin sanottu hiljainen enemmistö, jossa on paljon yhteisöllistä vertaisvoimaa. (ks. esim. <http://www.vakivalta.rikoksentorjunta.fi/54884.htm>.)

22 Esimerkiksi Joensuun Nuorisoseuran (kuten monen muunkin samanlaisen aseman) asiakkaista valtaosa on 14-vuotiaita sosiaalisista ongelmista kärsiviä nuoria, joiden avuntarve on rekisteröity juuri yläkouluissa (Lehmus 2012, 20, 21-22).

ja lasten koulumatkojen pitenemiset ovat osa tätä kehityskulkua. Koulutyötä jäytävät usein myös koulujen ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut tai piharakenteet, jotka luovat osaltaan kouluihin viihtymättömyyden ja välinpitämättömyyden ilmapiiriä. Kouluviihtyvyyteessä on syytä pysähtyä miettimään, miksi näin on ja onko näin pakko olla. Aineistostamme hahmotettavissa olevat tämän alaluvun tematiikan kannalta keskeiset vastakkainasettelut voidaan kiteyttää seuraavasti:

- **Yhtäältä:** arkiympäristön esteettinen kauneus ja viihtyisyys henkistä hyvinvointia tuottavina tekijöinä – **toisaalta:** koulurakennusten ja -pihojen perinteinen funktionaalisuus ja helppohoitoisuus
- **Yhtäältä:** luovuus ja yhdessä tekeminen toimintatilaan kohdistuvina kasvatustieteellisinä ideaaleina – **toisaalta:** olemassa olevien tilaratkaisujen standardimainen tavanomaisuus
- **Yhtäältä:** terveellinen arkiympäristö lapsen keskeisenä oikeutena – **toisaalta:** kuntien koulujen rakentamista, korjaamista ja varustusta säätelevä säästöpolitiikka

Koulun fyysinen ympäristö

Koulun fyysinen ympäristö voidaan ymmärtää sen materiaalisiksi puitteiksi, kuten koulupihaksi, luokkatiloiksi ja ruokalaksi. Laajemmassa määrittelyssä koulun fyysinen ympäristö viittaa myös sen yleiseen toimintayhteyteen osana kunnan palvelurakennetta sekä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmia, joiden tekemiseen kunnat on velvoitettu. Anne Konun (2002, 44) kehittämässä kouluympäristön tutkimisen menetelmällisessä mallissa koulun hyvään fyysiseen ympäristöön sisällytetään myös sellaisia osittain aineettomia asioita kuin työympäristön turvallisuus, viihtyisyys, meluttomuus, ilmanvaihto, lämpötila, tasapainoinen lukujärjestys, hyvä työskentelyn jaksotus, sopivat ryhmäkoot, reilut rangaistukset sekä oppilaille tarjottavien palvelujen (ruokailu, terveydenhuolto, oppilaanohjaus) riittävyys.

Mannerheimin lastensuojeluliiton laatimassa oppaassa (Sassi, toim.) ”*Koulupihan mahdollisuudet*” todetaan suorapuheisesti: ”Valitettavan usein paikkakunnan koulun tunnistaa liiankin helposti. Se on taajaman ankein rakennus, jonka edustalla on asfalttitaikiekkakenttä.” Tutkimusta varten haastattelemamme asiantuntijat toivat esille, että vaikka koulutiloihin, pihaan ja ruokailuun onkin kiinnitetty viime vuosina aikaisempaa enemmän huomiota, niissä on edelleen paljon parantamisen varaa. Erityisesti korostettiin, että kehittämistyössä tulisi kuulla koulutuspalvelujen pääkäyttäjii eli lapsia. Suomessa koululaitos fyysisine ympäristöineen on pysynyt kauan samanlaisena, mutta tätä analyysia varten lukemissamme tutkimuksissa asiaa käsiteltiin yllättävän niukasti.

Koulun fyysiseen ympäristöön kannattaisi alkaa kiinnittää tähänastista analyttisempaa huomiota, koska se on noussut tärkeänä teemana esiin kysyttäessä lasten omia mielipiteitä kouluympäristön kehittämistä. Lapsiasiainvaltuutetun ”*Asiaa aikuisille*” –raportissa (Tuononen 2008), jossa kouluviihtyvyyttä käsitellään oppilaiden näkökulmasta, vastaukset kysymyksiin *Mitä hyvää koulussa mielestäsi on?* ja *Mitä parantamisen varaa koulussa on?* koskevat monessa kohdin nimenomaan koulutiloja ja arjen estetiikkaa, kouluruokaa ja välituntitoimintaa. Yksi raportista esiin nouseva kiinnostava havainto onkin, että lapset panevat hyvin paljon painoa varsinaisten luokkahuonetilanteiden ulkopuoliseen toimintaan kouluissa; väli- ja ruokatuntien merkitys näyttää olevan heille paljon suu-

rempi kuin aikuiset osaavat aavistaa – kenties niihin latautuu paljon odotuksia, jos muu koulutyö mielletään ilottomaksi ja tiukkatahtiseksi puurtamiseksi. Lapsiasiavaltuutetun kyselyyn osallistuneet lapset ja nuoret (n=607) haluavat kouluruokaan nykyistä runsaampaa vaihtelevuutta, ja haaveilevat välituntikäyttöön toiminnallisuutta mahdollistavaa välineistöä, hyväkuntoisia pihoja ja esteettisesti kaunista ympäristöä. Käyttäjien kuulemista kouluympäristön suunnittelussa on peräänkuuluttanut myös arkkitehtuurin tutkija Kaisa Nuikkinen (2009, 277), joka on havainnut, että käyttäjien kokemuksissa koulurakennuksesta painottuvat usein eri asiat kuin teoreettisissa määritelmissä hyvästä peruskoulurakennuksesta.

Koulun fyysinen ympäristö on usein mielletty tylsäksi, harmaaksi ja laitospaiseksi. Sosiologisissa analyyseissa koulua on joskus verrattu muihin massalaitoksiin, kuten sairaalaan tai vankilaan. Koulutussosiologisissa analyyseissa kuvaukset koulusta ovat tuottaneet sellaisia kielikuvia kuin keskitysleiri, kidutuskammio tai hullujenhuone (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995). Nämä kielikuvat kuvaavat paitsi kouluarkkitehtuurin fyysisiä puitteita, myös sitä sosiaalisen kokemuksen henkeä, joka tällaisissa puitteissa rakentuu.

Alun perin koulun puitteet onkin suunniteltu niin, että ne palvelisivat mahdollisimman toimivasti niille asetettua tehtävää: suurten ihmismäärien tehokasta koulutusta ja kurissa pitämistä (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000; vrt. Foucault 1980). Tämä toimivuutta tukeva laitospaisuus on omiaan vähentämään arkista viihtyisyyttä luoden suorituskeskeisen ympäristön, joka ei erityisesti ilahduta sen enempää oppilaita kuin työntekijöitäkään. Koulun onkin nähty edustavan arkkitehtuuria, jossa rakennus on vain yksi ”väline” muiden opetusvälineiden ohessa. (Jormakka 1991, 71; ks. Nuikkinen 2009, 138).

Kouluarkkitehtuuri normittaa selkeästi kouluyhteisön sosiaalisia suhteita ja arvojärjestyksiä; esimerkiksi perinteiset luokkahuoneratkaisut toistavat epäsuorasti koulusta toiseen opettaja johtoista ja oppilailta yhdenmukaista reagointia odottavaa kasvatuksellista mallia, jonka mukaan kaikkien odotetaan koulussa käyttäytyvän (esim. Laine 1997). Koulun materiaaliset puitteet noudattavat sitä järjestyksen logiikkaa, jolle koko koulunkäynti periaatteessa nojaa istumajärjestyksineen, lukujärjestyksineen, työjärjestyksineen ja järjestyssääntöineen. Tätä fyysistä ja sosiaalista ympäristöä muovaavaa toiminnan puitteistusta on alettu järjestelmällisesti haastaa ja muuttaa vasta aivan viime vuosina, mikä näkyy esimerkiksi uusien koulurakennusten aiempaa luovemmassa arkkitehtuurissa. Myös koulujen pihojen suunnitteluun on alettu kiinnittää huomiota ja joissakin kunnissa on myönnetty resursseja pihaviihtyisyyden ja -toiminnallisuuden edistämiseen. Mielenkiintoista on, että tällaiset satsaukset on niiden kohteiksi päässeillä kouluilla otettu vastaan niin suurella yhteisöllisesti koetulla ilolla, että koulujen pihuille on jopa annettu nimiä tai järjestetty nimikilpailuja ja avajaisjuhlia²³. Tällainen innokkuus kertoo paljon viihtyisien ja sosiaalisesti toimivien tilojen koetuista, yhteisökokemusta vahvistavista merkityksistä.

Koulun fyysistä ympäristöä on määritelty laajalti Suomen laeissa, ja koulurakentaminen toteutuu tiukan valvonnan alla. Suomen perusopetuslain (1998/628, 29§) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön, ei vain sosiaalisessa vaan myös materiaalisessa mielessä. Koulun fyysistä ympäristöä on säädelty myös useissa

23 Esim. <http://www.kemionsaari.fi/fi/uutiset/dalsbruks-koulun-piha-vihitty/>

muissa Suomen laeissa, normeissa, ohjeissa ja valtakunnallisissa linjauksissa. Tiivistelmänä näistä Opetushallitus julkaisi vuonna 2005 ”*Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*” -oppaan, jossa määritellään terveellisen, turvallisen ja pedagogisesti tarkoituksenmukaisen opiskeluympäristön laatukriteerit. Oppaaseen on koottu tärkeimmät koulurakentamista koskevat linjaukset, määräykset ja ohjeet sekä hyvät käytännöt ja ideat (Nuikkinen/Opetushallitus 2005, 42–43). Kouluympäristön säätelyssä pääpaino on turvallisuudessa ja tarkoituksenmukaisuudessa, eivätkä sellaiset arvot kuin esteettisyys ja viihtyisyys ole olleet tämän normiohjauksen prioriteetteja. Säätelyssä ei ole myöskään mainintaa käyttäjien kuulemisesta koulujen fyysisiä ympäristöjä suunniteltaessa. Nuikkinen (2009) muistuttaa, että vaikka tällä hetkellä olemassa olevat ohjeet fyysiselle opiskeluympäristölle ovat jo varsin laajat ja kattavat, ne jäävät silti ulkokohtaisiksi, koska käyttäjän näkökulma tilan kokijana ja tilojen vaikutukset käyttäjään eivät ole olleet ohjeiden laatimisen taustalla.

Koulurakennus voi vaikuttaa niin positiivisesti kuin negatiivisestikin oppilaiden ja opettajien arkiseen kouluviihtyvyyteen. Esimerkiksi Nuikkisen (2009) tutkimustulosten mukaan kokemukset koulurakennuksesta ovat yhteydessä koulun kokemukselliseen ja sosiaaliseen ilmapiiriin sekä koulussa avautuviin toimintamahdollisuuksiin. Nuikkisen tutkimuskohteena on ollut arkkitehtuurikilpailun voittanut helsinkiläinen Soinisen koulu, jonka katsotaan edustavan laadukkainta suomalaista kouluarkkitehtuuria. Tutkimuksessa havaittiin, että positiiviset kokemukset koulurakennuksesta kytkeytyvät niin koulun henkilökunnan kuin oppilaidenkin osalta erityisesti kouluun psyykkisenä ja ”mielentilallisena” ympäristönä; materiaallinen tuottaa siis paitsi sosiaalista järjestystä, myös emotionaalista kokemusta. Psyykkisessä ympäristössä fyysisen ympäristön suomien mahdollisuuksien nähdään liittyvän erityisesti vaikutusmahdollisuuksiin (eli osallisuuden kokemuksiin) ja itsensä toteuttamismahdollisuuksiin – esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksiin muokata kouluympäristöä vapaasti ja luovasti omanlaisekseen²⁴.

Myös turvallisuuden tunteen syntyisessä fyysisellä ympäristöllä on odotetusti merkittävä rooli. Nuikkisen (2009, 278) analyysissa erityisesti koulun toimintamahdollisuuksia arvioivissa positiivisissa käyttäjäkokemuksissa korostuvat arjen rutiinien sujuvuus ja koulupäivään kiinnittyvä positiivinen ennakoitavuus ja varmuus – mikä on eri asia kuin arkisten toistojen tylsyys ja tylsistyttyvyys (vrt. Harinen & Koski 2008). Sosiaalisen ympäristön teemassa korostuvat yhteisöllisyyden muodostuminen ja eri henkilöryhmien välinen vuorovaikutus. Tässä tarkastelussa funktionaalisuus ei siis asetu ristiriitaan avointa ja yhdenvertaista sosiaalisuutta edistävien tilaratkaisujen kanssa, mikä voi olla merkki siitä, että koulukontekstissa sana ”toimivuus” on jo saamassa uudenlaisia, kokemuksellisuuden ja yhteisöllisyyden huomioivia merkityksiä.

Leikin aika ja paikka?

Sama funktionaalisuuden periaate, joka on säädellyt suomalaista koulurakennusarkkitehtuuria, on ulottunut myös koulun piha-alueiden suunnitteluun ja toteutukseen. Siisteyden ja turvallisuuden vaatimukset ovat usein johtaneet pelkistettyihin ja asvaltiti

24 Anne Konun (2002, 60) tutkimuksessa itsensä toteuttaminen koulukontekstissa määrittänyt myös kaikkien erilaisten oppilaiden mahdollisuuksiksi opiskella omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti.

peittämiin koulupihoihin. Koulupihaa koskevia lasten ja nuorten mielipiteitä ei ole Suomessa kartoitettu systemaattisesti. Lapsiasiavaltuutetun raportissa ”*Asiaa aikuisille*” on kuitenkin lähestytty myös koulupihateemaa, joka onkin herättänyt paljon mielipiteitä ja parannusehdotuksia. Lasten ja nuorten näkemyksen mukaan niin ala- kuin yläkoulujenkin pihoissa olisi runsaasti parannettavaa. Alakoululaiset toivovat lisää välituntivälineitä, kiipeilytelineitä, keinuja ja muuta toiminnallisuuden mahdollistavaa puitteistusta. Yleisesti ottaen toivotaan enemmän aikaa leikkiä ja liikkua ulkona koulupäivän aikana. Myös Suomen UNICEFin teettämässä ”*Kuudesluokkalaisten käsityksiä leikistä, harrastuksista ja kavereista*” -kyselyssä (2008, n=1489) tulee esiin kokemus koulupihojen riittämättömyydestä. Tässä selvityksessä on kiinnitetty huomiota myös kokemuksen alueelliseen jakautumiseen: koulupihojen toiminnallinen niukkuus painottuu erityisesti pohjoissuomalaisen koululaisten vastauksissa: miltei puolet (40 %) kyselyyn osallistuneista Pohjois-Suomen koululaisista toivoo koulunsa pihaan lisää leikkimahdollisuuksia. Eteläsuomalaisen koululaisten kohdalla vastaava prosenttiosuus on 26.

”*Asiaa aikuisille*” -raportissa esitellyt yläkoululaiset puolestaan toivovat lisää valinnaisuutta välituntien viettotapoihin, niin että oppilaat voisivat itse valita, mitä he tekevät välitunneilla – ja että esimerkiksi välitunteihin liitetty ulkoilupakko poistettaisiin ainakin ajoittain. Alakoululaisten toive ulkoilumahdollisuuksien lisäämisestä kääntyy siis päällellään yläkouluun siirryttäessä. Pelkistettyihin ja vailla toimintamahdollisuuksia oleviin pihoihin toivotaan kuitenkin lisää virikkeellisyyttä ja viihtyisyyttä myös yläkoululaisten keskuudessa. ”Yläkoulun arkkitehtuuri perustuu seisoskeluun”, toteavat lukuvuoden ajan yläkoulussa havainnointiaineistoa koonneet Petri Paju ja Tommi Hoikkala (2012).

Homeen väistelyä

Koulun fyysinen ympäristö vaikuttaa viihtyvyyteen paitsi positiivisesti, myös negatiivisesti. Tästä konkreettisimpana esimerkkinä ovat terveyshaitat, joita kouluympäristö voi tuottaa. Koulutus- ja terveystieteiden aikalaiskeskusteluamme on alkanut virittää ja värittää uusi käsite: homekoulut. Homekoulut ovat herättäneet sekä paikallista että valtakunnan tason huolta ja panostamistarvetta. Homekoulut luovat epävarmuutta lasten koulunkäyntiin ja heidän perheidensä arjen suunnitteluun; ovathan monenlaiset ”väistötilat” ja väliaikaisratkaisut sävyttäneet tuhansien suomalaisten koulunkäyntiä viimeksi kuluneiden vuosien aikana. Homekoulut ovat, paitsi subjektiivisen, myös objektiivisen hyvinvoinnin kysymyksiä tuottaessaan terveydellisiä ja mitattavissa olevia haittoja, jotka jäävät joskus koko elämän mittaisiksi taakoiksi.

Vuoden 2010–2011 kouluterveyskyselyn tulosten mukaan koulun tiloissa eniten haittaa oppilaille (noin puolelle vastaajista) aiheuttavat huono ilmanvaihto tai huoneilma, lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto) sekä epämukavat työtuolit ja pöydät. Kaikissa näissä asioissa oppilaiden mielipiteet ovat kuitenkin hieman parantuneet 2000-luvun alun tilanteeseen verrattuna. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2010, 21–25.) Havainnot koulujen sisäilmaongelmista ovat toistuneet opettajien, vanhempien ja hallinnon mielipiteitä kartoittavassa OAJ:n (Opettajien Ammattijärjestö, 2012) toteuttamassa päiväkotien ja koulujen sisäilmakyselyssä. Kyselyn tulokset kertovat, että koulujen henkilöstön tai oppilaiden vanhempien ilmoittamia ongelmia on esiintynyt kahden viimeksi kuluneen vuoden aikana jopa kahdessa kolmasosassa päiväkoteja, peruskouluja ja lukioita.

Sisäilmaongelma on huomattu ja huolestuttanutkin, koska koulurakennuksen huonolla kunnolla on todettu olevan yhteys lasten häiriökäyttäytymiseen (Opetusministeriö 2005, 43). Yleistä kritiikkiä on kuitenkin herättänyt se, että huonokuntoisten koulujen korjaamiseen on sekä kansallisen että kuntatason budjetoinneissa kohdennettu huomattavan vähän yhteisiä resursseja. Homekoulukeskustelu kytkeytyykin tiukasti kuntien viimeaikaiseen säästöpolitiikkaan ja arvokeskusteluun siitä, mitkä asiat kuntien palvelujärjestelmissä saavat maksaa ja mitkä eivät²⁵.

Ateriahetket

Kouluruokailu on tärkeä osa koulun fyysisiä ja materiaalisia puitteita. Lasten mielipiteitä kysyttäessä kouluruokailu on osoittautunut yhdeksi tärkeimmistä kehittämiskohteista koulun fyysisessä ympäristössä. Kouluruokailu on myös oleellinen ja perinteinen osa suomalaisen koulun tasa-arvoa edistävää tehtävää – onhan maksuton ruokailu jokaisen suomalaisen koululaisen jokapäiväinen oikeus (kansainvälisessä kuvassa sitä voi kutsua myös etuoikeudeksi). Julkinen keskustelu suomalaisesta kouluruuasta ei kuitenkaan keskity tähän etuoikeusnäkökulmaan vaan kiteytyy enemmän ruuan laadusta ja mausta sekä sen hinnasta (ja hinnasta tinkimisestä) käytävään ristiriitaisten mielipiteiden vaihtoon sekä epävirallisella keskustelu- että päätöksentekotasolla. Oppilaiden maailmassa ruuasta puolestaan on viime aikoina tullut merkittävä tyyli- ja identiteettielementti, tietoisien elämänpolitiikan valintaulottuvuus, johon kiteytyy paljon muitakin kuin tarpeentyydyttämisen merkityksiä (ks. esim. Puuronen 2004). Näin kouluruokailuun kohdistetun kohtalaisen laajan tyytymättömyyden taustalla voi olla paljon muitakin tekijöitä kuin ruuan todellinen määrä tai laatu, mikä on syytä huomioida, kun tehdään päätelmiä siitä, miksi kouluruokaa kelpaa tai on kelpaamatta niille, joille sitä tarjotaan.

Kouluruuan laatua ja maukkautta ovat kritisoineet erityisesti kouluterveyskyselyyn (2010–2011) osallistuneet oppilaat, joista noin kolme viidesosaa on eri mieltä tai täysin eri mieltä väittämien *Koululounas on laadultaan hyvää* ja *Koululounas on mauultaan hyvää* kanssa. Kouluruokailuun varattuja tiloja ei kuitenkaan kritisoida yhtä ahkerasti: kolme viidestä vastaajasta kokee ne viihtyisiksi. Koska kouluruokailuun liittyvät kysymykset olivat ensimmäisen kerran mukana kouluterveyskyselyssä lukuvuonna 2010–2011, vielä ei voida arvioida, ovatko oppilaiden näkemykset näistä asioista muuttuneet vuosien kuluessa. Kritiikki kouluruokaa kohtaan ei kulminoidu ainoastaan kouluterveyskyselyyn vastanneiden lasten asenteissa: myös lapsiasiainvaltuutetun ”*Asiaa aikuisille*” -raportissa esitetään lasten toivomus maukkaammasta, terveellisemmästä ja monipuolisemmasta kouluruuasta samoin kuin huomio siitä, että koulujen ruokalistojen suunnittelussa voitaisiin joskus ottaa huomioon myös lasten mielipiteet. Kritiikkiä esitetään myös kouluruokailulle varatun ajan lyhydestä, epäsojivasta ajoittumisesta koulupäivässä sekä ruuan vähyydestä ja annoskokojen säännöstelystä (Tuononen 2008). Jos kouluruokailutilanteesta tulee hosuva ja kiireinen, kilpajuoksumainen nälän kauemmaksi siirtämisen hetki, menetetään se keskinäisen ja viihdyttävän yhdessäolon kokemus, joka sosiologisten

25 Esim. http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012081015940947_uu.shtml

analyysien mukaan mahdollistuu juuri kiireettömän yhteisöllisen aterioinnin lomassa (esim. Murcott 1982).²⁶

Niukkuutta jaossa – lapsen etuko?

Koulun fyysisten puitteiden ja materiaalien resurssien yleisessä tarkastelussa korostuu lapsen oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista eli tässä yhteydessä se, missä määrin yhteisten resurssien kohdentamista suunnataan peruskoulutoimintaan. 2000-luvulla hyvin ilmeistä on, että kouluissa on ”palattu niukkuuden aikaan”²⁷, jolloin kirjoja ja tehtävivihkoja kierrätetään ikäluokalta toiselle ja kaikki opetus suunnitelmien ylimääräinen toiminta on karsittu minimiin. Vain harvassa kunnassa ylletään suositusten mukaisiin koululääkäri- ja terveydenhoitajamääriin, ja kouluruokailua hoidetaan hyvin pienellä budjetilla. Tämän lapsen oikeuden haurastuminen peruskoulukontekstissa ei kuitenkaan ole vain koulutuksen tematiikassa tarkasteltava kysymys. Lasten kuntakansalaisuutta analysoineet Anu Gretschel ja Tomi Kiilakoski (2007) ovat huomauttaneet, että lasten ja nuorten palvelut ylipäänsä ovat kokeneet merkittäviä leikkauksia 1990-luvun laman seurauksina – lasten asemaa kuntakansalaisina on siis heikennetty poliittisin päätöksin. Päätösten seuraukset ovat näkyneet esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetusryhmäkokojen kasvamisina. Joidenkin lasten kohdalla ne näkyvät myös pitkiksi venyvinä koulumatkoina ja -päivinä, kun reuna-alueiden kouluja lakkautetaan ja niiden oppilaita aletaan kuljettaa kouluihin kunta- tai maakuntakeskuksiin (Harinen 2012). Kouluun kohdistetut resurssileikkaukset ovat vain yksi osa laajempaa yhteiskunnassamme tässä ajassa vallitsevaa voimavarojen kohdentamismuutosta. Lasten kouluhyvinvointiin vaikuttavia päätöksiä tehdään tässä ja nyt, eivätkä nyt tehdyt välttämättä palvele oppilaiden hyvinvointiin tähtääviä päämääriä (ks. esim. Konu 2002, 59).

