



**TURUN
YLIOPISTO**

En ymmärrä, miksei voi olla erilainen kuin muut

Kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunne koululaisten kertomuksissa

Kasvatustieteen / Luokanopettajan tutkinto-ohjelman
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Emma Hanikka

Ohjaaja
Apulaisprofessori Jan Löfström

23.6.2021
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Emma Hanikka

Otsikko: En ymmärrä, miksei voi olla erilainen kuin muut. Kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunne koululaisten kertomuksissa

Ohjaaja: Apulaisprofessori Jan Löfström

Sivumäärä: 70 sivua, 1 liite

Päivämäärä: 23.6.2021

Samaan aikaan, kun suuri osa oppilaista kokee voimakasta kuulumista ja osallisuutta kouluyhteisöönsä, pieni osa ei koe näin. Pro gradu -opinnäytetyöni on tutkimus kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteista sekä koulusta vieraantumisen koululaisten kirjoittamissa tarinoissa. Kouluun kuulumisen tunteella tarkoitetaan sitä, missä määrin oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä, tuettuja, arvostettuja ja mukaan otettuja koulun sosiaaliseen ympäristöön (Goodenow 1993, 80; You ym. 2011, 226). Koulusta vieraantumisen tarkoitetaan voimattomuutta, merkityksettömyyttä ja sosiaalista eristämistä ja negatiivisia asenteita suhteessa kouluun, opettajiin ja vertaisiin (Mau 1992, 731; Rayce ym. 2018 3–4). Tässä tutkimuksessa näitä käsitellään toisilleen vastakkaisina, mutta moniulotteisina ilmiönä, jotka voivat esiintyä yksilöiden kohdalla samanaikaisesti.

Tässä tutkielmassa tutkitaan sitä, miten koululaiset sanoittavat, kuvaavat ja selittävät kouluun kuulumista ja koulusta vieraantumista kertomuksissaan. Kertomukset ovat osa Avoin tarina -aineistoa, jonka Yleisradio on kerännyt kirjoituskampanjoiden muodossa vuosina 2000 ja 2010. Kirjoituksia kerättiin aiheella suvaitsevaisuus, ihmisten monenlaisuus ja erilaisuus. Tutkielmassa kirjoituksia ei lähestytty omakohtaisina kokemus- tai havaintokertomuksina, vaan sosiaalisesti konstruoituina kuvauksina erilaisuudesta. Tutkielmassa oli kiinnostuttu siitä, miten nuoret kirjoittajat ovat rakentaneet tarinoita ja kuvanneet kuulumisen kokemuksia tarinoissa hyödyntäen sosiaalisesti rakennettua todellisuutta ja tarinavarantoa.

Aineistoa analysoitiin käyttäen Labovin narratiivisen analyysin menetelmää, jonka avulla eroteltiin kustakin tarinasta evaluaatiolauseet. Evaluaatiolauseita analysoitiin luokittelemalla niitä samankaltaisuuksien mukaisesti.

Erilaisuutta kouluissa kuvattiin epätoivottuna asiana vertaisten taholta, mutta tarinoissa pohdittiin, miksi erilaisuutta ei hyväksytä koulussa. Hyväksytyksi tullakseen tarinoiden päähenkilöt kokivat tarpeen muutokselle – oli muututtava ollakseen paremmin vertaisten hyväksymä. Ratkaisuksi tilanteelle tarinoiden henkilöt saattoivat toivoa edes yhtä ystävää. Vertaisten syrjinnän tai sen pelon vuoksi osassa tarinoista ei tahdottu mennä kouluun lainkaan. Osassa tarinoista koulussa hakeuduttiin paikkaan, jossa oli piilossa muiden näkyviltä. Opettajan ja oppilaan suhde ei ollut tarinoissa niin suuressa roolissa kuin vertaissuhteet, mutta niistä oli eroteltavissa kolme erityyppistä opettaja-oppilas-suhdetta.

Tässä tutkimuksessa ei voida muodostaa yhteyttä itsensä erilaiseksi kokemisen ja kuulumattomuuden kokemusten välille, mutta tulokset antavat aiheita sille, että näin voisi olla. Aiemmassa tutkimuksessa erilaisuuden kokemukset ovat olleet yhteydessä heikentyneeseen kouluun kuulumisen tunteeseen. Suomen kouluissa lähikouluperiaate tuo monenlaisia oppilaita samaan kouluun. Yksi opetuksen haaste on se, miten kaikkia oppilaita ja yhteisöjä tuetaan niin, että kaikki voisivat kokea kuulumista kouluyhteisöönsä.

Avainsanat: kouluun kuuluminen, kuulumisen tunne, koulusta etääntyminen, kuulumattomuuden tunne, koulusta vieraantuminen, narratiivinen tutkimus, narratiivi, tarinat, erilaisuus, vertaissuhteet, opettaja-oppilas-suhde, kouluyhteisö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	7
2	Teoreettinen viitekehys ja aiempi tutkimus	9
2.1	Kuuluminen	9
2.2	Kouluun kuulumisen tunne	10
2.2.1	Kouluun kuuluminen ja identiteetti	10
2.2.2	Kuuluminen kokemuksena yhteisön jäsenyydestä	12
2.2.3	Kouluun kuuluminen ja kouluun kiinnittyminen	12
2.2.4	Kouluun kuulumisen tunteeseen liittyvät tekijät määrällisessä tutkimuksessa	13
2.2.5	Kouluun kuulumisen tunne ja aiempi laadullinen tutkimus	17
2.3	Vieraantuminen	19
2.3.1	Vieraantuminen käsitteenä	19
2.3.2	Koulusta vieraantuminen	20
2.3.3	Koulusta vieraantumiseen liittyvät tekijät aiemmassa tutkimuksessa	21
2.4	Kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen suhde	23
2.5	Erilaisuus ja kuulumattomuuden kokemus	24
3	Narratiivinen tutkimus	26
3.1	Neljä näkökulmaa narratiiviseen tutkimukseen	26
3.2	Narratiivisuus tässä tutkimuksessa	28
4	Tutkimustehtävä	30
5	Tutkimuksen toteutus	31
5.1	Aineistona koululaisten tarinat	31
5.1.1	Avoin tarina -aineisto	31
5.1.2	Aineiston rajaus	32
5.2	Analyysi	33
5.2.1	Kouluun kuuluminen ja koulusta vieraantuminen osana analyysiä	33
5.2.2	Labovin narratiivisen analyysin malli	36
5.2.3	Analyysin kulku	37
5.3	Luotettavuus	38
5.4	Eettisiä huomioita	40
6	Tulokset	43

6.1	Kouluun kuulumisen tunne ja koulusta vieraantuminen tarinoiden vertaissuhteissa	43
6.1.1	Erilaisuus – Miksi ihminen ei saanut olla erilainen?	43
6.1.2	Muutostarve – Eräänä aamuna päätin saada hyväksynnän	45
6.1.3	En halua kouluun	48
6.1.4	Parempi olla näkymätön	50
6.1.5	Olisipa minulla edes yksi ystävä	51
6.2	Kolme erilaista opettajasuhdetta	53
6.3	Tulosten yhteenveto – Tarina erilaisuudesta on tarina kuulumisesta	55
7	Pohdinta	57
7.1	Tarinamaailma ja elämiss maailma	57
7.2	Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet	60
7.3	Jatkotutkimuksen tarve	62
	Lähteet	64
	Liitteet	71
	Liite 1. Luettelo tutkimuksessa analysoiduista Avoimista tarinoista	71
 KUVIOT		
	Kuvio 1 Finnin osallistumisen-samaistumisen malli	11
	Kuvio 2 Juvosen ehdottama malli kouluun kuulumiseen liittyvien tekijöiden suhteista	17
 TAULUKOT		
	Taulukko 1. Goodenow'n kuulumisen tunteen mittari	34
	Taulukko 2. Raycen ym. nuorten vieraantumisen mittari	35
	Taulukko 3 Esimerkki apulauseen muodostamisesta evaluaatiolauseesta.	38
	Taulukko 4. Ote tarinasta Puuha-Pete mies (2010)	44
	Taulukko 5. Ote tarinasta Susanna (2010)	44
	Taulukko 6. Ote tarinasta Aurinko ja Merkurius (2010)	44
	Taulukko 7. Ote tarinasta Sandra (2000)	45
	Taulukko 8. Ote tarinasta Puuha-Pete-mies (2010)	45
	Taulukko 9. Ote tarinasta Tämä tarina (2000)	45
	Taulukko 10. Ote tarinasta, jolle ei ollut annettu otsikkoa (2000)	46

Taulukko 11. Ote tarinasta Syrjitty (2010)	46
Taulukko 12. Ote tarinasta Oskari, runoileva poika (2010)	47
Taulukko 13. Ote tarinasta Katseita (2010)	47
Taulukko 14. Ote tarinasta Mustia ja valkoisia kissoja (2010)	47
Taulukko 15. Ote tarinasta Susanna (2010)	48
Taulukko 16. Ote tarinasta Maalta muuttanut (2000)	49
Taulukko 17. Ote tarinasta Saaran tarina (2000)	49
Taulukko 18. Ote tarinasta Uusi tuuli pohjoisesta (2000)	50
Taulukko 19. Ote tarinasta Sandra (2000)	50
Taulukko 20. Ote tarinasta Mustia ja valkoisia kissoja (2010)	51
Taulukko 21. Ote tarinasta, jolle ei annettu otsikkoa (2010)	51
Taulukko 22. Ote tarinasta Poika, jolla ei mene hyvin kavereiden kanssa (2000)	51
Taulukko 23. Ote tarinasta Sääli sääriä (2000)	52
Taulukko 24. Ote tarinasta Mietiskelijä (2000)	52
Taulukko 25. Ote tarinasta Yksin (2010)	52
Taulukko 26 Ote tarinasta Sandra (2000)	53
Taulukko 27. Ote tarinasta Oskari, runoileva poika	53
Taulukko 28. Ote tarinasta Puuha-Pete-mies (2010)	54
Taulukko 29. Ote tarinasta Aurinko ja Mercurius (2010)	54
Taulukko 30. Ote tarinasta Tämä tarina (2000)	55
Taulukko 31. Ote tarinasta Yksin (2010)	55

1 Johdanto

Koulu on yhteisö, jossa lapset ja nuoret viettävät ison osan elämästään. Koulu ei ole puhtaasti oppimisen paikka, vaan myös jatkuvan vuorovaikutuksen sosiaalinen kenttä (Juvonen 2006, 655). Koulun yhteisöä on tutkittu monin käsittein, kuten yhteenkuuluvuus, osallisuus, kiinnittyminen, sitoutuminen ja kuuluminen. Näiden käsitteiden merkitykset ja operationalisoinnit vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. Eri käsitteet painottavat vuorovaikutuksen eri näkökulmia ja ilmiöitä.

Tässä tutkielmassa käsittelen kouluun kuulumisen tunnetta. Tarve kuulua on perustavanlaatuinen synnynnäinen tarve muodostaa ja ylläpitää vähimmäismäärä ihmissuhteita (Baumeister & Leary 1995, 499). Kouluun kuulumisen tutkimuskohteena ja sen yhteys oppilaiden motivaatioon menestyä koulussa on kiinnostanut tutkijoita 1990-luvun alusta lähtien. Käsite viittaa havaittuun sosiaaliseen ilmapiiriin koulukontekstissa. (Juvonen 2006, 655–656.) Kouluun kuulumisella tarkoitetaan sitä, missä määrin oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä, tuettuja, kunnioitettuja ja otettuja mukaan koulun sosiaaliseen ympäristöön (Goodenow 1993, 80).

OECD:n tutkimuksessa 75–78 prosenttia suomalaisista oppilaista vastasi olevansa samaa tai vahvasti samaa mieltä kouluun kuulumista mittaaviin väittämien kanssa (OECD 2019, 131). Vuonna 2019 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (tästä eteenpäin THL) kouluterveyskyselyssä 4.–5. -luokkalaisista 42,1 prosenttia oli samaa mieltä väittämän ”Koen olevani tärkeä osa koulu yhteisöä” kanssa. Ei samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa oli 50,5 prosenttia ja eri mieltä sen kanssa oli 7,4 prosenttia vastaajista. Kun vuoden 2019 vastauksia verrataan vuoden 2017 vastauksiin, voidaan havaita, että samaa mieltä väittämän kanssa olevien määrä on vähentynyt hieman yli kymmenellä prosenttiyksiköllä (THL 2019). Kouluihin koetaan siis melko voimakasta kuulumista, mutta osa oppilaista ei koe näin. Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan yhä useampi oppilas kokee heikkoa osallisuutta koulu yhteisöön.

Koulusta vieraantumisen käsite voidaan nähdä kouluun kuulumisen vastakäsitteenä (Hasher & Hadjar 2018, 176; Korpershoek ym. 2019, 8). Hasherin ja Hadjarin (2018) ehdottamassa määritelmässä koulusta vieraantuminen näyttäytyy käytöksen tasolla. Se tarkoittaa negatiivisia kognitiivisia ja affektiivisia asenteita koulun sosiaalisissa ja akateemisissa ympäristöissä. (Hasher & Hadjar 2018, 179.) Koulusta vieraantuminen voidaan nähdä

moniulotteisena ilmiönä, joka sisältää kokemuksia voimattomuudesta, merkityksettömyydestä, normittomuudesta ja sosiaalisesta eristäytymisestä (Mau 1992, 731; Seeman 1972, 472–473).

Sekä kouluun kuulumista että siitä vieraantumista on tutkittu paljon, ja tutkimus on koko ajan tarkentanut ilmiöitä, niiden syitä ja seurauksia sekä eri ulottuvuuksia. Tutkimus on kuitenkin ollut suurilta osin määrällistä (Saraví ym. 2020, 1107). Vaikka kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantuminen on nähty toistensa vastakäsitteinä, ei tutkimus useinkaan vaikuta käsittelevän näitä kahta ilmiötä samanaikaisesti. Tämä voi johtua siitä, että kumpikin käsitteistä kuvaa laajoja ilmiöitä, ja on tahdottu keskittyä käsitteistä toiseen ja kenties vain sivuta toista hieman.

Pro Gradu -opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus kouluun kuulumisesta. Se on myös tutkimus kuulumattomuuden kokemisesta, jolloin aiheelliseksi tulee käsitellä myös koulusta vieraantumista. Opinnäytetyössäni tutkin, kuinka näitä ilmiöitä kuvataan, sanallistetaan ja selitetään Avoin tarina -kirjoituskampanjan tarinoissa. Kirjoituskampanjan aikana kerättyjen tarinoiden aiheena oli suvaitsevaisuus ja ihmisten monenlaisuus ja erilaisuus. Erilaisuuden kokemus ja epätyypillisuus verrattuna muihin on aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty sosiaalisiin ongelmiin ja heikentyneeseen kuulumisen kokemukseen (DeRosier & Mercer 2006, 384; Sanders & Munford 2016, 162).

Eriyisen kiinnostunut olen mahdollisista tarinoissa ilmenevistä yhteisistä tekijöistä. Näiden avulla pyrin rakentamaan ymmärrystä siitä, millaisesta tarinoiden tai sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden varannosta tarinoita koostetaan. Taustalla on ajatus siitä, että samalla, kun tarinat ovat yksilöllisiä luovan työn tuloksia, ne eivät ole syntyneet tyhjästä. Ne ovat syntyneet kirjoittajan eletyistä tai todistetuista kokemuksista ja sosiaalisesti rakennetusta tarinavarannosta; aiemmin kuulluista, nähdyistä tai luetuista tarinoista tai tositapahtumista. Tutkimuksen kohteeksi nousee siis se, mitä nuoret kirjoittajat kokevat tärkeäksi tai merkitykselliseksi ilmaista tarinoissaan, ja miten tämä voi kytkeytyä kouluun kuulumiseen ja koulusta vieraantumiseen.

2 Teoreettinen viitekehys ja aiempi tutkimus

2.1 Kuuluminen

Kuulumisen tarvetta on yleisesti kuvattu tarpeena muodostaa vähimmäismäärä kestäviä, merkityksellisiä ja positiivisia vuorovaikutussuhteita. Baumeisterin ja Learyn (1995) mukaan tätä tarvetta luonnehtii kaksi kriteeriä: on koettava toistuvia ja miellyttävältä tuntuvia vuorovaikutustilanteita muutamien samojen toisten ihmisten kanssa ja näiden kanssakäymisten on toteuduttava pitkäkestoisissa, vakaissa ja vastavuoroisen välittävissä puitteissa. (Baumeister & Leary 1995, 497).

Maslow'n (1943) teorian mukaan ihmistarpeet asettuvat hierarkkisesti niin, että korkeammalle tasolle sijoittuvat tarpeet ilmenevät, kun perustavanlaatuisemmat tarpeet on saavutettu. Tarve kuulua eli rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarve sijoittuu tässä hierarkiassa fysiologisten ja turvallisuuden tarpeiden jälkeen. Kun rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarve on täytetty, syntyy tarve arvonnalle ja tämän toteutumisen jälkeen itsensä toteuttamiselle. (Maslow 1943, 380–381.)

Sijoittaessaan rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeen kolmanneksi hierarkiassaan Maslow näkee tarpeen kuulua hyvin perustavanlaatuisena tarpeena. Maslow ei kuitenkaan asettanut empiiristä dataa tukemaan teoriaansa. Baumeister ja Leary (1995) sen sijaan pyrkivät katsauksessaan osoittamaan, että kuuluminen on perustavanlaatuinen tarve sekä että tarve kuulua on sovellettavissa motivaation ja ihmisten käytöksen tutkimukseen. Tarve kuulua voi heidän mukaansa olla yhteydessä moniin tutkimuskirjallisuudessa motivaatioon yhdistettyihin tarpeisiin kuten vallanhalu, saavuttamisen tarve, läheisyyden ja hyväksytyksi tuleminen tarve. Kaikissa näissä on sosiaalinen ulottuvuus, ja niiden taustalla vaikuttaa tarve kuulua. Lisäksi kun ihminen jää ilman kuulumisen kokemusta, on vaarana, että hän tulee alttiimmaksi fyysisille ja psyykkisille ongelmille. Tämän vuoksi kuuluminen vaikuttaisi olevan tarve, ei tahtotila, joka voisi vaihdella ihmisestä toiseen. Kuulumisen tarve on yhteydessä kognitiivisiin prosesseihin, emotionaalisiin malleihin, käyttäytymiseen, terveyteen ja hyvinvointiin. Näin ollen Baumeisterin ja Learyn mukaan se voi olla kauaskantoisin ja eheyttävin käsite, jonka avulla lisätä ymmärrystä ihmisestä. (Baumeister ja Leary 1995, 497–498, 520, 522.)

Kuuluminen on laajalti käytetty käsite eri tiedonalojen yhteydessä, kuten maantieteessä, sosiologiassa, antropologiassa, kieli- ja viestintätieteissä, psykologiassa ja politiikan

tutkimuksessa. Antonsich (2010) jakaa käsitteen kahteen eri tyyppiin. Kuuluminen voi olla henkilökohtainen, intiimi kokemus siitä kuin ”olisi kotonaan” ja tätä Antonsich kutsuu paikkaan kuulumiseksi (place-belongingness). Kuuluminen voi myös olla diskursiivinen resurssi, joka avulla voidaan rakentaa, oikeuttaa, vaatia ja vastustaa sosiospatiaalista inklusiota tai eksklusiota. Tätä Antonsich kutsuu kuulumisen politiikaksi (politics of belonging). (Antonsich 2010, 645.) Näistä tutkielmani käsittelee ensimmäistä, ja kuulumisen kontekstina on koulu ja sen sosiaaliset vuorovaikutuskentät.

2.2 Kouluun kuulumisen tunne

Kuulumista koulukontekstissa on kansainvälisessä englanninkielisessä tutkimuksessa käsitelty monien eri tulokulmien ja käsitteiden kautta, kuten school belonging, school connectedness, school bonding, school identification, relatedness tai school membership (Allen ym. 2016, 8). Suomessa aihetta on tutkittu kouluun kuulumisen (Virtanen ym. 2016, 56) lisäksi yhteenkuuluvuuden tunteen käsitteellä (Van Oers & Hännikäinen 2003, 340) sekä osana kouluun kiinnittymistä (Ulmanen 2017, 18). Käsitteistö ei ole vakiintunut yhdenmukaiseksi Suomessa eikä kansainvälisesti. Slatenin ym. (2016, 3, 5) mukaan moninaisten käsitteiden takana ilmenee kuitenkin yhtenäisiä kuvauksia käsitteistä, ja näihin keskittyvästä tutkimuksesta nousee yhdenmukaisia teemoja. Samaa mieltä on Juvonen (2006, 656), jonka mukaan käytetyt käsitteet ja niiden operationalisoinnit vaihtelevat tutkimuksesta toiseen, mutta tutkimustuloksista on löydettävissä yhteneväisyyksiä, kun mitataan oppilaiden subjektiivisia näkemyksiä heidän oppimisympäristöistään. Tässä tutkielmassa käytän käsitettä kouluun kuulumisen tunne tai kouluun kuuluminen.

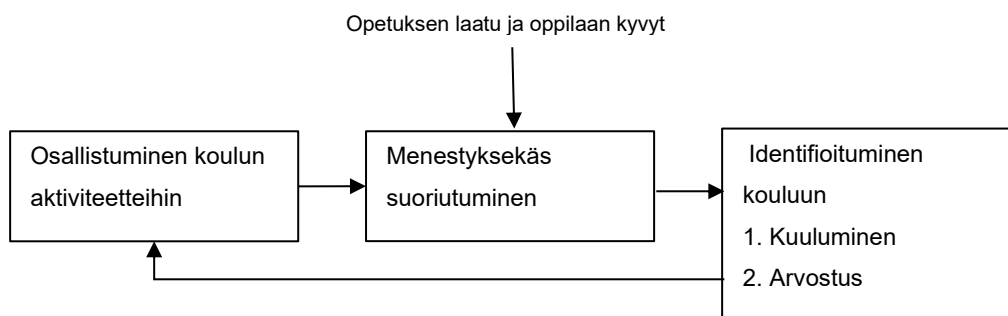
Kouluun kuulumisen tunnetta käsitteenä on lähestytty eri käsitteellisiä reittejä pitkin, kuten esimerkiksi identiteetin (Newman & Newman 2001, 521) ja yhteisön jäsenyyden (Osterman 2000, 323; Goodenow 1993, 80) kautta tai osana kouluun kiinnittymisen laajempaa viitekehystä (Friedricks ym. 2004, 82). Käsitteiden seuraavaksi kouluun kuulumista ja siihen liittyvää käsitteistöä näiden tulokulmien kautta.

2.2.1 Kouluun kuuluminen ja identiteetti

Identiteetti on yksi tulokulma käsitellä kuulumisen tunnetta. Newmanin ja Newmanin (2001) mukaan erityisesti nuoret etsivät yhteyksiä, tukevia ihmissuhteita ja ryhmien ja yhteisöjen ymmärtämistä. Heidän motivaationsa on ensisijaisesti suuntautunut siihen, että he rakentavat ymmärrystä ryhmistä ja itsestään arvostettuina ja ymmärrettyinä ryhmien jäseninä. Tällöin

heidän mukaansa ei tulisi korostaa yksinomaan teini-ikäisten tarvetta toimia autonomisesti. Ryhmään identifioituminen ja yksilöllinen identiteetti ovat vastavuoroisessa suhteessa. Yksilön minäkäsitykselle ja osallistumiselle on merkittävää, että yksilö kokee itsensä pätevänä ryhmän jäsenenä (Newman & Newman 2001, 516, 521).

