



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **”Kaikki saisi olla sellaisia kuin on” -**

Vertaileva tutkimus kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvoinnista laadullisella  
sisällönanalyysillä

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

pro gradu -tutkielma

Laatija(t):

Ida Viikilä

Ohjaaja(t):

Yliopistonlehtori Minna Saarinen

2.11.2022

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä(t):** Ida Viikilä

**Otsikko:** ”Kaikki saisi olla sellaisia kuin on” - Vertaileva tutkimus kuudes ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvoinnista laadullisella sisällönanalyysillä

**Ohjaaja(t):** Yliopistonlehtori Minna Saarinen

**Sivumäärä:** 81 sivua + 4 liitesivua

**Päivämäärä:** 2.11.2022

Nykytutkimusten mukaan koululaisemme viihtyvät kouluissa kansainvälisesti verraten melko huonosti (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 7). Esimerkiksi Välijärven (2017) PISA 2015 -tutkimuksen pohjalta tehdyn katsauksen mukaan suomalaisten oppilaiden tuntema yhteenkuuluvuus kouluyhteisönsä on ollut laskussa verrattuna edellisiin tutkimuksiin. Lisäksi esimerkiksi suomalaispoikien suoritusmotivaatio kouluissa oli kaikista ryhmistä alhaisinta.

Tämän tutkimuksen on tarkoitus vastata lapsilähtöisen hyvinvointitutkimuksen tarpeeseen ja erityisesti selvittää edelleen, minkälaisien asioiden oppilaat itse näkevät vaikuttavan heidän kouluhyvinvointiinsa. Lapsilähtöisissä hyvinvointitutkimuksissa oppilaat saavat itse määrittellä kouluhyvinvoinnin käsitteen omien kokemustensa ja käsitystensä pohjalta (Helavirta 2011, 17–18). Toinen tutkimuksen päämäärä on selvittää, kehittykö oppilaiden kouluhyvinvointikäsitys heidän kasvaessaan. Tutkimuksen aineistona on käytetty eräässä eteläsuomalaisessa peruskoulussa kerättyjä oppilaiden kirjoittamia tekstejä. Tekstejä on yhteensä 29. Näistä 18 on kuudesluokkalaisten kirjoittamia ja 11 yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamia. Analyysitapa on ollut aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi. Sen pohjalta on muodostettu viisi kategoriaa. Kategoriat kuvaavat niitä asiakokonaisuuksia, joiden oppilaat itse kertoivat vaikuttavan kouluhyvinvointiinsa.

Tutkimuksen perusteella on selvää, että subjektiivinen kouluhyvinvointi on varsin laaja ilmiö. Analyysin avulla tunnistetut kategoriat ovat: 1) koulun sosiaalinen ympäristö, 2) koulun fyysinen ympäristö, 3) oppituntien sisällöt ja olosuhteet, 4) oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus sekä 5) terveys. Vaikka kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvoinnin yhteydessä käsittelemät asiat olivat suurimmaksi osaksi yhteneväisiä, myös muutamia eroavaisuuksia oli. Kuudesluokkalaisten esimerkiksi toivoivat kouluun leikinomaisuutta, jota yhdeksäsluokkalaisten eivät maininneet lainkaan.

Tutkimuksen avulla tuotettua tietoa voidaan tulevaisuudessa käyttää esimerkiksi siihen, että rakentaisimme yhdessä koululaisillemme heidän mielestään mukavammat koulut, jotta oppilaat viihtyisivät kouluissa nykyistä paremmin. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi parantamalla oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia kouluissa sekä kiinnittämällä yhä enemmän huomiota siihen, että turvataan jokaiselle oikeus olla juuri sellainen kuin on, esimerkiksi kotitaustasta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista huolimatta.

**Avainsanat:** kouluhyvinvointi, lapsilähtöisyys, subjektiivinen hyvinvointi, laadullinen tutkimus

Master's Thesis

**Subject:** Educational sciences

**Author(s):** Ida Viikilä

**Title:** "Kaikki saisi olla sellaisia kuin on" - Vertaileva tutkimus kuudes ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvoinnista laadullisella sisällönanalyysillä

**Instructor(s):** Yliopistonlehtori Minna Saarinen

**Number of pages:** 81 pages + 4 attachment pages

**Date:** 2.11.2022

According to studies Finnish pupils' well-being at school is quite poor when compared with other countries (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 7). For example, Välijärvi (2017) found in his study which was based on the PISA 2015 results that the togetherness that the Finnish pupils feel at school has been dropping in recent years. In addition, the Finnish male pupils had the worst achievement motivation in school of all groups.

There is need for more child-centered well-being studies which this thesis tries to respond. The first aim of this thesis is to find out how the pupils themselves define school well-being and which things according to them affect their well-being at school. One of the aspects of child-centered well-being studies is that the children get to define well-being themselves according to their experiences and opinions (Helavirta 2011, 17–18). The second aim of the thesis is to find out if the definition of school well-being develops when the pupils grow up. The material of this thesis consists of 29 essays written by Finnish pupils. There are 18 essays that have been written by sixth graders and 11 that have been written by ninth graders. The analysis was done by using the qualitative content analysis. The analysis produced five categories which reflect wider themes of the things that affect pupils' well-being at school.

According to this thesis subjective well-being at school is a very wide phenomenon and there are many factors that the pupils feel affect it. The wider themes that were recognized were: 1) social environment in school, 2) the physical environment, 3) the contents and conditions in lessons, 4) pupils' participation and freedom of choice in school and 5) health. Although the factors that the sixth and the ninth graders defined were largely the same, there were a few differences. The sixth graders for example emphasized the schoolyard while the ninth graders did not really mention it.

The results of this thesis can be used to plan and adapt the Finnish schools so that the pupils would enjoy themselves more in the school. Some of the improvements that could be done are that we could better the participation possibilities of the pupils and make sure that school is a place where you can be yourself without a fear of bullying.

**Keywords:** well-being at school, child-centered orientation, subjective well-being

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Hyvinvointi ja hyvinvointitutkimukset</b>	<b>10</b>
2.1	Hyvinvoinnin osa-alueita ja alakategorioita	11
2.2	Lapsilähtöisyys hyvinvointitutkimuksissa	13
2.3	Kouluhyvinvointi aiemmissä tutkimuksissa	15
2.4	Hyvinvointitiedon käyttö ja tarpeellisuus	20
<b>3</b>	<b>Lapsitutkimus</b>	<b>22</b>
3.1	Lapsi kehittyvänä toimijana hyvinvointitutkimuksissa	23
3.2	Lasten oikeudet reunaehtojen määrittäjänä	25
3.3	Lasten osallisuus koulussa	26
3.4	Lasten yhdenvertaisuus koulussa	28
<b>4</b>	<b>Aineisto ja tutkimuksen toteutus</b>	<b>31</b>
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset	31
4.2	Aineistonkeruumenetelmä ja toteutus käytännössä	32
<b>5</b>	<b>Analyysi</b>	<b>36</b>
5.1	Aineiston luokittelu käytännössä	36
5.2	Kategorisointi	40
5.2.1	Koulun sosiaalinen ympäristö	40
5.2.2	Koulun fyysinen ympäristö	42
5.2.3	Oppituntien sisällöt ja olosuhteet	45
5.2.4	Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus	47
5.2.5	Terveys	49
<b>6</b>	<b>Pohdintaa tuloksista</b>	<b>50</b>
6.1	Kuinka oppilaat itse määrittävät kouluhyvinvoinnin	50
6.2	Kouluhyvinvointikäsitteen kehittyminen	62
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta</b>	<b>71</b>
7.1.1	Tutkimuksen laadukkuus ja historiallinen jatkumo	72
7.1.2	Tutkimuksen laadukkuus ja reflektion vaatimus	72
7.1.3	Tutkimuksen laadukkuus ja dialektit	74

7.1.4	Tutkimuksen laadukkuus ja sen käytettävyys sekä eettiset kysymykset	75
7.1.5	Tutkimuksen laadukkuus ja kyky herättää reaktioita	77
<b>8</b>	<b>Johtopäätöksiä</b>	<b>78</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>80</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>88</b>
	<b>Liite 1. Kirje lasten vanhemmille</b>	<b>88</b>
	<b>Liite 2. Ohjeistus tutkittaville</b>	<b>89</b>
	<b>Liite 3. Tietosuojailmoitus</b>	<b>90</b>



# 1 Johdanto

Suomessa on voimassa oppivelvollisuus, ja siitä säädetään oppivelvollisuuslaissa. Oppivelvollisuuslain mukaan jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi ja nuori kuuluu oppivelvollisuuden piiriin. Oppivelvollisuus alkaa vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän ikävuotta. Oppivelvollisuus päättyy joko silloin, kun nuori täyttää 18 vuotta tai kun hän suorittaa hyväksytysti toisen asteen koulutuksen loppuun. (Oppivelvollisuuslaki.)

Koulu kasvuympäristönä onkin ajallisesti varsin merkittävässä roolissa suomalaisen lapsuudessa ja nuoruudessa, sillä oppilaat viettävät varsin suuren ajan hereillä olostaan koulussa (esim. Poikolainen 2014, 14; Leskisenoja & Sandberg 2019). Koulun on todettu myös muutoin olevan todella merkittävä ympäristö lapsen ja nuoren kasvun ja kehittymisen kannalta. Esimerkiksi vertais- ja sukupolvisuhteiden kehittymisen kannalta koulu on avainasemassa. Lisäksi kouluissa tietysti opitaan paljon uutta – niin opintosuunnitelmaan kuin piilo-opintosuunnitelmaankin kuuluvia asioita. Kouluaineiden lisäksi koulun on todettu esimerkiksi vaikuttavan lapsen ja nuoren moraalikäsitteiden kehittymiseen. Koulunkäynti myös sijoittuu aikaan, jolloin ihminen käy läpi eniten muutoksia elämässään niin psyykkisellä kuin fyysiselläkin tasolla. (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 383; Harinen & Halme 2012, 10; Väliavaara ym. 2018, 7; Minkkinen 2015, 33; Janhunen 2013, 28; Kivioja & Puroila 2017, 41.) Kaiken kaikkiaan koulu siis vaikuttaa paljon kasvuun ja koulussa kasvetaan paljon. Kouluhyvinvointi ja koulun vaikutus hyvinvointiin on kuitenkin vielä varsin vähän tutkittu aihe etenkin vanhemmuuteen ja kodin vaikutukseen verrattuna (Helavirta 2011, 24; Minkkinen 2015, 13; Kivioja & Puroila 2017, 41.)

Koulussa siis vietetään paljon aikaa, ja siellä vietetty aika ohjaa lasten ja nuorten kasvua. Näin ollen olisikin erittäin tärkeää, että lapset ja nuoret viihtyisivät kouluissa. Kouluhyvinvointitiedon avulla voimme vaikuttaa kouluihin ja niiden oloihin niin, että lapsilla ja nuorilla olisi parempi olla koulussa. Kouluhyvinvoinnin on myös todettu muodostavan suuren osan lapsen ja nuoren yleisestä hyvinvoinnista. Koulussa huonosti voivat lapset ovat jopa koulussa hyvinvoivia lapsia alttiimpia fyysisille ja henkisille vaivoille, kuten päänsäryille ja väsymykselle. (Randolph & Kangas 2008; Väliavaara ym. 2018, 7; Janhunen 2013, 11; Minkkinen 2015, 35; Helavirta 2011, 58–59; Samdal ym. 1998, 383.) Kouluhyvinvointi vaikuttaa siis myös kouluajan ulkopuoliseen hyvinvointiin.

Monen kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan suomalaiset lapset ja nuoret kuitenkin viihtyvät kouluissa melko huonosti. Suomalaiset ovat usein pärjänneet tällaisissa vertailututkimuksissa varsin hyvin oppimistulosten valossa, mutta he itse kertovat viihtyvänsä kouluissa verrattain huonosti (Kivioja & Puroila 2017, 41). Esimerkiksi Välijärven (2017) PISA 2015 tutkimuksen tulosten pohjalta tekemän hyvinvointikatsauksen mukaan oppilaiden yleinen elämään tyytyväisyys oli melko korkealla tasolla, mutta sen sijaan esimerkiksi yhteenkuuluvuus kouluyhteisöön oli edelleen pudonnut edellisestä mittauksesta. Lisäksi Välijärvi (2017) havaitsi, että suomalaispoikien suoritusmotivaatio oli kaikista ryhmistä alhaisinta. Myös opettajalta saadun tuen koki vähäiseksi jopa viidennes oppilaista. Tähän on kansainvälisestäikin kiinnitetty huomiota. Vuonna 2011 YK:n lasten oikeuksien komitea jopa antoi Suomelle suosituksen selvittää, miksi suomalaiset lapset ja nuoret viihtyvät huonosti kouluissa. Lisäksi Suomen tulisi komitean mukaan jatkossa kiinnittää enemmän huomiota lasten ja nuorten kouluviihtyvyyteen ja -hyvinvointiin sekä erityisesti turvata lasten oikeus vaikuttaa heidän omaan hyvinvointiinsa liittyviin asioihin. (Harinen & Halme 2012, 9–10; Väliavaara ym. 2018, 7; Janhunen 2013, 12–13; Kivioja & Puroila 2017, 41.)

Jotta voimme vaikuttaa lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin, meidän pitää ensin ymmärtää ne tekijät, jotka vaikuttavat kouluhyvinvointiin lasten ja nuorten omasta näkökulmasta. Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, mitkä seikat kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten mukaan vaikuttavat heidän kouluhyvinvointiinsa. Lisäksi tarkoituksena on verrata kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvointikäsitteitä toisiinsa, jotta ymmärrettäisiin paremmin, kehittykö kouluhyvinvointikäsitteet lapsen kasvaessa sekä kuinka se kehittyy.

Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan lapsilähtöinen hyvinvointitutkimus. Lapsilähtöisyys tarkoittaa tässä kontekstissa sitä, että lapset ja nuoret saavat itse määrittää, mitä kouluhyvinvointi tarkoittaa heille heidän omien kokemustensa perusteella eikä sitä ole etukäteen määritelty aikuisten käyttämin keinoin esimerkiksi jonkun teorian tai mallin mukaan (Helavirta 2011, 17). Sen lisäksi, että lasten oikeuksien kannalta on tärkeää ottaa huomioon myös lasten ja nuorten omat mielipiteet, kun käsitellään asioita, jotka vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa, on muitakin syitä tutkia hyvinvointia lasten omasta näkökulmasta. Lapsilähtöisiä tai lasten subjektiiviseen hyvinvointiin keskittyviä tutkimuksia ei vielä ole tehty paljon, vaikka erityisesti 2000-luvulta lähtien onkin tunnistettu niiden tarpeellisuus ja alettu korostaa lasten ja muutenkin tutkittavien omaa ääntä (esim. Väliavaara ym. 2018, 6; Hill, Laybourn & Borland 1996, 129–130; Karlsson 2010, 134–135).



Suomessa on kyllä jo pitkään kerätty hyvinvointitietoja lapsilta ja nuorilta esimerkiksi kouluterveyskyselyjen avulla. Ne ovat kuitenkin tyyliltään lomakekyselyitä, joissa joku aikuinen on jo etukäteen määritellyt (koulu)hyvinvoinnin käsitteen, ja kysytyt kysymykset perustuvat tähän aikuisen määritelmään hyvinvoinnista. Tällaisten aikuislähtöisten tutkimusten yksi huono puoli on se, että siitä voi jäädä kokonaan pois joku lasten mielestä (koulu)hyvinvointiin kuuluva seikka, koska he eivät saa itse määritellä hyvinvointia, vaan se annetaan heille valmiiksi määriteltynä. (Välivaara ym. 2018, 6–8; Harinen & Halme 2012, 17; Helavirta 2011, 14.) Koska haluan osaltani selvittää, mikä juuri lasten ja nuorten itsensä mielestä koostaa kouluhyvinvoinnin ja miten voimme parantaa sitä, on lapsilähtöinen tutkimusote luonnollinen tapa toteuttaa tämä tutkimus.

Tämän tutkimuksen ajankohtaisuutta lisää juuri koettu korona-aika. Korona-aikana moni oppilas joutui käymään koulua etäopetuksen välityksellä. Tällä on varmasti ollut merkitystä oppilaiden kouluhyvinvointiin, kun ei ole esimerkiksi voinut tavata ystäviä koulussa. Opetushallituksen (2022a) mukaan monessa suomalaisessa tutkimuksessa tunnistettiin oppilaiden yhä kasvanut yksinäisyyden tunne pandemian aikana. Lisäksi arjen ja kouluajan raja on voinut hämärtyä, kun opetusta on joutunut esimerkiksi seuraamaan omassa huoneessaan. Nämä uudet kokemukset ovat vaikuttaneet ainakin oppilaiden arkeen siinä hetkessä, mutta on myös mahdollista, että esimerkiksi etäopetuskokeiluilla on oppilaisiin myös pitkäkestoisempia vaikutuksia. Myös koulun arki saattaa kokea uudistuksia korona-aikana käyttöönotettujen toimintatapojen pohjalta.

Seuraavaksi käyn läpi kouluhyvinvointiin ja lasten tutkimiseen liittyviä teoreettisia lähtökohtia niin hyvinvoinnin määritelmän kuin myös esimerkiksi lasten oikeuksien kannalta. Sen jälkeen kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista sekä määrittelen tutkimuskysymykseni. Luvussa luodaan myös katsaus aineistonkeräämiseen sekä käytettyyn aineistoon. Viidennessä pääluvussa käydään läpi aineiston analyysitapa sekä käsitellään analyysia käytännössä. Lisäksi luvussa esitellään tarkemmin analyysin tuloksena syntynyt kategorisointi. Kuudennessa pääluvussa keskustelen tarkemmin tutkimukseni tuloksista ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Seitsemännessä luvussa otetaan vielä kantaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen sekä siihen liittyviin eettisiin kysymyksiin. Lopuksi vielä summaan tutkimukseni yhteen, ja käyn läpi tulevaisuuden näkymiä lasten ja nuorten hyvinvointitutkimuksissa.

## 2 Hyvinvointi ja hyvinvointitutkimukset

Tässä luvussa keskitytään hyvinvointiin ilmiönä, sen tutkimiseen sekä sen osa-alueeseen: kouluhyvinvointiin. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi hyvinvointia käsitteenä ja ilmiönä sekä esittelen hyvinvoinnista aiemmin tehtyjä määritelmiä ja malleja. Syvennän edelleen tätä aihetta kattamaan lapsilähtöisen näkökulman hyvinvointitutkimuksissa. Seuraavaksi esittelen vielä kouluhyvinvointia sekä siitä aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Viimeiseksi luon katsauksen hyvinvointitietoon ja sen tarpeellisuuteen.

Hyvinvointi on ilmiönä varsin laaja ja moniulotteinen, eikä siksi löydy yhtä hyvinvointimääritelmää, josta oltaisiin samaa mieltä. Asiaa monimutkaistaa edelleen se, että hyvinvointi on myös kulttuurisidonnainen ilmiö eli esimerkiksi niin aika kuin kulloinkin kyseessä oleva kulttuuri vaikuttaa sen määritelmään ja sisältöön. Hyvinvointia on myös määritelty monen erilaisen mallin avulla, ja riippuen tieteenalasta on korostettu hyvinvoinnin eri piirteitä ja lähi-ilmiöitä. Näin ollen hyvinvointitutkimuksetkin ovat jo lähtökohdiltaan hyvin moninaisia. Lisäksi erilaisten termistöjen ja mallien käyttäminen tekee niiden keskinäisestä vertailusta hankalaa. Vaikka hyvinvointitutkimuksia on jo tehty pitkään, erityisesti lasten hyvinvointia kuvaavia malleja on vielä varsin vähän. (Minkkinen 2015, 14–15; 20; Allardt 1976, 9; Løhre, Lydersen & Vatten 2010, 1.) Lisäksi lasten hyvinvoinnin kansainvälisen vertailun tekee erityisen hankalaksi se, että eri maista ei usein ole saatavilla samanaikaista tietoa tai samaa tietoa ei ole saatavilla kaikista maista. (Adamson 2013, 4; Bradshaw, Hoelscher & Richardson 2007, 11; Bradshaw & Richardson 2009, 349–350).

Maailman terveysjärjestö WHO:n (World Health Organization) määritelmä hyvinvoinnista on kuitenkin melko kuvaava ja monipuolinen. Sen mukaan: “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (WHO 1946). Tämän määritelmän mukaan hyvinvointi on siis kokonaisvaltaista fyysistä, henkistä ja sosiaalista hyvinvointia eikä vain sairauden ja vaivojen puutosta (WHO 1946, oma käänös). Kaikki hyvinvoinnin osa-alueet siis vaikuttavat yhdessä hyvinvointiin.

Hyvinvointitutkimuksissa onkin usein lähdetty liikkeelle näistä WHO:n määrittelemistä hyvinvoinnin osa-alueista – fyysinen, henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi (Välivaara ym. 2018, 7–8).

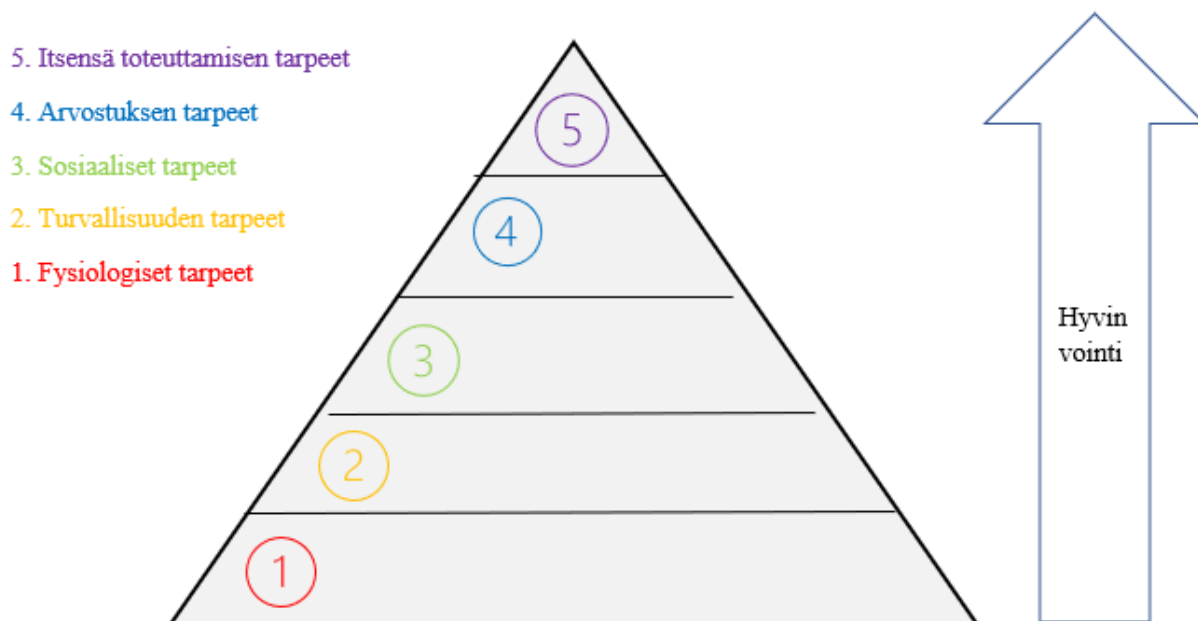
Myös muut instituutiot ovat määritelleet hyvinvointia. Esimerkiksi Suomen Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2022) määrittelee hyvinvoinnin seuraavanlaisesti: Hyvinvointi on

kokonaisuus, joka voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: terveyteen, materiaaliseen hyvinvointiin ja elämänlaatuun eli koettuun hyvinvointiin. Lisäksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2022) korostaa sitä, että on sekä yksilön että yhteisön kokema hyvinvointia, ja niihin vaikuttavat osittain eri asiat. Vaikka Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen hyvinvoinnin määritelmä hieman poikkeaa WHO:n määritelmästä, kummassakin määritelmässä ytimessä on se, että hyvinvointi on kokonaisuus. Moni asia vaikuttaa hyvinvointiin ja jokainen osa-alue on tärkeä osa ihmisen hyvinvointia. Esittelen seuraavaksi muutamia malleja ja osa-alueita, joiden avulla on jäsennetty hyvinvointia.

## **2.1 Hyvinvoinnin osa-alueita ja alakategorioita**

Hyvinvointia on myös perinteisesti tutkittu yhteiskuntatieteissä tarve- ja resurssipohjaisen hyvinvointijaotelman mukaan. Nämä näkökulmat eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä. Tarvepohjainen näkökulma lähtee siitä, että ihmisen hyvinvointi on turvattu, kun hänen perustarpeensa on turvattu. Resurssipohjainen näkökulma taas tutkii niitä resursseja, joilla hyvinvointi voidaan varmistaa. Pohjoismaisessa tutkimusnäkökulmassa on usein lähdetty liikkeelle siitä, että ihmisen on mahdollista hallita elämänsä olosuhteita ja hyvinvointia erilaisten aineellisten ja aineettomien resurssien avulla.

Yksi tähän ajattelusuuntaan liitettävistä nimekkäimmistä tutkijoista on Abraham Maslow ja hänen kehittämänsä viisiportainen tarvehierarkian malli. Tämän mallin mukaan ihmisen tarpeet, joihin hänen hyvinvointinsakin perustuu, rakentuvat viisiportaisesti hierarkiaan. Pyramidin alin taso eli fysiologiset tarpeet tulee tyydyttää ensin ja vasta niiden jälkeen voidaan tyydyttää esimerkiksi arvostuksen tarpeet, jotka ovat pyramidin ylemmällä tasolla. (Janhunen 2013, 14; Helavirta 2011, 19–20.) Laajempi Maslowin tarvehierakia on kuvattuna Kuviossa 1.



Kuvio 1. Maslowin tarvehierarkia

Asia voidaan nähdä myös niin, että alempien tarpeiden tyydyttäminen vähentää tyytymättömyyttä samalla, kun ylempien tasojen tyydyttäminen lisää tyytyväisyyttä ja ne yhdessä nostavat yksilön hyvinvointia (Routamaa 2002, 40–41). Myös Suomessa erityisesti vaikuttanut Erik Allard (1976) on lähtenyt siitä, että hyvinvoinnin tilassa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeisimmät tarpeensa tyydyttyiksi. Hän jakoi hyvinvoinnin kolmeen eri tasoon: ”having (elintaso), loving (yhteisyyssuhteet) and being (itsensä toteuttaminen ja kiinnittyminen yhteiskuntaan)”. Elintaso liittyy erityisesti materiaalsiin olosuhteisiin sekä fysiologisiin tarpeisiin. Yhteisyyssuhteet viittaavat ihmisen tarpeeseen kuulua osaksi erilaisia sosiaalisia verkostoja. Itsensä toteuttaminen ja kiinnittyminen yhteiskuntaan taas pitävät sisällään laajasti muita arvoja, kuten arvostuksen saamisen. (Helavirta 2011, 19; Allardt 1976.)

Hyvinvoinnista voi myös erottaa alakategorioiksi subjektiivisen ja objektiivisen hyvinvoinnin. Subjektiivinen hyvinvointi on ihmisen oma kokemukseen perustuva arvio oman elämän laadukkuudesta. Lisäksi siihen saatetaan liittää myös yksilön toiveet liittyen hänen elämänsä. Objektiivista tietoa taas tuotetaan ulkoisilla indikaattoreilla. Vaikka ulkoisten indikaattorien käyttäminen ja objektiivinen hyvinvoinnin mittaaminen on edelleen vallalla erityisesti lasten hyvinvointitutkimuksissa, on 2000-luvulla alettu korostaa myös subjektiivisen näkemyksen tärkeyttä hyvinvointitiedon tuottamisessa. (Väliavaara ym. 2018, 6; Harinen & Halme 2012,

18; Minkkinen 2015, 34–35; Poikolainen 2014, 3–4; Dinisman & Ben-Arieh 2016.) Mahdollisimman laajan hyvinvointikäsitteksen saavuttamiseksi olisi kuitenkin tärkeää saada kumpaakin subjektiivista sekä objektiivista tietoa hyvinvoinnista (Minkkinen 2015, 20–21).

Kuten on jo kuitenkin mainittu, lasten subjektiivista hyvinvointia on tutkittu vielä varsin vähän (esim. Hill ym. 1996, 129–130). Yksi tutkimuksia vaikeuttava seikka on se, että subjektiivista hyvinvointia on hankala mitata ulkoisilla indikaattoreilla niin, että tieto olisi helposti vertailtavaa. Myös valittavissa olevien erilaisten mittarien suuri määrä vaikeuttaa vertailua. Lisäksi erityisesti lasten subjektiivista hyvinvointia kuvaavia malleja ei ole vielä kovin montaa. Toisaalta tämä on myös osaltaan syy siihen, että subjektiivista hyvinvointia on tutkittu erityisesti lasten parissa varsin vähän. (Harinen & Halme 2012, 17; Tomin & Cummins 2011, 405.)

Näiden mallien vähäistä määrää saattaa selittää se, että aiemmin lasten tuottamaa tietoa pidettiin vähäarvoisempana ja jopa epäluotettavampana verrattuna aikuisten tuottamaan tietoon. Lapsia pidettiin ja osittain pidetään edelleen ei-vielä-kehittyneinä ja vasta aikuisuutta kohti menevinä – he eivät siis voi olla aktiivisia sosiaalisia toimijoita, jotka voisivat osallistua tutkimukseen tiedon tuottajina. Nykytutkimusten valossa lapset ja aikuiset kuitenkin konstruoivat tietoa ja maailmaa eri tavalla. (Helavirta 2007, 20; 28; Helavirta 2011, 26; Vandebroek & Bouverne-De Bie 2016, 17; Hill ym. 1996, 130.) Myös lasten näkökulma hyvinvoinnista eroaa aikuisten arvioihin siitä (Poikolainen 2014, 5–6; Fattore Mason & Watson 2009, 58). Näin ollen subjektiivisen hyvinvoinnin tutkiminen lapsen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää toteuttaa tavalla, joka todella tuo lapsen oman näkökulman esiin. Jos hyvinvointia tutkittaisiin vain aikuisen lähtökohdista ja hänen määrittämänsä hyvinvointikäsitteen pohjalta, emme saa tarpeeksi laajaa kuvaa lasten hyvinvoinnista tai pahimmassa tapauksessa arvio on jopa ristiriidassa lasten ja nuorten näkökulman kanssa. (Harinen & Halme 2012, 19.) Seuraavassa alaluvussa käyn läpi lapsilähtöisen hyvinvointitutkimuksen peruseriaatteita ja lähtökohtia.