5.4 Kuulluksi tuleminen ja osallisuus: vapautta vai vartiointia?

Yhteiskuntafilosofisessa keskustelussa on puitu iät ja ajat teemaa ”vapauden ja turvallisuuden vaihtokauppa” – jos haluat turvaa, sinun on alistuttava vartioitavaksi, jos haluat olla vapaa, saat huolehtia itsestäsi. Kouluviihtyvyyssymykseksi tämä pulma taipuu mietittäessä, miten paljon toimintatilaa ja vaikutusvaltaa oppilaille voidaan koulussa antaa ilman, että sen arjen hallinta menetetään. Miksi tämä asia edes mielletään riskikysymykseksi eli miksi lisävastuun ja -vallan antaminen oppilaille uhkasi koulun arkista järjestystä? Tämän alaluvun keskeiset vastakkainasettelut voidaan kiteyttää seuraavasti:

26 Hitaan yhdessä aterioimisen kasvatuksellinen ja yhteistä viihtyisyyttä lisäävä merkitys on oivallettu ainakin erityisnuorisotyössä, jossa yhdessä syömistä käytetään jo suorana, suunniteltuna työmenetelmänä (ks. esim. Harinen, Heikura, Lehmus & Vallisto 2008).

27 Ilmaus on erään itäsuomalaisen alakoulun johtajaopettajan haastattelusta kesältä 2012. Haastattelu koottiin kyläkirjaa varten, ja sen tavoitteena oli valottaa pienen kyläkoulun historiaa ja tätä päivää koulussa opiskelleen ja sittemmin siellä työskennelleen opettajan näkökulmasta (Harinen & Pyhäniemi 2012).

- **Yhtäältä:** aktiivisena käyvä osallisuuskeskustelu, kriittisyyteen kasvaneet oppilaat sekä oppilaat kansalaisina ja asiakkaina -keskustelut²⁸ – **Toisaalta:** koulun perinteinen ja hierarkkinen auktoriteettiasetus

Opettajan asema

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklan 12 sisältö toistuu suomalaisessa peruskoulu-laissa (31a§) mainintana siitä, että lapsen mielipidettä on kuunneltava häntä koskevissa asioissa – ja kouluasiat kokonaisuudessaan ovat hyvin keskeisiä lasta koskevia asioita. Samankaltainen kuulemisvelvoite löytyy myös nuorisolain (2006/72) pykälästä 8. Lakien ja artiklan hengen toteutumiseksi aiheuttaa kuitenkin kitkaa perinteisen vahva opettaja-kulttuuri, jonka juuret ovat opettajan historiallisesti määrittäneessä auktoriteettiasemassa ja opettajuuteen kiinnitetyn yhteisöllisen kunnioituksen perinteessä. Hyvin usein tämä auktoriteettirakenne näyttää kouluissa johtavan oppilaiden kokemaan epäoikeudenmu-kaisuuteen ja epäreiluuteen (ks. esim. Linnakylä & Malin 1997, 124).

Toisaalta, opettajan asema Suomessa on myös murtunut ja opettajien yhteisöllinen arvovalta kyseenalaistunut (Kauppila & Tuomainen 1996). Hyvin kiinnostava havainto tässä suhteessa onkin, että opettajanäkökulmasta nykykoulun ongelmat saattavat kytkeytyä siihen, että koulun ilmapiiri on tullut aiempaa avoimemmaksi ja näin altistunut kouluun ulkopuolelta tunkeutuvalla kritiikillä. Kun ongelmista uskalletaan puhua ääneen ja kun opettajien auktoriteettiasema asetetaan kyseenalaiseksi entistä useammin sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa tahoilta, on kohdattu uusi tilanne, jota ei ole vielä pystytty ottamaan haltuun myönteiseen muutokseen vievällä tavalla.

Opettajan arvovalan hakemisen ja sen murtumisen pulma tuli hyvin esiin Yleisradiossa 1.9.2012 esitettyssä makasiiniohjelmassa ”*Opettajainkokous*” (YLE 1), jossa kaksi peruskoulun opettajaa esitti näkemyksiään nykykoulusta ja koululaisista²⁹. Näissä näkemyksissä koulu tuli esiin sekä hyvässä että ongelmallisessa valossa, ja ongelmat kytkeytyivät erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Haastateltujen opettajien puheissa oppilaat määrittyivät turhankin aktiivisiksi koulun arjen toimijoiksi. Tämä näkemys on hyvin vastakkainen sille passiivisuuskuvalle, jota monet suomalaisten koululaisten osallisuutta ja osallistumista arvioivat analyysit ovat piirtäneet. Näyttää myös siltä, että opettajilla on paljon

28 Oppilaat kansalaisina ja oppilaat asiakkaina ovat kaksi erilaista ajassa esiintyvää tapaa määrittellä oppilaiden toimija-asemia osana koulutuksen kenttää ja koulunkäyntiä luonnehtivia arkisia suhteita. Kansalaisuus-keskustelu tuottaa demokraattiseen kouluyöhön houkuttavia toimija-asemia, kun taas asiakkuus-keskustelu on omiaan edistämään yksilöllisyyteen kytkettävää näkemystä siitä, että ”asiakas on aina oikeassa” ja sen vuoksi oikeutettu vaatimaan palvelua. Siellä täällä on alettu esittää varovaisen kriittisillä äänenpainoilla vihjauksia siitä, että suomalaisessa koulumaailmassa nuoret asiakkaat alkavat olla jo liiankin tietoisia omista oikeuksistaan ja että opettajilta puuttuu valtuuksia asettaa asiakkaitaan tarvittaessa ojennukseen (ks. esim. <http://www.ess.fi/?article=374271>; <http://www.aamulehti.fi/Paakirjoitukset/1194772465321/artikkeli/opettajille+lisaa+oikeuksia.html>). Vaikka kansalaisuus ja asiakkuus ovat lähtökohtaisesti erilaisia oppilasasemointeja, ne molemmat kuitenkin asettuvat ristiriitaiseen suhteeseen koulun perinteisen ja hierarkkinen opettaja-auktoiteettiasetuselma kanssa.

29 Ohjelmassa ”*Opettajainkokous*” haastateltiin kahta helsinkiläistä taito- ja taideaineiden opettajaa. Ohjelman yhtenä teemana oli kouluviihtyvyyys. Kyseisten opettajien mielestä erityisesti heidän omilla luokissaan ei ilmene kouluviihtymättömyysongelmaa.

myönteisempi käsitys oppilaiden tämänhetkisistä vaikutusmahdollisuuksista ja vallasta koulussa kuin oppilailla itsellään (ks. esim. Suoninen, Kupari, & Törmäkangas 2010).

Oppilaiden osallisuus

Lasten ja nuorten kansalaisuus on yksi keskeinen Euroopan unionin nuorisopoliittinen kiinnostuksen kohde. Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2011 raportin lasten ja nuorten osallisuudesta Suomessa (*”Child and youth participation in Finland – A Council of Europe policy review”*). Raportti perustuu lasten ja nuorten fokusryhmähaastatteluihin ja Internetissä toteutettuun kyselyyn 700 lapselle tai nuorelle. Raportin mukaan lasten ja nuorten osallisuus toteutuu Suomessa pääosin muodollisten, valmiiksi tarjottujen rakenteiden puitteissa. Näitä ovat paikalliset nuorisovaltuustot (yli 12-vuotiaille), kouluneuvostot sekä kansalliset ja paikalliset lasten parlamentit (7-12-vuotiaille), lapsiasiavaltuutettu ja eri puolilla Suomea tehtävät kyselyt, joita pidetään Suomen osallisuusjärjestelmän vahvuutena. Lasten ja nuorten vaikuttamisen areenoita ei tällä perusteella kuitenkaan voi vielä pitää erityisen laajoina ja monipuolisina; nuorisovaltuustot, lasten parlamentit ja vastaavat kun toimintamuotoina kiehtovat vain pientä osaa lapsista ja nuorista. Olemassa olevat vaikuttamisen rakenteet eivät myöskään huomioi heikoimmassa asemassa olevia kuten vammaisia, maahanmuuttajia tai muuten ”erityisiksi” määritettyjä lapsia ja nuoria. Näiden lasten ja nuorten riski ajautua konfliktiin niin koulutusyhteiskunnan järjestelmien kuin instituutioarjessa rakentuvan sosiaalisuuden kanssa on suurin, ainakin jos asiaa mitataan koulunkäynnin sujuvan etenemisen tai keskeyttämisen mittarein.

Euroopan neuvoston raportissa mainitaan, että Suomessa on olemassa lasten osallisuuteen liittyvät laajat lakipuitteet, joihin myös muodolliset osallisuusrakenteet perustuvat. Osallisuuden toteutumista käytännössä ei ole kuitenkaan systemaattisesti arvioitu. Yksi tärkeä kysymys onkin, miksi yhteiskunnallisessa keskustelussa korostetaan jatkuvasti suomalaisten lasten ja nuorten haluttomuutta vaikuttaa yhteisiin asioihin, jos tarjolla on vain valmiiksi pureskeltuja toimintamalleja. Miksi lapset ylipäänsä innostuisivat vaikuttamisesta, jonka kohteen ja suunnan aikuiset antavat heille valmiina? Harvoin lapset pääsevät itse määrittelemään, mitkä asiat heille ovat tärkeitä ja mihin yhteisiin prosesseihin tai millä tavoin he haluavat oikeasti päästä mukaan. Euroopan neuvoston analyysissa kritisoidaan ylhäältä alas tulevaa osallisuutta, jossa aktiviteetit ovat ennalta määriteltyjä ja jossa lapset eivät itse osallistu osallisuuden menetelmien kehittämiseen. (Council of Europe 2011.) Lasten äänen tila ja kantavuus ovat koulussa hyvin ohuita silloin, kun keskustellaan oppimisen ja opiskelun kannalta olennaisista asioista. Lapset eivät voi vaikuttaa opetuksen sisältöihin tai menetelmiin. He eivät pääse päättämään työ- ja lukujärjestyksiin, työpäivän pituuksiin ja jaksottamisiin tai koulun varusteluun liittyvistä asioista. Kenties tästä syystä heidän äänensä kaikuu vahvemmin koulun informaaleilla toimintakentillä ja vertaisten parissa, ja kenties tästä syystä heidän täytyy etsiä koulunkäynnin mieli jostain muusta kuin opiskelusta itsestään.

Suomalaisten lasten osallisuuden edistämistä kohtaan osoitettu kritiikki osoittaa, että osallisuudessa ei ole kyse ensisijaisesti säädöksistä, rakenteista tai vastaavista vaan enemmänkin laajemmasta asenteesta ja ilmapiiristä. Ongelmana voivat olla aikuisten ennakkokäsitykset, esimerkiksi pelko oman arvovallan murenemisestä – kuten edellä kuvatun ”*Opettajainkokous*”-ohjelman perusteella voi nähdä tapahtuvan. Aivan lainsää-

dännöttä ei kuitenkaan suositella edettävän: Euroopan tasolta on esitetty parannuksia suomalaisen nuorisolainsäädäntöön niin, että kunnilla olisi velvoite tehdä paikallinen nuorisostrategia, joka sisältäisi konkreettisia toimenpiteitä nuorten osallisuuden edistämiseksi kouluissa, terveydenhuollossa ja muissa palveluissa. Alle 12-vuotiaita koskevaan lainsäädäntöön tulisi suositusten mukaan kirjata oppilaskuntien asettaminen kaikkiin koulutuslaitoksiin, ja lasten parissa toimivien aikuisten koulutusta lasten osallisuuteen liittyvissä kysymyksissä tulisi lisätä järjestelmällisesti. Suomessa asiassa toivotaan siis edettävän sekä asenne- että julkilausumatasolla. (Council of Europe 2011.) Huomattavaa on, että osallisuuden toteutuminen kouluissa edellyttää, että vaikuttamisen rakenteiden olemassaolon lisäksi työskentelyilmapiiri on turvallinen ja avoin erilaisille mielipiteille. Osallisuuden edistäminen edellyttää siis poliittisia linjauksia ja päinvastoin, poliittisten muutosten haluaminen ja tapahtuminen edellyttävät osallisuuden kokemuksen vahvistamista (Hanhivaara 2006). Kouluviihtyvyyteemassa osallisuuden kokeminen näyttääkin olevan hyvin keskeinen ulottuvuus.

Sallitun osallistumisen puitteet

Suomalaisten lasten osallisuusmahdollisuudet ovat askarruttaneet myös UNICEFia, jonka teettämässä pohjoismaisessa tutkimuksessa (2009–2010, Suomen aineisto n=1044, yhteensä n=5775) havaittiin, että lasten mahdollisuudet vaikuttaa kouluun liittyviin asioihin (esimerkiksi palautteen antamiseen opettajille tai tunneilla käsiteltyihin aiheisiin) eivät toteudu niin kuin vastaajat toivovat. Lasten osallisuuden lakipuitteiden ja rakenteiden olemassaolosta huolimatta oppilaiden vaikuttaminen koulussa on käytännössä vähäistä – johtuu se sitten mahdollisuuksien, halun tai osaamisen puutteesta.

IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) CIVED ja ICCS -tutkimuksissa³⁰ on tarkasteltu 8. kouluvuoden oppilaiden yhteiskunnallista tietoa ja vaikutusvalmiuksia (Suoninen ym. 2010). Suomalaisilla 8.-luokkalailla on kyllä tietoa yhteiskunnallisista asioista, mutta he ovat muun Euroopan nuoriin verrattuina vähiten kiinnostuneita niistä. Näiden tutkimusten tulokset toistavat edellä esitettyä: kiinnostuksen vähäisyyden lisäksi suomalaiset nuoret kokevat myös vaikutusmahdollisuutensa koulussa huomattavan vähäisiksi, kun tuloksia verrataan muissa maissa saatuihin. Suomalaiset koululaiset ottavat osaa esimerkiksi oppilaskuntien ja muiden koulun hallintoelinten toimintaan olennaisesti vähemmän kuin muiden Pohjoismaiden koululaiset. (Opetusministeriö 2005; Brunell & Törmäkangas 2002.) Vaikka suomalaiset oppilaat menestyvät tiedollisissa kokeissa maakohtaisten keskiarvojen vertailun perusteella erittäin hyvin, heidän osallistumisensa päätöksentekoon kouluissa on vähäistä. Vain 15 prosenttia suomalaisista vastaajista on ollut päättämässä siitä, millä tavoin koulua johdetaan, kun kansainvälinen keskiarvo on 40 prosenttia. Myös osallistuminen keskusteluun oppilaskokouksissa on Suomessa harvinaista (suomalaisista 23 %, kansainvälinen keskiarvo 43 %). (Suoninen ym. 2010, 80.) UNICEFin vuosina 2009–2010 teettämä pohjoismaainen kysely on tuottanut samaa päätelmää vahvistavia tuloksia.

Nihkeästä osallistumisestaan huolimatta ICCS-tutkimuksen suomalaisista 8.-luokkalaisista valtaosa on täysin samaa mieltä tai samaa mieltä oppilaiden osallisuuden tär-

30 "Civic Education Study" (1999) ja "International Civic and Citizenship Education Study" (2010)

keydestä. Osallistumattomuudessa ei aina ole välttämättä kysymys arkuudesta tai siitä, että oppilaiden aloitteellisuutta tukahdutettaisiin kouluissa. Luokan keskusteluilmapiiriä ja -kulttuuria koskevien väitteiden perusteella useimmat oppilaat uskaltavat kyllä mielestään ilmaista oman mielipiteensä – jopa silloin, kun se eroaa luokan enemmistön tai opettajan mielipiteestä³¹. He eivät kuitenkaan keskustele opettajien kanssa opetuksen sisältöön tai käytettyihin oppimateriaaleihin liittyvistä asioista eivätkä ehdota teemoja tai keskustelunaiheita otettavaksi esille oppitunneilla. Opettajien ja oppilaiden roolijako on siis varsin selvä ja perinteinen. (Suoninen ym. 2010, 80.) Soinin ym. (2012) laadullinen opettajahaastatteluihin perustuva analyysi vahvistaa tätä näkemystä opettajanäkökulmasta tarkasteltuna: tutkimukseen haastatellut peruskoulun opettajat (n=68) määrittelevät oppilaansa ensisijaisesti oman opetustoimintansa kohteiksi, eivät aktiivisiksi opetustilanteiden toimijoiksi ja -sisältöjen suunnittelijoiksi. Myös opetusmenetelmät suomalaisissa kouluissa ovat yhä usein opettajan yksinpuheluun perustuvia.

Linnakylä ja Malin (1997, 125) haastavat suomalaisia opettajia omaksumaan yhteis-toiminnallisen oppimisen periaatteita ja käytäntöjä niin, että opiskelutilanteissa opit-taisiin hyödyntämään erityisesti korkean toveristatuksen oppilaiden kykyä saada muita mukaansa (ks. luku 5.7). Tällöin kenties voitaisiin lieventää sitä vastakkainasettelua, joka suomalaisten koululaisten mielenmaisemassa usein syntyy, kun he pohtivat koulua yhtäältä kavereiden tapaamisen mahdollistajana ja toisaalta ei-mielekkään tekemisen pakkolaitoksena (ks. Pölkki 2001, 130–131). Myös Tomi Kiilakoski (2010, 89) on kiinnittänyt huomiota siihen, että kouluissa ei ole riittävästi oivallettu vertaisryhmän merkitystä ja sitä nuorisokulttuurista kehystä, jonka raameissa kouluviihtyvyykokemukset pitkälti syntyvät ja joissa niitä arvioidaan.

IEA:n tutkimusten kanssa samansuuntaisia tuloksia on saatu kouluterveyskyselystä (2010–2011³²), jonka vastausten perusteella oppilaiden osallisuus koulun suunnittelu-toimintaan, kuten järjestyssääntöjen laatimiseen, piha-alueiden suunnitteluun, luku-järjestyksen suunnitteluun tai kouluruokajärjestelyihin, on ollut hyvin vähäistä (10 % kyselyyn vastanneista). Myös oppilaskuntatoimintaan osallistuu vain vähän enemmän kuin kymmenesosa (12 %) kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Miltei puolet (47 %) uusimpaan kouluterveyskyselyyn vastanneista peruskoululaisista on eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä. *Tiedän, miten voin vaikuttaa koulun asioihin* -väittämän kanssa eri mieltä tai täysin eri mieltä on vastaajista myös 47 prosenttia – mikä johtaa päätelmiin siitä, että suuri osa oppilaista ei kenties osallistu, koska ei tiedä, miten voisi tehdä sen.

Asiat, joissa oppilaiden osallisuus näyttää olevan edes jossain määrin aktiivista, liittyvät kaikenlaiseen opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan; enimmäkseen koulun teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestämiseen (Luopa ym. 2010.) Huomionarvoista on jälleen, että Soinin ym. (2012) opettaja-aineistoon (n=68) perustuva laadullinen analyysi on tuottanut aivan samanlaisen tuloksen, joskin opettajanäkökulmasta

31 Tällä tutkimustuloksella saattaa olla yhteyttä siihen, että tutkimukseen osallistuvilla on yleensä pyrkimys esittää itsensä aktiivisina ja kompetentteina toimijoina, eikä omaa arkuutta mieluummin tuoda esiin.

32 2010-2011 vuoden kouluterveyskyselyssä kysyttiin ensimmäisen kerran oppilaiden osallistumiseen liittyviä kysymyksiä.

arvioituna. Kouluviihtyvyyden näkökulmasta on tärkeää, että oppilaille on mahdollisuus osallistua monipuolisesti koulun toimintaan – opetussuunnitelmien ulkopuolinen toiminta tarjoaa paljon mukavia yhdessä tekemisen mahdollisuuksia, mutta ei yksin riitä luomaan kouluyhteisön täysivaltaisen jäsenyyden tunnetta. Linnakylän ja Malinin (1997, 125) tutkimuksessa suomalaiset kahdeksaluokkalaiset pääsivät esittämään omia ehdotuksiaan kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Ehdotusten pääsisältö on kiteytettävissä sanoihin tulla kuulluiksi, eli saada osallistua päätöksentekoon kouluissa, saada kokea tasa-arvoisuutta ja saada näyttää omaa osaamistaan.

Osallistuminen arviointiin

Koulun toimintaperiaate perustuu viime kädessä suorittamiseen ja hyviin suorituksiin pyrkimiseen. Oman osaamisen näyttäminen liittyy kiinteästi oppilaiden kokemukseen arvioinnin kohteeksi tulemisesta. Koulu on paikka, jossa oppilaiden osaamista arvioidaan jatkuvasti, ja jos sitä ympäröivät jatkuvat epäreiluuden kokemukset, konfliktisuhde kouluun syntyy varmasti. Koska koko kouluinstituutio ja oppilaiden koulutuspolut rakentuvat monenlaisen arvioinnin varaan, kysymys arvioinnista on tässä yhteydessä hyvin merkityksellinen. Erilaisia itsearviointikäytäntöjä onkin kehitelty täydentämään perinteistä opettajakeskeistä arvioimisen kulttuuria kouluissa. Itsearviointikäytäntöjä havainnoitaessa on kuitenkin löydetty kiinnostavia paradokseja, ja esimerkiksi Kati Kasanen (2003) on osoittanut, kuinka oppilaan itsearvioinnin tulos usein vesittyy, kun opettaja tulee tarkastamaan, ”kuinka rehellinen olet ollut omassa arviossasi”. Koulussa opettajan totuus on aina enemmän ja todempi kuin oppilaan totuus ja jää arvosanojen muodossa säätelämään oppilaiden tulevaa elämänkulkua joskus kohtalokkaalla tavalla.

Osallisuuden edistämisyrittämyksiä

Oppilaiden osallistumista on pyritty edistämään tietoisesti ja hankemenetelmin. Esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa on kehitetty opetusministeriön ”*Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu*” -hankkeella (2005-2007). Hanke perustui kouluhyvinvointityöryhmän muistioon (Opetusministeriö 2005), jossa oppilaiden osallisuuden kehittäminen oli yksi kärkiteema. Hankkeessa pyrittiin kehittämään kaikkien koulumuotojen oppilaskuntatoimintaa osaksi lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmää kunnissa. Hankkeen tuloksena oppilaskuntatoimintaa pystyttiin lisäämään huomattavasti hankkeessa mukana olleissa kouluissa, erityisesti alakouluissa. Myös oppilaskuntatoiminnan vaikuttavuutta pystyttiin kehittämään. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet lisääntyivät erityisesti koulujen järjestyssääntöihin ja toimintasuunnitelmiin liittyvissä asioissa – eli juuri niissä, joissa tutkimusten mukaan Suomessa on ollut paljon oppilaiden osallisuuteen ja osallistumiseen liittyviä ongelmia. (Manninen 2008.) Nämä kokeilut ja kokemukset ovat rohkaisevia avauksia, ja onkin syytä toivoa, etteivät hyvät uudistukset lopahda niitä kehittävien hankkeiden päättyessä.

