

Selja Kumpumäki

YLÄKOULUJEN TUKIOPPILASTOIMINTA TUKIOPPILAIDEN KOKEMANA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2021

TIIVISTELMÄ

Selja Kumpumäki: Yläkoulujen tukioppilastoiminta tukioppilaiden kokemana

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Joulukuu 2021

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) organisoimaa ja kehittämää tukioppilastoimintaa on järjestetty suomalaisissa yläkouluissa jo viidenkymmenen vuoden ajan. Tukioppilaita on vuosittain yhteensä noin 11000 ja tukioppilastoiminnassa on mukana yli 80 prosenttia perusopetuksen 7.–9.-luokista. Tukioppilastoiminnalla voidaan vaikuttaa kouluviihtyvyyteen vahvistamalla oppilaiden välisiä vertaissuhteita, kehittämällä kouluilmapiiriä myönteisemmäksi sekä osallistamalla oppilaita koulussa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia yläkoululaisilla tukioppilailta on tukioppilastoiminnasta. Tukioppilastoiminnan nykytilan kartoittamisen ja kehittämisen kannalta tukioppilaiden omat kokemukset olivat keskeisiä.

Tutkimus noudatti laadullista tutkimusstrategiaa ja lähestyi tukioppilaiden kokemusten tutkimista fenomenologisista lähtökohdista. Tutkimuksessa käytettiin aineistotriangulaatiota yhdistämällä MLL:n keräämiä tukioppilaita koskevia kyselyaineistojen tuloksia sekä tukioppilaiden fokusryhmähaastatteluilla saatuja tuloksia.

Tukioppilastoiminta oli tukioppilaiden kokemana toimivaa suomalaisissa yläkouluissa, mutta myös kehittämiskohteita löytyi. Tukioppilaat pitivät omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan ja uskoivat voivansa tukioppilastoiminnan kautta vaikuttaa muun muassa kouluilmapiirin kehittämiseen ja kiusaamisen ehkäisemiseen. Vaikuttamisen keinoina tukioppilaat näkivät oman vertaisuutensa muihin oppilaisiin. Erityisesti 7.-luokkalaisten ryhmäyttäminen näyttäytyi tukioppilaiden kokemuksissa oleellisena toiminnan muotona.

Isoimmat haasteet liittyivät kiusaamista kokeneiden tai yksin jääneiden oppilaiden tukemiseen, riittävän ajan löytämiseen toiminnan toteuttamiseksi sekä muiden oppilaiden osallistamiseen ja innostamiseen. Onnistuakseen tehtävässään tukioppilastoiminnan toteuttajina, tukioppilaat kokivat tarvitsevansa riittävästi aikaa toiminnalle, arvostusta koulun henkilökunnalta, koulutusta sekä tukioppilasohjaajan tukea. Tukioppilastoiminnan kehittäminen ja sitä tukeva tutkimus ovat tärkeitä myös tulevaisuudessa, jotta toiminnan avulla voidaan pyrkiä kehittämään suomalaista yläkoulua yhä viihtyisämmäksi oppimisympäristöksi, jossa oppilailta on hyvä olla.

Avainsanat: tukioppilastoiminta, yläkoulu, kouluviihtyvyyys, vertaissuhteet, kouluilmapiiri, osallisuus, fokusryhmähaastattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Selja Kumpumäki: Peer Supporters' Experiences in Secondary Schools' Peer Support Program
Master's thesis
Tampere Universities
Master's Programme in Educational Studies, Lifelong Learning and Education
December 2021

The Peer Support program organized and developed by The Mannerheim League for Child Welfare (MLL) has been carried out in Finnish secondary schools already for 50 years. Yearly, there are approximately 11 000 peer supporters participating the Peer Support program and more than 80 per cent of grades from 7th to 9th in basic education are involved. The Peer Support program can have an impact on school satisfaction by reinforcing peer relationships, developing school environment positively and engaging the students in school.

This research aimed at explaining, what kind of experiences secondary school pupils have about the Peer Support program. The experiences of the peer supporters were fundamental for investigating and developing the present state of the Peer Support program.

This research is carried out by using qualitative research. The experiences of the peer supporters were approached from a phenomenological point of view. The data is analyzed by using triangulation. The data used in this research consists of survey results concerning the peer supporters collected by MLL, and results that were collected from the peer supporters in a focus group interview.

According to the results of this study, the Peer Support program in the Finnish secondary schools was working well, but there were also room for development. The peer supporters liked their possibilities to have a positive impact on school environment and they also thought that they can have an impact on preventing bullying. According to the peer supporters, the means for having such impacts was to see themselves as peers. Especially the grouping activities in the 7th grade were seen as an important form of activity.

The biggest challenges were related to supporting the students experiencing bullying, finding enough time for practicing the activities and engaging and encouraging other pupils. To succeed in Peer Support program as actors, the peer supporters needed enough time for the activities, respect from the school staff and support and training from the supervisor responsible for the peer support activities. Supporting the Peer Support program and researching it is important also in the future, because with the help of it, it is possible to aim at better school satisfaction and to achieve better learning environment, where the students can feel well.

Keywords: Peer Support program, secondary school, school satisfaction, peer relationships, school environment, participation, focus group interview

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUKIOPPILASTOIMINTA JA KOULUVIIHTYVYYS	4
2.1	TUKIOPPILASTOIMINTA	4
2.2	KOULUVIIHTYVYYDEN ULOTTUVUUKSIA	7
2.3	VERTAISUHTEET, KOULUILMAPIIRI JA OSALLISUUS	9
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
3.2	FENOMENOLOGIA JA KOKEMUKSEN TUTKIMINEN	14
3.3	TUTKIMUSSTRATEGIA.....	15
3.4	MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITON KYSELYT	17
3.5	FOKUSRYHMÄHAASTATTELUT	18
3.6	HAASTATELTAVAT.....	21
3.7	ALAIKÄISET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	22
3.8	HAASTATTELUIDEN ANALYYSI	23
4	MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITON KYSELYJEN TULOKSET	26
4.1	TUKIOPPILASKYSELYN TULOKSET	26
4.2	TUKIOPPILAIDEN PERUSKOULUTUKSEN HYÖDYLLISYYS	32
4.3	YHTEENVETO	33
5	FOKUSRYHMÄHAASTATTELUIDEN TULOKSET	35
5.1	YLEISTÄ TUKIOPPILAANA TOIMIMISESTA	35
5.2	TUKIOPPILASTOIMINNAN TOTEUTUMINEN JA YHTEISTYÖ HENKILÖKUNNAN KANSSA	36
5.3	TUKIOPPILAAN OMA OPPIMINEN JA TUKIOPPILAIDEN KOULUTUS	39
5.4	TUKIOPPILASTOIMINNAN HAASTEET	41
5.5	TUKIOPPILASTOIMINNAN HYÖDYT JA KEHITTÄMINEN	46
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	50
6.1	TUKIOPPILASTOIMINNAN NYKYTILA JA TULEVAISUUS.....	50
6.2	KEHITYSEHDOTUKSET TUKIOPPILASTOIMINNALLE	55
7	POHDINTA	57
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET KYSYMYKSET	57
7.2	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	60
8	LÄHTEET	62
9	LIITTEET	69
	LIITE 1. HAASTATTELUIDEN RUNKO	69

1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on loistanut useina vuosina PISA-tuloksillaan, mutta samaan aikaan oppilaiden hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden mittareissa suomalaiset koululaiset eivät ole olleet kansainvälisissä vertailussa kärkisijoilla (Currie ym. 2012; Harinen & Halme 2012; Manninen 2018, 14). Suomalaisten koulujen oppilaat näyttävät menestyvän mitattavien taitojen oppimisessa, mutta voivatko he hyvin koulussa ja millaisen ponnistuslaudan peruskoulu antaa heille elämään?

Viimeisimmässä Kouluterveyskyselyssä (2021) selvisi, että noin puolet yläkoululaisista (8. ja 9. -luokkalaisista) pitää koulunkäynnistä. Yksinäisyyden kokemus on lisääntynyt vuoteen 2019 verrattuna erityisesti yläkouluikäisten tyttöjen keskuudessa; 22 prosenttia koki itsensä yksinäiseksi usein tai jatkuvasti. Viikoittaista koulukiusaamista koki yläkouluikäisistä kuusi prosenttia. Myös ahdistuneisuuden kokeminen yläkoululaisten keskuudessa on ollut kasvussa viime vuosien aikana. (Helakorpi & Kivimäki 2021.) Kattavissa globaaleissa tutkimuksissa on huomattu, että puolet mielenterveyden häiriöistä ja ongelmista alkavat nuoruusiässä ja yleistyvät lapsuusikään verrattuna huomattavasti (Kessler 2007; Merikangas ym. 2010). Näiden nuorten hyvinvointiin liittyvien lukujen edessä emme voi jäädä toimeettomiksi.

Peruskoululla on kasvatusvastuun myötä merkittävä yksilön ja yhteiskunnan hyvinvointiin vaikuttava rooli. Lapset ja nuoret viettävät merkittävän osan arjestaan koulussa ja se mitä koulussa tapahtuu, vaikuttaa oleellisesti heidän elämäänsä. Koulussa yksilökeskeisyyden ja tiedollisten oppisisältöjen korostaminen ovat saaneet kritiikkiä osakseen. Kritiikkiä on kohdistunut siihen, ettei sosiaalisille suhteille, koulun ilmapiirille ja oppilaiden osallisuudelle olla annettu kylliksi arvoa koulun arjessa tai opetussuunnitelmassa. Koulukiusaaminen ja yksinäisyys ovat edelleen suomalaisia kouluja piinaavia ongelmia. Kouluviihtyvyyden useat ulottuvuudet on nähty jo vuosikymmenten

ajan kouluun liittyvien ongelmien purkamisen keinona sekä oppilaiden hyvinvoinnin tukijana.

Koulu voi olla joko nuoren hyvinvointia ja kasvua edistävä tai haittaava instituutio. Kun koulussa tehdään oikeita asioita, voi sillä olla nuorten elämälle kauaskantoisia ja myönteisiä vaikutuksia. Oppimisympäristönä koulu vaikuttaa oppimiseen, sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen ja elämänlaatuun (Tian, Chu & Huebner 2014). Yhdeksänteen luokkaan asti on mahdollista tavoittaa lähes jokainen suomalainen nuori. Tätä vaikuttamisen mahdollisuutta ei tulisi sivuuttaa. (Leskisenoja & Sandberg 2019.)