Kuten Newman ja Newman myös Finn (1989, 129) toteaa identiteetin ja kuulumisen olevan yhteydessä toisiinsa. Finnin osallistumisen-samaistumisen malli (Kuvio 1) esittelee kouluun identifioitumisen kehämallina, jossa osallistuminen ja menestymisen kokemukset vahvistavat kouluun samaistumista eli identifioitumista. Kouluun identifioituvat oppilaat kokevat kuuluvansa kouluun eli he ovat osa koulun ympäristöä, ja koulu on merkityksellinen osa heidän kokemuksiaan. Lisäksi kouluun identifioituvat oppilaat arvostavat menestystä ja kouluun liittyviä tavoitteita. Kouluun identifioituminen taas lisää osallistumista, mikä edelleen mahdollistaa menestymisen kokemuksia. Menestymisen kokemukset puolestaan vahvistavat kouluun identifioitumista. Finnin kehämalli kuvaa identifioitumisen ja osallistumisen toinen toistaan voimistavina ilmiöinä. Opetuksen laatu ja oppilaan kyvyt ovat toki mukana vaikuttamassa kehityskulkuun. (Finn 1989, 123, 129–130.) Siinä, missä Newman ja Newman keskittyvät ryhmäidentiteettiin ja vertaisryhmään kuulumiseen, Finnin malli käsittelee kuulumista identifioitumisena kouluun paikkana, mikä sisältää myös akateemiset tavoitteet.



Kuvio 1 Finnin osallistumisen-samaistumisen malli
(Finn 1989, 130).

2.2.2 Kuuluminen kokemuksena yhteisön jäsenyydestä

Aiemmassa tutkimuksessa usein viitattu Goodenow'n määritelmä kouluun kuulumisesta liittyy yhteisön jäsenyyteen. Näin tarkasteltuna kouluun kuulumisella tarkoitetaan sitä, missä määrin oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä, tuettuja, kunnioitettuja ja mukaan otettuja koulun sosiaalisessa ympäristössä. Se kuvaa siis koulun psykologista jäsenyyttä kouluun tai luokkaan. Goodenow'n mukaan koulussa tämä jäsenyys saavutetaan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta. (Goodenow 1993, 80.)

Kuulumisen tunnetta kuvataan myös tunteeksi yhteisöön sopivuuden tai sen hyväksymäksi tulemisen tunteena ("sense of fit" ja "feelings of acceptance") (Bouchard & Berg 2017, 107). OECD:n tutkimus määrittelee kouluun kuulumisen kokemuksena yhteisöön kuulumisesta. Kuulumista kokevat tuntevat olevansa hyväksytyjä, pidettyjä ja yhteydessä toisiin ja he tuntevat kuuluvansa johonkin yhteisöön. (OECD 2019, 130.) Toisaalta kouluun kuulumista voi lähestyä sen vähäisyyden eli kuulumattomuuden kokemuksen kautta; missä määrin oppilaat tuntevat olonsa yksinäiseksi, ulkopuoliseksi tai sopimattomaksi yhteisöön (Willms 2003, 18).

Van Oersin ja Hännikäisen (2003) tutkimuksessa käsite yhteenkuuluvuuden tunne yhdistetään emotionoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Sitä kuvaillaan "me"-tunteeksi ja tunteeksi yhteisen ryhmän muodostumisesta. Käsite siis kytkeytyy ryhmän koheesioon. Tutkijat olettavat, että ryhmä voi hajota pienryhmiksi, mikäli yhteenkuuluvuuden tunne ei yhdistä heitä. (Van Oers & Hännikäinen 2003, 341–342.) Niinpä vaikuttaisi siltä, että yhteenkuuluvuuden tunne viittaa käsitteenä pikemminkin ryhmään kokonaisuutena, kun taas kuulumisen tunne viittaa yksilön kokemukseen.

2.2.3 Kouluun kuulumisen ja kouluun kiinnittyminen

Kouluun kuulumisen tunne voidaan nähdä osana kouluun kiinnittymisen laajempaa teoreettista viitekehystä (Korpershoek ym. 2019, 5; Virtanen 2017, 6; Virtanen ym. 2016, 56). Kouluun kiinnittymisellä viitataan vuorovaikutussuhteeseen oppilaan ja kouluympäristön välillä (Virtanen 2017, 4). Kouluun kiinnittyminen voidaan jakaa toiminnalliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen. Kouluun kuulumisen sijoittuu osaksi emotionaalista tai tunneperäistä kiinnittymistä, joka käsittää tunneperäiset reaktiot opettajia, luokkatovereita, akateemista toimintaa ja yleisesti koulua kohtaan. (Korpershoek ym. 2019, 6.) Kouluun kuulumisen ilmaisee siis koettua jäsenyyden tunnetta suhteessa koulun

sosiaaliseen ympäristöön (Goodenow 1993, 80), mutta emotionaalinen kiinnittyminen kattaa myös emootiot koulutyötä kohtaan (Ulmanen 2017, 18).

Ulmasen väitöstutkimuksen (2017) tulokset kuvaavat kuulumisen ja emotionaalisen kiinnittymisen kokemuksia suhteessa opettajiin, vertaisiin ja koulutyöhön. Suhde vertaisiin ja koulutyöhön ilmeni jännitteisenä, ja yleensä vertaissuhteissa kuulumisen kokemus haastoi oppilaan myönteisiä emootioita koulutyötä kohtaan. Toisin sanoen samaan aikaan, kun oppilas koki voimakasta kuulumista sosiaaliseen ympäristöön, hän saattoi kokea kielteisiä emootioita koulutyötä kohtaan ja päinvastoin. Toisaalta kolmasosassa tapauksista ilmeni myös positiivisia emootioita koulutyötä kohtaan tukevia vertaissuhteita. Opettaja-oppilas-suhteen ja opiskelua kohtaan positiivisten asenteiden suhde oli suoraviivaisempi, ja myönteinen suhde opettajaan oli yhteydessä myönteisiin tunteisiin oppimista kohtaan. Oppilaiden kuvauksista kuitenkin kävi ilmi yhteys opettajan riittämättömän tuen ja koulukielteisten emootioiden välillä. (Ulmanen 2017, 48, 61.) Kuulumisen kokemuksen tutkiminen kouluun kiinnittymisen viitekehyksessä vaikuttaisi siis ottavan huomioon käsitteiden moniulotteisuuden; voimakas kuuluminen ei yksiselitteisesti merkitse positiivisia vaikutuksia koulunkäyntiin.

2.2.4 Kouluun kuulumisen tunteeseen liittyvät tekijät määrällisessä tutkimuksessa

Kouluun kuulumisen tunnetta on tutkittu suhteessa moniin koulunkäyntiä tukeviin tekijöihin kuten akateemisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin muuttujiin. Juvosen (2006) mukaan vaikuttaa siltä, että kouluun kuulumista kokevat kykenevät toimimaan kouluympäristössä monella tavalla suotuisammin kuin oppilaat, jotka ovat vieraantuneita tai sosiaalisesti etäänntyneitä (Juvonen 2006, 655). Aiemmassa tutkimuksessa vaikuttaa toistuvan kuulumisen tunteen ja eri muuttujien vastavuoroinen suhde: kouluun kuulumisen tunne vaikuttaa siihen liittyvään muuttujaan ja muuttuja kouluun kuulumisen tunteeseen. Tämä tukee Finnin osallistumisen-samaistumisen mallia siitä, että kuuluminen koulussa on osa progressiivista kiertokulkua (Finn 1989, 130).

Kouluun kuulumisen tunteen on havaittu olevan yhteydessä akateemiseen menestykseen eritoten, kun on kyse koulun itse suorittamasta arvioinnista standardisoitujen testien sijaan. On todennäköistä, että oppimistulosten ja kouluun kuulumisen suhde on vastavuoroinen; hyvin koulussa pärjäävä kokee myös voimakasta kuulumista kouluun ja kuulumisen kokemukset kannustavat ponnistelemaan koulun eteen. (Slaten ym. 2016. 4; Korpershoek ym. 2019, 26.) Yksilötasolla akateemiseen menestykseen liittyvät muuttujat kuten tulevaisuuden

pyrkimykset, akateeminen itsesäätely, motivaatio ja akateemisuuden arvostaminen ovat yhteydessä kouluun kuulumiseen (Allen ym. 2016, 24). Lisäksi oppilaat, jotka kokevat luokkansa oppimisorientoituneena ja luokkansa ilmapiirin positiivisena (Korpershoek ym. 2019, 25), ja oppilaat, jotka raportoivat enemmän yhteistyötä vertaisten kanssa kokevat voimakkaampaa kuulumista kouluun (OECD 2019, 135).

Kouluun kuulumisen tunteen ja minäkäsityksen sekä minäpystyvyyden kokemuksen välillä on havaittu positiivinen yhteys. Lisäksi se on käänteisesti yhteydessä koulupudokkuuteen ja poissaoloihin. (Korpershoek ym. 2019, 25–26; Allen ym. 2018, 24; Anderman 2003, 17.) Kouluun kuulumisen on käänteisesti yhteydessä myös masennusoireisiin ja mielenterveyden sairauksiin sekä riskikäytökseen (kuten tupakointiin, humalahakuiseen juomiseen tai itsemurhahakuisuuteen) (Slaten ym. 2016, 5; Allen ym. 2018, 24).

Allenin ym. (2018, 24) meta-analyysissä vanhempien, vertaisten ja opettajien tuki näyttäytyi tärkeänä kouluun kuulumisen kannalta. Juvosen (2006) mukaan tiettyinä hetkinä ja tietyissä konteksteissa tärkeiden toisten tarjoama tuki voi olla erityisen tärkeää. Esimerkiksi tilanteessa, jossa vanhempien voimavarat eivät riitä tukemaan oppilasta, opettajan tarjoama tuki nousee tärkeäksi. (Juvonen 2006, 660.) Myönteinen suhde opettajaan vahvistaa myönteistä suhdetta opiskeluun (Ulmanen 2017, 61). Opettajan havaittu tuki ja yleinen kouluun kuulumisen ovat yhteydessä vähäisempiin käytösongelmiin koulussa (Demant & van Houtte 2012, 510). On kuitenkin mahdollista, että opettajan tarjoama tuki heijastaa oppilaan käytöstä; kouluun kiinnittyneet oppilaat voivat tulla paremmin toimeen opettajien kanssa kuin ne oppilaat, joiden käytös ei ole koulun odotusten mukaista (Juvonen 2006, 668).

Myönteinen opettaja-oppilas-suhde on yhteydessä myönteisiin asenteisiin koulua kohtaan, mutta myönteiset vertaissuhteet voivat myös haastaa myönteisten tunteiden syntymistä koulutyötä kohtaan (Ulmanen 2017, 46). Ystävyysuhteet voivat helpottaa kiinnittymistä uuteen kouluympäristöön erityisesti siirryttäessä uuteen kouluun. Ystävyysuhteiden vaikutus asenteisiin koulua kohtaan näyttäisi kuitenkin olevan olemassa olevia asenteita vahvistava, kun ystävyysuhteet valitaan usein samankaltaisuuden perusteella. Eritoten varhaisnuoruudessa kuulumisen vertaisryhmään muodostuu tärkeäksi. Jotta voisi kuulua, tulee yksilön ensin päätellä, mitä vertaisten joukossa arvostetaan ja muuttaa sitten käytöstään arvostusten mukaiseksi. (Juvonen 2006, 660.)

Monien tutkimusten tulokset osoittavat johdonmukaisesti, että koettu turvallisuus koulussa on yhteydessä kouluun kuulumisen tunteeseen (Slaten ym. 2016, 6). Niissä luokissa, joissa

opettaja tukee oppilaiden vastavuoroista kunnioitusta, oppilaiden kuulumisen tunne ei laskenut yläkoulussa (Anderman 2003, 18). Opettaja oli tärkeässä roolissa kuulumisen tunteen suhteen myös Doumasin ja Midgettin (2019) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että opettajan havaittu kiusaamisen vastainen käytös (kiusaamisen vastustaminen ja ponnistelut kiusaamisen lopettamiseksi) korreloi positiivisesti kouluun kuulumisen tunteen kanssa, joka taas korreloi sen kanssa, miten usein oppilas joutui kiusaamisen uhriksi. Tutkimuksessa kouluun kuulumisen tunne oli siis välittäjä opettajan käytöksen ja kiusaamisen uhriksi joutumisen välillä. Kun oppilaat uskoivat opettajiensa puuttuvan kiusaamiseen, he todennäköisemmin kokivat kouluun kuulumista, joka taas vaikutti vähentäen kiusaamisen esiintymiseen. (Doumas & Midgett 2019, 44–45.)

Kouluun kuulumiseen liittyvät vaikutukset olivat Allenin ym. tutkimuksessa voimakkaampia maaseudulla tai esikaupungeissa kuin kaupunkialueilla. (Allen ym. 2018, 24–26.) Pisa 2018 - tutkimuksessa ilmeni, että sosioekonomisesti heikommassa asemassa, maalaiskouluissa ja julkisissa kouluissa opiskelevat kokivat heikompaan kouluun kuulumista kuin oppilaat sosioekonomisesti etuoikeutetuissa kouluissa tai kaupunki- tai yksityiskouluissa. Suomessa ero näyttöä ainoastaan sosioekonomisesti etuoikeutettujen ja heikommassa asemassa olevien koulujen välillä, muttei koulun sijainnin perusteella. (OECD 2019, 133.)

Kouluun kuulumisen tunteen kehittymisen tukeminen vaikuttaisi olevan tärkeää erityisesti yksilötasolla. Demanet'n ja Van Houtten (2012) tutkimuksen tulokset liittyen kouluun kuulumiseen ja käytösoireiluun viittaavat siihen, että koko koulun koheesion edistäminen ei riittävästi estä käytöshäiriöitä koulussa, vaan sen sijaan tulisi keskittyä kouluun kuulumisen vahvistamiseen yksilön tasolla (Demanet ja Van Houtte 2012, 510). Vaikuttaa myös siltä, että koulussa, jossa yleisesti koetaan voimakasta kuulumista, heikkoa kuulumista kokevat oppilaat kokevat enemmän sosiaalista torjuntaa ja kouluongelmia. Valtaosaa oppilaista tukeva koulun ilmapiiri ei siis välttämättä saavuta kaikkia oppilaita. (Anderman 2002, 806.)

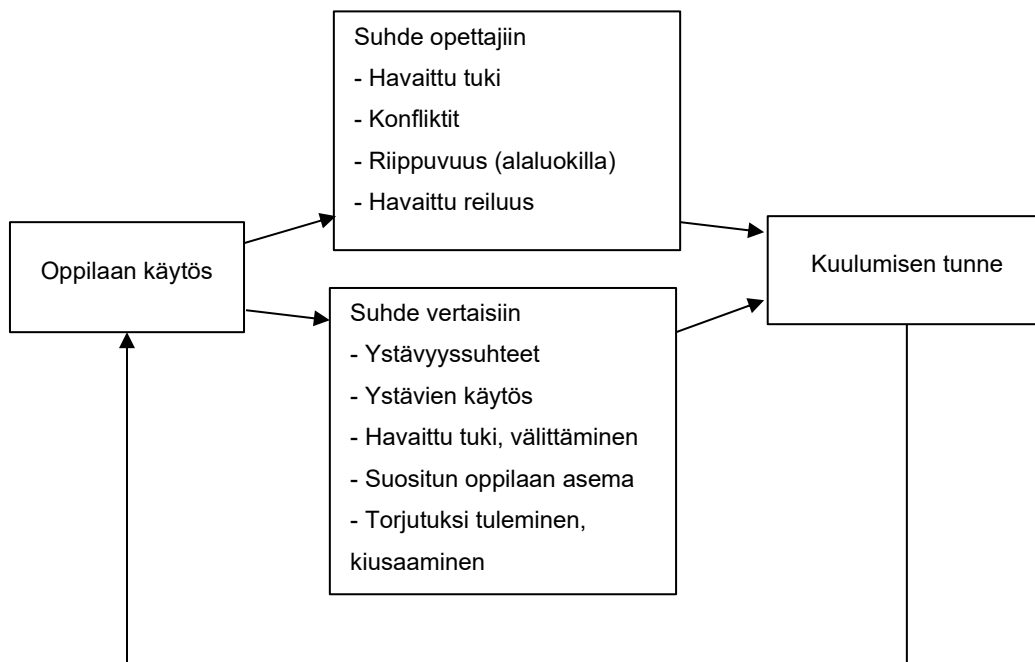
Suomessa Virtanen ym. (2016) ovat tutkineet kouluun kuulumisen tunteen kehityskulkua yläkoulun seitsemänneltä luokalta kahdeksannen luokan loppuun ja sen yhteyttä käytöshäiriöihin. Tutkimuksessa tasaisen korkea kehityskulku ilmeni 94% osallistujista, eli he kokivat jokaisen mittauksen aikana melko voimakasta kouluun kuulumista. Loput 6% oppilaista sijoittuvat laskevan kehityskulun ryhmään, ja heidän kouluun kuulumisensa heikkeni mittaus mittaukselta seitsemännen luokan alkusyksystä kahdeksannen luokan alkusyksyyn. Tasaisen korkea kouluun kuulumista kokeneiden ryhmä raportoi vähemmän

käyttösoireita kuin laskevan kuulumisen tunteen ryhmä. Ero näyttäytyi erityisen selvänä seitsemännen luokan alussa. Virtanen ym. arvioivat kouluun kuulumisen tunteen ja käyttösoireilun olevan vastavuoroisessa suhteessa, kuten aiempikin tutkimus on antanut ymmärtää. Heikko kuuluminen lisää käyttösoireita, ja epätoivottu käytös taas heikentää kouluun kuulumisen tunnetta. (Virtanen ym. 2016, 68.)

Oppilaan käytös on nostettu merkittäväksi kouluun tekijäksi yhteydessä kouluun kuulumisen tunteeseen myös Juvosen (2006) kouluun kuulumisen kehittymisen mallissa (kuvio 2). Siinä oppilaan käytös vaikuttaa siihen, miten vertaiset ja opettaja vastaanottavat oppilaan kouluun. Suhteet vertaisiin ja opettajiin taas ovat yhteydessä kouluun kuulumisen tunteeseen, joka edelleen on yhteydessä oppilaan käytökseen jatkossa. Kuuluminen on siis sosiaalisesti hyväksytyksi tulemisen lopputulos, ja toisaalta kuuluminen on tarve, joka säätelee oppilaan käytöstä tiettyyn suuntaan. (Juvonen 2006, 667–668.)

Juvosen mallissa opettajien taholta tuetuksi tulemisen kokemus, konfliktien vähäisyys ja havaittu opettajan reiluus saavat oppilaan kokemaan voimakkaampaa kuulumista kouluun, kun taas kokemus epäreilusta kohtelusta ja konflikteista (esimerkiksi syrjinnästä) saavat oppilaan kokemaan heikompaan kuulumista kouluun. Vertaisten kohdalla kouluun kuulumisen kokemukseen vaikuttavat vertaisryhmän havaittu tukeminen ja vertaisten käytös. Osa oppilaista voi vertaisten arvostusten vastaisen käytöksen vuoksi tulla vertaisten torjumaksi. Syrjityksi tai nöyryytetyksi tuleminen vaikeuttaa oppilaan kykyä keskittyä ja kiinnittyä täysin koulunkäyntiin. Juvonen huomauttaa, että vaikka oppilas voi tulla torjutuksi luokkatovereiden puolesta, voi hän kokea yhteyttä toisiin muiden saman kaltaisissa tilanteissa olevien oppilaiden ystävyysuhteiden avulla. (Juvonen 2006, 662–664.)

Juvosen mukaan tutkimusten perusteella ei voida täysin olettaa, että sosiaaliset siteet koulussa saavat oppilaan sitoutumaan koulunkäyntiin. Kuten yllä käy ilmi, kuulumisen kokemus voi johtua myös käytöksestä, joka alun perin on koettu kouluun ”sopivaksi” kouluun, ja vertaissuhteet eivät välttämättä ole koulunkäyntiä tukevia vuorovaikutussuhteita. Vaikuttaa kuitenkin siltä sosiaalinen eristäminen, tuen vähäisyys ja vieraantuminen koulusta kasvattavat koulutuksellisten riskien (esim. koulupudokkuus) todennäköisyyttä. (Juvonen 2006, 668.)



Kuvio 2 Juvosen ehdottama malli kouluun kuulumiseen liittyvien tekijöiden suhteista (Juvonen 2006, 668).

2.2.5 Kouluun kuulumisen tunne ja aiempi laadullinen tutkimus

Bouchardin ja Bergin (2017) tutkimuksessa sekä oppilaat että opettajat kuvasivat kouluun kuulumisen tunnetta todella tärkeäksi oppimisen mahdollistajaksi. Sitä kuvattiin muun muassa ”mukavuuden tunteeksi, kun astuu luokkaan ja ei tunne oloaan hermostuneeksi tai huolestuneeksi siitä, että tekisi jotain väärin.” Opettajalta oppilaat odottivat tukea koulutehtävissä ja oppilaiden huomioimista yksilönä esimerkiksi kysellen heidän kuulumisiaan. Suhteelta odotettiin myös vastavuoroisuutta: oppilaat arvostivat sitä, että opettajat kertoivat luokalle jotain omasta elämästään. Opettajilta odotettiin myös apua sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi uutta koulutulokasta tulisi auttaa ystävien saamisessa ja opettajan tuli pitää huolta, että hänet otettiin mukaan joukkoon. Opettajat taas kokivat, että heillä ei ollut juurikaan valtaa oppilaiden keskinäisten suhteiden järjestämiseen. (Bouchard & Berg 2017, 118–120, 125.)

Oppilaiden vastavuoroiset suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin nousivat esiin myös Van Caudenbergin ym. (2020) tutkimuksessa, jossa tutkittiin toiselle asteelle siirtyneitä kolmea maahanmuuttajataustaista opiskelijaa Belgiassa. Myönteiset vuorovaikutussuhteet opettajiin

ja vertaisiin olivat tärkeitä kuulumisen tunteen kehittymiselle. Samanaikaisesti tärkeäksi nousi oppilaiden yhteys paikkaan. Kaikki haastatellut oppilaat olivat lopulta siirtyneet korkeatasoisemmasta koulutuspaikasta matalatasoisempaan koulutukseen, koska eivät kokeneet kuuluvansa korkeatasoisempaan koulupolkuun, jossa suurin osa oppilaista kuului hyvätuloiseen, pääosin valkoiseen väestönosaan. Van Caudenbergin ym. väittävät tulosten perusteella, että edes akateemiset korkeat tavoitteet eivät välttämättä riitä koulunkäyntiin sitoutumisessa, jos koulu ei ole oppilaalle paikka, johon hän kokee kuuluvansa. He viittaavat Antonsichiin, jonka kuvaa yksilön kuulumisen tunnetta paikkakuulumiseksi eli tunteeksi siitä, että on ”kuin kotonaan”. (Van Caudenberg ym. 2020, 441; Antonsich 2010, 646.)