## **2.2 Lapsilähtöisyys hyvinvointitutkimuksissa**

Lapset ja aikuiset siis konstruoivat maailmaa ja tietoa eri tavalla. Lisäksi tutkittavien oman äänen korostaminen ja lasten nostaminen aktiivisiksi toimijoiksi on saanut aikaan sen, että 2000-luvulta eteenpäin on alettu korostaa lasten omaa ääntä lapsia koskevilla hyvinvointitutkimuksissa. Tutkimuksia onkin alettu jaotella myös sen mukaan ovatko niiden lähtökohdat aikuis- vai lapsilähtöisiä.

Erityisesti Susanna Helavirta (2011) on ottanut tutkimuksessaan kantaa siihen, mitä lapsilähtöisyys hyvinvointitutkimuksessa tarkoittaa. Hän jaottelee hyvinvointitutkimukset sen mukaan, millaista hyvinvointitietoa ne tuottavat. Hyvinvointitieto on tutkimuksellista tietoa hyvinvoinnista. Myös hyvinvointitiedon määritelmä on kuitenkin hieman ongelmallinen, koska siihenkin liittyy paljon tiedealakohtaisia määritelmällisiä ja metodologisia eroja. Helavirran määritelmä perustuu sosiologiseen tutkimusperinteeseen. Hän erottaa lapsia koskevan ja lasten tuottaman hyvinvointitiedon toisistaan lapsilähtöisen tutkimuksen perustana. Kyse on siis siitä, kuka on tuotetun hyvinvointitiedon subjekti. (Helavirta 2011, 17.) Lapsilähtöisestä tutkimuksesta on myös käytetty nimitystä lapsinäkökulmainen tutkimus (Poikolainen 2014, 3).

Lapsia koskeva hyvinvointitieto on tuotettu tutkimuksella, jossa lapset on joko kokonaan sivuutettu tiedonkeruussa tai heidät on otettu huomioon vain aikuisten määrittelemien keinoin ja tutkittaessa aikuisia kiinnostavia аспектеja hyvinvoinnista. Tällaisten tutkimusten kohdalla voidaan puhua myös aikuisten tuottamasta hyvinvointitiedosta tai aikuislähtöisestä hyvinvointitiedosta. (Helavirta 2011, 17–18; Fattore ym. 2009, 58.) Lasten tuottaman hyvinvointitiedon Helavirta (2011, 18) määrittelee tarkoittavan ”lasten määrittämää kokemuksellista tietoa hyvinvoinnista”. Lisäksi käsitteiden erona on se, että lasten tuottama hyvinvointitieto tuotetaan lasten kanssa yhdessä ja heitä varten (Helavirta 2011, 17–18; Poikolainen 2014, 5).

Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan ole tiukkarajainen asetelma, vaan tutkimukset asettuvat tietynlaiseen tiedonkeruun ja tutkimusstrategioiden jatkumoon. Tutkimuksessa voi olla yhtäaikaista lapsi- ja aikuislähtöisiä piirteitä. Esimerkiksi subjektiivista hyvinvointia koskevat lomakekyselyt, joihin lapset saavat itse vastata, pitävät sisällään kummankin tutkimustyyppin piirteitä. Lapsi saa itse kertoa kokemuksistaan, mutta se mitä hyvinvointi pitää sisällään, on jo etukäteen määritelty tutkijan toimesta, kun hän on määritellyt kyselylomakkeen kysymykset. (Välivaara ym. 2018, 7.)

Lapsilähtöisen tutkimuksen yhtenä hyvänä puolena on pidetty sitä, että sen avulla saadaan nostettua hyvinvoinnista esiin ne puolet, joita lapset itse pitävät tärkeinä. Lisäksi se antaa äänen myös lapsille silloin, kun he ovat tutkimuksen kohteena. Tämä on tärkeää esimerkiksi lasten oikeuksien julistuksen valossa, jonka mukaan lapsilla tulisi olla oikeus tulla kuulluksi heihin vaikuttavissa asioissa (Välivaara ym. 2018, 7; Harinen & Halme 2012, 22–23.) Tätä aihetta käsitellään lisää seuraavassa luvussa (luku 3).

Lapsilähtöisyyteen liittyen on hyvä nostaa esiin myös lapsuuden sosiologinen tutkimusperinne. Sen mukaan lapsetkin voivat olla aktiivisia sosiaalisia toimijoita. Lisäksi sosiologisen tutkimusperinteen mukaan lasten tuottamalla tiedolla on yhteiskunnallista ja kulttuurillista arvoa (Kallinen, Nikupeteri, Laitinen, Lantela, Turunen, Nurmi & Leinonen 2021, 5.) Sosiologisen lapsuuden käsitteen alaisissa tutkimuksissa aikuisten lisäksi lapsetkin saivat siis äänen, ja lapsuus alettiin nähdä pysyvänä osana yhteiskuntaa. Yksi merkittävimmistä muutoksista oli kuitenkin se, että lapsista tuli yhtä lailla täysivaltaisia toimijoita tutkimuksissa. (Minkkinen 2015, 17.) Toimijuuteen tai lasten subjektisuuteen liittyy lapsen äänen kuuntelemisen ja mielipiteiden merkityksellisyyden lisäksi oletus siitä, että lapsi pystyy myös itse aktiivisesti vaikuttamaan hyvinvointiinsa eikä hän vain passiivisena ota vallitsevaa hyvinvointia vastaan (Minkkinen 2015, 26). Lapsilähtöinen tutkimus ei olisikaan mahdollista, jos lapsia ei edes pidettäisi täysivaltaisina toimijoina. Esimerkiksi Poikolainen (2014, 3–5) onkin nostanut lapsien aktiivisuuden ja toimijuuden lapsilähtöisen tutkimuksen kulmakiveksi.

### **2.3 Kouluhyvinvointi aiemmissa tutkimuksissa**

Kun tarkastellaan lasten hyvinvointia nimenomaan kouluissa, puhutaan kouluhyvinvoinnista. Kouluhyvinvointi on siis yksi hyvinvoinnin paikkasidonnaisista osuuksista (Minkkinen 2015, 33). Myös kouluhyvinvoinnin käsitteestä on monta eri määritelmää ilmiön monisävytteisyyden ja monikerroksisuuden vuoksi. Väливаaran ym. (2018, 7) mukaan kouluhyvinvointi voidaan liittää lasten ”omaan näkemykseen siitä, millaisessa koulussa heidän olisi hyvä olla”.

Erityisesti aiemmin kouluhyvinvointi liitettiin vahvasti akateemisiin saavutuksiin, mutta nykyisin se yleensä ymmärretään paljon laajemmaksi kokonaisuudeksi (Samdal ym. 1998, 384–385; Randolph & Kangas 2008). Näin ollen myös sen tutkiminen vaatii laajempaa näkemystä tai mittaristoa. Kouluhyvinvointia voidaan tutkia sekä objektiivisesti että subjektiivisesti. Kouluhyvinvoinnin mittaamisessa mittareina on käytetty esimerkiksi sitä, kuinka laadukasta opetusta oppilaat saavat, kouluun osallistumista eri ikävuosina sekä maan PISA-tuloksia (Adamson 2013, 16; Bradshaw ym. 2007, 26–31). Näistä esimerkiksi kouluun osallistuminen on yleensä objektiivinen mittari. PISA-tulosten kohdalla taas voidaan tarkastella joko oppilaiden suorituksia ja osaamista osana kouluhyvinvointia tai PISA-tutkimusten yhteydessä kerättyjä lisätietoja, joissa oppilaat voivat muun muassa kertoa oman

subjektiivisen mielipiteensä kouluoloista. Lisäksi PISA-tulokset mahdollistavat myös monikansalliset tutkimukset ja jopa eri maiden oppilaiden tulosten vertailun.

On olemassa myös monia kansainvälisiä tutkimuksia, joissa on tutkittu lasten hyvinvointia yleisemmällä tasolla. Tällöin kouluhyvinvointi on saattanut esimerkiksi olla osa jotain suurempaa mittaria. Esimerkiksi Euroopan maiden lasten hyvinvointia tutkivassa tutkimuksessa kouluhyvinvointi oli liitetty osaksi subjektiivisen hyvinvoinnin mittaristoa. (Bradshaw & Richardson 2009, 327–328; Løhre ym. 2010, 1.) Kuten kuitenkin on jo aiemmin mainittu, kansainvälinen vertailu on yleensä hankalaa, esimerkiksi koska tutkittavista maista on harvoin saatavilla aivan samaa dataa tai dataa samalta ajalta (Bradshaw & Richardson 2009, 349–350). Kouluhyvinvoinnista onkin olemassa enemmän kansallisia tutkimuksia niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Yksi lasten kouluhyvinvointia kuvaava kansallinen tutkimus on Norjassa toteutettu hyvinvointitutkimus, jossa Løhre ym. (2011) tutkivat kansallista kouluhyvinvointia lomaketutkimuksen avulla. Näissä kyselyissä oppilaille annettiin väitteitä, jotka liittyivät heidän viihtymiseensä koulussa. Yhteensä tutkittavia kategorioita oli 12 ja osa kategorioista sisälsi useammankin väitteen, joihin oppilaiden tuli vastata oman kokemuksensa perusteella. Nämä kategoriat olivat: yleinen kouluhyvinvointi, akateemiset ongelmat, häirintä oppitunneilla, työrauha, yksinäisyys, uhriksi joutuminen, koulutyöstä nauttiminen, akateemiseen työhön tarvittava apu, koulutyöstä saatu tyydytys, ystävät, koulutoverien tuki sekä opettajalta saatu tuki. Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti pojilla kouluhyvinvointi liittyi heidän koulutyöstään saamaan tyydytykseen sekä siihen, kuinka paljon he saavat opettajalta tukea. Tyttöjen kouluhyvinvointi taas oli yhteydessä siihen, kuinka paljon heitä häirittiin oppitunneilla.

Lisäksi esimerkiksi Italiassa kehitettiin muutama vuosi sitten kouluhyvinvointia kuvaava malli. Mallia on sittemmin hyödynnetty esimerkiksi lomaketutkimuksessa, jossa kouluhyvinvointia tutkittiin kouluhyvinvointimallin tuottaman viiden kategorian avulla. Kategoriat olivat: ihmissuhteet koulukontekstissa, lapsen minäpystyvyys, lapsen emotionaalinen toiminta, lapsen oppimisprosessi sekä lapsen tyytyväisyys hänen koulussa saavuttamiinsa tuloksiin. Tutkijat Tobia, Greco, Steca, & Marzocchi (2019) pyrkivät tutkimuksessaan selvittämään italialaisten oppilaiden kouluhyvinvointia yleisellä tasolla sekä vertaamaan koulujen ikäryhmiä toisiinsa. Heidän tutkimuksensa mukaan tytöt saavat suurempaa tyydytystä hyvistä koulusuorituksistaan kuin pojat. Lisäksi heidän tutkimuksensa



mukaan vanhempien oppilaiden kouluhyvinvointi oli huonompaa kuin nuorempien oppilaiden.

Suomenkin tasolla on tutkimuksia kansallisesta kouluhyvinvoinnista ja suomalaiset tutkijat ovat kehittäneet erilaisia malleja kuvaamaan kouluhyvinvointia. Esimerkiksi Janhunen (2013) lähtee kouluhyvinvointimallissaan jo aiemmin mainitusta WHO:n määritelmästä. Hän on kuitenkin jalostanut mallia edelleen oman tutkimuksensa aineiston pohjalta. Tämän tuloksena Janhusen (2013, 78–79) mukaan kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet ovat: yhteisöllisyys, turvallisuudentunne, identiteetti, toiminnallisuus tai osallisuus sekä ulkoiset tai materiaaliset järjestelyt. Myös Minkkisen (2015, 34) kouluhyvinvointimallin lähtökohtana on WHO:n hyvinvointimääritelmä, johon Minkkinen lisää tutkimuksessaan lisäksi materiaalisen osa-alueen. Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvointimalli pohjautuu Allardin hyvinvointikäsitelyyn, jota käsiteltiin aiemmin hyvinvoinnin määritelmän yhteydessä. He ovat kuitenkin lisänneet myös terveyden osa-alueen omaan malliinsa. Konun ja Rimpelän mallin mukaan kouluhyvinvointi jakaantuu neljään osa-alueeseen. Ne ovat 1) koulun fyysiset puitteet (having), 2) sosiaaliset suhteet (loving), 3) resurssit itsensä toteuttamiseen (being) ja 4) terveys (health) (Konu & Rimpelä 2002, 84, oma käännös).

Suomessakin on siis käytetty melko paljon erilaisia malleja kouluhyvinvointia tutkittaessa. Suomessa onkin jo pidemmän aikaa tutkittu lasten ja nuorten kouluhyvinvointia. Esimerkiksi joka toinen vuosi järjestettävät kouluterveyskyselyt ovat yksi tapa, jolla Suomessa seurataan lasten ja nuorten hyvinvointia, terveyttä ja koulujen ominaisuuksia yleensä. Viimeisimmät tulokset ovat vuodelta 2021. Näiden mukaan ainakin vanhempien oppilaiden yleinen tyytyväisyys elämään oli laskenut edelliseen testaukseen verrattuna (vuosi 2019). (Helavirta 2011, 44–45; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021a; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021b.) Lisäksi esimerkiksi yksinäisyys oli lisääntynyt viime mittaukseen verrattuna miltei kaikilla vuosiluokilla. Erityisesti tytöt raportoivat yksinäisyydestä (Helakorpi & Kivimäki 2021, 5.) Pidemmällä aikajänteellä oppilaiden hyvinvointi näyttäisi kuitenkin parantuneen ja esimerkiksi kiusaaminen vähentyneen. Lisäksi esimerkiksi PISA-tutkimusten yhteydessä mitataan lasten hyvinvointia. Näiden tutkimusten ohella kerättyjen hyvinvointitietojen mukaan suomalaislapset viihtyvät kouluissa kansainvälisesti vertaillen melko huonosti. Sen sijaan yleinen elämään tyytyväisyys on ollut keskivertotasolla muihin mittausmaihin verrattuna. (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2018, 122.)

Meillä on siis saatavilla melko paljon kouluhyvinvointitietoa, mutta esimerkiksi kouluterveyskyselyt tai PISA-tutkimusten ohella kerätyt hyvinvointitiedot eivät kuitenkaan edusta täysin lapsilähtöistä tutkimusotetta. Lapsilähtöisyyden määritelmää on käsitelty aiemmin luvussa 2.2. Myöskään kansainvälisesti tarkasteltuna ei olla vielä toteutettu montaakaan lapsilähtöistä hyvinvointitutkimusta, etenkin kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Fattore ym. (2009) toteuttivat kuitenkin Australiassa lapsilähtöisen hyvinvointitutkimuksen, jonka aikana he haastattelivat kolmen kierroksen ajan lapsia samalla tarkentaen hyvinvointikäsitystä näiden haastattelujen perusteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten oma näkemys yleisestä hyvinvoinnista ja asioista, jotka heidän mukaansa vaikuttivat hyvinvoinnin tunteeseen. Haastattelujen perusteella lasten hyvinvoinnin yläkategorioiksi muodostuivat positiivinen kuva itsestä, toimijuus ja turvallisuuden tunne.

Toinen kouluhyvinvointia käsittelevä lapsilähtöinen tutkimus on Loureiron, Grecun, de Mollin & Hadjarin (2020) toteuttama tutkimus, jossa he tutkivat lasten kouluhyvinvointia lasten unelmakoulusta piirtämien kuvien ja niihin liittyvien kommenttien avulla. Piirrokset jaettiin kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen ryhmä koostui kuvista, joissa koulu esitettiin tavanomaisena ja todellisuutta kuvaavana. Toisessa ryhmässä olivat kuvat, joissa näihin todellisuutta melko hyvin kuvaaviin kouluihin oli liitetty mahdollisia uudistuksia. Ja kolmas ryhmä koostui kuvista, joissa kouluun oli lisätty mielikuvituksellisia ja jopa fantasiamaisia ominaisuuksia. Tarkemmassa analyysissä kuvista löytyi esimerkiksi seuravanlaisia asioita, jotka lapset liittivät osaksi unelmakouluun: erilaiset vapaa-ajan sekä välituntien viettoon tarkoitettut tilat ja aktiviteetit, kodinomainen tilojen mukavuus sekä ajanseuranta esimerkiksi kellon muodossa.

Myös Suomessa lapsilähtöisiä kouluhyvinvointitutkimuksia on tehty vielä varsin vähän (Välivaara ym. 2018, 6). Välivaaran ym. (2018) tutkimus on yksi esimerkki Suomessa toteutetusta lapsilähtöisestä kouluhyvinvointitutkimuksesta. Siinä tutkijat haastattelivat kolmas-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaista. Haastattelujen apuna käytettiin myös lasten tekemiä piirroksia, mutta niitä ei analysoitu tarkemmin. Näissä haastatteluissa lapset saivat määritellä kouluhyvinvoinnin täysin vapaasti omin sanoin. Haastattelujen perusteella Välivaara ym. muodostivat neljä kategoriaa, jotka kuvasivat oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Nämä kategoriat olivat: 1) koulun rakenteelliset tekijät, 2) autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, 3) yhdessä toimimisen edellytykset ja 4) oppimisen olosuhteet.

Lisäksi esimerkiksi Janhunen (2013) on tehnyt väitöskirjansa tutkimuksen lasten kouluhyvinvoinnista lapsilähtöisesti. Hän hyödynsi tutkimuksessaan lasten itse kirjoittamia esseekirjoituksia kouluhyvinvoinnista. Oppilaat kirjoittivat Janhusen taululle kirjoittamien ohjeiden pohjalta ainekirjoituksen, joka käsitteli kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta sekä niitä asioita koulussa, joista oppilaan kouluhyvinvointi on riippuvainen. Tutkimuksen pohjalta Janhunen tunnisti 10 asiakokonaisuutta, jotka vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin sekä muodosti jo aiemmin mainitun kouluhyvinvointimallin. Janhusen tunnistamat 10 asiakokonaisuutta ovat: 1. Kaverisuhteet ja vertaisryhmä, 2. Opettajien ammattitaito ja asenne sekä suhtautuminen oppilaisiin, 3. Opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt, 4. Koulutilat ja ympäristö, 5. Koulun ilmapiiri ja yhteishenki, 6. Ruoka ja ruokailu, 7. Terveystenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalvelut, 8. Kuri, järjestys ja työrauha, 9. Kodin tuki sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö ja 10. Koulumatkat ja koulukuljetukset.

Näiden edellä mainittujen tutkimusten lisäksi on tehty useita tutkimuksia, joissa on ollut joitakin lapsilähtöisiä piirteitä. Esimerkiksi Minkkinen (2015) tutki väitöskirjatutkimuksessaan lasten kouluhyvinvointia ja muodosti oman mallinsa kouluhyvinvoinnista. Hän kuitenkin hyödynsi tutkimuksessaan lomakekyselyä eli lapset eivät itse saaneet määrittää kouluhyvinvointia, vaan se tuli heille annettuna. Myös lomakkeen kysymykset rajasivat etukäteen sitä aluetta, johon tutkimus kouluhyvinvoinnista keskittyi. Kouluhyvinvointitutkimusten lisäksi on muutamia lapsilähtöisiä tutkimuksia, joissa on tutkittu lasten hyvinvointia yleisemminkin kuin vain kouluhyvinvoinnin näkökulmasta (esim. Helavirta 2011; Kallinen ym. 2021; Poikolainen 2014).

Lapsilähtöiset tutkimukset eivät ole tuottaneet mitään yksiselitteisiä vastauksia tai mallin rakennuspalikoita siihen, minkä asioiden lapset itse kokevat kuuluvan kouluhyvinvointiin. On kuitenkin selvää, että lapset kokevat kouluhyvinvoinnin olevan laaja ilmiö, johon liitetään myös paljon asioita, jotka eivät kuulu suoraan formaalin koulun piiriin. Esimerkiksi ruokailu, koulurakennuksen ja pihapiirin fyysiset ominaisuudet, sosiaaliset suhteet koulutovereihin, välituntipihan merkitys sekä opettajan toimien tasapuolisuus korostuvat lasten itse antamissa vastauksissa useammassakin tutkimuksessa (esim. Välivaara ym. 2018; Janhunen 2013; Loureiro ym. 2020). Seuraavassa alaluvussa käydään vielä läpi sitä, mihin lapsilähtöisen tutkimuksen tuottamaa hyvinvointitietoa voi käyttää ja miksi se on tarpeellista.

## 2.4 Hyvinvointitiedon käyttö ja tarpeellisuus

Hyvinvointitutkimuksissa siis tuotetaan hyvinvointitietoa eli tietoa hyvinvointia tukevista tekijöistä (Poikolainen 2014, 5). Lasten kouluhyvinvointia voidaan hyödyntää monellakin eri tavalla. Nykyisin kouluhyvinvointitietoa ei kuitenkaan käytetä hyödyksi niin paljon kuin voitaisiin, mistä kertoo esimerkiksi lasten huono viihtyvyys kouluissa, vaikka he ovatkin muuten tutkimusten mukaan melko tyytyväisiä elämäänsä (Pulkkinen ym. 2018, 122). Yksi asia, joka vaikeuttaa hyvinvointitiedon keräämistä ja erityisesti sen vertailua on, että meillä ei ole yhteneväistä käsitystä siitä, miten hyvinvointi määritellään ja toisaalta siitä, mikä kaikki uhkaa hyvinvointia (Helavirta 2014, 59).

Aiemassa tutkimusperinteessä ja erityisesti aikuislähtöisissä tutkimuksissa on lisäksi ollut ominaista keskittyä lasten ja nuorten ongelmiin ja puutteisiin hyvinvoinnissa. Vaikka tällaista tutkimustietoa tarvitaan esimerkiksi ”suunniteltaessa sosiaalipoliittisia linjauksia tukitoimintaan”, Poikolaisen (2014, 4) mukaan tällainen tieto on kuitenkin melko rajoittunutta ja antaa liian yksipuolisen pahoinvointiin keskittyvän kuvan lapsista ja nuorista. Lisäksi tutkimusten mukaan liiallinen pahoinvointiin keskittyminen voi johtaa siihen, ettemme osaa yhtä herkästi tunnistaa lasten arjen onnistumisia. Esimerkiksi Helavirran (2014) tutkimuksen mukaan 515 lapsesta 62 lasta oli sitä mieltä, että opettaja ei koskaan huomaa heidän onnistumisiaan. Tämä on ongelmallista myös sen vuoksi, että meidän aikuisten suhtautuminen lapseen vaikuttaa myös siihen, kuinka he itse suhtautuvat itseensä. (Helavirta 2014, 62–64.) Lisäksi on todettu, että koululla on suuri rooli oman kyvykkyyden kuvan muodostumisessa (Harinen & Halme 2012, 18–19). Jos opettajan huomiot keskittyvät esimerkiksi vain virheiden korjaamiseen, saattaa oppilaan kyvykkyyskuva vääristyä.

Hyvinvointitietoa käytetään ja tulisi käyttää vielä enenemissä määrin myös poliittisessa päätöksenteossa, kun tehdään lapsia ja nuoria koskevia päätöksiä. Esimerkiksi Väliavaara ym. (2018, 6) kirjoittavat artikkelissaan, että Suomen lastensuojelulain ja oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaista hyvinvointisuunnitelmaa laatiessa ja sen onnistuneisuutta arvioitaessa olisi ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon myös lasten ja nuorten itsensä tuottamaa hyvinvointitietoa. Lisäksi esimerkiksi Lasten oikeuksien julistuksen artikla numeron 12 mukaan lapsilla ja nuorilla tulisi olla oikeus vaikuttaa heitä itseään koskeviin päätöksiin (Harinen & Halme 2012, 22-23). Näin ollen lapset ja nuoret sekä heidän mielipiteensä tulisi ottaa huomioon, kun suunnitellaan muutoksia, jotka vaikuttavat myös

heihin. Esittelen lasten oikeuksia ja niiden liitoksia lasten ja nuorten hyvinvointiin vielä tarkemmin luvussa 3.2.

Lasten ja nuorten subjektiivista kouluhyvinvointitietoa tarvitaan myös koska aiempien kouluhyvinvointitutkimusten mukaan (esimerkiksi Väliavaara ym. 2018 ja Janhunen 2013) lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin vaikuttavat todella monet asiat, joista osa on hyvinkin konkreettisia ja helposti muutettavissa. Esimerkiksi pienet koulurakennuksen sisustukseen liittyvät asiat ja välituntipihojen ominaisuudet ovat heille tärkeitä. Lisäksi esimerkiksi Arposen (2007, 36; 41) mukaan lapset tunnistavat hyvin näitä kehityskohteita ja niihin vaikuttaminen on heille tärkeää. Hyvinvointitiedon avulla voitaisiin siis parantaa lasten ja nuorten kouluhyvinvointia esimerkiksi ottamalla koulurakennusten ja välituntipihojen suunnittelussa huomioon myös lasten ja nuorten ääni ja toiveet.

### 3 Lapsitutkimus

Tarkastelen seuraavaksi vielä tarkemmin lapsien tutkimista sekä kuinka heidän erityinen asemansa on otettu ja otetaan nykyään huomioon tutkimuksissa. Lisäksi keskustelen lapsen kehittymistä ja sitä minkälainen merkitys sillä on erityisesti hyvinvointitutkimusten kannalta. Viimeiseksi luon vielä katsauksen erityisesti koulunkäynnin kannalta relevantteihin lasten oikeuksiin, jotka on esitetty YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa. Pureudun vielä erityisesti osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen.

Ensinäkin lapsitutkimuksista puhuttaessa on hyvä määritellä lapsuus. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja Suomen lain mukaan lapsia ovat kaikki alle 18-vuotiaat henkilöt. Kun puhutaan lapsitutkimuksesta kaikkein laajimmassa merkityksessä, sillä voidaan tarkoittaa kaikkea sellaista tutkimusta, jossa tutkitaan lapsia. Historiallisesti tarkasteltuna lapsuuden tutkimus on muuttunut melko paljon. Kun lapsia ja lapsuutta alettiin tutkia, lasten rooli kilpistyi usein objektiksi jäämiseen eikä heidän näkökulmiaan tai ääntä yleensä kuulunut tutkimuksissa. Lapset nähtiin lisäksi hauraina ja erityisen suojelun kohteena olevina, eivätkä he siksi voineet olla kompetentteja toimijoita. Aiemmin myös metodeja luokiteltiin vahvasti sen mukaan, mitkä sopivat lapsille ja mitkä aikuisille.

1980-luvulta lähtien niin sanottu uusi lapsuuden tutkimus on kuitenkin nostanut myös lapset aktiivisen toimijan rooliin. Tämän kehityksen takana on nähty esimerkiksi lapsuuden tunnistaminen pysyväksi osaksi yhteiskuntaa sekä yksilöllisyyden korostaminen. Lisäksi sosialisointia ohella tutkimuskohteiksi tulivat esimerkiksi sukupolvien väliset erot. Nimitys *uusi* lapsuuden tutkimus johtuu pyrkimyksestä erottautua aiemmasta tavasta tutkia ja kohdella lapsia lähinnä tutkimuksen objekteina. Nykyisin lapsitutkimus on usein monitieteistä tutkimusta, jonka tarkoituksena on sekä lapsien ymmärtäminen että lapsuuden ja lapsien aseman tutkiminen osana yhteiskuntaa. Näin ollen tutkimuksen keskiöön onkin nostettu lapsi aktiivisena toimijana, jonka mielipiteillä on sekä yhteiskunnallista että kulttuurillista arvoa. Toisin sanoen lapsetkin voivat olla kompetentteja sosiaalisia toimijoita. (Vandenbroeck 2016, 33; 36, Karlsson 2010, 121–122; Minkkinen 2015, 17; Helavirta 2011, 26–27; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2016, 17;21.)

Tämä myös osaltaan vaikutti lapsilähtöisempien tutkimustapojen kehittämiseen. Olen jo aiemmin alaluvussa 2.2 avannut hieman uuden lapsuuden tutkimussuuntauksen yhteyttä lapsilähtöiseen tutkimukseen. Lisäksi useat tutkijat ovat nykyään sitä mieltä, että metodien

jaottelu aikuisten ja lasten metodeihin ei ole järkevää, koska esimerkiksi aikuistenkin kyvyt ja elämäntilanne vaikuttavat tutkimusasetelmaan siinä missä lapsellakin. Vaikkakin edelleen on myös tutkijoita, jotka näkevät, että lapset ja aikuiset vaativat erilaisia metodologisia ratkaisuja. Lisäksi on vielä kolmas ryhmä, jonka mukaan samoja metodeja voi käyttää, mutta lasten kohdalla tulee ottaa vielä erityisesti heidän taitotasonsa huomioon. (Kiili 2006, 44; Helavirta 2011, 27.) Toisaalta lapsia tutkiessa ja erityisesti lapsilähtöisessä tutkimuksessa pitää varmistaa, että käytetty metodi ja tutkimusasetelma on myös lapselle luonnollinen, jotta lapselle todella tulee olo, että halutaan kuulla hänen mielipiteensä (Karlsson 2016, 130).

Vaikka lapsien kanssa voidaankin siis käyttää myös samoja metodeja kuin aikuisten kanssa, heidän asemansa on kuitenkin edelleen erityinen esimerkiksi heidän suuremman haavoittuvuutensa vuoksi. Lisäksi aikuisen ja lapsen välisessä tutkimustilanteessa syntyy myös herkästi valta-asetelma, kun tutkija on aikuinen ja tutkittava lapsi. Tätä valtasuhdetta voidaan yrittää häivyttää esimerkiksi niin, että lapset saavat valita tutkimuksen toteutuspaikan taikka korostamalla sitä, että nyt ollaan selvittämässä heidän mielipiteitään. Nämä keinot eivät tietenkään kokonaan poista valtasuhdetta, mutta ne korostavat lapsen asemaa ja hänen toimijuuttaan. Lisäksi tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota omaan eettiseen pohdintaansa. (Kallinen ym. 2021, 7–8; Kiili 2006, 54; Helavirta 2011, 51–52.) Käyn seuraavaksi vielä läpi lapsien kasvua ja kehitystä hyvinvointitutkimuksiin vaikuttavana tekijänä.