Yläkoulussa kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi korostuvat; kouluviihtyvyys on tutkimusten mukaan usein heikointa yläkouluun siirryttäessä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että lasten ja nuorten koulussa solmimat sosiaaliset suhteet ja koulun ilmapiiri vaikuttavat merkittävästi koulussa viihtymiseen. (Manninen 2018, 46–47; 100.) Yhteisöllinen ilmapiiri ja laadukkaat vertaissuhteet voidaan nähdä myönteisen koulukokemuksen keskiössä. Myönteisen koulukokemuksen myötä voidaan saavuttaa myös muita tavoittelemisen arvioisia asioita koulussa. Näitä ovat muun muassa nuorten koulutyytyväisyys, opiskelun mielekkyys, kouluun kiinnittyminen ja hyvät oppimistulokset. (Leskisenoja & Sandberg 2019, luku ”Koulu nuoren hyvinvoinnin edistäjänä”.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) tukioppilastoiminta on pyrkinyt vastaamaan peruskoulujen kohtaamiin haasteisiin jo viidenkymmenen vuoden ajan. MLL on järjestänyt tukioppilastoimintaa suomalaisissa kouluissa 1972 vuodesta lähtien ja nykyisessä muodossaan toiminta kattaa yli 80 prosenttia perusopetuksen 7.–9.-luokista. Tämä tarkoittaa, että vuosittain toimintaan osallistuu noin 11000 tukioppilasta. Tukioppilastoiminnan päämääränä on vaikuttaa kouluilmapiiriin luoden kouluihin hyvää yhteishenkeä, vähentää yksinäisyyttä ja kiusaamista sekä lisätä nuorten osallisuutta kouluissa. (MLL 2021.)

Tämän tutkimuksen fokuksessa ovat yläkoulujen tukioppilastoiminnan ammattilaiset – tukioppilaat itse. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ovat yläkoululaisten tukioppilaiden omat kokemukset tukioppilastoiminnasta. Tähän tutkimustehtävään ja sen pohjalta syntyneisiin tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan hyödyntäen sekä määrällistä että laadullista aineistoa.

Aineistot ovat MLL:n tuottaman tukioppilaskyselyn tulokset (2020) sekä fokusryhmähaastatteluin tukioppilailta kerätty haastatteluaineisto.

Tukioppilastoiminta on tärkeydestään huolimatta jäänyt vähälle tutkimukselle ja näin ollen tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tämänhetkisessä tiedossa olevaan aukkoon. Tukioppilastoiminnan vaikutuksia on kartoitettu vuosien varrella, mutta tukioppilaiden itsensä kokemukset eivät ole saaneet tarpeeksi näkyvyyttä. Tämä tutkimus on toteutettu yhteistyössä MLL:n kanssa ja tutkimuksen aihetta on rajattu heidän tiedon tarpeidensa mukaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tukioppilastoiminnan kehittämisessä. Lisäksi tukioppilastoiminnan kehittämiselle ja toiminnan tutkimukselle on esitetty tarvetta aiemmissa raporteissa (Nurmela & Kuurne 2002; Perho 2007).

Tukioppilastoiminta voidaan nähdä monipuolisena apuvälineenä kouluviihtyvyyden ja oppilaiden hyvinvoinnin kehittämisen kysymyksissä. Toiminnan vaikutukset ilmenevät sekä kouluyhteisön että yksittäisten oppilaiden tasolla. Aiheen ajankohtaisuutta voidaan perustella sillä, että kouluissa kamppaillaan alati kiusaamiseen ja yksinäisyyteen liittyvien ongelmien kanssa. Lisäksi kouluissa on tavoitteena lisätä oppilaiden osallisuutta ja kasvattaa aktiivisia kansalaisia. Tukioppilastoiminnalla voidaan nähdä olevan vaikutuksia näihin molempiin ilmiöihin.

Tämän tutkielman toinen luku esittelee tukioppilastoimintaa yleisesti sekä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja käsitteet, joita käytetään apuna pyrkimyksessä selittää tukioppilaiden kuvaamia kokemuksia tukioppilastoiminnasta. Kouluviihtyvyyden ulottuvuuksista vertaissuhteet koulussa, koulun ilmapiiri sekä vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuudet koulussa valikoituivat tarkemman tarkastelun kohteiksi. Kolmannessa luvussa luodaan katsaus tutkimuksen metodologisiin valintoihin. Neljännessä luvussa paneudutaan tutkimuksen määrällisen aineiston, MLL:n tukioppilaskyselyn tuloksiin (2020). Viidennen luvun tuloksissa puolestaan esitellään fokusryhmähaastatteluiden avulla saadut tulokset tukioppilaiden kokemukset tukioppilastoiminnasta. Viimeisissä luvuissa siirrytään tutkimuksen johtopäätöksiin ja pohditaan sitä, miltä tukioppilastoiminnan nykyisyys ja tulevaisuus näyttää tämän tutkimuksen tulosten valossa. Lisäksi esitetään kehitysehdotuksia tukioppilastoiminnalle ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita tukioppilastoiminnan saralta.

2 TUKIOPPILASTOIMINTA JA KOULUVIIHTYVYYS

2.1 Tukioppilastoiminta

Suomalaisissa yläkouluissa tukioppilastoimintaa organisoivat ja kehittää Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). MLL on vuonna 1920 perustettu avoin valtakunnallinen kansalaisjärjestö, joka pyrkii toiminnallaan edistämään lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia. MLL toteuttaa muun muassa lasten ja nuorten puhelimen sekä netin, lastenhoitoa, moninaista vapaaehtoistyötä, perhekahviloita, harrastuskerhoja sekä tuottaa erilaisia materiaaleja eri tahoille. Tukioppilastoiminta on yksi MLL lukuisista toimintamuodoista. (MLL 2021; MLL 2012.)

MLL aloitti tukioppilastoiminnan vuonna 1972 muutamassa pääkaupunkiseudun koulussa. Vaikutteita ja ideoita toimintaan haettiin yhdysvaltalaisesta Philadelphian kaupungin toimintamallista, jonka keskiössä oli kouluttaa oppilaita jakamaan tietoa huumeiden vaaroista vertaisilleen. Myös Suomessa tukioppilastoiminta painotti aluksi huumeongelmiin puuttumista kouluissa. Oppilashuoltotyö vahvistui kouluissa 1970-luvulla ja tukioppilastoiminta nähtiin oleellisena linkkinä oppilashuollon ja oppilaiden välillä. Tämän myötä tukioppilastoiminta kehittyi nopeasti ja tukioppilaiden uudet tehtävät liittyivät pian toisten oppilaiden kohtaamisen ja auttamisen teemoihin. Tukioppilas nähtiin vertaisten auttajana ja oppilaat mahdollista tukea tarvitsevinä yksilöinä. 1980-luvulla tukioppilastoiminta laajeni koko Suomeen ja toiminta aloitettiin peruskoulujen lisäksi joissakin lukioissa sekä ammattikouluissa. Tukioppilastoiminnan fokus siirtyi yhteisvastuun ja yhteishengen lisäämiseen kouluissa. Erityisesti ryhmädynamiikan ja sosiaalisen kasvun ajatukset lisääntyivät tukioppilastoiminnassa sekä tukioppilaiden koulutuksen teemoissa. (Lahtinen-Leinonen 2009; Nurmela & Kuurne 2002.)

1990-luvulla tukioppilastoiminta laajeni edelleen ja ennaltaehkäisevä päihdetyö palasi jälleen yhdeksi tukioppilastoiminnan painotuksista. Tukioppilastoiminnan yhteistyö ulkopuolisten tahojen, kuten järjestöjen, Opetushallituksen sekä poliisin kanssa lisääntyi. Päihdetyön lisäksi koulukiusaamisen ehkäisy määritettiin tukioppilastoiminnan tärkeimpien tavoitteiden joukkoon. Tukioppilaiden saama koulutus kehittyi edelleen ja myös tukioppilaiden jatkokoulutusta ryhdyttiin kehittämään. Tukioppilastoiminta lisääntyi ala-asteilla kummioppilastoiminnan muodossa. 2000-luvulle siirryttäessä tukioppilastoiminta oli jo saavuttanut pysyvän aseman yläkouluissa. Lasten sekä nuorten osuus ja osallisuus koulun yhteistoiminnallisessa hyvinvoinnissa tunnustettiin entistä paremmin ja tukioppilastoiminnan haasteeksi asetettiin turvallisen opiskeluympäristön luominen. (Lahtinen-Leinonen 2009; Nurmela & Kuurne 2002.)

Tukioppilastoiminta on ollut toiminnan alusta lähtien mukana monessa suomalaisen koulutuskentän ilmiössä. Nykyään tukioppilastoiminnassa on mukana yli 80 prosenttia perusopetuksen 7.–9.-luokista. Tukioppilaita on yhteensä vuosittain noin 11000. Tukioppilastoiminnan päätavoitteena on koulun yhteisöllisyyden edistäminen sekä yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäiseminen. Tähän päämäärään pyritään tukemalla oppilaiden osallisuutta lisäävää vapaaehtoistoimintaa, jossa keskiössä on nuorten väliset vertaissuhteet ja vertaistuki. (MLL 2021.) Tukioppilastoiminnan arvot liittyvät yhdenvertaisuuteen, vapaaehtoisuuteen, luottamuksellisuuteen ja nuorten arvostukseen. Näillä arvoilla tahdotaan tukea nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksia koulussa sekä lisätä koulun henkilökunnan ja oppilaiden välistä yhteistyötä. (MLL 2018.)

Tukioppilastoimintaa toteutetaan MLL:n ja koulujen yhteistyönä. Alueellisesta yhteistyöstä vastaavat liiton piirijärjestöt ja yhdistykset. Kouluissa tukioppilastoimintaa koordinoi vähintään yksi tehtävään nimitetty tukioppilasohjaaja. Tukioppilasohjaajan on tarkoitus toimia linkkinä koulun aikuisten ja oppilaiden välillä. MLL vastaa tukioppilasohjaajien perus- ja jatkokoulutuksesta. Lisäksi MLL tuottaa ja kehittää materiaaleja ja aineistoja tukioppilastoiminnan toteuttamiseen. (MLL 2021; MLL 2012.) Siinä missä perusopetuslaissa (21.8.1998/628) on määritetty, että koululla tulee olla oppilaista muodostuva oppilaskunta, tukioppilastoiminnan järjestäminen on

koulun omassa päätäntävallassa. Toiminnan toteutus vaihtelee eri kouluissa, mutta usein tukioppilastoiminta ja oppilaskunta tekevät yhteistyötä.