Fairclothin (2009) laadullisessa tutkimuksessa kuulumisen ja identiteetti kytkeytyivät yhteen opetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin nuorten kuvauksia englannin kirjallisuuden tunneista, joiden tehtävät oli suunniteltu yhdistämään kurssisisältöä ja oppilaiden omaa identiteettiä. Tutkimus antaa ymmärtää, että nuorten kasvava tietoisuus itsestä muodostaa linssin, jota kautta he tarkastelevat koulukokemuksiaan. Tämän vuoksi oppilaita tulisi auttaa sitoutumaan oppimiseen tiedostaen oppilaan kehittyvä identiteetti. Yksilöllisesti merkitykselliset näkökulmat oppimiseen voivat auttaa kuulumisen tunteen kehittymiseen. (Faircloth 2009, 342–343.)

Kun kuulumisen tunnetta analysoidaan, tulee Saravín ym. (2020) mukaan huomioida hyvien kiertokulkujen lisäksi sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit sekä kuulumisen tunteen muodostumisen dynamiikka. Heidän mukaansa ei ole syytä tarkastella kuulumisen tunnetta dikotomisesti sen läsnäolon tai poissaolon kautta. Heidän laadullisessa tutkimuksessaan vähäosaisten kaupunkikoulujen nuorten kouluun kuulumien tunnetta muokkasivat kulttuuriset mallit, valtasuhteet, rakenteelliset prosessit ja instituutioiden käytänteet. Samaan aikaan kun oppilaat muodostivat positiivisia tunnesuhteita kouluunsa, näitä suhteita muokkasi tietoisuus siitä, että heidän kouluun ei pidetty arvostettuna kouluna. Oppilaat saattoivat kyseenalaistaa autoritäärisen, hierarkkisen ja epätäydellisen ilmapiirin ja samalla tahtoivat tulla hyväksytyiksi ja mukaan otetuiksi. Niinpä kuulumisen tunne vaikuttaisi olevan monimuotoinen ilmiö, jossa ilmenee ristiriitaisuuksia sekä samanaikaisesti positiivisia ja negatiivisia puolia. (Saraví ym. 2020, 1123–1124.)

Craggs & Kelly (2018) ovat toteuttaneet kuulumisen tunteen laadullisen tutkimuksen katsauksen, jossa analysoitiin kahdeksan laadullisen tutkimuksen tuloksia. Neljä pääkonseptia erottui tutkimuksessa. Näistä ensimmäinen oli kouluun kuulumisen ja intersubjektiivisuus,

mikä tarkoittaa, että kuulumisen tunne kytkeytyy yksilöiden välisiin suhteisiin; positiiviset suhteet vertaisiin edistivät kuulumisen kokemuksia, kun taas negatiiviset kanssakäymiset koettiin haitallisiksi kuulumisen tunteen kehittymiselle. Toiseksi vastauksista ilmeni yksilöllisten identiteettien hyväksyminen osaksi koulun yhteisöä. Kolmanneksi ryhmän jäsenyys oli osa kaikkia tutkimuksia, mutta sen toimintatapa vaihteli tutkimuksesta toiseen. Jäsenyys ryhmään saattoi liittyä mahdollisuuteen yhteyden kokemisesta, tietyn statuksen omaamiseen tai jäsenyyteen puskurina, jos yksilö ei koe kuulumista ympäristöönsä. Neljänneksi kaikissa tutkimuksissa kuulumisen tunne liittyi turvallisuuden kokemukseen. (Craggs & Kelly, 2018 1416–1419.)

2.3 Vieraantuminen

2.3.1 Vieraantuminen käsitteenä

Käsitettä vieraantuminen käytetään yleisellä tasolla kuvaamaan irrallisuuden (Dahms 2008,42), pirstaloitumisen, vierauden tai erillisyyden tunnetta (Newmann 1981, 549). Se voi ilmetä suhteessa laajalti eri osa-alueisiin elämässä kuten työhön, luontoon, poliittisiin prosesseihin tai sosiaaliseen ympäristöön (Dahms 2008, 42).

Vieraantumisen käsite ei ole uusi tieteellisessä diskurssissa. Käsitteen nykyaikaisen käytön voidaan katsoa alkaneen Hegelin ja Marxin kirjoituksissa. Hegelin filosofiassa käsite liittyy valaistuneeseen yhteiskuntaan, jossa uskonto ei enää yhdistä yksilöitä, vaan arvoista täytyy neuvotella. Marxin kriittisessä teoriassa käsite vieraantuminen liittyy porvariyhteiskuntaan ja massatuotantoon, jossa työntekijä vieraantuu työnsä tuloksista. (Dahms 2008, 42.)

Vieraantumisen käsitettä on sittemmin käytetty selittämään monia ilmiöitä, ja juuri tästä moninaisuudesta sen tieteellinen käyttö on kärsinyt. Seeman (1972) tuo esiin käsitteen kohtaaman kritiikin ja toteaa, että jos yrittää selittää kaiken, ei tule selittäneeksi yhtään mitään. Hänen mukaansa käsite yhdistetään yleensä historiaan, marxismiin tai massayhteiskuntateoriaan, sekä yksilön asenteeseen, useimmin negatiiviseen, joihin kohtaan. (Seeman 1972, 467–468.)

Seemanin mukaan vieraantumisella pyritään selittämään liian yleisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä, mutta käsite on hänen mukaansa hyödyllinen, kun huomioidaan, että se sisältää useita muuttujia. Nämä kaikki tulee hänen mukaansa eritellä erikseen tarkemmin kuin että vieraantuminen selitettäisiin yleisesti yksilön epätoivon, tyytymättömyyden ja

hyödyttömyyden kokemuksiksi. Seemanin erittely sisältää kuusi vieraantumisen muotoa, joista johonkin tai joihinkin tutkimuksissa viitataan, kun puhutaan vieraantumisesta. Nämä käsitteet ovat voimattomuus, merkityksettömyys, normittomuus, arvojen hylkääminen, itsestä etäännyminen ja sosiaalinen eristäminen. (Seeman 1972, 468–469, 472)

2.3.2 Koulusta vieraantuminen

Koulusta vieraantuminen on tutkimuksessa nähty kouluun kuulumisen vähäisyytenä. Finnin (1989, 130) osallistumisen-samaistumisen malli (ks. kuvio 1 kappaleessa 2.2.1 Kouluun kuulumisen ja identiteetti) kuvaa kouluun kuulumisen osana kouluun identifioitumista. Sen mukaan oppilaat, jotka seuraavat mallin kulkua saavuttavat sen, mitä vaaditaan onnistuneeseen ja täyteen koulu-uraan. Toisaalta jos oppilas ei asetu tähän kehityskulkuun, on mahdollista, että hän etäänny koulusta fyysisesti tai emotionaalisesti. Näitä oppilaita on kuvattu käsitteen vieraantuminen avulla. (Finn 1989, 123, 130.)

Maun (1992) mukaan Seemanin vieraantumisen ulottuvuuksista neljä sopii koulukontekstiin, ja nämä ovat voimattomuus, merkityksettömyys, normittomuus ja sosiaalinen eristäminen. Voimattomuus viittaa vallan puutteeseen, ja opettajan valta-asemaan suhteessa oppilaaseen. Oppilas saattaa arvostaa koulun asettamia tavoitteita, mutta hän ei odota saavuttavansa niitä. Oppilas alkaa käyttäytyä kapinoiden, jolloin koulu taas ottaa ankarammat keinot käyttöön, ja oppilas kokee itsensä yhä voimattommaksi. Eritoten voimattomuuden kokemusta näyttäytyy oppilailla, jotka poikkeavat koulun asettamista normeista ja odotuksista. (Mau 1992, 731–732.)

Oppilas kokee merkityksettömyyttä, jos koulun tarjoama toiminta ei ole missään yhteydessä heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Oppilas saattaa olla kiinnostunut jo jostain ammatista, mutta koulu sisällöt eivät liity tähän ammattiin. Toisaalta oppilas voi olla orientoitunut vain tähän hetkeen, tulevaisuuden ajattelu ei ole ajankohtaista tai oppilas ei ole vielä varma omasta ammatinvalinnastaan. (Mau 1992, 732–733.) Tätä teoriaa tukee Suomen kontekstissa vuoden 2017 Nuorisobarometrissa opiskelijat, jotka ovat toivomassaan koulutuksessa, kokivat selvästi voimakkaampaa kuulumista kouluyhteisöönsä kuin ne, jotka eivät olleet (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 96).

Normittomuus viittaa odotukseen siitä, että yksilön tavoitteiden saavuttaminen edellyttää keinoja, jotka ovat sosiaalisesti epähyväksyttäviä (Seeman 1972, 472). Koulukontekstissa

tämä tarkoittaa tarkoituksenmukaisesti sääntöjen vastaisesti toimimista, tehtävien tekemättä jättämistä tai pinnaamista, ja oppilas ei edes tavoittele menestystä koulussa (Mau 1992, 733).

Sosiaalisella eristäytymisellä tarkoitetaan sitä, että yksilö ei odota olevansa hyväksytty tai otettu mukaan. Tämä ilmenee yksinäisyyden ja hylätyksi tulemisen kokemuksina. (Seeman 1972, 473.) Nämä oppilaat kuitenkin ovat koulussa läsnä, ja voi olla, että heitä ei ajatella vieraantuneina koulusta, jos käytös sinänsä ei ole kouluvastaista. (Mau 1992, 73).

Tuoreemmassa tutkimuksessa Hasherin ja Hadjarin (2018) ehdottamassa määritelmässä koulusta vieraantuminen tarkoittaa negatiivisia kognitiivisia ja affektiivisia asenteita koulun sosiaalisissa ja akateemisissa ympäristöissä. Koulusta vieraantuminen näyttäytyy käytöksen tasolla, mutta käsitteenä kuvaa nimenomaan asenteita, joka kehittyvät yksilön suhteessa ympäristöön. Asenteet muuttuvat ajan ja tilanteiden myötä, mutta ne voivat myös vakiintua. (Hasher & Hadjar 2018, 179.)

Negatiivisia asenteita voidaan eritellä useita, ja Hasher ja Hadjar viittaavatkin Seemanin erittelemiin vieraantumisen ulottuvuuksiin. He eivät kuitenkaan pidä niitä ainoina mahdollisina määritelmänä. Ilmiönä vieraantuminen on suhteellinen ja aina kytköksissä johonkin viitekehukseen. Koulukontekstissa tämä viitekehys voi olla odotetut oppilasroolit, joihin samaistumattomuus voi johtaa vieraantumiseen. Vieraantuminen asenteena tapahtuu suhteessa tiettyihin kohteisiin, joten vieraantumisen määritelmässä tulee erotella nämä kohteet. Koulukontekstissa ne ovat oppiminen, opettajat ja vertaiset. Vieraantuminen voi tapahtua suhteessa niistä vain yhteen tai samanaikaisesti useampaan kohteeseen. Hasherin ja Hadjarin määritelmässä vieraantuminen koostuu kognitiivisista ja affektiivisista osatekijöistä, jotka ovat olemassa yhtäaikaaisesti. (Hasher & Hadjar 2018, 179.)

2.3.3 Koulusta vieraantumiseen liittyvät tekijät aiemmassa tutkimuksessa

Vieraantuminen koulusta vaikuttaisi olevan tulosta pitkästä prosessista. Jo esikoulussa voi muotoutua oppilasrooleja ja kouluun sitoutumista, jotka edesauttavat tai haittaavat positiivisen oppimisuran muodostumista (Finn 1989, 123). Koulusta vieraantumiseen voi olla useita syitä. Hasher ja Hagenhauer (2010, 222) luettelevat niitä kuusi.

Ensimmäiseksi oppilaan ominaisuudet kuten sukupuoli, sosiokulttuurinen tausta ja akateemiset tavoitteet voivat olla yhteydessä koulusta vieraantumiseen. Hasherin ja Hagenhauerin (2010, 229) tutkimuksessa ilmeni, että pojat ovat vieraantuneempia koulusta kuin tytöt. Virtasen ym. tutkimustulokset näyttävät saman suuntaisia tuloksia. Laskevan

kuulumisen tunteen ryhmässä valtaosa oli poikia, ja pojat kokivat saavansa tyttöjä vähemmän emotionaalista tukea koulussa. (Virtanen ym. 2016, 68.)

Toiseksi motivaation väheneminen nuoruuden aikana voi saada aikaan vieraantumisen kokemuksia. Vieraantuminen vaikuttaakin lisääntyvän varhaisnuoruudessa. (Hasher & Hagenhauer 2010, 222, 229). Juvonen esittää, että erityisesti siirtymässä yläkouluun nuorten tulee neuvotella uusi paikka sosiaalisessa ympäristössä. Nuorten tarve tulla vähemmän riippuvaiseksi auktoriteetista ja tarve kuulua vertaisryhmään saa aikaan muutoksia käytöksessä. Joskus koulun toivoma käytös on ristiriidassa sen käytöksen kanssa, jota vertaisryhmään kuulumisen edellyttää. (Juvonen 2006, 667.)

Kolmas syy koulusta vieraantumiseen kytkeytyy negatiivisiin kokemuksiin oppijana: esimerkiksi epäluottamus omaan suoriutumiseen voi johtaa vieraantumiseen. Heikommin suoriutuvat oppilaat ovat vieraantuneempia koulusta, mutta on otettava huomioon, että ilmiöiden suhde on luultavasti vastavuoroinen. (Hasher & Hagenhauer 2010, 222, 230.) Finnin mukaan oppilaat, jotka eivät asetu myönteiseen osallistumisen ja samaistumisen kiertokulkuun koulussa ovat vaarassa etäännyä koulusta. Osa tätä kiertokulkua on onnistumisen kokemukset, jotka saavat oppilaassa aikaan halun osallistua yhä enemmän. (Finn 1989, 129–130.) Morinaj' n ym. (2019) tutkimus oppilaiden osallistumisesta ja vieraantumisen tukee Finnin teoriaa. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että vieraantuminen voi lisääntyä ja aktiivinen osallistuminen vähetä koulun edetessä. Vieraantuminen oppimisesta ja opettajista ennustaa vähäisempää osallistumista ja voi lisätä häiriökäyttäytymistä. (Morinaj ym. 2019, 219–220.)

Neljäntenä sosiaaliset suhteet opettajiin koulussa ennustavat vieraantumista, jos vuorovaikutus ei ole positiivista, kiinnostunutta ja kunnioittavaa (Hasher & Hagenhauer 2010, 222). Vieraantuminen opettajista ja vertaisista ennustaa kouluun liittyviä huolia ja sosiaalisia ongelmia. Morinaj ja Hasher ehdottavat tutkimustulostensa perusteella, että koulunkäyntiä tukevien ja pysyvien sosiaalisten suhteiden rakentaminen koulussa tulisi olla tärkeää. (Morinaj & Hasher 2019, 285–286.)

Viidentenä Hasher ja Hagenhauer (2010, 222) huomauttavat, että vieraantuminen voi olla tulosta negatiivisesta suhteesta oppilaan ja oppimisympäristön välillä, ja että vieraantumista voi ilmaantua vähemmän oppimisympäristössä, joka tukee oppilaan autonomiaa. Oppilaat, jotka kokevat hallinnan puutetta, merkityksettömyyttä ja kuulumattomuutta kouluunsa suoriutuvat heikommin koulussa. Vieraantuminen kouluympäristöstä voi olla yhteydessä

myös siihen, miten oppilaat hyödyntävät oppimista edistäviä strategioita ja pysyvät sinnikkäinä epäonnistumisen uhatessa. (Buzzai ym. 2020, 21.)

Kuudenneksi myös koulun ulkopuolisilla muuttujilla, kuten vanhemmilla tai vertaisilla, voi olla vaikutusta koulusta vieraantumiseen. Tämä riippuu heidän omista akateemisista toiveistaan, normeistaan ja arvoistaan sekä siitä, millainen heidän sosiaalinen roolinsa oppilaalle on. (Hasher & Hagenhauer 2010, 222.) Ulmasen tutkimuksessa oppilaat käyttivät akateemisten tavoitteiden ja vertaisten odotusten tasapainottelussa yleisimmin omaksuvaa strategiaa. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas omaksui vertaisryhmän arvot ja asenteet, ja tuolloin hänen tuli luopua omista opiskelumuotoisista tavoitteista. Tämä etäännytti oppilasta koulutyöstä. (Ulmanen 2017, 56.)

2.4 Koulun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen suhde

Yhteistä käsitteille koulun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen on niiden pitkä tutkimushistoria. Nuorten vieraantumista on tutkittu jo 60-luvulla (esim. Seeman 1972) ja koulukontekstissa 1980-luvulla (esim. Finn 1989) (Hasher & Hagenhauer 2010, 221). Koulun kuulumisen oli osa Finnin osallistumisen-samaistumisen-teoriaa (Finn 1989, 130), ja Juvosen (2006, 655) mukaan kuulumisen ja sen yhteys oppimismotivaatioon on kiinnostanut tutkijoita 1990-luvulta lähtien. Pitkän tutkimushistorian vuoksi molempien ilmiöiden yhteyksiä koulun liittyviin ilmiöihin kuten oppimiseen, motivaatioon, käytökseen ja hyvinvointiin on tutkittu laajasti.

Koulun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen ovat eri ilmiötä ja niitä useimmiten tutkitaan myös erillään toisistaan. Ne eivät ole kuitenkaan ilmiöitä toisistaan irrallaan. Koulu on niiden yhteinen konteksti, ja molemmat liittyvät koulun identifiointiin. Finnin mallissa koulun identifiointi tapahtuu progressiivisena kehityskulkuna, ja niillä ketkä eivät asetu siihen, on riski etäännyä koulusta fyysisesti tai emotionaalisesti. Finnin mallissa identifiointi koostuu kuulumisesta ja arvostamisesta, ja hänen mukaansa Seemanin vieraantumisen ulottuvuuksista normittomuus ja sosiaalinen eristäminen ovat käsitteinä lähimmin rinnastettavissa niihin vastakäsitteinä. Kuten osallistumisen-samaistumisen malli, myös koulusta etäännyminen on Finnin mukaan tulosta kiertokulusta, jossa toistuu osallistumattomuus, epäonnistumisen kokemukset ja identifiointimattomuus koulun. (Finn 1989, 124, 129–130).

Niin kouluun kuulumisen kuin koulusta vieraantumisenkin tutkimukset korostavat ilmiöiden moniulotteisuutta. Hasher ja Hadjar (2018, 179) esittävät, että koulusta vieraantumista tulee tutkia moniulotteisena ilmiönä, jossa vieraantumista voi esiintyä suhteessa opettajiin, vertaisiin tai koulutyöhön ja näistä osaan tai kaikkiin samanaikaisesti. Ulmasen väitöskirjatutkimuksessa ilmeni, että emotionaalista kouluun kiinnittymistä haastaa sosiaalisen ympäristön jännitteet. Oppilas saattoi esimerkiksi olla kiinnostunut koulutyöstä ja tämän vuoksi joutua vertaisten syrjimäksi. (Ulmanen 2017, 46.) Newman ja Newman (2001) esittävät, että on mahdollista kokea samanaikaisesti kuulumista ja vieraantumista. Nuori voi samanaikaisesti tuntea vieraantuneisuutta esimerkiksi suosituista oppilaista ja kokea samaan aikaan olevansa osa tukevaa vertaisryhmää. (Newman & Newman 2001, 530). Andermanin (2002, 806) tutkimustuloksissa koko koulun tasolla ilmenevä yleinen voimakas kuuluminen tarkoitti voimakkaampaa sosiaalista torjuntaa ja käytöksen ongelmia niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät kokeneet kuulumista kouluunsa.

Vaikuttaa siltä, että kouluun kuulumista ja koulusta vieraantumista voidaan tietyissä määrin käsitellä toisilleen vastakkaisina ilmiöinä; heikko kuuluminen koulussa voi näyttäytyä koulussa vieraantumisenä. Niitä ei voi kuitenkaan ajatella janana, jolle oppilaat asetetaan niin, että toiseen päähän sijoittuvat voimakasta kuulumista kokevat oppilaat ja toiseen päähän voimakasta vieraantumista kokevat oppilaat. Sen sijaan ilmiöitä tulisi tarkastella moniulotteisesti suhteessa koulun eri toimintaympäristöihin. Tulee huomioida, että yksilöllä voi esiintyä sekä kuulumisen että vieraantumisen kokemuksia samanaikaisesti.

Kumpikin ilmiö on sinällään laaja, ja syvälinen tutkimus on mahdollista tehdä käsittelemällä vain toista ilmiötä. Narratiivinen tutkimusmenetelmä, jonka olen tämän tutkimuksen menetelmäksi valinnut, kuitenkin mahdollistaa syventymisen ilmiöiden sanallistamiseen, kuvaamiseen ja selittämiseen tutkimusaineistossa. Siksi pyrin tutkimaan ilmiöitä erillisinä, mutta myös toisiinsa kytköksissä olevina ilmiöinä. Tämä mahdollistaa kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen kokemusten kytkösten ymmärtämisen laajemmin.

2.5 Erilaisuus ja kuulumattomuuden kokemus

Tutkimusaineistoksi olen valinnut Yleisradion keräämät Avoimet tarinat, jotka ovat loppuratkaisuiltaan avoimeksi jätettyjä tarinoita erilaisuudesta, monenlaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Tarinat ovat kertomuksia vertaissuhteista, erilaisuuden hyväksymisestä ja torjutuksi, kiusatuksi ja syrjityksi tulemisesta erilaisuuden vuoksi. Siksi on tärkeää käsitellä

myös sitä, mitä aiempi tutkimus kertoo epätyypillisistä oppilaista koulun sosiaalisella vuorovaikutuskentällä.

Epätyypillisuus (atypicality) on jaettu fyysiseen ja psykologiseen epätyypillisyyteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että vertaisryhmästä voi erottua jonkun näkyvän tai näkymättömän piirteen vuoksi (Patterson & Bigler 2007, 433). DeRosierin ja Mercerin (2009) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että epätavallinen käytös leikkikentällä tai välitunneilla oli nimetyin syy sille, miksi joku vertainen koetaan epätyypillisenä. Lisäksi mainintoja saivat näkyvät seikat kuten vaatteet ja ulkonäkö, aggressiivinen, häiritsevä tai vetäytyvä käytös sekä puheeseen liittyvät ominaisuudet. Vertaisten arvioima epätyypillisuus oli DeRosierin ja Mercerin tutkimuksessa yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin, kuten korkeisiin sosiaalisen torjutuksi tulemisen arvoihin ja kiusaamisen uhriksi joutumiseen, jotka taas ennustivat sosiaalista ahdistusta ja heikompia akateemisia saavutuksia. (DeRosier & Mercer 2009, 384–385.)

Jo keinotekoisesti annettu epätyypillisuus johti ryhmään identifioitumisen hankaluuksiin Pattersonin ja Biglerin (2007) tutkimuksessa. Tutkimuksessa lapset jaettiin sattumanvaraisiin ryhmiin, joille jaettiin ryhmän tunnuksiksi tietynvärisiä paitoja. Viidentoista oppilaan ryhmissä kaksi tai kolme oppilasta sai paidan, joka oli erisävyinen kuin muilla ryhmän oppilailla. Nämä epätyypilliset paidat omaavat ryhmien jäsenet kokivat olonsa vähemmän tyytyväisiksi ryhmään kuin muut ryhmän jäsenet. Lisäksi he olivat halukkaampia vaihtamaan ryhmää kuin muut. Epätyypillisen paidan omaavat oppilaat kuvasivat itseään samanlaiseksi kuin muut ryhmän jäsenet useammin kuin tavallisemman paidan omaavat. Tämä saattaa johtua epätyypillisyyden asettamasta uhasta ryhmään kuulumiselle, jolloin oppilas tahtoo korostaa omaan ryhmään kuulumistaan. (Patterson & Bigler 2007, 435, 442.)