### **3.1 Lapsi kehittyvänä toimijana hyvinvointitutkimuksissa**

Ihminen käy läpi eniten muutoksia niin fyysisesti kuin psyykkisestikin lapsuuden ja nuoruuden aikana (esim. Harinen & Halme 2012, 10; Janhunen 2013, 76). Opintojen eri vaiheissa olevat oppilaat ovat siis kehityksellisesti eri vaiheissa ja kohtaavat erilaisia haasteita. Oppilaiden kognitiiviset taidot kehittyvät ja heidän sanavarastonsa kasvaa vielä koulupolun aikana, ja esimerkiksi abstraktien asioiden hahmottaminen kehittyy erityisesti vasta 11–12 vuoden iässä (Helavirta 2011, 28). Toisaalta asiaa voi myös katsoa siltä kannalta, että kehitys on yksi asia, joka luo ja vaikuttaa hyvinvointiin sekä toisin päin – hyvinvointi vaikuttaa lapsen ja nuoren kehitykseen (Minkkinen 2015, 17). Esimerkiksi Erik Erikson on kuvannut kehittämässään elämänkaaren vaiheteoriassa ihmisen kehittymistä sekä elämänvaiheita, jotka kaikki käyvät elämänsä aikana läpi. Eriksonin teoria keskittyy ihmisen koko elämään, ja asettaa lapsuuden ja nuoruuden kehityksen osaksi koko elämän kestäväää jatkumoa. (Syad & McLean 2017; Maree 2021, 1107.)

Eriksonin teorian mukaan jokainen meistä käy läpi kahdeksan vaihetta, joiden aikana me kohtaamme erilaisia psykososiaalisia kriisejä, joita käsittelemällä etenemme onnistuneesti uuteen vaiheeseen. Tällaisen kriisin käsitteleminen voi myös epäonnistua, mikä johtaa epäsuotuisiin toimintamalleihin. Mallissa lapsuuteen ja nuoruuteen on sijoitettu viisi kahdeksasta vaiheesta. Esimerkiksi 5–12-vuotiaat lapset alkavat muodostaa kuvaa omista kyvyistään ja työnteosta. Mikäli lapsi saa kehuja ja hänen onnistumisensa huomioidaan, hänen minäpystyvyyuskuvansa paranee ja hänestä tulee itseohjautuvampi. Mikäli vaihe epäonnistuu, lapsi kokee alemmuuden tunnetta. Seuraava vaihe koskee nuoruutta eli 13–19-vuotiaita. Tässä vaiheessa nuori kamppailee itsenäistymisen sekä oman identiteettinsä määrittämisen kanssa. Vaiheen onnistuessa nuorelle vahvistuu oma identiteetti, ja tunteet omasta identiteetistä koetaan aidoiksi. Mikäli nuoren kehitystehtävä epäonnistuu, hän saattaa kokea, ettei hän tiedä kuka hän on ja siksi omaan elämään liittyvät päätökset saattavat vaikeutua. (Syed & McLean 2017, 3–4; Maree 2021, 1111.) Lasten ja nuorten kohtaamat kriisit siis hieman poikkeavat toisistaan.

Lasten ja nuorten kehitystä voidaan tarkastella myös spesifimmin nimenomaan nuoruuden ja siinä tapahtuvien muutosten näkökulmasta. Ensinäkin on hyvä muistaa, että vaikka on saatavilla elämäkkaari -malleja, joiden voidaan yleisesti katsoa kuvaavan jokaista, lapsen ja nuoren kehittyminen on myös hyvin yksilöllistä (Helavirta 2011, 28). Esimerkiksi lapsen ja nuoren temperamentti ja luonteenpiirteet voivat vaikuttaa siihen, kuinka he kokevat nuoruudessa kohtaamansa muutokset. Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin sanoa, että erityisesti yläasteen aikaa pidetään yhtenä elämän hankalimmista siirtymäajoista. Silloin nuori kohtaa paljon niin fyysisiä kuin henkisiäkin muutoksia sekä aloittaa itsenäistymisprosessin.

Vuonna 2016 julkaistun tutkimuksen mukaan metropolialueella asuvien 7.–9.-luokkalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi heikkeni kouluvuosien kuluessa lukuun ottamatta koulukiusaamisen yleisyyttä. Lisäksi esimerkiksi stressi ja päihdekokeilut yleistyivät oppilaiden kasvaessa, mikä osaltaan heikentää oppilaiden kouluhyvinvointia. (Kinnunen, Minkkinen, Pere, Lindfors & Rimpelä 2016, 129.) Viimeisimmän kouluterveyskyselyn mukaan oppilaiden alkoholin käyttö on kokonaisuudessaan kyllä laskenut, mutta se on edelleen yleisempää vanhemmilla kuin nuoremmilla oppilailta (Helakorpi & Kivimäki 2021, 6). Lisäksi vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä todettiin, että alakoululaiset voivat yläkoululaisia ja lukiolaisia paremmin (Leskisenoja & Sandberg 2019).



Myös kansainvälisesti on olemassa muutamia tutkimuksia, joiden mukaan lasten subjektiivinen hyvinvointi laskee heidän kasvaessaan (esim. Dinisman & Ben-Arieh 2016). Esimerkiksi Tobian ym. (2019) tutkimuksen mukaan italialaisten oppilaiden kouluhyvinvointi laskee vanhemmillä oppilailla erityisesti koulutuloksista saatavan tyydytyksen sekä opettajasuhteiden osalta. Lasten ja nuorten kehityksen vaikutuksesta (koulu)hyvinvointiin ei ole kuitenkaan tehty vielä laajasti tutkimusta eikä vielä ole saatavilla mallia kuvaamaan sitä, joten lapsen kasvun ja kehityksen vaikutus kouluhyvinvointiin on vielä melko tuntematon aihe. Sen sijaan lasten ja nuorten oikeudesta hyvinvointiin on kirjoitettu ja säädetty paljon. Esittelen seuraavaksi Lasten oikeuksien julistusta ja sen liittymäkohtia kouluhyvinvointiin.

### **3.2 Lasten oikeudet reunaehtojen määrittäjänä**

Lasten hyvinvoinnista ja heidän tutkimisestaan puhuttaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös lasten oikeuksiin sekä niiden vaatimukseen ja reunaehtoihin. Lasten oikeuksien julistuksessa on useampikin artikla, joita voidaan tarkastella oppilaiden kouluhyvinvoinnin yhteydessä, ja se tarjoaakin normatiivisen ja varsin laaja-alaisen tarkastelunäkökulman lasten ja nuorten hyvinvointiin. (Minkkinen 2015, 17.) Harisen ja Halmeen (2012, 20) mukaan erityisesti artikkelit 2, 3, 6, 12 ja 29 ovat kouluhyvinvoinnin kannalta oleelliset. Näistä neljä ensimmäistä ovat niin sanottuja yleislausekkeita, ja viimeisessä artikkelissa määritellään koulutuksen päämääriä. Esittelen nyt lyhyesti kunkin artikkelin ja niiden merkityksen kouluhyvinvointiin.

Artikla numero 2 on otsikoltaan ”Oikeus yhdenvertaiseen ja oikeudenmukaiseen kohteluun”. Tämän artikkelin tarkoituksena onkin taata jokaiselle oppilaalle syrjinnästä vapaa ja tasa-arvoinen kouluympäristö. Jokaisen lapsen ja nuoren tulisikin voida olla juuri sellainen kuin hän on, huolimatta esimerkiksi hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan tai perhetaustastaan. Koulussa pitäisikin vallita sekä tunneperäinen että fyysinen turvallisuuden tunne. Näin se myös turvaa lasten ja nuorten osallisuutta. Sen lisäksi, että pitää huolehtia, ettei koulussa kiusata tai syrjitä ketään, tulisi myös aktiivisesti ylläpitää toimia, jotka tukevat erilaisten oppilaiden ja muiden koulussa toimivien henkilöiden välistä vuorovaikutusta. (Harinen & Halme 2012, 20–21.) Syrjinnän vapauden ja tasa-arvon varmistaminen on siis paljon muutakin kuin retrospektiivistä kiusaamiseen puuttumista.

Artikla numero 3 on otsikoitu ”Lapsen etu valintojen ja toimintojen ensisijaisena lähtökohtana”. Sen mukaan kaikessa kouluhinnin, jollain tavoin linkittyvissä ja suoraan sen toimia koskevissa päätöksenteoissa, tulisi ottaa lasten (ja nuorten) etu lähtökohtana huomioon. Erityisesti tähän artiklaan liittyvät resurssikysymykset, mutta artikkelin yhteydessä voidaan

pohtia myös muita hyvin moninaisia kysymyksiä. Esimerkiksi se, minne kouluja lähdetään rakentamaan tulisi pohtia lasten edun pohjalta: onko ympäristö turvallinen? Entä pääsevätkö lapset liikkumaan alueella helposti? Myös monet muut asiat, kuten lukujärjestyksen rakentaminen, tulisi tehdä lasten etu mielessä. (Harinen & Halme 2012, 21–22.)

Artiklan numero 6 otsikko on ”Oikeus mahdollisimman täysimääräiseen kehittymiseen”. Sen mukaan jokaisella lapsella (ja nuorella) tulisi siis olla oikeus kehittyä sekä aikuisuutta kohti että myös ”lapsen nykyistä elämää varten” (Harinen & Halme 2012, 22.) Koulumaailmaan liitettynä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulun tavoitteiden ja ympäristön muutenkin pitää olla sellainen, ettei se rajoita lapsen oppimista tai kehittymistä millään tavalla, vaan päinvastoin luo puitteet, joissa lapsen potentiaali voi toteutua (Harinen & Halme 2012, 22).

Artikla numero 12 on otsikoltaan: ”Oikeus osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin”. Lapsille tulisi siis ensin antaa mahdollisuus ilmaista oma kantansa häneen liittyvissä asioissa, ja toisaalta pitäisi myös reaalisesti kuunnella tuota kantaa. Koulumaailmassakin tulisi kuunnella myös oppilaita sekä tarkastella sitä, kuinka hyvin he voivat vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. Myös monessa Suomen laissa säädetään asiasta, ja lisäksi lakitekstistä löytyy myös esimerkiksi maininta oppilaskuntatoiminnasta. (Harinen & Halme 2012, 22–23.) Oppilaskuntatoiminta onkin yksi keino toteuttaa oppilaan oikeutta osallistua ja vaikuttaa.

Viimeiseksi käsittelen vielä artiklaa numero 29, jonka otsikko on: ”Oikeus persoonalliset taustat, tarpeet ja kyvyt huomioivaan oppimiseen ja kehittymiseen sekä ystäväyteen ja hyvään elinympäristöön”. Tämä artikla koskeekin suoraan oppimista ja sen päämääriä. Artiklassa todetaan esimerkiksi vielä erikseen oppimisympäristön syrjimättömyyden varmistaminen. Lisäksi se edelleen alleviivaa lasten (ja nuorten) oikeutta kasvaa, kehittyä ja oppia. (Harinen & Halme 2012, 24.)

Edellä esiteltyjen artiklojen perusteella voidaan vielä lyhyesti summattuna määritellä, että lasten oikeuksien on erityisesti ollut tarkoitus koulua vasten peilaten keskittyä lasten oikeuteen tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskevissa asioissa sekä oikeuteen saada yhdenvertaista kohtelua koulussa. Käsittelen vielä lyhyesti näitä kahta oikeutta tarkemmin.

### **3.3 Lasten osallisuus koulussa**

Osallisuutta on perinteisesti tutkittu kansalaisuuden näkökulmasta. Osallisuutta voi kuitenkin kokea myös monessa muussa tilanteessa, ja sitä voidaan soveltaa myös koulumaailmassa niin oppilaiden kuin opettajienkin kokemukseen omasta toimijuudestaan. Lyhyesti osallisuus

voidaan määritellä oppilaiden näkökulmasta koulukontekstissa oppilaiden ja opiskelijoiden omaksi kokemukseksi siitä, kuinka hyvät mahdollisuudet heillä on tulla kuulluiksi ja osallistua heitä itseään koskevien asioiden päätöksentekoon. Tärkeää onkin nimenomaan kokemus osallistumisen mahdollisuudesta, sillä osallistua voi ilman, että tuntee osallisuutta. (Pirttinen 2007, 49; Aulanko 2016, 57–58.) Toisin sanoen esimerkiksi Lasten oikeuksien julistuksen artikla numero 12 turvaa nimenomaan lasten (ja nuorten) oikeutta osallisuuteen. Se onkin yksi turvatuista lasten perusoikeuksista ja varsin merkittävässä asemassa (Aulanko 2016, 55.) Lasten osallisuus on turvattu myös Suomen perustuslaissa 6.3 §:ssä. (Perustuslaki).

Osallisuus on siis kaksiosainen ilmiö. Toisaalta oppilaalla tulee olla (1) mahdollisuus tulla kuulluksi ja toisaalta (2) mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Ei siis riitä, että oppilaita vain kuultaisiin vaan heidät ja heidän mielipiteensä pitää myös tosiasiallisesti ottaa huomioon päätöksenteossa, jotta lapsen oikeus osallisuuteen toteutuu. Kuulemisen pitäisi lisäksi olla vuoropuhelunomaista eikä vain tilapäistä, lapsen tulee saada riittävät tiedot mielipiteensä tueksi ja kuuleminen tulee sopeuttaa lapsen kehitystasoon. Lisäksi lasten oikeuksien mukaan lapsilla on oikeus saada palautetta niistä asioista, joihin he ovat lausuneet sekä selvitys, siitä missä asioissa hänen mielipiteensä on otettu huomioon. (Lapsiasiavaltuutettu 2009, 6–10; 12.)

Lasten oikeuksien julistuksen artiklan numero 12 eli lapsen oikeus tulla kuulluksi on merkityksellinen myös sen vuoksi, että se on nostettu niin sanotuksi yleisperiaatteeksi. Tämä tarkoittaa, että lapsen oikeus tulla kuulluksi tulee ottaa huomioon myös kaikkia muita lasten oikeuksia tarkasteltaessa. Voidaankin puhua niin sanotusta porttioikeudesta. Tämä tarkoittaa, että mitkään lapsen oikeudet eivät toteudu, ellei Lasten oikeuksien julistuksen artikla numero 12 eli vaatimus lasten osallisuudesta toteudu. (Lapsiasiavaltuutettu 2009, 5.)

Koska koulu on tärkeä osa lasten elämää ja he viettävät siellä suuren osan ajastaan, on luonnollista, että osallisuudesta säädetään myös erityisesti koulumaailmaan liittyen Perusopetuslain 47 a pykälässä (Perusopetuslaki). Osallisuus on merkittävää nimenomaan koulumaailmassa myös sen vuoksi, että koulu on paikka, jossa lapset voivat harjoitella osallisuutta. Kouluilla onkin merkittävä asema lapsen kasvussa kohti aktiivista kansalaistoimijaa. Osallistumis- ja vaikuttamistaidot vaativatkin harjoittelua, ja siksi myös esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on otettu vahvasti osallisuus huomioon. Yksi perusopetuksen tavoite onkin kasvattaa lapsista demokraattisen yhteiskunnan aktiivisia jäseniä, jotka myös kykenevät kriittiseen ajatteluun. Toisaalta on hyvä huomata, että samalla kun peruskoulussa pyritään korkeaan lasten osallisuuteen, oppilaat joutuvat myös

jatkuvasti tietynlaisen kontrollin ja esimerkiksi opettajien vallan alle sekä näin osaksi tietynlaista kouluhierarkiaa. (Aulanko 2016, 55–57.)

Osallisuus tulee siis kyseeseen, kun puhutaan toimista ennen jotakin päätöstä. Kun puhutaan yksilön vaikutusmahdollisuuksista päätöksenteon jälkeen, voidaan puhua esimerkiksi omaehtoisuuden tarpeesta. Omaehtoisuuden tarve liittyy itseohjautuvuusteoriaan, ja sillä tarkoitetaan yksilön tarvetta päättää omista toimistaan ja asioistaan. Itseohjautuvuusteorian mukaan tämä on yksi ihmisen psykologisista tarpeista, jotka vaikuttavat hyvinvointiin ja sitä kautta edelleen esimerkiksi oppimiseen. Jotta tämä tarve voidaan tyydyttää, edellytetään, että yksilöllä on ainakin jonkinasteinen valinnan- ja toiminnanvapaus. (Murtonen 2017.)

Kuulluksi tulemisen ja omiin asioihin vaikuttamisen tarve ei siis lopu siihen, että jostain asiasta on päätetty, vaan ihminen tarvitsee vaikutusmahdollisuuksia myös sen jälkeen, ainakin hyvinvoinnin kannalta tarkasteltuna. Toisaalta jotta ihminen voi yleensä toimia osana joukkoa, tulee hänen myös olla aktiivinen toimija, jolla on muiden kanssa tunnustettu yhdenvertainen asema ja turvallinen toimintaympäristö, jossa toimia. (Harinen & Halme 2012, 69). Osallisuus ja yhdenvertaisuus ovat siis vahvasti toisiinsa kytkeytyneitä lasten oikeuksien toteutumisen kannalta. Määrittelen seuraavaksi vielä tarkemmin yhdenvertaisuutta koulussa.

### **3.4 Lasten yhdenvertaisuus koulussa**

Lasten oikeudesta yhdenvertaiseen kohteluun säädetään siis Lasten oikeuksien julistuksen artiklassa numero 2, jonka mukaan lasten oikeudet on taattava kaikille lapsille huolimatta hänen tai hänen vanhempiensa henkilökohtaisista ominaisuuksista. Lisäksi on varmistettava, ettei kukaan lapsi kohtaa syrjintää tai saa rangaistuksia, jonkin henkilökohtaisen ominaisuuden perusteella. Tämä oikeus on turvattu osallisuuden kanssa samassa pykälässä myös Suomen perustuslaissa (Perustuslaki 6.3§) ja se on myös kirjattuna Perusopetuslakiin opetuksen yleisenä tavoitteena (Perusopetuslaki 2§). Kun tarkastellaan erityisesti koulua yhdenvertaisuuden kannalta, tärkeäksi nousee se, että jokaiselle oppilaalle tulisi taata turvallinen koulu, jossa ei ole syrjintää ja kaikkia oppilaita kohdellaan tasa-arvoisesti riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten äidinkielestä tai perheen varallisuudesta (Harinen & Halme 2012, 20–21). Näin ollen sen lisäksi, että tulee puuttua olemassa oleviin riskitekijöihin, tulee myös aktiivisesti edistää yhdenvertaisuutta ja ennakoida mahdollisia riskejä.

Yksi Suomen historian merkittävimmistä uudistuksista oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta on ollut 1970-luvulla peruskoulujen perustaminen. Peruskoulujen tavoitteena oli yhdenvertaista koulutusmahdollisuuksia ja nostaa koko ikäluokan koulutustasoa niin, että perhetausta ei enää vaikuttaisi koulutusmahdollisuuksiin. Yhä edelleen esimerkiksi hyvien PISA-tulosten perusteeksi saatetaan nostaa Suomen peruskoulu ja sen yhdenvertaisuus kaikille. Peruskoulu-uudistuksen myötä esimerkiksi naisten koulutustaso on noussut, ja sillä on ollut myös positiivinen vaikutus kansalaisten kognitiivisiin taitoihin. Kansainvälisellä tasolla mitaten Suomessa onkin varsin kattava ja yhdenmukaisesti säädelty ja järjestäytynyt peruskoulujärjestelmä ja verraten pienet koulujen väliset erot. (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 128–130; 135–136; Harinen & Halme 2012, 53; Jakku-Sihvola & Kuusela 2012, 13.)

Tilastojen mukaan huonomman sosioekonomisen taustan omaavat tai vähemmistöihin kuuluvat lapset kuitenkin sopeutuvat ja viihtyvät kouluissa huonommin kuin esimerkiksi korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Lisäksi oppilaiden eriarvoistuminen ja koulujen väliset erot ovat kasvaneet Suomessa monien tutkimusten mukaan viime aikoina.

Eriarvoistumiseen ja yhdenvertaisuuden heikentymiseen onkin puututtu esimerkiksi niin, että opetushallitus on tarkentanut arviointikriteerejä peruskoulussa, jotta arviointiperusteet olisivat yhdenvertaisemmat koulujen välillä. (Harinen & Halme 2012, 52–53; Ukkola & Vääänen 2021, 16; 25–26; Jakku-Sihvola & Kuusela 2012, 10–11.) Jokaisen oppilaitoksen on myös laadittava yhdenvertaisuussuunnitelma, ”joka tukee yhdenvertaisuuden edistämistä kaikessa oppilaitoksen toiminnassa” (Opetushallitus 2022b).

Yhdenvertaisuuden edistäminen tarkoittaa siis esimerkiksi sitä, että puututaan oppilaiden syrjimiseen. Aiempien kouluhyvinvointitutkimusten mukaan kiusaaminen, johon myös syrjiminen kuuluu, onkin yksi merkittävimmistä kouluhyvinvointia laskevista tekijöistä (esim. Janhunen 2013; Arponen 2007). Lisäksi esimerkiksi oppilaiden toive, opettajan mahdollisimman reilusta ja tasapuolisesta oppilaiden kohtelusta liittyy koulun yhdenvertaisuuteen ja on myös yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin (esim. Janhunen 2013). Näin ollen yhdenvertaisuuden edistäminen parantaa myös oppilaiden kouluhyvinvointia.

Kuten edellisessä luvussa tulikin ilmi, yhdenvertaisuus sekä turvallinen kouluympäristö ja -ilmapiiri ovat myös osallisuuden edellytyksiä ja sitäkin kautta merkityksellisiä (Harinen & Halme 2012, 69). Lisäksi yhdenvertaisuuden edistäminen koulussa on tärkeää, koska pahimmassa tapauksessa oppilaan kiusaaminen taikka jokin muu epätasa-arvoinen kohtelu voi

johtaa koulunkäynnin keskeyttämiseen. Tämä taas on yhteydessä sosiaaliseen syrjäytymiseen myöhemmin elämässä, työttömyyteen ja köyhyyteen. (Jakku-Sihvonen 2012, 10–11.) Näin ollen yhdenvertaisuuden edistäminen ja toteutuminen koulussa on merkityksellistä koulussa koetun hyvinvoinnin sekä tulevaisuuden hyvinvoinninkin kannalta. Lisäksi oppilaiden yhdenvertaisuus on edellytys heidän osallisuudelleen. Lapsien oikeus osallisuuteen taas oli niin sanottu porttioikeus eli jos se ei toteudu, niin lapsen oikeudet muutenkaan eivät voi toteutua. Yhdenvertaisuus ja sen edistäminen koulussa onkin avainasemassa lapsen oikeuksien toteutumisen kannalta.

## 4 Aineisto ja tutkimuksen toteutus

Käyn seuraavassa luvussa läpi tutkimukseni metodologisia lähtökohtia sekä esittelen tarkemmin tutkimuksen tutkimuskysymykset. Lisäksi kerron vielä tarkemmin aineistostani sekä siitä, kuinka se on kerätty.

### 4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa noudatetaan sosiologista näkökulmaa lapsuuteen. Sen mukaan lapsetkin voivat toimia aktiivisina toimijoina, ja heidän tuottamansa tutkimustieto on merkityksellistä (Kallinen ym. 2021, 5). Lisäksi tämä tutkimus pyrkii mahdollisimman suureen lapsilähtöisyyteen. Tämän vuoksi aineistonkeruu on toteutettu niin, että lapset ja nuoret pääsevät itse määrittelemään kouluhyvinvoinnin käsitteen, ja he ovat aktiivisia toimijoita, joiden näkökulmia kuunnellaan. Koska tarkoitukseni on lisäksi ymmärtää kouluhyvinvointia ilmiönä, on luonnollista, että kysyn asiasta henkilöiltä, joilla on siitä tuoretta kokemusta eli oppilailta itseltään. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009/2012, 85–86) kannustavat keräämään aineiston henkilöiltä, jotka tietävät tutkittavasta aiheesta paljon ja joilla on siitä kokemusta. Tällaisella kokemustiedolla tarkoitetaan ”henkilökohtaisessa elämässä ja sen kulussa syntyvää tietoa ja osaamista” (Norvapalo & Thessler 2017, 8). Näin ollen osallistujien valinta voi tällaisessa tutkimuksessa olla perustellusti harkittua eikä satunnaista, kunhan tähän kiinnitetään huomiota myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa hyvinvointitietoa, jota voidaan käyttää lasten ja nuorten hyväksi tulevaisuuden kouluissa ja poliittisessa päätöksenteossa.

Aineistonkeruuseen vaikuttaa myös valittu tutkimuksen lähestymistapa. Tutkimukseni on laadullinen empiirinen vertaileva tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on usein olennaista pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, eikä niinkään ole tarkoitus keskittyä absoluuttisten totuuksien tuottamiseen taikka tilastolliseen yleistettävyyteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2018, 160–161; 181; Tuomi & Sarajärvi 2009/2012, 27–28; 85). Tutkimuskysymyksiäni olisikin hankala lähestyä määrällisin keinoin. Uskon lisäksi monen muun laadullisen tutkijan tapaan, että yksittäistapaus voi heijastaa yleisempää tilannetta. Vaikka tulokset eivät siis olisi suoraan yleistettävissä tai kattaisi jokaisen lapsen käsitystä, tutkimustulosten voidaan kuitenkin nähdä toistavan suurpiirteisesti myös laajempaa lasten ja nuorten kouluhyvinvointiyymmärrystä. (esim. Hirsjärvi ym. 1997/2018, 181–182.) Lisäksi laadullinen tutkimus korostaa tutkimuksen avulla saatavan tiedon ja todellisuuden

subjektiivisuutta sekä tutkimuskohteen tutkimista sille luonnollisissa olosuhteissa (Puusa & Juuti 2020b). Nämäkin seikat tukevat lapsilähtöistä tutkimustapaa.

Lisäksi maailmankäsitykseni on konstruktionistinen realistisen käsityksen sijaan. Uskon, ettei ole olemassa vain yhtä todellisuutta, joka olisi kaikille samanlainen ja ilman ihmistäkin olemassa sekä objektiivisesti tutkittavissa, vaan jokainen myös tuottaa todellisuutta esimerkiksi kielen ja diskurssien avulla. Konstruktivismi onkin ihmistieteille ja erityisesti laadulliselle tutkimukselle ominainen lähtöoletus, ja osaltaan selittää, miksi minusta on tärkeää tutkia myös sitä, miten ihmiset ymmärtävät todellisuuden. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynnä 2005, 341–342; Kekäle & Puusa 2020; Poikolainen 2014, 7.)

Empiirisenä tutkimuksena tätäkin tutkimusta varten on kerätty aineisto, jonka avulla tutkimuskohdetta pyritään ymmärtämään paremmin. Tarkoitus on myös vertailla kahta tutkimusjoukkoa keskenään. Tutkimukseni pääkysymys on siis se, kuinka oppilaat itse näkevät oman kouluhyvinvointinsa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, onko kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvointikäsitteiden välillä eroavaisuuksia, joiden avulla voisi määrittää sitä, kuinka kouluhyvinvointikäsite kehittyy oppilaan kasvaessa. Tutkielmassani onkin kaksi tutkimuskysymystä:

1. Mitkä asiat vaikuttavat kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten itsensä mielestä heidän kouluhyvinvointiinsa?
2. Kuinka kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kouluhyvinvointikäsitteet eroavat toisistaan?

#### **4.2 Aineistonkeruumenetelmä ja toteutus käytännössä**

Tutkimuksen aineiston muodostavat kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamat esseemuotoiset kirjoitelmat. Ainekirjoitusmenetelmä on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeräämismenetelmistä, ja sen avulla pyritään yleensä saamaan kuvauksia tavallisesta elämästä, joka onkin yksi laadullisen tutkimuksen mielenkiinnonkohteista (Janhunen 2013, 46). Kirjallinen materiaali voidaan jakaa yksityisiin dokumentteihin sekä joukkotiedotuksen tuotteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009/2012, 84). Tämän tutkimuksen aineisto sijoittuu yksityisten dokumenttien kategoriaan.

Kirjoittaminen aineistonkeruutapana eroaa esimerkiksi haastatteluista sen suhteen, että siinä tutkittavan vastauksia ei ohjaile mikään vuorovaikutussuhde, ja etenkin silloin, kun



aineistonkeräys toteutetaan anonymisti, tutkittava uskaltaa usein kertoa ajatuksistaan varsin pidäkkeettömästi. Kirjoittaja voi myös itse valikoida sen, mitä hän painottaa ja tuo esiin vastauksessaan. Tämä ominaisuus on erityisen suotavaa lapsilähtöisyyden kannalta, koska silloin oppilaat saavat itse päättää mitä juuri he painottavat kouluhyvinvoinnissa ja mitä asioita he haluavat käsitellä. Toisaalta kun tutkijan ohjausta ei ole samalla tavalla tutkimustilanteessa, saattaa tutkittava myös jättää joitain ehkä oleellisiakin tietoja kertomatta vain koska se ei tule heille siinä tilanteessa mieleen. (Eskola & Suoranta 1998; Janhunen 2013, 46–47.) Valitsin kuitenkin tämän menetelmän, koska se mielestäni tukee hyvin lapsilähtöistä otetta. On myös huomattava, että erilaiset aineistonkeruumetodit suosivat erilaisia oppilaita. Esimerkiksi ainekirjoituksessa oppilaan kirjoitustaidot vaikuttavat siihen, minkälaisia vastauksia hän pystyy tuottamaan. (Janhunen 2013, 55). Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa voikin nähdä myös tähän ilmiöön liittyviä eroja, jotka tulee ottaa analyysissä huomioon.

Yhteensä tutkimukseen osallistui 29 oppilasta. Oppilaat eivät jakaantuneet tasan vuosiluokkien välillä, vaan kuudesluokkalaisia osallistui tutkimukseen 18 ja yhdeksäsluokkalaisia puolestaan osallistui 11 kappaletta. Koska en pyri määrälliseen vertailuun, lukumäärien epäsuhtaisuus ei vaikuta merkittävästi tuloksiin. Jokainen kirjoitettu teksti otettiin mukaan tutkimukseen. Kirjoitelmat kerättiin eräässä eteläsuomalaisessa koulussa oppitunnin aikana.

Käytännössä tutkimuksen aineistonkeräys aloitettiin loppuvuodesta 2021 hakemalla tutkimuslupaa kaupungilta, jossa tutkimus järjestettiin. Samalla kun hain tutkimuslupaa olin myös yhteydessä sen koulun rehtoriin, jossa tutkimus järjestettiin. Kun kaupungilta ja koulun rehtorilta oli hankittu lupa toteuttaa tutkimus, olin vielä yhteydessä niiden luokkien vastuuopettajiin, joissa tutkimus toteutettiin. Tutkimukseen otettiin mukaan yksi kuudesluokka ja yksi yhdeksäsluokka. Luokkien luokanopettajalta ja luokanvalvojalta on saatu lupa tutkimukseen. Lisäksi lähetin luokkien vastuuopettajien kautta oppilaiden vanhemmille saatekirjeen sekä tutkimukseen osallistumisluvan. Tämä kirje löytyy liitteistä (Liite 1). Lisäksi vanhemmat saivat tietosuojailmoituksen (Liite 3).