Kaikki tukioppilaat toimivat tehtävässään vapaaehtoisesti. Tukioppilaita motivoivat auttamisen halu, kiinnostus ihmisten kanssa toimimiseen, pidettynä olemisen kokemukset ja tukioppilastoiminnassa kehittyvien taitojen oppiminen. (Perho 2007, 11.) Tukioppilaiden valintaprosessi ja koulutus vaihtelevat kouluissa. MLL suosittelee kaikille tukioppilaille yhteensä 12 oppituntia peruskoulutusta. Peruskoulutuksella pyritään antamaan tukioppilaille hyvät valmiudet toimia tehtävässään. Tukioppilaiden arjen toiminta vaihtelee kouluittain, mutta se liittyy yleensä oppilaille suunnattujen tapahtumien järjestämiseen sekä 7.-luokkalaisten vastaanottamiseen ja ryhmäyttämiseen. (MLL 2018.) Ryhmäyttämällä tarkoitetaan tukioppilaiden järjestämän toiminnan avulla syntyvää prosessia, jossa 7.-luokkalaiset tutustuvat oman ryhmänsä jäseniin ja luovat vuorovaikutussuhteita keskenään.

Suomalaisen yläkoulun tukioppilastoiminta on ainutlaatuista koko maailman koulutuskentällä. Muissa maissa toteutetaan vertaistukeen ja tutorointiin pohjautuvaa opiskelijoiden toimintaa, mutta vastaavanlaista lähes koko valtion yläkoulutasoisia kouluja kattavaa yhtenäistä toimintaa ei ole. MLL on tehnyt yhteistyötä suomalaisen tukioppilastoiminnan ja muiden eurooppalaisten maiden vastaavien toimintamuotojen kanssa. Yhteistyön muotoja ovat muun muassa virolaisten koulujen kanssa tehty tukioppilastoiminnan yhteistyöverkosto sekä eurooppalaisten organisaatioiden yhteistyössä toteutettu ohjelma, joka perustui kouluhyvinvoinnin kehittämiseen ja kiusaamisen ehkäisemiseen vertaisuuden voimalla kouluissa (Lahtinen-Leinonen 2009, 167–168; Nurmela & Kuurne 2002, 5; Markkanen & Repo 2016).

Yläkoulujen tukioppilastoimintaa on kartoitettu ja tutkittu jonkin verran MLL:n toimesta. Perho (2007) on tuottanut arviointitutkimuksen, jossa tukioppilastoimintaa on tarkasteltu laajasti eri näkökulmista, esimerkiksi tukioppilastoiminnan mahdollisuuksien ja merkityksien kannalta. Tämä tutkimus on tällä hetkellä laajin laadullinen tutkimus tukioppilastoiminnasta. Lisäksi MLL on toteuttanut joitakin tukioppilastoimintaa koskevia tai tukioppilaille suunnattuja kyselyjä ja koostanut niistä raportteja sekä toimintakartoituksia (Markkanen & Repo 2016; Nurmela & Kuurne 2002; MLL Toimintakartoitus 2008).

Tukioppilaiden omia kokemuksia tukioppilastoimintaan liittyen ei ole aiemmin kartoitettu vastaavalla tavalla, kuin tässä tutkimuksessa.

Tukioppilastoiminta ilmiönä ulottuu moniin osa-alueisiin ja aiheen merkityksellisyyttä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Tukioppilastoiminnalla voidaan vaikuttaa muun muassa yksilön hyvinvointiin koulussa, kouluilmapiiriin sekä opiskelijoiden osallisuuteen koulussa. Nämä tekijät vaikuttavat oppimistuloksiin sekä nuorten yleiseen hyvinvointiin. Tukioppilastoiminnan mahdollisuudet voivat ulottuvat yksittäisistä oppilaista aina yhteiskunnallisiin vaikutuksiin saakka. (MLL 2021; MLL 2018.) Tukioppilastoiminnan ja oppilaiden koulussa viihtymisen sekä koetun hyvinvoinnin välillä nähdään paljon yhteyksiä ja mahdollisuuksia. Näin ollen seuraavaksi tutustutaan kouluviihtyvyyden käsitteeseen, jonka osa-alueita on käytetty aiemmissa raporteissa ja selvityksissä tukioppilastoimintaa selittävinä teemoina. Oppilaiden hyvinvointia koulussa voidaan tarkastella kouluviihtyvyyden käsitteen avulla ja tukioppilastoiminnalla voidaan nähdä olevan tarjottavanaan paljon rakennuspalikoita kouluviihtyvyyden kehittämisen työmaalle.

2.2 Kouluviihtyvyyden ulottuvuuksia

Koulu on nuorelle yläkouluikäiselle merkittävä paikka. Nuori viettää suuren osan arjestaan koulussa, jossa hän luo sosiaalisia suhteita ja kasvaa ihmisenä kohti aikuisuutta. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tavoittelu on jo itsessään nuoren elämän tärkeä tavoite, eikä koulua kontekstina voida jättää huomiotta puhuttaessa nuorten hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Päinvastoin voidaankin todeta, että oppilaiden viihtyminen koulussa ei ole yhteydessä ainoastaan opiskeluissa onnistumiseen, vaan elämän laatuun sekä elämässä menestymiseen ylipäätään (Löfstedt ym. 2020; Tian, Chu & Huebner 2014).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana nähdään tukioppilastoiminta yhtenä nuorten hyvinvointiin myönteisesti vaikuttavana ilmiönä kouluissa. Tutkittaessa tukioppilaiden kokemuksia liikutaan kouluviihtyvyyden ja sen lähikäsitteiden piirissä. Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi ovat läheinen käsitepari. Näitä käsitteitä näytetään käytettävän tutkimuksessa rinnakkain ja toisiinsa kietoutuvina. Harinen ja Halme (2012) esittävät, että kouluviihtyvyys mielletään

usein kouluhyvinvoinnin osana. Toisaalta kouluviihtyvyys nähdään rakentuvan kouluhyvinvointia määrittävistä tekijöistä. Laaja-alaisesta ja kompleksisesta luonteestaan johtuen kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin käsitteet ovat keränneet erilaisia näkemyksiä siitä, mistä käsitteet rakentuvat. (Harinen & Halme 2012.)

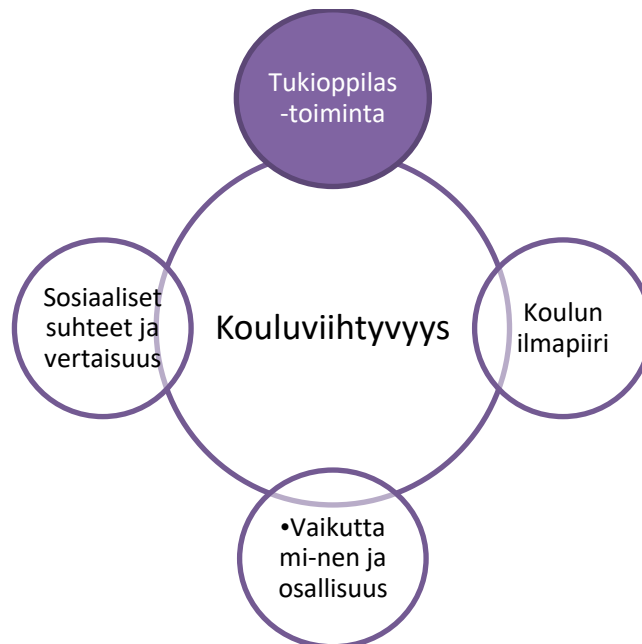
Kuten kouluviihtyvyyden tutkimuksessa perinteisesti, myös tässä tutkielmassa tuodaan käsitteeseen hieman omanlainen näkökulma ja raja-
aus. Seuraavaksi tutustutaan kouluviihtyvyyden käsitteeseen ja sen osa-alueisiin. Tarkoituksena ei ole kouluviihtyvyyden perusteellinen määrittely, vaan sellaisten osa-alueiden ymmärtäminen, jotka auttavat selittämään tämän tutkimuksen keskiössä olevia tukioppilaiden kokemuksia.

Kouluhyvinvointi on kouluviihtyvyyden käsitteen kanssa osittain päällekkäinen ja tämän tutkimuksen kannalta on perusteltua luoda yleinen katsaus myös siihen. Oppilaan hyvinvointi koulussa vaikuttaa hänen oppimistuloksiinsa ja koulussa pärjäämiseen. Allardtin hyvinvoinnin mallin pohjalta kehitetyn kouluhyvinvoinnin mallin mukaan hyvinvointi koulussa voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen keinot ja terveyden tila. (Konu & Rimpelä 2002.) Tämän tutkimuksen kannalta näistä osa-alueista tarkempaan tarkasteluun on mielekästä nostaa sosiaaliset suhteet osana kouluhyvinvointia. Tukioppilastoiminta ulottuu kaikille sosiaalisten suhteiden kategorian osa-alueille. Tukioppilastoiminnan tavoitteita koulussa ovat ilmapiirin parantaminen, uusien oppilaiden (etenkin 7.-luokkalaisten) ryhmädynamiikan parantaminen, vertaissuhteiden synnyttäminen, opettaja-oppilassuhteiden parantaminen sekä kiusaamisen ehkäiseminen (MLL 2018).

Kouluviihtyvyys voidaan hyvin yksinkertaistettuna nähdä tarkoittavan oppilaiden viihtymistä koulussa. Käsite voidaan määrittää myös seuraavasti: kouluviihtyvyys on sitä, kun oppilas kokee, että hänellä on hyvä olla koulussa. Oppilaan subjektiivinen kokonaisarvio siitä, kuinka myönteisenä hän pitää omaa koulukokemustaan kuvaa hänen kokemaa kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyyteen voidaan nähdä vaikuttavan kaikki oppilaan ympärillä koulussa esiintyvät tekijät. Kouluviihtyvyyden kognitiiviset tekijät voivat olla oppilaan tiedostamia tai tiedostamattomia. (Huebner & Gilman 2006; Minkkinen 2015.)