Epätyypillinen oppilas saattaa siis kokea erilaista kuulumista sosiaaliseen ympäristöönsä kuin tyyppillinen oppilas. Sandersin ja Munfordin (2016) tutkimuksessa 107:n heikossa asemassa olevan nuoren kvalitatiiviset haastattelut paljastivat, että erilaisuuden kokemus saattoi muuttua kuulumattomuuden tunteeksi, jos koulun ammattilaiset eivät tarkoituksellisesti puuttuneet asiaan. Koulu oli paikka, jossa heidän tuli jatkuvasti kohdata oma erilaisuutensa suhteessa muihin lapsiin. Koulu ei ollut paikka heitä varten ja he eivät tulisi olemaan riittävän hyviä kouluun. Koulussa pysyäkseen he pyrkivät luomaan ja ylläpitämään uskottavaa mielikuvaa itsestä riittävän samanlaisena oppilaana suhteessa muihin. Tämä mielikuva rakentui lopulta mahdottomaksi saavuttaa. (Sanders & Munford 2016 159, 161–162.)

3 Narratiivinen tutkimus

3.1 Neljä näkökulmaa narratiiviseen tutkimukseen

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen. Narratiiveilla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan tarinoita tai kertomuksia. Tutkimuksessa käsitettä narratiivi käytetään, kun puhutaan lähestymistavasta, jossa kertomukset voivat olla tiedon välittäjiä ja rakentajia. Narratiivisella lähestymistavalla ei tarkoiteta yhtä yhtenäistä koulukuntaa tai näkökulmaa. Heikkisen (2007) mukaan narratiivin käsitettä tutkimuksessa voi tarkastella neljästä eri näkökulmasta. Ensimmäiseksi narratiivisuudella voidaan tarkoittaa tiedonprosessia eli tietämisen tapaa tai tiedon luonnetta. Toiseksi sillä voidaan viitata narratiiviseen tutkimusaineistoon eli suullisesti tai kirjallisesti kerrottuihin tarinoihin. Kolmas näkökulma liittyy aineiston analyysimenetelmiin ja neljäs narratiiveihin käytännön työvälineinä. (Heikkinen 2007, 142, 144, 147.)

Kun puhutaan narratiivisuudesta tietämisen tapana, narratiivisuudella viitataan usein konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen. Tämän näkemyksen mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa aiemman tiedon ja kokemuksen päälle, narratiivisessa otteessa tarinoiden välityksellä. (Heikkinen 2007, 145.) Jerome Bruner esittää artikkelissaan *Life as Narrative* (2004, alkup. julkaisu 1987), että looginen ajattelu ei ole ainoa ajattelun muoto. Omaelämäkerrallinen ajattelu on ihmisen keino tulkita maailmaa, ja Brunerin mukaan sitä on yhtä lailla arvokasta tutkia kuin fysiikkaa tai historiaakin. Tätä argumenttia tukemaan hän asettaa kaksi väitettä. Ensimmäisen mukaan meillä ei vaikuttaisi olevan narratiivin lisäksi muita keinoja kuvata elämäämme elämää. Vaikka asettaisimme tapahtumia järjestykseen pelkistetysti, ne olisivat silti tapahtumia, jotka ovat valikoituneet osaksi tapahtumaketjua, joka epäsuorasti muodostaa narratiivin. Toisen väitteen mukaan elämämme maailmassa suhde kertomuksiin on vastavuoroinen. Ihmismielessä elämä itse on lopulta samantyyppinen konstruktio kuin tarina. Siinä missä elämä mukailee kertomusta siitä, myös kertomus mukailee elämää. (Bruner 2004, 691–692.)

Narratiivisella tutkimusaineistolla voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti suullisesti ja sanallisesti kerrottuja tarinoita (Heikkinen 2007, 142, 147.) Perinteisesti tutkimuksessa narratiiveilla on tarkoitettu ihmisten kertomuksia omasta elämästään eli omaelämäkertoja, jotka on kerrottu suullisesti tai kirjoitettuna, kun on kiinnostuttu siitä, miten ihmiset järjestävät elämänsä tarinan muotoon (esim. Bruner 2004, 691). Narratiivin käsitettä voidaan myös laajentaa

merkitsemään fiktiivisiä tapahtumia. Ne voivat koostua osittain tai kokonaan muunkinlaisesta kommunikaatiosta kuin kirjoitetusta tai kerrotusta tarinasta. Narratiivit voivat koostua kuvista, valokuvista, runoudesta, videotallenteista ja tapahtumien havainnoinnista. (Bold 2012, 30.)

Narratiivinen aineisto voi tarkoittaa aineistoa, joka omaa jotkut kertomuksen tunnuspiirteet (kuten Aristoteelinen alku, keskikohta, loppu). (Heikkinen 2007, 147). Esimerkiksi Labovin ja Waletzkyin lähestymistapa keskittyy narratiivin perusyksiköihin, jotka muodostavat tapahtumaketjun. Laajemmin narratiivista aineistoa voi tarkastella rakenteen näkökulmasta niin, että se rakentuu tapahtumista, jotka tapahtuvat ajassa suhteessa toisiinsa; ensin tapahtui näin ja seuraavaksi näin. Yleensä tapahtumista rakentuu tarinan juoni, jossa yksi tapahtuma johtaa toiseen, ja tapahtumilla on vaikutus ihmisiin tai heidän sosiaalisiin konteksteihinsa. (Bold 2012, 19, 30.) Vielä vapaammin narratiivisella aineistolla voi tarkoittaa mitä tahansa aineistoa, joka perustuu kerrontaan ilman tarkempia tarinan raameja (Heikkinen 2007, 147). Narratiivinen aineisto eroaa esimerkiksi numeerisesta aineistosta olennaisesti eritoten siinä, miten siitä tuotetaan tutkimuksellista tietoa. Ei ole mahdollista yksiselitteisesti kategorisoida narratiivista aineistoa, kuten numeeriselle aineistolle voi tehdä. Narratiivista aineistoa on aina tulkittava. (Heikkinen 2007, 147–148.)

Aineiston käsittelytavalla Heikkinen viittaa Brunerin (1986) paradigmaattisen ja narratiivisen tietämisen jaotteluun sekä Polkinghornen narratiivisten käsittelytapojen jaotteluun narratiivien analyysiksi ja narratiiviseksi analyysiksi (Heikkinen 2007, 148–149). Paradigmaattisella ajattelulla Bruner viittaa loogis-tieteelliseen ajatteluun, joka tähtää universaalin totuuden ehtojen selvittämiseen. Ominaista sille on käsitteiden täsmällinen määrittäminen ja kategorisointi sekä prosessit empiirisen totuuden selvittämiseksi. Se johtaa hyvään teoriaan, tiukkaan analyysiin, loogiseen todistukseen, eheään argumentointiin ja järkeiltyjen hypoteesien kautta tehtyihin empiirisiin löytöihin. Narratiivinen ajattelu taas johtaa hyviin tarinoihin, mukaansatempaavaan draamaan ja uskottaviin (vaikkei välttämättä tosiin) historiallisiin kertomuksiin. Se käsittelee inhimillisiä toimintoja ja aikomuksia sekä niihin liittyviä käännteitä ja seurauksia sekä yhteyksiä tapahtumien välillä. (Bruner 1986, 11–13; Heikkinen 2007, 149.)

Polkinghorne (1995) erottaa narratiivisesta tutkimuksesta narratiivisen analyysin ja narratiivien analyysin. Narratiivien analyysi perustuu paradigmaattiselle ajattelulle, jonka tarkoitus on jakaa narratiivinen data yksiköihin, jotka jaotellaan ryhmiin esimerkiksi teemojen mukaan. Paradigmaattinen ajattelu on länsimaisen tieteen yleisesti pätevänä pitämää tietoon

tähtäävää ajattelua. Narratiivinen analyysi taas perustuu narratiiviseen ajatteluun. Se pyrkii selittämään, miksi henkilö on toiminut tietyllä tavalla ja tekemään toimintaa ymmärrettäväksi. Siinä missä paradigmaattinen narratiivien analyysi pyrkii selittämään, mikä on toiminnoissa yhteistä, narratiivinen analyysi pyrkii selittämään, mikä toiminnassa on erityistä. Tarinat välittävät tietoa siitä, miten toiminnat ja tapahtumat vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen. (Polkinghorne 1995, 8–12.)

Narratiivisuus käytännön työvälineenä tarkoittaa tarinoiden soveltamista identiteettien rakentamisessa. Sitä on käytetty muun muassa osana opettajankoulutusta, terveydenhoitoa, vanhustyötä, sosiaalityötä, kuntoutusta, liikejohtoa, markkinointia ja psykoterapiaa. Esimerkiksi psykoterapiassa asiakkaan mahdollisesti epäedullisesti toimiva minäkertomus voi olla sysäys rakentaa uutta ja toimivampaa minäkertomusta. Narratiivien työvälinekäytössä merkityksellistä on narratiivin toimivuus halutulla tavalla. (Heikkinen 2007. 151–152.)

3.2 Narratiivisuus tässä tutkimuksessa

Heikkisen neljästä näkökulmasta kolmea ensimmäistä on aihetta tarkastella tutkimukseni yhteydessä. Aloitan aineistosta itsestään eli koululaisten kirjoittamista loppuratkaisultaan avoimiksi jäävistä tarinoista. Nämä tarinat ovat tulkittavissa narratiiviseksi aineistoksi yksinkertaisesti tarinallisuuden vuoksi. Ne ovat kuvauksia tapahtumista, jotka järjestyvät juoneksi, jonka avulla ymmärretään ja kuvataan näiden tapahtumien suhdetta toisiinsa ja henkilöiden valintoja tarinassa (Polkinghorne 1995, 7; Bold 2013, 30). Tarinoilta ei edellytetty perustumista tositahtumiin, eikä niitä kuulu tai tarvitse lähestyä tositarinoina. Edelleen Sikesin (2012, 127) mukaan fiktiolla voi olla paikkansa sosiaalitieteissä, mutta tällöin tulee tehdä selväksi, mihin tutkimuksella pyritään, esimerkiksi herättämään empatiaa, tilan tai tunteen tajua, ymmärrystä tai rohkaista lukijaa kyseenalaistamaan itseäänselvyytenä pidettyjä oletuksiaan. Aineistosta kerron lisää kappaleessa 5.1 Aineistona koululaisten tarinat.

Narratiivisuus tietämisen tapana tarkoittaa usein konstruktivistista tiedonkäsitystä tutkimuksen taustalla (Heikkinen 2007, 145). Tämän tutkimus perustuu niin ikään konstruktivistiseen tiedonkäsitukseen. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, miten tarinoita on konstruoitu eli miten nuoret kirjoittajat sanallistavat, kuvaavat ja selittävät kouluun kuulumisen ja siitä vieraantumisen kokemuksia tarinoissaan. Näitä tarinoita tutkimalla ei pyritä erittelemään todellisuutta vastaavaa kuvausta asioiden tilasta. Niitä analysoimalla ja tulkitsemalla voidaan saada vihjeitä siitä kertomusvarannosta, josta kirjoittajat ammentavat elementtejä tarinoihinsa. Tähän palaan luvussa 4 Tutkimustehtävä.

Polkinghornen mukaan narratiivinen analyysi on datan syntetisointia enemmän kuin erittelyä. Tutkimustulos syntyy, kun tutkija liikkuu aineiston ja siitä syntyvän johdonmukaisen kerrotun tarinan välillä ja tarinaa muutetaan niin kauan, kunnes datan tärkeimmät elementit asettuvat tarinaan. (Polkinghorne 1995, 12, 16.) Tässä tutkimuksessa analysoin tarinoita sekä erittelemällä että syntetisoimalla. Erittelen tarinoista toistuvia elementtejä ja luokittelen näitä. Tästä syntyvät tutkimustulokset, jotka on esitelty luvuissa 6.1 ja 6.2. Tämän jälkeen syntetisoin tuloksista yhteenvedona eräänlaisen tyyppikertomuksen, joka on esitelty luvussa 6.3. Menetelmästä puhun lisää luvussa 5.2 Analyysi.

4 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tutkin kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunnetta sekä koulusta vieraantumista koululaisten kirjoittamissa kertomuksissa. Olen valinnut kouluun kuulumisen tunteen tutkimuksen pääkäsitteeksi. Koulusta vieraantumista tutkin kouluun kuulumisen vastakäsitteenä kuitenkin niin, että ilmiöt nähdään moniulotteisina ja ne voivat ilmetä samanaikaisesti (ks. luku 2.4 Kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen suhde.)

Tutkimusta lähestyn sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta käsin. Tausta-ajatuksena on, että kirjoittajat ovat keränneet aineksia tarinoihinsa hyödyntämällä a) omia kokemuksiaan kokijana tai sivusta seuraajana sekä b) sosiaalisesti rakennettua tarinavarantoa. Tällä tarinavarannolla viitataan esimerkiksi kirjoittajan aiemmin lukemiin kirjoituksiin, median representaatioihin ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaan tarinavarantoon. Ajatuksena taustalla on myös se, että kirjoittajat kirjoittavat asioista, jotka kokevat itselleen merkityksellisiksi. Tulosten avulla pyritään ymmärtämään, millaisina kuulumisen ja kuulumattomuuden ilmiöt nuorille kirjoittajille mahdollisesti näyttäytyvät. Lisäksi ne lisäävät ymmärrystä siitä, mitä nuorten sosiaalisissa suhteissa mahdollisesti tapahtuu.

Tutkimuksen aineistoksi valikoituneet Avoin tarina -kirjoituskampanjan tarinat ovat kokoelma koululaisten kirjoittamia loppuratkaisua vaille jätettyjä tarinoita erilaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantuminen on nähty pitkään kehittyvänä prosessina. Kertomusten ollessa pituudeltaan lyhyitä on mahdollista, että tutkimus ei yllä käsittelemään ilmiöiden kehittymisen prosessiluontoisuutta. Näen kuitenkin, että kuvaukset erilaisuudesta ovat otollinen kenttä kuulumisen ja vieraantumisen kokemusten tutkimukselle, sillä erilaisuus suhteessa muihin on aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty kuulumattomuuden kokemuksiin (ks. luku 2.5 Erilaisuus ja kuulumisen kokemus).

Kysymysten muodossa esitän tutkimustehtävän seuraavasti:

- Miten kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita kuvataan, sanallistetaan ja selitetään oppilaiden kertomuksissa?
- Miten koulusta vieraantumista kuvataan, sanallistetaan ja selitetään oppilaiden kertomuksissa?
- Miten kouluun kuulumattomuuden kokemukset ja vieraantuminen näyttäytyvät tarinoissa suhteessa toisiinsa?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Aineistona koululaisten tarinat

5.1.1 Avoin tarina -aineisto

Tutkimuksen kohteeksi valitsin Yleisradion (tästä lähtien Yle) keräämät peruskoululaisten oppilaiden kirjoittamat tarinat. Tarinoiden keruu oli osa Avoin tarina -kirjoituskampanjaa vuosina 2000 ja 2010. Molempina vuosina kirjoitusten aiheena oli suvaitsevaisuus ja ihmisten monenlaisuus ja erilaisuus. Kirjoitelmilta ei vaadittu omakohtaisuutta, tarinat saivat olla tosia tai kuviteltuja ja niiden piti käsitellä 7–12 –vuotiaiden elämää. Tarinan saattoi lähettää omalla nimellä, nimettömänä tai nimimerkillä, mutta tarinan kirjoittajan ikä ja sukupuoli pyydettiin ilmoittamaan. Tarina tuli jättää avoimeksi eli ilman loppuratkaisua. Molempina vuosina viiteen kirjoitukseen kerättiin erikseen loppuratkaisuja. Nämä viisi tarinaa sekä kullekin niistä kolme valittua loppuratkaisua toteutettiin lyhytelokuvina. (Yle 2010.)

Alun perin aineisto valikoitui osaksi tutkimusta, koska se oli vuoden 2020 koronavirusepidemian vuoksi säädettyjen rajoitusten puitteissa saatavilla. Tutkijana totesin, että tahdoin ensisijaisesti tutkia lasten ja nuorten itsensä tuottamaa aineistoa. Koululaisten haastattelut ja havainnointi kotikuntani Helsingin kouluissa oli mahdollista toteuttaa ainoastaan etänä ja silloinkin tuli arvioida tutkimuksen välttämättömyyttä. Vierailu missä tahansa koulussa vaikutti epidemiatilanteessa hankalalta järjestää. Näissä olosuhteissa koululaisten itsensä kirjoittamien tarinoiden tutkiminen osoittautui mielekkääksi tutkimustehtäväksi.

Tarinat osoittautuivat antoisiksi kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen tutkimiseksi. Tarinoissaan kirjoittajat käsittelevät lasten ja nuorten sosiaalisia suhteita. Syrjiminen, yksinäisyys, kiusaaminen ja erilaisuuden vuoksi joukon ulkopuolelle joutuminen oli yleinen tarinoiden aihe. Aineiston vahvuus on myös se, että tutkija ei itse ole ollut paikan päällä pyytämässä nimenomaan kertomuksia kouluun kuulumisesta tai siitä vieraantumisesta. Tällöin olisi saattanut syntyä runsaasti ”oikeita vastauksia”, joissa oppilaat pyrkivät vastaamaan, kuten tutkija haluaa. Toisaalta aineiston käsittely edellyttää paljon tulkintaa, kun kirjoitusten aihe on ollut eri kuin tutkimukseni tutkimustehtävän aihe.

5.1.2 Aineiston rajaus

Avoin tarina -aineisto on erittäin laaja. Tarinoista 118 on julkisesti saatavilla Yle:n internet-sivuilla ja niistä loput on arkistoitu Suomen kirjallisuuden seuran Perinteen ja nykykulttuurin kokoelmaan. Yhteensä vuonna 2000 kertyi 839 tarinaa ja 3000 loppuratkaisua ja vuonna 2010 398 tarinaa ja 1500 loppuratkaisua (Suomen kirjallisuuden seura 2019).

On selvää, että pro gradu -tutkielman puitteissa ei ole mielekäästä tutkia yhteensä 1237:ä tarinaa ja 4500:a loppuratkaisua. On myös selvää, että kaikki tarinat eivät käsittele kouluun kuulumisen tunnetta tai koulusta vieraantumista saatikka koulua lainkaan. Niinpä merkittäväksi osaksi tutkimusprosessia muodostui laajan aineiston rajaus. Kävin Suomen kirjallisuuden seuran (tästä lähtien SKS) arkistossa tutustumassa koko aineistoon. Aineistoa tarkasteltuani totesin, että käytettävissäni oleva aika ei riittäisi sen läpikäymiseen. Koronavirusepidemian vuoksi arkistoon pääsi vasta useamman viikon päästä yhteydenoton jälkeen ja jonotusajat olivat pitkiä. Niinpä päätin tutkimuksessani käyttää internetissä julkaistua aineistoa.

Kysyin sähköpostitse hankkeen ohjaajalta, millä perusteella internettiin julkaistut kirjoitukset on valittu. Hän vastasi, että kirjoitukset ovat alun perin valikoituneet julkaistavaksi sen perusteella, miten käytettäviä ne ovat koulukontekstissa esimerkiksi kirjoitus-, draama- tai kuvataidetehtävissä. Kirjoitukset on valinnut julkaistavaksi raati, joka valikoi tarinat sillä perusteella, että ne edustivat eri näkökulmia liittyen aiheisiin, joita tarinoissa esiintyi erityisen paljon tai aiheisiin, jotka tuolloin olivat yhteiskunnassa erityisinä keskustelunaiheina tai kipupisteinä nuorten elämässä. Tarinoiden tuli olla keskenään riittävän erilaisia. Lisäksi valittiin tarinoita, jotka olivat kekseliäästi ja lahjakkaasti kirjoitettuja. Ymmärrän, että nämä perusteet vaikuttavat tutkimustuloksiin, ja SKS:n arkistojen aineistot saattavat tarjota hyvin erilaisia näkökulmia kouluun kuulumisen tunteeseen. Edelleen osa SKS:n arkiston tarinoista eivät käsitelleet koulua lainkaan, joten näin kirjoitukset jo kerran läpi käyneen raadin työn helpottavan omaa työtäni ja vapauttavan aikaa analyysiä itseään varten.

Aloitin aineiston tarkastelun ottamalla kustakin tarinasta perustiedot ylös IBM SPSS Statistics 26 -aineistonkäsittelyohjelmaan: tarinan nimen, kirjoittajan iän ja sukupuolen, jos se oli mainittu. Tämän jälkeen kävin tarinat läpi ja kirjasin ylös, jos tarinassa oli maininta koulusta. Kirjaamisen perusteeksi kelpasi koulu mainintana tai tapahtumapaikkana, joka ilmeni esimerkiksi koulun kaluston tai tilojen, henkilökunnan tai kouluun liittyvien vertaisten

mainitsemisena. Kuitenkin harrastuksiin liittyvät maininnat kuten ”tanssikoulu” jätettiin kirjaamatta.

Alun perin tarkoitukseni oli tämän jälkeen rajata aineistoon ne kirjoitukset, joissa ilmenee jokin asenne koulua kohtaan. Lukiessani huomasin, että tutkimukseni aiheet eivät aina ilmenneet kirjoituksissa asenteena. Niinpä toisella kierroksella kävin läpi tarinat kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen näkökulmasta. Annoin kullekin tarinalle antoisuusmerkinnän (0 = Ei lainkaan antoisa, 1 = antaa jotain, 2 = antoisa, 3 = erittäin antoisa) Eskolan (2007, 173) esittelemää matriisimenetelmää mukaillen.

Valikoin aineistosta ne tarinat, jotka kertoivat kouluun kuulumisen tunteesta: hyväksytyksi, tuetuksi, kunnioitetuksi ja mukaan otetuksi tulemistä koulun sosiaalisessa kontekstissa (Goodenow 1993, 80) sekä koulusta vieraantumisesta (voimattomuudesta, merkityksettömyydestä ja sosiaalisesta eristämisestä) suhteessa opettajiin, vertaisiin ja kouluun yleisesti (Seeman 1972, 468; Hasher & Hadjar 2018, 179; Rayce ym. 2018, 2). Tätä varten selasin uudelleen läpi tarinat, jotka olivat saaneet antoisuusmerkinnän 2 tai 3. Aineistosta valikoitui kolmekymmentä tarinaa, joista puolet oli vuoden 2010 ja puolet vuoden 2000 aineistosta. Valitut tarinat olivat 8–15-vuotiaiden kirjoittamia. Kirjoittajista 22 oli ilmoittanut sukupuolekseen tyttö, seitsemän poika ja yhdelle tarinalle kirjoittaja ei ollut ilmaissut sukupuoltaan.