Ennen itse tutkimuksen toteuttamista, testasin vielä kirjoitelman avuksi annettavaa tehtävänantoa kahdella kuudesluokkalaisella oppilaalla (Liite 2). Tehtävänannossa on alussa Välivaaran ym. (2018) määritelmä kouluhyvinvoinnista. Määritelmän jälkeen oppilaita pyydetään kirjoittamaan teksti siitä, mikä heidän mielestään vaikuttaa heidän

kouluhyvinvointiinsa. Tehtävänannossa on myös apukysymyksiä oppilaiden avuksi, jos aihe muutoin tuntuu liian hankalalle kirjoittaa. Tehtävänannossa myös pyydetään, että jokainen kirjoittaisi vähintään kolme virkettä. Viimeiseksi vielä muistutetaan, ettei tekstiin tarvitse laittaa omaa nimeä, mutta kirjoittajan tulisi kuitenkin ilmoittaa onko hän kuudes- vai yhdeksäsluokkainen.

Testin mukaan lapset ymmärsivät hyvin tehtävänannon. Ainut asia, joka aiheutti hämmennystä, oli tehtävänannon yhteydessä oleva viitetieto aiempaan tutkimukseen, josta lainasin erään kouluhyvinvoinnin määritelmän. Olin valmistautunut siihen, että tämä saattaa aiheuttaa hämmennystä, koska lapset eivät yleensä ole tottuneet akateemiseen tekstiin tai viitetietojen merkitsemiseen. Halusin kuitenkin säilyttää viitteen, jotta tutkielmassani ei ole plagioinnin vaaraa. Päätin kuitenkin käydä oikeassa tutkimustilanteessa vielä oppilaiden kanssa läpi sen, mitä viitemerkintä tarkoittaa, ja miksi se on kirjoitettuna tehtävänannossa.

Itse aineistonkeräys toteutettiin alkuvuodesta 2022 koulussa yhden oppitunnin aikana oppilaiden luokassa. Keräsin ensin kuudesluokkalaisten vastaukset. Kaikki koulussa sinä päivänä olleet oppilaat olivat palauttaneet lupalaput ja halusivat osallistua tutkimukseen. Oppilailla oli yksi oppitunti eli 45 minuuttia aikaa kirjoittaa kirjoitelma. Ohjeena oli, että vaikka saisi kirjoitelman jo ennen oppitunnin loppumista valmiiksi, tuli kuitenkin vielä istua omalla paikalla eikä tekstiä heti palautettaisi. Näin oppilailla oli vielä mahdollisuus halutessaan täydentää vastaustaan oppitunnin loppuun asti. Jokaiselle oppilaalle jaettiin konsepti, ja kirjoittamisen aikana oli myös mahdollista saada lisää paperia viittaamalla.

Ennen tekstien kirjoittamista kävimme yhdessä kirjoitusohjeet läpi (Liite 2) ja ohje oli koko oppitunnin ajan heijastettuna taululle, jotta oppilaat voisivat tarvittaessa palata esimerkiksi kouluhyvinvoinnin määritelmään tai antamiini apukysymyksiin. Annoin myös muutaman yleisintason esimerkin siitä, minkälaisiin asioihin voi kiinnittää huomiota. Kerroin, että voi esimerkiksi pohtia itse koulua ja sen ominaisuuksia tai sitten suhteita muihin ihmisiin, joita kohtaa koulussa. Alla on vielä esiteltynä kirjoitusohjeet.

Kouluhyvinvoinnin voi sanoa olevan lapsen tai nuoren oma käsitys siitä, millaisessa koulussa juuri hänen olisi hyvä olla (Välivaara ym. 2018, 7). Kirjoita ja kerro, mitä sinun mukaasi kuuluu kouluhyvinvointiin. Millaisessa koulussa sinun olisi hyvä olla? Mitä sellaisessa koulussa on ja mitä siellä tehdään? Ja toisaalta mitä sellaisessa koulussa ei ole ja ei tehdä? Jos kirjoittaminen tuntuu muutoin hankalalta voit esimerkiksi pohtia, mitä mukava koulupäivä on pitänyt sisällään ja kertoa siitä.

Sinulla on aikaa kirjoittaa tämä oppitunti. Kirjoitathan vähintään kolme virkettä. Aloita tekstisi ilmoittamalla oletko kuudes- vai yhdeksäsluokkalainen.

Kerroin myös oppilaille siitä, että tutkimusta on tarkoitus käyttää siihen, että tunnistamme paremmin ne asiat, jotka saavat oppilaat viihtymään paremmin koulussa. Lopullisena tavoitteena olisi myös muuttaa koulujamme niin, että lapsilla ja nuorilla olisi parempi olla koulussa. Pyrinkin korostamaan sitä, että tutkimukseen olisi kannattavaa osallistua, sillä sen on tarkoitus parantaa oppilaiden itsensä hyvinvointia. Lisäksi korostin ohjeistuksessani sitä, etteivät muut tahot kuin minä lue tekstejä, ja tutkimus on anonymisoitu eikä omaa nimeä tarvitse kirjoittaa minnekään.

Olin lisäksi ohjeistanut oppilaita, että jos heille tulee kesken kirjoittamisen jotain kysyttävää, niin olen koko tunnin luokassa ja kättä nostamalla tulen auttamaan. Muutama kuudennen luokan oppilas kysyikin tunnin aikana vielä apua. Itse ainekirjoitusosuus meni kuitenkin hyvin, ja oppilaat keskittyivät hyvin kirjoittamiseen sekä antoivat toisilleen rauhan kirjoittaa. Kaikki kuudennen luokan oppilaat kirjoittivat ainakin kolme virkettä ja suurin osa kirjoitti paljon pidempiä tekstejä. Pisin teksti oli kaksi konseptin sivua ja lyhyimmät tekstit olivat puolikkaan konseptisivun mittaisia.

Samana päivän iltapäivänä kävin keräämässä aineiston myös yhdeksäsluokkalaisilta. Kuten kuudennenkin luokan kohdalla jokainen sinä päivänä koulussa ollut yhdeksäsluokkalainen oli palauttanut lupalapun, jonka olin lähettänyt heidän vanhemmilleen. Yhdeksäsluokkalaisista yksi oppilas jäi omasta halustaan pois tutkimuksesta. Kaikki muut osallistuivat tutkimukseen. Myös jokainen yhdeksäsluokkalainen sai konseptin ja samanlaisen ohjeistuksen kuin kuudesluokkalaiset. Ennen kirjoittamista kävimme myös heidän kanssaan läpi sitä, miksi tutkimukseen kannattaa osallistua. Kävimme myös kirjoitusohjeet läpi ennen kirjoittamisen aloittamista, ja ohjeet jäivät näkyviin kirjoittamisen ajaksi. Myös heille kerroin, että viittaamalla tulen auttamaan. Kukaan yhdeksäsluokkalainen ei kuitenkaan pyytänyt apua. Myös tämä toinen kirjoittamistunti meni hyvin, eikä tunnin aikana syntynyt hälinää tai häiritty toisten kirjoittamista. Jokainen yhdeksäsluokkalainen kirjoitti vähintään kolme virkettä, kuten oli ohjeena. Useimmat tekstit olivat pidempiä kuin kuudesluokkalaisilla, ja moni kirjoitti kaksi konseptisivua – eräs oppilas jopa miltei koko konseptin. Lyhyimmät vastaukset olivat yhdeksäsluokkalaistenkin kohdalla puoli konseptisivua.

## 5 Analyysi

Tässä osiossa käyn ensin läpi, kuinka tutkimuksen aineisto on analysoitu käytännössä. Sen jälkeen vielä esittelen tarkemmin analyysin avulla tuotetun kategorisoinnin. Tutkimuksen analyysissä oli mukana 29 oppilaiden kirjoittamaa tekstiä. Niistä 18 oli kuudesluokkalaisten kirjoittamia ja 11 oli yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamia. Tekstien pituudet vaihtelevat puolesta konseptisivusta miltei kokonaiseen konseptiin eli tekstit ovat melko eri pituisia. Koska tekstit ovat omakätisiä, pituuteen vaikuttaa myös jokaisen käsiala, mutta kaikki oppilaat olivat kirjoittaneet vähintään vaaditun kolmen virkkeen verran tekstiä. Litteroinnin jälkeen tekstien kokonaispituus oli noin 10 Word-tiedoston sivua. Käytin samaa fonttia ja kirjainkokoja kuin tässäkin dokumentissa.

Jokainen kirjoitettu teksti otettiin mukaan tutkimukseen, ja niiden sisällön perusteella vaikutti siltä, että oppilaat olivat sisäistäneet sekä tehtävänannon että tutkimuksen aiheen hyvin – jokainen teksti vastasi annettuihin kysymyksiin eikä yksikään teksti sisältänyt asiattomia kommentteja tai ylilyöntejä. Tämä saattaa toisaalta kertoa myös siitä, että oppilaat olivat sisäistäneet hyvin tutkimuksen vapaaehtoisuuden periaatteen ja kaikki, jotka osallistuivat tutkimukseen, todella halusivat osallistua, mikä heijastuu tekstien asiallisessa sisällössä.

Analyysini perustana on Tuomen ja Sarajärven (2009/2012, 92) esittelemä laadullinen sisällönanalyysi. Heidän mukaansa analyysi jakautuu erilaisiin vaiheisiin, joissa ensin määritellään se, mitä aineistosta etsitään, toiseksi eritellään nämä kohdat, kolmanneksi luokitellaan aineisto ja viimeiseksi kirjoitetaan yhteenveto koko prosessista. Tuomen ja Sarajärven malli keskittyy erityisesti siihen, että tutkijan on hyvä tiedostaa, ettei kaikkea voi tutkia samalla, vaan tutkimuksessa on parasta keskittyä tutkimaan rajattua ilmiötä ja tehdä se mahdollisimman hyvin. Seuraavaksi kuvaan vielä tarkemmin, kuinka itse toteutin analyysin käytännössä.

### 5.1 Aineiston luokittelu käytännössä

Aloitin tutkimuksen analyysin ja aineiston läpikäymisen jo tutkimuspäivänä tutkittavassa koulussa. Etenkin laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että tutkija tuntee oman aineistonsa läpikotaisin (esim. Hirsjärvi ym. 1997/2018, 266). Keräsin ensin kuudesluokkalaisten aineiston ja samalla, kun odottelin, että voin mennä keräämään yhdeksäsluokkalaisten aineiston, luin jo läpi kuudesluokkalaisten vastauksia. Myöhemmin samana päivänä luin läpi myös yhdeksäsluokkalaisten vastaukset. Tällä ensimmäisellä

lukukerralla en vielä tehnyt muistiinpanoja tai muita merkintöjä aineistoon, vaan tarkoituksena oli vain saada yleiskäsitys oppilaiden vastauksista, ja alkaa jo itse hieman työstää ajatuksentasolla näitä vastauksia.

Seuraavassa vaiheessa oli edessä vastausten litterointi. Litterointi tarkoittaa aineiston puhtaaksi kirjoittamista. Riippuen analyysitavasta ja kerätystä aineistosta litterointia voidaan tehdä eri tarkkuuksin ja erilaisista lähtökohdista – joskus on esimerkiksi tarpeen merkitä litteroituun tiedostoon haastateltavan pitämät tauotkin. (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43.) Litterointi helpottaa aineiston työstämistä analyysivaiheessa. Tämän tutkimuksen yhteydessä litterointi tarkoitti sitä, että kirjoitin oppilaiden omakätiset tekstit puhtaaksi tiedostolle. Pysin litteroimaan oppilaiden tekstit mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan, mutta minun analyysini kannalta ei esimerkiksi ollut erityisen merkittävää, jos joku pilkku puuttui litteroidusta aineistosta. Muutamassa tekstissä oli myös joitakin hieman epäselkeästi kirjoitettuja sanoja, mutta pystyin päättämään ne kontekstista. Mikään teksteistä ei myöskään ollut niin epäselvä, että sitä ei olisi voitu ottaa tutkimukseen mukaan. Litteroinnin aikana aineisto tuli myös luettua uudelleen, mikä edelleen lisäsi omaa tietouttani aineiston sisällöstä.

Seuraavassa lukuvaiheessa aloitin alustavan aineiston teemoittelun tai teemoittamisen. Tuomen ja Sarajärven (2009/2012, 93) mukaan tässä kohtaa voisi hyödyntää luokittelua, teemoittelua tai tyyppittelyä. Teemoittelussa voi laskea tai olla laskematta mainintamäärät – sen sijaan tärkeää on keskittyä siihen, mitä eri teemoista on sanottu sekä pilkkoa ja ryhmitellä aineistoa aihepiirien mukaan. Teemoittelu sopii hyvin omaan tutkimukseeni ja sen tutkimuskysymyksiin, joiden perusteella haluan eritellä, minkä asioiden oppilaat ovat kokeneet vaikuttavan kouluhyvinvointiin. Absoluuttisilla mainintamäärillä ei ole väliä, vaikka ne auttavatkin hahmottamaan tulosten jakautumista. Tuomen ja Sarajärven mukaan on myös tärkeää tässä kohtaa tiedostaa, hakeeko aineistosta samanlaisuutta vai erilaisuutta. Tässä kohtaa analyysia keskityin samanlaisten vastausten ryhmittelyyn.

Moilasen ja Rähän (2010, 55) mukaan taas teemoittamisen avulla etsitään aineistosta pelkistämällä sen olennaisin sisältö. Tuomen ja Sarajärven (2009/2012, 101) mukaan pelkistämässä ensin tunnistetaan ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita ja sitten pelkistetään ne yksittäisiksi ilmaisuiksi. Minä hyödynsin tässä analyysin vaiheessa käsitekarttoja. Luin kaikki tekstit uudelleen ja tein samalla käsitekartan vastauksista. Käsitekarttoja tuli kaksi, sillä luin tässä kohtaa erikseen kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastaukset, ja tein kummallekin

ikäluokalle omat käsitekarttansa. Käsitekarttoihin ei siis tullut kokonaisina lauseina se, mitä oppilaat ovat kirjoittaneet, vaan tein oman pelkistyskäsittelyn, jossa on tuotu esiin vain kirjoitetun lauseen tärkein ydinmerkitys.

Tämän lukukerran avulla yksilöityjen yksittäisten vastausten perusteella, aloin jo hahmotella mahdollisia ylä- ja alakategorioita, joihin vastaukset voisi teemoitella. Olin sijoitellut käsitekarttaan vierekkäin mielestäni samoihin kokonaisuuksiin liittyviä omia pelkistettyjä määritelmiä oppilaiden vastauksista, ja niiden avulla jo hahmotellut hyvin alustavia kategorioiden nimiä tai kokonaisuuksien otsikoita. Analyysini on siis luonteeltaan induktiivinen ja eteni aineistossa esiintyneiden yksittäistapausten avulla suurempiin kokonaisuuksiin (Puusa & Juuti 2020a; Hirsjärvi ym. 1997/2018, 266). Analyysin ja sen perusteella syntyneen kategorisoinnin perustana ei siis ole suoraan teoria, vaikka sitä voidaan myöhemmin käyttää pohdinnan tukena. Näiden ryhmittelyjen ja omien otsikoitten pohjalta määrittelin alustavasti neljä yläkategoriaa, joihin ajattelin, että oppilaiden vastaukset voisi jaotella. Tässä vaiheessa nämä yläkategoriat olivat: 1. Koulun sosiaalinen ympäristö, 2. Koulun fyysinen ympäristö, 3. Oppituntien sisällöt ja olosuhteet sekä 4. Oppilaiden valinnanvapaus ja osallisuus.

Lisäksi olin jo hahmotellut muutamia alakategorioita näiden alle, mutta se työ oli vielä osittain kesken, sillä vastaukset olivat esimerkiksi osittain niin monimuotoisia, että osan vastauksista pystyi luokittelemaan useamman yläkategorian alle. Ensimmäisen ja toisen kategorian alakategoriat olivat jo melko kehittyneitä ja olin hahmotellut kumpaankin kolme alakategoriaa. Ensimmäisen kategorian alle olin sijoittanut seuraavat alakategoriat: a) suhteet henkilökuntaan, b) suhteet koulutovereihin ja c) koulun yleinen ilmapiiri. Toinen kategoria sisälsi seuraavat alakategoriat: a) välituntipiha, b) opiskelutilat ja c) ruokailu. Lisäksi olin lisännyt kolmanteen kategoriaan kaksi alakategoriaa a) oppituntien aiheet ja b) opiskelun olosuhteet.

Kun käsitekartat ja niiden avulla luodut ensimmäiset versiot mahdollisista kategorioista oli yksilöity, lähdin lukemaan aineistoa uudelleen nämä kategoriat mielessä. Valitsin jokaiselle kategorialle oman värinsä, ja seuraavalla lukukerralla merkitsin litteroituihin vastauksiini Word-dokumentissa värikoodein yhden vastausyksikön kohdalle värin sen mukaan, mihin kategoriaan se mielestäni sijoittui. Viimeistään tässä kohtaa huomasin, että analyysini perustuukin näille niin sanotuille vastausyksiköille eikä esimerkiksi kokonaisille lauseille tai muille kielioppisille rakenteille. Oppilaiden kirjoittamat lauseet voivatkin siis sisältää

useamman vastausyksikön eli sellaisen merkityskokonaisuuden, joka voidaan sijoittaa yhden tai joissain tapauksessa useammankin luomani kategorian alle. Lisäksi aloitin jo vastausten alakategorioihin sijoittamisen. Niiden tunnuksena käytin tiettyä kirjainta.

Tämän lukukerran aikana yksilöin myös miltei kaikki alakategoriat sekä yhden uuden yläkategorian (5 Terveys). Koulun sosiaalinen ja fyysinen ympäristö kategorioiden alakategoriat pysyivät melko samanlaisina muutoin paitsi, että lisäsin 2a kategoriaan välituntipihan lisäksi myös vapaa-ajan, jolloin sen alakategorian koko nimeksi tuli ”2a Välituntipiha ja vapaa-aika”. Lisäksi huomasin, että erityisesti tässä yläkategoriassa oli myös sellaisia yleisluonteisia merkitysyksiköitä, joita ei voinut helposti sijoittaa mihinkään tiettyyn alakategoriaan. Päätinkin ainakin tässä kohtaa analyysiä jättää sijoittamatta ne mihinkään tiettyyn alakategoriaan. Myös kolmannen kategorian eli ”Oppituntien sisällöt ja olosuhteet” alakategoriat pysyivät samanlaisina, mutta lisäsin sinne vielä kolmannen alakategorian ”3c Erikoistapahtumat”. Erotin myös neljännessä yläkategoriassa ”Oppilaiden valinnanvapaus ja osallisuus” valinnanvapauden ja osallisuuden omiksi alakategorioikseen. Viidenteen yläkategoriaan eli ”Terveys” en lisännyt alakategorioita.

Tämän lukukerran jälkeen aloin olla melko tyytyväinen aineistoni järjestämiseen. Luin kuitenkin kaikki vastaukset vielä uudelleen erityisesti siltä kannalta, onko merkitysyksiköt nyt sijoitettu mielestäni oikeaan alakategoriaan. Tämän lukukerran aikana tein vielä päätöksen, että osa merkitysyksiköistä oli sellaisia, ettei niiden sijoittaminen vain yhteen kategoriaan ollut mielekäästä, koska silloin olisin menettänyt osan merkityksistä. Näin ollen osa merkitysyksiköistä on sijoitettuna useampaankin kategoriaan. Lisäksi päädyin siihen, että pidän kategoriassa 2 myös luokittelemattoman ryhmän, jonka merkitysyksiköitä ei ole sijoitettu mihinkään alakategoriaan. Viimeiseksi laskin vielä, kuinka monta merkitysyksikköä sijoittuu kunkin kategorian ja alakategorian alle. Tarkoitukseni ei ole tällä pyrkiä mihinkään tilastollisiin analyyseihin tai tutkittavien ryhmien väliseen tilastolliseen vertailuun, vaan näiden lukujen on vain tarkoitus auttaa lukijaa hahmottamaan, kuinka usein kukin kategoria on mainittu vastauksissa. Nämä mainintamäärien luvut ja lopullinen kategorisointi on esitettyinä Taulukossa 1.

Taulukko 1. Kategoriat ja merkitysyksiköiden lukumäärät

Kategoriat	Yhteensä	6-luokka	9-luokka
<b>1. Koulun sosiaalinen ympäristö</b>	<b>86</b>	56	30
a) Suhteet henkilökuntaan	20	10	10
b) Suhteet koulutovereihin	31	21	10
c) Koulun yleinen ilmapiiri	35	25	10
<b>2. Koulun fyysinen ympäristö</b>	<b>92</b>	46	46
sijoittamaton	25	7	18
a) Välituntipiha ja vapaa-aika	29	19	10
b) Opiskelutilat	12	5	7
c) Ruokailu	26	15	11
<b>3. Oppituntien sisällöt ja olosuhteet</b>	<b>70</b>	40	30
a) Oppituntien aiheet	22	20	2
b) Opiskeluolosuhteet	39	17	22
c) Erikoistapahtumat	9	3	6
<b>4. Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus</b>	<b>20</b>	12	8
a) Osallisuus	12	4	8
b) Valinnanvapaus	8	8	0
<b>5. Terveys</b>	<b>8</b>	4	4

## 5.2 Kategorisointi

Kerron seuraavaksi tarkemmin jokaisesta analyysin tuottamasta kategoriasta ja niiden alakategorioista sekä annan esimerkkejä siitä, millaiset merkitysyksiköt kuhunkin kategoriaan on sijoitettu.

### 5.2.1 Koulun sosiaalinen ympäristö

Ensimmäisen yläkategorian nimi on *Koulun sosiaalinen ympäristö*. Tähän kategoriaan on sijoitettu oppilaiden kirjoittamat merkitysyksiköt, jotka koskevat oppilaiden sosiaalisia



suhteita muiden koulussa kohtaamien ihmisten kanssa sekä koulun yleistä ilmapiiriä. Yhteensä tällaisia merkitysyksiköitä on 86 kappaletta. Oppilaiden teksteistä nousi esiin kolmenlaisia sosiaalisia suhteita. Ensimmäinen he kuvasivat suhdettaan koulun henkilökuntaan. Toiseksi he kuvasivat omia suhteitaan koulutovereihinsa sekä oppilaiden välisiä suhteita yleensä. Kolmanneksi oli tunnistettavissa suhteita, jotka kuvasivat koko koulua ja siellä vallitsevaa yleistä ilmapiiriä ja asennetta muihin ihmisiin. Näin ollen nimesin kategorian alakategoriat seuraavanlaisiksi: a) suhteet henkilökuntaan, b) suhteet muihin oppilaisiin ja c) koulun yleinen ilmapiiri. Kuten Taulukko 1 osoittaa kuudesluokkalaisten ovat kirjoittaneet enemmän oppilaiden välisistä suhteista ja koulun yleisestä ilmapiiristä kuin suhteistaan henkilökuntaan. Yhdeksäluokkalaisten vastaukset ovat jakautuneet tasaisesti kaikkien alakategorioiden kesken.

Ensimmäisen alakategorian muodostavat siis oppilaiden kirjoittamat kuvaukset suhteista koulun henkilökuntaan. Oppilaat kirjoittivat useimmiten suhteistaan opettajiin, mutta näiden opettajien kuvausten lisäksi oli muutamia kuvauksia suhteista muihin henkilökunnan jäseniin tai aikuisiin, joita kaivattaisiin koululle. Useimmiten opettajalta toivottiin apua ja tukea niin kouluun liittyvissä asioissa kuin yleensäkin. Myös muista henkilökunnan jäsenistä kirjoittaessaan oppilaille tärkeiksi nousivat asiat, kuten luotettavuus ja se, että he olisivat kiinnostuneita myös muista kuin suoraan formaaliin kouluun liittyvistä asioista. Lisäksi toivottiin, että he olisivat kilttejä ja ystävällisiä ja puuttuisivat kiusaamiseen ja erityisesti olisivat tasapuolisia.

Toiseen alakategoriaan on sijoitettu ne merkitysyksiköt, jotka koskevat oppilaiden kuvauksia heidän suhteistaan muihin oppilaisiin sekä ne kuvaukset, jotka koskevat oppilaiden keskinäisiä suhteita yleisellä tasolla. Useimmat kuvauksista koskivat sitä, ettei koulussa saisi olla kiusaamista tai väkivaltaa, syrjintää tai muuta vastaavaa. Olen olettanut, että kun oppilaat puhuvat kiusaamisesta, he tarkoittavat oppilaiden välistä kiusaamista eivätkä esimerkiksi sitä, että opettaja kiusaisi jotakuta. Tämäkin tilanne on tietysti mahdollinen, mutta koska se on harvinaisempi, uskon, että oppilaat olisivat tarkentaneet tarkoittavansa, etteivät halua, että opettaja kiusaa heitä. Näin ollen olen sijoittanut kiusaamista koskevat merkitysyksiköt tähän oppilaiden välisiä suhteita koskevaan alakategoriaan. Sen sijaan yleisemmän tason toiveet koskien esimerkiksi kiusaamiseen suhtautumista, olen sijoittanut seuraavaan alakategoriaan, joka käsittelee koko koulun ilmapiiriä ja kaikkien välisiä suhteita ja asenteita toisiin ihmisiin. Lisäksi oppilaiden välisiä suhteita koskevissa kuvauksissa kerrotaan esimerkiksi kaverien tärkeydestä ja luokkahengestä.

Kolmas alakategoria koskee niitä kuvauksia, joissa kerrotaan koko koulussa vallitsevasta ilmapiiristä tai siitä, kuinka kaikki koulussa kohtelevat toisiaan. A ja B kategorian suurin erottaja verrattuna C kategoriaan onkin se, että C:ssä kuvataan suhteita, jotka koskevat yhtäältä oppilaita sekä henkilökuntaa eikä vain tiettyjen ryhmien välisiä suhteita. Kuten jo mainitsin, olen sijoittanut tähän alakategoriaan kuvauksia, jotka koskivat yleisellä tasolla sitä, kuinka oppilaat toivoivat, että kaikkiin suhtaudutaan – esimerkiksi se, että *saa olla sellainen kuin on* nousi esiin useammassakin tekstissä. Lisäksi teksteissä toivottiin koko koulun välistä yhteisöllisyyttä ja turvallisuuden tunnetta.

Taulukossa 2 on vielä eriteltyä esimerkkejä oppilaiden kirjoittamista merkitysyksiköistä sekä siitä, kuinka itse olen tulkinnut ja luokitellut niitä. Kuten taulukkokin osoittaa olen edennyt yksittäistapauksista isompiin kokonaisuuksiin.

Taulukko 2. Koulun sosiaalinen ympäristö kategorian luokitteluesimerkkejä

Oppilaan kirjoittama tekstipätkä	Oma pelkistys	Alakategoria	Yläkategoria
"Opettajien pitäisi olla kilttejä ja avuliaita" (6 lk., teksti 1)	Opettajat; kiltti ja avulias	<b>a) Suhteet henkilökuntaan</b> Kuvaukset oppilaiden suhteista henkilökuntaan ja siihen, kuinka he toimivat ja käyttäytyvät oppilaiden kanssa	<b>Koulun sosiaalinen ympäristö</b> Kuvaukset siitä, kuinka koulussa toimitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä millainen ilmapiiri koulussa ja luokissa vallitsee – kuinka nämä asiat vaikuttavat heidän kouluhyvinvointiinsa.
"Varsinkin opettajien tuki ja tsemppi kaikessa" (9 lk., teksti 7)	Opettajat; tuki		
"Haluaisin, että otetaan kaikki mukaan leikkiin" (6 lk., teksti 3)	Koulutoverit; kaikki mukaan	<b>b) Suhteet koulutovereihin</b> Kuvaukset oppilaiden keskinäisistä suhteista ja kuinka he toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa	
"Kavereita löytyy" (9 lk., teksti 10)	Koulutoverit; kaverien merkitys		
"Kaikki [...] saisi olla sellaisia kuin on" (6 lk., teksti 9)	Koko koulu; omanlaisuus turvattu	<b>c) Koulun yleinen ilmapiiri</b> Kuvaukset koko koulun ilmapiiristä ja siitä, kuinka muihin suhtaudutaan	
"Ylipäätään koulun tasolla oleva yhteisöllisyys olisi toimivaa" (9lk., teksti 5)	Koko koulu; yhteisöllisyyden tunne		

## 5.2.2 Koulun fyysinen ympäristö

*Koulun fyysinen ympäristö* -kategoria koostuu oppilaiden kirjoituksista, joissa kuvataan koulun fyysisiä ominaisuuksia ja puitteita. Yhteensä tähän kategoriaan on sijoitettu 92 merkitysyksikköä. Tämäkin kategoria jakaantuu kolmeen alakategoriaan. Alakategoriat ovat:

a) Välituntipiha ja vapaa-aika, b) Opiskelutilat ja c) Ruokailu. Ensimmäisen alakategorian muodostavat ne merkitysyksiköt, jotka kuvailevat välituntipihaa ja sen ominaisuuksia sekä muita oppilaiden mahdollisuuksia hyödyntää koulurakennusta ja sen pihapiiriä heidän vapaa-aikanaan. Toisen alakategorian muodostavat ne kuvaukset, joissa kerrotaan opiskelutilojen fyysisistä ominaisuuksista. Kolmannessa alakategoriassa on vielä kerättyä ne kuvaukset, jotka koskevat ruokailua ja sen fyysisiä puitteita sekä muita ruokaa koskevia tilanteita. Alakategorioihin jakaantuneiden merkitysyksiköiden lisäksi olen jättänyt tähän kategoriaan sellaisia merkitysyksiköitä, joita ei ole sijoitettu mihinkään tiettyyn alakategoriaan.

Yleisellä tasolla voidaan myös sanoa, että kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten ovat keskittyneet hieman eri asioihin. Myös merkitysyksiköiden jakautuminen eri alakategorioiden välillä on hieman erilaista – välituntipiha on selvästi useimmiten mainittu kuudesluokkalaisten teksteissä, kun taas yhdeksäsluokkalaisten ovat kirjoittaneet enemmän yleisluontoisia merkitysyksiköitä, joita on ollut hankala sijoittaa mihinkään tiettyyn alakategoriaan (kts. Taulukko 1).