Kuten aiemmin todettu, tarkasteltaessa kouluviihtyvyyttä ajaudutaan väistämättä sen lähikäsitteiden kentille. Esimerkiksi koulutytytyväsyyden käsite liittyy läheisesti kouluviihtyvyyteen ja näitä käsitteitä on tutkittu vastaavanlaisin indikaattorein. Keskeistä käsitteiden tutkimuksessa on oppilaan omakohtainen kokemus hänen kouluelämäänsä liittyvistä tuntemuksista. Lisäksi kouluun kiinnittyminen ja kouluelämänlaatu ovat kouluviihtyvyyteen linkittyviä ilmiöitä. (Huebner & Gilman 2006; Minkkinen 2015.)

Tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys nähdään yläkäsitteenä. Seuraavaksi luodaan katsaus siihen kuuluviin osa-alueisiin, joiden avulla voidaan erityisesti selittää tukioppilaiden kokemuksia. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä ja keskeisistä käsitteistä on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet.

2.3 Vertaissuhteet, kouluilmapiiri ja osallisuus

Yläkouluikäinen nuori on 12–15-vuotias ja kehityspsykologisesta näkökulmasta haastavassa siirtymävaiheessa lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Nuoren arkeen heijastuu monenlaisia muutoksia, kuten puberteettiin liittyvät fyysiset muutokset

ja ajattelun kehittyminen käsitteelliselle tasolle. Lisäksi nuori kohtaa uusia sosiaalisia suhteita ja ympäristöjä siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Nuoruusiässä sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu ja esimerkiksi omien asioiden jakamisessa monet nuoret tukeutuvat entistä vahvemmin vanhempien sijaan ystäviinsä eli vertaisiinsa. Koulu on merkittävä osa nuoren sosiaalista ympäristöä. Koulussa tämä sosiaalisen tuen, samaistumisen ja hyväksynnän tarve näkyy nuorissa vahvasti. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, luku "Nuoruus".)

Oppilaiden hyvinvointiin koulussa vaikuttaa merkittävästi heidän kokemansa sosiaaliset suhteet, koulutoverit, ryhmädynamiikka ja kiusaaminen (Konu & Rimpelä 2002). Oppilaiden suhteet ja emotionaaliset siteet vertaisiin ovat oleellisia kouluviihtyvyyden näkökulmasta (Harinen & Halme 2012, 18). Sosiaaliset suhteet ja kokemus vertaisuudesta toisten kanssa nähdään yhtenä kouluviihtyvyyden merkittävänä osa-alueena. Nuori voi kokea vertaisuutta koulussa ystävien kautta sekä toimiessaan hyvässä yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Vastaavasti sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen tuen puuttuminen koulussa voi heikentää nuoren kokemaa kouluviihtyvyyttä ja voi näin ollen vaikuttaa myös hänen opiskelumotivaatioonsa. (Löfstedt yms. 2020.)

Koulu on oleellinen konteksti vertaissuhteiden syntymiselle nuoruusiässä. Vertaisten hyväksyntä on yksi tärkeä kasvutehtävä nuoruudessa. Nuoren vertaissuhteiden on nähty vaikuttavan koulunkäyntiin sekä nuoren psykologiseen hyvinvointiin yleisesti. (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Mastrotheodoros & Asendorpf 2020.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että yläkoulussa tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia kehittää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Tämän lisäksi oppilaita tuli ohjata asettumaan toisten asemaan ja ottamaan vastuuta sekä itsestään myös ystävistään ja lähiympäristöstään. (OPS 2014, 282.) Tukioppilaina toimivat oppilaat saavat erinomaisen mahdollisuuden harjoittaa sosioemotionaalista kehitystään ja vertaisen asemaan asettumista.

Ongelmat vertaissuhteiden muodostamisessa voivat johtaa yksin jäämiseen ja koulukiusaamiseen. Koulun aikuisten voi olla vaikeaa huomata ja puuttua kiusaamiseen, koska se ei aina näy ulospäin. Kiusaamisen muodot voivat olla hyvin hienovaraisia ja subjektiivisia. (Markkanen, Välimaa & Kannas 2019.) Vertaisten apu voi olla kiusaamisen ehkäisemisessä avainasemassa.

Tähän ajatukseen nojaa myös tukioppilastoiminnan keinot kiusaamisen ehkäisemiseen. (MLL 2018.)

Yläaste on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä peruskoulun loppusuora ja ponnistuslauta nuoren tulevaisuuteen. Monelle nuorelle yläkoulu voi kuitenkin olla kompastuskivi matkalla kohti aikuisuutta. Seitsemännelle luokalle siirryttäessä nuori vaihtaa koulua. Tutut ja turvalliset koulun arkeen liittyvät ympäristöt, toimintatavat ja vertaiset voivat muuttua täysin uusiksi. Seitsemännen luokan aloitusvaihe on kriittinen ajanjakso ystävyysuhteiden muodostamisessa ja uuteen ympäristöön kiinnittymisessä. Opetussuunnitelman perusopetuksen perusteissa (2014) on erikseen kiinnitetty huomiota vuosiluokkien 6 ja 7 väliseen siirtymävaiheeseen. Koulun tehtävä on sujuvoittaa tätä siirtymää ja tarjota oppilaalle turvallisuuden tunnetta uudella kouluasteella (OPS 2014, 280). Tukioppilastoiminnan yksi tärkeimmistä tehtävistä on auttaa uusia 7.-luokkalaisia tässä siirtymävaiheessa ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Jokaisella nuorella on tarve ryhmään kuulumisen tunteesta ja nuoren näkökulmasta koulun arjen merkityksellisyys muotoutuu juuri ystävyysuhteiden kautta (Suomen vanhempainliitto 2018).

Yhteenkuulumisen tunne on kaikille ihmisille ominainen psykologinen tarve. (Krapp 2005, 386.) Jokaisen oppilaan tulisi tuntea itsensä hyväksytyksi koulussa ja kokea olevansa osa yhteisöä. Oppilaiden sosiaaliset suhteet ja vertaisuuden kokemukset koulussa linkittyvät koko koulun ilmapiiriin. Myönteiset vertaissuhteet edistävät oppilaiden tunnetta yhteenkuuluvuudesta, joka on yksi hyvän kouluilmapiirin lähtökohdista. Sekä luokan että koko koulun ilmapiirillä on todettu olevan oleellinen vaikutus kouluviihtyvyyteen ja tätä kautta myös kouluhyvinvointiin (Harinen & Halme 2012; Manninen 2018, 47). Kiusaaminen ja syrjiminen nakertavat koko koulun ilmapiiriä, vaikeivat ne kohdistuisi kuin osaan koulun oppilaista. Esimerkiksi kiusaaminen heijastuu luokan oppilaiden yhteisiin kokemuksiin ja vaikuttaa yksilöiden kouluviihtyvyyteen, vaikeivat he olisi suoraan tekemisissä kiusaamisen kanssa (Minkkinen 2015, 82).

Harisen ja Halmeen (2012, 71) mukaan avoimella ja turvallisella kouluilmapiirillä voidaan saada aikaan oppilaiden osallisuutta innoittavaa yhteisöllisyyttä. MLL:n hyvinvointikyselyn mukaan, oppilaat haluavat olla itse mukana rakentamassa turvallista ja myönteistä ilmapiiriä koulussa (Helenius

2021). Oppilaslähtöinen näkökulma kouluilmapiiriin ja osallisuuteen voivat auttaa huomattavasti ilmapiirin kehityksessä myönteiseen suuntaan.

Käsitteenä osallisuus liittyy tarpeeseen olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Oppilaan osallisuuden kokemuksien toteutuminen koulussa vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen ja tätä kautta kouluviihtyvyyteen. (Deci & Ryan 2000.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulutyö tulee järjestää niin, että oppilaille on mahdollisuus osallistua ja tulla kuulluksi omaan koulutyöhönsä ja omaan kouluunsa liittyvissä asioissa. Oppilaita tulisi rohkaista vaikuttamaan koulun yhteiseen toimintaan. Kouluyhteisössä tapahtuva oppilaan osallistuminen lisää kokemusta siitä, että hän tulee kuulluksi ja hän on arvostettu yhteisössään. Osallistamalla oppilas oppii näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia ja tapoja. Lisäksi toisten ihmisten hyväksi tehdyt konkreettiset teot ja yhteistyössä toteutetut projektit jakavat vastuuta koulussa. (OPS 2014, 285.)

Nuoren identiteetti sekä minäkuva kehittyvät yläkouluikäisenä ja nuori alkaa nähdä itseään aktiivisena toimijana (Nurmi ym. 2014, luku "Nuoruus"). Aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden mahdollistaminen koulussa tukee nuoren tarpeiden tyydyttymistä. Nuorilla on tarve saada osallistua itseensä liittyviin valintoihin ja kontrolloida omaa oppimistaan (Deci & Ryan 2000). Harinen ja Halme (2012, 71) korostavat oppilaiden osallisuuden ja osallistamisen olevan yksi "hyvän koulun" peruseriaatteista. Osallisuuden kokemuksen puute näkyy myös koulukiusaamisen teemoissa; kiusattujen ja kiusaajien osallisuuden kokemus on huomattu matalammaksi kuin niillä oppilaille, jotka eivät kiusaa muita tai tule kiusatuiksi itse (Virrankari 2020).

Koulun tehtävä on huomioida oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen mukaiset tarpeet. Tasapainoinen kehitys sosiaalisissa taidoissa ja tunne-elämän taidoissa tukevat oppimista. (Nurmi ym. 2014, luku "Hyvä keskilapsuus"). Yhtenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nimetyistä tehtävistä yläasteille on tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen tukeminen, johon kuuluu myös ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten hallintaan. Tähän teemaan sisältyy myös itsensä hyväksyminen ja vastuunotto omasta itsestä. (OPS 2014, 282–283.) Tukioppilastoiminta tarjoaa mahdollisuuksia edellä mainittujen kokonaisuuksien tuomiseen osaksi yläkoulun arkea.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarve on syntynyt käytännön ongelmasta, joka liittyy tukioppilastoiminnan järjestämiseen ja tukioppilaiden koulutuksen kehittämiseen tarvittavan tiedon puutteeseen. Näin ollen tutkimustehtäväksi muotoutui selvittää, millaisia ovat tukioppilaiden omat kokemukset tukioppilastoiminnasta. Taustaoletuksena on, että tukioppilaiden omien kokemusten ymmärtäminen on oleellista tukioppilastoiminnan nykytilan kartoittamisen sekä toiminnan kehittämisen kannalta.