5.2 Analyysi

5.2.1 Kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantuminen osana analyysiä

Avoin tarina -aineiston kirjoitusten aihe eli suvaitsevaisuus ja ihmisten monenlaisuus ja erilaisuus ohjasivat kirjoittajat luomaan tarinoita sosiaalisista tilanteista lasten ja nuorten elämässä. Tarinoista merkittävä osa sijoittuu kouluun ja sen vuorovaikutuksen kenttiin. Eritoten vertaissuhteet ovat tarinoissa merkittävässä osassa. Siksi keskitän tämän tutkimuksen käsittelemään erityisesti kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen sosiaalisia ulottuvuuksia eli suhteita vertaisiin ja opettajiin. Pois rajautuu näin kuulumisen ja vieraantuminen suhteessa koulutyöhön.

Kouluun kuulumisen laajasta teoreettisesta taustasta valitsin tutkimukseni päänäkökulmaksi Goodenown (1993) määritelmän kouluun kuulumisen tunteesta. Goodenow käsittelee kouluun kuulumista psykologisena koulun jäsenyytenä eli missä määrin oppilas kokee olevansa

hyväksytyt, arvostettu, kunnioitettu ja mukaan otettu koulun sosiaaliseen ympäristöön. Tätä mittaamaan Goodenow on kehittänyt mittarin (Psychological Sense of School Membership Scale), joka sisältää kahdeksantoista väittämää. (Goodenow 1993, 82, 84.) Hyödynnän Goodenow'n mittaria osana aineiston analyysiä.

You ym. ovat toteuttaneet mittarista tutkimuksen, joka analysoi eri tekijöitä, joita Goodenow'n mittariin voi sisältyä. He erottelivat kolme tekijää, joita mittari mittaa: hyväksytyksi tulemista (acceptance), torjutuksi tulemista (rejection) ja välittäviä suhteita (caring relationships). Näistä viimeinen kytkeytyy opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja kaksi ensimmäistä oppilaan ja vertaisten välisiin suhteisiin. (You ym. 2011, 233.) Hyödynnän Goodenow'n mittarin lisäksi You'n ym. erottelua analyysissä. Goodenow'n mittarin suomenkielinen käännös ja You'n ym. kuulumisen tunteen tekijöiden erottelu on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Goodenow'n kuulumisen tunteen mittari

Goodenow'n (1993, 84) kouluun kuulumisen mittari (Psychological sense of school membership scale) ja You'n ym. (2011, 232) kuulumisen tunteen tekijöiden erottelu. Suomenkielinen käännös: Emma Hanikka

You'n ym. kuulumisen tunteen tekijä	Goodenow'n väittämä
Hyväksytyksi tuleminen	Täällä huomataan, kun olen hyvä jossain.
	Muut oppilaat tässä koulussa ottavat mielipiteeni tosissaan.
	Minut otetaan mukaan monenlaisiin aktiviteetteihin koulussa.
Torjutuksi tuleminen	Voin todella olla oma itseni tässä koulussa.
	Muut oppilaat täällä pitävät minusta omana itsenäni.
	Minun kaltaisten ihmisten on vaikea tulla hyväksytyksi täällä. (käännetty)
Välittävät suhteet	Joskus minusta tuntuu kuin en kuuluisi tänne. (käännetty)
	Toivoisin olevani jossain toisessa koulussa (käännetty)
	Suurin osa opettajissa koulussani ovat kiinnostuneita minusta.
	Koulussa on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on ongelma.
	Opettajat eivät ole kiinnostuneet minun kaltaisestani ihmisestä (käännetty)

	Opettajat täällä kunnioittavat minua.
Ei eroteltua tekijää	Tunnen todella olevani osa kouluani.
	Ihmiset tässä koulussa ovat ystävällisiä minulle.
	Minua kohdellaan yhtä kunnioittavasti kuin muita oppilaita.
	Tunnen oloni erilaiseksi muihin oppilaisiin verrattuna (käännetty)
	Täällä tiedetään, että voin tehdä hyvää työtä.

Koulusta vieraantumisen tulkinnassa hyödynnän Raycen ym. (2018) kehittämää nuorten vieraantumisen mittaria. Mittari perustuu Seemanin vieraantumisen kuuteen muuttajaan ja mittaa näistä kolmea: voimattomuutta, merkityksettömyyttä ja sosiaalista eristämistä. (Rayce ym. 2018, 2–3.) Muuttajat ja summamuuttajat on esitelty taulukossa 2.

Taulukko 2. Raycen ym. nuorten vieraantumisen mittari

Raycen ym. (2018, 4) nuorten vieraantumisen muuttajat ja summamuuttajat. Suomenkielinen käännös: Emma Hanikka

Vieraantumisen muuttaja	Summamuuttaja
Voimattomuus	Vaikeus selvittää ongelmia
	Vaikeus hallita asioita
Merkityksettömyys	Avuttomuuden tunne
	Asioilla ei ole merkitystä
	Epätieto siitä, mitä tapahtuu
Sosiaalinen eristäminen	Koulu ei valmista tulevaisuuteen
	Ulkopuolisuuden tunne
	Ei läheisiä tunteita perheeseen
	Ei tukea, kun on onneton olo
	Yksinäisyyden tunne
	Kuulumattomuuden tunne

Mittarien hyödyntäminen tuo tutkimukseen tarkkuutta, kun tutkijoiden operationalisoimia väittämiä verrataan aineiston sisältöön. Tarkoitukseni ei ole siis käyttää mittareita määrällisesti, vaan mittareiden avulla perustaa laadullinen tulkinta aiempaan tutkimukseen. Mittarien lisäksi hyödynnän analyysissä kouluun kuulumisen tunteeseen ja koulusta vieraantumiseen liittyvää teoriataustaa (ks. kappale 2 Teoreettinen viitekehys ja aiempi tutkimus).

5.2.2 Labovin narratiivisen analyysin malli

Analyysimenetelmäksi olen valinnut Labovin narratiivisen analyysin mallin. Sen avulla voidaan eritellä tarinan toiminnat ja tavoittaa kokemuksen, tässä tapauksessa luultavimmin kokemuksen, merkitys. Labovin malli koostuu kuuden elementin tunnistamisesta kerrotusta tarinasta. Nämä elementit ovat 1. abstrakti (abstract) 2. orientaatio (orientation) 3. komplikaatio (complicating action) 4. evaluaatio (evaluation) 5. ratkaisu (result tai resolution) ja 6. lopetus (coda). (Kim 2019, 201.)

Labovin mukaan narratiivi on sarja, jossa on vähintään kaksi lausetta, jotka on järjestetty ajallisesti. Menetelmässä tarina jaetaan lauseisiin, joista kullekin annetaan elementti. Tähän Labov ehdottaa kysymysmetodia, jota hyödynnän aineiston analyysissä. Abstrakti toimii tarinan tiivistelmänä, ja sen löytää, jos lause vastaa kysymykseen mistä tarina kertoo. Orientaatio asettaa tarinan tapahtumapaikan, päähenkilön ja tapahtuma-ajan, ja vastaa kysymyksiin kuka, milloin, missä. Komplikaatiolauseet käsittävät tarinan tapahtumat, ja vastaavat kysymykseen mitä sitten tapahtui. Niiden avulla on mahdollista tarkastella tarinaa pelkistetysti tapahtumina. Evaluaatio vastaa kysymykseen ”mitä siitä?”, ja nämä lauseet paljastavat henkilön tai kertojan näkökulman tarinan tapahtumille. Ratkaisu lopettaa tarinan, ja vastaa kysymykseen ”mitä viimein tapahtui?”. Lopetus vie tarinan päätökseen palauttamalla kuulijan tarinan ajasta tähän aikaan, ja ikään kuin sammuttaa kaikki kysymykset. (Patterson 2017, 30–32.)

Tutkijat, jotka hyödyntävät Labovin metodia, muodostavat usein tarinan ydinnarratiivin hyödyntäen abstraktia, orientaatiota, komplikaatiolauseita ja lopputuloslauseita. Tästä ydinnarratiivista muodostuu analysoijan päätulkinta tarinasta. Evaluaatiolauseet tuodaan uudelleen mukaan ydinnarratiivin muodostamisen jälkeen, ja niiden avulla voidaan tarkastella kertojan näkökulmaa tapahtumiin. Evaluaatiolauseet välittävät tarinan henkilön tai henkilöiden kokemuksen tai tunteen tapahtumista kerronnan ajassa. Pattersonin mukaan evaluaatiolauseet välittävät kertojan näkökulman tarinaan ja syyn kertoa tarina ylipäätään. (Patterson 2017, 34.)

Labovin malli on suunniteltu tietynlaisten suullisten henkilökohtaisten kokemusnarratiivien rakenteellista analyysia varten (Patterson 2017, 28). Avoin tarina -aineiston tarinat saivat perustua omiin kokemuksiin tai olla täysin keksittyjä, joten niiden tulkinnassa en lähde liikkeelle siitä, että ne kuvaisivat kokemuksia. Labovin mallissa narratiivi ymmärretään kuitenkin kuten kirjoitettu teksti, jonka tehtävä on edustaa tapahtumia tarinan muodossa. Se

on siis teksti- sekä tapahtumakeskeinen analyysin muoto. (Patterson 2017, 28–29.) Tämä tekee Labovin mallin käyttökelpoiseksi Avoin tarina -aineiston analyysissä.

5.2.3 Analyysin kulku

Testasin analyysiä ensin kahdeksaan valikoituun tarinaan selvittääkseni, soveltuuko analyysimalli riittävän hyvin Avoin tarina -aineiston käsittelyyn. Aloitin analyysin viemällä valitut tarinat Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaan niin, että jokainen lause tuli omalle rivilleen. Lause saattoi olla kokonainen virke tai osa siitä, mikäli vaikutti siltä, että samassa virkkeessä oli useampia tai useamman tyyppisiä Labovin lauseita. Kävin tarinat useaan kertaan lause kerrallaan läpi ja annoin lausetyypin tai kaksi jokaiselle lauseelle (A=abstrakti, O=orientaatio, CA=komplikaatio, E=evaluaatio). Avoimiksi jätetyt tarinat eivät sisältäneet ratkaisui- tai lopetuslauseita. Otin lukukertojen aikana ylös myös muistiinpanoja jokaisesta tarinasta kiinnittäen huomiota tarinan päähenkilöön, sosiaaliseen asetelmaan ja tarinan rakenteeseen.

Lauseiden luokittelu ei aina ollut suoraviivaista. Osa lauseista oli ilmeisesti luokiteltavissa yhteen tai kahteen elementtiin, mutta oli myös merkittävä määrä lauseita, joiden luokittelu oli hankalaa. Tämä voi viestiä siitä, että henkilökohtaisten kokemustarinoiden tulkintaan kehitetty metodi ei sovi sellaisenaan Avoin tarina -aineiston analyysiin. Menetelmä vaikutti siis hieman jäyheältä tähän tarkoitukseen, mutta oli nähdäkseni sovellettavissa. Päätin siis jatkaa aineiston analyysiä laajemmin Labovin menetelmää hyödyntäen ja otin loput 22 tarinaa analysoitavaksi. Pattersonin mukaan Labovin menetelmä sopii hyvin useiden narratiivien vertailuun erityisesti evaluaatiolauseiden osalta. Vertailevat analyysit voivat vertailla esimerkiksi evaluaation määrää, tyyppiä, eri kertojen evaluaatiota samoista tapahtumista, muutoksia saman haastattelun aikana ilmenneissä narratiiveissa tai evaluaation eroja, kun samoista tapahtumista kerrotaan eri kuulijoille. (Patterson 2017, 36.)

Siinä missä komplikaatiolauseet ilmaisivat tapahtumat sellaisenaan, evaluaatiolauseet pitivät sisällään päähenkilön suhtautumisen tarinan tapahtumiin. Kuulumisen tunteen ja vieraantumisen sanoittamisen, kuvaamisen ja selittämisen tulkitsemisen kannalta evaluaatiolauseiden erottelu ja niiden vertailu oli hyödyllistä. Evaluaatiolauseiden kartoittaminen oli systemaattinen metodi, joka palveli tutkimuksen tutkimustehtävää. Komplikaatiolauseet sen sijaan eivät tarjonneet juurikaan kouluun kuulumisen tunteen kannalta antoisaa tietoa, mutta niiden kartoitus auttoi erottamaan tapahtumien kulun pelkistettynä. Evaluaatiolauseet saivat merkityksensä aina suhteessa tapahtumiin

(komplikaatiolauseisiin), joten myös komplikaatiolauseiden erottaminen oli tärkeä osa analyysia.

Löytämäni Labovin menetelmää hyödyntävät tutkimukset vaikuttaisivat tutkivan tarinoita lingvistiksestä näkökulmasta eli esimerkiksi siitä, miten tarinat koostuvat erityyppisistä lauseista; kuinka paljon tarinoissa on komplikaatiolauseita, kuinka paljon evaluaatiolauseita, ja millaista evaluaatio on. Päätin itse tutkia evaluaatiolauseiden sisältämiä kuvauksia, koska arvelin niiden liittyvän asettamaani tutkimustehtävään. Hyödynsin siis Labovin menetelmää analyysissäni niin, että sen avulla erottelin tarinamassasta Labovin lausetyypit ja kiinnitin huomioni niistä eritoten evaluaatiolauseisiin. Tämän jälkeen muokkasin menetelmää tutkimukseni tarpeitten mukaisesti.

Tarkastelin evaluaatiolauseita suhteessa koko tarinaan sen mukaan, miten niissä ilmeni hyväksytyksi, kunnioitetuksi, tuetuksi ja mukaan otetuksi tuleminen eli kouluun kuulumisen tunne sekä koulusta vieraantuminen eli voimattomuus, merkityksettömyys ja sosiaalinen eristäminen. Tämän jälkeen tiivistin evaluaatiolauseista muutamia apulauseita. Esimerkki apulauseen muodostamisesta esiteltä taulukossa 3. Näitä apulauseita ryhmittelin samankaltaisuuksien mukaan. Samankaltaisuusryhmistä syntyi tutkimuksen tulokset, joita vertailin Goodenow'n (1993, 84) kuulumisen tunteen sekä Raycen ym. (2018, 4) vieraantumisen mittareihin sekä aiempaan kuulumisen tunteen ja vieraantumisen tutkimukseen.

Taulukko 3 Esimerkki apulauseen muodostamisesta evaluaatiolauseesta.

Ote tarinasta Puuha-Pete-mies (2010)

Lause	Lausetyyppi	Tiivistetty apulause
"Miks mä en saa olla semmonen, kun mä haluan?"	E	Oskari miettii, miksei saa olla sellainen kuin haluaa.
Oskari mietti.	E	
"Jos mä haluan leikkii ja käyttää Puuha-Pete lippistä, nii miks mä en saa?"	E	

5.3 Luotettavuus

Heikkisen (2007) mukaan reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole käyttökelpoisia luotettavuuskäsitteitä tutkimuksessa, jossa tuloksille ei haeta vastaavuutta todellisuuden kanssa. Nämä luotettavuuskäsitteet perustuvat totuuden korrespondenssiteoriaan eli siihen, että väitteellä on vastaavuussuhde todellisuuteen. Narratiivinen tutkimus ei pyri vakuuttamaan

asioiden tilasta todellisuudessa, vaan vakuuttamaan todentunnusta eli siitä, miten tutkimus puhuttelee yleisöään sen kautta, mitä yleisö on kokenut. Näin ollen ei Heikkisen mukaan ole merkitystä sillä onko tutkittu tarina tositarina vai fiktiivinen kertomus, vaan olennaista on ymmärtää tarinan henkilöiden toiminnan vaikuttimia. (Heikkinen 2007, 152–154.) Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuukin siihen, miten sosiaalista todellisuutta kuvataan, sanoitetaan ja selitetään kertomuksissa ja se ei pyri esittämään tuloksia elettyä todellisuutta vastaavana.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista pyrkiä täydelliseen objektiivisuuteen tai yleistettävyyteen. Narratiivinen tutkimus ei aina Heikkisen mukaan pyrikään puhtaan objektiiviseen tietoon, joka olisi yleistettävissä, vaan tietoon, joka on paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista. Tämän vahvuus on se, että yksilöiden elämälle antamat merkitykset pääsevät kuuluviin ja tieto muodostuu moniäänisempänä. (Heikkinen 2007, 156.)

Tutkijan reflektiivisyyttä pidetään keinona saavuttaa riittävä objektiivisuuden taso, ja tällä tarkoitetaan läpinäkyvyyttä tutkimusprosessin aikana. Toisaalta samanaikaisesti mitä reflektiivisempi tutkimuksen subjektiivisista vaikutuksista on, sitä subjektiivisia olemme. (Kim 2017, 249.) Tässä tutkimuksessa pyrin harjoittamaan riittävää reflektiivisyyttä, perustelemaan tulkintojani esimerkein, ottamaan huomioon useita mahdollisia tulkintoja sekä luomaan tutkimuskirjallisuuteen perustuvia ja johtopäätöksiä (Hirsijärvi ym. 2010, 229–230). Lisäksi tehdäkseni lukijan tietoiseksi itsestäni puhun valinnoistani ja itsestäni tutkijana ensimmäisessä persoonassa.

Aineiston heikkous tutkimustulosten kattavuuden kannalta on sen keruutapa kirjoituskampanjana. Osallistujissa saattaa painottua kirjallisesti lahjakkaat ja osallistumishaluiset oppilaat. Koulusta vieraantuminen on yhteydessä vähäiseen osallistumiseen (Morinaj ym. 2019, 216). Kuvauksista voi puuttua omakohtaisuus. Kirjoittaja voi itse kokea voimakasta kuulumista kouluun ja kuvata vieraantumista omasta näkökulmastaan. Tämä on otettava huomioon aineistoa tulkittaessa, mutta se ei vähennä aineiston arvoa tutkimustehtävän valossa, sillä tutkimukseni ei esitä kertomuksia kokemuksina, vaan siinä tutkitaan kuvauksia.

Aineisto on melko vanha, ja se on kerätty 10–20 vuotta sitten. Keruuajalla saattaa olla yhteys siihen, miten kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita kuvataan. Toisaalta kouluun kuulumista on tutkittu jo pitkään. Uusi tutkimustieto ei vaikuta haastaneen aiempaa tutkimustietoa, vaikka se toki on laajentanut sitä. Kouluun kuulumisen ja kuulumattomuus

saattavat olla ilmiöinä ajattomia, sillä kuulumisen kokemus on ihmisen perustarve (Baumeister & Leary 1995, 499). Aineiston ikä vaikuttaisi ilmenevän aineistossa lähinnä yksityiskohdissa, joista ajankuva ilmenee, esimerkiksi lankapuhelimen käyttönä.

Narratiivisen aineiston käsittely edellyttää tulkintaa (Heikkinen 2007, 148). Hirsijärven ym. (2010, 229) mukaan tulkinta on tutkijan pohdintaa analyysin tuloksista ja johtopäätösten tekemistä. Tässä tutkimuksessa tulkinta on tutkijan itsensä käsissä. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa useiden tutkijoiden osallistumista tutkimukseen eritoten aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa (Hirsijärvi ym. 2010, 233). Tätä tutkimuksessa ei ole, sillä teen tutkimuksen yksin. Minulla ei ole myöskään pääsyä tarinoiden kirjoittajien luo toimiakseni yhteistyössä heidän kanssaan tulkinnan parissa ja tarkastaen tulkintojeni oikeellisuutta kirjoittajilta itseltään. Uskon tehneeni tulkintaa jo ennen analyysiä tarinoita tutkimukseen mukaan valikoidessani. Jo se, että arvelin Avoin tarina -aineiston sisältävän tapahtumia tai kuvauksia, jotka kytkeytyvät kouluun kuulumiseen tai siitä vieraantumiseen, oli nähdäkseni tulkintaa. Tulkintaan vaikuttaa myös valittu analyysimenetelmä, joka vaati jonkin verran soveltamista sopiakseen aineiston käsittelyyn (ks. kappale 5.2.3 Analyysin kulku).

Tulkintani perustuu aiempaan tutkimukseen ja teoriaan kouluun kuulumisen tunteesta ja koulusta vieraantumisesta. Tulkinnan tueksi olen valinnut laajan aiemman tutkimuksen lisäksi kuulumisen tunteen ja vieraantumisen mittarien kysymyksiä ja väittämiä, jotka ovat olleet aiemmin tutkimuskäytössä. Arvelen, että sikäli kun väittämät ovat sanallistettuja operationalisointeja käsitteistä kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantuminen, saattaisi näillä olla yhteneväisyyksiä siihen, miten nuoret kirjoittavat sanallistavat, kuvaavat ja selittävät näitä ilmiöitä. Näillä keinoilla pyrin vähentämään tulkintani subjektiivisuutta, kun tutkijatriangulaatio tai tutkittavien haastattelu jälkepäin eivät ole mahdollisia.

5.4 Eettisiä huomioita

Osa aineistosta on julkisesti saatavilla Yle:n internet-sivuilla ja aineisto on talletettu kokonaisuudessaan Suomen kirjallisuuden seuran arkistoon tutkimuskäyttöä varten. Tarinoiden käyttö tutkimukseen ei siis vaatinut erikseen lupaa. Tämä ei tarkoita, että tutkimus olisi eettisistä vaatimuksista vapaa.

Hirsijärven ym. (2010, 25) mukaan ihmisarvon kunnioittaminen on lähtökohta kaikelle tutkimukselle. Sikes (2012) nostaa esiin muutamia eritoten narratiiviseen tutkimukseen liittyviä eettisiä seikkoja. Narratiivinen tutkimus on kirjoittamista elämistä ja näiden elämien

edustamista tutkimuksessa. Sikesin mukaan tutkijoiden tulee olla tietoisia eettisistä taakoista, joita tämä tuo mukanaan. Hän kirjoittaa omaelämäkertojen ja elämäkertojen tutkimisesta, joka poikkeaa tästä tutkimuksesta, mutta muutamat hänen esittämänsä asiat pätevät myös tässä tutkimuksessa. Näistä yksi on osallistujien suojeleminen. Tutkijalla on aina vastuu siitä, ettei tutkittavalle koidu haittaa tutkimuksen vuoksi. Osallistujia on suojeltava haitalta, jonka tutkimus voi aiheuttaa ja haitat on minimoitava. Lisäksi on turvattava osallistujien anonymiteetti. Voi olla tarpeellista poistaa julkaistavassa tutkimuksessa esitellyistä tarinoista joitain kohtia, josta osallistujan voi mahdollisesti tunnistaa. On myös kysyttävä, onko osallistujan tarinan julkaisusta enemmän haittaa kuin hyötyä. (Sikes 2012, 124, 129, 135–136.)

Avoin tarina -aineisto kerättiin alun perin osana kirjoituskampanjaa. Kaikki tarinat on talletettu Suomen kirjallisuuden seuran arkistoon tutkimuskäyttöä varten. Arkistoon talletetut ja internetissä nimettöminä julkaistut tarinat eivät henkilöidy kirjoittajiin. Vahva anonymiteetti suojelee kirjoittajia, ja laaja aineisto vahvistaa anonymiteettiä edelleen. Vaikka tutkimukseni lukijoista joku sattuisikin tuntemaan kampanjaan osallistuneen henkilön, tarinoiden yhdistäminen tiettyihin kirjoittajiin on vaikeaa.