Ensimmäisessä alakategoriassa on siis keskitytty välituntipihaan ja sen ominaisuuksiin sekä siihen, kuinka oppilaat toivovat, että koulua voisi hyödyntää myös muuna vapaa-aikana. Erityisesti kuudesluokkalaisten toivovat paljon erilaisia aktiviteettejä sekä leikki- ja toimintamahdollisuuksia välitunti-/leikkipihalle. Myös se, että välituntipiha olisi iso, mainittiin useassa tekstissä. Yhdeksäsluokkalaisten teksteissä taas korostui enemmän käytännöllisyys. Puhuttiin esimerkiksi suojasta silloin kun ulkona on huono sää tai siitä, että ”sukkakoulussa” eli koulussa, jossa oppilaat eivät pidä sisällä kenkiä on etenkin talvella kylmä luokissa. Erityisesti kuudesluokkalaisten toivoivat sitä, että välitunnilla saisi käyttää puhelinta. Kummassakin ikäluokassa oli lisäksi muutama maininta siitä, kuinka olisi mukavaa, että koulussa voisi myös viettää aikaa kavereiden kanssa vapaa-ajalla.

Toinen alakategoria koostuu oppilaiden kuvauksista, joissa kerrotaan siitä, millaisissa tiloissa heidän olisi hyvä opiskella. Oppilaat kirjoittivat niin huonekaluista kuin yleisestä sisustuksestaakin. Esimerkiksi tuolien mukavuus mainitaan useammassakin tekstissä. Lisäksi toivottiin esimerkiksi tarpeeksi isoja luokkatiloja. Myös opiskelutilojen siisteys mainittiin useammassakin tekstissä sekä yleisesti koulun siisteys. Koko koulusta ja sen sisustuksesta puhuttaessa olen luokitellut kyseessä olevan merkitysyksikön sijoittamattomat ryhmään.

Kolmas alakategoria koskee oppilaiden kirjoituksia ruokailusta ja ruuan tarjoilusta koulussa yleensä. Todella moni oppilas niin kuudennella kuin yhdeksännelläkin luokalla toivoo, että

koulussa olisi parempaa ruokaa. He myös toivovat mahdollisuutta käydä kaupassa tai koululle välipala-automaattia, kioskia tai muuta välipalamahdollisuutta. Esimerkiksi yhdessä tekstissä tämä yhdistetään siihen, ettei jäisi nälkä.

Kuten jo mainitsin tämä kategoria sisältää myös sellaisia merkitysyksiköitä, joita en sijoittanut mihinkään alakategoriaan. Nämä olivat yleislauseita, joilla voitiin mielestäni kuvata koko koulun ympäristöä tai koulurakennusta eikä alakategoriaan sijoittaminen siksi ollut mielekäästä. Esimerkiksi ”Koulun tilat olisivat puhtaat” (6 lk. teksti 2) voi kuvata niin välituntipihaa, ruokalaa kuin opiskelutilojakin. Tällaiset merkitysyksiköt on merkitty Taulukkoon 1 kohtaan *sijoittamaton*. Taulukossa 3 on vielä annettu esimerkkejä oppilaiden kirjoituksista ja avattu sitä, kuinka minä olen tulkinnut ja sijoittanut nämä merkitysyksiköt.

Taulukko 3. Koulun fyysinen ympäristö kategorian luokitteluesimerkkejä

Oppilaan kirjoittama tekstipätkä	Oma pelkistys	Alakategoria	Yläkategoria
”Haluaisin ison leikkipihan” (6 lk., teksti 4)	Iso leikkipiha	<b>a) Välitunti ja vapaa-aika</b> Kuvaukset, jotka koskevat välituntien puitteita ja koulussa tapahtuvaa vapaa-ajan viettoa	<b>Koulun fyysinen ympäristö</b> Kaikki kuvaukset, jotka koskevat koulun fyysisiä ominaisuuksia ja puitteita sekä kuinka ne vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin. Kategorioihin sijoitettujen kuvausten lisäksi muutama kuvaus, jotka koskivat yleisesti koko koulua, minkä vuoksi yhteen kategoriaan sijoittaminen ei ollut mielekäästä.
”Koulunpiha on mulle toissijainen, mutta jotain katoksia ja penkkejä olisi hyvä olla” (9 lk., teksti 5)	Pihan toissijaisuus, katokset ja penkit		
”Koulunpenkit olisivat mukavammat istua” (6 lk., teksti 9)	Luokkatilojen ergonomisuus, penkit	<b>b) Opiskelutilat</b> Kuvaukset, joissa käsitellään luokka- ja opiskelutilojen fyysisiä puitteita	
”Luokkatilojen pitäisi olla innostavat ja hyvällä tavalla värikkäät” (9 lk., teksti 3)	Luokkatilojen sisustus		
”Olisi enemmän erilaisia ruokia” (6 lk., teksti 6)	Ruokailu, vaihtelevuus	<b>c) Ruokailu</b> Kuvaukset, jotka koskevat kouluruokailua ja sen puitteita	
”Koulussa olisi hyvää ruokaa ja saisi ottaa niin paljon, että on täynnä” (9 lk., teksti 1)	Ruokailu, laatu ja riittävyys		
Koulun tilat olisivat puhtaat (6 lk., teksti 2)	Koulun tilat yleisesti, siisteys	<b>Sijoittamaton</b> Kuvaukset, jotka koskevat yleisesti kaikkia koulun tiloja ja muita fyysisiä puitteita.	
”Koulun tavaroista huolehdittaisiin kuin ne olisi omat” (9 lk. teksti 7)	Koulun tavarat, huolehtiminen		

### 5.2.3 Oppituntien sisällöt ja olosuhteet

Kolmas kategoria on nimetty *Oppituntien sisällöt ja olosuhteet*. Tähän kategoriaan on kerätty ne merkitysyksiköt, jotka koskevat oppitunteja, niiden puitteita ja olosuhteita sekä sisältöjä. Näitä merkitysyksiköitä oli oppilaiden teksteissä yhteensä 70 kappaletta. Teksteissä oli mainittuna esimerkiksi ehdotuksia opetettavista aineista, koulupäivän kuormittavuus ja sen pienentäminen sekä koulupäivän arjen lisäksi järjestettäviä erikoistapahtumia. Lisäksi oppilaat toivat esiin paljon esimerkiksi työrauhaan liittyviä asioita sekä monipuolisempaa opetus- ja opiskelutekniikoiden käyttöä.

Tässäkin kategoriassa on kolme alakategoriaa. Ensimmäinen alakategoria koostuu oppilaiden kirjoituksista, joissa on kuvattu sitä, millaisia oppituntien sisältöjä tai oppiaineita he toivovat koulussa olevan. Tämä alakategoria on nimeltään a) Oppituntien aiheet. Toinen alakategoria pitää sisällään oppilaiden kirjoittamat merkityssisällöt, joissa on kuvattu niitä ei-fyysisiä olosuhteita, joissa opiskelu tapahtuu. Nimesin tämän alakategorian: b) Opiskeluolosuhteet. Viimeinen alakategoria koostuu niistä kirjoituksista, joissa kuvattiin joitakin normaalia koulupäivästä poikkeavia tapahtumia tai oppituntien sisältöjä. Tämä alakategoria on nimetty: c) Erikoistapahtumat.

Ensimmäinen alakategoria koskee siis toiveita oppituntien sisällöistä. Kumpikin tutkimistani luokista on liikuntapainotteinen luokka eli heillä on tavanomaista opetussuunnitelmaa enemmän liikuntatunteja ja luokille tulee hakea liikunta-aiheisen pääsykokeen kautta. Luokkien liikuntapainotteisuus näkyy erityisesti tässä kategoriassa, sillä moni oppilas toivoi, että liikuntaa olisi useammin tai heillä oli muita toiveita liikuntatuntien sisällöstä. Tämän lisäksi erityisesti kuudesluokkalaiset olivat toivoneet, että muitakin aineita olisi useammin. Oppiainetoiveet kuitenkin vaihtelivat paljon eri kirjoittajien välillä. Kukaan ei ollut toivonut, että jotain ainetta olisi vähemmän. Sen sijaan moni toivoi vähemmän kokeita ja läksyjä niin yhdeksännellä kuin kuudennellakin luokalla.

Seuraava alakategoria koostuu oppilaiden kirjoituksista, joissa on keskitytty oppituntien ei-fyysisiin puitteisiin. Nämä merkitysyksiköt olivat melko moninainen joukko ja oppilaat esittivät paljon toiveita, jotka koskivat esimerkiksi työrauhaa tunnilla, erilaisia opiskelutapoja ja -mahdollisuuksia sekä koulupäivien pituutta. Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastaukset olivat tässä alakategoriassa melko samanlaisia. Ensinäkin niin kuudes- kuin yhdeksäsluokkalaisetkin toivoivat tunneille ja kokeisiin työrauhaa. Toisaalta he myös toivoivat, ettei tunnelman kuitenkaan tarvitsisi olla kireä, vaan mieluummin rennompi.

Etenkin yhdeksäsluokkalaiset olivat toivoneet varsin paljon erilaisten opetus- ja opiskelutekniikoiden monipuolisempaa käyttöä. Tämän lisäksi oli kirjoitettu esimerkiksi siitä, että toivottiin, että tunnilla voisi käyttää enemmän tietoteknisiä laitteita hyväksi. Todella moni myös mainitsi sen, että toivoisi, että koulupäivät olisivat hieman lyhyempiä tai välitunnit pidempiä.

Seuraavassa yläkategoriassa käsitellään valinnanvapautta, joka meni osittain tässä alakategoriassa mainittujen opetus- ja opiskelutekniikoihin liittyvien mainintojen kanssa päällekkäin. Olen tehnyt rajauksen, että tähän alakategoriaan on sijoitettu ne maininnat, joissa vain yleisesti sanotaan esimerkiksi, että ”Opiskelu voisi olla enemmän painottunut tekemiseen” (9 lk. teksti 2). Eli tässä kategoriassa ovat ne maininnat, joissa ei suoraan sanota, että oppilaat voisivat esimerkiksi päättää, kuinka paljon opiskelu painottuu tekemiseen. Sen sijaan, jos on sanottu, esimerkiksi että ”Tunneilla saisi tehdä, mitä tehtäviä haluaa” (6 lk. teksti 14) olen sijoittanut tämän tyyppiset kirjoittajan valintoihin liittyvät maininnat kategoriaan 4, jossa käsitellään valinnanvapautta. Näiden kahden opiskelutavoista kertovan esimerkin välillä on siis se ero, että toisessa oppilas toivoo yleisellä tasolla jonkunlaista toimintatapaa, kun taas valinnanvapauteen liittyvissä toimintatapatoiveissa on mukana myös oletus, että hän voi itse vaikuttaa siihen, kuinka työskentelee tunnilla.

Kolmas alakategoria käsittelee vielä sellaisia kirjoituksia, joissa toivotaan jotain tapahtumia koulun tai oppituntien aikana, jotka poikkeavat virallisen koulun ohjelmasta. Näissä toiveissa oli todella paljon hajontaa siinä, millaisia erikoistapahtumia toivottiin. Yleisellä tasolla voi kuitenkin sanoa, että melko moni toivoi koulun oheen myös tällaisia arjesta poikkeavia tapahtumia, jotka pilkkoisivat koulupäivää ja toisivat lisää vaihtelevuutta päiviin. Tämä alakategoria on nimetty: c) Erikoistapahtumat. Alla Taulukossa 4 on vielä kerrottu esimerkkejä tästä kategoriasta sekä siitä, kuinka minä olen kategorisoinut näitä merkitysyksiköitä.

Taulukko 4. Oppituntien sisällöt ja olosuhteet -kategorian luokitteluesimerkkejä

Oppilaan kirjoittama tekstipätkä	Oma pelkistys	Alakategoria	Yläkategoria
"Voisi olla enemmän englantia [j]a kuvista [ja] kotitaloutta" (6 lk., teksti 5)	Toiveoppiaineita	<b>a) Oppituntien aiheet</b> Kuvaukset, jotka käsittelevät oppituntien aineellisia sisältöjä. Lisäksi kuvaukset oppimisen mittaamisesta tunneilla esimerkiksi kokeiden ja läksyjen avulla.	<b>Oppituntien sisällöt ja olosuhteet</b> Kuvaukset siitä, mitä oppitunneilla tehdään ja siellä vallitsevista olosuhteista sekä kuinka ne vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin. Sisältää myös tavallisesta kouluarjesta eroavat tapahtumat, jotka toteutetaan kuitenkin koulun aikana.
"Olisi vähän kokeita" (9 lk.)	Oppimisen mittauksen tiheys		
"Koulupäivät ovat liian pitkiä" (6 lk. teksti 11)	Koulupäivän pituus	<b>b) Opiskeluolosuhteet</b> Kuvaukset oppituntien ei-fyysisistä olosuhteista, jotka vaikuttavat kouluhyvinvointiin.	
" Kouluhyvinvointia haittaavat tekijät, kuten ylimääräinen huutelu luokassa" (9 lk., teksti 3)	Luokan työrauhan tärkeys		
"Ja koulussa olisi ainakin kerran vuodessa anything but backpack-päivä" (6 lk. teksti 8)	Erikoistapahtuma, leikinomainen	<b>c) Erikoistapahtumat</b> Kuvaukset kouluarjesta poikkeavista tapahtumista.	
"Täydellisessä koulussa olisi aina joskus aamunavaus (niin kuin joskus alakoulussa), jossa olisi kiva toiminta, mieluiten myös tulisi yllätyksenä (se toisi jotain ei niin rutiinia)." (9 lk., teksti 5)	Erikoistapahtuma, rutiinien rikkominen		

#### 5.2.4 Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus

Neljäs kategoria on nimeltään *Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus*. Kategoriaan on koottu ne oppilaiden kirjoittamat merkitysyksiköt, jotka koskevat heidän osallisuuttaan heitä itseään koskeviin koulun päätöksiin sekä oikeuksia valinnanvapauteen opetuksessa. Yhteensä tällaisia merkitysyksiköitä oli oppilaiden teksteissä 20 kappaletta. Alakategorioiden nimet toistavat tarkasti merkitysyksiköiden sisällön: a) Osallisuus ja b) Valinnanvapaus. Tämä kategoria on jakautunut kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten teksteissä hyvin eri tavoin. Yhdeksäsluokkalaisten ei ollut mainintoja valinnanvapaudesta, mutta he ottivat laajemmin kantaa omaan osallisuuteensa. Kuudesluokkalaisten taas keskittyivät enemmän valinnanvapauteen, mutta heiltä löytyi myös osallisuutta käsitteleviä kirjoituksia.

Ensimmäinen alakategoria käsittelee siis oppilaiden kirjoittamia merkityksiköitä, joissa käsitellään heidän osallisuuttaan eli sitä, että heitä kuunnellaan ja he voivat osallistua päätöksentekoon. Sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa tuli esiin sitä, että he toivoisivat, että he voisivat vaikuttaa enemmän kouluruokaan. Lisäksi erityisesti yhdeksäsluokkalaisten teksteissä puhuttiin siitä, kuinka opetus tulisi aina suhteuttaa oppilaisiin ja siihen, millaisia taitoja, kykyjä ja toivomuksia heillä on. Lisäksi yhdeksäsluokkalaisten toivoivat, että voisivat osallistua päätöksentekoon myös yleisellä tasolla eikä vain erikoistapahtumista tai esimerkiksi ruokailusta puhuttaessa.

Toinen alakategoria koostuu oppilaiden kirjoituksista, joissa puhutaan valinnanvapaudesta. Tällä tarkoitetaan mahdollisuuksia valita toimintamahdollisuuksia koulun sisällä.

Yhdeksäsluokkalaisten eivät tuoneet ollenkaan esiin suoraan valinnanvapauteen liittyviä asioita, vaikka esimerkiksi toiveet siitä, että opetus suhteutettaisiin jokaisen taitoihin saattaa pitää sisällään mahdollisuuden siihen, että oppilas voisi myös opetuksen aikana valita useista eri opetusmahdollisuuksista itselle mieleisen. Kuudesluokkalaisten sen sijaan toivat useammassakin tekstissä esille sen, että he toivoisivat, että he voisivat valita esimerkiksi mitä tehtäviä he tekevät tunnilla tai sen ajankohdan, jolloin juuri he menisivät välitunnille.

Näissäkin toiveissa oli kuitenkin otettu koulun reunaehdot huomioon, ja esimerkiksi toive siitä, että saisi päättää koulupäivän piteuden piti sisällään myös ehdon siitä, että kouluviikon aikana tulisi käytyä kaikilla tunneilla, jotka on määritetty opetussuunnitelmassa. Taulukossa 5 on vielä koottuna esimerkkejä tästä kategoriasta ja minun luokittelustani.

Taulukko 5. Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus -kategorian luokitteluesimerkkejä

Oppilaan kirjoittama tekstipätkä	Oma pelkistys	Alakategoria	Yläkategoria
"Oppilaiden ideoita kuunneltaisiin ja toteutettaisiin parhaan mukaan" (6 lk., teksti 9)	Oppilaiden kuunteleminen ja muutokset	<b>a) Osallisuus</b> Kuvaukset, joissa oppilaat kuvailevat osallisuutta ja mahdollisuuksia siihen.	Oppilaiden osallisuus ja valinnanvapaus Kuvaukset, joissa oppilaat kuvailevat mahdollisuuksiaan käyttää osallisuuttaan ja valinnanvapauttaan sekä niiden merkitys kouluhyvinvointiin.
"Ja että pyritään tekemään kaikki muutokset oppilaista lähtöisin." (9 lk. teksti 10)	Oppilaslähtöisyys muutoksissa		
"Kouluissa ei tarvitsisi opetella ruotsia jos ei halua tai saisi päättää kielen erikseen" (6 lk., teksti 5)	Valinnaisuus kielen opiskelussa	<b>b) Valinnanvapaus</b> Kuvaukset niistä tilanteista, joissa oppilaat voivat käyttää valinnanvapautta ja millaiset mahdollisuudet heillä on siihen.	



### 5.2.5 Terveys

Viimeinen yläkategoria on nimeltään *Terveys*, ja sinne on sijoitettu ne oppilaiden kirjoittamat merkitysyksiköt, jotka koskivat suoraan heidän terveyttään. Yhteensä tällaisia merkitysyksiköitä oli 8 kappaletta. Oppilaat kirjoittivat niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin terveyteen liittyviä asioita. Kattegoria on kaikista pienin eikä se sisällä lainkaan alakategorioita. Kumpienkin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten teksteissä oli kuitenkin tasaisesti muutama maininta. Alla olevassa Taulukossa 6 on esitelty tarkemmin esimerkkejä kategoriasta.

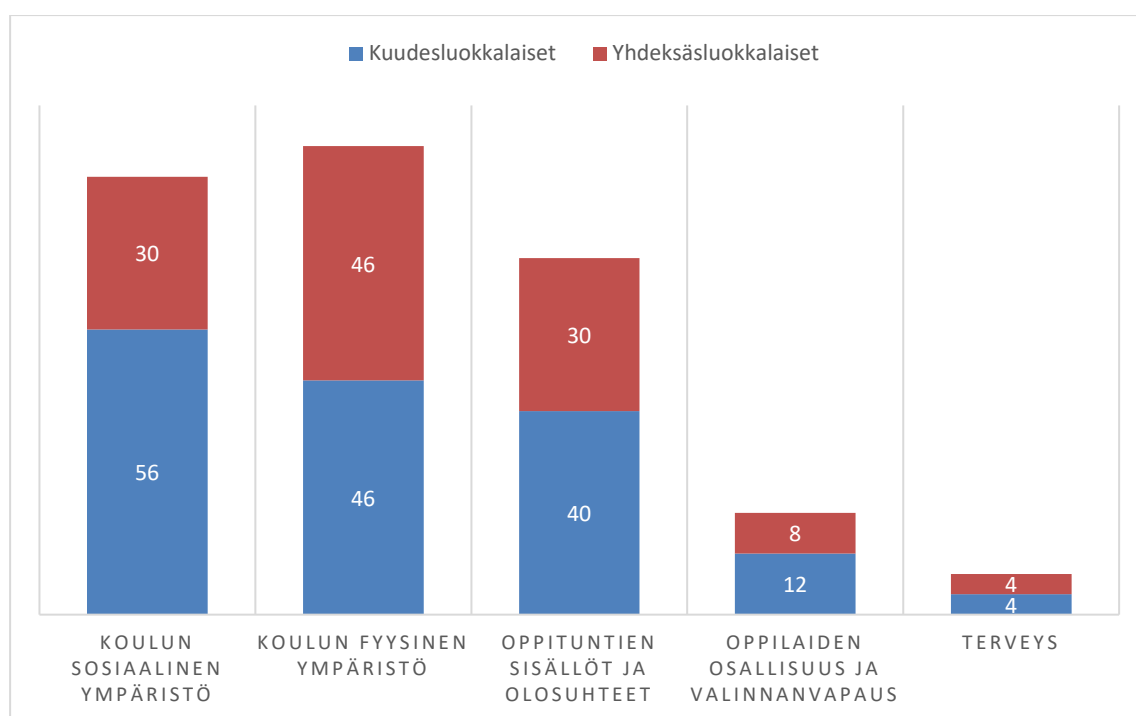
Taulukko 6. Terveys -kategorian luokitteluesimerkkejä

Oppilaan kirjoittama tekstipätkä	Oma pelkistys	Yläkategoria
"Jos koulu alkaisi stressata saisi pitää hetken vapaata koulusta ettei vaan romahda." (6 lk., teksti 9)	Koulu-uupumuksen merkitys	<b>Terveys</b> Kuvaukset oppilaiden terveydentilasta ja siihen vaikuttavista seikoista sekä niiden merkitys kouluhyvinvointiin.
"koulussa ei oppilaiden keskuudessa myöskään olisi päihteiden käyttöä (ainakaan koulupäivän aikana)." (9 lk., teksti 5)	Päihteiden käyttö	

Seuraavassa luvussa käyn vielä tuloksia tarkemmin läpi sekä vertaan tämän tutkimuksen tuloksia aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Vertailen lisäksi enemmän kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksia toisiinsa ja yritän selvittää, onko näiden vastausten perusteella mahdollista löytää mitään kouluhyvinvointikäsitteen kehittymistä kuvaavia ominaisuuksia.

## 6 Pohdintaa tuloksista

Tutkielmani tarkoituksena oli siis selvittää, mitkä asiat vaikuttavat kouluhyvinvointiin oppilaiden itsensä mielestä. Lisäksi on tarkoitus vertailla kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksia toisiinsa ja selvittää, onko mahdollista hahmotella jotakin yleistä suuntaviivaa sille, kuinka oppilaiden kouluhyvinvointikäsitys kehittyy sen perusteella, kuinka näiden ryhmien vastaukset eroavat toisistaan. Käyn nyt ensimmäisessä aluvuossa läpi oppilaiden vastauksia yleisellä tasolla ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Kappaleen toinen alaluku keskittyy kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastausten vertailuun ja kouluhyvinvointikäsitksen kehittymiseen. Kuviossa 2 on vielä esitelty merkitysyksikköjen jakaantuminen luokkasteiden välillä.



Kuvio 2. Merkitysyksikköjen jakautuminen kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä kategorisoitain

### 6.1 Kuinka oppilaat itse määrittävät kouluhyvinvoinnin

Kategorisoin siis aineistoni viiteen erilliseen kategoriaan, joista osa sisältää myös alakategorioita. Oppilaiden vastausten perusteella luotu kategorisointi on aineistolähtöinen, mutta siinä on huomattavissa monia yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin ja kategorisointeihin. Jo kategorioiden nimiä katselemalla on selvää, että oppilaat itse kokevat kouluhyvinvointinsa koostuvan todella monesta eri asiasta. Näin ollen tämänkin tutkimuksen mukaan oppilaiden subjektiivinen kouluhyvinvointi on todella laaja ja monimutkainen ilmiö. Lisäksi on selvää, että oppilaat ovat kyvykkäitä tuottamaan kouluhyvinvoinnin kuvauksia myös ilman aikuisen

ohjausta tai valmiiksi luomaa mallia. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu sama asia. Esimerkiksi Väliavaara ym. (2018, 15) kuvasivat tutkimuksensa loppupohdinnassa sitä, kuinka moniulotteinen kokonaisuus heidän tulostensa pohjalta oli mahdollista luoda, ja kuinka monipuolisesti ja ymmärrettävästi oppilaat olivat onnistuneet kertomaan omista tunteuksistaan. Saman ovat huomanneet myös esimerkiksi Janhunen (2013), Poikolainen (2014) ja Fattore ym. (2009). Tämä huomio edelleen alleviivaa lapsilähtöisen tutkimuksen tärkeyttä ja mahdollisuuksia.

Vaikka kategorisointini eroaa hieman aiemmista tutkimuksista, moni asiasisältö on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Väliavaara ym. (2018), Janhunen (2013) ja Konu & Rimpelä (2002) ovat tuoneet kategorisoinneissaan pitkälti samoja asioita esiin kuin mitä tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat. Lyhyesti kuvailtuna kaikkia näitä tutkimuksia yhdistää se, että oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttavat muut ihmiset ja erityisesti suhteet heihin, koulun ja sen ympäristön fyysiset puitteet sekä oppilaiden mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Lisäksi muissa kuin Väliavaara ym. (2018) tutkimuksessa on nostettu esiin oppilaiden terveys ja erityisesti mahdollisuudet saada apua ja tukea myös koulussa. Kun näitä suurempia kokonaisuuksia on jaoteltu pienempiin kokonaisuuksiin, on keskitytty erityisesti oppilaiden suhteeseen opettajan kanssa, kiusaamiseen, työrauhaan, koulutyön aiheuttamaan taakkaan ja ruokailuun. Lähdän seuraavaksi käsittelemään tuloksiani ja niiden avulla tehtäviä johtopäätöksiä tarkemmin.

Ensimmäinen kategoriani siis käsitteli oppilaiden suhteita muihin koulun toimijoihin. Ihmissuhteet, joista saa tukea, voivatkin toimia voimavaroina tilanteissa, joissa subjektiivisen hyvinvoinnin tasapaino voi olla vaarassa (Tomin & Cummins 2011, 406–407). Oppilaat kirjoittivat varsin monipuolisesti suhteestaan opettajaan. Opettajan ammattilaisuutta ja siihen liitettäviä ominaisuuksia on käsitelty erityisesti myös Janhusen (2013) ja Väliavaaran ym. (2018) tutkimuksissa. Janhusen tutkimuksen mukaan oppilaat kirjoittivat esimerkiksi siitä, kuinka opettajan innostava opettaminen voi auttaa heitä innostumaan jostakin oppiaineesta tai aiheesta. Lisäksi Janhusen mukaan oppilaat käsitelivät paljon opettajan tasapuolisuutta etenkin oppilaisiin kohdistuvissa päätöksissä. Väliavaaran ym. tutkimuksessa taas korostuivat opettajan pedagoginen osaaminen, ja hänen kykynsä ylläpitää toimivaa toimintaympäristöä. Tässä tutkimuksessa kummatkin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset toivoivat opettajalta esimerkiksi sitä, että hän keskustelisi oppilaiden kanssa ja olisi kiinnostunut oppilaiden asioista ja huolista. Toivottiin myös, että opettajalta saisi apua ja tukea. Useissa teksteissä toive opettajan avusta ei myöskään rajoittunut pelkästään kouluaineissa tarvittavaan apuun.

Haluaisin, että opettajat voisivat kommunikoida enemmän nuorten kanssa nuorten asioista ja huolista. (9 lk. teksti 2)

Yleistiloissa voisi olla henkilöitä jotka auttavat jos oppilaat tarvitsevat apua jossain tehtävässä. (6 lk. teksti 1)

Varsinkin opettajien tuki ja tsemppi kaikessa (9 lk. teksti 7)

Opettajat tukisivat oppilaita eri tilanteissa ja pitäisivät huolta tasapuolisuudesta koulussa. (9 lk. teksti 3)

Tällainen luotettavan aikuisen läsnäolon ja kuuntelemisen tarve on tunnustettu myös Kallisen ym. (2021, 12) ja Arposen (2007, 24–25) tutkimuksissa.

Yllä oleva lainaus kuvastaa hyvin myös toista opettajan ominaisuutta, josta oppilaat kirjoittivat paljon. He toivat teksteissään useasti esiin opettajan auktoriteettiaseman ja sen, että opettaja olisi oppilaita kohtaan tasapuolinen ja oikeudenmukainen etenkin kiusaamistilanteissa. Useat oppilaat olivat myös sitä mieltä, että opettajat voisivat puuttua kiusaamistilanteisiin nykyistä paremminkin. Alla on esimerkki siitä, kuinka yksi kuudesluokkalainen ajattelee opettajien kiusaamiseen puuttumisesta:

Opettajat voisivat puuttua kiusaamiseen vakavasti eikä vain ajatella, että se loppuisi jos siitä vain huomauttaa, jos kiusaamista tapahtuu. (6 lk. teksti 16)

Myös yhdeksäsluokkalaisten kirjoituksista heijastui samanlaisia mielipiteitä:

Kouluissa opettajat eivät mielestäni huomio hyvin kiusaamista. Esim. kun kiusaamisesta kerrotaan opettajalle, kiusaaminen jatkuu. (9 lk. teksti 7)

Myös Kiviojan ja Puroilan (2017, 46) tutkimuksessa alakoululaisista tuli esiin vahvasti oppilaiden toive siitä, että opettaja puuttuu kiusaamistilanteisiin. Heidän mukaansa kiusaaminen saattoi jopa tuntua vielä pahemmalta, jos siitä kertoi opettajalle, mutta opettaja ei ryhdy tarpeellisiin toimenpiteisiin kiusaamisen lopettamiseksi. Lisäksi Aulangon (2016, 69) mukaan koulukiusaamiseen puuttuminen tai sen estäminen on myös itsessään kouluhyvinvointia nostava seikka.

Opettajan auktoriteetti ja tasapuolisuuden vaatimus kertoo myös siitä, että opettajasta etsitään apua, kun jokin konflikti syntyy. Oppilaat siis liittyvät opettajan tehtäviin myös järjestyksen ylläpidon. Kuten jo aiemmin on mainittu etenkin Janhunen (2013) ja Väliavaara ym. (2018) käsittelivät opettajan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta osana opettajan ammattilaisuutta. Kiusaamistilanteet eivät kuitenkaan olleet tämänkään tutkimuksen mukaan ainoita opettajan järjestyksenylläpidon tehtäviä vaan oppilaiden kirjoituksissa käytiin läpi

myös esimerkiksi sitä, että opettaja pitää yllä työrauhaa ja kohtelee jokaista oppilasta tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.