Ihmisten yritystä ymmärtää ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä voidaan tarkastella kokemuksen, päättelyn ja tutkimuksen näkökulmista (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 20). Vaikka näitä näkökulmia voidaankin tarkastella erikseen, on oleellista ymmärtää miten ne yhdessä täydentävät näkemystämme mielenkiinnon kohteestamme. Tämän tutkielman tavoitteena on yhdistää kyselytutkimuksella saatuja yleisiä näkemyksiä sekä haastattelussa esiin tulleita tutkittavien kokemuksia.

Tutkimusprosessin helpottamiseksi, tutkimustehtävä on muutettava tutkimuskysymysten muotoon (Kananen 2014, 36). Tutkimuskohde ja tutkimustehtävä jäsenyivät tutkimuskysymyksiksi lopulta vuoropuhelussa tutkimusaineistojen kanssa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisiksi tukioppilaat kokevat heidän omat mahdollisuutensa vaikuttaa koulussa?*
2. *Miten tukioppilaat kokevat vaikuttavansa koulun ilmapiiriin?*
3. *Miten tukioppilaat kokivat vertaisuuden toteutuvan tukioppilastoiminnassa?*
4. *Mitkä asiat tukioppilaat kokivat haasteellisena toiminnan toteuttamisessa, ja mikä auttaisi heitä suoriutumaan entistä paremmin tehtävässään?*

3.2 *Fenomenologia ja kokemuksen tutkiminen*

Tiedonintressin ja tieteenfilosofisten lähtökohtien määrittelemisen luo koko tutkimuksen perustan. Tutkijan on päätettävä mitä tutkitaan ja millainen valittu tutkimuskohde on luonteeltaan. Kansanen (2004) esittää, että tutkimuksen luokittelu paradigmatyypin perusteella ei ole yksiselitteistä. Erityisesti kuvailevat ja käytännölliset tutkimukset eivät välttämättä liity mihinkään tiettyyn tieteenfilosofiseen suuntaukseen. Kun tutkimus ei noudata vahvasti luonnontieteellistä menetelmää, vaan on käytännöllinen, tällainen tutkimus edustaa usein pragmatismia. (Kansanen 2004, 14–16.)

Ihmistutkimuksen kohteena ovat ilmiöt ja se, miten maailma näyttäytyy ihmiselle merkityksinä (Varto 1992, 133). Ilmiöiden ja niiden merkityksien tutkimiseen soveltuva filosofinen tarkastelu on fenomenologia. Tämän tutkimuksen päämääränä on selvittää tukioppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia ja merkityksiä näiden kokemusten taustalla. Näistä lähtökohdista katsottuna fenomenologisen näkökulman valitseminen tämän tutkimuksen tieteenfilosofiseksi suuntautumisiksi oli perusteltua. Fenomenologian lähtökohtana on perehtyä tutkittavaan ilmiöön ilman tutkijan lukkoon lyötyjä ennakkokäsityksiä tai teoreettista olettamista (Varto 1992, 134–135). Tämä näkökulma korostui tutkimuksen aineistolähtöisyydessä; aineistosta esiin nostetut teemat toimivat vuoropuhelussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajauksen kanssa. Tätä tutkimusmenetelmällistä valintaa ohjasi fenomenologian pyrkimys mahdollisimman avoimeen ilmiön tarkasteluun.

Fenomenologinen tutkimus perustuu yksilöiden kokemusten tutkimiseen, jonka päämääränä on ymmärrys siitä, miten ja mistä yksilöiden kokemusmaailma rakentuu. Fenomenologiassa yksilön kokemusmaailman katsotaan olevan luonteeltaan intentionaalinen. Kokemuksen intentionaalisuus tarkoittaa, että jokainen kokemus on yksilölle merkityksellinen. Kokemuksista muodostuva kokemusmaailma vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee asiat tulevaisuudessa. Uudet kokemukset muokkaavat aina uudelleen kokemusmaailmaa, johon heijastuvat myös yksilön uskomukset, toiveet ja pyrkimykset. (Laine 2018.)

Kukkola (2018) kuvaa kokemuksen metatieteeseen liittyviä monia kysymyksiä ja näkökulmia, joiden lähempi tarkastelu selittää tutkimuksessa tehtyjen valintojen perustaa. Kokemuksen tutkimuksen tarkoituksena ei ole

tuottaa kokemusta ylittävää ymmärrystä itsestään, vaan tavoite on kuvata kokemuksen jäsentämistä luokitteluna ja tiiviinä kuvauksena siitä, mistä tietyssä kokemuksen kontekstissa on ollut kyse. (Kukkola 2018, 46–47.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on yksilökokemusten kuvaileminen. Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään yksilön kokemuksiin, tutkimus antaa myös heijasteita yleisestä kokemusmaailmasta tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tämä voidaan perustella sillä, että ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Yksilö kasvaa ja kehittyy osana yhteisöä, jolloin yhteisössä omaksutut merkitykset muovaavat hänen maailmankuvaansa. Näin ollen saman yhteisön jäsenet voivat jakaa yhteneviä käsityksiä ja tulkintoja maailmasta. (Laine 2018.)

Kokemus on arkinen ilmiö ja käsite voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan tukioppilaiden kokemuksia ja näin ollen kokemuksen käsitteen yksinkertainen määrittely on paikallaan. Toikkanen ja Virtanen (2018) esittävät, että kokemus on luonteeltaan kaksijakoinen. Kokemus on sekä subjektiivinen että tunnistettavissa oleva ilmiö. Siinä missä kokemusta tutkittaessa korostuu yksilöllisyyden arvo, näkyy siinä myös jaettu ja yleisesti hyväksytty tieto. (Toikkanen & Virtanen 2018, 9.) Kuten Tökkäri (2018) toteaa, kokemus on haasteellinen tutkimuskohde. Kokemusta tutkittaessa liikutaan yksilöllisten ja yhteisöllisten ulottuvuuksien sisällä sekä niiden rajapinnalla. (Tökkäri 2018, 81.) Tämän tutkimuksen tulokset voivat olla osa tukioppilastoiminta-ilmiön ymmärtämistä, selittämistä ja lopulta kehittämistä.

Tässä tutkielmassa ei ole kuljettu yksittäisen fenomenologisen ”suuntauksen” tai ”näkemys” mukaista rajattua polkua, vaan pyritty hyödyntämään fenomenologista tieteenfilosofiaa mahdollisimman aineistolähtöisesti ja tutkimuksen pyrkimystä edesauttaen.

3.3 Tutkimusstrategia

Tiedonintressin ja tieteenfilosofisten valintojen perusteella tutkimukselle tulee valita tutkimukseen parhaiten soveltuva tutkimusmenetelmä ja tiedonkeruumenetelmä. Heiskala (1990) korostaa, että ihmistieteissä tavoitteena on tutkia merkityksiin jäsentynyttä todellisuutta. Tämä tutkimus noudattaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusstrategiaa, jolla pyritään juuri merkityksien tulkitsemiseen ja esille tuomiseen. Laadullinen tutkimus pyrkii vastaamaan

kysymykseen: "Mistä ilmiössä on kyse?". (Heiskanen 1990.) Koska tutkimuksen kohteena ovat tukioppilaiden kokemukset, pyritään tässä tutkimuksessa selvittämään tukioppilastoiminta-ilmiötä tukioppilaiden kokemana. Kokemuksen tutkimuksen tavoitteena on kohteen kokemuksen sisältöjen tarkastelu ja jäsentely. Kukkolan (2018, 42) mukaan erityisesti laadullinen tutkimusmenetelmä soveltuu kokemuksen tutkimukseen.

Kananen (2014, 17) on listannut viisi tilannetta, joihin laadullinen tutkimus soveltuu parhaiten. Tämä tutkimus täyttää jokaisen viidestä tilanteesta ja näin ollen laadullisen tutkimusotteen valinta on perusteltu. Ensinnäkin laadullinen tutkimus on hyvä valinta, silloin kun ilmiöstä ei ole aiempaa tietoa, teoriaa tai tutkimusta. Tukioppilaisiin kohdistuvaa tutkimusta on tehty jonkin verran, mutta itse tukioppilaiden subjektiiviseen kokemukseen keskittyviä laajempia tutkimuksia ei ole tehty. Laadullisen tutkimuksen myötä on mahdollista saada uutta tietoa tukioppilaiden kokemusmaailmasta. Toiseksi laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada syvällistä näkemystä tutkittavaan ilmiöön. Tukioppilaiden omien kokemusten esiin tuominen syventää niitä käsityksiä, joita on määrällisellä aineistolla tuotu valokeilaan (MLL:n tukioppilaskysely 2020). Kolmanneksi laadullisilla tutkimustuloksilla halutaan luoda uusia teorioita ja hypoteeseja. Myös tämä tutkimus tähtää nimenomaan uuden tiedon löytämiseen. Neljänneksi laadullinen tutkimus pohjautuu haluun saada ilmiöstä hyvä kuvaus. Tarve tukioppilastoimintaan liittyvään kuvaukseen ohjasi alun perin juuri tämän tutkimuskohteen äärelle. Viidenneksi sekä laadullisen että määrällisen tutkimusstrategian yhdistäminen on keskeistä tutkimustehtävään vastaamisen kannalta. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistotriangulaatiota.

Jotta tutkimustehtävään voitiin vastata mahdollisimman hyvin, tässä tutkimuksessa sovellettiin monimenetelmäistä tutkimusotetta aineistotriangulaation osalta. Aineistotriangulaatiossa käytetään useaa aineistoa saman tutkimustehtävän ratkaisemiseksi (Kananen 2004, 17). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa hyödynnetään sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Tähän tutkimusstrategiseen valintaan päädyttiin siitä syystä, että pelkkä määrällinen (MLL:n tukioppilaskysely 2020) aineisto ei tuota tarpeeksi tietoa tutkittavasta kohteesta. Laadullisen aineiston (fokusrhmähaastatteluiden) on tarkoitus täydentää ja syventää näkemyksiä tukioppilaiden kokemuksista. Aineistojen välinen vuorovaikutuksellisuus on oleellista, jotta

aineistotriangulaation avulla voidaan päästä parempaan ymmärrykseen tutkimuskohteesta (Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019). Monimenetelmäisen tutkimusmetodin valintaa puoltavat myös Uusiautti ja Määttä (2013, 22) esittäessään, että useiden aineistojen yhdistäminen voi laajentaa näkökulmaa tutkittaessa nuorten kokemuksia.