Toisaalta anonymiteetin vuoksi tarinoiden kirjoittajien yhteystietoja ei ole saatavilla, joten ei ole mahdollista kysyä heiltä lupaa tarinoiden käyttöön juuri tätä tutkimusta varten. Tutkittavien manipulointia estää vaatimus perehtyneestä suostumuksesta, jolloin tutkittava tietää, mihin on osallistumassa (Hirsijärvi ym. 2010, 25). Tämä on eettinen ongelma tutkimuksessa, mutta tutkimusetiikan sääntöjen mukaisesti aineiston käyttöön annetaan yleinen suostumus tutkimukseen, kun se tallennetaan arkistoon.

Toisaalta näen tämän tutkimusaineiston valinnan eettisenä, kun tarkastellaan aikaikkunaa, jossa aineistonkeruu tuli tehdä. Kevättalven 2020–2021 aikana monien koulujen henkilökunta oli kuormittunutta, ja kouluissa haastattelujen järjestäminen olisi ollut koronaviruksen leviämisen estämistoimien vuoksi hyvin hankalaa. Arvioin tutkimustulosten saavan aikaan hyötyä kuulumisen kokemusten tutkimuksen kannalta myös hyödyntäen jo olemassa olevaa tarina-aineistoa.

Tilanteessa kuin tilanteessa tutkijan tulee ottaa vastuu siitä, ettei tutkimus vahingoita osallistujia. Narratiivisen aineiston tulkintaan Sikes antaa kaksi ohjetta. Ensiksikin on harjoitettava empatiaa ja mietittävä, miltä itsestä tuntuisi, jos näin kirjoitettaisiin itsestä, omasta tutusta tai perheenjäsenestä. Toiseksi tutkijan on otettava vastuu kirjoittamisestaan ja

tulkinnastaan. Vaikka narratiivisen tutkimuksen tavoite onkin saada osallistujien äänet kuuluviin, tutkijan tulee esittää omat ajatuksensa ominaan eikä osallistujien ajatuksina. Sikes puhuu kirjoittajan rehellisyydestä. (Sikes 2012, 135.) Rehellisyyttä peräänkuuluttaa myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet, joiden tutkimukselta odotetaan mm. avoimuutta tutkimuksen tuloksen julkaisussa sekä tutkimuksen suunnittelua, toteutusta ja raportointia yksityiskohtaisesti (Hirsijärvi ym. 2010, 24). Näihin eettisiin periaatteisiin pyrin aineiston tutkimisessa ja siitä kirjoittamisessa.

6 Tulokset

Tähän tutkimukseen valitut Avoimet tarinat ovat kertomuksia erilaisuudesta, monenlaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Analysoidut kolmekymmentä tarinaa käsittelivät enimmäkseen koulun vertaissuhteita. Vertaissuhteiden kuvaukset sisälsivät kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen kuvauksia, selityksiä ja sanoittamisen tapoja. Opettajien roolit olivat tarinoissa pienemmässä osassa kuin vertaisten, mutta ne vaikuttivat liittyvän jonkin verran kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen kuvauksiin.

Tarinoissa ei ilmennyt eroja keräysvuosissa (2000 ja 2010) siinä, miten kouluun kuulumisen tunnetta tai koulusta vieraantumista kuvattiin, ja tarinan lukemalla yleensä ei voinut päätellä, millä vuosikymmenellä tarinat oli kirjoitettu. Erot liittyivät ajankuvaan, esimerkiksi lankapuhelimen käyttöön tai tiettyihin televisio-ohjelmiin. Jotkin aiheet saattoivat kytkeytyä kirjoitusaikaan. Esimerkiksi saman sukupuolisia vanhempia käsiteltiin vain vuonna 2010 kerätyssä aineistossa. Kuitenkin esimerkiksi rasismiin tai etniseen syrjintään liittyviä tarinoita oli kirjoitettu niin 2000- kuin 2010-luvulla. Kolmenkymmenen tarinan aineisto vaikuttaisi kuitenkin olevan liian pieni, jotta vuosikymmenten eroista voitaisiin tehdä johtopäätöksiä.

Aineisto on myös liian pieni, jotta tosiasiallista vertailua eri sukupuolisten kirjoittajien kertomusten välillä voitaisiin tehdä. Nostettakoon esiin kuitenkin, että kaikissa seitsemässä poikien kirjoittamassa tarinassa päähenkilö oli poika, kun taas tyttöjen kirjoittamissa tarinoissa päähenkilöistä 16 oli tyttöjä ja 6 poikia. Yksi kirjoittaja ei ollut ilmaissut sukupuoltaan.

6.1 Kouluun kuulumisen tunne ja koulusta vieraantuminen tarinoiden vertaissuhteissa

Kolmessakymmenessä analysoimassani avoimessa tarinassa oppilaan suhde vertaisiin näyttäytyi pääosin negatiivisena. Analyysissä erottui viisi vertaisiin liittyvää kuvaustyyppiä, jotka esittelen seuraavaksi.

6.1.1 Erilaisuus – Miksi ihminen ei saanut olla erilainen?

Koululaisten kirjoittamat tarinat, jotka kertovat erilaisuudesta, vaikuttaisivat samanaikaisesti kertovan vähäisestä kouluun kuulumisesta sekä vieraantumisesta suhteessa vertaisiin. Avoimissa tarinoissa tavallisuus ja erilaisuus asetettiin vastakkain ja ne toteutuivat suhteessa muihin oppilaisiin. Kunkin tarinan päähenkilöllä oli jokin piirre, joka teki hänet erilaiseksi

suhteessa muihin. Tämä piirre oli esimerkiksi perhetausta, ihonväri tai etnisyys, vamma, ylipaino tai poikkeava luonteen piirre.

Vertaisten suhtautumista erilaisuuteen kuvattiin niin, että erilaisuus oli ei-toivottua ja tavallisuus toivottua. Tarinoissa päähenkilö suljettiin tai oli suljettu ulkopuolelle, ja häntä syrjittiin ja kiusattiin. Alla esimerkkipoimintoja tarinoista on esitetty taulukoissa 4–6, joissa oikealla sarakkeella ilmaistaan, miksi Labovin mallin lauseeksi lause on analysoitu (O=orientaatio, CA=komplikaatio, E=evaluaatio). Merkintä ”...” tarkoittaa, että tässä kohdassa tarinassa on lauseita, joita en katsonut olennaiseksi esimerkin kannalta. Näitä merkintöjä noudatetaan läpi tämän pääluvun.

Taulukko 4. Ote tarinasta Puuha-Pete mies (2010)

Uuden luokan pojan on varmasti kauheita koviksii,	E
eikä varmasti enää leiki,	E
eikä tee mitään semmosta, mikä on musta kivaa.	E
Ihan varmasti mua kiusataan!”	E

Taulukko 5. Ote tarinasta Susanna (2010)

Vain ja ainoastaan sen takia, koska vanhempani olivat rikkaita.	E
Tällaisessa pienessä kaupungissa	E
minä jouduin silmätikuksi.	E

Taulukko 6. Ote tarinasta Aurinko ja Merkurius (2010)

Jo pienestä pitäen olen tuntenut olevani hieman erilainen kuin muut ikäiseni.	O/E
Minua ei kiinnostanut samat asiat kuin muita, enkä tykkää tehdä samoja asioita kuin muut tytöt.	E
Minulla ei juuri ole ystäviä ja olen melko yksinäinen.	E
...	
Ajattelen aina, että vika on minussa,	E
ja niinhän se varmaan onkin.	E
Muutkin tuntuvat ajattelevan niin.	E

Useassa tarinassa evaluaatiossa esiintyi lause, jossa ilmaistiin, että päähenkilö ei ymmärtänyt, miksei saisi olla erilainen tai oma itsensä. Tämä evaluaatiolause vaikutti ilmaisevan sitä, että päähenkilö ei ollut valmis tai ei kyennyt luopumaan omasta identiteetistään suoraan tullakseen hyväksytyksi vertaisten joukkoon. Toisaalta kirjoittaja esittää tässä väitteen; kaikki oppilaat tulisi hyväksyä sellaisena kuin he ovat. Esimerkkipoimintoja on esitetty taulukoissa 7–9.

Taulukko 7. Ote tarinasta Sandra (2000)

Pelko kasvoi sisälläni sitä mukaa,	E
kun kello kävi lähemmäksi välitunnin päättymistä.	CA
Olin ihan tavallinen tyttö, joka vain oli sattunut syntymään mustalaiseksi.	E
...	
Miksi ihminen ei saanut olla erilainen?	E

Taulukko 8. Ote tarinasta Puuha-Pete-mies (2010)

"Miks mä en saa olla semmonen, kun mä haluan?"	E
Oskari mietti.	E
"Jos mä haluan leikkii ja käyttää Puuha-Pete lippistä, nii miks mä en saa?"	E

Taulukko 9. Ote tarinasta Tämä tarina (2000)

Olen varmaan erilainen, erilainen kuin muut.	O/E
Mutta en voi ymmärtää, miksi ihmisiä ei saisi olla monenlaisia.	E

Goodenow'n kuulumisen tunteen mittarissa hyväksytyksi tulemista kuvaavat väittämät "voin todella olla oma itseni tässä koulussa" ja "muut oppilaat pitävät minusta omana itsenäni" (Goodenow 1993, 84; You ym. 2011, 232). Tarinoissa tilanne oli päinvastainen, ja päähenkilö koki, että vertaiset eivät pitäneet hänestä tai hän ei ollut tervetullut kouluun omana itsenään. Tilanteita kuvasi myös päähenkilön ulkopuolisuus suhteessa vertaisiin ja toisinaan yksinäisyyden tunne, jotka Raycen ym. (2018, 7) mittarissa kuvaavat vieraantumisen muuttujaa sosiaalinen eristäminen.

6.1.2 Muutostarve – Eräänä aamuna päätin saada hyväksynnän

Juvosen (2006) mukaan kuulumisen vertaisiin vaatii erityisesti nuoruudessa oman käytöksen muuttamista vertaisten arvostuksen mukaiseksi. Kuulumisen koulussa on siis paitsi lopputulos sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, myös tarve, joka ohjaa käytöstä. Jotta voisi kuulua porukkaan, on ensin arvioitava, millaista käytöstä porukassa arvostetaan ja sitten muokattava omaa käytöstä vastaamaan näitä arvostuksen kohteita (Juvonen 2006, 666–667.) Osa kertomuksista kuvasi tätä mukautumista vertaisten oletettujen arvostuksen kohteiden mukaiseksi ja selitti siis kuulumista tarpeena, joka ohjaa toimintaa. Tarinoiden päähenkilöt kokivat, että heidän tulisi muuttua, jotta tulisivat hyväksytyiksi koulun vertaisten toimesta, jotta voisivat tehdä kiusaamiselle tai syrjinnälle jotain tai jotta voisivat selviytyä koulussa paremmin.

Taulukossa 10 on esitetty ote tarinasta, jolle ei ollut annettu otsikkoa. Tarinassa Petra -niminen tyttö huomaa, että kesän aikana hänelle on kertynyt painoa. Ylipainoisuus on Petran mielestä niin epätoivottu ominaisuus, että hän tekee kaikkensa, jotta laihtuisi.

Taulukko 10. Ote tarinasta, jolle ei ollut annettu otsikkoa (2000)

Hän otti kaapista löysimmät college-housut mitkä tiesi ja todella löysän paidan,	CA
jätti aamiaisen syömättä, ja lähti kouluun.	CA
Hän rupesi kävelemään sinnikkäästi kohti koulua.	CA/E
Ensimmäiset 50 metriä olivat yhtä tuskaa.	CA
Sitten hän rupesi juoksemaan, vaikka hän ei jaksaisi.	CA/E
Juuri kun hän oli läikähtymässä ja lopettamassa juoksuaan, hän löi itseään oikealle poskelle.	CA/E
Sitten vasemmalle.	CA
"Minun on pakko jaksaa" ajatteli Petra tuskissaan.	E

Taulukossa 11 on esitelty pätkä tarinasta Syrjitty. Päähenkilö olettaa vertaisten hyväksynnän saamisen edellyttävän tekoja, jotka eivät ole koulun hyväksymiä. Hänen tehtävänsä on tarkkailla, ettei opettaja tule paikalle keskeyttämään vertaisten tupakointia. Tarinasta on tulkittavissa päähenkilön käytöksen muutos vertaisten arvostusten mukaiseksi, jotta voisi sopia paremmin heidän joukkoonsa. Juvosen mukaan vertaisten arvostukset voivat vaikuttaa paljon siihen, miten oppilas koulussa käyttäytyy, ja tämä saattaa olla syy oppilaan negatiiviselle käytöksen muutokselle. (Juvonen 2006, 666–667).

Taulukko 11. Ote tarinasta Syrjitty (2010)

Eräänä aamuna päätin saada hyväksynnän.	O
Menin joka välitunti tupakkanurkalle ja lopulta sain heistä "ystäviä".	CA
Tupakkanurkalla minun piti vartioida, ettei opettaja tule, kun muut polttivat tupakkaa.	CA/E
Onnistuin hyvin	CA
	E

Tarinassa Oskari, runoileva poika (taulukko 12) päähenkilö Oskari arvelee runokilpailun voittamisen vaikuttavan niin, että luokkatoverit hyväksyisivät hänet ja kiusaaminen lakkaisi, vaikka juuri runojen kirjoittaminen on syy sille, miksi häntä ei hyväksytä joukkoon. Goodenow'n kuulumisen tunteen mittarin väittämä ”Täällä huomataan, kun olen hyvä jossain” liittyy vertaisten antamaan hyväksyntään (Goodenow 1993: 84; You ym. 2011, 232). Oskari ajattelee, että saamalla luokkatoverinsa todella huomaamaan hänen taitonsa, hän voi saada heidät arvostamaan hänen taitojaan.

Taulukko 12. Ote tarinasta Oskari, runoileva poika (2010)

Yhtäkkiä pusikosta hyppäsivät melkein kaikki Oskarin luokkakaverit.	CA
" Ei kai taas?"	E
Hän mietti kauhuissaan	CA/E
ja lähti juoksemaan.	CA
Kaikki luokkalaiset huusivat Oskarin perään ilkeästi.	CA
"Vain tytöt kirjoittavat runoja!" eräs poika huusi.	CA
...	
Viikko kului Oskarin mielestä hitaasti.	CA/E
Hän odotti kilpailua innolla	E
sillä hän ajatteli, että jos hän voittaisi, häntä ei kiusattaisi.	E

Siinä missä osassa tarinoista päähenkilön kuvattiin kokevan tarvetta toimia vertaisten arvostusten mukaisesti, osassa tarinoista kuvattiin sivuhenkilön tarvetta kuulua vertaisryhmään. Sivuhenkilö on saattanut aiemmin olla päähenkilön ystävä, mutta vertaisjoukko, johon hän haluaa kuulua, edellyttää käytöstä päähenkilöä vastaan. Sivuhenkilön suhde päähenkilöön ilmeni ristiriitaisena: toisaalta hän oli pahoillaan siitä, että päähenkilö tuli syrjityksi tai kiusatuksi, mutta ei tiennyt, voisiko puolustaa päähenkilöä. Sivuhenkilön kamppailu kuvaa Juvosen (2006, 666) esittämää tilannetta, jossa hyväksytyksi tuleminen edellyttää vertaisten arvostusten mukaista käytöstä. Vertaisten vastustamiseen kuvataan tarvittavan rohkeutta tai vahvuutta. Esimerkit on esitelty taulukoissa 13 ja 14.

Taulukko 13. Ote tarinasta Katseita (2010)

Luokan toisella puolella istuva Mirakin kääntyi katsomaan heitä.	CA
Mutta kun hän kohtasi minun katseeni,	CA
huomasin, ettei se ollut samanlainen katse kuin ne jokapäiväiset, ilkeät vilkuilut.	E
Miran katseesta näkyi anteeksipyyntö.	E
Itse asiassa Mira katsoi minua monesti noin.	E
Tiesin, että hän oli pahoillaan tilanteestani,	E
joka oli jatkunut samanlaisena jo lähes koko tähänastisen kuudennen luokan ajan.	O
Mutta hän oli liian heikko puolustaakseen minua.	E
Hän pelkäsi joutuvansa itse syrjityksi.	E

Taulukko 14. Ote tarinasta Mustia ja valkoisia kissoja (2010)

Vilkutan Kasperille	CA
ja hymyilenkin useasti,	CA
mutta hän näyttää välttelevän katsettani.	CA/E
Mikähän häntä vaivaa?	E

Asia selviää minulle koulun jälkeen.	O
Kasper kertoo, etten voikaan tulla hänen syntymäpäivilleen, sillä muut pojat uhkasivat, etteivät he tule, jos hän ei peru kutsuani.	CA CA/E

Aina mukautuminen vertaisten arvostusten mukaiseksi ei ollut mahdollista. Muutos saattoi olla fyysisesti mahdoton tai päähenkilö ei tiennyt, mitä vielä voisi tehdä, jotta voisi tulla hyväksytyksi. Tuolloin tilannetta kuvasi voimattomuuden tunne; sosiaaliset ongelmat koettiin vaikeiksi selvittää tai hallita (Rayce ym. 2018, 7). Esimerkiksi tarinassa Susanna (taulukko 15) päähenkilö koki, ettei voinut mitään sille, että häntä ei hyväksyty joukkoon.

Taulukko 15. Ote tarinasta Susanna (2010)

Antaisin mitä vain jos muut hyväksyisivät minut joukkoonsa!	E
En minä sille mitään voinut	E
jos en käyttänyt vanhempien sisarusteni vanhoja vaatteita ja kirpputorilta ostettuja ryysyjä.	NA
Vanhempani vain toivat minulle ulkomailta tullessaan aina uusia merkkivaatteita.	CA
Kun olin vielä hyvä koulussa ja suorastaan opettajan lellikki, he vihasivat minua.	O E
En ylpeillyt vaatteillani tai koulumenestykselläni,	E
olin mukava kaikille enkä puhunut pahaa kenestäkään ja olin aivan tavallinen tyttö.	E E
En ymmärrä, miksi he eivät olleet kanssani.	E
...	
Läksynkuulustelu alkoi.	CA
Viittasin jokaisen kysymyksen kohdalla, ja kun yksi vastaus meni väärin,	CA CA
muut oppilaat nauroivat minulle.	CA/E
En kestänyt sitä, en vain yksinkertaisesti kestänyt.	E

6.1.3 En halua kouluun

Yhteensä neljässätoista tarinassa koulu oli paikka, jonne ei tahdottu mennä tai jossa ei tahdottu olla lainkaan. Yleinen tilanne tarinoissa oli se, että oppilas tuli uuteen kouluun. Tuolloin päähenkilö pelkäsi tai jännitti, että hän ei tulisi hyväksytyksi uudessa koulussa. Kouluympäristön merkitys kuulumisen kokemuksen muodostumiselle näyttäytyi erityisesti, kun erilaisuudesta johtuva syrjintä kytkettiin uuteen kouluun; vanhassa koulussa kaikki oli ollut vielä hyvin, mutta uudessa koulussa tilanne muuttui. Esimerkki esitelty taulukossa 16.

Taulukko 16. Ote tarinasta Maalta muuttanut (2000)

Häntä ei olisi huvittanut mennä kouluun.	E
“No mikäs sua vaivaa?” äiti tiedusteli.	CA
“ En mie halua mennä kouluun”, Jenni vastasi myrtyneesti.	CA/E
“ Mutta olethan sie aina koulusta tykänny	CA
, ja olit niin innoissas uudessa kolussa kolmannen luokan aloittamisesta vielä viikko sitten.	CA
Mistäs nyt tuulee?” äiti ihmetteli.	CA
“Äiti, me ollaan Helsingissä, ei enää Torniossa.	CA
Kaikki kaverit jäi sinne ja täällä mie oon aivan yksin”, Jenni valitti.	E

Siirtymä alakoulusta yläkouluun voi joillekin oppilaille olla ahdistavaa ja siihen voi liittyä koulumotivaation laskua. Tämä voi liittyä muuttuvaan kouluympäristöön. (Juvonen 2006, 658.) Siirtyminen uuteen kouluun on myös siirtymä uuteen sosiaaliseen kenttään, vaikkei se tarkoittaisikaan kouluasteen vaihtoa. Avoin tarina -kertomuksissa kuvaukset koulusiirtymistä vaikuttivat liittyvän ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteisiin, jotka on lueteltu osaksi sosiaalista eristämistä Raycen ym. (2018, 7) mittarissa.

Halu olla menemättä kouluun ilmeni tarinoissa tuloksena vertaisten torjunnasta, syrjinnästä ja välittävien vuorovaikutussuhteiden puutteesta. Avuttomuuden tunne, vaikeus hallita asioita ja vaikeus selvittää ongelmia ovat Raycen ym. (2018, 7) mukaan osa voimattomuuden tunnetta. Koulusta pois jääminen on aiemmassa tutkimuksessa katsottu kuulumattomuuden tai koulusta vieraantumisen oireeksi (Finn 1989, 118). Erityisen hyvin Saaran tarina (taulukko 17) kuvaa oppilasta, joka jättäytyy kokonaan koulusta pois kokiessaan negatiivista vuorovaikutusta vertaisten ja opettajan toimesta.

Taulukko 17. Ote tarinasta Saaran tarina (2000)

”Voi ei, mun piti olla koulussa ja tunti sitten”, Saara parahtaa	CA
ja rupeaa kiskomaan vaatteita päälleen.	CA
”Mutta kuka välittää jos en menekään kouluun, eihän ketään kiinnosta.”	E
Saara mutisee itseksensä ja rojahtaa sohvalle katsomaan TV:tä.	CA
Päivät kuluvat samaan tapaan, joka päivä Saara jää kotiin.	CA
Hän vihaa luokkalaisiaan, koska he haukkuvat häntä.	E
Hän vihaa opettajaansa, koska hän ei ymmärrä.	E

Saaran tarinassa myös vaikea perhetilanne vaikuttaisi olevan yhteydessä kouluun liittyviin ongelmiin. Juvosen mukaan eritoten oppilaat, joiden liittyy elämäntilanteeseen hankaluuksia, hyötyisivät luotettavista ihmissuhteista koulussa. Nämä ihmissuhteet toimivat puskurina

negatiivisille emotionaalisille vaikutuksille. (Juvonen 2006, 663.) Saaran tarinassa näiden puskurien puute ja vaikea elämäntilanne lopulta johtavat koulusta pois jäämiseen.

Koulua tilana kuvattiin paikkana, jossa ei haluttu olla. Tarinassa päähenkilö saattoi haaveilla pääsystä pois koulusta, mutta tiesi, että se ei ollut mahdollista. Tämä ilmeni ikkunasta ulos katseluna tai päähenkilön haaveena siitä, että tämä voisi lentää kuin lintu taivaalla. Tämä oli metafora, joka ilmeni neljässä eri tarinassa (esimerkki taulukossa 18).