Suomalaisten nuorten osallisuutta tutkineet Anu Gretschel ja Tomi Kiilakoski (2012) ovat huomauttaneet, että vaikka oppilaskuntatoiminta on tärkeä osa kouludemokratiaa, se ei välttämättä ole riittävä ehto osallisuuden kokemukselle kouluissa. Tutkijoiden näkemyksen mukaan oppilaskuntatoiminnan ohkeen olisi syytä kehittää myös muita

osallistumisen mekanismeja, jotka voisivat osaltaan rakentaa oppilaskuntatoimintaa epämuodollisempaa yhteisöllisyyttä kouluihin. Oppilaskuntatoiminnan hankaluus yleisen osallistumisen edistämiseksi liittyy erityisesti siihen, että sitä ylläpitävät usein nuoret, jotka ovat aktiivisia, eri tavoin kouluympäristössä menestyviä ja siinä viihtyviä, jolloin toiminnalla pystytään vaikuttamaan vain hyvin pienen oppilasmäärän osallistumismahdollisuuksiin. Oppilaskuntatoimintaa ei kuitenkaan ole syytä kritisoida; se on osallisuutta ja osallistumista, joka mahdollistaa sukupolvien välisen keskustelun, tiedonvaihdon ja asioista neuvottelun kouluissa.

Haastattelemiemme asiantuntijoiden näkemyksen mukaan esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden sijoittaminen kouluun voisi tuoda nuorille oppilaskuntaedustamista helpomman, yksinkertaisemman ja epävirallisemman tavan tulla kuulluiksi, mutta tämä on suomalaisissa kouluissa vielä harvinaista ja tapahtuu yksittäisten hankkeiden väliaikaisuuteen perustuvan toiminnan varassa. Nuorisotyöntekijät kouluissa voisivat osaltaan edistää sukupolvien välistä keskustelua ja lieventää opettajien ja oppilaiden välejä hiertävää arvoasetelmaa – erityisesti, kun suomalaisessa oppilaskulttuurissa kriittinen suhtautuminen opettajiin näyttää olevan yksi keskeinen nuorisokulttuurinen normi. Hyvät aikuiskontaktit koulussa ovat keskeisiä kouluviihtyvyyden raameja – on jopa esitetty, että kun suomalaiset lapset arvioivat koulussa viihtymistään, he itse asiassa arvioivat koulun aikuisia, ensisijaisesti omia opettajiaan (Linnakylä & Malin 1997, 114, 124; Konu 2002, 45). Jos ajatellaan, että kouluhyvinvointi on kytköksissä oppilaiden kokemuksiin opettajista, opettajille lankeaa suuri vastuu huolehtia tästä lapsen oikeudesta – onhan sen toteutumisella hyvin kauaskantoisia elämäntalullisia vaikutuksia (Linnakylä & Malin mt, 125).

Jos oppilaskuntatoiminta on määriteltävissä sukupolvien väliseksi neuvottelukanavaksi kouluissa, on tutor-toiminta oppilaiden keskinäisen osallistumisen, vuorovaikuttamisen ja yhteisyyden muodostamisen merkityksellinen väylä. Peruskouluissa tutor-käytännöstä käytetään usein nimeä koulukummitoiminta³³. Periaatteena on, että vanhemmat oppilaat tutustuttavat, opastavat ja tukevat nuorempiaan kaikenlaisissa kouluarkeen liittyvissä asioissa. Koulukummiin tutustutaan yleensä jo ennen koulunkäynnin alkua järjestettävässä kouluun tutustumispäivässä. Tekemissämme asiantuntijahaastattelussa todettiin, että koulukummitoiminta tavoittaa yleensä kirjavamman oppilasjoukon kuin sitä muodollisempi ja järjestäytymistä edellyttävä oppilaskuntatoiminta.

Yksi vertaisosallisuuden edistämisen elementti on myös niin sanottu verso-toiminta eli vertaissovitteluun perustuva osallistaminen. Suomessa on jo kymmenen vuoden ajan sovellettu kouluissa vertaissovittelun menetelmää vaihtoehtoisena ja vapaavalintaisena tapana ratkoa koulun sisäisiä ongelmia. Vertaissovittelu perustuu korjaavaan ja sovitteluun lähestymistapaan, jolla tarkoitetaan keskustelua, toimintoja ja menetelmiä, joissa tapahtuman osapuolet kohtaavat turvallisessa ympäristössä, pyrkivät korjaamaan tapahtuman tuottaman harmin ja palauttamaan ihmissuhteet ennalleen. Sovittelevassa toiminnassa häiriökäyttäytymistä ei pyritä rajaamaan etukäteen ulkopuolelta määritellen

33 Joissakin kunnissa koulukummitoiminta-käsitteellä tarkoitetaan koulussa konkreettisesti tehtävää nuorisotyötä (ks. <http://www.kuusamonseurakunta.fi/?sid=34>), joissakin taas esimerkiksi koulun "oman kunnallispoliitikon" tai muun aikuisen säännöllistä yhteydenpitoa kouluun ja oppilaisiin sekä koulun etujen ajamista.

vaan konfliktien osapuolten – tässä tapauksessa oppilaiden – oman kokemuksen annetaan arvottaa tilanteen vakavuus. Lähtökohtaisesti kaikki konfliktitilanteet on mahdollista käsitellä sovittelumenettelyllä, mikäli molemmat osapuolet niin haluavat. (Gellin 2011, 3.) Koulujen vertaissovittelutoimintaa on kehittänyt erityisesti Suomen Sovittelufoorumi ry., joka järjestää myös vertaissovittelukoulutusta oppilaille. Toiminnan piirissä on yli 80 000 oppilasta ja heidän huoltajansa³⁴.

Vertaissovittelun vaikuttavuutta Suomessa on arvioinut Tomi Kiilakoski (2009). Laadulliseen tutkimusaineistoon perustuvan aineistonsa perusteella hän toteaa, että vertaissovittelu tuottaa niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta hyviä tuloksia. Merkittävä osa sovitteluista päättyy sopimuksiin, jotka myös pitävät. Kiilakoski huomauttaa myös, että sovittelu tuottaa yksilötasolla oppimista siitä, millä tavoin konflikteja ratkaistaan sekä osoittaa kuuntelemisen tärkeyttä. Tästä oppimisesta hyötyvät merkittävästi eniten ne oppilaat, joilla on omakohtaisia kokemuksia sovittelusta. Tähän joukkoon kuuluvat sovittelijoiksi koulutetut oppilaat sekä he, joiden konflikteja on soviteltu. Kiilakosken näkemyksen mukaan vertaissovittelu tarjoaa kouluille mahdollisuuden lähteä kehittämään omaa koulukulttuuriaan kohti lapsi- ja ratkaisukeskeisempää toimintaa. Tämän mahdollisuuden myötä vertaissovittelu onkin miellettäviissä osaksi koulun osallisuutta ja myönteistä yhteisöllisyyttä edistäviä rakenteita. (mt., 9)

5.5 Kasvu- ja oppimisedellytykset: omassa vai muiden tahdissa?

Peruskoulun toimintaa läpäisee kiinnostava kasvatuksellinen paradoksi: oppilaiden yhteisöllisyyden kokemuksia pyritään kehittämään ja edistämään yksilöllisiä vaihtoehtoja ja yksilökeskeisyyttä korostamalla (Järventie & Sauli 2001, 15). Peruskoulut ovat myös paikkoja, joissa on toimittava yhdessä, opiskeltava samoja asioita toisten kanssa ja mielellään myös edettävä samassa rintamassa.

Lukemissamme tutkimuksissa tämän alaluvun aihetta on lähestytty itsensä toteuttamisen kokemuksen kysymyksenä ja viitattu esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksiin muokata opiskeluympäristöään mieleisekseen. Näyttää siltä, että usein suomalaisten koululaisten aktiivisuus tässä suhteessa suuntautuu opetustilanteiden ulkopuolelle – kenties siksi, että heillä ei ole mahdollisuutta toteuttaa itseään ja muuttaa ympäristöään koulutyön virallisessa ytimessä. Aineistostamme hahmottuvat tämän alaluvun keskeiset vastakkainasettelut voidaan kiteyttää seuraavasti:

- **Yhtäältä:** yksilön huomioimisen kasvatuksellinen ihanne – **toisaalta:** ryhmässä toimimisen vaatimukset ja samojen asioiden samatahtinen opiskelu
- **Yhtäältä:** opetussuunnitelman abstrakti ja taustaton oppija – **toisaalta:** koulun arjessa todellinen ja seurauksia saava piilo-opetussuunnitelma kaikkine ulottuvuuksineen

34 <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/>

Yksilö vai ryhmä?

Sakari Saukkonen (2003, 81) on tarkastellut väitöskirjassaan yksilöllisyyden ja joukko-
 maisuuden jännitekenttää koulussa. Hänen näkemyksensä mukaan tämä jännitekenttä
 on syntynyt yhteiskunnan tasolla, jolla on siirrytty valinnanvapautta korostavaan ajan-
 henkeen. Vapaus valita törmää koulun arkea jäsentäviin yhteisiin velvollisuuksiin ja
 pakkoihin. Koulun ja opettajien kulttuurinen aura on haihtunut, mutta koulua on silti
 käytävä (Ziehe 1991; Paju 2012). Esimerkiksi Kaarlo Laine (1997, 19) on sitä mieltä,
 että nuoriso kokee hyvin voimakkaasti oman yksilöllisyytensä ja koulun laitospäisen
 toiminnan ristiriidan. Koulu onkin joutunut ristituleen kohdatessaan yhtäältä työ- ja
 talouselämän vaatimukset ja toisaalta kulttuurista tulevan vaatimuksen yksilöiden tar-
 peiden ja elämän henkilökohtaisen nautittavuuden vaatimusten huomioonottamisesta.
 Yhtäältä koulun tulisi olla tehokas ja toimia järkevästi yhteiskuntaa hyödyntäen, mutta
 toisaalta se ei saisi olla tylsä ja siellä pitäisi viihtyä (Saukkonen mt., 64). Aikalaisanalyseja
 rakentaneet yhteiskuntateoreetikot ovat puhuneet ”hetkien nautittavuuden kulttuurista”,
 joka haastaa tulevaisuuteen tähtäävän järkevän ja spontaaneista iloista kieltäytyvän arkisen
 elämän puurtamisen (Bauman 2008). Koululaisemme ovat syntyneet tähän ajanhenkeen
 ja kasvaneet siinä, jolloin monella on vaikeuksia taivuttaa asennoitumistaan siihen eri-
 laisten järjestysten muottiin, jota koulu edellyttää voidakseen toimia totutulla tavalla.

Koulutussosiologisessa keskustelussa koulun rakenteellisen eriaikaisuuden muuhun
 kulttuurin nähden on nähty synnyttävän turhautumisen kokemuksia nuorille. Nuorten
 kulttuurimuodot ovat joustavia, muuntuvia ja yksilöllisesti mukautuvia toisin kuin koulu,
 joka on järjestelmällinen, suhteellisen muuttumaton, yllätyksetön ja aikuisjohtoinen.
 Onkin jopa väitetty, että nykykoulu on kyvytön vastaamaan lasten älyllisiin, sosiaalisiin
 ja tunneperäisiin haasteisiin. (Saukkonen 2003, 96.) Saukkosen alakoululaisten parissa
 kootun etnografisen tutkimusaineiston analyysi osoittaa kuitenkin, että itse asiassa oppilaat
 itse eivät ole erityisen huolissaan omien yksilöllisten tarpeidensa täytymisestä koulussa
 vaan pikemminkin korostavat tärkeimpinä asioina koulussa yhtenäisyyttä, turvallisuutta,
 muiden lasten seuraa sekä oikeudenmukaista ja varmaa opettajaa. Saukkonen (mt., 90)
 tulkitsee tämän johtuvan siitä, että oppilaat eivät näe tai halua nähdä koulua ensisijaisena
 identiteettinsä rakentamisen paikkana, johon ladattaisiin suunnaton määrä odotuksia.
 Itse asiassa koulu tai koulunkäynti saatetaan rajata esimerkiksi identiteettiin liittyvissä
 kysymyksissä tärkeämpien elämänalueiden ulkopuolelle siinä määrin kuin mahdollista.

Kouluissa on kuitenkin myös oppilaita, jotka rakentavat identiteettiään tietoisesti
 ja koulumyönteisesti. Erot kouluviihtyvyydessä saattavatkin syntyä osittain siitä, miten
 oppilaat kokevat koulun tuovan välineitä identiteettinsä tulkitsemiseen – kaikille lienevät
 tuttuja ilmaisu ”olen hyvä koulussa” ja ”olen huono koulussa” (ks. esim. Kasanen 2003).
 Iän karttuessa nämä identiteettimäärittelyt kiteytyvät ”lukijatyypeiksi” ja ”tekijätyypeik-
 si” (Käyhkö 2006), joihin kiinnittymisellä perustellaan halua jatkaa koulunkäyntiä tai
 lopettaa se niin lyhyeen kuin mahdollista. Kun tiedetään, että lukijatyyppien koulusuhde
 ja koulumenestys ovat yleensä positiivisia, päästään päättelyketjussa kouluviihtyvyy-
 teen ja voidaan vakuuttua esimerkiksi Linnakylän ja Malinin (1997) tuloksesta, että
 kouluviihtyvyys ja jatko-opiskeluhalu liittyvät kiinteästi yhteen. ”Ne tuhannet
 tunnit, jotka oppilaat viettävät koulussa oppien ja innostuen tai ahdistuen ja pitkästyen,
 voivat suunnata ratkaisevasti nuorten opiskeluhalu läpi elämän.” (mt., 112). Koulussa

menestyvillä lapsilla menee hyvin, ja he myös viihtyvät siellä, monet kauankin (Pölkki 2001, 132–134).

Itsensä toteuttaminen?

Anne Konun (2002, 60) kouluhyvinvoinnin mittaamiseksi kehitettyä mallia tarkastelevassa tutkimuksessa keskeisenä hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden ulottuvuutena pidetään mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen: omien kykyjen ja taitojen mukaiseen opiskeluun, luokka-asteesta ja -koosta riippumatta. YK:n lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa artiklassa 29 valtiota huolehtimaan, että koulu tukee lapsen yksilöllistä kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen kehitys tulee tässä yhteydessä ymmärtää laajasti; se ei kata vain fyysistä terveyttä vaan myös henkisen, tunneperäisen, tiedollisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen (Hammarberg 1997, 9; Konu mt.). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa käytetään ilmaisua, jossa velvoitetaan kiinnittämään huomio ”lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien täyteen kehittämiseen”.

Oikeusnäkökulmasta on syytä kysyä, tarjoaako koulu mahdollisuuksia lapsuuden ja varhaisnuoruuden kehitykselle mahdollisimman monipuolisesti ja rohkaiseeko se lapsen persoonallisuuden, taitojen ja lahjojen kehitystä niiden täyteen mittaam. Missä määrin tämä ylipäänsä on mahdollista ja miten sitä voi arvioida?³⁵ Mahtuuko koululuokkaan erilaisin tarpein, kyvyin ja kiinnostuksen kohtein varustettuja lapsia vai perustuuko peruskoulun arkinen toimivuus siihen, että kaikki tekevät suunnilleen samoja asioita samassa tahdissa ja samalla tavalla toivotuin tuloksin? Jos koulussa yksilölliseen tekemiseen on mahdollisuus vasta sitten, kun on diagnosoitu oppimisen ongelmia, ja kun yksilöllinen tuki tarkoittaa yleensä tukiopetusta, erityishuomion hakeminen tai saaminen merkitsee ongelmaiseksi leimaantumista. Sosiaalisesti leimatun on vaikea viihtyä ympäristössä, jossa leima tulee merkitykselliseksi (ks. Pölkki 2001, 141–142).

Kuka voi valita?

Syksyllä 2012 peruskoulumme on ollut jatkuvasti uutisoivan ja kanta-aottavan keskustelun kohteena. Ministeritasoa myöten on kiinnitetty erityistä huomiota niin sanotun lähikouluperiaatteen purkamiseen. Kun lasten piti aiemmin aloittaa koulunkäyntinsä kotia lähimpänä olevassa koulussa, nyt perheet voivat valita lapsilleen sopivia kouluja oman kunnan alueelta. Vapaus valita on kuitenkin useimmiten vain harvojen etuoikeus, ja nykykäytäntö onkin johtanut koulunvalintakysymyksissä nopeasti erottelevaan tilanteeseen, jossa ”valveutuneet vanhemmat ja menestyneiden perheiden lapset ovat alkaneet harrastaa koulushoppailua”³⁶ etsien esimerkiksi itselleen mielekkäällä tavalla painotet-

35 Tämä strateginen kysymys näyttää nousevan vahvana esiin esimerkiksi uutta perusopetuksen suunnitelmaa kehitettäessä (ks. Kauppinen 2012).

36 IlmausYLE:n uutisissa 7.9.2012 haastattelun asiantuntijan. Kuva koulushoppailusta ei kuitenkaan ole aivan näin yksioikoinen: painotetun opetussuunnitelman kouluihin on yleensä tiukka karsinta, ja niiden paikoista kilpaillaan. Tosiasia kuitenkin on, että esimerkiksi niin sanotuissa erityislukioissa oppilaiden tausta on hyvin keskiluokkainen (Järvinen 2003).

tuun opetukseen profiloituneita kouluja (YLE Radio 1, uutiset 7.9.2012, klo 6). Näissä profiilikouluissa oppilaiden mahdollisuudet saada yksilöllistä huomiota ja omien kiinnostuksenkohteidensa suuntaista opetusta ovat hyvin erilaiset kuin tavallisissa kouluissa.

Kun kouluvalintoja voidaan tehdä esimerkiksi ”oppilasaineksen” tai painotetun opetustarjonnan perusteella, Suomessa on alettu kantaa huolta siitä, että varakkaat ja ”valistuneet” vanhemmat ovat alkaneet laittaa lapsiaan tiettyihin eliittikouluiksi muodostuviin oppilaitoksiin, joista puuttuvat esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset lapset. Painotetun opetuksen kouluihin saattaa päästä vain opintomenestykseen, testeihin tai harrastetodistuksiin perustuvan seulonnan kautta, joten niistä muodostuu helposti hyvän koulunkäyntisuhteen omaavien lasten kouluja, joissa on hyvä olla ja joissa viihtyy hyvin. Etenkin suurimmissa kaupungeissa eletään jo keskellä koulumarkkinoita, joilla kilpaillaan oppilaspaikoista parhaiten arvioituihin kouluihin (Seppänen, Rinne, & Sairanen 2012). Tässä kilpailussa vahvoilla ovat ne lapset, joiden perheissä on sekä symbolista että taloudellista pääomaa.

Huomattavaa myös on, että oppilaiden jakautuminen eri kouluteille tapahtuu hyvin varhain. Turun koulumarkkinoita käsittelevässä tutkimuksessa Piia Seppänen, Risto Rinne ja Virve Sairanen (2012, 29) ovat havainneet, että lasten koulutiet eriytyvät jo heidän ollessaan 7–9-vuotiaita. Oppilaiden välisen tasa-arvon kannalta huomattavaa on, että vapaa kouluvalinta on vaikuttanut oppilaisiin kohdistuviin resursseihin. Tämä tulee esiin erityisesti opetusryhmäkokojen vaihtelussa eri koulujen välillä. Asia on merkityksellinen myös kouluviihtyvyyttä arvioitaessa, koska erilaiset ryhmäkoot aiheuttavat hyvin erilaiset lähtökohdat koululuokan yhteisöllisyyden muodostumiselle ja määrittävät myös erilaiset raamit opetustilanteiden kasvatuksellisten edellytysten toteutumiseksi (Nyyssölä 2009, 220).

Piilo-opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmat ja monet kasvatustieteelliset teoriat perustuvat ajatukseen taustattomasta oppijasta, abstraktista oppilasyksilöstä. Koulutussosiologisessa kielenkäytössä puhutaan kuitenkin piilo-opetussuunnitelmasta, jolla viitataan koulun virallisten suunnitelmien ohessa toimiviin osittain piilossa oleviin käytäntöihin, jotka toteuttavat yhteiskunnallista ja kulttuurista uusintamista – sitä, että keskiluokan lapset kouluttautuvat korkealle, päätyen hyvin yhteiskunnallisiin asemiin ja työväenluokkaiset lapset kouluttautuvat vähän, päätyen vähemmän arvostettuihin asemiin (Broady 1986). Kouluviihtyvyydestä tarkasteltuna liitettyinä piilo-opetussuunnitelman seuraukset ovat tulkittavissa siinä, että koulun kasvatusoppi ja käytännöt suosivat tietynlaisista taustoista ja tietynlaisiin pääomien koulun tulleita oppilaita – samoin kuin sellaisia, jotka omaksuvat nopeasti ja helposti koulun säännöt ja toimintatavat (Bernstein 1977³⁷), samoin kuin niin sanotun koulutuspelellisyyden³⁸

37 Bernsteinin (1977) näkemyksen mukaan koulun toimintatapojen omaksuminen on helpointa sellaisille oppilaille, joiden vanhemmat ovat koulutettuja ja koulutusmyönteisiä.

38 Koulutuspelellisyyden käsitteellä on viitattu siihen, että osa oppilaista omaksuu ja hyväksyy nopeasti koulun monentasoiseen järjestykseen perustuvat toiminnan tavat ja oppii ikään kuin ”näytteleään” innostunutta ja hyvää oppilasta – vaikka ei aina olisikaan aidosti kiinnostunut opeteltavista asioista. Tällaisten oppilaiden kanssa opettajien on helppo työskennellä, ja näen-

säännöt. Koulu myös suosii oppilaita, joiden oppijaidentiteetti kiinnittyy lukemiseen ja akateemiseen teoreettisuuteen enemmän kuin käytännöllisyyteen ja ”käsillä tekemiseen”. Piilo-opetussuunnitelmaa välittävät toimijat eivät useinkaan tunnista koulun arkitoiminnan luonnetta vaan kokevat olevansa vapaita yksilöitä oppimis- ja opetusprosessissa – ja erityisen vapaita voivat kokea olevansa he, joiden valinnat ovat linjassa koulutusyhteiskunnan ja koulun tavoitteiden kanssa (Herranen & Harinen 2007).

Koulu nähdään usein kaikkien oppilaiden pyyteettömänä auttajana, sivistäjänä ja jalostajana. Tämä taustaoletus antaa opettajille, suunnittelijoille ja poliitikoille mahdollisuuden sysätä koulujärjestelmän tuottamat epäonnistumiset ja ylläpitämät eriarvoisuudet oppilaiden yksilökohtaisen epäonnistumisen niskoille (Antikainen ym. 2000, 250). Tämä sysääminen tapahtuu yleensä tiedostamatta, koska niin piilo-opetussuunnitelma toimii. Piilo-opetussuunnitelmaa on koulutussosiologiassa toisteltu ajoittain mantran tavoin, ja sen on siksi nähty myös menettäneen selitysvoimaansa. Viime aikoina on kuitenkin alettu penätä taas piilo-opetussuunnitelma-käsitteen ”kunnian palauttamista”, koska sen sisältöjen kriittinen tiedostaminen ei ole johtanut koulutuksellista eriarvoisuutta murentaviin rakenneuudistuksiin (Ahola & Olin 2000). Piilo-opetussuunnitelmakeskustelun näkökulmasta kouluviihtyvyyden tai -viihtymättömyyden kysymys on tulkittavissa järjestelmän ja yksilön kohtaamiseksi tai konfliktiksi. Myös näistä lähtökohdista käsin kouluviihtyvyyden voi tulkita kietoutuvan osaksi kokonaisvaltaista, monisyistä ja kasautuvaa kokemusta, asemaa ja suhdetta.