3.4 Mannerheimin Lastensuojeluliiton kyselyt

MLL on kehittänyt tukioppilaiden kokemusten kartoittamiseen kyselyn ja kerännyt kyselyn tuloksia vuodesta 2019 alkaen. Kysely on aktiivinen ja siihen tulee uusia vastauksia edelleen. Kyselyn tarkoituksena on tuoda tietoa tukioppilastoiminnasta ja tukioppilaiden kokemuksista sekä MLL:lle että kouluille. Koulujen on mahdollista tilata kysely itselleen ja kartoittaa oman koulunsa tukioppilastoiminnan tilaa. Kyselyn tulosten avulla koulussa voidaan kehittää tukioppilastoimintaa. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kyselyn vastauksia, jotka ovat kertyneet kyselyn aloittamisesta maaliskuun 2020 alkuun mennessä (N=446). MLL on kerännyt tällä aikavälillä kertyneet vastauksista yhteen ja kyseisiä kyselyn tuloksia tulkitaan osana tätä tutkimusta.

Tukioppilaskyselyn lisäksi tukioppilaiden kokemuksia tukioppilaiden peruskoulutukseen liittyen saatiin MLL:n koulutuspalauteraportista. Kyseinen raportti koostetaan tukioppilaiden antamasta palautteesta MLL:n kouluttajan pitämän peruskoulutuksen jälkeen. Myös tämä raportti on edelleen aktiivinen ja tässä tutkimuksessa hyödynnettiin maaliskuuhun 2020 mennessä kertyneitä vastauksista (N=154) saatuja tuloksia.

MLL:n tuottamat tukioppilaskyselyn ja kouluttajapalauteraportin tulokset graafeina esitettynä sekä kyselyn avoimet vastaukset on tulkittu niiltä osin, kuin ne palvelivat tämän tutkimuksen tavoitteita. Kyselyjen tulosten tarkastelun päämääränä oli vastata tutkimustehtävään ja selkeyttää sitä, mitä emme vielä tiedä tukioppilaiden kokemuksista pelkän määrällisen aineiston perusteella. Tämän tarkastelu loi pohjan tutkimuksen primääriaineistona toimineiden fokusryhmähaastatteluiden haastattelukysymysten asettelulle.

3.5 Fokusryhmähaastattelut

Tiedon voidaan nähdä rakentuvan intersubjektiivisessä vuorovaikutuksessa sen sijaan, että tutkija kerää tietoa valitsemastaan kohteesta (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 349). Tästä näkökulmasta pelkät kyselyt eivät anna tarpeeksi tietoa tukioppilastoiminnasta ja tukioppilaiden kokemusmaailmasta. Tutkimuksen primääriaineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluina. Haastateltavat olivat tukioppilastoiminnassa mukana olevia yläkoululaisia. Tavoitteena oli järjestää ryhmähaastatteluja, joissa haastateltavat voivat kuvata omia kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti ja rehellisesti. Fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti haastateltavat sanoittavat kokemustaan ja haastattelija pyrkii ymmärtämään haastateltavien kuvaamiin kokemuksiin kietoutuvia merkityksiä (Laine 2018). Aineistonhankintamenetelmänä haastattelu tuntuu ilmeiseltä valinnalta, sillä tutkimustehtävässä painotetaan tutkittavien omien kokemusten esiin tuomista. Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä soveltuu tämän tapaisten tutkimustehtävien ratkaisemiseen hyvin (Mears 2012, 170–171).

Fokusryhmähaastattelu valikoitui aineistonkeruun menetelmäksi useasta eri syistä. Ensinnäkin ryhmien haastattelemisen tarjoaa oivan mahdollisuuden ymmärtää pienen ryhmien merkitysrakenteita (Sulkunen 1990, 264). Toiseksi ryhmähaastattelulla on mahdollista tavoittaa useita tukioppilaita samana haastatteluajankohtana, joka helpotti tutkittavien tavoittamista koulun kiireisessä arjessa. Kolmanneksi ryhmässä tapahtuvan keskustelun voi olettaa antavan nuorille haastateltaville rohkeutta ja varmuutta omien rehellisten kokemusten ja näkökulmien esille tuomiseksi (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 374; Eder & Fingerson 2001). Cohen, Manion ja Morrisons (2007, 373) esittävät, että ryhmähaastattelulla on mahdollisuus saada laajempi valikoima vastauksia, kuin yksilöhaastatteluilla, sillä haastateltavat voivat täydentää toistensa vastauksia tai esittää eriäviä mielipiteitä.

Haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tällaisessa haastattelussa jokaisessa haastattelutilanteissa käydään läpi samat teemat, mutta vaikka näkökulmat ovat ennalta valittuja, keskustelu voi kulkeutua haastateltavien itse valitsemaan suuntaan (Kananen 2014, 76; Mears 2012, 172; Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelun teemat ovat yleisluonteisia ja ne on valittu tutkittavan ilmiön ennakkonäkemyksiin peilaten (Kananen 2014, 70).

Tässä tutkimuksessa teemat on muodostettu MLL:n tiedontarpeen sekä MLL:n teettämien kyselyjen tulosten tarkastelun pohjalta. Kyselyjen tuloksia hyödynnettiin haastatteluja ohjaavana runkona, sillä haastatteluaineistolla oli tarkoitus täydentää kyselyistä saatuja kokemuksia. Tällä menetelmällä saatiin tutkimuskysymyksiä kannalta oleelliset näkökulmat haastattelutilanteessa keskusteluun, kuitenkin ohjailematta keskustelua liikaa.

Haastattelukysymykset on esitetty koskien tukioppilastoimintaa yleisesti. Viittaaminen toisiin tukioppilaisiin eli normalisoimalla kysymysten sisältö ja aiheet, voidaan mahdollisesti helpottaa nuorten vastaamista (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 150). Haastateltaville ei saa syntyä haastattelutilanteessa olo, että heidän toimintaansa arvostellaan tai huonoja puolia pyritään nostamaan esille. Haastattelukysymykset on esitetty liitteessä 1.

Vaikka haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä rikas, liittyy siihen myös monia huomioitavia asioita (Cohen, Manion & Morrisons 2007; Kananen 2014; Eder & Fingerson 2001). Haastattelutilanteessa on pyrittävä ehkäisemään haastateltavien valehtelu, esimerkiksi taipumus sosiaalisesti hyväksyttävään vastaukseen. Tämä voi olla riskinä erityisesti ryhmähaastattelussa. Ryhmähaastattelussa non-verbaalista viestintää, esimerkiksi haastateltavien kehonkielen sanomaa on vaikeampaa seurata, kuin yksilöhaastatteluissa tehdessä. Kuten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa yleensäkin, myös haastattelutilannetta värittää kaikkien osapuolien sen hetkinen mielentila. Esimerkiksi haastateltavan tiedostamattomat tunteet ja tarpeet haastatteluhetkellä saattavat ohjata vastauksia. (Kananen 2014, 71.)

Ryhmähaastattelun onnistumisen kannalta, ryhmän keskinäinen dynamiikka on oleellinen; kaikkien ryhmässä tulee uskaltaa ilmaista mielipiteensä vapaasti, eikä yksi ryhmän jäsen saa dominoida keskustelua. Lisäksi haastattelijan ja haastateltavien välinen kommunikaatio riippuu paljon muun muassa yksilöiden persoonallisuuksista, molemminpuolisesta luottamuksesta ja ymmärryksestä. On kuitenkin huomioitava, ettei kaikkia haastattelutilanteeseen vaikuttavia tekijöitä ole mahdollista ottaa huomioon – oleellista on tiedostaa, ettei haastattelu ole koskaan täysin kontrolloitu tai objektiivinen aineistonkeruutapahtuma. (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 349–350; 373.) Lisäksi ryhmähaastattelussa jotkin teemat saattavat jäädä mainitsematta ryhmäpaineen vuoksi (Eder & Fingerson 2001, 194). Esimerkiksi

tukioppilasryhmästä ei välttämättä tohdita tuoda esiin kielteisiä näkemyksiä, koska ryhmän jäsenet ovat itse paikalla haastattelutilanteessa.

Hyvän luottamuksellisen ilmapiirin luominen on haastavaa, mutta oleellista haastattelun onnistumisen kannalta (Ruusu vuori & Tiittula 2005). Tutkijan on tiedostettava hänen ja tutkittavien välinen valtasuhteen epätasapaino tutkittavien ollessa alaikäisiä (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013, 37). Eder & Fingerson (2001) listaavat nuoriin kohdistuvan haastattelutilanteen erityispiirteitä. Ensinnäkin haastattelutilanne tulee luoda nuorille mahdollisimman luonnolliseksi ympäristöksi. Siten ryhmähaastattelu voidaan nähdä hyvänä valintana. Ryhmässä nuorten on helpompi rentoutua ja haastattelijan sekä haastateltavien valtdynamiikkaa voidaan vähentää, kun haastateltava on haastattelutilanteessa osa ryhmää. Erityisesti haastattelutilanteessa haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuvaa vuorovaikutussuhdetta saattaa varjostaa ikäeroon liittyvät valta-asetelmat ja rakenteet. Haastattelijan tehtävänä on pyrkiä vastavuoroisuuteen haastateltavien kanssa.

Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksillä Zoom-verkkokokousohjelmalla vallitsevasta koronapandemiasta johtuen. Verkon välityksellä tehdyt haastattelut olivat omalla tavallaan haastavia vuorovaikutuksen rakentamisen näkökulmasta, koska kaikki tilanteeseen osallistuvat eivät voineet olla fyysisesti läsnä samassa tilassa. Kaksi haastatteluista toteutettiin niin, että opiskelijat olivat paikan päällä omassa koulussa. Yhdessä haastattelussa kaikki opiskelijat osallistuivat etäyhteydellä omilta tietokoneiltaan kotoaan käsin. Haastatteliija osallistui kaikkiin haastatteluihin etäyhteydellä.