Taulukko 18. Ote tarinasta Uusi tuuli pohjoisesta (2000)

Birit istui pulpetissa ja katseli ulos ikkunasta.	O
Hän katseli sinistä taivasta ja siinä lipuvia valkoisia pilviä.	O
Birit antoi opettajan puheen lipua ohi korvien ja keskittyi pihalla lenteleviin pääskysiin.	O
Hän uneksi olevansa itsekin pääsky, joka saattaisi kohota siivilleen ja lentää pois, lentää takaisin kotiin Ruijaan.	E

Kun tarkastellaan kuulumista Antonsichin (2010, 646) paikkakuulumisen (place-belongingness) käsitteen näkökulmasta, koulua ei kirjoituksissa kuvata paikkana, jossa voi kokea olevansa ”kuin kotonaan”. Van Caudenberg ym. narratiivisen tutkimuksen tulosten mukaan voi olettaa, että sosiaaliset suhteet ja akateeminen sitoutuminen auttavat kouluun kiinnittymisessä, mutta nämäkään eivät välttämättä riitä, jos koulu paikkana ei synnytä kuulumisen kokemusta. (Van Caudenberg ym. 2020, 441). Osassa avoimia tarinoita henkilö, jota ei hyväksytty mukaan koulun sosiaaliseen ympäristöön ei myöskään kokenut koulua paikkana, jossa hän tuntisi olonsa kotoisaksi. Kodin sijaan koulua kuvattiin jopa vankilana, kuten taulukon 19 tarinaesimerkki esittää.

Taulukko 19. Ote tarinasta Sandra (2000)

Seisoin oven edessä, huokaisin syvään ja keräsin rohkeutta.	CA/E
Katsoin surullisena ulos.	CA/E
Miksi koulu oli kuten vankila?	E

6.1.4 Parempi olla näkymätön

Tarinoista yhdeksässä kuvattiin tilannetta, jossa henkilö piiloutui muilta oppilailta tai vältteli heitä tai heidän katsettaan. Yleinen syy piiloutumiselle oli pelko nimittelystä tai ilkeilyn kohteeksi tai torjutuksi tulemisesta. Usein päähenkilöt piiloutuivat vessaan, mutta

piiloutumista kuvattiin myös jättäytymisenä pois muiden leikeistä, suojaisaan paikkaan hakeutumisenä oppitunnin alussa tai välitunnin viettämisenä luokassa. Tilanteista esimerkkejä esitellään taulukoissa 20–22.

Taulukko 20. Ote tarinasta Mustia ja valkoisia kissoja (2010)

Seison uuden kouluni pihalla	O
ja katselen muiden lasten leikkejä.	O
Haluaisin itsekkin mennä mukaan,	E
mutta pelkään, että he nimittelisivät tai torjuisivat minut.	E
On parempi olla näkymätön kuin kiusattu.	E

Taulukko 21. Ote tarinasta, jolle ei annettu otsikkoa (2010)

Välitunnilla pojat ottavat Matin takista kiinni	CA
ja käskevät hänen tulla mukaan.	CA
Matti ei tajua mistään mitään	E
ja hän sanoo että hänen pitää mennä vessaan.	CA
Aina kun Matti on peloissaan hän sanoo niin.	E

Taulukko 22. Ote tarinasta Poika, jolla ei mene hyvin kavereiden kanssa (2000)

En mennyt väkille koska minua oltaisiin kiusattu.	CA/E
Minun luokasta minua etsivät melkein kaikki.	CA/E
He eivät tienneet, että olin sisällä.	E
Kun koulu loppui odotin luokassa kunnes kaikki olivat lähteneet koulusta pois.	CA

Näkymättömiin hakeutuminen kertoo turvallisen paikan hakemista. Turvallisuuden tunne on aiemmassa tutkimuksessa havaittu olevan yksi merkittävä kuulumisen tunteen ulottuvuus. Tämä on läheisessä yhteydessä vertaissuhteisiin. (Craggs & Kelly 2018, 1422.) Turvattomuus vertaissuhteissa saivat tarinoiden päähenkilöt hakeutumaan koulussa paikkaan pois muiden katseiden alta.

6.1.5 Olisipa minulla edes yksi ystävä

Baumeisterin ja Learyn (1995, 499) mukaan kuuluminen on tarve muodostaa vähimmäismäärä pysyviä, positiivisia ja merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita. Juvonen kuvaa ystävyysuhteita puskurina ahdistusta vastaan. Ystävyysuhteet tarjoavat emotionaalista ja sosiaalista tukea tilanteissa, joissa oppilaalla voi olla hankaluuksia sopeutua kouluun, esimerkiksi siirtymässä yläasteelle. Ystävyysuhteet muiden marginalisoitujen

oppilaiden kanssa voivat vaikuttaa kuulumisen kokemukseen, vaikka muut oppilaat osoittaisivatkin torjuntaa. (Juvonen 2006, 660, 664.)

Avoimissa tarinoissa toistui päähenkilöiden toive edes yhdestä ystävästä. Yksikin ystävä nähtiin pelastusköytenä päähenkilön epätoivoisessa tilanteessa. Ystävää kuvattiin vertaisten ilkeään käytökseen puuttujana tai lohduttajana. Esimerkiksi tarinassa Sääli sääriä päähenkilö Saima on tutustunut Oonaan ja toivoo hänen puuttuvan kiusaamiseen välitunnilla (taulukko 23)

Taulukko 23. Ote tarinasta Sääli sääriä (2000)

“Voi sääli näitä sääriä ... Olisivat ihan normaalit, niin voisin olla minäkin”, Saima mietti mielessään	E
ja punastui noloudesta, kun porukan nauru vain yltyi.	E
Hän näki sivusilmällä, kuinka Oona kääntyi sinne päin, missä he olivat.	C
	A
“ Oona, voi näe, kuinka nuo kiusaa, ja tule puolustamaan minua...”	E

Kun joissain tarinoissa päähenkilö sai ystävän, tähän liitettiin tarinoissa positiivisia tunteita kuten hyväksytyksi tulemisen tunne, lämmön tunne sydämessä, yhteenkuuluvuuden tunne ja riemu. Päähenkilön kuvattiin kokevan samankaltaisuutta uuden ystävän kanssa. Taulukoissa 24 ja 25 esitellään esimerkit tarinoista Mietiskelijä ja Yksin.

Taulukko 24. Ote tarinasta Mietiskelijä (2000)

Minulla ja Jaanalla tuntui olevan paljon yhteisiä piirteitä:	E
pukeuduimme epämuodikkaasti, meitä kiusattiin ja pidimme samoista asioista.	E
Meistä kehkeytyi ajan mittaan parhaat ystävät,	CA
jopa niin läheiset, että uskaltauduin kertomaan Jaanalle Orahasta, Aaronlokista, joka oli ollut minun paras ystäväni ja juttukumppanini.	CA/E
Yhdessä vietimme paljon aikaa Orahassa Aaronin seurassa.	CA
Ensimmäisen kerran elämässäni tunsin itseni hyväksytyksi.	E

Taulukko 25. Ote tarinasta Yksin (2010)

Nyt Eliaskin hymyili.	CA/E
Hän tunsu syvää yhteenkuuluvuudentunnetta Eemilin kanssa.	E
Häntäkin kiusattiin.	E
Hän ymmärsi.	E

6.2 Kolme erilaista opettajasuhdetta

Analysoimissani Avoimissa tarinoissa vertaissuhteet olivat tarinan keskiössä. Kuudessatoista tarinoista opettajaa ei mainittu lainkaan tai hänet mainittiin tarinan kannalta passiivisena osana koulun toimintaa esimerkiksi päästämässä oppilaat sisälle luokkaan tai kysymässä opetukseen liittyviä kysymyksiä.

Neljässätoista tarinassa opettajalle oli annettu rooli ja hän oli vuorovaikutussuhteessa päähenkilöön. Kolme opettajatyyppeä erottui aineistosta, jossa kuvattiin päähenkilön suhdetta opettajaan. Näistä ensimmäinen oli välinpitämätön opettaja, joka ei välitä, ymmärrä tai kunnioita päähenkilöä tai tartu hänen ongelmiinsa. Välinpitämätön opettaja vaikutti tarinoissa heikentävän päähenkilön kokemusta hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään. Hän ei evaluaatiossa tuntunut uskovan päähenkilön kyvykkyyteen tai hänen ongelmiensa olemassaoloon. Riittämätön tuki on ollut yhteydessä heikkoon kuulumisen kokemukseen ja koulukielteisiin emootioihin aiemmassa tutkimuksessa (Ulmanen 2017, 48), ja tämä välittyi myös välinpitämättömän opettajan kuvauksissa. Esimerkit tästä opettajatyypistä on esitelty taulukoissa 26 ja 27

Taulukko 26 Ote tarinasta Sandra (2000)

"Niin, no, ei se haittaa. Ettehän te mustalaiset opetusta tarvitse, kun ette te kerta töihinkään mene", eräs poika sanoi.	CA
Opettaja hymähti ja loi poikiin vihaisen silmäyksen, vaikka hymyilikin jutuille salaa.	CA/E
Sitten hän kysyi toruen: "Missä sinä olit Sandra? Sopii sitä ilmaantua tunnille ajoissa kuten muutkin.	CA/E
"Kuten muutkin", ajattelin, "enhän minä ollut kuten muut. Juurihan he sinulle sen sanoivat."	E

Taulukko 27. Ote tarinasta Oskari, runoileva poika

Tunnin jälkeen Oskarin jäi odottamaan, että kaikki muut oppilaat lähtivät luokasta ja meni sitten opettajan puheille.	CA
'Minun oli pakko kirjoittaa valmiiksi runo männyistä ja kuusista", Oskari sanoi ja jatkoi ylpeänä: "Olen nimittäin runoilija.'	CA
"Vai niin", Silja sanoi hymyillen kummallisesti,	CA/E
"saat tämän kerran myöhästymisen anteeksi,	CA
mutta se ei saa toistua varsinkaan runojen kirjoittamisen takia."	CA
Jotenkin Oskarista tuntui, ettei opettaja uskonut hänen runoilijan lahjoihinsa.	E

Toinen opettajatyyppeä oli auttamishaluinen, mutta tietämätön opettaja. Opettaja näyttäytyi hyväntahtoisena, mutta hänelle ei haluttu tai voitu kertoa päähenkilön kokemista ongelmista.

Auttamishaluiseen, mutta tietämättömään opettajaan liitetty evaluaatio kuvasi opettajan iloiseksi tai oppilaasta huolestuneeksi. Keskiössä oli kuitenkin se, että opettaja ei tiennyt asioiden todellista laitaa. Päähenkilö ei ehkä halunnut kertoa opettajalle tilanteestaan. Goodenow'n mittarissa välittäviä suhteita kuvaava väittämä ”koulussa on ainakin yksi aikuinen, jolle voin puhua, jos minulla on ongelma”, kuvaa tilannetta. On mahdollista, että opettajan rooli on ehkä haluttu vain selittää lukijalle, jottei jää epäselväksi, miksi opettajat eivät tee mitään. Tuolloin tarinan taustalla lienee ajatus, että opettajat voisivat auttaa päähenkilöä, jos tietäisivät, millainen oppilaan tilanne todellisuudessa oli. Esimerkit on esitelty taulukoissa 28 ja 29.

Taulukko 28. Ote tarinasta Puuha-Pete-mies (2010)

Koulun kellot soivat, välitunti loppui.	CA
Oskari istui paikalleen,	CA
muut pojat tulivat siihen hänen pulpettinsa ympärille	CA
ja alkoivat jutella muka ystävällisesti	CA/E
. ”Tietty, ne esittää vaan tolleen mun kavereit, vaik ei oikeasti oo!” Oskari ajatteli.	E
”No niin pojat, istukaapas paikoillenne!” Opettaja sanoi hymyillen.	CA
”Mukavaa kun olette ottaneet Oskarin kaveriksenne!” Opettaja sanoi iloisesti.	CA/E
Pojat selvästi joutuivat peittämään selvästi kovan naurun purskahduksen.	CA/E

Taulukko 29. Ote tarinasta Aurinko ja Merkurius (2010)

Ensimmäisellä välitunnilla opettaja kutsuu minut luokseen.	CA
Hän kertoo, että on huolissaan minusta,	CA/E
koska olen ollut tässä koulussa jo viisi vuotta, eikä minulla silti ole yhtään ystävää.	CA
Sanoin opettajalle, että olen täysin kunnossa ja viihtyvänä yksin,	CA
vaikka se oli kyllä vale.	E
Opettaja päästi minut menemään ja jatkoin taas päiväni loppuun normaaliin tapaan.	CA/E

Kolmas opettajatyyppeä oli apuun tuleva opettaja. Tämä opettaja toimi tarinassa aktiivisessa roolissa päähenkilön tilanteen parantamiseksi. Apuun tulevaan opettajaan liitettiin jonkin verran evaluaatiota. Huolestunut katse on mainittu ilmaisemaan opettajan kiinnostusta oppilaasta. Opettajien kiinnostus on osa välittäviä suhteita opettajiin Goodenow'n kouluun kuulumisen tunteen mittarissa (Goodenow 1994, 84; You ym. 2011, 232). Auttava opettaja saattoi piristää päähenkilöä ja näytti vaikuttavan juonen kulkuun päähenkilölle suotuisalla tavalla esimerkiksi esittelemällä päähenkilölle uuden ystävän. Esimerkit on esitelty taulukoissa 30 ja 31.

Taulukko 30. Ote tarinasta Tämä tarina (2000)

Näin Kaarinan katseesta sääliä.	E
- Anteeksi, kun otin asian puheeksi heti näin aamulla ...	CA
Ei se mitään. Olen tottunut kysymyksiin. Koko elämäni on suuri kysymys, sanoin opettajalle.	CA
- Olet niin viisas. Viisas 12-vuotiaaksi. Sinusta tulee kuule filosofi! naurahti Kaarina.	CA
Hänen hymynsä on niin kaunis.	E
Päiväni parani heti.	E
- Elämäkokemusta, katsos, jatkoin leikkiä, ja tein tiedemiesmäisen ilmeen.	CA
Me nauroimme pitkään, kuin aikaisemman synkän tunnelman poistamiseksi.	E

Taulukko 31. Ote tarinasta Yksin (2010)

Juuri silloin opettaja astui luokkaan	CA
ja loi huolestuneen katseen Eliakseen.	CA/E
"Tästä puhumme vielä myöhemmin. Nyt kaikki istumaan."	CA
...	
Koulun jälkeen opettaja pyysi Timoa ja Eliasta jäämään luokkaan setvimään asioita.	CA
" Tätä on nyt jatkunut aivan liian pitkään ja sen on loputtava", opettaja tiukkasi.	CA
"Minä soitan vanhemmillenne."	CA

Eri opettajatyypit tuntuvat kaikki asettavan opettajalle odotuksia oppilassuhteissa. tarinat odottavat opettajan olevan kiinnostunut oppilaistaan ja puuttuvan oppilaan ongelmiin, vaikka osa kuvauksista ilmaisikin, että opettajalla ei välttämättä ole paljonkaan valtaa tai kaikki opettajat eivät niin tee. Oppilaiden odotuksia opettajalta kouluun kuulumisen tunteen edistämisen suhteen ovat tutkineet Bouchard & Berg. Heidän mukaansa oppilaille vaikuttaisi olevan odotuksia siitä, että opettajat puuttuvat myös oppilaiden välisiin suhteisiin koulussa auttaakseen positiivisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä. (Bouchard & Berg 2017, 119.)

6.3 Tulosten yhteenveto – Tarina erilaisuudesta on tarina kuulumisesta

Narratiivinen analyysi muodostaa usein aineistossa kerrotusta uuden kertomuksen.

Tutkimustulos voidaan esittää temaattisena juonena, jolloin tutkimusaineistosta muodostetaan selitys tarinan muodossa. (Polkinghorne 1995, 16.) Analysoidut kolmekymmentä tarinaa ovat keskenään hyvin erilaisia, ja tämä onkin ollut yksi kriteeri kirjoituksille, jotka on valittu julkisesti saataville Yle:n internet -sivuilla. Yhtä kaikkiin tarinoihin sopivaa tyyppitarinaa ei voida toteuttaa. Vaikka jokin sanallistamisen tai kuvauksen malli esiintyisi yhdessä tarinassa, se ei esiinnykään seuraavassa. Useat tyyppitarinat ja niiden kirjoittaminen taas olisi mielestäni kokonaan toinen tutkimustehtävä.

Tuloksina aiemmin esiteltyt kohdat ovat kuitenkin niitä, jotka toistuvat useissa tarinoissa. Tulosten ollessa monimuotoiset näen hyödylliseksi pyrkiä kohti eräänlaisen temaattisen juonen esittämistä yhteenvetona. Alla esitykseni yhdeksi Avointen tarinoiden tyyppitarinaksi, joka kokoaa yhteen edellä esitetyt teemat. Tarinassa esiintyvät nimet valitsin Avoimissa tarinoissa esiintyneiden nimien joukosta.

Oskari on erilainen kuin muut koulussa. Vertaiset torjuvat hänet, kiusaavat, syrjivät ja pitävät silmätikkuna. Oskari ei ymmärrä, miksei voi olla erilainen ja hyväksytty kouluun omana itsenään.

Koulutovereiden käytös saa Oskarin välttelemään heitä – heidän katsettaan ja huomiotaan ja piiloutuu heiltä, kun on peloissaan. Oskarilla oli ennen ystävä, Matti, mutta Matti on löytänyt muista koulutovereista uusia ystäviä. Matti osallistuu Oskarin kiusaamiseen, vaikka onkin pahoillaan Oskarin puolesta. Hänen on kuitenkin tehtävä niin kuin muut haluavat ollakseen hyväksytty joukkoon mukaan. Matti ei ole tarpeeksi rohkea ollakseen Oskarin puolella.

Oskarille koulu on kuin vankila. Oskari ei ole varma onko koulun aikuisista apua. Oskarilla on muutama vaihtoehto; hänelle täytyy löytyä edes yksi ystävä, joka voisi puolustaa häntä tai hänen on jätettävä tulematta kouluun kokonaan. Tai sitten hänen täytyisi muuttua kokonaan, jotta muut hyväksyisivät hänet joukkoonsa.

Tässä tutkimuksessa analysoidut tarinat kytkeytyivät suurimmilta osin koulun sosiaaliseen kenttään ja vertaisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tarinoiden henkilöiden kuvatut kokemukset erilaisuudesta kuvasivat myös kuulumattomuuden kokemuksista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Erilaisuus näyttäytyi tarinoissa sellaisena, mitä koulussa ei hyväksytty, ja tarinat kuvasivat torjutuksi, kiusatuksi ja syrjityksi tulemista. Näihin kokemuksiin liittyi kouluun kuulumattomuuden kokemusten eli hyväksynnän kaipuun ja torjutuksi tulemisen kokemuksia (Goodenow 1993, 82; You ym. 2011, 232).

Kouluun kuulumisen näyttäytyi kirjoituksissa tarpeena; henkilöt kaipasivat muiden hyväksyntää tai toimivat vertaisten arvostusten mukaisesti, jotta voisivat kokea kuuluvansa vertaisryhmään. Erilaisuudesta johtuva torjutuksi, syrjityksi ja kiusatuksi tuleminen johti kuulumattomuuden kokemuksiin. Osassa tarinoista tämä ilmeni myös vieraantumisen kokemusten kuvauksina; kuvauksina sosiaalisesta eristämisestä yksinäisyyden ulkopuolisuuden kokemuksina sekä voimattomuuden tunteesta, kun sosiaaliset ongelmat koettiin mahdottomiksi ratkaista (Mau 1992, 731; Rayce ym. 2018, 7). Tarinoissa vieraantuminen näyttäytyi siis lopputuloksena, kun joukkoon kuulumisen ei onnistu.

7 Pohdinta

7.1 Tarinamaailma ja elämaailma

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin sitä, miten kouluun kuulumista ja kuulumattomuutta kuvataan, sanoitetaan ja selitetään koululaisten kirjoittamissa tarinoissa, jotka on kerätty osana Avoin tarina -kirjoituskampanjaa vuosina 2000 ja 2010. Kirjoituskampanjassa kerättiin tarinoita erilaisuudesta, monenlaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta. Tutkimustulosten perusteella voidaan väittää, että tutkimuksessa analysoidut tarinat kertoivat myös kouluun kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteista.

Monet oppilaiden kuulumisen tunnetta mittaavat tutkimukset ovat identifioineet pienen joukon heikkoa kuulumista kokevia oppilaita (esim. THL 2019; OECD 2019, 132; Virtanen ym. 2016, 67). Jokin vaikuttaisi erottavan tämän pienen heikkoa kuulumista kokevan ryhmän muista oppilaista. Tutkimuksessani kävi ilmi, että kirjoittaessaan erilaisuudesta nuoret kirjoittajat kirjoittivat myös kuulumisen ja kuulumattomuuden kokemuksista. Tämän tutkimuksen tulosten avulla ei voida osoittaa yhteyttä heikkoa kuulumista koulussa kokevien ja vertaisistaan jollain tavalla poikkeavien oppilaiden välille. Kuitenkin aiempi tutkimus antaa perustetta ajatella, että yhteys voi olla olemassa ainakin osassa tapauksia. Vertaisten havaitsema epätavallisuus on yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin, kuten korkeisiin sosiaalisen torjutuksi tulemisen arvoihin ja kiusaamisen uhriksi joutumiseen (DeRosier & Mercer 2009, 384). Lisäksi aiemman tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että erilaisuuden kokemus voi muuttua kuulumattomuuden tunteeksi, ja koulu on paikka, jossa oma erilaisuus suhteessa muihin tulee jatkuvasti kohdata (Sanders & Munford 2016, 161–162).

Kuulumisen kuvaukset Avoimissa tarinoissa mukailivat aiemman kouluun kuulumisen tunteen tutkimuksen tuloksia. Craggsin ja Kellyn laadullisen kuulumisen tunteen tutkimuksen katsauksesta erottuneet neljä pääkonseptia esiintyivät kukin tarinoissa. Kuulumisen tunne kytkeytyi voimakkaasti yksilöiden välisiin suhteisiin, ja negatiiviset kanssakäymiset koettiin haitallisiksi kuulumisen tunteen kehittymiselle. Yksilölliset identiteetit olivat osa tarinoita, ja ne liittyivät torjutuksi tulemiseen. Ryhmän jäsenyys ilmeni konflikteina, joissa jäsenyys edellytti muuttumista tai käytöksen muokkaamista ryhmän arvostusten mukaiseksi. Turvallisuuden kokemus ilmeni kirjoituksissa esimerkiksi pelkona vertaisten torjumaksi tulemisesta. (Craggs & Kelly, 2018 1416–1419.) Vaikuttaa siis siltä, että analysoiduissa Avoimissa tarinoissa nuoret kirjoittajat sanoittivat samoja asioita kuin aiemmassa

laadullisessa kuulumisen tunteen tutkimuksessa. Tarinoiden maailmalla vaikuttaisi olevan yhteys koettuun elämismaailmaan.

Kuuluminen oli kuvattu kirjoituksissa toiminnan lopputuloksena sekä toimintaa ohjaavana tarpeena, kuten Juvosen (kuvio 2) ehdottama malli esittää (Juvonen 2006, 668). Avoimissa tarinoissa tämä näyttäytyi tarinoiden henkilöinen tarpeena mukauttaa omaa käytöstään vertaisten arvostusten mukaiseksi. Tarinoissa kuulumisen kokemusta tukevien vertaissuhteiden luominen ei kuitenkaan aina onnistunut.

Finnin samaistumisen identifioitumisen mallissa kouluun kuulumisen kehittyä, kun oppilas saa positiivisia osallistumisen kokemuksia, ja identifioituminen (kouluun kuulumisen tunne ja koulun arvostus) saa oppilaan osallistumaan yhä enemmän (Finn 1989, 129–130).