Opettajat olisivat kilttejä ja hyväksyisivät kaikki. (6 lk. teksti 2)

Kaikki opettajat olisivat tasavertaisia jokaista oppilasta kohtaan. (9 lk. teksti 6)

Esimerkiksi riittävän työrauhan on todettu vaikuttavan positiivisesti sekä oppilaiden että opettajan kouluhyvinvointiin ja liika rauhattomuus taas vaikuttaa negatiivisesti kouluhyvinvointiin (Norvapalo & Thessler 2017, 17; Kallinen ym. 2021, 11). Opettajan tasapuolisuuteen liittyen esimerkiksi Janhusen (2013, 101) tutkimuksessa oppilaat puhuivat lisäksi siitä, että opettajan epäreilut ratkaisut vaikuttavat oppilaiden väliseen yhteishenkeen negatiivisesti. Samanlaista ilmiötä ei löytynyt tästä tutkimuksesta, vaikkakin luokan ja koulun yhteishenki oli oppilaiden mukaan tärkeää. Käsittelen tätä myöhemmin lisää.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös se, että opettajan ei kuitenkaan toivottu olevan liian totinen tai kuria ylläpitävä, vaan erityisesti kuudesluokkalaiset toivoivat, että opettaja olisi myös *kiltti* tai *ystävällinen*, kuten jo aiemmassa sitaatissa on nähtävissä. Lisäksi luokan ilmapiiriin toivottiin olevan rento eikä tiukka.

Oppitunnit olisi rennompia eikä olisi niin totisia. (6 lk. teksti 9)

Tämä on toisaalta linjassa Helavirran (2014, 62–64.) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppilaat toivovat, että opettaja kiinnittäisi huomiota myös heidän onnistumisiinsa. Myös kehu ja positiivinen tunnelma, jonka opettaja luo, ovat siis tärkeitä ja vaikuttavat kokonaisilmapiiriin, joka luokassa vallitsee sekä oppilaiden henkilökohtaiseen hyvinvointiin. Näyttäisikin sille, että oppilaat kokevat opettajan roolin todella monipuoliseksi ja hän näyttäytyy oppilaiden elämässä varsin tärkeänä aikuisena, johon luotetaan ja jolta toivotaan johtajuutta vaikeissa tilanteissa. Lisäksi näyttäisi sille, ettei opettajan asema tärkeänä aikuisena rajoitu vain formaalin koulun piiriin, vaan oppilaat toivovat, että opettaja olisi muutenkin kiinnostunut heidän asioistaan ja keskustelisi niistä oppilaiden kanssa.

Opettajan tärkeyttä alleviivaa myös se, että muista henkilökunnan jäsenistä oli vain muutamia mainintoja. Esimerkiksi Poikolaisen (2014, 14–15) tutkimuksessa on myös todettu opettajan tärkeys verrattuna muihin henkilökunnan jäseniin. Useimmat tässä tutkimuksessa muihin henkilökunnan jäseniin kuin opettajiin liittyvistä maininnoista keskittyivät oppilaiden terveydenhuoltoon ja niitä onkin käsitelty lisää kategoriassa 5. Oli kuitenkin myös muutamia

mainintoja siitä, että pitäisi olla joku luotettava henkilö, jolle voisi puhua omista asioista.

Yhdessä tekstissä esimerkiksi toivottiin, että olisi:

joku todella luotettava aikuinen jolle voisi käydä juttelemassa jos on jotain huolia.  
(6 lk. teksti 2)

Samanlainen tunnelma oli myös erään yhdeksäsluokkalaisten tekstissä:

on todella ahdistavaa edes ajatella menevänsä juttelemaan omista terveydellisistä asioistaan jollekin tavallaan tuntemattomalle henkilölle, vaikka se olisikin vain terveytemme kannalta hyväksi. (9 lk. teksti 6)

Eräs kuudesluokkalainen taas koki, että olisi tärkeää, että terveydenhoitaja olisi useammin paikalla.

Terveydenhoito voisi olla enemmän auki eikä vain osan päivästä. (6 lk. teksti 12)

Uskoisinkin, että nämä maininnat liittyvät sosiaalisten suhteiden sijaan enemmän siihen, että oppilaiden kouluhyvinvointia lisäisi se, että heillä olisi parempi pääsy terveydenhuollon palveluihin. Myös Janhusen (2013, 71–72) tutkimuksessa todettiin terveydenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalveluissa eniten kouluhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi näiden palvelujen saatavuus. Ehkä terveystarkastuksissa terveydenhoitajan kanssa keskusteleminenkin tuntuisi luontevammalle, jos terveydenhoitaja olisi useammin paikalla ja hänet esimerkiksi näkisi koulujen käytävillä useammin. Leskisenoja ja Sandberg (2019) tekevät samanlaisen suosituksen kirjassaan, jossa he muistuttavat, että koulujen tulisi huolehtia siitä, että oppilaille on tarjolla riittävästi esimerkiksi psykologien ja koulukuraattorien palveluita.

Opettajasuhteen lisäksi suhteet muihin oppilaisiin nousivat esille. Oppilaat käsitelivät muita oppilaita ja heidän vaikutustaan kouluhyvinvointiin esimerkiksi puhuessaan yleisemmin luokan ja oppituntien tunnelmasta sekä koulun yleisestä tunnelmasta. Toivottiin esimerkiksi, etteivät toiset oppilaat huutelisi turhaan tunneilla ja toisaalta taas toivottiin yleisellä tasolla muutenkin hyvää luokkahenkeä ja tunnelmaa, että jokainen auttaa toisia.

Ei tulisi tappeluita välkillä, vaikka vähän olisi erimielisyyksiä. Kaikki olisivat kavereita ettei kukaan jää yksin (6 lk. teksti 3)

Haluaisin myös, että koulu ja luokka olisi positiivisia ja että kaikki auttaisi kaikkia. Olisi kiva, jos olisi hyvä ilmapiiri eikä syrjittäisi muita. (6 lk. teksti 4).

Tämä johtaa myös parempaan luokkahenkeen. Luokkahenki on minusta paljon isompi asia kouluhyvinvoinnissa kuin tilat. (9 lk. teksti 5)

Oppilaat siis tuntuivat tiedostavan varsin hyvin sen, että siinä missä muut vaikuttavat heidän kouluhyvinvointiinsa, hekin voivat vaikuttaa muiden kouluhyvinvointiin. Monessa kirjoituksessa mainittiinkin myös se, että mukava koulu on sellainen, johon ihan kaikkien on mukava tulla tai sellainen, että kaikki pääsevät mukaan leikkiin eikä kukaan jää yksin. Oppilaat olivat siis hienosti ulottaneet tarkastelunsa myös itsensä ulkopuolelle. Näiden yleisten kaikkia koskevien mainintojen lisäksi oli myös mainintoja ystävien tärkeydestä.

Koulussa olisi hyvä yhteishenki ja paljon kavereita. (6 lk. teksti 11)

Minä haluaisin olla koulussa, missä minulla olisi kavereita, jotka auttaisivat minua. (6 lk. teksti 7)

Ystävien tärkeä asema on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Väliavaara ym. 2018, 14; Poikolainen 2014, 15–16).

Muista oppilaista puhuttaessa eniten mainituksi asiaksi nousi kuitenkin se, ettei ketään saa kiusata. Kahdessakymmenessä tekstissä kahdestakymmenestäyhdeksästä otettiin jollain tavalla kantaa siihen, ettei kiusaamista haluttaisi kouluun. Kiusaamisen merkitys yhtenä suurimpana kouluhyvinvointia laskevana tekijänä on tunnustettu vahvasti myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Janhunen 2013; Kivioja & Puroila 2017). Erityisesti Janhusen (2013, 59–61) tutkimus paljasti oppilaiden näkemyksin kiusaamisen vahingollisuudesta. Janhunen tunnisti tutkimuksessaan myös kiusaamisen ja yksin jäämisen yhteyden. Moni tuntuikin pelkäävän kiusaamista erityisesti sen vuoksi, että silloin jää aivan yksin. Tässäkin tutkimuksessa on löydettävissä sama teema, mutta oppilaat puhuivat vain harvoin itsestään. Sen sijaan kiusaamista oli käsitelty kuin ulkopuolelta.

Haluaisin, että kaikki otetaan mukaan leikkiin. [...] Kaikki olisivat kavereita ettei kukaan jää yksin. (6 lk. teksti 3)

Tämä saattaa kertoa osaltaan siitä, että jos jollakulla on omakohtainen kiusaamiskokemus, siitä puhuminen tutkimuksen yhteydessä saattaa olla liian hankalaa, vaikka tekstit ovatkin nimettömiä. Toisaalta voi myös olla, ettei luokalla ole ainakaan juuri tutkimushetkellä ollut ainakaan vakavia kiusaamistapauksia.

Toinen asia, joka nousi varsin vahvasti esiin tässä tutkimuksessa, oli se, että sen lisäksi, että oppilaat puhuivat kiusaamisesta ja sen vahingollisuudesta, he puhuivat myös esimerkiksi syrjimisestä, tappeluista, seksuaalivähemmistöistä ja rasismista. Tämän tutkimuksen aineistoa tutkimalla olikin selvää, että oppilaat olivat ymmärtäneet kiusaamisen todella laajaksi kokonaisuudeksi, johon kuuluu monenlaisia ongelmia. Aiemminkin esimerkiksi Väliavaaran

ym. (2018, 13–14) tutkimuksessa tunnistettiin kolme kiusaamisen osa-aluetta, mutta tässä tutkimuksessa aihetta oli käsitelty vielä laajemmin.

Hyvässä koulussa ei olisi kiusausta tai esim. rasistisuutta/homofobisuutta. (6 lk. teksti 2)

se olisi paikka, jossa kaikki oppilaat saisivat olla sellaisia kuin ovat eikä ketään kiusattaisi, syrjittäisi tai jätettäisi ulkopuolelle (tai mitään muuta vastaavaa). (9 lk. teksti 6)

Varsin kuvaavaa oli myös se, että niin kuudes- kuin yhdeksäsluokkalaistenkin teksteistä löytyi mainintoja siitä, että hyvässä koulussa kaikki saavat olla juuri sellaisia kuin ovat ja heidät hyväksytään juuri sellaisina. Myös Lasten oikeuksien julistuksessa on esimerkiksi artiklassa 2 säädetty siitä, että jokaisen tulisi voida olla sellainen kuin on sekä saada käydä koulua, jossa tuntee olonsa turvalliseksi (Harinen & Halme 2012, 20–21). Kiusaaminen onkin asia, jonka olemme jo tunnistanee vaikuttavan negatiivisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin (esim. Kivioja & Puroila 2017, 45), mutta tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaisi myös siltä, että lapset itsekin tiedostavat kiusaamisen haitallisuuden ja toivovat lisäksi, että koulun aikuiset puuttuisivat siihen paremmin.

Moni vastaus piti myös sisällään sen, että hyväksyntää toivottiin kaikilta koulun toimijoilta eikä esimerkiksi vain kanssa oppilailta.

Kiva koulu on mielestäni semmoinen, että siellä saan olla oma itseni. (6 lk. teksti 11)

Kaikki olisivat ystävällisiä ja saisi olla sellaisia kuin on. (6 lk. teksti 9)

Jotain tyyliin sateenkaarilippuja seinillä vähän siellä sun täällä näyttämässä oppilaille, että täällä supportataan kaikkia tyyllillä. (6 lk. teksti 2)

Myös Janhusen (2013, 68–70; 80–83) tutkimuksessa oli noussut esiin vahvasti koko koulun kattava yhteishenki, ja hän on jopa nostanut yhteisöllisyyden yhdeksi kouluhyvinvoinnin yläkategorioista. Hänen mukaansa siihen kuuluvat seuraavat alakategoriat: ”kaverisuhteet ja vertaisryhmä; koulun ilmapiiri ja yhteishenki; opettajien ammattitaito ja asenne; suhtautuminen oppilaisiin” (Janhunen 2013, 80). Myös tässä tutkimuksessa nousi kiusaamisen vastustamiseen liittyvän yhteisöllisyyden lisäksi esiin luokan tai koulun välinen yhteishenki ja positiivinen tunnelma.

Tämä johtaa myös parempaan luokkahenkeen. Luokkahenki on minusta paljon isompi asia kouluhyvinvoinnissa kuin tilat. [...] Ylipäätään myös koulun tasolla oleva yhteisöllisyys olisi toimivaa ja hauskaa. (9 lk. teksti 5)



Haluaisin myös, että koulu ja luokka olisi positiivisia. (6 lk. teksti 4)

Myös Välivaaran ym. (2018, 14) tutkimuksessa on käsitelty lyhyesti yhteisöllisyyttä ja sen yhteydessä myös oppilaiden koulussa kokemaa turvallisuuden tunnetta. Lisäksi turvallisuuden tunne tunnistettiin yhdeksi kouluhyvinvoinnin tekijäksi australialaisessa Fattore ym. (2009) tutkimuksessa. Myös minun tutkimuksessani oli muutamia mainintoja siitä, kuinka koulun ja sen ympäristön tulisi olla turvallinen.

Välituntialueella pitäisi olla turvallista, niin kuin myös koulussa sisällä. (6 lk. teksti 1)

koulun lähiympäristön pitäisi olla turvallinen ja viihtyisä. (9 lk. teksti 3)

Koulun turvallisuuden vaatimusta on käsitelty myös lasten oikeuksien julistuksessa artiklassa numero 2, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on yhdenvertainen oikeus turvalliseen kouluympäristöön (Harinen & Halme 2012, 20–21). Kiusaamisen poistamisen lisäksi se on siis asia, jonka sekä lapset että päättäjät ovat jo ymmärtäneet osaksi kouluhyvinvointia.

Seuraava kategoria *Koulun fyysinen ympäristö* on varsin laaja ja oppilaiden teksteissä oli paljon kirjoituksia siihen liittyen. Erityisesti ruokailu, jonka tärkeys on nostettu jo aiemmissakin suomalaisissa tutkimuksissa esiin, nousi tässäkin tutkimuksessa oppilaiden näkökulmasta varsin tärkeäksi (esim. Välivaara ym. 2018, Janhunen 2013). Esimerkiksi Arposen vuonna 2007 toteuttamassa tutkimuksessa ruokailu oli nostettu jopa omaksi yläkategoriakseen, koska oppilaat olivat maininneet sen niin usein. Sen sijaan Suomen ulkopuolisissa tutkimuksissa ruokailu ei yleensä nouse yhtä vahvasti esiin. Syynä voi olla esimerkiksi Suomessa perinteinen, mutta maailmalla melko erikoinen, ilmainen kouluateria, jonka koulu valmistaa. Useassa maassa oppilas saa esimerkiksi kotoa mukaan eväät, jolloin kouluruuan maku ei ole riippuvainen koulun olosuhteista.

Tutkimukseni mukaan oppilaat sekä toivoivat parempaa ruokaa että parempia välipalamahdollisuuksia. Kovin moni ei kirjoittanut siitä, minkälaista parempi ruoka olisi, mutta muutamissa teksteissä oli mainintoja kuten *monipuolinen* tai *vaihteleva*.

Ruoka olisi erilaisempaa ja parempaa kuin mikään perusruoka (9 lk. teksti 6)

Monipuolinen kouluruoka olisi myös hyvä (6 lk. teksti 15)

Todella moni kirjoitti siitä, että koulun lähellä tai jopa koulun sisällä voisi olla kauppa tai kioski, josta voisi käydä ostamassa välipaloja.

Jos koulun aikana kauppaan meno on kiellettyä, mielestäni pitäisi olla joku limuautomaatti ja välipala-automaatti. (9 lk. teksti 5)

Hyvä koulu olisi sellainen, että välitunneilla saisi hakea evästä kaupasta. (9 lk. teksti 11)

Koulun sisällä olisi kauppa. (6 lk. teksti 14)

Uskoisin, että nämä asiat hieman kytkeytyvät toisiinsa. Muutama oppilas nimittäin mainitsi siitä, että nykyisessä järjestelmässä heille jää vielä ruokailun jälkeenkin nälkä, minkä vuoksi välipalamahdollisuus on tärkeä. Yksi yhdeksäsluokkalaisista esimerkiksi toivoi, että ruokaa saisi ottaa niin paljon kuin haluaa.

Koulussa olisi hyvää ruokaa ja saisi ottaa niin paljon että on täynnä. (9 lk. Teksti 1)

Toisaalta oppilaat myös kirjoittivat siitä, että koulupäivät ovat pitkät ja jos koulupäivä loppuukin vasta esimerkiksi neljän aikaan, on ymmärrettävää, että päivän aikana olisi hyvä olla useampikin ruokailumahdollisuus kuin vain yksi.

Haluaisin myös lyhyempiä koulupäiviä. (6 lk. teksti 3)

Koulussa voisi olla myös ruokalassa useasti välipala. (6 lk. teksti 15)

Myös Väливаaran ym. (2018, 10–12) ja Janhusen (2013, 70–71) tutkimusten mukaan oppilaiden suurimmat toiveet ruokailuun liittyen koskevat monipuolisempaa ruokaa sekä välipalaa. Väливаaran ym. tutkimuksessa lapset kertoivat, että välipalamahdollisuus olisi tärkeä. Lisäksi he pohtivat sitä, että jos välipala on maksullinen, kaikilla ei ehkä ole mahdollisuutta ostaa sitä. Myös minun tutkimuksessani oli muutama saman tyyppinen ilmaisu.

ja on paikka ostaa eväitä ilman hintojen nousua (9 lk. teksti 7)

Sen sijaan mainintoja kaupassa käymisestä ei ole ollut aiemmissä tutkimuksissa. Välipala-automaattien ja kanttiinin tarve sen sijaan on tullut esiin aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Arponen 2007, 21). Toisaalta nyt tutkittavassa koulussa ei ole oppilaiden kirjoitusten mukaan välipala-automaattia, mutta kauppa on aivan vieressä. Voi siis olla, että oppilaat kokevat kaupassa käymisen ainoana mahdollisuutena saada ruokaa iltapäivällä. On kuitenkin selvää, että oppilaiden mukaan välipalamahdollisuus olisi tärkeä tekijä heidän kouluhyvinvoinnilleen.

Myös koulun muita fyysisiä puitteita kuvailtiin ahkerasti. Erityisesti luokkien liikuntapainotteisuus näkyi välituntipihaa kuvatessa, jonne toivottiin paljon aktiviteettejä ja liikuntamahdollisuuksia.

Välituntialueella pitäisi olla nurmikenttä ja lentopalloverkko. (6 lk. teksti 1)

Ulkonakin voisi olla jotain liikuntaan liittyvää esim. koripallokorit ja jalkapallomaalit. (9 lk. teksti 8).

Riittävä ulko- ja liikuntavälineitten määrä kouluhyvinvoinnin osatekijänä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Välivaara ym. 2018, 12). Lisäksi esimerkiksi Arposen (2007, 4) tutkimuksessa välituntipihan fyysisten puitteitten parantaminen ja siihen liittyvät parannusideat olivat yksi useimmiten mainituista asioista oppilaiden vastauksissa.

Opiskelutiloja kuvatessa kummallakin yhdeksäs- ja kuudesluokkalaisilla korostui ergonomisuus ja koulutilojen siisteys. Toivottiin esimerkiksi mukavia tuoleja ja todella moni mainitsi, että työtilojen tulisi olla siistejä.

Koulun penkit olisivat mukavammat istua ja koulupöydät oikean korkuisia. (6 lk. teksti 9)

Opiskelu/työ tilat olisivat siistit sekä monipuoliset niin että opiskelutapoja riittää. (9 lk. teksti 6)

Koulutilojen mukavuus on tullut esiin myös esimerkiksi Loureiron ym. (2020) tutkimuksessa, jossa koululta toivottiin jopa kodinomaista mukavuutta. Lisäksi Janhusen (2013) tutkimuksessa oppilaat korostivat erityisesti ruokalan siisteyttä.

Oli myös mielenkiintoista, että kummassakin ikäryhmässä oli muutamia mainintoja siitä, että koululla voisi olla yleisiä tiloja ja esimerkiksi sohvia, joissa voisi viettää muutenkin aikaa esimerkiksi kavereiden kanssa tai sitten tehden läksyjä.

Sohvia paljon ja pöytiä, joissa voisi tehdä vaikka läksyt. (9 lk. teksti 8)

Voisi hengata kavereiden kanssa sisätiloissa. (6 lk. teksti 14)

Koulussa on myös paljon vapaa-ajan toimintaa. (9 lk. teksti 7)

Koulun tiloissa voitaisiin siis oppilaiden mukaan viettää joskus aikaa myös muutoin kuin virallisen koulun aikana. Tätä ei ole aiemmissa tutkimuksissa käsitelty ainakaan laajasti, vaikkakin Janhusen (2013, 67–68) tutkimuksessakin osa oppilaista oli tuonut sen esiin, että kouluissa voisi olla yleisissä paikoissa esimerkiksi jotain istumapaikkoja, joissa viettää aikaa

kavereiden kanssa. Lisäksi Arposen (2007,4) tutkimuksessa oppilaat toivat kerhotoiminnan koulussa esiin, kun puhuttiin erilaisista kunnan tarjoamista palveluista.

Myös koulutilojen suurempi viihtyvyys esim. kasvien ja värien avulla mainittiin, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (esim. Janhunen 2013, 67–68; Väliavaara ym. 2018, 12). Lisäksi koulurakennuksen ja luokkahuoneiden suuruus ja sitä kautta tilojen väljyys oli yksi asia, joka mainittiin useammassakin tekstissä.

Unelmien koulussa tilat olisivat modernit, jotain väriä muttei punaista. Kasveja, kivoja opiskelupaikkoja myös auloissa (9 lk. teksti 5)

Kouluissa pitäisi olla isot luokkahuoneet ja tiloja joissa opiskella. (6 lk. teksti 1)

Tämän perusteella koulun voisikin sanoa muuttuneen jäykän virallisesta instituutiosta paikaksi, jossa oppilaat arvostavat mukavuutta ja viihtyvyyttä sekä jossa voi heidän mielestään viettää aikaa myös virallisen koulun ulkopuolella.

Kummatkin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset myös toivoivat koulun työtaakkaan helpotusta erilaisin tavoin. Monet esimerkiksi toivoivat lyhyempiä päiviä tai vähemmän kokeita.

Hyvässä koulussa olisi vähemmän kokeita (6 lk. teksti 8)

Koulupäivät ovat liian pitkiä. (6 lk. teksti 11)

Olisi vähemmän kokeita [...]. Kouluun tulemisajat saisi itse päättää (8–11) (9 lk. teksti 4)

Monessa tutkimuksessa onkin tunnistettu suomalaisoppilaiden tuntemukset koulun suuresta kuormittavuudesta. Esimerkiksi vuonna 2010 tehdyn tutkimuksen mukaan suomalaiset oppilaat kuuluivat eurooppalaisessa vertailussa ylimpään kolmannekseen, kun mitattiin mielipiteitä koulun kuormittavuudesta (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 41). Lisäksi esimerkiksi vuoden 2013 kouluterveyskyselyssä selvisi, että noin 40 % yläkoululaisista kokee, että koulun aiheuttama työtaakka on liian suuri. Toisaalta taas PISA-tutkimukset ovat paljastaneet, että suomalaisnuoret käyttävät kansainvälisesti verraten melko vähän aikaa opiskeluun. (Pulkinen, Rautopuro & Välijärvi 2017, 123; Välijärvi 2007, 357–358.)

Moni kertoi kokeiden olevan erityisesti henkisesti kuormittavia, sillä ne stressaavat paljon.

Täydellisessä koulussa myös otettaisiin enemmän erilaisia ihmisiä huomioon ja erilaisia tapoja osoittaa oppimista. [...] Moni ikäiseni nuori (15–17) stressaa hyvin paljon kokeita. (9 lk. teksti 9)

Stressin minimoiminen esim. kokeista olisi tärkeää sillä, ne eivät aina näytä oppilaan oikeaa osaamista. (9 lk. teksti 2)

Ehkä suomalaisten kokema kuormittavuus ei liitykään suoraan opiskeluun käytettyyn aikaan, vaan juuri psyykkiseen kuormittavuuteen. Muutama yhdeksäsluokkalainen toivoikin, että oppimista voisi osoittaa muutoinkin kuin vain kokeiden muodossa. Tämä huomio oli mielenkiintoinen, sillä vaikka esimerkiksi Välivaaran ym. (2018, 10; 14–15) tutkimuksessa tunnistettiin myös lasten toive esimerkiksi lyhyemmille päiville ja pienemmälle koulun kuormittavuudelle, aiemmissa tutkimuksissa ei ole tullut esiin oppilaiden toivetta osoittaa oppimisensa myös muilla tavoin kuin kokeilla. Ehkä nyt korona-aikana oppilaat ovat voineet suorittaa opintoja myös eritavoin ja toivovat, että jatkossakin olisi tähän mahdollisuus. Lisäksi erityisesti kokeiden kohdalla nousi esiin työrauhan vaatimus. Eräs oppilas jopa toivoi erillistä koppia, jossa kokeen voisi tehdä rauhassa.

Olisi koppeja joissa saisi tehdä kokeen rauhassa. (6 lk. teksti 6)

Lisäksi sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten esittivät tasaisesti toiveita siitä, minkälaisia erikoistapahtumia koulussa olisi hyvä järjestää. Myös näiden teemapäivien ja erikoistapahtumien tarve on tunnistettu jo aiemmissa tutkimuksissa (esim. Välivaara ym. 2018; Janhunen 2013). Esimerkiksi Välivaaran ym. (2018, 10) tutkimuksessa oppilaat kertoivat, että erikoistapahtumat rikkovat mukavasti arjen rutiineja. Myös tässä tutkimuksessa muutamissa teksteissä oli annettu perusteluiksi erikoistapahtumille se, että niiden avulla koulupäivään tulee muutakin sisältöä kuin vain opiskelua, mikä edelleen vähentäisi koulusta aiheutuvaa taakkaa ja toisi vaihtelua.

Täydellisessä koulussa olisi aina joskus aamunavaus (niin kuin joskus alakoulussa), jossa olisi kiva toiminta, mieluiten myös tulisi yllätyksenä (se toisi jotain ei niin rutiinia). (9 lk. teksti 5)

Ehdotetut erikoistapahtumat olivat luonteeltaan erilaisia, mutta karkeasti voidaan sanoa, että yhdeksäsluokkalaisten toiveet olivat useammin liitettävissä kouluun ja siihen liittyviin asioihin, kun taas kuudesluokkalaisten toiveisiin liittyi enemmän leikinomaisuutta esimerkiksi erilaisten kilpailujen tai teemapäivien muodossa.

Kilpailuja olisi myös ja kaikki saa osallistua niihin. (6 lk. teksti 9)

Erilaiset tapahtumat ovat myös todella viihdyttäviä oppilaille. (9 lk. teksti 10)

Käsittelen seuraavaksi laajemmin sitä, kuinka kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten tekstit erosivat toisistaan ja sitä, onko tämän tutkimuksen avulla mahdollista löytää joitakin yleisiä kehityslinjoja kouluhyvinvointikäsitteille.

## 6.2 Kouluhyvinvointikäsitteiden kehittyminen

Suomessa ei ole aiemmin tutkittu paljonkaan oppilaiden kouluhyvinvointikäsitteiden kehittymistä taikka sitä, minkälaisia muutoksia kouluhyvinvointikäsitteeseen tulee oppilaan kasvaessa ja kehittyessä. Sen sijaan esimerkiksi koulujen terveystarkastuksissa ja pääkaupunkiseudulla toteutetussa tutkimuksessa on aiemmin huomattu, että vanhemmat oppilaat eli nuoret voivat yleensä nuorempia alakoulun oppilaita huonommin (Leskisenoja & Sandberg 2019; Kinnunen ym. 2016, 129.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus keskittyä mittaamaan sitä, kuinka hyvin tai huonosti oppilasryhmät voivat vaan siihen, kuinka heidän kouluhyvinvointikäsitteensä kehittyvät heidän kasvaessaan.

Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten tekstit erosivat jo kirjoitustyyliensä melko paljon. Kuudesluokkalaisten teksteille oli ominaista se, että he kirjoittivat kouluhyvinvointiinsa liittyvistä asioista hyvin listanomaisesti. Yleensä muutamasta asiasta oli kirjoitettu hieman pidemmin, mutta muut asiat oli lähinnä mainittu ja sitten menty seuraavaan asiakokonaisuuteen.

Olisi kiva, jos olisi hyvä ilmapiiri eikä syrjittäisi muita. Haluaisin ison leikkipihan, hyvät kouluruuat ja vähän lyhyemmät päivät. (6 lk. teksti 4)

Ensimmäistä asiaa eli koulun yleistä ilmapiiriä ja suhdetta muihin oppilaisiin on käsitelty hieman laajemmin, mutta sen jälkeen on lähinnä kirjoitettu lista asioista, jotka kyseessä olevan oppilaan mukaan olisivat osa koulua, jossa hänen olisi hyvä olla.

Yhdeksäsluokkalaisten taas useammin perustelivat toiveitaan.

Koulussa on myös paljon vapaa-ajan toimintaa. Pidän niistä ja ne ovat mielestäni järkeviä. (9 lk. teksti 7)

Minun mielestäni täydellinen koulu olisi sellainen, jossa annetaan mahdollisuuksia monenlaiseen oppimiseen. Kuten etämahdollisuus. Sillä jotkut oppivat paremmin kotona kuin koulussa. Toivoisin myös että erilaisia oppimismalleja olisi kuten ryhmätyöt, yksilötyöt ja että oppimista yksilöittäisiin, sillä jokainen ihminen oppii erilailla ja jokainen tarvitsee erilaisen ympäristön siihen. (9 lk. teksti 9)

Koska kirjoitusohjeissani ei ole nimenomaisesti sanottu, että omia vastauksia tarvitsisi perustella, on mielenkiintoista, että moni yhdeksäsluokkalainen oli kuitenkin tehnyt niin. Tämä saattaa kertoa esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten suuremmasta esseenkirjoituskokemuksesta ja -taidoista. Yhdeksäsluokkalaisten ovat varmaankin jo tottuneet kirjoittamaan esimerkiksi kokeissa esseevastauksia, jolle on ominaista omien vastausten perusteleminen. Kun aineistonkeruumenetelmänä on tekstien kerääminen, pitääkin aina ottaa huomioon tutkittavien kirjoitustaito (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009/2011, 84). Tätä samaa tutkimusmenetelmää tuskin voisi käyttää esimerkiksi ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden tutkimiseen. Kuudesluokkalaisten tekstit ovat kuitenkin varsin informatiivisia ja käsittelevät jo monimutkaisia asioita, joten heidänkin tekstinsä olivat hyödynnettävissä ilman mitään ongelmia. Lisäksi Helavirta (2011, 58) oli huomannut tutkimuksessaan, että lapset kertovat yleensä toteavasti elämässään hyvin olevista asioista. Sen sijaan ikävistä asioista kerrottiin paljon sisältörikkaammin. Voikin sanoa, että yllä olevassa esimerkissäkin esimerkiksi kouluruoka on paljon neutraalimpi aihe kuin syrjiminen.

Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten teksteissä oli myös joitakin selviä sanavalintoihin liittyviä eroja. Kuudesluokkalaisten esimerkiksi kirjoittivat useammassakin tekstissä *leikki-pihasta*, kun taas yhdeksäsluokkalaisten puhuivat vain *koulun pihasta* tai *välituntipihasta*.

Leikki-pihalla olisi paljon erilaista tekemistä. (6 lk. teksti 14)

Koulupihat ovat hyviä ja ne piristävät päivää. (9 lk. teksti 7)

Myös kiusaamisesta tai syrjimisestä puhuttaessa kuudesluokkalaisten käyttivät vielä ilmaisuja, joissa viitattiin leikkimiseen.

Haluaisin, että kaikki otetaan mukaan leikkiin. (6 lk. teksti 3)

Kuten jo mainitsin erikoistapahtumia käsitellessäni edellisessä alaluvussa, kuudesluokkalaisten myös toivoivat enemmän leikinomaisia tapahtumia. Lisäksi vain kuudesluokkalaisten toivoivat pidempiä välitunteja.

Ja koulussa olisi ainakin kerran vuodessa ”anything but backpack -päivä”. (6 lk. teksti 8)

Kerran kuukaudessa olisi päivä jolloin lapset saavat päättää mitä tehdään. (6 lk. teksti 6)

Unelmien koulussa pitäisi olla tunnin kestäviä välitunteja. (6 lk. teksti 14)

Yhdeksäsluokkalaiset taas toivoivat esimerkiksi *kouluvierailijoita*, mikä on luonteeltaan aivan erilainen tapahtuma kuin kuudesluokkalaisten toivomat erikoistapahtumat, joiden tarkoitus on nimenomaan tehdä jotain tavallisesta kouluarjesta eroavaa.

Myös kouluvierailijat ovat mielestäni piristäviä ja oikeasti kiinnostavia. (9 lk. teksti 5)

Näyttäisikin sille, että tutkimukseen osallistuneiden ikäero tulee vahvimmin esiin näissä ilmaisuissa ja näkemyksessä siitä, minkälaista toimintaa koulussa yleensä voidaan ja halutaan järjestettävän. Kuudesluokkalaiset toivovat vielä kouluun leikinomaisuutta ja lapsille tyypillisempiä tapahtumia, kun taas yhdeksäsluokkalaiset eivät enää halua leikkejä, vaan koulu yhdistyy opiskeluun ja tietynlaiseen suorittamiseen.

Tämä korostuu myös siinä, että erityisesti kuudesluokkalaiset kirjoittivat välituntipihaa ja sen ominaisuuksista. Yhdeksäsluokkalaiset toivoivat lähinnä käytännöllisiä eivätkä enää niin paljon toiminnallisia ominaisuuksia. Yhdeksäsluokkalaiset halusivat esimerkiksi suojaa huonon sään varalta ja eräs kirjoittaja jopa totesi, että välituntipiha on hänelle aivan toissijainen.

Hyvässä koulussa pitäisi/voisi olla isot tilat, missä voisi olla sisällä, jos olisi huono keli ulkona. [...] Jos pakotettaisiin ulos/välkälle niin katoksiakin olisi hyvä olla ettei kastu sadepäivisin. (9 lk. teksti 8)

Koulunpiha on mulle toissijainen asia, mutta jotain katoksia ja penkkejä olisi kiva olla. (9 lk. teksti 5)

Kuudesluokkalaiset taas kirjoittivat laajastikin välituntipihaa ja sen tärkeydestä. Toivottiin, että piha olisi isompi ja siellä olisi paljon tekemistä ja aktiviteettejä välituntien ajalle.

Välkällä voisi mennä kuplahalliin. (6 lk. teksti 6)

Olisi iso koulupiha (6 lk. teksti 18)

Välleillä voisi myös olla eri aktiviteettejä, kuten jotain pelejä mistä voi voittaa jotain. (6 lk. teksti 16)

Ikäluokat siis kirjoittivat välituntipihaa varsin eri tavoin.

Yhdeksäsluokkalaisetkin kirjoittivat koulun fyysisistä puitteista melko paljon, mutta heidän vastauksensa painottuivat enemmän koulurakennuksen yleiseen kuvailuun. He esimerkiksi puhuivat asioista, jotka koulun sisällä lisäisivät viihtyvyyttä, kuten penkit, joissa istua



kavereiden kanssa tai koulujen ja luokkien yleinen siisteys. Myös esimerkiksi luokkatilojen innostavuudesta puhuttiin.

Ja olisi siisti opiskelupaikka. Koulussa olisi oleskeluhuoneita. (9 lk. teksti 11)

Luokkatilojen pitäisi olla innostavat ja hyvällä tavalla värikkäät. (9 lk. teksti 3)

Heidän kuvailunsa pääpaino oli siis leikkien ja välituntitoiminnan sijaan opiskelun viihtyvyyden lisäämisessä.

Oli myös mielenkiintoista, että moni kuudesluokkalainen toivoi, että voisi käyttää puhelinta välituntien aikana, mutta samanlaisia toiveita ei enää esitetty yhdeksännellä luokalla.

Haluaisin, että koulussamme saisi olla välkällä puhelimella. (6 lk. teksti 6)

Uskoisin, että tämä johtuu puhelimenkäytön vähentymisen sijaan siitä, että yhdeksäsluokkalaisten kohdalla ei enää valvota tai kiellä puhelimen käyttöä välituntien aikana. Toisaalta kuudesluokkalaisten tuntuvat selvästi noudattavan *ei puhelinta* -sääntöä, koska jos käytäntöä ei noudatettaisi, sen poistamista olisi turha pyytää. Puhelimeen liittyen kummatkin ikäluokat myös esittivät toiveen siitä, että tietoteknisiä laitteita hyödynnettäisiin enemmän opetuksessakin.

Puhelinta saisi käyttää, kunhan oppitunneilla keskittyisi myös opetukseen ja oppimiseen. (6 lk. teksti 9)

Koulussa käytettäisiin enemmän tietokonetta ja puhelinta oppimisen tukena. (9 lk. teksti 1)

Vaikka toive tietokoneen ja puhelimen laajemmasta käytöstä yhdistää kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten, myös opiskelutavoissa ja niihin liittyvissä kirjoituksissa oli eroja. Yhdeksäsluokkalaisten kirjoittivat todella paljon siitä, että he toivovat, että opetus- ja opiskelutekniikoissa olisi enemmän vaihtelua. Eräs kirjoittaja totesikin suoraan:

Kouluissa voitaisiin käyttää monipuolisempia opiskelutapoja, kuin vain luokassa istuminen ja kuuntelu. (9 lk. teksti 2)

Erilaiset opetusmenetelmät tuovat kiinnostusta päivään. (9 lk. teksti 3)

Lisäksi oli esimerkiksi toiveita ryhmätöistä ja jopa etäopiskelumahdollisuudesta.

Minun mielestäni täydellinen koulu olisi sellainen, jossa annetaan mahdollisuuksia monenlaiseen oppimiseen. Kuten etämahdollisuus. Sillä jotkut

oppivat paremmin kotona kuin koulussa. Toivoisin myös että erilaisia oppimismalleja olisi kuten ryhmätyöt, yksilötyöt ja että oppimista yksilöittäisiin. (9 lk. teksti 9)

Erilaiset luokkien sekoittamiset erilaisissa tilanteissa voisi olla myös mukavaa, kun löytää uusia kavereita ja tutustuu muuhunkin koulun porukkaan. Tietenkin korona on nyt vaikuttanut tilanteeseen, mutta muussa tapauksessa se olisi mielestäni todella mukavaa. Opiskelussa erilaisten oppimiskeinojen hyödyntäminen lisää myös viihtyisyyttä, varsinkin tunneilla. (9 lk. teksti 10)

Uskon, että tässä aihekokonaisuudessa näkyy vahvimmin korona-ajan vaikutus. Toisaalta joitakin opiskelutapoja ei voitu käyttää korona-aikana, mutta toisaalta on myös tullut lisää erilaisia suoritustapoja. Peruskoulussa on kuitenkin etäopiskelumahdollisuus tullut ajankohtaiseksi vasta nyt korona-aikana – aiemmin etäsuorittaminen ei ole ollut yleistä. Toisaalta jo ennen korona-aikaa ainakin Janhusen (2013, 64–66) tutkimuksessa oli todettu nimenomaan yläkoululaisilla erilaisten opetusmetodien ja -arviointitapojen vaihtelevuuden tarve. Myös tässä tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaiset toivoivat opiskelutapojen vaihtelevuuden lisäksi, että opiskelua voisi mukauttaa enemmän oppilaan taitoihin ja kykyihin sekä että oppimaansa voisi osoittaa myös muutoin kuin perinteisin tavoin.

Täydellisessä koulussa myös otettaisiin enemmän erilaisia ihmisiä huomioon ja erilaisia tapoja osoittaa oppimista. (9 lk. teksti 9)

Yhdeksäsluokkalaiset eivät kuitenkaan maininneet suoraan, että he voisivat esimerkiksi päättää tunnin kulusta tai valita esimerkiksi mitä aineita he opiskelevat.

Kuudesluokkalaiset sen sijaan kertoivat esimerkiksi oppiaineista, joita he toivoisivat olevan enemmän koulussa tai että he voisivat päättää minkälaisia tehtäviä he tekevät tunneilla tai mitä kieltä he opiskelevat. Myös Arposen (2007, 37) tutkimuksen mukaan oppilaille on tärkeää, että heillä olisi ”enemmän sanavaltaa ja valinnanvapautta siihen, mitä koulussa opiskellaan”.

Kouluissa ei tarvitsisi opetella ruotsia jos ei halua tai saisi päättää kielen erikseen. Voisi olla enemmän englantia ja kuvista. Voisi olla kotitaloutta. (6 lk. teksti 5)

Tunneilla saisi tehdä mitä tehtäviä haluaa. (6 lk. teksti 14)

Toivoisin, että koulussa olisi enemmän historiaa, liikuntaa ja yhteiskuntaoppia. (6 lk. teksti 18)

Myös koulupäivien ajoissa toivottiin enemmän vapautta yksilöllisille valinnoille, kunhan kaikki viikon aikana tarvittavat aineet tulisi opiskeltua.

Koulupäivien pituuden saisi päättää itse, kunhan kouluaineita olisi sen verran kuin pitääkin. (6 lk. teksti 9)

Kuudesluokkalaisten vastauksissa siis korostuu oppilaiden valinnanvapaus, kun taas yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa korostuu enemmän vaihtelevuus ja yksilöllisyys. Yhdeksäsluokkalaisilla on jo toki erilainen tilanne kuudesluokkalaisiin verrattuna siinä suhteessa, että heillä on ollut mahdollisuus valita esimerkiksi valinnaisia aineita jo paljon pidempään kuin kuudesluokkalaisilla. He ovat siis jo voineet käyttää enemmän valinnanvapauttaan verrattuna kuudesluokkalaisiin. (Opetushallitus nd.) Kaiken tämän ja aiemmin keskusteltujen erikoistapahtumien pohjalta voi kuitenkin sanoa, että vaihtelevuus koulun arjessa on todella toivottua niin kuudes- kuin yhdeksäskin luokkalaisten puolesta.

Vaikka suoraan koulupäivän aikana toteutettava valinnanvapaus ei korostunut yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa, osallisuus sen sijaan tuli vahvasti esiin. Myös kuudesluokkalaiset mainitsivat muutamia osallisuuteen liittyviä asioita. Kuudesluokkalaiset esimerkiksi toivoivat, että he voisivat vaikuttaa siihen, minkälaista ruokaa koulussa tarjotaan. Myös aiemmin Arposen (2007) ja Aulangon (2016) tutkimuksissa on tunnistettu oppilaiden halu vaikuttaa kouluruokaan.

Monipuolinen kouluruoka olisi myös hyvä, ja että oppilaat voisivat kertoa oman mielipiteen ja ehdottaa eri ruokia. (6 lk. teksti 16)

Kuudesluokkalaisten toiveet liittyivätkin miltei aina yllä esitetyn kaltaisiin konkreettisiin tapahtumiin ja asioihin. Yhdeksäsluokkalaisten osallisuuteen viittaavat asiat olivat paljon abstraktimpia ja kertoivat siitä, että yhdeksäsluokkalaiset toivovat, että heidät otetaan yleisesti päätöksenteossa ja muutoksissa huomioon – he esimerkiksi puhuivat oppilaskunnasta ja kuinka tapahtumien yhteydessä voisi kerätä heiltä lomakkeita ja opettaja voisi muutenkin keskustella heidän kanssaan asioista.

Ja että pyritään tekemään kaikki muutokset oppilaista lähtöisin. Esimerkiksi kyselyjen avulla tai oppilaan kommentteista lähtöisin. [...] Oppilaskunta on myös suuri osa vaikuttamista ja sitä kautta monet asiat voidaan muuttaa, jos siihen on tarve. [...] Opiskelussa erilaisten oppimiskeinojen hyödyntäminen lisää myös viihtyisyyttä, varsinkin tunneilla. Tässäkin kohtaa olisi kiva, että opettaja kysyisi ja keskustelisi eri ryhmien kanssa mitä mieltä he ovat. (9 lk. teksti 10)

Oppilaskuntatoiminnan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuden vaikutus kouluhyvinvointiin on todettu myös Arposen (2007) tutkimuksessa. Toisaalta samassa tutkimuksessa myös todettiin, että oppilaiden mukaan heillä on nykyisin vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa koulussa.

Abstraktien asioiden hahmottaminen kehittyy usein vasta 11–12-vuoden iässä, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa tekstien eroavaisuuksiin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä, kun he puhuvat mahdollisuuksistaan osallistua koulussa (Helavirta 2011, 26). Lisäksi esimerkiksi Aulangon (2016) tutkimuksen mukaan yläkoululaisilla on alakoululaisia voimakkaampia mielipiteitä osallistumisesta, ja he ovat muutenkin valmiimpia haastamaan vallalla olevia käytänteitä. On kuitenkin selvää, että kumpikin ikäryhmä toivoo, että oppilaat otetaan päätöksenteossa paremmin huomioon. Fattoren ym. (2009, 64–65) tutkimuksen mukaan toimijuus ja vaikutusmahdollisuudet olivat myös lapsen yleisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä. Osallisuus onkin lisäksi turvattu esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien julistuksessa, mikä edelleen korostaa oppilaiden osallisuuden tärkeyttä (esim. Harinen & Halme 2012, 22–23).

Toisaalta yhdeksäsluokkalaisten myös kyseenalaistivat sääntöjä toisin kuin kuudesluokkalaisten. Heidän teksteissään oli muutamiakin mainintoja siitä, että koululla on toki hyvä olla säännöt, mutta he eivät ymmärtäneet osan sääntöjen tarkoitusta tai etenkin tapaa, jolla opettajat puuttuivat niiden noudattamiseen. Esimerkiksi päähineiden käyttöä koskevaa sääntöä kritisoitiin. Eräs yhdeksäsluokkalainen esimerkiksi kirjoitti siitä, että ymmärtää kyllä, että se liittyy käytöstapoihin, mutta onko todella järkevää käyttää siihen aikaa tunnista, että koko ajan huomaamallaan päähineestä, kun se ei vaikuta oppimiseen mitenkään.

Myöskin jotkut säännöt ovat aivan turhia, kuten ei pipoa sisällä. Toki on epäkohteliasta pitää pipoa päässä sisällä, mutta haittaako se opetusta? ei. Haittaako se oppimista? ei. Joten miksi se pitää kieltää? (9 lk. teksti 9)

Sen lisäksi hyvässä koulussa pitäisi mielestäni olla säännöt (inhimilliset), joiden noudattaminen tapahtuu huomaamatta. Tällöin ei synny sitä nuorta kapinointia ja yleistä ärsytystä koulunkäynnistä. Ymmärrän toki sääntöjen ideat energiajuomista ja kaupassakäynnistä, mutta se tuo jollekin stressiä ja taas toisille halua uhmata niitä. (9 lk. teksti 5)

Kuudesluokkalaisilla samanlaista ilmiötä ei ollut.

Tämänkin tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten tuntuvat siis olevan herkempiä kyseenalaistamaan toimintatapoja, eivätkä enää ota sääntöjä vain annettuna. Kuten yllä on mainittu, myös Aulangon (2016) tutkimuksen mukaan yläkoululaisilla on alakoululaisia voimakkaampia mielipiteitä ja he ovat alttiimpia haastamaan vallitsevia olosuhteita ja käytäntöjä. Lisäksi säännöt tuntuvat tämän tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten mielestä vaikuttavan kouluhyvinvointiin erityisesti silloin, kun niiden noudattaminen ei tunnu luonnolliselle tai niiden perimmäistä ideaa ei ymmärretä. Myös aiemmin toteutetussa

Välivaaran ym. (2018, 13) tutkimuksessa tunnistettiin sääntöihin sitoutuminen yhtenä kouluhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Tuon tutkimuksen mukaan tärkeätä olikin juuri se, että kaikki koulun toimijat sitoutuvat yhdessä sovittuihin ja oikeudenmukaisiin sääntöihin. Myös Arposen (2007, 36) tutkimuksessa painottui se, että oppilaatkin voisivat vaikuttaa sääntöihin. Lisäksi Thronberg (2008, 421–422) tunnisti tutkimuksessaan oppilaiden reagoivan erityisesti etikettisääntöihin, jotka heidän mukaansa olivat vanhentuneita. Thronbergin tutkimuksessa tuli esiin esimerkiksi juuri päähineen käyttäminen sisätiloissa. Edellä esitetyissä tilanteissa onkin varmaan ongelmana se, etteivät yhdeksäsluokkalaiset koe tilanteisiin liittyviä sääntöjä oikeudenmukaisina, eivätkä he siksi ole itse sitoutuneet niihin.

Päihteistä oli lisäksi maininta vain yhdeksäsluokkalaisten teksteissä. Kaiken kaikkiaan maininnat päihteistä ja muutenkin suoraan fyysiseen terveyteen liittyvät maininnat olivat melko vähäisiä, mutta vain yhdeksäsluokkalaiset ottivat päihteidenkäytön puheeksi.

Täydellisessä koulussa ei oppilaiden keskuudessa myöskään olisi päihteiden käyttöä (9 lk. teksti 5)

Tutkimusten mukaan päihteidenkäyttö yleistyykin vasta oppilaiden kasvaessa ja lähestyessä aikuisuutta (Kinnunen ym. 2016, 129). Päihteidenkäyttö ei siis varmaankaan ole vielä yleistä niin nuorten oppilaiden keskuudessa kuin kuudesluokkalaiset.

Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa korostui selvästi myös ero siinä, että erityisesti kuudesluokkalaiset painottivat sitä, että jokaisen tulisi voida olla juuri sellainen kuin on ja että koko koulun yhteishenki korostaa sitä, että jokainen hyväksytään ja heitä tuetaan. Myös muutamat yhdeksäsluokkalaiset mainitsivat asiasta ja todella moni kirjoitti erityisesti siitä, ettei ketään saisi kiusata, mutta jokaisen omanlaisuus korostui erityisesti kuudesluokkalaisten vastauksista. Kävin aiemmin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yhteydessä (luku 3.1) läpi Erikssonin elämänvaihteoriaa, jonka mukaan nuoren kehitystehtävä (13–19-vuotiaat) on kehittää omaa identiteettiään. Voikin olla, että kuudesluokkalaiset, jotka ovat nyt 12–13-vuotiaita ovat juuri alkaneet työstämään identiteettiään ja tällainen oman identiteetin etsiminen ja hyväksyminen on nyt heillä mielessä varsin keskeisenä. Yhdeksäsluokkalaiset taas ovat aloittaneet jo aiemmin identiteetin prosessoinnin, jolloin asia ei ehkä ole heille enää yhtä ajankohtainen.

Tutkimuksen perusteella on siis selvää, että kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset kokevat kouluhyvinvoinnin hieman eri tavoin. Pääpiirteissään kategoriat, joista kirjoitettiin, olivat hyvin samanlaiset, mutta oppilaan näkökulma selvästi kehittyi myös hänen kehittyessään.

Siinä missä kuudesluokkalaiset vielä liittivät koulunkäyntiin tietyissä tilanteissa leikinomaisuuden ja tuntevat seuraavan helpommin annettuja toimintamalleja, yhdeksäsluokkalaiset olivat mitä ilmeisimmin jo saavuttaneet selvemmän identiteetin ja kyseenalaistivat enemmän aiempia toimintamalleja, ja tuntuivat liittävän koulunkäynnin suurimmilta osin vain opiskeluun ja sen piiriin liittyviin asioihin. Sen sijaan esimerkiksi hyvä kouluruoka, osallisuus, opettajan roolimalliasema, koulun työtaakan vähentyminen sekä kiusaamisen puuttuminen tuntuivat olevan yhtä tärkeitä sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisille.

## 7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta

Seuraavaksi pureudun vielä tarkemmin siihen, miten tutkimuksen luotettavuus on varmistettu ja mitkä asiat osaltaan vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen sekä siihen, millaiseksi tulokset ovat muotoutuneet. Ensinäkin tutkimuksen metodit tulisi valita vasta tutkittavan asian ja tutkimuskysymysten pohjalta sen mukaan, millaiset menetelmät auttavat tutkijaa keskittymään oleellisiin asioihin. Tämä tutkimus on siis laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää, mitä oppilaat itse ajattelevat kouluhyvinvoinnistaan. Koska tutkimuskysymykseni pyrkii ymmärtämään tutkittavia eli oppilaita, olen valinnut laadullisen tutkimuksen lähestymistavan. (Puusa & Juuti 2020b.)

Määrällisessä tutkimuksessa laatua ja luotettavuutta arvioitaisiin usein validiuden ja reliaabeliuden avulla. Validiudella viitataan siihen arviointiin, tutkitaanko tutkimuksella sitä ilmiötä mitä on tarkoituskin, ja onko mittaus harhatonta ja tarkkaa. Reliaabelius viittaa siihen, onko valittu luotettavia mittareita, ja onko tutkimus toteutettu niin, ettei mittaustilanne, mittaaja tai satunnaiset tekijät vaikuta tutkimukseen tai sen tuloksiin. Nämä eivät kuitenkaan sovi ainakaan suoraan laadulliseen tutkimukseen ja sen luotettavuuden arvioon. Joskus onkin todettu, että laadullisen tutkimuksen laadun ja luotettavuuden tarkastelu olisi tästä johtuen miltei mahdotonta. Myös laadullista tutkimusta on kuitenkin mahdollista tutkia validiuden ja reliaabeliuden pohjalta, kunhan tutkija sisäistää, että kyseessä on laadullinen tutkimus ja soveltaa sen reunaehdoja tarkasteluunsa. (Aaltio & Puusa 2020.)

Laadullisen tutkimuksen laadun ja luotettavuuden tarkastelulle on esitetty myös erilaisia malleja. Esimerkiksi Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012) esittävät artikkelissaan nimenomaan laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun kehitetyn mallin. Malli perustuu tutkijoiden aiemmin kehittämälle mallille (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007). Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä keskittyä seuraaviin periaatteisiin: 1. Principle of historical continuity (historiallisen jatkumon periaate), 2. Principle of reflexivity (reflektion periaate), 3. Principle of dialectics (dialektien periaate), 4. Principle of workability and ethics (käytettävyyden periaate ja etiikka) ja 5. Principle of evocativeness (reaktionherättämiskyvyn periaate) (oma käänös). Lisäksi kirjoittajien mukaan laadullisissa tutkimuksissa voisi luotettavuuden sijaan puhua laadukkuudesta. Käyn seuraavaksi näitä periaatteita läpi, ja peilaan omaa tutkimustani niihin. Neljännen periaatteen kohdalla luon myös tarkemman katsauksen tutkimuksen eettisyyteen ja sen tarkasteluun.

### 7.1.1 Tutkimuksen laadukkuus ja historiallinen jatkumo

Heikkisen ym. (2012, 8) mukaan laadukkuustarkastelun ensimmäinen periaate liittyy tutkimuksen esityksen historialliseen jatkumoon. Jotta tutkimusta voidaan pitää laadukkaana, tutkijan tulee ottaa huomioon myös taustalla vaikuttava laajempi konteksti esimerkiksi tutustumalla tarkasti aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja kirjoituksiin aiheesta. Ennen tutkimuksen toteuttamista olenkin lukenut useita aiemmin tehtyjä tutkimuksia niin hyvinvoinnista yleisemmin kuin myös nimenomaan kouluhyvinvointitutkimuksia. Lisäksi olen tutustunut hyvinvointiin ilmiönä ja laadullisiin tutkimuksiin yleensä. Tiedot näistä tutkimuksista löytyvät tämän tutkimuksen aiemmista luvuista. Olen myös tutustunut tutkimuksen kannalta muihin oleellisiin aiheisiin, kuten lasten oikeuksiin ja lapsen ja nuoren kehittymiseen.

Toinen tähän periaatteeseen liittyvä laadukkuusmittari on se, että tutkimus tulisi esittää kronologisessa ja loogisessa järjestyksessä. Tutkimusraportin tulisi siis olla koherentti ja korostaa tutkimuksen sisällä olevia kausaalisuhteita. (Heikkinen ym. 2012, 8; Heikkinen ym. 2007, 9–10.) Tutkimusraportin tulisikin olla eheä kokonaisuus, josta lukijan on mahdollista lukea mitä on tapahtunut ja missä järjestyksessä. Esimerkiksi myös Janhunen (2013, 53) on korostanut sitä, että on tutkijan tehtävä muodostaa aineistosta selkeä kokonaisuus, josta on mahdollista oppia jotain uutta.

Olen pyrkinyt tässä raportissa käyttämään yleisesti käytettyä tutkimusraportin rakennetta. Lisäksi olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman avoimesti siitä, mitä tutkimuksen aikana on tapahtunut ja missä järjestyksessä sekä miten nämä asiat liittyvät toisiinsa. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa onkin pyrittävä mahdollisimman suureen avoimuuteen tutkimusraportissa. Esimerkiksi Hirsjärvi ym. (1997/2018, 232–233) tuovat kirjassaan esiin tämän vaatimuksen yhtenä tärkeimpänä laadullisen tutkimuksen laatuvaatimuksena. Tutkijan tulisi pyrkiä tarkkaan selontekoon tutkimuksensa toteutuksesta läpi tutkimusraportin. Tämä liittyy läheisesti myös Heikkisen ym. (2012) seuraavana esittämään periaatteeseen reflektion vaatimuksesta.

### 7.1.2 Tutkimuksen laadukkuus ja reflektion vaatimus

Heikkinen ym. (2012, 8–9) määrittelevätkin reflektion tarkoittavan sen sisäistämistä, että tutkijan omat kokemukset vaikuttavat tutkimukseen etenkin silloin, kun hän kommunikoi muiden tutkimukseen osallistuvien kanssa. Lisäksi tutkijan tulisi pitää mielessä, että hän



tutkijana vaikuttaa muutenkin tutkimukseen, sillä tutkimus on hänen luomuksensa. Esimerkiksi pelkästään se, mitä on lähdetty tutkimaan ja mistä näkökulmasta, on usein tutkijan päätös. Myös omia ontologisia ja epistemologisia ajatuksia ja niiden vaikutuksia tutkimukseen tulisi osata pohtia. Heikkinen ym. myös liittävät reflektion periaatteeseen aiemmin mainitsemani mahdollisimman avoimen tutkimuksen kuvailun vaatimuksen. Tämä on erityisen tärkeää myös siksi, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista kehittää tutkimusnäkökulmaa vielä tutkimuksen edetessä. Tämä kuitenkin vaatii nimenomaan mahdollisimman avointa kuvausta tutkimuksen etenemisestä sekä tutkimusaineiston perinpohjaista tuntemista (Hirsjärvi 1997/2018, 266–267.)

Kuten sanottua, minä tutkijana olen päättänyt tämän tutkimuksen aiheen, ja lisäksi olen jo ennen tätä tutkimusta tehnyt tutkielman lasten kouluhyvinvoinnista. Tuo tutkimus eroaa kuitenkin nyt tekemästani tutkimuksesta esimerkiksi aineistonkeräysmenetelmän suhteen, mutta minulla on varsin paljon ennakkotietoa aiheesta, mikä varmasti vaikuttaa esimerkiksi omiin odotuksiini. Vaikka minulla ei esimerkiksi sinänsä ole hypoteesia, uskoisin kuitenkin aiempiin tutkimuksiin perustuen, että oppilaiden kouluhyvinvointi muotoutuu varsin laajaksi ilmiöksi.

Olen kuitenkin pyrkinyt kirjoittamaan avoimesti siitä, kuinka tämä tutkimus on toteutettu sekä omasta vaikutuksestani tutkimuksessa. Esimerkiksi luokassa, kun kävimme ohjeet oppilaiden kanssa läpi, annoin myös omia esimerkkejä kouluhyvinvoinnista, joka on voinut vaikuttaa siihen, mistä oppilaat ovat kirjoittaneet. Nämä esimerkit perustuivat aiempiin kokemuksiini kouluhyvinvoinnin tutkimisesta. Lisäksi annoin muutamalle kuudesluokkalaiselle erikseen ohjeita kesken kirjoituksen, kuten olen aiemmin kertonut. Olen myös hieman esitellyt tutkimuksellista maailmankuvaani, ja kertonut esimerkiksi, että kannatan itse konstruktivistista maailmankuvaa, mikä on osaltaan vaikuttanut esimerkiksi valitsemaani tutkimusstrategiaan.

Lisäksi on syytä mainita siitä, että samalla kun kirjoitin tätä tutkimusraporttia, osallistuin yliopistolla kurssille, jossa käsiteltiin laadullista tutkimusta yleensä. Kurssin yhteydessä tehtiin harjoitustyö, johon sai hyödyntää omaa pro gradua varten kerättyä aineistoa. Tein valinnan, että analysoin uudelleen yhdeksäsluokkalaisilta keräämäni aineiston tätä harjoitustyötä varten. Hyödynsin harjoitustyössä eri analysointitapaa kuin itse pro gradu - tutkimuksessani, mutta se auttoi minua katsomaan aineistoani hieman eri näkökulmasta, mikä on osaltaan vaikuttanut tuloksieni pohdintaan erityisesti yhdeksäsluokkalaisten kohdalla. Itse

kategorisointiin en siis tuonut mitään uutta, mutta uudenlaisen analyysin tutkiminen kiinnitti jo olemassa olevissa tuloksissa huomioni asioihin, joihin en ollut vielä aiemmin kiinnittänyt huomiota.