Koulu siis merkitsee toisille paikkaa, jonka kanssa ollaan sopusoinnussa ja jossa voidaan rakentaa ja laajentaa identiteettiä. Toisille koulu on paikka, jossa itseä joudutaan piilottamaan ja suojelemaan ulkopuolisia murtoyrityksiä vastaan – tai jonka kanssa ajaudutaan avoimeen konfliktiin (Willis 1984; ks. Antikainen ym. 2010, 250). Parhaiten koulussa näyttävät viihtyvän sellaiset oppilaat, joiden tausta on linjassa koulun arvomaailman ja käyttäytymiskoodien kanssa. Hyvin- tai pahoinvointi koulussa näyttääkin kietoutuvan vyyhdeksi, johon punoutuu monenlaisia kokemuksellisia, toiminnallisia sekä rakenteellisia asioita ja tekijöitä.

5.6 Yhdenvertaisuus ja ikuisuuskysymys: rakenne vai toimija?

Jos tilastoihin on uskominen, kouluun sopeutumisessa ja koulussa viihtymisessä ongelmia on erityisesti työväenluokkaisista perheistä tai etnisistä ja muista vähemmistöistä tulevilla oppilailta – ja usein pojilla (Antikainen ym. mt., 248). Myös kouluhyvinvoinnin subjektiivista ulottuvuutta arvioitaessa ei voi siis sivuuttaa sitä, että rakennetekijät ovat usein, vaikkakin rikottavissa, myös yksilöllisiä pyrkimyksiä vahvempia. Tämän alaluvun keskeiset jänniteparit limittyvät ja osittain sisältyvätkin edellisen alaluvun teemoihin, mutta ne on tässä kiteytetty omina asiakokonaisuuksinaan seuraavasti:

- **Yhtäältä:** *yhdenvertaisuusperiaate ja yhdenvertaisuuslaki – toisaalta:* *tilastojen osoittamat rakenteelliset eriarvoisuudet*

näiskiinnostuneet koulutuspelein pelaajat palkitaan hyvin numeroin, jolloin heidän mahdollisuutensa jatkaa peliä ja pärjätä siinä paranevat entisestään ja paljon vahvempina kuin muiden oppilaiden. (Bourdieu & Passeron 1977.)

- **Yhtäältä:** yhdenvertaisuusperiaate ja yhdenvertaisuuslaki – **toisaalta:** koulun syrjivät käytännöt
- **Yhtäältä:** yhdenvertaisuusperiaate ja yhdenvertaisuuslaki – **toisaalta:** yhteiskuntapolitiittisin päätöksin aikaansaatu eriarvoistumiskehitys

Rakenteellisten jakojen merkitys

Vaikka kansainvälisessä vertailussa väitetty suomalaisten lasten heikko kouluviihtyvyys ei ole selitettävissä oppimistuloksilla, niiden vaihtelun ja jakautumisen tarkastelu maan sisällä antaa osiittaa siitä, miten tietyt väestörakenteelliset ja alueelliset tekijät vaikuttavat tätä kautta myös kouluviihtyvyyden jakautumiseen kansallisella tasolla (ks. esim. Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008b). Suomalaista koululaitosta pidetään kansallisella tasolla kattavana ja yhdenmukaisesti säädeltynä ja järjestäytyneenä, mutta myös meillä voidaan todeta paljon järjestelmällisiä ja koulutusyhteiskunnassa menestymisen kannalta kohtalokkaitakin jakoja. Tämä merkitsee sitä, että on yhä hankalampaa puhua tai kirjoittaa mitään yleisen tason analyysia suomalaisista oppilaista tai kouluista.

Koulutussosiologisessa keskustelussa on kritisoitu sitä, että koulumenestys tai oppimiskyky nähdään koulussa pelkästään yksilöstä riippuvana asiana ja taustalla vaikuttavat oppilaita luokittelevat tekijät, kuten luokkatausta, sukupuoli, etninen identiteetti ja varallisuuserot, häivytetään. Kulttuuriset ja sosiaaliset erot siis käännetään yksilöllisiksi eroiksi (esim. Karabel & Halsey 1977; Bourdieu & Passeron 1977). Näiden luokitusten on kuitenkin todettu raamittavan oppilaiden koulunkäyntiä ja sitä kautta koko heidän elämänsä kulkuaan hyvin merkittävällä ja pysyväntuntuksella tavalla (esim. Käyhkö 2006). Pirjo Pölkin (2001, 138–140) tilastollinen analyysi osoittaa kokemuspohjaisesti, kuinka ”parempien perheiden” lapset pärjäävät koulussa järjestelmällisesti muita paremmin, vaikka he eivät olisikaan sen lahjakkaampia kuin muut. Tällaisten lasten koulusuhde muodostuu yleensä hyväksi ja mahdollistaa kouluhyvinvoinnin kasautumisen.

Kouluviihtyvyykokemukset ja niiden indikaattorit eivät ole muusta yhteiskunnasta irrallisia asioita vaan syntyvät sen kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa (Fattore ym. 2007). Tätä tutkimusta varten koottujen asiantuntijahaastattelujen perusteella tämä voidaan ymmärtää niin, että ongelmat yhteiskunnassa ja kulttuurissa – hyvinvoinnin rapautuminen, köyhien lapsiperheiden määrän kasvaminen ja sosioekonominen polarisoituminen³⁹ – heijastuvat myös koulun arjessa. Lisäksi kouluviihtyvyyttä ja suhdetta koulunkäyntiin näyttävät määrittävän muutamat sitkeiltä vaikuttavat rakennetekijät. Kun tiedetään koulutuksen merkitys koulutusyhteiskunnassa yksittäisten elämänsä kulkujen kannalta, näiden tekijöiden merkitys on syytä tunnustaa, kun suunnitellaan kaikille yhdenvertaisesti hyvää koulua.

39 Näitä hyvinvointirakenteiden rapautumista edistäviä yhteiskunnallisia prosesseja on koulutussosiologiassa selitetty sillä, että 1990-luvun laman jälkeen muut yhteiskuntapolitiikan lohkot ovat ”antautuneet” talouspolitiikan ylivallalle, jonka puitteissa tänään säädellään sitä, mikä on tärkeää ja resursoinnin arvoista ja mikä ei (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001). Tämä ylivalta on kääntänyt myös hyvinvointiorganisaatioiden tulos- ja tehokkuusvaatimusten kriteerit rahalla mitattaviin muotoihin. ”Koulujen tehokkuusajattelu palvelee ehkä enemmän taloudellisia päämääriä kuin oppilaiden hyvinvoinnin toteutumisen päämääriä.” (Konu 2002, 59)

Myös sukupuoli on yksi keskeinen oppilaiden oppimistuloksia rakennetasolla määrittävä tekijä. Tyttöjen oppimistulokset ovat erityisesti äidinkiessä ja vieraisissa kielissä huomattavasti parempia kuin poikien (Yrjölä 2004, 11–13). Suomessa ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa oli jopa suurin kaikista PISA-kyselyn maista. (PISA 09). Syyksi tälle on esitetty, että äidinkielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa ei ole riittävästi otettu huomioon poikien toimintatapaa ja kiinnostuksen kohteita. Myöskään suomalaisen koulun yleistä toimintakulttuuria ei ole pidetty kasvavien poikien mieleisenä, eikä arviointien toteutustavan ole uskottu tehneen oikeutta poikien toimintatavoille (Yrjölä 2004, 18). Korrelaatio tyttöjen paremman koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden välillä on selkeä, vaikka suoran syy-yhteyden osoittaminen onkin metodologisesti hankalaa. Yhtä selitystä voidaan hakea nuorisokulttuuristen normien sukupuolittuneesta luonteesta (tarkemmin alaluvussa 5.7): ”kovat jätkäät eivät tee läksyjä” (ks. Laukkanen 2010).

Kouluhyvinvoinnin maantiede

Koulumenestyksen alueellinen ja väestöllinen jakautuminen on kiinnostanut tutkijoita. Kouluhyvinvointiteemassa aihe on tarkastelun arvoinen, koska monissa analyyseissa törmäämme havaintoon siitä, että koulussa menestyvät yleensä myös viihtyvät koulussa. Esimerkiksi Jorma Kuusela (2006) on tutkinut, miten väestörakenteelliset tekijät vaikuttavat oppimistuloksiin havaiten, että tiheästi asutetuissa kaupunkiympäristöissä saavutetaan keskimäärin paremmat oppimistulokset kuin maaseutuymäristöissä. Kuuselan näkemyksen mukaan kaupunkiympäristössä saavutettavan paremman koulumenestyksen taustalla vaikuttavat erot kuntien väestön yleisessä koulutustasossa ja tähän yhteydessä oleva ammatti- ja elinkeinorakenne. Kaupunkien työmarkkinoilla tarvitaan yleensä korkeammin koulutettua väkeä kuin maaseudun työmarkkinoilla (Kuusela 2006, 65). Sama tulos on toistunut myös läänikohtaisessa tarkastelussa, jossa on käynyt ilmi, että kun oppilaat jaetaan suoritustason mukaan neljänneksittäin, niin nähdään, että parhaiten menestyvään neljännekseen kuuluvia oppilaita on eniten pääkaupunkiseudulla ja vähiten Pohjois-Suomessa (Lappalainen 2009, 71). Tässä kohdassa koulumenestys ja kouluviihtyvyys eivät korreloi suoraan, koska kouluviihtyvyyden maantiede näyttää olevan selkeästi erilaista kuin oppimistulosten maantiede (luku 5.2, ks. Linnakylä & Malin 1997).

5.7 Vertaissuhteet koulussa: kaverin vai opettajan kaveri?

Kouluympäristö on kenties merkittävin nuorten ystävyksien ja ryhmäsuhteiden muodostumisen areena (Tolonen 2001; Ellonen 2008; Korkiamäki & Ellonen 2010; Souto 2011), mutta luo raamin myös riskialttiille väkivallan, kiusaamisen ja syrjinnän sosiaaliselle maisemalle. Vaikka kouluopetus koettaisiin kuinka mielenkiinnostomaksi tahansa, kouluun mennään usein mielellään, koska siellä tavataan kaverit. Kouluun menoa saateetaan myös jännittää ja pelätä samasta syystä. Nuorten vertaissuhteet eivät ole pelkästään positiivinen voimavara; nuoret kokevat yhteisössään myös vaatimuksia, vihamielisyyttä ja ulosuljetuksi tuleamista (esim. Junttila 2010; Korkiamäki & Ellonen mt.). Tämän alaluvun ristiriitaisuudet tai paradoksit ovat kiteytettävissä seuraavasti:

- **Yhtäältä:** koulu keskeisenä ystävyyksien ja nuorisokulttuuristen yhteisöllisyyksien areenana ja raamina – **toisaalta:** oppilaiden vuorovaikutusta jäsentävät jännitteiset suosiokamppailut ja -hierarkiat
- **Yhtäältä:** koulu taustoiltaan erilaisten lasten ja nuorten yhteen saattamisen maailmana – **toisaalta:** koulussa sekä rakenne- että arjen tasolla tapahtuva ryhmäperustainen syrjintä

Koulu nuorisokulttuurisena tilana

Koulu on alueellaan tärkeä nuorisokulttuurinen ympäristö, jossa eletään todeksi kaikkia niitä suhteita, tyylejä ja jännitteitä, joista nuorisokulttuurit syntyvät ja elävät (ks. esim. Lähteenmaa 2000). Vaikka tänään puhutaan paljon nuorisokulttuurien ja nuorten vuorovaikutussuhteiden siirtymisestä virtuaaliodellisuuksiin, koulukontekstissa tarkasteltuina nuorisokulttuurit ovat paikallisia, fyysisiä ja dynaamisia ryhmämuodostuksiin perustuvia samuuden ja erottautumisen maailmoja, joista ollaan nuorten parissa hyvin tietoisia ja joiden suhteen täytyy olla jatkuvasti vähän varuillaan (Perho 2010; Souto 2011)⁴⁰. Kouluarjen hienosyisiin vivahteisiin tarttumaan pystyneet etnografiset aineistot osoittavat, että tähän dynaamisuuteen ja varuillaan oloon kohdentuu ja kuluu paljon aikaa ja energiaa. Erilaisilla, usein näennäisillä ja keksityillä kulttuurisilla pelimerkeillä tyylyttely tai leikittely ei ole samalla tavalla mahdollista kuin nettiyhteisöissä (Souto 2011; Paju 2011). Koulussa ollaan fyysisesti läsnä, ja koulun arkkitehtuuri tekee jokaisesta hyvin näkyvän. Koulussa ollaan esillä, aina riskissä joutua arvioivien vertaiskatseiden kohteeksi, eikä piiloutumisen mahdollisuutta ole.

Viimeaikaisissa nuorisotutkimuksellisissa analyyseissa lasten ja nuorten ryhmämuodostusten vahvoihin yksilöllisiin ja kollektiivisiin merkityksiin on kiinnitetty yllättävän vähän huomiota – niitä on jopa vähätelty ajassa, jota luonnehditaan pilkkoutuneeksi ja yksilöllistyneeksi (ks. esim. Salasuo 2006). Yksilöllisyyttä ja massasta erottautumista saatetaan kyllä korostaa aikalaispuheessa (ja esimerkiksi kysely- tai haastatteluaineistoissa), mutta pitkäkestoiset etnografiset havainnoinnit ovat osoittaneet päinvastaista: ”massasta erottautuminen” on koululaisten keskuudessa hyvin kollektiivisesti säädeltyä, koodattua ja tyylytettyä. Koulussa ei ole hyvä olla yksin erilainen kuin muut, jos haluaa päästä mukaan johonkin koulussa muodostuvaan nuorten ryhmään tai klikkiin.

Koulu muodostaa ne arjen institutionaaliset raamit, joissa nuorten ryhmät toimivat, vahvistavat itseään ja kamppailevat muita ryhmiä vastaan joko konkreettisesti tai symbolisesti. (Souto 2011; Paju 2011). Pajun (mt.) näkemyksen mukaan yksinjäämisen pelko on itse asiassa yksi keskeisin koululaisen arkea rakentava jännite. Johonkin ryhmään – joskus mihin tahansa – pääsy on lapsen ja nuoren näkökulmasta tärkeä kriteeri, jonka puitteissa myös koulussa koettua viihtymistä tai viihtymättömyyttä arvioidaan. Analysoimamme kouluetnografiat sijoittuvat ensisijaisesti yläkoulukontekstiin, mutta ryhmiin pääsemisen merkitys on lapselle tärkeä kysymys jo alakoulussa (Junttila 2010, 66).

40 Nuorten elämässä virtuaaliyhteisöllisyys ja koulu yhteisöllisyys kietoutuvat osin toisiinsa: yhtäältä nuorten nettikaveripiirit ovat pääosin face-to-face-kaveripiirejä kouluista ja vapaa-ajalta ja toisaalta, nettikiusaaminen on usein jatkoa konkreettiselle koulukiusaamiselle.

Pahin pelko: yksinäisyys

Yksin jääminen on peruskoululaisen itsensä näkökulmasta katkerin sosiaalisen syrjäytymisen muoto, ja kouluarjessa yksinjäämisen välttely käy työstä. Yksinäisellä on koulussa paha olla, mutta yksinäisyyttä on suomalaisessa lapsuuden ja nuoruuden tutkimuksessa tarkasteltu hyvin vähän, kenties siksi, että sen tutkiminen on metodologisesti haastavaa – yksinäiset eivät tarjoutu haastateltaviksi eivätkä liiku paikoissa, jotka olisivat tutkijan näkökulmasta ”helppoja” (ks. Harinen 2008; Kangasniemi 2008). Lapsiasiavaltuutetun kyselyssä (n=607, Tuononen 2008) lapset itse nostavat yksinäisyyden yhdeksi merkittävimmistä heille surua tuottavista asioista, joten yksinäisyystutkimukselle olisi kyllä tilausta. Myös WHO:n koululaistutkimuksessa suomalaisten koululaisten yksinäisyyden kokemuksia tiedusteltaessa havaittiin, että vuonna 2010 suomalaisista tytöistä yli kymmenen prosenttia on kokenut itsensä yksinäiseksi, ja pojistakin noin seitsemän prosenttia (Kämppe ym. 2012, 81)⁴¹.

Nuorten ryhmäjäsenyysskamppailuihin koulussa limittyä vertaissuhteisiin kiinnittyvä ilmiö, josta koulututkimuksissa on käytetty ilmaisua suosiohierarkia. ”Suosittu oppilas” on kenties tavoitelluin ja kamppailuin koululaisen identiteettiasema. Toverisuosion saavuttaminen on joskus kiinni hyvin sattumanvaraisista asioista. Siinä, että suosiohierarkiat ovat niin olennaisia, jaettu ja kaikille selviä koulun vuorovaikutussuhteista kysyttäessä, on kuitenkin kyse hyvin pysyvästä kulttuurisesta ilmiöstä, joka leimaa suomalaista koulunkäynnin arkea ja kokemusta sukupolvesta toiseen. (Ollikainen 2012.) Vaikka väki kouluissa vaihtuu, suosiohierarkiakulttuuri siirtyy tulokkaille yllättävän vakaana ja samansääntöisenä – ilmiötä eivät siis rakenna ja ylläpidä kouluissa toimivat yksilöt vaan koulun kulttuuriset ja institutionaaliset rakenteet, jolloin sitä on myös hankala lähteä murtamaan.

Hikariuden häpeä

Useat sekä vanhemmat että uudet etnografiat ovat osoittaneet, että erityisesti yläkoulussa nuorten keskinäiset suosiohierarkiat ovat hyvin vahvoja ja ohjaavat pitkälti esimerkiksi sitä, mitä asioita nuorten on soveliaista pitää tavoiteltavina tai välteltävinä saavuttaakseen hyväksyntää vertaisten joukossa. Paikallisilla kulttuurisilla ja erityisesti nuorisokulttuurisilla normeilla on oma vaikutuksensa kouluviihtyvyyden kokemukseen tai ainakin sen julkittuomiseen. Esimerkiksi Pirjo Linnakylä (1997) on maininnut, että koulusta pitäminen nähdään suomalaisessa nuorisokulttuurissa nolona, eikä koulussa hyvin viihtyvä saa luokassa toisten arvostusta, ihailua tai kunnioitusta. Tämä ”hikariuden häpeä” ei ole yleismaailmallinen ilmiö, minkä myös aikaisemmat kansainväliset arvioinnit ja kansalliset kouluetnografiat ovat selkeästi osoittaneet, vaan jonkinlainen suomalainen nuorisokulttuurinen normi (mt., 125; Paju 2011).

41 Sukupuolinäkökulmasta on mielenkiintoista, että vaikka WHO:n koululaistutkimuksen tulosten perusteella suomalaiset tytöt ovat useammin yksinäisiä kuin suomalaiset pojat, kansallisissa vertailuissa tytöt ilmoittavat saavansa huomattavasti useammin tukea vertaisiltaan kuin pojat ja kokevat poikia yleisemmin osallisuutta koulutovereidensa joukossa (Korkiamäki & Ellonen 2010). Ilmeisesti tytöillä on tapana arvioida keskinäisiä suhteitaan tarkemmin ja analyttisemmin kuin pojilla.

Suhtautuminen koulunkäyntiin on yksi suosiohierarkioita ja oppilaita epävirallisiin toveriryhmiin jakavista asioista (ks. esim. Tolonen 2001; Perho 2010; Souto 2011; Ollikainen 2012). Koulusta ei saa pitää eikä siellä saa viihtyä – tai ainakaan koulussa viihtymisen tuntemuksia ei saa tunnustaa. Jos haluat toverisuosiota, kritisoi koulua, varmuuden vuoksi. Erityisen tiukka tämä normi näyttää olevan poikien keskuudessa. Normatiivinen koulukielteisyyden korostaminen värittää myös oppilaiden arvioita opettajistaan; tutkimuksesta toiseen toistuu tulos, jossa suomalaisten oppilaiden näkemykset opettajistaan ovat huomattavan negatiivisia⁴² (esim. Konu 2002, 32).

Koulukielteisyys toverisuosion saavuttamisen ehtona ei kuitenkaan ole aivan ehdoton vaatimus. Rakentaessaan koulussa viihtyvän oppilaan profilia Linnakylä ja Malin (1997, 119, 124) ovat tunnistaneet kattavassa suomalaisten kahdeksaslukulaisten aineistossa koulussa erinomaisesti viihtyvän oppilasryhmän, jonka näkemys koulumenestyksen merkityksestä on selkeä ja joka myös pyrkii siihen kokien suhteensa opettajiin hyväksi ja luottamuksellisiksi – ja joka kaikesta tästä huolimatta asettuu koulun toverisuosiohierarkioissa suhteellisen korkealle. On kuitenkin todettava, että tällaisten oppilaiden joukko maanlaajuisessa aineistossa on hyvin pieni, ja valtaosa koulussa hyvin viihtyvistä oppilaista uskoo, että he eivät ole koulutovereidensa suosiossa. Samaisessa profilianalysissä erotuu myös hyvin koulukielteinen oppilasryhmä, jonka arvostus omien oppilastovereiden joukossa on alhainen tai ainakin koetaan sellaiseksi.

Joukkoon kuulumisen ja kuulumattomuuden kamppailua

Toverisuosion ympärille kehkeytyvä ryhmämuodostuskulttuuri synnyttää koulujen arkeen erilaisiin kollektiivisiin määräyksiin perustuvia oppilaiden ryhmittymiä: hikareita, koviksia, mölyäjiä, kiusaajia, normiksia. Koulujen arjessa kulkee aina myös ryhmänimeä vaille olevia syrjittyjä ja yksinäisiä, joiden koulukokemukset jäävät huonoiksi juuri tästä syystä. Esimerkiksi Kankkusen ym. (2010) tutkimus lasten ja nuorten syrjintäkokemuksista Suomessa osoittaa peruskoulun yläluokkien olevan erityisen syrjintäherkkiä sosiaalisia ympäristöjä ja yläkouluikäisten kokevan syrjinnäksi kutsuttavissa olevaa kohtelua enemmän kuin muunikäiset lapset. Kankkunen ym. (mt.) toteavatkin yläkouluympäristön olevan sosiaalinen maisema, jossa kohtaavat monet vaikeat asiat: alakoulussa omaksutun koulunkäynnin luonteen radikaali muuttuminen, aineopettajajärjestelmä sekä vertais-suhteisiin vahvasti latautuva varhaisnuoruuden elämänvaihe.

Myös tätä analyysia varten tehdyissä asiantuntijahaastattelussa kiinnitettiin huomiota yläkoulukontekstin erityisyyteen ja ongelmallisuuteen: yläkoulussa lapsella ei ole enää omaa opettajaa eikä omaa kotiluokkaa, ja tämä puute luo riskin koulussa koetun yhteisöllisyyden rispaantumiselle⁴³. Yläkouluvuosina koulun ja kotien välinen yhteydenpito

42 Se, että suomalaiset oppilaat melko systemaattisesti jakavat kitkeriä arvioita opettajistaan, saattaa olla yhteydessä siihen, että suomalaiset opettajat ovat yhä useammin alkaneet puhua itseensä kohdistuvasta koulukiusaamisesta – jota eivät siis harjoita vain oppilaiden vanhemmat vaan myös oppilaat itse (ks. Kauppi 2011, 50–53).

43 Pirjo Pölkki (2001, 128) on kritisoinut tapaa, jolla koulusuhteen ongelmallisuuden lisääntyminen koulunkäyntivuosien myötä langetetaan aina yläkoulun kontolalle. Hänen mielestään ongelmat eivät tupsahda yläkouluvaiheessa kuin tyhjästä, vaan maaperä niille muokataan jo alakouluikäinä.

vähenee merkittävästi. Jos koululuokkaan ei rakennu tiivistä opettajan ja oppilaiden yhdessä synnyttämää yhteisökokemusta, monet kouluarjen jännitteet jäävät ikään kuin ”ilmaan” ja oppilasryhmien keskenään selvittettäviksi (myös Souto 2011).