Kuulumattomuuden kokemukset eivät rohkaisseet tarinoiden henkilöitä osallistumaan uudelleen vuorovaikutustilanteisiin, vaan henkilöt vetäytyivät pois vertaisten luota, hakeutuivat piiloon tai peräti jättivät tulematta kouluun – heidän osallistumisensa sosiaalisiin kanssakäymisiin siis väheni ja samaten vertaisryhmään kuulumisen kokemus heikkeni.

Vieraantuminen, eli tarinoissa sosiaalinen eristäminen ja voimattomuuden tunne, oli kuvattu tuloksena syrjityksi, torjutuksi ja kiusatuksi tulemisesta, siis negatiivisista vuorovaikutustilanteista. Myös Finnin mallissa ne oppilaat, jotka eivät asetu mallin kiertokulkuun, ovat vaarassa etäännyä tai vieraantua koulusta (Finn 1989, 130).

Opettaja-oppilas-suhdetta ja sen yhteyttä kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen kokemuksiin on tutkittu runsaasti (esim. Juvonen 2006, 668; Demanet & Van Houtte 2012, 511; Dumas & Midgett 2018, 45). Avoin tarina -kirjoitukset eivät kuitenkaan käsitelleet opettaja-oppilas-suhteita yhtä paljon kuin vertaissuhteita, ja jos suhdetta opettajaan käsiteltiin, hän harvoin näyttäytyi tarinan kannalta ratkaisevana toimijana. Vaikuttaisi siis siltä, että vertaissuhteet ovat nuorille kirjoittajille merkityksellisempiä kuin suhteet opettajiin. On mahdollista, että vertaissuhteiden käsittely kirjoituksissa liittyy tarpeeseen vaikuttaa omiin vertaisiin. Kirjoittaessaan vertaissuhteista kirjoittaja tarjoaa muille nuorille ja lapsille samaistumispinnan ja kysyy, kuinka lukija itse toimisi vastaavassa tilanteessa.

Vaikka Avoimissa tarinoissa suhdetta opettajiin ei kuvattu niin paljon kuin suhdetta vertaisiin, kaikista kuvauksista vaikutti välittyvän odotuksia opettajan roolia kohtaan. Opettajan odotettiin puuttuvan oppilaan syrjintään tai kiinnostuvan oppilaasta, mutta aina hän ei tehnyt niin. Joissain tarinoissa opettajan rooli rajattiin pois tapahtumien kulusta selittämällä, miksi opettaja ei puuttunut tilanteeseen. Myös Bouchardin ja Bergin (2017)

haastattelututkimuksessa ilmeni, että oppilaat odottivat opettajaltaan apua paitsi akateemisissa myös sosiaalisissa tilanteissa. Oppilaat odottivat opettajan esimerkiksi auttavan uutta oppilasta luokkaan sopeutumisessa ja ystävyysuhteiden solmimisessa. (Bouchard & Berg 2017, 119.)

Tarinoilta ei edellytetty perustumista tositahtumiin, joten ne eivät välttämättä kerro kirjoittajien kokemuksista. Vaikka edellä esitellyt tulokset saavatkin kaikupohjaa aiemmista kuulumisen tunteen tutkimuksista, tutkimustulokset eivät vastaa todellisuuden olemusta sellaisenaan. Lähestyin niitä fiktiivisinä kertomuksina, ja tulokset kertovat siitä, mitä aineksia kirjoittajat ovat katsoneet merkityksellisiksi ottaa mukaan sosiaalisesti rakennetusta tarinavarannosta tai omista koetuista tai sivusta seuratuista kokemuksista. Jos kuitenkin seurataan Brunerin näkemystä tarinan ja todellisuuden suhteesta on kaksisuuntaisena (tarina mukailee todellisuutta ja todellisuus mukaillee tarinaa) (Bruner 2004, 692), voidaan pohtia, millaisena eletty todellisuus kirjoittajille mahdollisesti näyttäytyy. On mahdollista, että koulu näyttäytyy koululaiskirjoittajille sosiaalisena ympäristönä, jossa erottuvaa identiteettiä ei hyväksytä helposti muiden joukkoon. Edelleen tarinoissa syrjintä, kiusaaminen ja torjuminen esitettiin aina vääränä, ja tarinoissa asetuttiin niiden kohteiden puolelle. Tarinoiden sanoma voidaan tulkita niin, että vaikka erilaisuutta ei aina suvaita, tulisi kaikenlaiset ihmiset hyväksyä osaksi joukkoa.

On mahdollista, että pieni määrä oppilaita, jotka kokevat heikkoa kuulumista kokevat myös erilaisuutta suhteessa muihin oppilaisiin. Tulevana opettajana kiinnostukseni kohdistuu siihen, mitä opetuksessa voidaan tehdä näiden oppilaiden hyväksi. Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) löytyy edellytyksiä monenlaisuuden hyväksymiseen ja suvaitsevaisuuteen kannustamiseen koulussa. Muun muassa kulttuurisen moninaisuuden tunnistamiseen, oman ja toisten hyvinvoinnin eteen toimimiseen on kiinnitetty huomiota oppimisen laaja-alaisissa tavoitteissa. Lisäksi perusopetuksen tulee rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 18, 21–22.) Toisaalta opetussuunnitelma asettaa myös oppilaille odotuksia siitä, miten Suomen kouluissa opitaan, ja kaikki oppilaat eivät välttämättä istu näihin odotuksiin. Tämä voi johtaa kuulumattomuuden ja vieraantumisen kokemuksiin. Opetussuunnitelman tutkiminen tästä näkökulmasta tarkemmin on kuitenkin toinen tutkimustehtävä.

Opettajien tuki on näyttäytynyt aiemmassa tutkimuksessa tärkeänä kouluun kuulumisen tunnetta vahvistavana tekijänä (Allen 2018, 24; Ulmanen 2017, 61). Tutkimukseni tulokset

viittaavat siihen, että oppilaat odottavat opettajan tukea myös sosiaalisissa tilanteissa koulussa. Sosiaalisten hierarkioiden ja vuorovaikutussuhteiden verkon tunnistaminen oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa lienee tärkeä opettajan tehtävä, jos halutaan tukea kouluun kuulumisen kokemuksen kehittymistä kaikkien oppilaiden kohdalla. Läheiset suhteet kaikkiin oppilaisiin, vuorovaikutuskentän systemaattinen kartoittaminen esimerkiksi sosiogrammien avulla ja vuorovaikutus- ja empatiataitojen harjoittelu voivat olla opettajien keinoja vaikuttaa siihen, että vertaisvuorovaikutus koetaan turvallisena ja hyväksyvänä.

Sosiaalisen ympäristön lisäksi Avoimet tarinat kuvasivat suhtautumista fyysiseen kouluympäristöön. Torjutuksi tuleminen sai oppilaan vetäytymään omiin oloihinsa tai turvalliseen paikkaan pois vertaisten katseelta. Vaikka kouluissa pyritäänkin siihen, että jokainen oppilas hyväksytään osaksi yhteisöä omana itsenään, ei tarve turvalliseen omaan paikkaan välttämättä katoa. Olen opettaessani monesti kokenut tilanteita, joissa oppilas poistuu luokasta hetkeksi rauhoittumaan tai ottamaan etäisyyttä sosiaalisesti vaikeasta luokkatilanteesta. Luokasta poistutaan käytävään tai WC-tiloihin ja toisinaan oppilasta tukevan aikuisen esimerkiksi koulukuraattorin luo. Kouluissa lieneekin paikallaan pohtia, millaiset tilat voisivat edistää oppilaiden turvallisuuden tunnetta myös luokahuoneen ulkopuolella. Esimerkiksi Australiassa ABC News on uutisoinut, miten koulujen WC:itä on kunnostettu niin, että ne tukisivat oppilaan turvallisuuden ja arvostetuksi tulemisen tunnetta (Carmody 2019). Suomessa kouluissa mm. Helsingin sanomat uutisoivat koulujen turvatolpista, jotka hälyttävät aikuisia paikalle esimerkiksi kiusaamistilanteissa (Harju 2020).

7.2 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tein tutkimukseni tutustumalla laajasti taustakirjallisuuteen kouluun kuulumisesta ja vieraantumisesta, narratiivisen tutkimuksen metodeihin ja tietenkin aineistoon itseensä. Valintoja tein tiedostaen niiden vaikutukset tutkimukselle ja pyrin aina parhaaseen mahdolliseen valintaan. Valinta kuin valinta tuonee kuitenkin mukanaan tutkimukseen sitä vahvistavasti tai heikentävästi vaikuttavia tekijöitä, joita käsittelen seuraavaksi.

Nähdäkseni ilmeisin heikkous tutkimuksessa on se, että menetelmä vaati paljon tulkintaa ja tutkijatriangulaatiota ei juuri ollut. Tulkinta on siis kokonaan omaani ja tämä voi lisätä tulosten subjektiivisuutta. Otin teorian vahvaksi osaksi tulkintaa objektiivisuuden lisäämiseksi. Edelleen aineistosta olisi voinut tehdä myös toisenlaisia johtopäätöksiä ja omat elämäkokemukseni eittämättä vaikuttavat siihen, miten tuloksia käsiteltiin. Toinen tutkija olisi voinut tulkita tuloksia eri tavoin sekä nostaa aineistosta erilaisia tuloksia. Lisäksi

tuloksista on nähtävissä teorian vahva vaikutus analyysiin. Selvitettäväksi jää siis myös, olisiko toisenlainen teoria tai teorian vähäisempi hyödyntäminen analyysissa saanut aikaan erilaisia tuloksia. Tutkimukseni tulokset vahvistivat teoriaa, mutta tämä voi johtua siitä, että tarinoita tarkasteltiin teoreettisen linssin läpi.

Koronavirusepidemian vuoksi valmiin aineiston käyttö osoittautui tarpeelliseksi valinnaksi, jotta kykenin luottamaan tutkielman valmistumiseen määräajassa. Vaikka valinta oli pakon sanelema, Avoin tarina -aineisto antoi uusia näkökulmia kouluun kuulumisen tunteen ja koulusta vieraantumisen tutkimukseen. Se nosti esiin ilmiöiden suhteen vertaisten ja yksilöiden itsensä kokemaan erilaisuuteen. Tämä on havaittu aiemmassakin tutkimuksessa, mutta ei kovin laajalti (ks. kappale 2.5 Erilaisuus ja kuulumattomuuden kokemus). Tutkimus ei antanut aukotonta näyttöä erilaisuuden ja kouluun kuulumisen kokemusten yhteydestä, sillä tutkimukseni ei käsitellyt tosiasiallisia kokemuksia. Edelleen tarina-aineistossa erilaisuuden ja kuulumisen kokemusten kuvaukset ilmenivät toinen toisiinsa vaikuttavina tekijöinä.

Tutkimuksen otos oli melko laaja, muttei kattava. Kolmekymmentä tarinaa yli tuhannesta tarinasta ja yli neljästä tuhannesta loppuratkaisusta ei anna riittävän kattavaa otosta väittämään, että tutkimustulokset pätsivät koko aineistoon. Analysoitavaksi päätyneet tarinat ovat käyneet läpi huomattavan valikoinnin ensin raadin puolesta, joka valitsi Yle:n internet-sivuille julkaistavat tarinat ja sitten minun toimestani, kun valitsin näistä tarinoista tarinat, joissa kuvattiin kouluun kuulumisen ja koulusta vieraantumisen kokemuksia. Näin ollen tutkimukseen on valikoitunut kokoelma lahjakkaasti kirjoitettuja kertomuksia, jotka tutkijan näkökulmasta kuvasivat kouluun kuulumista ja koulusta vieraantumista. Tämä vaikuttaa tutkimustuloksiin niin, että heikkojen kirjoittajien kuulumisen tai vieraantumisen kuvaukset eivät päässeet kuuluviin.

Analyysimenetelmänä sovellettiin Labovin narratiivisen analyysia. Analyysin osana tutkitaan usein esimerkiksi erilaisten lausetyyppien määrää tai tyyliä. Labov on esimerkiksi määritellyt evaluaation kolme päätyyppiä ja kategorisoinut evaluaatioelementit sen mukaan, mihin ne pyrkivät (Patterson 2017, 33). Itse en kokenut, että tällainen luokittelu auttaisi minua vastaamaan tutkimuskysymyksiini, joten lauseiden luokittelun jälkeen luokittelin evaluaatiolauseita samankaltaisuuksien mukaan. Mielestäni tämä menettelytapa sopi aineiston käsittelyyn hyvin. Eri lausetyyppien luokittelu strukturoi tarinoita ja pilkkoi niitä analysoitaviin osiin ilman, että tarinan kokonaisuus unohtuisi, sillä evaluaatio on aina

suhteessa komplikaatioon. Sisällönanalyysi ilman Labovin analyysiä olisi nähdäkseni ollut vähemmän systemaattinen ja jättänyt tarinoiden kokonaisuudet huomiotta.

Tutkimuksen tulosten pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä kouluun kuulumisen tunteesta, koulusta vieraantumisen tai erilaisuuden kokemuksista. Esieltyjen tutkimustulosten esiintyvyys aineistossa oli kuitenkin huomattava, ja mikään tulos ei jäänyt yhdessä tarinassa esitellyksi kuulumisen kuvaamisen tavaksi. Tutkimustulokset tarjosivat uusia näkökulmia siihen, miten nuoret kuvaavat kuulumisen ja vieraantumisen kokemuksia koulussa, mikä taas voi lisätä ymmärrystä siitä, miten nämä ilmiöt näyttäytyvät heille. Tutkimukseni pyrkii lisäämään ymmärrystä, kun yritetään tunnistaa, mitä nuorten sosiaalisissa suhteissa tapahtuu. Tutkimukseni tulokset antavat aihetta tutkia kouluun kuulumista ja siitä vieraantumista edelleen.

7.3 Jatkotutkimuksen tarve

Kuten edellä totesin, tutkimuksessani käytin vain murto-osaa koko aineistosta. Tutkimusta olisi siis mahdollista laajentaa, mikä tarkentaisi tämän tutkimuksen tuloksia ja voisi paljastaa myös uusia tuloksia. Laajentaminen saattaisi tuoda esiin eroja eri sukupuolten kirjoittamissa teksteissä tai eri vuosikymmeninä kirjoitetuissa teksteissä. Näitä eroja tämä tutkimus ei paljastanut. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että pojat kirjoittivat tarinoita, joissa päähenkilö oli aina poika. Tytöt taas kirjoittivat sekä pojista että tytöistä. Tämä saattaa liittyä poikien tarinoiden paljouteen populaarikulttuurissa, johon on viime aikoina herätty. Se voi myös liittyä samaistumisen kokemuksiin niin, että tytöt saattavat helpommin samaistua eri sukupuoliin, ja kokea mielekkääksi kirjoittaa sekä tytöistä että pojista. On syy tälle mikä on, sen todentamiseen tarvittaisiin lisää tutkimusta.

Toisaalta samankaltaista tutkimusta voi tehdä eri aineistolla esimerkiksi keräten uusia tarinoita, mikä tekisi aineistosta ajankohtaisemman. Valitettavasti Avoin tarina -hanke ei ole saanut rahoitusta tarinankeruuta ja filmatisointeja varten 2020-luvulla. Tämä on valitettavaa, sillä nuorten ja lasten äänten kuuluviin saaminen olisi tärkeää paitsi tutkimuksen myös median ja sen esittämien tarinoiden moninaisuuden kannalta.

Edellä mainittiin myös, että tutkimukseni kartoitti kuulumisen ja vieraantumisen kokemuksia liittyen erilaisuuden kokemuksiin, mutta sen avulla ei voi todeta aukotonta yhteyttä ilmiöiden välillä. Tuleva tutkimus voisi asettaa tehtäväkseen tutkia tätä yhteyttä edelleen. On

kiinnostavaa, miten nykykoulu vastaa yhä moninaisemmista taustoista tulevien oppilaisen tarpeisiin. Tämä on tärkeä tutkimuskohde, kun inklusio on jo osa Suomen perusopetusta.

Tutkimusta suunniteltaessa pohdittiin vaihtoehtoisia aineistonkeruun tapaa lasten ja nuorten haastatteluina. Tämä ei kuitenkaan ollut silloisten koronavirusepidemian leviämisen estämiseksi säädettyjen rajoitusten ja suositusten vuoksi mahdollista. Koska tutkimukseni tutki fiktiivisiä kertomuksia, se ei paljastanut mitä lapset nuoret todella ajattelevat erilaisuudesta ja kuulumisesta. Suomessa laadullista tutkimusta aiheesta ei tietääkseni ole juuri tehty. Tutkimukseni perusteella voidaan toki esittää arveluja, mutta tuloksia ei voida yleistää eikä esittää täysin todellisuutta vastaavina. Olisi kiinnostavaa tietää, mitä lapset ja nuoret Suomessa laajalti ajattelevat erilaisuuden, kuulumisen ja vieraantumisen kokemuksista, mitkä tekijät koulussa vaikuttavat niiden kehittymiseen ja millaisia kokemuksia heillä itsellään on kouluun kuulumisen tunteesta ja koulusta vieraantumisesta.

Lähteet

- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Re-view*, 30(1), 1–34.
- Anderman, E. (2002). School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging - An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–527.
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (grades 4–8). *The School Community Journal*, 27(1), 107–136.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710. Alkup. julkaisu *Social Research*, 1987, 54(1), 11–32.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., & Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17–23.
- Bold, C. (2013). *Using narrative in research*. SAGE.
- Carmody, A. (2019). The School Toilet Project transforming loos into places offering children hope and inspiration. ABC News 17.8.2019[viitattu 18.6.2020]. Saatavissa:

<https://www.abc.net.au/news/2019-08-17/the-school-toilet-project-turning-loos-into-positive-places/11406954>

- Craggs, H., & Kelly, C. (2018). Adolescents' experiences of school belonging: a qualitative meta-synthesis. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1411–1425.
- Dahms, H. F. (2008). Alienation. Teoksessa: V. N. Parillo. *Encyclopedia of Social Problems*. SAGE.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514.
- DeRosier, M & Mercer, S. H. (2009). Perceived Behaviourial Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 46(4), 375–387.
- Doumas, D. M., & Midgett, A. (2019). The Effects of Students' Perceptions of Teachers' Antibullying Behavior on Bullying Victimization: Is Sense of School Belonging a Mediator? *Journal of Applied School Psychology*, 35(1), 37–51.
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Uudistet-tu painos. 159–183.
- Faircloth, B. S. (2009). Making the Most of Adolescence: Harnessing the Search for Identity to Understand Classroom Belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321–348.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Harju, A. (2020). Koulukiusaamiseen puuttumiseen kokeillaan Seinäjoella koulun pihalla olevaa hälytysnappia. *Helsingin Sanomat* 13.12.2020 [viitattu 18.6.2021]. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007679143.html>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research (Windsor)*, 60(2), 171–188.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2010). Tutki ja kirjoita (15.–16. p. p.). Tammi.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Uudistettu painos. 142–158. PS-kustannus.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds and School Functioning. Teoksessa: P.A. Alexander & P.H. Winne (toim). *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed. Lontoo: Mahwah N.J.
- Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry : the crafting and analysis of stories as research*. Sage.
- Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731–741.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T (2018) Luottamus ja yhteenkuuluvuus. Teoksessa: E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. 89–97. Valtion nuorisoneuvosto.
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273–294.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School Alienation: A Construct Validation Study. *Front Learning Research*, 5(2), 36–59.
- Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (2019). School alienation and its association with student learning and social behavior in challenging times. *Motivation in Education at a Time of Global Change* Vol. 20, pp. 205–224. Emerald Publishing Limited.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in High schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546–564.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group Identity and Alienation: Giving the We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2007). Effects of physical atypicality on children's social identities and intergroup attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 433–444.
- Patterson, W. (2017). *Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and its Limitations*. Teoksessa: M. Andrews, C. Squire, M. Tambokou. (toim.) *Doing Narrative Research*, 2nd ed. Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim). *Life History and Narrative*, 5–23. Taylor & Francis Group.
- Rayce, S. B., Kreiner, S., Damsgaard, M. T., Nielsen, T., & Holstein, B. E. (2018). Measurement of alienation among adolescents: construct validity of three scales on powerlessness, meaninglessness and social isolation. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(1), 1–12.
- Sanders, J., & Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school—five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2), 155–171.
- Saraví, G. A., Bayón, M. C., & Azaola, M. C. (2020). Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. *Youth & Society*, 52(7), 1107–1127.
- Seeman, M. (1972). *Alienation and Engagement*. Teoksessa A. Campbell & P. E. Converse. Human meaning of social change, 467–572. Russel Sage Foundation.
- Sikes, P. (2012) Truths, truths and treating people properly. Ethical considerations for researchers who use narrative and auto/biographical approaches. Teoksessa: I. F. Goodson, A. M. Loveless & D. Stephens (toim.). *Explorations in narrative research*, 123 – 139. Sense Publishers.

Slaten, C., Ferguson, J., Allen, K., Brodrick, D., & Waters, L. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15.

Suomen kirjallisuuden seura (2019). Keruut. [viitattu 19.5.2021]

<https://www.finlit.fi/fi/arkisto-ja-kirjastopalvelut/kokoelmat-ja-tiedonlahteet/kirjallisuuden-ja-kulttuurihistorian-2#.YKS-YaFRXIX>

THL (2019). Kouluterveyskysely. Saatavilla:

https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2

Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun? : oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere University Press.

Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal EERJ*, 19(5), 428–444.

Van Oers, H., & Hännikainen, M. (2003). Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: “me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia.” *Kasvatus*, 34(4), 340–350.

Virtanen, T., Malinen, O-P., Haverinen, K. (2016). Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alusta 8. luokan alkuun: Kehityskulkujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(2), 56–74.

Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(2), 4–13.

Willms, J. (2003). Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000.

Yle (2010). Avoin tarina. [viitattu 19.5.2021] https://yle.fi/avointarina/tarinat_2010.php

You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the Latent Structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225–237.

Liitteet

Liite 1. Luettelo tutkimuksessa analysoiduista Avoimista tarinoista

Kaikki analysoidut tarinat ovat luettavissa Yle:n internet-sivuilla. Vuoden 2010 tarinat ovat luettavissa osoitteessa https://yle.fi/avointarina/tarinat_2010.php ja vuoden 2000 tarinat osoitteessa https://yle.fi/avointarina/tarinat_2000.php.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin seuraavat tarinat:

Vuoden 2000 tarinat:

- Yksinäinen minä
- Avoin tarina
- Liikaa surua
- Mietiskelijä
- Sandra
- Poika jolla ei mene hyvin kavereiden kanssa
- Tämä tarina
- Uusi tuuli pohjoisesta
- Maalta muuttanut
- Anttonin tarina
- Sääli sääriä
- Kolmisormi
- Simo, hiiripoika
- Lumisodan kuningas
- Saaran tarina

Vuoden 2010 tarinat:

- Syrjitty
- Oskari, runoileva poika
- Puuha-pete-mies
- Ei otsikkoa (tarina Aspergerin syndroomasta)
- Yksin
- Mustia ja valkoisia kissoja
- Malice in Wonderland
- Susanna
- Kaveruus
- 8lk
- Ei otsikkoa (tarina Petrasta)
- Koska olen ujo
- Katseita
- Uusi koulu
- Aurinko ja Merkurius