Haastattelutilanteen alussa kerrottiin, mikä tutkimuksen tarkoituksena on ja millainen tilanne haastattelu on. Laineen (2018) mukaan, haastattelussa tulee pyrkiä erityisesti keskustelemaan kanssakäymiseen, jotta haastateltavilla olisi mahdollisimman paljon vapautta kertoa kokemuksistaan. Näin ollen tavoitteena oli rakentaa heti alusta asti luottamuksellinen ilmapiiri, jossa haastatteliija jäisi keskustelun fasilitaattoriksi ja keskustelu syntyisi vapaasti tukioppilaiden kesken. Luottamuksellisen ilmapiirin ansiosta tutkittavista on mahdollisuus saada esille enemmän rehellisiä kokemuksia ja tunteita (Kananen 2014, 72). Fasilitoivasta haastattelijan roolista huolimatta, haastattelijan tuli kiinnittää erityistä huomiota siihen, että hän osoitti seuraavansa keskustelua jatkuvasti ja olevansa aidosti kiinnostunut haastateltavien sanomasta (Cohen, Manion ja Morrisons 2007, 363).

Oleellista oli haastattelutilanteessa välttää ”opettajamaista” roolia ja käytöstä (Eder & Fingerson 2001).

Haastattelutilanteet onnistuivat hyvin. Haastattelut etenivät pääosin ennalta määritettyä kyselyrunkoa seuraten. Useassa kohdassa haastattelija koki tarpeelliseksi kysyä tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä. Lisäksi haastatteluissa haastattelija pyrki varmistamaan, että oli ymmärtänyt kuulemansa oikein ja pysyi tämän vuoksi haastateltavaa toistamaan kommenttinsa toisin sanoin (Mears 2012, 172). Keskustelussa ilmeni useita aiheita, jotka poikkesivat haastattelurungosta. Ennakonäkemykset tukioppilastoiminnasta ohjasivat haastattelurungon toteuttamista, mutta oli oleellista keskittää keskustelu niihin teemoihin, jotka haastatellut tukioppilaat itse nostivat esille, vaikka nämä eivät olisikaan kuuluneet ennakkoon tutkimuksen aihepiiriin.

3.6 Haastateltavat

Haastateltavat olivat tukioppilastoiminnassa mukana olevia yläkoululaisia. Haastateltavien kouluista kaksi oli Pirkanmaalta ja yksi Kanta-Hämeestä. Haastateltavien tavoittamiseen käytettiin apuna MLL:n kontakteja eri kouluihin. Sekä tutkittavien vanhemmat että tutkittavien koulut antoivat luvan haastatteluiden tekemiseen. Lisäksi tutkittavat tukioppilaat itse ilmaisivat kiinnostuksensa tutkimusta kohtaan ja osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Haastateltavat ryhmät olivat vaihtelevan kokoisia, niissä oli 2–10 tukioppilasta. Tavoitteena oli pyytää haastatteluihin niitä tukioppilaita, jotka olivat olleet tukioppilastoiminnassa mukana jo jonkin aikaa. Oletuksena oli, että heillä olisi ehtinyt kokemuksen myötä syntyä enemmän mielipiteitä ja ajatuksia tukioppilastoimintaa kohtaan, verrattuna juuri tukioppilaina aloittaneeseen.

Haastateltavat olivat toimineet haastatteluhetkellä tukioppilaina puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Tukioppilastoiminnan käytänteet siitä, kuinka kauan tukioppilaat toimivat tehtävässään, vaihtelevat kouluittain. Osassa haastateltavien kouluissa tukioppilaat valitaan 8. luokan keväällä ja he toimivat tehtävässään läpi 9. luokan. Lisäksi yhdessä koulussa tukioppilastoiminta alkoi 8. luokalla valinnaisen oppiaineen muodossa. Yhdessä koulussa tukioppilaat rekrytoidaan jo 7. luokan lopussa ja he toimivat tehtävässään 9. luokalle saakka.

Muutama haastateltava oli toiminut tukioppilaana jo ala-asteella. Tarkemmat tiedot haastatteluista ja haastateltavista on esitetty taulukossa 1.

	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3
Paikka ja ajankohta	Zoom, helmikuu 2021	Zoom, helmikuu 2021	Zoom, maaliskuu 2021
Koulun sijainti	Kanta-Häme	Pirkanmaa	Pirkanmaa
Haastateltujen määrä	9 (8 tyttöä ja 1 poika)	2 (2 tyttöä)	5 (4 tyttöä ja 1 poika)
Tukioppilasohjaaja paikalla haastattelussa	Kyllä	Ei	Ei
Haastateltujen luokka	9. luokka	9. luokka	9. luokka
Tukioppilaana toimimisen kesto haastatteluhetkellä	puoli vuotta	puoli vuotta	2 vuotta
Sitaattikoodit	O1-O9	O10-O11	O12-O16

TAULUKKO 1. Haastatteluiden tiedot.

3.7 Alaikäiset tutkimuksen kohteena

Tutkittavat edustavat ilmiön kannalta oleellista havaintoyksikköä (Kananen 2014, 97). Tukioppilaat ovat oman koulunsa tukioppilastoiminnan asiantuntijoita ja on mielekästä haastatella juuri heitä, jotta saadaan esille tukioppilastoimintaa koskevaa tietoa. Eder ja Fingerson (2001) esittävät, että lapsilla ja nuorilla on matalampi status ja vähemmän vaikutusvaltaa yhteiskunnassa. Tämä asetelma näkyy myös tutkimuksessa; lapsia ja nuoria tutkitaan, mutta heidän osallisuuttaan ei nosteta erityisemmin esille. Tästä syystä tukioppilastoiminnan toimivuutta on mielekästä tarkastella sen keskeisimpien toimijoiden, tukioppilaiden itsensä, näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat 9.-luokkalaisia eli iältään 14–15-vuotiaita. Vaikka haastateltavista voidaan ikänsä puolesta puhua nuorina, lapsiin kohdistuvan tutkimuksen erityispiirteet koskevat myös tämän ikäluokan

tutkittavaa ryhmää (Alasuutari 2005, 147). Lapsiin ja nuoriin kohdistuva tutkimus ei ole itsessään uutta, mutta lapsuus tutkimuksen kohteena sai suosiota vasta 1990-luvun alussa. Ennen tätä paradigman muutosta lapsuus nähtiin aikuisuudelle alisteisena, tutkimuksessa lapset miellettiin nuoriksi aikuisiksi. (Gallacher & Gallagher 2008, 500; Uusiautti & Määttä 2013, 11). Nykyään lapsuus ja nuoruus nähdään itsenäisinä ja oleellisina tutkimuksen kohteina monia ilmiöitä tulkittaessa (Eder & Fingerson 2001). Juuri nuoruuden itsenäinen olemus koulukontekstissa nähdään tässä tutkimuksessa merkityksellisenä ja tutkimisen arvoisena kohteena.

Lapset ja nuoret ovat tutkimusryhmänä erityisiä. Alaikäisiä tutkittaessa on kiinnitettävä erityishuomiota eettisiin kysymyksiin, tutkittavien kehitystasoon ja tutkimuslupiin (Alasuutari 2005, 145; Uusiautti & Määttä 2013). Kuula (2011) esittää, että Suomessa ei ole säädetty laeilla tai asetuksilla ikärajoja lasten tutkimukselle, vaan vakiintuneena käytäntönä on soveltaa lastensuojelulakia ja yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita. Lapsi saa osallistua tutkimukseen vapaasta tahdostaan ja huoltajan suostumusta ei välttämättä edellytetä. (Kuula 2011, luku "Aineiston hankinnan erityiskysymyksiä".) Huoltajien suostumukseen liittyvään kysymykseen ei näyttäisi kuitenkaan olevan yksiselitteistä vastausta. Yleisin tapa Suomessa näyttäisi olevan, että tutkimuslupa pyydetään lasten vanhemmilta (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 147; Uusiautti & Määttä 2013, 13). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa koskevassa raportissa osoitettiin, että suurin osa tutkijoista oli kysynyt tutkimuslupaa tutkimuspaikasta (esimerkiksi koulu) sekä tutkittavien huoltajilta (Nurmenniemi 2010, 13–14). Näin ollen tämän tutkimuksen tutkimusluvut pyydettiin sekä koululta että tutkittavien vanhemmilta.

3.8 Haastatteluiden analyysi

Tämän tutkielman empiirisyyttä ja analyysin tekemistä aineiston lähtökohdista voidaan perustella sillä, että haastateltujen tukioppilaiden kokemusten monipuolisuus saataisiin mahdollisimman hyvin esille. Analyysissä pyrittiin etenemään erilaisista yksityiskohdista kokonaisvaltaisempaan kuvaan tutkittavien tukioppilaiden kokemuksista fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti. Lehtomaa (2005, 181) kuvaakin fenomenologisen menetelmän muokkaamista tutkittavaan ilmiöön sopivaksi tutkijan veloitteeksi.

Haastattelut ovat keskusteluja, joissa kielillä ja sen tulkitsemisella on oleellinen vaikutus siihen, millaista tietoa haastatteluaineisto tuottaa. Kieli ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja tutkijan haastava tehtävä on analysoida haastatteluaineisto niin, että hän voi myös haastateltavien varsinaisen sanoman seasta löytää ”rivien välistä” lisää merkityksiä. Kaikki mitä tutkittava sanoo, vaatii tulkintaa. Juuri tämä tulkinta on haastatteluaineiston analyysin keskiössä. Tavoitteena on rakentaa holistinen kuva tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien kokemuksiin perustuvien tiedon jyvien avulla. (Kananen 2014, 71–72.) Tutkittaessa nuoria, on myös huomioitava aikuisten ja nuorten välisen kielen erilaisuus. Kuten yksilöt muutenkin, nuoret saattavat käyttää erilaista kieltä ja tulkita ilmaisuja eri tavalla kuin aikuiset. (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013, 38.)

Haastatteluaineiston analyysi alkoi haastattelutallenteiden litteroimisella eli kirjoittamalla nauhoitetut haastattelut tekstimuotoon. Aineiston litterointi tehtiin mahdollisimman tarkasti, jottei oleellista tietoa haasteltujen kokemuksista jäisi kirjoittamatta. Tämä tarkoitti myös sitä, että litteroinnissa ei tehty vielä minkäänlaista aineiston rajausta. (Cohen, Manion ja Morrisons 2007, 367–368.)

Haastatteluaineiston analyysiin käytettiin soveltavasti Tökkärin (2018) esittelemän Perttulan (1995, 2000) kehittämää kuvailevaa fenomenologista analyysiä. Kyseisen analyysimenetelmän keskiössä on tutkimuskohteiden kokemukset ja sitä on käytetty erityisesti kasvatustieteissä (Tökkäri 2018, 71). Tässä tutkimuksessa käytettiin soveltavasti Perttulan ”kaksi kertaa neljä” -analyysiä. Analyysi eteni seuraavasti kunkin yksittäisen koulun ryhmähaastatteluaineiston kohdalla:

1. aineistoon tutustuminen,
2. merkityssuhteiden erottaminen,
3. merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle ja
4. yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen.