Yksin jättäminen ja jääminen eivät ole ainoita koulussa tuotettuja syrjinnän ja sosiaalisen syrjäyttämisen muotoja. Koulun perinteinen, taipumattomaan järjestykseen perustuva toimintakulttuuri on ollut omiaan suosimaan samanlaisuutta, samantahtisuutta ja samanmielisyyttä, vaikka sekä kasvatuksellinen etiikka, perusopetuslaki että opetussuunnitelmat – samoin kuin YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus – korostavat yksilöä, erilaisuutta ja moninaisuuden arvostamista. Erilaisuuden huomioiminen ja sille tilan antaminen ovat nousseet koulun ympärillä käytävään keskusteluun erityisesti 1990-luvulla suomalaisen yhteiskunnan kulttuurisen moninaistumisen ja maahanmuuttajaoppilaiden lisääntyneen määrän myötä. Kouluista ei kuitenkaan ole automaattisesti tullut paikkoja, joissa kaikilla erilaisilla olisi samalla tavalla hyvä olla.

Tämän tutkimuksen luvussa 5.2 tarkasteltiin kiusaamista ja sivuttiin myös kiusaamisperusteisia ryhmänimittelyjä. Erilaisuudesta puhutaan tänään paljon, ja erilaisuuden esille tuomiseen kannustetaan. Yhtäältä tämä avautuminen on raivannut tilaa erilaisten ihmisten yhdenvertaiselle yhdessä elämiselle, mutta toisaalta myös antanut aineksia näkyville ja kuuluville ryhmäperustaisille loukkauksille. Koulun arjessa tämä näkyy esimerkiksi joitakin oppilaita satuttavina rasistisina tai homottelevina huutelaina. Ryhmäperustainen syrjintä ei ole suomalaisessa koulussa mikään uusi ilmiö, mutta uudenlaiset erilaisuudet ovat tarjonneet välineitä yhä moninaisemmille kategorisille loukkauksille.

Kankkusen ym. (2010, 20) analyysissa on kysytty ja kiteytetty lasten ja nuorten yleisiä, kouluarjessa lenteleviä ja syrjiviä nimittelysanoja. Nimittelytavat liittyvät usein joko ulkonäköön, älyyn, seksuaalisuuteen, etniseen tai uskonnolliseen taustaan ja koulunkäyntiorientaatioon⁴⁴. Erityisen vaikeaa kouluissa näyttää olevan seksuaalisiin vähemmistöihin kuuluvilla nuorilla (myös Lehtonen 2003). Heidän kohdallaan kyse on monenlaisen sosiaalisen ulossulkemisen prosesseista, joissa osapuolina ovat sekä toiset koululaiset että aikuiset koulussa ja kodeissa. Opettajilla on vielä nykyäänkin vaikeuksia suhtautua sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin, ja tämä erilaisuus jää kouluissa usein kätkeyksi aiheuttaen yksilöllisesti koettua hämmennystä – tai sitten asia painuu oppilaiden keskinäisten välienselvittelyn tasolle, mitä voi pitää kyseenalaisena ja vastuuttomana ratkaisuna (ks. myös Souto 2011).

Yksi esimerkki siitä, mihin kollektiivinen syrjintä voi johtaa, on suomalaisten romanilasten koulunkäyntihistoria. Suomalaisen peruskoulun ja romanilasten kohtaaminen on aina ollut kitkainen, ja muutokset tässä suhteessa ovat olleet hitaita. Viime vuosina on kuitenkin ollut käynnissä useita romanilasten koulunkäyntiä tukemaan pyrkiviä hankkeita,

44 Kankkusen ym. (2010, 20) tutkimukseen osallistuneet syrjintää kokeneet nuoret kertoivat joutuneensa seuraavanlaisten nimittelyjen kohteiksi: 1) läski, lihava, lyllerö, tankki, 2) tyhmä, typerä, tolo, ääliö, idiootti, hullu, 3) homo, hintti, huora, horo, lutka, outo, pervo, friikki, transu, lesbo, lepakko, 4) kiinalainen, kinkki, keltainen, ryssä, svedupelle, 5) jeesus, jehova, pakana, hihhuli ja 6) hikke, hikari, nörtti. Kouluviihtyvyysteemassa tärkeää on huomata, että oppilaan koulunkäyntiorientaatio saattaa helposti luokitaa hänet koulussa kollektiivisen kiusaamisen ja syrjinnän kohteeksi. Tästäkin syystä monen kohdalla voi olla varmempaa olla ”pitämättä” koulusta.

ja asiaan on tartuttu määrätietoisesti⁴⁵. Romanilasten koulunkäyntiongelmien yleisyys ja opinpolkujen systemaattinen lyhyys kertovat kuitenkin edelleen korutonta kieltä siitä, että romanilasten koulussa pysymättömyydessä ei ole kyse yksilötason ongelmasta. Esimerkiksi Airi Markkasen (2003) etnografiset analyysit ovat osoittaneet, että romaniperheissä on omaksuttu hyvin erilaiset näkemykset siitä, minkälaisia asioita ja missä tahdissa on hyvä oppia kuin suomalaisissa opetussuunnitelmissa⁴⁶. Erilaiset sivistyskäsitteet eivät kuitenkaan riitä selittämään koko ongelmaa: tutkimuksissa on tuotu esiin myös romanien kohtaama tiukka ryhmäperustainen syrjintä, joka näkyy kouluissakin (Harinen 2005; Harinen & Sabour 2012).

Teun van Dijk (2008) kutsuu rasismiksi ryhmäperustaista syrjintää, jonka kriteerinä on etniseen taustaan perustuva luokittelu. Arkipäivän rasismi kouluissa on aihe, jota on tutkittu vielä varsin vähän. Se, että sitä ei tutkita tai että siitä ei puhuta tai saa puhua (ks. Harinen & Rannikko 2012), ei tee asiaa merkityksettömäksi. Anne-Mari Souto (2011) on yksi niistä harvoista tutkijoista, joka on tarkastellut arkista rasismia koulussa maahanmuuttajaoppilaiden kokemusten näkökulmista. Muissa koulututkimuksissa maahanmuuttajien koulunkäyntiä on lähestytty pitkälti opetustilanteisiin kiinnitettyjen kulttuurikonfliktien kysymyksinä tai maahanmuuttajaoppilaiden opettajille ja opetukselle muodostamana kasvatuksellisena tai opetuksellisena haasteena. Jonkinlainen itsestään selvä asetelma on ollut, että maahanmuuttajaoppilaille on kouluissa oppimisvaikeuksia, jotka useimmiten liitetään kieliongelmiin. Oppimisvaikeuksiin on myös yritetty tarttua järjestämällä maahanmuuttajille erityisiä räätälöityjä tukipalveluja sekä järjestelmä- että henkilökohtaisen ohjauksen tasoilla (Harinen & Sabour 2012).

Kouluviihtyvyyden näkökulmasta tarkastellen kuva maahanmuuttajien koulunkäynnistä on hyvin monisyinen. Monissa maahanmuuttajaperheissä arvostetaan koulunkäyntiä, eikä niissä ole omaksuttu suomalaista kriittistä katsetta kaikkeen yhteiseen tarjolla olevaan. Alakouluikäiset maahanmuuttajalapsen lapset kertovat pitävänsä koulusta ja viihtävänsä siellä⁴⁷. Hyvin tärkeä kysymys tässä yhteydessä onkin, mitä kouluvuosien aikana tapahtuu, koska kaikki tilastot osoittavat, että nämä koulussa hyvin viihtyvät oppilaat systemaattisesti lopettavat koulunkäyntiuransa huomattavasti nuorempina kuin niin sanotun valtaväestön lapset ja nuoret. (Kilpi-Jakonen 2010; Kilpi-Jakonen 2011; Harinen & Sabour 2012.) Avoim ja altis suhtautuminen kouluun ei riitä kuljettamaan maahanmuuttajaoppilasta samalla tavalla pitkälle koulutielle kuin suomalaista koulutoveria. Avoimiksi, tutkimista vaille jääviksi kysymyksiksi muotoutuvat tässä: Käykö maahanmuuttajaoppilaiden ja

45 Ks. esim. <http://www.romanomissio.fi/koulu0101.htm>; [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?\\${APPL}=uttpa&\\${BASE}=faktauttpa&\\${THWIDS}=0.22/1350848302_394170&\\${TRIPPIPE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?${APPL}=uttpa&${BASE}=faktauttpa&${THWIDS}=0.22/1350848302_394170&${TRIPPIPE}=PDF.pdf). On huomattava, että Suomi on saanut muun muassa YK:n lapsen oikeuksien komitealta huomautuksia siitä, että maassamme on ryhmä lapsia, jotka putoavat järjestelmällisesti koulutuksen ulkopuolelle.

46 Kankkusen ym. (2010) tutkimuksessa havaittiin sama ilmiö myös joidenkin uskonnollisten vähemmistöjen kohdalla: joissakin uskontokunnissa ei haluta lasten kouluttautuvan pitkälle, koska heidän kutsumuksensa katsotaan olevan jossain muualla kuin ”hyvässä työssä ja ammatissa”.

47 <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Maahanmuuttajatyt%C3%B6t+voivat+kouluissa+parhaiten+somalaispojat+huonoinen/>

muiden monikulttuuristen koululaisten⁴⁸ kohdalla niin, että kun koulumenestyksen mittarit alkavat näyttää punaista, koulunkäymiseen ja oppimiseen aiemmin liittynyt ilo hiipuu? Ovatko peruskoulumme ja sen opetussuunnitelmat kuitenkin lopulta niin suomalaiskansallisia, että niiden anti ei kykene huomioimaan ja tukemaan kulttuurista moninaisuutta (vrt. Meyer 1992)? Vai onko niin, että heikko suomenkielen taito estää koulutuspolulla etenemisen? Toisen asteen pääsykokeet vaativat jo todella hyvää suomenkielentaitoa, josta jopa useita vuosia Suomessa asuneet maahanmuuttajanuoret reputtavat.

5.8 Kouluarjen suhdeverkostot: kenen edusta on kyse?

Lapsi käy kouluun keskellä monimutkaista toimijaverkostoa, josta osa on läsnä päivittäin ja konkreettisesti, osa pistäytyy koululaisen arjessa silloin tällöin, ja osa toimii taustalla ja näkymättömissä. Kutistamme tässä tarkastelun opettajan ja oppilaiden sekä kodin ja koulun välisten suhteiden tarkasteluun – lähinnä siitä syystä, että tutkimusta muista ei ole juurikaan tehty. Tätä alalukua jäsentävät jännitteet voidaan tiivistää seuraavasti:

- **Yhtäältä:** *opettajan hyvä – toisaalta: oppilaiden kiva*
- **Yhtäältä:** *kaikkien jakama toive hyvästä yhteisöllisyydestä – toisaalta: eri toimijoiden ristiriitaiset näkemykset siitä, mitä hyvä yhteisöllisyys tarkoittaa ja miten se syntyy*
- **Yhtäältä:** *kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys ja tavoitteet – toisaalta: kodin ja koulun kasvatuksellinen roolikonflikti*

Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet: erilleen kasvamista?

Opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat kouluviihtyvyydestä tarkastelussa olennainen ja suomalaisesta näkökulmasta katsottuna myös huolestuttavalta vaikuttava asia. Tutkimus toisensa jälkeen toistaa tulosta, jonka mukaan Suomessa on tavanomaista, että opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat etäiset. Esimerkiksi kouluterveyskyselyn 2010–2011 tulosten mukaan oppilaat ovat sitä mieltä, että opettajat eivät ole erityisen kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu (vain 38 % on samaa mieltä tai täysin samaa mieltä opettajien kiinnostuneisuutta koskevan väittämän kanssa). Luku on kuitenkin hieman parantunut 2000-luvun alusta, jolloin alle kolmasosa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli tätä mieltä.

Samanlaiset havainnot ovat toistuneet kansainvälisessä WHO-koululaistutkimuksessa, jossa *Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu* -väittämän kanssa samaa mieltä vuonna 2010 on ollut 33 prosenttia suomalaisista tytöistä ja noin 30 prosenttia pojista⁴⁹. Tutkimuksessa havaittiin myös, että yläkouluun siirryttäessä väittämän kanssa samaa mieltä olevien oppilaiden osuus pienenee samalla kun eri mieltä olleiden oppilaiden osuus kasvaa. On kuitenkin todettava, että yleisesti ottaen tulokset suomalaiskoululaisten

48 Monikulttuurinen lapsi tai nuori -käsitteellä on nuorisotutkimuksessa viitattu sellaisiin lapsiin ja nuoriin, jotka ovat itse tai joiden vanhemmista ainakin toinen on syntynyt muualla kuin Suomessa (ks. esim. Harinen, Honkasalo, Souto & Suurpää 2009).

49 Myös Linnakylä ja Malin (1997) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että suomalaisten poikien suhde opettajiin näyttää olevan systemaattisesti huonompi kuin tyttöjen.

kohdalla ovat menneet 2000-luvun aikana parempaan suuntaan ja koululaisten käsitkset niin oppilaiden huomioon ottamisesta kuin oppilaiden ja opettajien keskinäisistä suhteista yleisestikin ovat parantuneet. (Kämppe ym. 2012, 50.) Tilanne on siis joskus aiemmin ollut huomattavasti nykyistäkin kehnompina ja suuressa ristiriidassa opetustyöhön kiinnittyvien eettisten periaatteiden kanssa (Atjonen 2004).

PISA 09 -tutkimuksen tulokset kertovat vähän parempaa: suurin osa kyseiseen tutkimukseen osallistuneista suomalaisista oppilasta arvioi suhteensa opettajiin varsin myönteisesti. Koululaisten mielestä opettajat ovat pääosin avuliaita, kohtelevat oppilaita reilusti ja heidän kanssaan tulee hyvin toimeen. Sen sijaan oppilaiden kuuleminen ja kiinnostus heidän yleiseen hyvinvointiinsa ovat myös PISA 09 -tutkimukseen osallistuneiden suomalaisoppilaiden näkemyksen mukaan melko heikkoa. Vain noin puolet suomalaisista koululaisista on sitä mieltä, että oppilaita kuunnellaan ja heistä ollaan kiinnostuneita, mikä jättää suomalaiset tässäkin maiden välisessä vertailussa huonoimpien joukkoon. (Sulkunen & Välijärvi 2012, 115.) Ristiriitaisista tutkimustuloksista huolimatta on syytä todeta, että opettajien ja oppilaiden suhde Suomessa on ollut hankala ja sitä on näytännyt sävyttävän keskinäisen luottamuksen puute – ainakin vielä ennen vuosituhannen vaihdetta (ks. Linnakylä & Malin 1997).

Etnografisissa kouluarjen analyyseissa on tunnistettu niin sanottu hiljaisuuden kulttuuri (tai hiljaisuuden koodi), joka myös osaltaan kuvastaa sukupolvien välisen emotionaalisen luottamuksen puutetta (Kiilakoski 2009; mt. 2010; Souto 2011; Paju 2012). Hiljaisuuden kulttuurin käsitteellä viitataan siihen, että oppilaat eivät uskalla tai halua tuoda koulun aikuisten tietoon keskinäisiä jännitteitään tai konfliktejaan. Myös ystävyyksien ylläpitämisestä saattaa muodostua kouluissa ongelma siksi, että oppilasyhteisöjä näyttää liimaavan yhteen erityinen suomalainen koulun- ja opettajanvastustuskulttuuri. Tämän vastustuksen puitteissa törmätään kouluissa helposti työrauhaongelmiin.

Kurin ja järjestyksen ongelmia

Oppilaiden ja opettajien emotionaalista välimatkaa suomalaisissa kouluissa on ymmärretty hakemalla selitysvoimaa esimerkiksi perinteiseen opettaja-auktoriteettiin kiinnittyvästä koulunkäyntikulttuuristamme. Jos tämä selitys olisi riittävä, kouluviihtyvyyssystematiikassa hyvä ratkaisu olisi, että opettajat astuisivat alas valta-asemistaan ja siirtyisivät oppilaidensa rinnalle. Viittaukset opettaja-auktoriteettiin kuitenkin yksinkertaistavat kuvaa, jonka toiselle puolelle asettuvat kuvaukset siitä, kuinka tämän päivän suomalaisessa koulussa oppilaat kiusaavat opettajiaan, kuinka opettajilta on viety välineet hallita luokkatilanteita ja pitää kuria ja kuinka opettajan arki menee entistä vaikeammin ongelmaisten oppilaiden kanssa hengissä selviämiseen (esim. Hurmalainen 2008; Helsingin Sanomat 14.10.2012). Kansainväliset vertailutkaan eivät vahvista näkemystä siitä, että opettajan auktoriteetin mureneminen lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä; pikemminkin näyttää olevan niin, että sellaisissa maissa, joissa opettajalla on vahva valta-asema, kouluissa viihdytään paremmin kuin meillä.

Helsingin Sanomien monen sivun mittaisessa artikkelissa ”*Kyllä koulu hoitaa*” (14.10.2012) koulun järjestykseen ja työrauhaan liittyviä häiriöitä on selitetty pitkälti oppilaiden terveydellisillä, psyykkisillä ja sosiaalisilla ongelmilla. Läheskään aina kysymys ei kuitenkaan ole tästä. Myös oppilaiden itsensä ja toistensa viihdyttäminen yltyy usein

järjestyksenvastaiseksi toiminnaksi. Kouluviihtyvyyteemassa kysymys kurista onkin hankala: jos oppilaiden mielestä koulussa on hauskaa silloin, kun opettajalla on kurjaa, ollaan kasvatuksellisessa umpikujassa (ks. Souto 2011). Jos näin käy, niin opettajan ankeaksi tehtäväksi jää tällaisen viihtyvyyden torjumisen yrittäminen. Kuten sosiaalipedagogisista analyyseista on opittu, yhteinen vastustaja yhdistää, ja vastakkainasetteluasetelmalla on riski vahvistua entisestään.

Samansuuntainen kurinpitoon liittyvä ristiriita on havaittavissa siinä, miten ”hyvä yhteisöllisyys” (usein luokkahengeksi kutsuttu) koulussa syntyy ja ilmenee. Anne-Mari Soudon (2011) etnografia havainnollistaa hyvin, miten koululuokassa keskenään vihamielisten oppilaiden välille voi syntyä ystävyyskäsityksiä ja yhteydenpitoa yhteisiin rikkeisiin (esimerkiksi tupakan trokaamiseen) osallistumisen kautta. Jos opettaja on kauan miettinyt keinoja näiden ystävyyskäsityksien edistämiseksi, hän on hankalan kasvatuksellisen pulman edessä huomattuaan yhteyden syntymisen perustan: periaatteessa hänen pitäisi estää vääränlainen toiminta, mutta niin tehdessään hän saattaa katkaista varren orastavalta ystävyydeltä.

Näyttää siltä, että kurin ja järjestyksen kysymykset ovat muodostumassa hyvin vaikeiksi ja keskeisiksi ratkaistaviksi asioiksi isoissa ja siitä syystä levottomuuksille alttiissa luokissa⁵⁰. Kasvatuksellisissa ihanteissa koulu-nimisessä työpaikassa toimii yhteiseen hiileen puhaltavia yhteisöjä, työrauha on rikkeetön ja jokainen haluaa toteuttaa itseään yhteisen tavoitteen suunnassa. Todellisuus on kuitenkin usein toisenlainen (ks. Hurmalainen 2008). Entisenlaiseen koulukurinpitoon tiukkoine rangaistuksineen ei ole enää paluuta, ja koulun työrauhaan kiinnittyvä kontrolli onkin hakemassa uusia, myös oppilaita valtauttavia muotoja. Olennaista on pohtia, ovatko lakiin kirjatut kontrolli- ja rangaistusmenetelmät sellaisia, että niiden perustana on lapsen etu – eli ovatko ne rakentavia ja korjaavia enemmän kuin alistavia tai tyhjiä⁵¹.

Työrauhakysymys ei ole vain opettajan ongelma. Kouluterveyskyselyssä *Luokassani on hyvä työrauha* -väittämän kohdalla vuosina 2010–2011 miltei puolet (47 %) vastaajista on valinnut vastausvaihtoehdon *eri mieltä* tai *täysin eri mieltä*. Tämä trendi on pysynyt lähes samana koko 2000-luvun ajan. Opetushallituksen ”*Työrauha tavaksi*”-katsauksessa (2009) onkin tartuttu työrauhaa koskevaan kansalliseen ja kansainväliseen tutkimukseen ja pohdittu keinoja työrauhan edistämiseen. Aivan kuten kouluviihtyvyyden, myös koulun työrauha on katsauksessa määritelty subjektiiviseksi, suhteelliseksi ja muuttuvaksi käsitteeksi. Kuri-käsitteen korvaaminen työrauhan käsitteellä kuvaa diskursiivista käännettä, jossa on siirrytty oppilaan oikeuksia painottavaan puhetapaan (mt., 9)⁵².

Myös Opetushallituksen katsauksessa (2009) kiinnitetään huomiota siihen, että oppilaiden ja opettajien käsitykset koulun työrauhasta ja sen häiriöiden syistä poikkeavat toisistaan. Kun oppilailta kysytään työrauhaongelmista, he kääntävät katseen opettajan

50 Esim. http://yle.fi/uutiset/rehtori_koulukuri_kaipaa_tuuletusta/6272835

51 Koulun käyttämistä rangaistuksista – lähinnä tehottomiksi osoittautuneista jälki-istunnoista – on käyty viime aikoina kiinnostavaa keskustelua, jossa myös koululaisilta on kysytty, minkälaisia rangaistusmuotoja he pitäisivät tehokkaina. YLE:n uutisiin keväällä 2012 haastatellut yläkoululaisten toiveet sisälsivät ideointia tehtävärangaistuksista, joita pidettiin toimettomina istumista parempina. Kiinnostavaa oli oppilaiden toive tehtävärangaistusten hauskuudesta – ”ei me ainakaan mitään vessoja aleta pesemään”.

52 Tomi Kiilakosken (2010) näkemyksen mukaan verso-toiminta (vertaissovittelu konflikteissa, ks. alaluku 5.2) on yksi esimerkki kouluihin tulleesta kurinpidollisesta käännteestä.

persoonallisuuteen ja tapaan opettaa. Opettajat puolestaan ovat etsineet syytä koulujen työrauhattomuudelle kotien kasvatustyöstä, suurista opetusryhmistä ja huonosta luokkahengestä (joka puolestaan oppilaiden mielestä saattaa määrittyä hyväksi tilanteissa, joissa ollaan yhdessä vastustamassa opettajan kurinpitoyrityksiä – ks. esim. Souto 2011; Paju 2011).

Puhuttaessa koulujen vuorovaikutus- ja työrauhailmapiiristä on syytä huomioida ala- ja yläkoulun oleelliset, toiminnalliset erot, jotka heijastuvat siihen, miten toimijat koulussa asettuvat suhteessa toisiinsa. Työrauhaongelmat ovatkin pitkälti yläkouluongelmia. Tutkimusta varten tekemissämme asiantuntijahaastatteluissa korostettiin koulun hyvän hengen muodostumisen esteinä sitä, että yläkouluissa luokkatilat eivät ole enää oppilaiden kotiluokkia vaan opettajien ”omia”, lukittuja tiloja. Lisäksi kurssimuotoinen opiskelu rikkoo luokkayhteisöjä, ja yhteydenpito kodin ja koulun välillä vähenee merkittävästi.

Kodin ja koulun välistä?