### 7.1.3 Tutkimuksen laadukkuus ja dialektit

Tutkimukseen vaikuttaa kuitenkin moni muukin asia kuin vain tutkija ja hänen ennakkotietonsa ja kokemuksensa. Tutkijan tulisikin Heikkisen ym. (2012, 9) mukaan laadukkaassa tutkimuksessa ottaa huomioon myös erilaisia mielipiteitä ja erityisesti myös sellaisia mielipiteitä, jotka eivät ole täysin harmoniassa tutkijan itsensä kanssa. Lisäksi näiden mielipiteiden esittämisessä pitäisi pyrkiä mahdollisimman suureen autenttisuuteen. Vain näin voidaan varmistaa, että tutkimus kuvastaa realistisesti todellista sosiaalista todellisuutta. Myös esimerkiksi Janhunen (2013, 53) korostaa tutkijan kykyä tuoda tutkittavien mielipiteet esiin aidosti ja rehellisesti.

Mielestäni tämä osuus varmistetaan teoriaosuudessa, jossa tulee ottaa huomioon monipuolisesti aiemmin tehdyt tutkimukset sekä erityisesti analyysissä ja johtopäätöksissä. Tutkimuksen tuloksissa tulisi nostaa mahdollisimman todenmukaisesti esimerkkejä eikä niitä saa ottaa pois kontekstista, jossa ne on kirjoitettu. Mielestäni tässä kohtaa on myös hyvä luoda katsaus siihen, minkälaisia ihmisiä tutkimukseeni on osallistunut. Kuten on jo moneen kertaan todettu, en pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, mutta koen silti tärkeäksi tuoda esiin sen, että tutkimukseeni on osallistunut tietynlaisia oppilaita ja tämä on osaltaan vaikuttanut aineistooni.

Ensinäkin tutkimus on toteutettu eteläsuomalaisessa kaupungissa. Jos tutkimus olisi toteutettu esimerkiksi pohjoisemmassa maalaiskunnassa, tutkimustulokset voisivat olla erilaiset. Myös koulukohtainen konteksti vaikuttaa, ja saman kaupungin sisälläkin eri kouluissa kerätyt aineistot olisivat voineet tuottaa erilaisia tuloksia. Lisäksi tutkimani luokat olivat liikuntapainotteisia luokkia. Näille luokille on hakuprosessi ja niissä on tavallista opetussuunnitelmaa hieman enemmän liikuntaa. Tämä on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, millaisia oppilaita tutkimukseen osallistui. Uskon kuitenkin, että luokkien välinen vertailu on mahdollinen, koska kumpikin luokista oli liikuntapainotteinen luokka.

Lisäksi valitsemani aineistonkeruumetodi on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, millaista tietoa saan. Olen jo aiemmin perustellut valitsemaani aineistonkeruumenetelmää, mutta myös tuonut esiin sen huonoja puolia (kts. luku 4).

#### 7.1.4 Tutkimuksen laadukkuus ja sen käytettävyys sekä eettiset kysymykset

Heikkisen ym. (2012, 9–10) mukaan tutkijan tulisi myös kiinnittää huomiota siihen aiheuttaako tutkimus jotain muutoksia todellisuudessa. Aiheuttaako tutkimus esimerkiksi keskustelua ja onko sitä mahdollista soveltaa käytännössä ja kuinka? Jos muutoksia tapahtuu, niitä tulisi myös osata tarkastella kriittisesti. Muutoksia tulisi tarkastella niin tutkittavien kuin tutkijoidenkin kannalta sekä laajemmassa kontekstissa esimerkiksi yhteisön kannalta. Lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota eettisiin kysymyksiin.

Tämän tutkimuksen pyrkimys on selvittää lasten kouluhyvinvointia, jotta voisimme tulevaisuudessa suunnitella koulumme niin, että lapset ja nuoret viihtyisivät niissä paremmin. Tiedostan kuitenkin myös, että tutkimus on vain pro gradu -tasoinen eikä sen tasoilla tutkimuksilla yleensä ole isoa vaikutusta yhteiskunnallisella tasolla. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseni mahdollistaa tulevaisuudessa osallistumisen suurempaan tutkimushankkeeseen, jolla voidaan vaikuttaa myös yhteiskuntaan.

Eettiseltä kannalta on otettava huomioon, että tutkimus koskee lapsia. Lasten suojeluasema on vielä vahvempi kuin tutkittavilla yleensä. Ensinäkin on otettava huomioon, ettei tutkimukseni tee enemmän haittaa lapsille kuin sen avulla voidaan saavuttaa hyvää. Kouluhyvinvointi voi olla joillekin oppilaille varsin arka aihe, jos heitä esimerkiksi kiusataan tai koulussa ei muutoin viihdytä kovin hyvin. Toisaalta kouluhyvinvoinnin käsittely koulussa tällaisen tutkimuksen yhteydessä saattaa saada oppilaat pohtimaan enemmän sitä, millaisessa koulussa he haluaisivat olla. He saattavat toimia tulevaisuudessa näiden pohdintojen mukaisesti ja osaltaan näin myös parantaa yleistä kouluhyvinvointia. Todella moni esimerkiksi kirjoitti siitä, ettei koulussa saisi kiusata ketään. Lapset tuntuivat tiedostavan, että kaikilla on oikeus olla turvassa kiusaamiselta.

Lisäksi kerroin tutkimuksen alussa, että olen luokassa koko tutkimuksen ajan ja hieman sen jälkeenkin, jos jollekulle oppilaalle tulisi tutkimuksesta mieleen jotain, josta he haluavat vielä keskustella kanssani. Myös kuudennen luokan luokanopettaja ja yhdeksännen luokan ryhmänohjaaja olivat tuttuina aikuisina paikalla koko tutkimuksen ajan, ja myös heidän kanssaan oli tarvittaessa mahdollista jutella.

Olen jo aiemmin käsitellyt lapsitutkimusta ja esimerkiksi siihen liittyviä valtakysymyksiä luvussa 3. Tämänkin tutkielman tutkimustilanteessa varmasti vallitsi jonkin asteinen valta-asetelma, sillä minä tulin aikuisena pitämään heille koululuokassa ohjatun tilaisuuden.

Lapsilähtöisyyden ja myös valtasuhteen kapenemisen kannalta olisi ollut parempi, että oppilaat olisivat saaneet päättää tutkimuksen toteuttamispaikan. Siihen ei kuitenkaan ollut nyt mahdollisuutta, sillä tutkimus toteutettiin tavallisen koulupäivän aikana, jolloin opetustilat ja muut koulun tilat ovat jo käytössä normaalin lukujärjestyksen mukaan. Pysin kuitenkin kaventamaan valtasuhdetta esimerkiksi niin, että korostin sitä, että nyt on kyse siitä, mitä mieltä he ovat – nyt ei ole olemassa väärää vastauksia ja olen aidosti kiinnostunut siitä, mitä heillä on sanottavana.

Myös tutkimuksen vapaaehtoisuus liittyy tutkimustyön eettisyyteen ja tutkijan valta-asemaan. Tutkimuksen vapaaehtoisuuden käsite saattaa hämärtyä, kun tutkimus toteutetaan kesken koulupäivän luokassa. Olen kyllä tiedottanut oppilaiden vanhemmille jaetussa saatekirjeessä sekä ennen tutkimuksen alkua tunnilla, että osallistuminen on vapaaehtoista. Uskon, että yhdeksäsluokkalaisten kohdalla vapaaehtoisuus olikin tiedostettu hyvin, sillä eräs oppilas jättäytyi tutkimuksesta pois omasta tahdostaan ja käsittelimmekin tätä vielä ennen tutkimuksen alkua. Tästä huolimatta kukaan muu ei jättäytynyt pois tutkimuksesta. Kuudennella luokalla samanlaista tapausta ei sattunut.

Mielestäni oli myös tärkeää varmistaa, että jokainen sai kirjoittaa oman tekstinsä ilman, että kukaan muu oppilas sai tietää mitä on kirjoittanut, ellei oppilas itse halunnut kertoa siitä myöhemmin. Tämän vuoksi järjestimme luokkatilan niin, että istumajärjestys muutettiin tutkimuksen ajaksi niin, että kaikki istuivat toisistaan erillään. Näin jokainen pystyi luottamaan siihen, että hänen kirjoittamansa teksti todella pysyi anonyymina.

Sen lisäksi, ettei kukaan sivullinen oppilas lukenut toisen tekstiä, on myös tutkijan vastuu varmistaa, etteivät tekstit tule myöhemmin tunnistetuiksi tai tutkittavien henkilötiedot päädy kenellekään sivulliselle. Keräsin tässä tutkimuksessa aineistoni ilman oppilaiden nimitietoja enkä muutoinkaan kerännyt mitään henkilötietoja, lukuun ottamatta tietoa siitä, käykö kirjoittaja kuudetta vai yhdeksättä luokkaa. Kukaan oppilas ei myöskään ollut kirjoittanut tekstiinsä mitään tunnistetietoja, joten oppilaiden puolesta anonymiteetti oli ilmeisesti tiedostettu hyvin. Minulla on toki myös oppilaiden omakätiset tekstit, joista oppilaiden tunnistaminen olisi periaatteessa mahdollista, joten tutkimuksen jälkeen aion vielä hävittää nämä alkuperäiset kirjoitukset tietosuojaturvallisesti.

Eettiseltä kannalta on myös tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat saavat tietoonsa tutkimuksen tulokset. Myös esimerkiksi lasten oikeus osallisuuteen käsittelee palautteen antamista. Sen mukaan lapsien tulisi saada palautetta niistä asioista, joihin he ovat lausuneet

sekä selvitys, siitä missä asioissa hänen mielipiteensä on otettu huomioon. (Lapsiasiavaltuutettu 2009, 12.) Tämän kyseenomaisen tutkimuksen kannalta ongelmallista, sillä oppilaat, jotka osallistuivat tutkimukseen, olivat kaikki viime vuonna koulun nivelvaiheessa – kuudesluokkalaiset ovat siirtyneet tänä vuonna yläkouluun ja yhdeksäsluokkalaiset toiselle asteelle. Näin ollen kaikkien oppilaiden kiinni saaminen tutkimuksen valmistuessa voi olla hankalaa. Aion kuitenkin toimittaa tutkimuksen koululle, jossa tutkimus on tehty sekä esimerkiksi vastuupettajille.

#### 7.1.5 Tutkimuksen laadukkuus ja kyky herättää reaktioita

Heikkisen ym. (2012, 10) mukaan hyvän tutkimuksen tulisi herättää ajatuksia ja mahdollistaa sen, että voimme ajatella asioita uusista näkökulmista. Reaktioita tulisi syntyä niin kognitiivisella kuin tunteidenkin tasolla, koska parhaat oppimiskokemukset yhdistelevät aina kumpaakin. Tutkimusaiheeni onkin jo itsessään sellainen, että meillä kaikilla on varmasti jonkinlaisia kokemuksia koulusta ja siitä, mitä itse liitämme mukavaan kouluun. Näin ollen moni voi peilata omiaankin kokemuksia tutkimukseni tuloksiin. Lisäksi toivon, että tutkimukseni tuottamaa tietoa tai samantyylisten tutkimusten tuottamaa tietoa voitaisiin tulevaisuudessa soveltaa niin, että voisimme luoda kouluistamme paikan, jossa oppilaat viihtyvät.

## 8 Johtopäätöksiä

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt selvittämään sitä, mitkä asiat oppilaiden itsensä mielestä vaikuttavat heidän kouluhyvinvointiinsa, ja toisaalta onko mahdollista hahmotella joitakin suuntaviivoja sille, kuinka oppilaiden kouluhyvinvointikäsitys kehittyy oppilaiden kehittyessä. Oppilaiden subjektiivinen kouluhyvinvointikäsitys on todella tärkeä, koska oppilaat viettävät koulussa todella suuren ajan hereillä oloajastaan ja hyvinvointi koulussa vaikuttaa myös hyvinvointiin laajemmin. (Minkkinen 2015, 13; 33.)

Tutkimukseni mukaan kouluhyvinvointi on subjektiivisesti tutkittuna varsin laaja ilmiö ja siihen vaikuttavat esimerkiksi toiset koulun toimijat, koulurakennuksen fyysiset ominaisuudet sekä oppituntien sisällöt ja opetustavat. Tulokseni ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, vaikka myös muutamia mielenkiintoisia uusia huomioita paljastui tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi toiveet etäopetuksesta ja kiusaamisen todella laajaksi koettu käsite olivat asioita, joita aiemmissa tutkimuksissa ei ole käsitelty.

Kouluhyvinvointikäsitys näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan myös hieman kehittyvän oppilaan kasvaessa, vaikka suurpiirteisesti ne asiat, jotka vaikuttavat kouluhyvinvointiin, näyttäisivät pysyvän melko muuttumattomina. Sen sijaan vanhemmat oppilaat muuttavat hieman näkökulmaansa siihen, mitä koulunkäynti on ja minkälaisia näkökulmia siinä painotetaan. Esimerkiksi kuudesluokkalaisille tärkeän koulunpihan sijaan yhdeksäsluokkalaisille oli tärkeää se, että opiskelussa on vaihtelevuutta esimerkiksi erilaisten opetus- ja opiskelutekniikoiden muodossa.

Koska erityisesti subjektiivisen kouluhyvinvointikäsityksen kehittymisestä on vielä varsin vähän tutkimusta, olisi hyvä, että asiaa tutkitaan vielä lisää ja laajemmin. Nyt tämän työn laajuuden ja siitä johtuvien rajausten vuoksi kaikkein nuorimpien alakoululaisten oppilaiden ääni jäi kuulematta. Lisäksi esimerkiksi paikallisesti on todettu paljon eroja hyvinvoinnissa (Leskisenoja & Sandberg 2019), joten myös paikallisesti laajempi tutkimus on tarpeen. Tutkimuksen perusteella ei siis voi tehdä kaikkia oppilaita koskevia päätelmiä, vaan niitä varten tarvitaan vielä lisää tutkimustietoa laajemmalta oppilasrintamalta.

Tämän tutkimuksen tietoa voi kuitenkin hyödyntää esimerkiksi uusien koulujen suunnittelussa, jotta onnistuisimme tekemään kouluja, joissa oppilaamme viihtyisivät paremmin. Toinen tulevaisuuden tutkimuksen aihe voisikin olla se, kuinka hyvin oppilaiden ääntä hyödynnetään kouluja suunnitellessa ja kuinka paljon oppilaiden

kouluhyvinvointikäsitys eroaa uusien koulujen suunnittelijoiden tai päättävissä asemissa olevien aikuisten kouluhyvinvointikäsituksesta. Voikin olla esimerkiksi niin, että suunnittelijat ajattelevat tekevänsä oppilaille mahdollisimman hyvän koulun, mutta heidän käsityksensä vain eroaa oppilaiden hyvän koulun käsityksestä. Esimerkiksi avoimet tai seinättömät oppimisympäristöt tuntuvat olevan ristiriidassa sen kanssa, että oppilaat arvostavat työrauhaa. Lisäksi opettajan apu ja tuki, jota myös arvostetaan, saattaa olla hankalasti saatavissa kovin isossa tilassa, jossa on paljon hälinää. Tämän vuoksi oppilaiden kuunteleminen on ensiarvoisen tärkeää kouluja suunnitellessa.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 2.5.2022.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Adamson, P. 2013. Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview. Innocenti Report Card 11. UNICEF. Viitattu 31.5.2022. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf)
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY
- Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Viitattu 28.10.2022. <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37284233/lasten-mielipiteita-arjesta.pdf/da73284a-e9de-33d4-adb1-9e86ff7feed1/lasten-mielipiteita-arjesta.pdf?t=1428582048000>
- Aulanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen & T. Mälkiä (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. 55–72. Viitattu 14.10.2022.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. 2007. An index of child well-being in the European Union. Social indicators research, 80 (1), 133–177. Viitattu 31.5.2022.  
<https://eprints.whiterose.ac.uk/1948/1/childEU.pdf>
- Bradshaw, J. & Richardson, D. 2009. An Index of Child Well-Being in Europe. Social Indicators Research 2, 319–351. Viitattu 31.8.2022. <https://link-springer.com.ezproxy.utu.fi/content/pdf/10.1007/s12187-009-9037-7.pdf>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. 2016. The characteristics of children's subjective well-being. Social indicators research, 126 (2), 555–569. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 31.8.2022. [https://www.researchgate.net/profile/Asher-Ben-Arieh/publication/276836093\\_The\\_Characteristics\\_of\\_Children%27s\\_Subjective\\_Well-Being/links/5560662a08ae9963a119d958/The-Characteristics-of-Childrens-Subjective-Well-Being.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Asher-Ben-Arieh/publication/276836093_The_Characteristics_of_Children%27s_Subjective_Well-Being/links/5560662a08ae9963a119d958/The-Characteristics-of-Childrens-Subjective-Well-Being.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 27.4.2022. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>



- Fattore T, Mason J, Watson E. 2009. When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*. 2 (1), 57-77. Viitattu 31.5.2022  
<https://www.proquest.com/docview/1939958048/fulltextPDF/F4600EC2954040A8PQ/1?accountid=14774>.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. Viitattu 17.11.2021.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Heikkinen, H., Huttunen, R, Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 36 (5), 340–354. Viitattu 27.4.2022. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/36/5/karttaka.pdf>
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15 (1), 5–19. Viitattu 2.5.2022. <https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3b6d33a7-b604-4173-bd22-b07a8af24eeb%40redis> DOI: 10.1080/09650790601150709
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1), 5–21. Viitattu 2.5.2022. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/09650792.2012.647635?needAccess=true>
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. 2021. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 15.3.2022. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk\\_tilastoraportti2021\\_2021-09-09\\_kuviot\\_kuvana.pdf](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf)
- Helavirta, S. 2007. Lapset, Survey Ja Hyvinvointi. Metodologisia Haasteita Ja Mahdollisuuksia. *Janus Sosiaalipolitiikan Ja sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti* 15 (1), 19–34. Viitattu 15.12.2021. <https://journal.fi/janus/article/view/50401>.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. *Acta Universitatis Tamperensis* 1669. Väitöskirja. Viitattu 22.4.2022. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66827/978-951-44-8604-3.pdf?sequence=1>
- Helavirta, S. 2014. Lasten hyvinvointitieto – tavallista, erityistä ja moraalista. Teoksessa M. Zechner (toim.). *Hyvinvointitieto: kokemuksellista, hallinnollista ja päätöksentekoa tukevaa?* Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 15. 59–81.

- Viitattu 15.3.2022.  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/74697/A15\\_Zechner\\_Minna.pdf?se](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/74697/A15_Zechner_Minna.pdf?se)
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. 1996. Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: methodological considerations. *Children & Society*, 10 (2), 129–144. Viitattu 31.8.2022.  
[https://www.academia.edu/download/47192604/Engaging\\_with\\_Primaryaged\\_Children\\_about20160712-5362-baadge.pdf](https://www.academia.edu/download/47192604/Engaging_with_Primaryaged_Children_about20160712-5362-baadge.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997/2018. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 15.12.2021  
[https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika: Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Viitattu 31.10.2022.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75366/tr13.pdf?sequence=1>
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H. & Leinonen, J. 2021. Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*, 15 (2), 4–21. Viitattu 27.12.2021. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/80332/64354>
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen & T. Mälkiä (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. 121–141. Viitattu 21.12.2021.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Kekäle, J. & Puusa, A. 2020. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 2.5.2022.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.10.2022.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kinnunen, J., Minkkinen, J., Pere, L., Lindfors, P. & Rimpelä, A. 2016. Hyvinvoinnin kehitys seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Teoksessa Osaaminen ja hyvinvointi

- yläkoulusta toiselle asteelle: tutkimus metropolialueen nuorista. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajakoulutuslaitos, tutkimuksia 398, 129–139. Viitattu 29.4.2022. <http://hdl.handle.net/10138/301729>
- Kivioja, I. & Puroila, A-M. 2017. Alakoulun Arkea Lasten Kertomana. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 41–53. Viitattu 15.12.2021. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68704>.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87. Viitattu 21.12.2021. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Viitattu 3.8.2022. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38405/Koulukokemusten\\_kansainvalista\\_vertailua\\_2010.pdf?sequence=1%26isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38405/Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010.pdf?sequence=1%26isAllowed=y)
- Lapsiasiavaltuutettu. 2009. YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommentit. Lapsen oikeus tulla kuulluksi. Viitattu 11.9.2022. [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288006/CRC\\_C\\_GC\\_12\\_julkaisu.pdf/9daac47a-f69f-3258-be52-0d0e34380e69/CRC\\_C\\_GC\\_12\\_julkaisu.pdf?t=1465380818000](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288006/CRC_C_GC_12_julkaisu.pdf/9daac47a-f69f-3258-be52-0d0e34380e69/CRC_C_GC_12_julkaisu.pdf?t=1465380818000)
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 7.10.2022. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519175>
- Loureiro KS., Grecu, A., de Moll, F. & Hadjar A. 2020. Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school: Implications for the improvement of children's well-being at school. *Child Indicators Research* 13 (4), 1387-1411. Viitattu 31.5.2022. <https://www-proquest-com.ezproxy.utu.fi/scholarly-journals/analyzing-drawings-explore-children-s-concepts/docview/2420902083/se-2>.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. 2010. School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC public health*, 10 (1), 1-7. Viitattu 3.8.2022. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-10-526.pdf>
- Maree, J. G. 2021. The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *Early child development and care*. (Online) 191 (7–8), 1107–1121. Viitattu 22.4.2022. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/03004430.2020.1845163?needAccess=true>

- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 2063. Väitöskirja. Viitattu 18.11.2021  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>
- Murtonen, M. 2017. Käsitteet ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.). Opettajana yliopistolla — Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 22.4.2022.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686522>
- Norvapalo K. & Thessler K. (toim.) 2017. Yhteisöllinen kouluhyvinvointityö. Kirjassa Monitoimijuus koulussa. Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymisten tukeminen. Viitattu 11.9.2022.  
[https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/3329441/Monitoimijuus\\_koulussa\\_yhteisollinen\\_hyvinvointi\\_ja\\_siirtymien\\_tukeminen.pdf](https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/3329441/Monitoimijuus_koulussa_yhteisollinen_hyvinvointi_ja_siirtymien_tukeminen.pdf)
- Opetushallitus. 2022a. Kaverisuhteet, yhteisöllisyys ja yksinäisyys. Viitattu 10.9.2022.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaverisuhteet-yhteisollisyys-ja-yksinaisyys>
- Opetushallitus. 2022b. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa. Viitattu 28.10.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>
- Opetushallitus. nd. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 31.8.2022.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.docx](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx)
- Oppivelvollisuuslaki. 30.12.2020/1214
- Perustuslaki. 11.6.1999/731
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628
- Pirttinen, S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. 49–55. Viitattu 17.5.2022.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH\\_0407.pdf#page=49](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0407.pdf#page=49)
- Pekkarinen, T., & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. Kansantaloudellinen aikakauskirja, 108 (2), 128–139. Viitattu 28.10.2022.  
<http://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pekkarinen.pdf>

- Poikolainen, J. 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus–metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus*, 32 (2), 3–22. Viitattu 29.4.2022. <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2014/2/lastenpo.pdf>
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Välijärvi, J. 2018. Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.). *Opin polut ja pientareet: Nuorisobarometri 2017*. 121–132. Viitattu 22.4.2022. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri\\_2017\\_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf)
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 2.5.2022. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 2.5.2022. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Randolph, J. & Kangas, M. 2008. Predictors of Dutch and Finnish Children’s Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*. 11. 193–204. Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 31.8.2022. [https://www.researchgate.net/publication/225371248\\_Predictors\\_of\\_Dutch\\_and\\_Finnish\\_Children's\\_Satisfaction\\_with\\_Schooling#read](https://www.researchgate.net/publication/225371248_Predictors_of_Dutch_and_Finnish_Children's_Satisfaction_with_Schooling#read)
- Routamaa, V. 2002. Jaksa ja auta jaksamaan – Turhaumien salaiset viestit. Teoksessa V. Routamaa, M. Järnlström & T. Hautala. *Itsetuntemuksesta voimaa työssä jaksamiseen*. Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. 40–42. Viitattu 6.10.2022. [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-052-5.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-052-5.pdf)
- Samdal, O., Nutbeam, B., Wold, B., & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of school climate and the students’ satisfaction with school. *Health Education Research: Theory & Practice*, 13 (3), 383–397. Viitattu 31.8.2022. <https://academic.oup.com/her/article-pdf/13/3/383/1972633/13-3-383.pdf>
- Syed, M., & McLean, K. C. 2017. Erikson’s theory of psychosocial development. E. Braaten & B. Willoughby (toim.). *The SAGE Encyclopedia of Intellectual and Developmental Disorders*. Viitattu 8.10.2022. <https://psyarxiv.com/zf35d/download?format=pdf>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2021a. Kouluterveyskysely. Viitattu 21.12.2021. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021b. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Viitattu 7.2.2022. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022. Hyvinvointi. Viitattu 10.9.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Thornberg, R. 2008. 'It's Not Fair!' – Voicing Pupils Criticisms of School Rules. *Children & Society* 22, 418–428. Viitattu 31.8.2022. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1099-0860.2007.00121.x>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. 2019. Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20 (3), 841–861. Viitattu 3.8.2022. <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6786970d-6223-4297-9732-8d2251b81d5b%40redis>
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. 2011. The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, 101 (3), 405–418. Viitattu 31.5.2022. <https://search-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ919977&site=ehost-live>
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009/2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Ukkola, A. & Väättäin, H. 2021. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin. Viitattu 28.10.2022. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI\\_T1621.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI_T1621.pdf)
- Vandenbroeck, M. 2016. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen & T. Mälkiä (toim.). *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 33–52. Viitattu 28.10.2022. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2016. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen & T. Mälkiä (toim.). *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 17–32. Viitattu 28.12.2021. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Veermans, M. 2017. Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen herättäjinä ja sitouttajina. Teoksessa M. Murtonen (toim.). *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet.*

Online. Ei sivunumeroita. Viitattu 22.4.2022.

<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686522>

Väljærvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.

Viitattu 26.8.2022. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/38/4/suomalai.pdf>

Väljærvi, J. 2017. PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 3.8.2022.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49 (1), 6–19.

Viitattu 17.11.2021 <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.utu.fi/se/k/0022-927-x/49/1/kouluhyv.pdf>

WHO. 1946. Constitution of the World Health Organisation. Basic Documents, Supplement

2006. Viitattu 17.11.2021 [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

## Liitteet

### Liite 1. Kirje lasten vanhemmille

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa yleistä kasvatustiedettä ja olen toteuttamassa lapsenne koulussa pro gradu -tutkielmaani. Pyytäisin teiltä lupaa lapsenne tutkimukseen osallistumiseen, joka toteutetaan koronan salliessa viikolla 8. Tutkimukseni käsittelee lasten kouluhyvinvointia sekä sitä, kuinka käsitys kouluhyvinvoinnista kehittyy lapsen kasvaessa. Tarkoitukseni on kerätä lasten kirjoittamia tekstejä heidän kouluhyvinvoinnistaan kahdella luokka-asteella (6-luokka ja 9-luokka). Tutkimus toteutetaan kouluaikana ja se vie yhden oppitunnin. Tutkimuksessa kerättyä hyvinvointitietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi kouluolojen parantamiseen, jotta lapset viihtyisivät kouluissa paremmin sekä uusien koulujen suunnitteluun.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jos haluatte keskustella tarkemmin kanssani tutkimuksesta, olettehan minuun yhteydessä esimerkiksi sähköpostitse. Vastaan mielelläni kysymyksiin. Palautattehan lupalapun allekirjoitettuna lapsenne opettajalle viimeistään 22.2.2022.

Lisäksi liitteenä on tutkimukseni tietosuojailmoitus. Tutkimus toteutetaan niin, että lapsi pysyy anonymina eikä hänen tietojaan liitetä osaksi tutkimusta. Ainut kerättävä tieto on lapsen luokka-aste. Tästä on lisätietoa tietosuojailoituksessa.

Ystävällisin terveisin,

Ida Viikilä

Kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto

[idsovi@utu.fi](mailto:idsovi@utu.fi)




---

Oppilaan nimi:

---

Lapseni

- ( ) saa osallistua tutkimukseen  
 ( ) ei saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus:

---



## Liite 2. Ohjeistus tutkittaville

### Ohjeet kirjoittamiseen:

Kouluhyvinvoinnin voi sanoa olevan lapsen tai nuoren oma käsitys siitä, millaisessa koulussa juuri hänen olisi hyvä olla (Välivaara ym. 2018, 7). Kirjoita ja kerro, mitä sinun mukaasi kuuluu kouluhyvinvointiin. Millaisessa koulussa sinun olisi hyvä olla? Mitä sellaisessa koulussa on ja tehdään? Ja toisaalta mitä sellaisessa koulussa ei ole ja ei tehdä? Jos kirjoittaminen tuntuu muutoin hankalalta voit esimerkiksi pohtia, mitä mukava koulupäivä on pitänyt sisällään ja kertoa siitä.

Sinulla on aikaa kirjoittaa tämä oppitunti. Kirjoitathan vähintään kolme virkettä. Aloita tekstisi ilmoittamalla oletko kuudes- vai yhdeksäsluokkalainen.

### Liite 3. Tietosuojailmoitus



Turun yliopisto  
University of Turku

#### Tietosuojailmoitus

1 (2)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,  
artiklat 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Oppilaiden käsityksiä heidän omasta kouluhyvinvoinnistaan
2. Rekisterinpitäjä	Ida Viikilä <a href="mailto:idsovi@utu.fi">idsovi@utu.fi</a> 0456509006
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Ida Viikilä <a href="mailto:idsovi@utu.fi">idsovi@utu.fi</a> 0456509006
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään kirjallisia esseemuotoisia tekstejä, joissa kysytään oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä heidän omasta kouluhyvinvoinnistaan. Tarkoituksena on selvittää, mitkä asiat oppilaiden itsensä mukaan vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa ja verrata keskenään kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Tutkimuksessa eritellään, kuuluuko oppilas kuudes- vai yhdeksäsluokkalaisten ryhmään (ikä). Muita tunnistetietoja ei tarkoituksellisesti kerätä, mutta on mahdollista, että lapsi itse kirjoittaa jonkin tunnistetiedon kirjoitelmaansa, joka käsittelee hänen kouluhyvinvointiaan.</p>

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Mikään muu taho kuin tutkija (Ida Viikilä) ei käsittele aineistoa.
8. Tiedot tietojen siir- rosta kolmansiin mai- hin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyt- tämisäika tai sen määrittämisen kriteerit	Tietoja säilytetään puoli vuotta tutkimuksen päättymisen jälkeen ja sen jälkeen ne tuhoetaan tietosuojaturvallisesti. Lisäksi tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin siihen ei jää tunnistetietoja.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuvilta tutkimuksen aikana.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.