Kodin ja koulun yhteistyö on aihe, joka on syytä nostaa esiin peruskoulutoimijoiden vuorovaikutussuhteita tarkasteltaessa. Kouluviihtyvyyksymyksenä se on myös tärkeä: jos lapsen elämässä vaikuttavat aikuiset elävät edes jonkinlaisessa sopusoinnussa, hän voi kokea olevansa ainakin siinä suhteessa turvassa ja ilman pelkoa kiistakapulaksi joutumisesta. Näiden keskeisten kasvatustahojen yhteiseen hiileen puhaltamisen tahtoa ja kykyä on sekä korostettu, vahvistettu että myös kritisoitu paljon viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa. Keskustelu on liikkunut erityisesti siinä, mille taholle ensisijainen lasten kasvattamisen vastuu lankeaa, ja mitä kaikkea kotien tulisi opettaa lapsille, että he olisivat valmiita kouluun. Huomionarvoista on, että sanamuotoa ”koulun tehtävä on tukea koteja niiden kasvatustehtävässä” ei enää löydy perusopetuslaistamme, ja muutenkin lakitekstistä on vähennetty koulun kasvatustehtävää korostaneita ilmauksia. Tällä tavoin on myös diskursiivisesti määritelty lapsen arjessa ja lähellä vaikuttavien aikuisten vastuut lapsen kasvu- ja oppimisedellytysten luomisessa (ks. Vesikansa 2010).

Koulun kasvatustehtävä ei ole kuitenkaan kokonaan kadonnut tässä diskursiivisessa käänneessä, määrittelevähän valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin koulun tehtäväksi yhä kasvatus- ja opetustehtävät (POPS 2004). Eli koulu on yhtälailla kotien kanssa velvoitettu huolehtimaan lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja tarkkailemaan sen toteutumista. Kasvatuksellinen etiikka sitoo tai ainakin pyrkii sitomaan koulujen aikuistoimijat hyvinvointityöhön niin, että kouluopetuksessa ei ole kyse vain opettamisesta ja tiedon siirtämisestä sukupolvelta toiselle. Kasvatustehtävä velvoittaa koulua myös ottamaan huomioon muut lapsen elämässä vaikuttavat aikuiset. Toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä on todettu olevan myönteinen vaikutus oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja yleiseen koulutuksen arvostamiseen ja koulunkäyntiin asennoitumiseen. Yhteistyöllä on myös vaikutusta koulun ja luokan ilmapiiriin – kouluviihtyvyyteen siis tässäkin mielessä (Opetushallitus 2007).

Opetushallituksen selvityksessä (2007) on kuitenkin jouduttu toteamaan, että koulussa ei pystytä näkemään lapsen elämän kokonaisuutta. Vanhempien pääsy vaikuttamaan koulunsisäisiin asioihin on rajallista, mikä tekee avoimen ja luottamuksellisen kodin ja koulun yhteistyön hankalasti toteutettavaksi. Olemassa oleva yhteistyökulttuuri ei niinkään liity lapsen koulussa viihtymiseen vaan ennemminkin jo esiin tulleiden koulunkäyntiongelmien selvittämiseen. Lisäksi yhteistyö on usein enemmän opettaja- ja

koulukohtaista kuin kattava toimintaperiaate. Näyttää myös siltä, että koulujen odotukset yhteistyöstä kulminoituvat siihen, että perheissä tuettaisiin koulun taholta tulevaa toimintaohjeistusta ja koulun säätelemää opiskelukulttuuria (ks. esim. Vesikansa 2010). Esimerkiksi opetus suunnitelmien, lukujärjestysten ja työmenetelmien sisältöihin perheiltä ei edelleenkään haluta ideoita.

WHO:n koululaistutkimuksessa on tarkasteltu lasten näkemyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimuksessa on kysytty koululaisilta, mitä mieltä he ovat vanhempiensa halusta auttaa kouluongelmissa, vanhempiensa tavasta rohkaista koulunestytukseen ja vanhempiensa valmiudesta osallistua keskusteluihin opettajien kanssa. Analyysin päätulos on, että lapset arvioivat kodin ja koulun yhteistyön sujuvan pääosin hyvin. Vuonna 2010 kaikista tutkimukseen osallistuneista suomalaisista oppilaista noin 90 prosenttia on sitä mieltä, että heidän vanhempansa auttavat heitä kouluongelmissa ja rohkaisevat heitä menestymään koulussa. Oppilaiden näkemykset siitä, miten mielellään vanhemmat tulevat keskustelemaan opettajien kanssa, eivät ole aivan niin myönteisiä (63 % oppilaista vastasi myönteisesti tähän kysymykseen). (Kämppe ym. 2012, 107–111)

Vanhempien mielipiteitä kodin ja koulun yhteistyön sujuvuudesta on puolestaan tiedusteltu Vanhempain Liiton barometrissa 2011, jonka tuloksissa miltei 100 prosenttia vanhemmista ilmoittaa osallistuvansa mielellään vanhempainiltoihin ja kokee yhteydenoton lapsensa opettajaan helpoksi. Vanhemmat arvioivat siis tilannetta positiivisemmin kuin lapset (ja opettajat, joiden kritiikki kohdistuu usein lasten vanhempiin). Barometrissa on tiedusteltu myös vanhempien näkemyksiä omista osallistumismahdollisuuksistaan koulun toimintaan. Tässä mielenkiintoisena tuloksena on, että vanhempien osallisuus koulun toimintaan keskittyy lähinnä varainhankintaan ja leirikoulujen ja teemapäivien tukemiseen – eli juuri siihen samaan oheistoimintaan, johon oppilaiden osallisuuskokemukset koulussa kulminoituvat (ks. luku 5.4). Vanhempien toivomuksena on, että heidät otettaisiin enemmän mukaan tukemaan yhteisöllisyyden ja välittämisen kulttuuria koulussa. Esimerkkinä nostetaan esiin kouluruokailu, jossa vanhempien mielestä voitaisiin tehdä enemmän yhteistyötä. (Metso 2011.) Kun tiedetään ruuanlaiton ja aterioinnin arkinen yhteisöllinen voima, ehdotukseen kannattaisi ehkä tarttua.

Kodin ja koulun yhteistyötä on pyritty kehittämään esimerkiksi Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton koordinoimassa yhteistyöryhmässä vuosina 2005–2006. Yhteistyön tuloksena julkaistiin vuonna 2006 *”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön”* -julkaisu, jossa esitetään laatu kuvaus kodin ja koulun yhteistyön kehittämismallineeksi ja määrittellään koulun ja kodin yhteistyötä edistävät toimenpiteet kunnan, koulun, luokan ja oppilaan tasoilla. Julkaisussa korostetaan, että kodin ja koulun vuorovaikutuksen tulee olla lähtökohdiltaan positiivista ja keskinäiseen arvostukseen perustuvaa. Arvostukseen perustuvassa vuorovaikutuksessa opettajat, muut koulun työntekijät, vanhemmat ja oppilaat rakentavat yhteistä ymmärrystä lapsen hyvästä koulunkäynnistä ja oppimisesta. (Opetushallitus 2007.) Tässä, kuten kasvatuksellisissa periaatteissa yleensäkin, on kysymys ideaalista, jota kohti ohjataan kulkemaan, mutta jonka täydellinen toteutuminen lienee käytännössä mahdotonta. Ideaalia kohti on kuitenkin syytä kulkea; tilanne, jossa kaikki kasvattajat katsovat eri suuntiin ja ovat eri mieltä siitä, minkälainen koulumme oikeastaan on, jättää lapsen lopulta kasvatukselliseen tyhjiöön ja turvattomuuteen.

6 Hyvä koulu, paha koulu?

Tässä luvussa on aika vastata tutkimuksellemme annettuihin tehtäviin. Olemme keskittyneet katsomaan olemassa olevista tutkimuksista, miten sellaiset asiat kuin suojeltu ja turvattu koulunkäynti, riittävät resurssit ja tarkoituksenmukaiset materiaaliset puitteet, osallisuus ja kuulluksi tuleminen, persoonalliset tarpeet huomioivat kasvu- ja oppimismahdollisuudet sekä ystävyyksiä edesauttavat ja esteettisesti virikkeelliset toimintaympäristöt toteutuvat tai ovat toteutumatta suomalaisten lasten kouluarjessa. Luvun lopussa kokoamme näiden teemojen alla eritellyt asiat lapsen oikeuksien sopimuksen neljän yleisperiaatteen ja koulutuksen päämääriä koskevan artiklan raameihin. Missä määrin lapsen oikeus yhdenvertaisuuteen, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti ja lapsen oikeus tulla kuulluksi ovat tänä päivänä luomassa lastemme koulunkäynnin puitteita, missä määrin niiden toteutuminen on uhattuna? Lähtökohta näissä tulkinnoissa on, että kouluissa tunnistetaan nämä oikeudet ja ne myös pyritään turvaamaan, mutta jokaisen oikeuden kohdalla on myös asioita, jotka kaihertavat ja vaikeuttavat niiden täyttä toteutumista.

6.1 Mistä onkaan kysymys?

Suomalaista yhteiskuntaa on pidetty koulutus- ja oppimisyhteiskunnan periaatteiden kristallisoituneena ja onnistuneena toteutmana (ks. esim. Harinen & Sabour 2012). Koulutusta arvostetaan, koulunkäyntiä pidetään tärkeänä ja tuetaan, ja erityisesti lasten ja nuorten tulevaisuuden katsotaan muotoutuvan pitkälti sen mukaan, miten heidän koulunkäyntinsä sujuu. Kouluun kohdistetaan paljon yhteiskunnallisia ja moraalisia katseita, koulua arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti. Lasten ja nuorten syrjäytymisestä puhuttaessa keskustelun ytimessä on yleensä koulutus, sen ulkopuolelle jääminen tai sen pariin palauttaminen. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, miten lapset ja nuoret kokevat koulunkäyntinsä arjen ja mielekkyyden tai minkälainen alku koulutaipaleella on. Tilastot osoittavat, että toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääminen on vahvin nuoren syrjäytymistä ennustava tekijä (ks. Harinen 2012). Koulutusmyönteisyyden ja koulunkäyntihalukkuuden on tutkimuksissa havaittu korreloivan hyvin selkeästi kouluviihtyvyyden kanssa, ja siksi koulussa viihtymisestä tulee tärkeä asia koulutusyhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisessa.

Monen tekijän summa

Tätä tutkimusta varten luettujen aineistojen perusteella kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden kokemusten voi nähdä syntyvän monien tekijöiden ja suhteiden kasaantuvana hyvien asioiden kierteenä. Kouluhyvinvointia luovat sekä rakenteelliset olosuhteet ja jaot, arkisen koulupäivän vuorovaikutussuhteet että laajasti ymmärrettynä se fyysinen ympäristö, jossa koulua käydään. Kouluviihtyvyyden edistämisestä tulee näin monen tahon yhteinen tehtävä – sitä ei voi tehdä vain koulusta käsin, vain kodeista käsin tai vain päätöksenteko- ja resursointitasolta käsin.

Jos katsomme peilin toiselle puolelle, koulussa viihtymättömyyteen ja pahaan oloon koulussa, havaitsemme nopeasti, että koulussa on kurjaa niillä, joiden elämään sisältyy muitakin ongelmia tai huono-osaisuuden ennusteita. Paha olo koulussa kasautuu samalla logiikalla kuin hyvä, viihtyvyyttä luovien säikeiden puuttumisen myötä. Asiaan tarttuminen edellyttää arkikokemusta rakentavien ja reunustavien hyvinvointisäikeiden keskinäisen yhteyden havaitsemista ja myös sitä, että tunnustetaan ne kohdat, joissa on riski koulun ja oppilaan konfliktisuhteen kehittymiselle. ”Pahoinvoinnille ei voi tehdä mitään, ellei sitä tunnusteta”, toteaa Tomi Kiilakoski (2010, 90).

Vertailun vaikeus

Kansainvälisissä vertailevissa tutkimuksissa on pyritty osoittamaan näitä parantamisen paikkoja, mutta niiden tuloksia ja menetelmävalintoja on syytä lukea kriittisesti. Vaikka kansainvälisiä vertailuja tehdään paljon ja vaikka ne näyttävät saavan yhä painavamman jalansijan sekä politiikan että akateemisen tutkimuksen kentillä, niiden tulosten tulkitaan liittyä huomionarvoisia metodologisia varpaillaan olon vaatimuksia. Tarkastellessaan ja teoretisoidessaan koulutusyhteiskuntaa Torsten Húsen (1973) on huomauttanut jo 1970-luvulla, että maiden välisiä eroja on asennemittauksissa tulkittava varovasti; sama vastaus samaan kysymykseen voi todellisuudessa merkitä hyvin erilaista asennetta eri maissa ja päinvastoin: erilaiset vastaukset voivat heijastella samansuuntaista kokemusta (ks. Hannus-Gullmets 1984, 6-7). Tavat ilmaista asioita – tuottaa totuuksia – ovat mitä suurimmassa määrin kulttuurisidonnaisia.

Tärkeä pohdittava on myös, mistä positiosta ja missä tilanteessa kouluviihtyvyyksymyksiin vastataan. Nuorten kohdalla ympäristö, jossa tutkimukseen osallistutaan, on läsnä kysymyksiin vastaamisen tavassa ja tutkimusaineiston luonteessa. Aivan merkityksetöntä tulosten kannalta ei myöskään liene se, kysytäänkö koulussa viihtymisestä, koulusta pitämisestä tai koulunkäynnin mielekkyydestä. Erilaisiin kysymisen tapoihin perustuneet tutkimukset on välillä asetettu turhankin rohkeasti keskinäiseen vertailuun.

Miksi pitää, jos ei pidä pitää?

Yksi Suomessa vakiintunut määrittelemisen tapa on suhtautua kriittisesti miltei kaikkeen yhteiseen, ikään kuin varmuuden vuoksi. Tutkimusta ei tunnusteta tutkimukseksi, jos se ei kritisoi, ja poliittisen keskustelumme sävy on usein ”valistuneen tuomitseva”. Lapset ja nuoret omaksuvat nopeasti tavan, jolla asioista puhutaan. Koulun sivistysihanteeseen ja kirjanoppineisuuden ihailuun kiinnittyneen auran himmetessä sen arvo välineellistyy, ja kouluun mennään, koska sitä on käytävä (ks. esim. Paju 2012). Tämä ajanhenki näkyy vahvasti tavassa vastata kysymyksiin siitä, pitääkö lapsi koulusta vai ei. Miksi pitää koulusta, jos siitä ei pidä pitää, jos siitä ei kukaan pidä?

Sukupolvikuiluko?

Erityinen huomiotamme herättänyt kulttuurinen piirre analysoimissamme tutkimuksissa ja niiden aineistoissa ovat vahvana esiin tuleva opettajakielteisyys sekä suomalaisten opettajien ja heidän oppilaidensa sosiaalinen ja tunneperäinen etäisyys. Syystä tai toisesta

oppilaat haluavat pitää opettajat kaukana itsestään ja asioistaan, mikä osaltaan tuottaa kulttuurista säröä vertailuaselmien yksioikoiseen tulkintaan. Tätä kulttuurista ilmiötä on tulkittu niin, että suomalaiset lapset eivät enää koe tarvitsevansa aikuisia ihmisiä arkinsa jäsentämisessä.

Tätä tutkimusta varten luetuissa aineistoissa on havaittavissa, että kun lapset arvioivat koulua, he peilaavat sitä erityisesti opettajiensa tekemänä ja ”ilmapiirisenä” tilana. On kuitenkin vaikea sanoa yksioikoisesti, onko oppilaiden ja opettajien kokemuksellisessa välimatkassa kyse siitä, että lapset ja nuoret tekevät heihin nuorisokulttuurista pesäeroa vai siitä, että suomalainen koulunpidon perinne on sittenkin enemmän autoritaarinen ja aikuiskeskeinen kuin oppilaskeskeinen – kuten esimerkiksi Lasse Kannas (1995, 144) on todennut. Ja koulun toimintakulttuurihan muuttuu hyvin hitaasti, vaikka väki kouluissa vaihtuu vuosittain (ks. esim. Ollikainen 2012).

6.2 Vaientamisen ja vaikenemisen ongelma

Jos edellisen alaluvun päättävässä kappaleessa esiin tulleen oppilaiden ja opettajien tunneperäisen ja sosiaalisen etäisyyden nähdään heijastelevan suomalaisen koulun hierarkkista auktoriteettiasetelmaa, sen voi määrittellä myös kouluviihtyvyysongelmaksi. Tämän ajan lapsia ja nuoria kasvatetaan sekä tietoisesti että tiedostamatta suhtautumaan moniin asioihin kriittisesti, mutta heidän kokemuksensa on tulla vaiennetuiksi sellaisissa koulun asioissa, joilla olisi merkitystä ja ratkaisevaa muutospotentiaalia suhteessa opettamiseen ja opiskeluun. Monet lukemamme analyysit vahvistavat näkemystä siitä, että oppilaiden mahdollisuudet olla koulussaan aktiivisesti osallisia muutenkin kuin opetussuunnitelman ulkopuolisissa asioissa ovat yksi avain parempaan kouluviihtyvyyteen.

Oppilaiden arki koulussa on täynnä loputonta sosiaalisten asemien määrittelyä, sisään- ja ulossulkevia ryhmämuodostuksia ja suosiohierarkiakamppailuja (Souto 2011; Ollikainen 2012). Joskus nämä kamppailut saavat hyvinkin raadollisia muotoja, joiden seurauksena osa oppilaista putoaa koulussaan sosiaaliseen tyhjyyteen ja jää taivaltamaan opintietään yksin. Koulussa koettu ja eletty yksinäisyys on vahva emotionaalinen tila, joka jää monesti varjostamaan lapsuusmuistoja pitkäksi aikaa elämäkulkuun (Kangasniemi 2008).

Analysoimamme kouluetnografiat osoittavat, että valtaosa oppilaiden keskinäisistä kahinoista ei päädy opettajien tietoon – tai sitten opettajat eivät ole niistä tietävinään, mikä osaltaan voi edistää hiljaisuuden kulttuurin leviämistä ja vakiintumista osaksi kouluyhteisöä. ”Meidän koulussa ei ole rasismia”, ”meidän koulussa ei kiusata” tai ”minun luokassani viihdytään” ovat opettajien usein esittämiä totuuksia, joita kuunneltaessa on syytä olla varovainen (ks. esim. Souto 2011). Voi tietysti olla, että monet jännitteiset suhteet ja tilanteet jäävät oikeasti opettajilta huomaamatta, mutta esimerkiksi yksittäisten oppilaiden yksin jääminen on asia, jota ei koulussa voine olla panematta merkille. Näiden asioiden kohdalla vastuu muutoksesta lankeaa pitkälti opettajille, koska he kuitenkin ovat oppilaidensa kouluarjessa välittömästi ja fyysisesti läsnä, kasvatuksellisen etiikan velvoittamina toimijoina.

Kuva koulun arjen ihmissuhteista ei ole kuitenkaan täysin raadollinen: sekä opettajien ja oppilaiden välistä että oppilaiden keskinäistä välimatkaa on pyritty kuroma umpeen

tietoisilla hyvinvointia ja viihtyvyyttä edistävillä käytäntörakenteilla. Esimerkiksi vertaissovittelumenetelmää sovellettaessa on saatu riittäisiä oppilaita lähestymään toisiaan ja oppilaskuntatoiminnalla puolestaan on päästy luomaan toiminnallisia sukupolvisuhteita koulun arkisten asioiden korjaamiseksi ja tiedonkulun aiempaa monipuolisemmaksi kanavoimiseksi.

Lähitulevaisuudessa peruskoulujemme arkea tulevat ravistelemaan monet muutokset erityisesti opetussuunnitelmauudistusten tasoilla. Muutosten valmistelu on ollut perinpohjaista ja erilaiset tutkimustulokset sekä lasten esittämät kannanotot hyvin huomioivaa (Kauppinen 2012). Tärkeäksi pohdittavaksi nousee kysymys siitä, miten nämä harkitut uudistukset voivat muuttua käytännön koulutyön vetureiksi nykyisen koulutuspolitiikan keskittävässä ja tehoja hakevassa puristuksessa. Miten kodeissa voidaan olla myönteisiä toimijoita uudessa peruskoulussa, jos hyvinvointirakenteiden lahoaminen alkaa vaikuttaa liian raskaasti perheiden elämään? Miten sellainen asia kuin koulussa viihtyminen mahtuu aikamme koulutuskeskusteluun, jos kasvatustalitiikkamme vinoutuu koululaisia eteenpäin ja nopeisiin tuloksiin hiostavaan suuntaan?

6.3 Kaiken keskellä lapsi

Tämän tutkimuksen luvun 5 alussa esitettiin kysymys YK:n lapsen oikeuksien ja suomalaisen koulutuspolitiikkaa tähän asti ohjanneen tasa-arvoperiaatteen toteutumisesta ja asettumisesta suhteessa toisiinsa. Tasa-arvo on sekä rakenteellinen että kokemuksellinen käsite kattaen eri taustoista ja alueilta tulevien lasten yhdenvertaiset koulunkäynti- ja kouluhyvinvointimahdollisuudet sekä arkiset reilusti ja oikeudenmukaisesti kohdelluksi tulemisen kokemukset. Ollessaan osa koulunkäyntiin kiinnittyvää kasaantuvaa hyvää tai pahaa tasa-arvoperiaate on mitä suurimmassa määrin myös kouluviihtyvyysskysymys.

Kuten edellä todetaan, katsottaessa aikamme peruskouluun, tasa-arvoperiaatteen häilymisestä ja häypymisestä on syytä olla huolissaan. Miten sitten on lapsen oikeuksien näkökulmasta tarkasteltuna? YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen neljä yleisperiaatetta velvoittavat katsomaan 1) lapsen oikeutta yhdenvertaisuuteen, 2) lapsen edun ensisijaisuutta, 3) lapsen oikeutta kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti ja 4) lapsen oikeutta tulla kuulluksi. Lisäksi artikla 29 velvoittaa koulutuksen pyrkimyksen lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen. Vaikka Suomi on lapsen oikeuksien toteutumisen kannalta kansainvälisessä vertailussa monessakin suhteessa mallimaa, analysoimamme tutkimukset osoittavat, että myös suomalaisessa peruskoulussa on syytä itsetarkasteluun suhteessa näiden yleisperiaatteiden toteutumiseen.

Ensisilmäyksellä käsitteiden tasa-arvo ja yhdenvertaisuus voi katsoa olevan synonyymeja. Koulutussosiologit ovat kuitenkin sitä mieltä, että käsitteiden välille on syytä tehdä ero niin, että yhdenvertaisuus ymmärretään laajempaan, konkreettisempaan, kattavampana ja yksilöä lähemmäksi tulevana käsitteenä kuin tasa-arvo. Yhdenvertaisuuden käsitteellä on suomalaisessa keskustelussa haluttu myös irrottautua tasa-arvokäsitteen historiallisesta kytköksestä naisten ja miesten yhtäläisten oikeuksien ja samanlaisen kohtelun hakemiseen. Yhdenvertaisuus ammentaa itseensä monia erilaisuuksia, monenlaisia vähemmistöjä ja alistetuissa asemassa olevia.

- Kysymys *lapsen oikeudesta yhdenvertaisuuteen* on kouluviihtyvyydestä tarkasteltuna tärkeä. Rakennetason analyysissä yhdenvertaisuuteen liittyvät ongelmat näkyvät niissä jaoissa, jotka kouluissamme ovat havaittavissa: tyttöjen ja poikien erot koulumenestyksessä, järjestelmälliset alueelliset erot, lasten kotitilastaan liittyvät erot siinä, minkälainen suhde kouluun muodostuu, etnisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten koulunkäyntiongelmien. Arkisen kokemuksen tasolla yhdenvertaisuus näkyy tutkimuksemme aineistoissa erityisesti lasten opettajille esittämänä toiveena reiluudesta ja tasapuolisuudesta. Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset koulussa näyttävät olevan hyvin yleisiä ja liittyvät joko siihen, että opettaja ei toimi tasapuolisesti tai jättää huomaamatta tai huomioimatta oppilaiden keskinäiset epäreiluudet. Oppilaiden keskinäisissä suhteissa voi olla paljon jännitteitä, jotka asettavat heitä vertaissuhteissa keskenään hyvin eriarvoisiin asemiin. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta on tärkeää huomata, että oppilaiden mielestä erityisesti sekä epäreilu kohtelu että järjestelmällisen kiusaamisen uhriksi joutuminen jättävät pitkät ja katkerat koulumuistot. Yhdenvertaisuuden toteutuminen on erittäin merkittävä myös osallisuuskäsitteestä – syrjinnästä vapaa ja suojeleva kouluympäristö tai -ilmapiiri on sekä fyysisesti että tunneperäisesti turvallinen ja näin myös lasten omaehtoisen osallisuuden edellytys.
- *Lapsen edun ensisijaisuus* ei oikeusperiaatteena riittävästi ohjaa kouluun sekä välillisesti että välittömästi liittyvää päätöksentekoa. Jos lapsen edun ensisijaisuus ohjaisi esimerkiksi yhteisten resurssien suuntausta, budjetteihin kirjatut säästöt sekä valtio- että kuntatasolla eivät kohdistuisi koulutoimintaan, koulujen lakkauttamisiin, rakentamiseen ja korjauksiin, opettajien palkkaamiseen tai lomautuksiin, oppilashuoltohenkilökunnan määriin, tuntikehyksiin ja koulujen kerhotoimintaan. Kaikissa näissä resursointia vaativissa asioissa on kyse paitsi lapsen edusta, myös kouluhyvinvoinnin osa-alueista. Lapsen edun ensisijaisuus jää kuitenkin toteutumatta, jos lapsen oikeuksia ei ymmärretä eikä lapsia oteta huomioon näkyvällä tavalla.
- *Lapsen oikeus kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti* merkitsee koulu-kontekstissa erityisesti oikeutta omatahtiseen, omien edellytysten mukaiseen ja itsensä toteuttamiselta tuntuvaan oppimiseen ja opiskeluun. Kaikki tämä kiinnittyy vahvasti lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklaan 29, joka määrittelee koulutuksen päämäärät. Monet koulussa ja koululaisten koulusuhteessa näkyvät rakenteelliset jaot sekä koulun yhtäältä samanlaistavat ja toisaalta eriarvoistavat käytännöt osoittavat tässä yhteydessä, että koulussa on muotteja, jotka rajaavat lapsen täysimääräisen kehittymisen raameja. Hyvät oppimistulokset puolestaan kertovat siitä, että kouluissamme ainakin opetetaan ja tarjotaan tätä kautta mahdollisuus oppia ja kehittyä. Hyvät oppimistulokset viittaavat myös siihen, että opetusmateriaali kouluissamme on laadukasta. Suurella osalla oppimistulokset eivät välttämättä ole osoitus hyvästä kouluviihtyvyydestä, vaikka yksilötasolla koulumenestys ja kouluviihtyvyys korreloivatkin lineaarisesti.
- *Lapsen oikeus tulla kuulluksi* -oikeusperiaate toteutuu koululaisten kokemusten mukaan liian usein vain näennäisesti. Lapsilta kysytään loppujen lopuksi hyvin vähän koulun kehittämiseen liittyviä ”suuria kysymyksiä”, ja pienissäkin kysymyksissä kuulemisen kokemus jää ohueksi – esimerkiksi kouluihin on vaikeaa

saada viihtyisyyttä lisääviä pieniäkin asioita. Periaatteen toteutumisen arvioinnin yhteydessä on hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, että lapsen kuulemista voi vaikeuttaa se, että lapsi vaikenee. Monissa tutkimuksissa törmäsimme havaintoon siitä, että koulujemme sukupolvisuhteita värittää hiljaisuuden koodi, kertomattomuuden kulttuuri. Vaikka lapset tuntuvat kaipaavan kuuntelevaa aikuista (ks. esim. Tuononen 2008), jokin koulukulttuurissa lukkiuttaa avoimen asioiden jakamisen ja käsittelyn.

- **YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 29** velvoittaa sopimusvaltioiden aikuisväestöä perustavaa laatua olevalla tavalla. **Artiklan kohta 1a** vastuuttaa kasvattajat antamaan tilaa, resursseja, tukea ja opastusta niin, että jokainen lapsi voi kasvaa ja kehittyä sellaiseksi kuin hänessä on potentiaalia. Avoimeksi kysymykseksi jää, voiko tällaista koskaan tavoittaa koulunkaltaisissa massalaitoksissa – vaikka tiedämmekin, että yhteiskunnat, joissa on kehittynyt koulutusjärjestelmä, kasvatavat keskimäärin onnellisempia ja hyvinvoivempia ihmisiä kuin sellaiset, joissa koulujärjestelmä on alkeellinen tai orjuuttava⁵³. Vaikka suomalaiset koululaiset eivät ”pidä” koulustaan, he selvästi hyötyvät ja sallivat itsensä hyötyvän siitä paljon.

Artiklan kohta 1b velvoittaa kasvattajia edelleen: lasta on kasvatettava kunnioittamaan ihmisoikeuksia ja perusvapauksia. Monenlaiset jännitteet koulun arkisissa suhteissa osoittavat, että tässä asiassa on vielä paljon tekemistä – koulututkimussissakaan asiaa ja sen opettamista ei sivuta lainkaan. Ryhmäperustaiset suosio- ja jäsenyyssuoritukset koululaisten keskinäisissä suhteissa, kaikessa raadollisuudessaankin, kertovat puolestaan, että artiklan kohdat c ja d, jotka velvoittavat opettamaan ja edistämään kunnioitusta monenlaista inhimillistä erilaisuutta kohtaan, olisi syytä ottaa paljon nykyistä tiukemmaksi ohjenuoraksi koulun toimintaa suunniteltaessa – niin että kouluhyvinvointi jakautuisi nykyistä tasaisemmin niillekin, jotka tänään vielä joutuvat monenlaisen tietoisien tai tiedostamattoman syrjinnän ja alistamisen kohteiksi.

Lapsen oikeuksien toteutumisen pohtiminen, samoin kuin kouluhyvinvoinnin todellisen kuvan luominen, ei ole yksiselitteistä. Koululaistemme koulunkäyntiin liittyy paljon hyviä asioita, ja kun lapset ja nuoret ovat listanneet elämänsä harmillisimpia asioita, koulu ei näy näillä listoilla ollenkaan (Oksanen 2011). Koulunkäynti on kuitenkin myös rimpuilua monenlaisten paineiden, puutteiden ja pelkojen edessä. Tämän jännitteisen todellisuuden monimuotoisuuden toteaminen ei kuitenkaan kelpaa vastaukseksi YK:n lapsen oikeuksien komitean esittämään kysymykseen suomalaisten lasten huonosta kouluhyvinvoinnista, eikä sen toteaminen riitä syyksi olla pyrkimättä parempaan. Kouluhyvinvoinnin riskien ja uhkien, samoin kuin sitä edistävien olosuhteiden tunnistaminen, tukee osaltaan moninaisia pyrkimyksiä hyvinvoivaan, hyvään kouluun. Siihen on pyritty tässä tutkimuksessa.

53 http://fi.wikipedia.org/wiki/Inhimillisen_kehityksen_indeksi

7 Hyvä koulu

Tutkimuksemme perusteella voimme kootusti suositella, että:

1. YK:n lapsen oikeuksien sopimus otetaan selkeämmin ohjaavaksi periaatteeksi koulumaailmaan. Sen läpileikkaavat yleisperiaatteet antavat raamin lapsi- ja nuorisoyhteisöille ja edelleen hyvälle koululle.
 - Yhdenvertaisuusperiaate edellyttää paitsi yhdenvertaista kohtelua, myös aktiivisia toimia syrjintää vahvistavien rakenteiden poistamiseksi. Periaatteen toteutuminen edellyttää, että syrjintää vahvistavien rakenteiden olemassaolo tunnustetaan ja että luodaan aktiivista, syrjinnänvastaista koulutuspolitiikkaa.
 - Lapsen edun ensisijaisuus -periaate edellyttää lapsen edun harkintaa ja huomiointia *ensisijaisena* päätöksentekoa ohjaavana periaatteena. Tämän periaatteen toteutuminen edellyttää, että lapsen tai nuoren etu ei jää toissijaiseksi kriteeriksi, kun määritellään esimerkiksi koulutuksen resursointia tai suunnitellaan säästötoimenpiteitä valtio- ja kuntatasoilla.
 - Lapsen oikeus kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti -periaate edellyttää toimia myös muun kuin tieto- ja taidollisen osaamisen kehittämiseksi (vrt. artikla 29) kutakin yksilöä tukien, yhdenvertaisuutta kaikilla osa-alueilla edistäen. Periaate velvoittaa koulua kiinnittämään huomiota siihen, että oppimisen menetelmien ja sisältöjen tulee olla sellaisia, että tieto- ja taidolliset PISA-menestyjät kokevat myös oppimisen, osaamisen ja onnistumisen iloa kouluissaan. He myös ansaitsevat yhdenvertaisen kohtelun esimerkiksi opetuksen painopistealueita, resursointia tai tukitoimenpiteitä suunniteltaessa.
 - Lapsen oikeus tulla kuulluksi -periaate edellyttää todellisen kuulluksi tulemisen mahdollistamista ja osallistumiskeinojen yhdenvertaistamista. Kaikilla lapsilla ja nuorilla tulee olla samalla tavalla oikeus vaikuttaa keskeisiin koulua koskeviin asioihin, koska koulu muodostaa yhden heidän elämänsä tärkeimmistä ja merkityksellisimmistä toimintaympäristöistä.
2. Oppilaiden osallistumisen edistämiseksi luodaan kouluissa todelliset, arjessa käytävät puitteet. Vertaissovittelu, oppilaskuntatoiminta ja koulukummitoiminta ovat esimerkkejä jo olemassa olevista oppilaita aktiivisuuteen houkuttelevista osallistumismahdollisuuksista. Oppilaita tulee saada kuitenkin mukaan laajemmin niin, että heidän kokemuksensa täysivaltaisesta ja monipuolisesta osallisuudesta kouluissaan vahvistuisi muutenkin kuin vain erillisten osallisuusohjelmien ja -järjestelmien kautta. Oppilaiden mielipiteet esimerkiksi opetuksen sisällöistä ja menetelmistä, työjärjestysten mielekkyydestä tai koulun varustelusta tulee nähdä yhtä tärkeinä kuin koulun aikuisten mielipiteet. Koulun yleisellä, avoimella ja turvallisella ilmapiirillä voidaan synnyttää oppilaiden osallistumista ruokkivaa yhteisöllisyyttä.
3. Opettajien ja oppilaiden keskinäisten suhteiden muodostumiseen panostetaan kouluarjessa nykyistä huomattavasti enemmän, suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti.

Suomalaista kouluarkea sävyttää sukupolvivälimatka, joka eristää oppilaat tunnetasolla opettajista ja jättää heidät liian usein selvittelemään keskinäisiä jännitteitään ja henkilökohtaisia pelkojaan ilman aikuisen kasvattajan turvallista läsnäoloa. Vain turvallisessa ympäristössä voidaan hyvin.

4. Kouluympäristön suunnittelussa, rakentamisessa ja kohentelussa otetaan huomioon lasten toiveet, jotka yleensä ovat hyvin arkisia ja toteuttamiskelpoisia. Välittömään kouluympäristöön kuuluvat rakenteiden ja piha-alueiden lisäksi muun muassa kouluruokailuun liittyvät asiat. Kouluympäristö ei ole vain riittävää materiaa; myös esteettiset arvot luovat osaltaan hyvinvointia ja viihtyisyyttä. Välillisesti kouluympäristö laajenee kuntatasolle, jossa koulujen materiaalisista resursseista päätetään.
5. Suomalaisessa puhunnassa aletaan yleisesti suhtautua kouluun nykyistä positiivisemmin, uudenlaista kulttuurista kouluun katsomista opetellen. Koulussamme ja koulutusjärjestelmässämme on ongelmia, mutta myös niiden hyvien puolten esille tuominen ja vahvistaminen voivat osaltaan tehdä näkyviksi niitä asioita, joista kouluhyvinvointi syntyy. On syytä pysähtyä miettimään, voisimmeko ryhtyä tuottamaan koulusta ”koulu pakkopullana” -mielikuvien sijaan koulunkäyntiä ja myönteisiä kouluasenteita tukevia mielikuvia. Hyvän koulun rakentaminen on viime kädessä kaikkien yhteinen asia, ja aikuisten tehtävä on välittää lapsille myönteistä suhtautumista asiaan, jonka kanssa ollaan tekemisissä päivittäin monen vuoden ajan.

8 Lähteet

Kirjallisuus

- Airaksinen, Tanja (2011) ”Tää on mejjän arkkee räällä”: hyvinvointi harvaan asutulla maaseudulla sinne muuttaneiden kokemana. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja aluetieteiden tiedekunta, yhteiskuntatieteiden laitos.
- Ahola Sakari & Olin, Nina (2000) Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena (2000) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, Anneli, Henriksson, Lea & Närkin, Ritva (1994) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, Päivi (2004) Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bauman, Zygmunt (2008) New performance of the old vs. young drama. Generalitat de Catalunya: Department d'Acció Social Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Ben-Arieh, Asher (2006) Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966) The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. Open Road.
- Bernstein, Basil (1977) Towards A Theory Of Educational Transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) Reproduction in education, society and culture. London: Sage.
- Broady, Donald (1986) Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brunell, Viking & Kupari, Pekka (toim.) (1993) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto.
- Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (2002) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.
- Casas, Ferran (2011) Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. Child Indicators Research, 4 (4), 555-575.
- Child and youth participation in Finland (2011) A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
- Currie, Candace, & Gabhainn, Saoirse Nic (toim.) (2008) Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 Survey. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- van Dijk, Teun (2008) Racism. Puheenvuoro ISA:n (International Sociological Association) konferenssissa Barcelonassa syysyllä 2008.
- Durkheim, Émile (1956) Education and sociology. New York: Free Press.
- Ellonen, Noora (2008) Kasvuyhteisö nuoren turvana: sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto.
- Ellonen, Noora & Peltonen, Kirsi (2011) Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset ja psykososiaaliset ongelmat – moniulotteiset yhteydet ja mittaamisen haasteet. Nuorisotutkimus 2(29), 3–25.
- Fattore, Toby, Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2007) Children's Conceptualisation(s) of their Well-being. Social Indicators Research (80), 5–29.
- Gellin, Maija (2011) ”Lapsikin osaa sovittelalla” - Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa? <http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf>
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (1995): ”Koulu on kuin...” Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. Nuorisotutkimus 13 (3), 3-12.

- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Palgrave: Macmillan.
- Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2007) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Gretscel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2012) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Haapasalo, Ilona, Välimaa, Raili & Kannas, Lasse (2010) *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 133-150.
- Hammarberg, Thomas (1997). *A School for children with rights. The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hanhivaara, Pirjo (2006) *Maailmaa syleilevä osallisuus. Osallisuuden suhde kouluun*. Nuorisotutkimus 3/2006.
- Hannus-Gullmets, Britta (1984) *Kouluviihtyvyyden Pohjosmaissa*. Helsinki: Kouluhallitus. Kokeilu ja tutkimustoimisto.
- Harinen, Päivi (2005) *Nuoret monikansallisuudessa ja –kulttuuristuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa Terhi-Anna Wilska (toim.) *Erlaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005*. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusseura, 97-109.
- Harinen, Päivi (2008) *Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa*. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituvuus nuoruus. Nuorten elinolo* vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, opetusministeriö & Stakes, 84-92.
- Harinen, Päivi, Heikura, Mari, Lehmus, Heikki & Vallisto, Matias (2008) *Tappelua takapenkillä. Kokemuksia kohdennetun nuorisotyön pienryhmätoiminnasta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Harinen, Päivi & Souto, Anne-Mari (2011) *Matkojen päässä – Takametsän tyttöjen ja Peräkylän poikien elämämpiiri*. Teoksessa Markku Leinonen (toim.) *Puheenvuoroja nuorten hyvinvoinnista Itä-Suomessa*.
- Harinen, Päivi & Koski, Leena (2008) (toim.) *Arjen askeleet. Otteita elämän järjestyksistä*. Joensuun yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia.
- Harinen, Päivi, Honkasalo, Veronika, Souto, Anne-Mari & Suurpää, Leena (2009) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Harinen, Päivi (2012) *Mennään bussilla. Pitkä koulumatka nuorten vapaa-ajan puitteistajana*. Käsikirjoitus, painossa.
- Harinen, Päivi & Pyhäniemi, Helena (2012) *Muistoja ja missioita. Kyläkoulun kuulumiset*. Teoksessa Tapani Tavi (toim.) *Louhiojalta, hyvää päivää*. Joensuu: Louhiojan kyläyhdistys.
- Harinen, Päivi & Sabour, M'hammed (2012) *Race and ethnic inequalities in education: The case of Finland*. Käsikirjoitus, painossa. (Palgrave Macmillan)
- Harinen, Päivi & Rannikko, Anni (2012) *Rimpuilua rasmin rakenteissa. Rasminvastaisen kansalaistoiminnan paradoksit*. Käsikirjoitus, painossa.
- Herranen, Jatta & Harinen, Päivi (2007) *Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli*. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 88-100.
- Holopainen, Pirkko, Järvinen, Ritva, Kuusela, Jorma & Packalen, Petra (2009) *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulu arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hormalainen, Leila (2008) *Karttakeppi kaiteissa*. Teoksessa Päivi Harinen & Leena Koski (toim.) *Arjen askeleet. Otteita elämän järjestyksistä*. Joensuun yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia, 123-133.
- Husén, Torsten (1974) *The Learning Society*. London: Methuen.
- Huuki, Tuija (2010) *Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa*. Nuorisotutkimus 1(28), 3-19.
- Innocenti Report Card 7 (2007) *An overview of child well-being in rich countries*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Ivens, John (2007) *The development of a happiness measure for schoolchildren*. *Educational Psychology in practice*, 23(3), 221-239.
- Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (2001) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Junttila, Niina (2010) *Lapsen sosiaaliset kyvyt ja yksinäisyys näkyvät jo alakoulussa*. Nuorisotutkimus 1(28), 66-70.

- Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (2001) Johdanto. Teoksessa Irmeli Järventie & Hannele Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 7-17.
- Järvinen, Tero (2003) Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kangasniemi, Jukka (2008) Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. Jyväskylän yliopisto: Studies in Humanities.
- Kannas, Lasse (toim.) (1995) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankkunen, Paula, Harinen, Päivi, Nivala, Elina & Tapio, Mari (2010) Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010.
- Karabel, Jerome & Halsey, A.H. (1977) Power and ideology in education. Oxford University Press.
- Kasanen, Kati (2003) Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopisto: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Kauppi, Teemu (2011) Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. Nuorisotutkimus 2(29), 45–63.
- Kauppila, Juha & Tuomainen, Anne (1996) Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159-196.
- Kiilakoski, Tomi (2009) Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, Tomi (2010) Vertaissovittelu konfliktin kohtaamisen keinona koulussa. Nuorisotutkimus 1(28), 89-92.
- Kilpi-Jakonen, Elina (2010) Children of immigrants at the end of comprehensive school in Finland. Examining the effects of ethnic origin, parental resources and gender. Artikkelin käsikirjoitus.
- Kilpi-Jakonen, Elina (2011) Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. Acta Sociologica 54(1), 77–106.
- Konu, Anne (2002) Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto: Lääketieteellinen tiedekunta.
- Korkiamäki, Riikka & Ellonen, Noora (2010) Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. Nuorisotutkimus 3/2010.
- Koskinen, Sanna (2010) Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.
- Kuusela, Jorma (2006) Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kämppe, Katariina, Välimaa, Raili, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse (2008) Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kämppe, Katariina, Välimaa, Raili, Ojala, Kristiina, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse (2012) Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Helsinki: Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2012:8.
- Kärnä, Antti (2012) Effectiveness of the KiVa Antibullying Program. Turun yliopisto: Psykologian tutkimuksia.
- Käyhkö, Mari (2006) Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Kääriäinen, Hillevi, Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira (1997) Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laine, Kaarlo (1997) Ameba pulpetissa. Nuorten ja koulun kulttuurit ristiriidassa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2009) Oppimistulosten alueellisista eroista perusopetuksen päätösvaiheessa. Teoksessa Kari Nyssölä & Ritva Jaku-Sihvonon (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus.
- Laukkanen, Marjo (2010) Koulu ohittaa pohjoisen poikien kotiseututaidot. Nuorisotutkimus 1(28), 83-87.
- Lehmus, Heikki (2012) Tilastollinen analyysi Joensuun Nuorisoaseman asiakkaista. Itä-Suomen yliopisto: Kasvatustieteiden osasto.

- Lehtonen, Jukka (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Linnakylä, Pirjo (1993) Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Viking Brunell, & Pekka Kupari (toim.) Peruskoulun oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (1997) Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28(2), 112-127.
- Luopa, Pauliina, Pietikäinen, Minna & Jokela, Jukka (2008a) Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Luopa, Pauliina, Pietikäinen, Minna & Jokela, Jukka (2008b) Kouluterveyskysely 1998-2007: Nuorten hyvinvoinnin kehitys ja alueelliset erot. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Luopa, Pauliina, Lommi, Anni, Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka (2010) Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Luukkainen, Esa (2007) Memento mori. Teoksessa Esko Hartikainen, Päivi Harinen & Leila Hurmalainen (toim.) Opinpaikat. Elämänkulkuja sivistyskansan elämäkerrassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 298-306.
- Lähteenmaa, Jaana (2000) Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Manninen, Jyri (2008) Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Helsinki: Opetusministeriö.
- Manninen, Sari (2010) Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. Nuorisotutkimus 1(28), 21-38.
- Markkanen, Airi (2003) Luonnollisesti. Etnografinen tutkimus romaninaisten elämänkulusta. Joensuun yliopisto: Humanistinen tiedekunta.
- Metso, Tuija (2011) Vanhempien barometri 2011 - Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluyhyvinvoinnista.
- Meyer, John (1992) School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century. Washington D.C.: The Falmer Press.
- Murcott, Anne (1982) The sociocultural significance of food and eating. University College Cardiff: Department of Sociology.
- Nuikkinen, Kaisa (2005) Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, Kaisa (2009) Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1398.
- Nuorisobarometri 2005. Tilasto-osuus.
- Nyyssölä, Kari (2009) Koulutustarjontaan vaikuttavat tekijät perusopetuksessa. Teoksessa Kari Nyyssölä & Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa: Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 195-213.
- Näre, Sari (2010) Pojat ja turpiin ottamisen taito. Nuorisotutkimus 1(28), 1-2.
- Oksanen, Emmi (2011) Nuorten huolet nuortenpalsta-kirjeissä: Itseensä käpertyminen anomian lajina. Katsaus. Nuorisotutkimus 4/2011.
- Ollikainen, Taru (2011) Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. Kasvatus 42 (5), 468-479.
- Opetusalan sisäilmaselvitys (2012) Helsinki: OAJ.
- Paju, Petri (2011) Koulu on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Paju, Petri & Hoikkala, Tommi (2012) Ihan tavallinen peruskoulu? Käsikirjoitus.
- Perho, Sini (2010) Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituhatosen vaihteen Joensuusta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Puuronen, Anne (2004) Rasvan tyttäret. Etnografinen tutkimus anorektisen kokemustiedon kulttuurisesta jäsentymisestä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pölkki, Pirjo (2001) Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Irmeli Järventie & Hannele Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 125-146.
- Randolph, Justus J. & Kangas, Marjaana (2008) The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). Child indicators research, 79-93.
- Reisel, Mimi (1977) Hva legger elevne i ordene trivsel og mistrivsel? Forsoknytt nr 2.

- Salasuo, Mikko (2006) Atomisoitunut sukupolvi: Pääkaupunkiseudun nuorisokulttuurinen maisema ja nuorisotyön haasteita 2000-luvun alussa. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Salmivalli, Christina (2010) Koulukiusaamiseen puuttuminen : kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saukkonen, Sakari (2003) Koulu ja yksilöllisyys: jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, Piia, Rinne, Risto & Sairanen, Virve (2012) Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka, 77 (1).
- Soini, Tiina, Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi, Westling, Suvi, Ahonen, Elsi & Järvinen, Sanna (2012) Mitä jos opettaja etäännyy - Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus 2/2012 .
- Souto, Anne-Mari (2011) Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka Eija & Reinikainen, Pasi (2010) PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:21. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni (toim.) (2012). PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sunnari, Vappu (2009) Physical Sexual Harassment as Experienced by Children at School in Northern Finland and Northwest Russia. University of Oulu: Electronic publications 9, Faculty of Education.
- Sunnari, Vappu, Kangasvuo, Jenny, Heikkinen, Mervi & Kuorikoski, Niina (toim.) (2003) Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna. Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Suoninen, Annikka, Kupari, Pekka & Törmäkan- gas, Kari (2010) Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Tackling Violence in Schools: A global perspective – Bridging the gap between standards and practice (2012) New York: Office of the Special Representative of the Secretary on Violence against Children (UN).
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuononen, Pirjo (2008) Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008.
- UNICEF Suomi (2008) Kuudesluokkalaisten käsityksiä leikistä, harrastuksista ja kavereista. UNICEF Suomi, Helsinki.
- UNICEF Suomi (2010) Yhteispuhjoismainen tutkimus Lapsen oikeudesta osallistua 2009–2010. UNICEF Suomi, Helsinki.
- UNICEF Suomi (2011) Lapsen oikeuksien käsikirja. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Uusitalo-Malmivaara, Lotta (2011) Global and School-Related Happiness of Finnish children. Journal of Happiness Studies.
- Vesikansa, Sari (2010) Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Helsingin yliopisto: Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.
- Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (2003) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Willis, Paul (1984) Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Yrjölä, Pentti (2004) Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus.
- Ziehe, Thomas (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Painetut lähteet

Helsingin Sanomat 14.10.2012. Kyllä koulu hoitaa. D, 1–3.

Opetusministeriö (2005) Kouluhyvinvointiryhmän muistio (Promemoria av arbetsgruppen för ökat välbefinnande i skolan) 2005:27. Helsinki: Yliopistopaino.

Nuorisolaki 2006/72

Perusopetuslaki 1998/628

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004 Sassi, Pirkko (toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Suomen perustuslaki 1999/731

Yhdenvertaisuuslaki 2004/21

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989

Internetlähteet

<http://www.aamulehti.fi/Paakirjoitukset/1194772465321/artikkeli/opettajille+lisaa+oikeuksia.html>

[http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?\\${APPL}=uttpa&\\${BASE}=faktauttpa&\\${THWIDS}=0.22/1350848302_394170&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?${APPL}=uttpa&${BASE}=faktauttpa&${THWIDS}=0.22/1350848302_394170&${TRIPPIFE}=PDF.pdf)

<http://www.ess.fi/?article=374271>

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Maahanmuuttajatyt%C3%B6t+voivat+koulussa+parhaiten+suomalaispojat+huonoiten/>

http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012081015940947_uu.shtml

<http://www.kemionsaari.fi/fi/uutiset/dalsbrukskoulun-piha-vihitty>

<http://www.kivakoulu.fi/>

<http://www.kuusamonseurakunta.fi/?sid=34>

http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B98B42CA8C41F43A60484FC9343A-8BAFEC980300/filename/T+Hammarberg+School+for+Children+with+Rights.pdf

<http://www.romanomissio.fi/koulu0101.htm>

http://yle.fi/tekstiv/arkisto/hyvinvointi/koulu_koetaan_turvalliseksi_3677.html

<http://www.vakivalta.rikosentorjunta.fi/54884.htm>

Muut lähteet

Haastattelut: Maria Kaisa Aula, Tomi Kiilakoski, Anne-Mari Souto ja Riitta Vornanen

Kauppinen, Jorma: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Alustus koulutustutkimusfoorumissa 27.9.2012.

YLE Keski-Suomi, 17.8.2009. Ilona Haapasalon haastattelu.

YLE Radio 1, makasiiniohjelma ”*Opettajainkokous*”, 1.9.2012.

YLE Radio 1, klo 6:n uutiset 7.9.2012.

9 Liitteet

Liite 1: Aiheeseen liittyviä tutkimuksia

Kansainvälisiä kouluhyvinvointi- ja kouluviihtyvyydestutkimuksia

WHO-koululaistutkimus (1984–)

WHO-koululaistutkimus on yhteistyössä WHO:n Euroopan aluetoimiston kanssa koordinoitu kansainvälinen pitkäkestoinen tutkimus, jossa tarkastellaan monipuolisesti 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten koettua terveyttä ja hyvinvointia, terveystottumuksia ja koulukokemuksia. WHO-koululaistutkimuksen aineistot kerätään kussakin tutkimusmaassa kansainvälisen tutkimusprotokollan mukaisesti kyselylomakkein koulutuntien aikana. Tutkimus alkoi vuonna 1984 neljän maan (Suomi, Englanti, Norja ja Itävalta) tutkijoiden yhteistyönä ja on vähitellen laajentunut käsittämään yli 40 maata ja aluetta Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. Tutkimuksen aineistot on kerätty vuosina 1984, 1986, 1990, 1994, 1998, 2002, 2006 ja 2010. Koulukokemuksia koskevat kysymykset olivat ensimmäisen kerran mukana vuonna 1994 (Kämppi ym. 2008). Koululaiskyselyn tuloksista julkaistaan määrääjain kansainvälisiä raportteja, jotka keskittyvät eri teemoihin. Uusimpia tuloksia WHO:n koululaistutkimuksesta edustaa 2010–2011 vuoden koululaistutkimus, jonka tuloksista julkaistiin 05/2012 kansainvälinen raportti (Currie ym. 2012).

WHO-koululaistutkimuksen trendejä (1994–2006) käsittelevässä Opetushallituksen raportissa tarkastellaan koululaistutkimuksen trendejä, jotka koskevat oppilaiden näkemyksiä koulusta pitämisestä, opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista, oppilaiden keskinäisistä suhteista, vanhempien tuesta koulutyölle sekä oikeudenmukaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemuksista (Kämppi ym. 2008).

PISA (2009)

PISA 2009 on neljäs itsenäinen tutkimus vuonna 1998 käynnistyneessä kansainvälisessä PISA-arviointiohjelmassa. PISA-ohjelma on OECD:n organisoima hanke. Suomessa tutkimuksen rahoituksesta ja organisoinnista vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA 2009 -tutkimuksen käytännön toteutuksesta vastasi kansainvälisellä tasolla tutkimuslaitosten konsortio, jota johti Australian Council for Educational Research. Suomessa hankkeen toteutuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. PISA:n kohdejoukon muodostavat lähtökohtaisesti arviointivuonna 15 vuotta täyttävät nuoret. Suomessa tämän ikäluokan koko PISA 2009 -tutkimuksessa oli 66 198 nuorta. Tästä kohdejoukosta tuli otantaa varten tavoittaa vähintään 95 prosenttia. Koulut valittiin satunnaisesti peruskouluista sekä lukioista ja ammatillisista oppilaitoksista.

Tässä tutkimuksessa on käsitelty opetusministeriön julkaisemaa ”*PISA 09 – Kestääkö osaamisen pohja*”-raporttia, joka käsittelee tutkimuksen päätuloksia. Raportista on käyty läpi kouluoloihin liittyvä osio. Aikaisemmissa PISA-tutkimuksissa ei ole käsitelty kouluoloihin liittyviä kysymyksiä. (Sulkunen & Välijärvi, 2012.)

IEA:n ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) (2010)

ICCS on IEA:n organisoima kansvainvälinen arviointitutkimus. Sen tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet nuorilla on toimia ja osallistua aktiivisina kansalaisina 2000-luvun yhteiskunnassa. Tutkimus tuottaa kuvauksia nuorten yhteiskuntaa koskevasta tietämyksestä sekä keskeisten yhteiskunnallisten ilmiöiden ja käsitteiden ymmärtämisestä. Lisäksi tutkimus tuo tietoa nuorten asennoitumisesta kansalaisuuteen ja kansalaisyhteiskuntaan sekä heidän valmiuksistaan ja halukkuudestaan toimia yhteiskunnan oma-aloitteisina jäseninä. Tutkimus perustuu laajaan ja edustavaan osallistuvien maiden vertailujoukkoon, millä taataan, että kansallisesta osaamisesta, asenteista ja osallistumisesta saadaan luotettava kokonaiskuva ja tietoperustaa myös yhteiskunnallisen opetuksen kehittämiseksi. (Suoninen ym. 2010.)

Tässä tutkimuksessa on käsitelty Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen raporttia ”*Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet - Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*” (Suoninen ym. 2010).

Kansallisia kouluhuvinvointi- ja kouluviihtyvyydetutkimuksia

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyt (1996-)

Kouluterveyskysely tuottaa valtakunnallista ja alueellista seuranta- ja vertailutietoa nuorten elinoloista, kouluoloista, terveydestä, terveystottumuksista sekä terveysosaamisesta ja oppilas- tai opiskelijahuollosta. Kouluterveyskyselyä alettiin tehdä vuodesta 1995 alkaen peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaille sekä lukion ja ammatillisten oppilaitosten 2. vuoden opiskelijoille. Vuonna 1999 kyselyn piiriin otettiin myös lukion 1. vuoden opiskelijat, mutta vuonna 2001 ammatilliset oppilaitokset jätettiin pois. Vuosien 2008 ja 2009 kysely tehtiin jälleen myös ammatillisissa oppilaitoksissa, sekä 1. että 2. vuoden opiskelijoille. (Luopa ym. 2010.)

Kouluterveyskyselyn raporteista on tässä analyysissa käyty läpi erityisesti THL:n ”*Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla - Kouluterveyskysely 2000–2009*”-raportti (Luopa ym. 2010), jossa käsitellään nuorten terveydessä tapahtuneita muutoksia 2000-luvulla, sekä uusimman (2010–2011) kouluterveyskyselyn tulokset. Erityisesti on keskitytty nuorten kouluoloihin liittyviin osioihin peruskoulun 8 ja 9-luokkalaisten osalta.

Opetusalan sisäilmaselvitys (2012)

Opetusalan ammattijärjestön kysely koulujen ja päiväkotien sisäilmasta toteutettiin keväällä 2012. Kysely lähetettiin päiväkotien, peruskoulujen ja lukioiden työsuojeluvaltuutetuille. Heitä pyydettiin jakamaan kysely rehtoreille, päiväkotien johtajille sekä työsuojeluasiamiehille. Kyselyyn vastasi 529 henkilöä 155 kunnasta. Rehtoreiden ja päiväkotien johtajien vastaukset koskivat 555 päiväkotia, peruskoulua tai lukiota. Työsuojeluvaltuutettujen vastaukset koskivat 1309 päiväkotia, peruskoulua tai lukiota 17563 opettajaa ja 192842 oppijaa. (OAJ 2012). Tässä tutkimuksessa on käyty läpi raportin tuloksia peruskoulun osalta ja niiltä osin, kuin ne linkittyvät kysymyksiin kouluhyvinvoinnista.

Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa (2010)

Tutkimuksessa on analysoitu erilaisten vähemmistöryhmiin (etniset ja kielelliset, uskonnolliset ja seksuaalivähemmistöt, eri vammaisryhmät) kuuluvien 10-17-vuotiaiden lasten ja nuorten syrjintäkokemusten yleisyyttä. Siinä on myös jäsenetty lasten ja nuorten kokeman syrjinnän muotoja ja syrjintäkokemuksen kannalta merkityksellisiä paikkoja ja toimijoita. Tutkimuksen aineistot ovat olleet monipuoliset sisältäen muun muassa verkkokyselyaineiston (n=337), haastatteluaineiston (n=23) ja useita sekundaariaineistoja (aineistot yhteensä: määrällinen n=826, laadullinen n=74). Tutkimus on otettu mukaan tähän analyysiin, koska yläkoulu tulee siinä esiin hyvin vahvana syrjintäkokemusten ympäristönä, mikä on kouluhyvinvoinnin tutkimisen näkökulmasta huomion arvoista. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio 2010)

Alueellinen vaihtelu koulutuksessa: Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta (2009)

Tutkimus on Opetushallituksen koordinoima koulutuksen alueellista vaihtelua ja siinä tapahtunutta kehitystä analysoiva hanke. Tarkastelun raamina on koulutuksen tasa-arvoperiaate. Vuoden 2009 raportissa on kiinnitetty huomiota erityisesti peruskoulujen määrän vähenemiseen. Suhteellisesti eniten maassamme ovat vähentyneet alle 50 oppilaan peruskoulut (vähennys: yli 9 prosenttiyksikköä vuodesta 1998 vuoteen 2006). Huomionarvoista on, että perusopetusta antavien koulujen määrä on vähentynyt suhteellisesti oppilasmäärää enemmän. Kouluverkko on supistunut rajuimmin Lapin, Pohjois-Karjalan, Kainuun ja Etelä-Karjalan maakunnissa, joissa syrjäseuduilla asuvien oppilaiden koulumatkat ovat venyneet pitkiksi. Peruskouluverkon pienkouluvaltaisuus on vähentynyt ja koulujen keskimääräinen oppilasmäärä on kasvanut. (Nyyssölä 2009)

Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulu arjessa (2010)

Tämä raportti ei ole varsinaisesti tutkimus, mutta se sisältää erilaista materiaalia ja ohjeistusta koulujen työrauhan edistämiseksi. Raportissa hahmotellaan turvallista koulu-

ympäristöä, ja siksi se on kouluhyvinvointitarkastelussa huomion arvoinen. Turvallista koulua kuvataan vastuulliseksi, välittäväksi ja yhteistyökykyiseksi. Raportti antaa hyvän peilauspinnan analyyseille, joissa tuodaan esiin nykykoulumme työrauhaongelmia ja oppilaiden ja opettajien välistä emotionaalista välimatkaa. (Holopainen, Järvinen, Kuusela, Packalen 2010)

Oppilaiden haastatteluihin pohjautuvia tutkimuksia

Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa (2008)

Raportti on lapsiasiavaltuutetun toimiston koordinoima kokonaisuus, jossa on selvitetty lasten mielipiteitä monista heille tärkeistä asioista. Selvitys perustuu lapsille lähetettyyn verkkokyselyyn, ja siksi sen tulosten tilastolliseen yleistettävyyteen on suhtauduttava varauksella. Tätä tutkimusta varten raportista luettiin erityisesti lasten koulun ja opettajiin liittyviä käsityksiä ja toiveita. Kuva koulunkäynnistä ja suomalaisten lasten kouluhyvinvoinnista on kyseisen selvityksen perusteella melko positiivinen, mutta todennäköisesti huono-osaiset lapset eivät osallistu tämänkaltaisiin tutkimuksiin. Huomiota on syytä kiinnittää myös siihen, kuinka selkeästi lasten suhde koulunkäyntiin liittyyiin asioihin muuttuu alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. (Tuononen 2008)

Koulurakennus ja hyvinvointi –Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista (2009)

Tutkimuksessa on kysytty, mikä on koulurakennuksen rooli oppilaiden kouluhyvinvoinnin muodostumisessa, ja se kohdistuu peruskoulurakennukseen opiskelu- ja työympäristönä. Mitkä tekijät tukevat oppilaiden ja henkilökunnan psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia – miten opiskeluympäristö tukee hyvinvointia? Millainen on hyvä peruskoulurakennus; mitä kokemuksia se tuottaa käyttäjilleen? Kohtaavatko annetut ohjeet käyttäjien tarpeet? Tutkimuksessa on etsitty peruskoulurakennuksen ja sen käyttäjien hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä, että voitaisiin kehittää ohjeita hyvinvointia tukevan opiskeluympäristön suunnitteluun. Tutkimuksessa puhutaan opiskeluympäristön tuottamasta kokemuksellisesta hyvinvoinnista. Empiirinen aineisto on kerätty Soinisen koulun henkilökunnalta ja oppilailta. Soinisen koulu on pedagogisista lähtökohdista ohjelmoidun yleisen arkkitehtuurikilpailun voittaneen ehdotuksen pohjalta suunniteltu rakennus. Koulurakennukseen liittyvällä hyvinvoinnilla tarkoitetaan tutkimuksessa peruskoulurakennuksen toimintamahdollisuuksiin, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön liittyviä myönteisiä kokemuksia. Hyvän peruskoulun ideaalityypin, ideaalikoulurakennuksen määritelmä perustuu yhteiskunnan odotuksiin, rakentamiseen kohdistuviin vaatimuksiin sekä pedagogisiin ja työympäristön asettamiin vaatimuksiin. Koulututkimuksissa arkkitehtuuria on käsitelty hyvin vähän, ja sen vuoksi kyseinen tutkimus on nähty tässä tärkeäksi. (Nuikkinen 2009)

Suomalaista kouluarkea ja sen ihmissuhteita analysoivia kouluetnografioita

Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset (2001)

Tutkimus on ensimmäisiä kouluetnografioita, joissa koulua on tarkasteltu nuorisokulttuurisena tilana. Analyysi perustuu havainnointi- ja haastatteluaineistoon, jota on koottu kahdessa helsinkiläiskoulussa. Tutkimuksen painopiste on sukupuolella, ja siinä tarkastellaan soveliaita tapoja olla tyttö tai olla poika koulun sosiaalisessa maisemassa. Tutkimuksessa eritellään erilaisia nuorisokulttuurisia tyylejä, joiden varaan nuorten ryhmät koulussa rakentuvat ja asettuvat suhteessa toisiinsa. Koulu nähdään tutkimuksessa kommunikatiivisena yhteisönä, jonka arki täyttyy jatkuvista kohtaamisista, vastakkain asettumisista ja tyylien testaamisesta. Tässä tutkimus on nostettu esiin, koska se selkeästi rakentaa kuvaa koulusta muunakin kuin opiskelemisen ja opettamisen paikkana. (Tolonen 2001)

Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana (2011)

Tutkimus on eräässä pienessä kaupungissa koottuun havainnointiaineistoon perustuva yläkoulun arjen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen analyysi. Havainnointiaineiston kokonaisuudessa on keskitytty erityisesti oppilaiden keskinäisiin toveruuksiin, ystävyyksiin ja hauskanpitoon – yhteisöllisyyteen käsitteen myönteisissä merkityksissä. Tutkimus on tiheää ja intensiivistä keskinäisen yhteydenpidon kuvausta ja kertoo kouluarjen pienten ja ohimenevien hetkien suuresta sosiaalisesta merkityksestä. Tutkimus kuvaa hyvin myös sitä työtä ja vaivaa, jota oppilaiden on koulussa nähtävä päästäkseen osaksi joukkoa. Yksin jääminen on koululaisen peloista suurin, ja aina joku jätetään yksin. Kouluhyvinvointiteemaan tutkimuksella on paljon annettavaa; onhan sen fokus siinä toiminnassa, joka lasten itsensä mielestä on yksi keskeisin koulunkäynnin motivaatioperusta. (Paju 2011)

Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista (2011)

Tutkimus perustuu usean vuoden aikana itäsuomalaisessa monikulttuurisessa yläkoulussa koottuun havainnointiaineistoon. Aineistoa on koottu osallistumalla kahden erilaisen monikulttuurisen koululuokan arkeen ja koko koulun yhteisiin tilanteisiin esimerkiksi välitunneilla. Tutkijan havainnointi on kohdistunut erityisesti nuorten informaalien vertaisryhmien muodostukseen koulussa, samoin kuin erilaisiin jännitteisiin, joita näiden oppilasryhmien välisessä kanssakäymisessä ilmenee. Tutkimuksessa osoitetaan, kuinka moninaisin tavoin syrjintä, kiusaaminen, rasismi ja pelko voivat ilmetä koulun arjessa, ja minkälaisin keinoin ne voisivat olla vältettävissä. Kouluhyvinvointiteeman tarkastelussa tutkimus on tärkeä, koska siinä avataan selväsanaisesti hyvinvoinnin kääntöpuoli: rasistinen ja syrjivä kouluarki. (Souto 2011)

Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä (2011)

Myös tämä tutkimus keskittyy nuorten ryhmäsuhteisiin koulussa ja perustuu itäsuomalaiskaupungin kouluarjen havainnointiin. Tässä analyysissä painopiste on kuitenkin oppilaiden keskinäisen toverisuosiokulttuurin muodostumisessa ja ylläpitämisessä yläkoulussa. Havainnointi on keskittynyt erityisesti tyttöjen vuorovaikutukseen ja tyttöryhmien muotoutumiseen ja keskinäisiin suhteisiin. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrystä yksinäisyyden välttelyn, toverisuosion ja suosiohierarkioiden merkityksestä osana koulukiusaamisilmiötä ja kouluhyvinvointikokemuksia. (Ollikainen 2011)

Liite 2: Asiantuntijahaastattelujen teemarunko

- Kouluviihtyvyystudkimukset ja niiden koulutus- ja kasvatuspoliittinen merkitys?
- Koulun arki tänään?
- Kouluviihtyvyyden määrittely ja elementit?
- Kouluviihtyvyyden mittaaminen?
- Lasten kuuleminen koulua kehitettäessä?
- Kouluviihtyvyys lain näkökulmasta?
- Kouluviihtyvyyden yhteys lapsen oikeuksiin?
- Mihin tässä tutkimuksessa kannattaisi erityisesti kiinnittää huomiota?
- Muita huomioita?

Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa on tutkimus, jossa tarkastellaan suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia.

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut kansainvälisissä vertailuissa esille tullut suomalaisten peruskoululaisten huono viihtyminen koulussa. Kyseessä on ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia tarkasteleva kokonaisanalyysi, jossa kehyksenä ovat YK:n lapsen oikeuksien yleis-sopimuksen yleisperiaatteet: oikeus yhdenvertaisuuteen, lapsen edun ensisijaisuus, oikeus kehittyä ja oikeus tulla kuulluksi. Tutkimuksessa on koottu yhteen, analysoitu ja asetettu keskinäiseen keskusteluun olemassa oleva tutkimustieto sekä nuoris- ja koulutuspoliittinen ohjanta, jotka koskevat suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä.

Tutkimus pyrkii laajentamaan sitä melko yksipuolista ja taipumatonta kuvaa, joka suomalaisten lasten huonosta kouluhyvinvoinnista on syntynyt erilaisten kansainvälisten vertailutulosten myötä. Se pyrkii myös ymmärtämään niitä sosiaalisia ja kulttuurisia prosesseja, jotka raamittavat koettua kouluviihtyvyyttä.

Suomalaisessa koulussa on paljon hyvää pyrkimystä ja hyviä käytäntöjä turvata lapsen keskeiset oikeudet, mutta koulujen toimintaan ja toimintaympäristöön liittyy myös asioita, jotka vaikeuttavat oikeuksien täyttämistä toteutumista. Tutkimus osoittaa, että vaikka totuuden hakeminen kouluhyvinvointikysymyksessä ei ole yksiselitteistä, mahdollisuuksia ja ratkaisuja suomalaisen koulun hyvinvoinnin kehittämiseksi löytyy.

Tutkimuksen tavoitteena on paitsi herättää keskustelua muutoksen vauhdittamiseksi, myös toimia käytännön työkaluna suosituksineen opetustoimen virkamiehille ja kaikille kouluympäristössä toimiville sekä yleisesti koululaisten hyvinvointia pohtiville.

Suomen UNICEF

ISBN 978-952-9536-11-5 (nid.)

ISBN 978-952-9536-12-2 (PDF)

Nuorisotutkimusverkosto/

Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.

ISBN 978-952-5994-24-7 (PDF)

Unigrafia Oy

Helsinki 2012