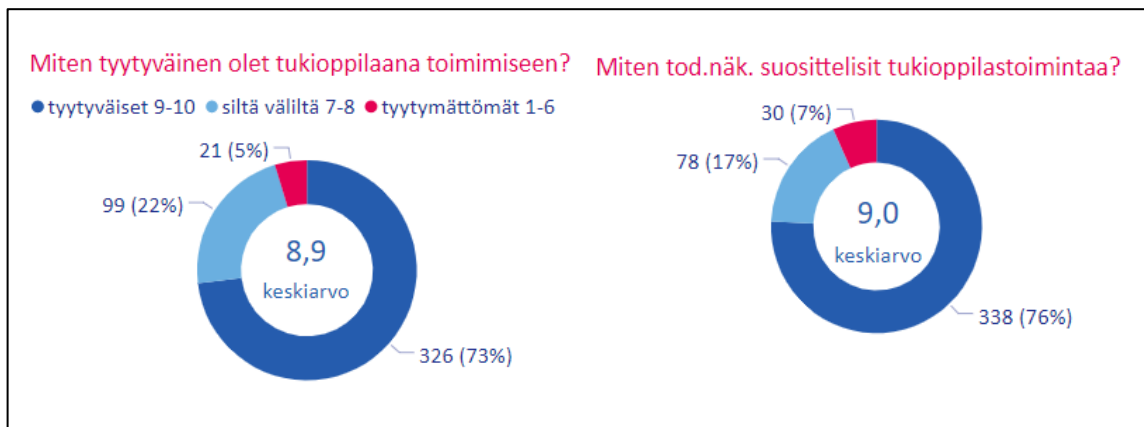
Ensimmäinen vaihe tapahtui litteroinnin aikana. Toisessa vaiheessa litteroidusta aineistosta eroteltiin merkityssuhteita, jotka ovat ihmisen tajunnallista suhdetta kohteeseen. Käytännössä tekstimuotoinen aineisto jaettiin katkelmiin vinoviivoilla, jotta tukioppilaiden kertomasta voitiin jäsenellä selkeämmin erilaisia merkityssuhteita. Tässä vaiheessa sellaiset aineiston osat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin pystyttiin erottamaan ja jättämään analyysin ulkopuolelle. Kolmannessa vaiheessa puhe- ja arkikieliset ilmaukset muunnettiin

tieteenalan kielellä kuvatuiksi ilmauksiksi. Tämä vaihe vaati erityistä tarkkuutta, jotta alkuperäinen kokemus ja sen merkitykset säilyivät mahdollisimman hyvin. Neljännessä vaiheessa jokaisen koulun tukioppilaiden haastatteluista muodostettiin oma kokonaisuus ja tekstiä viimeisteltiin esimerkiksi poistamalla toistuvia ilmauksia. Edellä kuvattujen vaiheiden avulla saatiin jokaisen koulun tukioppilaiden oma merkitysverkosto tukioppilastoimintaan liittyen. (Tökkäri 2018, 72–73.)

Seuraavaksi analyysissä siirryttiin suhteuttamaan erillisten koulujen tukioppilaiden haastatteluista muodostuneita merkitysverkostoja toisiinsa. Tarkoituksena oli muodostaa tutkimustulokset yleisen merkitysverkoston muodossa. Toisin sanoen lopputuloksena syntyi tutkittavan kokemuksellisen ilmiön rakenne. (Tökkäri 2018, 73–74.)

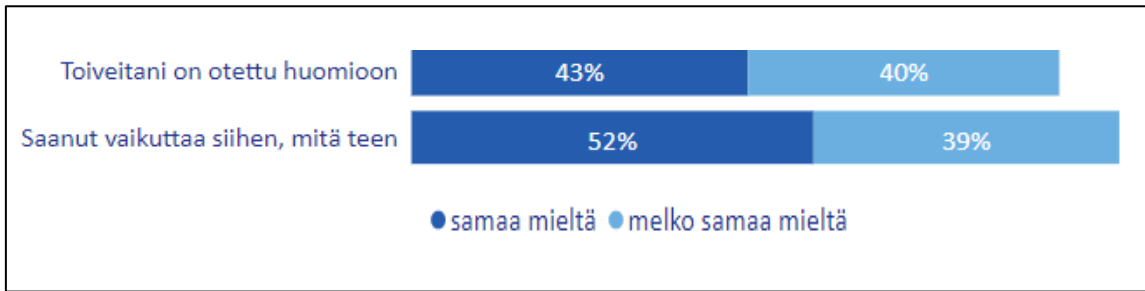
4 MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITON KYSELYJEN TULOKSET

4.1 Tukioppilaskyselyn tulokset



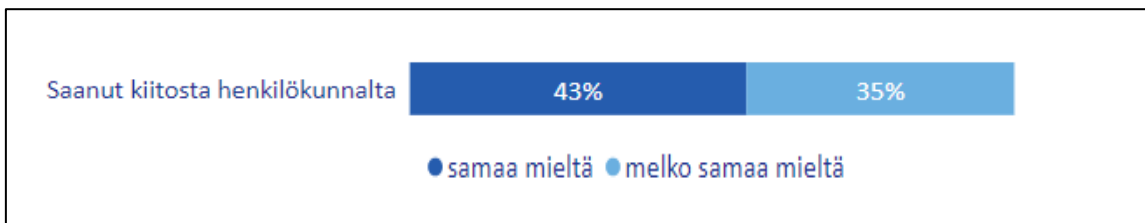
KUVIO 2. Tukioppilaiden tyytyväisyys tukioppilaana toimimiseen (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

Valtaosa tukioppilaista oli sitä mieltä, että tukioppilaana toimiminen on kokonaisuutena myönteinen kokemus ja he suosittelisivat tukioppilastoimintaa muillekin (kuvio 2). Perhon (2007, 20) arviointitutkimuksen perusteella tukioppilaiden myönteiset kokemukset pohjautuvat siihen, että tukioppilastoiminta koetaan tekemällä oppimisena, vaihteluna koulutyölle, auttamisen ilona, uusina ystävyysuhteina, kiitoksen ansaitsemisena ja hyötynä tulevaisuudelle.



KUVIO 3. Tukioppilaiden kokemus siitä, miten he ovat saaneet vaikuttaa tukioppilastoimintaan (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

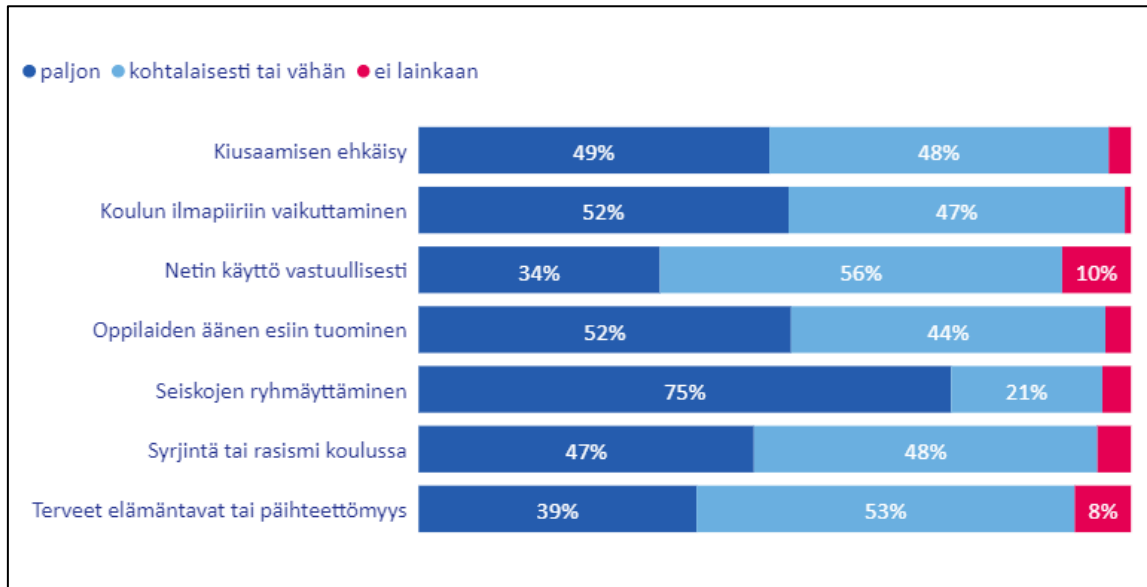
Tukioppilaiden kokemus siitä, kuinka hyvin he ovat päässeet itse vaikuttamaan tukioppilastoimintaan, jakoi mielipiteitä. Näyttäisi siltä, että tukioppilaista noin puolet koki, että heidän toiveensa otetaan täysin huomioon ja että he ovat saaneet vaikuttaa toimintaan (kuvio 3). MLL:n toteuttamassa arviointiraportissa huomattiin, että vain puolet arviointiin osallistuneista kouluista otti tukioppilaat mukaan suunnittelemaan toimintaa koskevia tavoitteita ja useissa kouluissa tukioppilaat eivät saaneet lainkaan suunnitella itsenäisesti omaa toimintaansa (MLL 2012, 14).



KUVIO 4. Tukioppilaiden kokemus siitä, ovatko he saaneet henkilökunnalta kiitosta toiminnastaan (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

Tukioppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä oleva linkki voidaan nähdä merkityksellisenä koulun ja oppilaiden välisenä rajapintana. Aiemmassa arviointitutkimuksessa (Perho 2007) on tunnistettu tukioppilaiden kokemus etäisestä suhteesta koulunsa opettajiin, poikkeuksena tukioppilaiden oma ohjaaja. Tukioppilaat tekevät jonkin verran yhteistyötä opettajien kanssa, mutta tämä on melko vähäistä. Arviointitutkimukseen osallistuneet tukioppilaat kertoivat koulun opettajien suhtautuvan myönteisesti tukioppilaiden toimintaan, mutta myös kielteistä suhtautumista oli koettu. (Perho 2007, 17.) MLL:n tukioppilaskyselyssä hieman alle puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä,

että oli saanut kiitosta henkilökunnalta. Huomion arvoista on, että noin 20 prosenttia vastaajista ei ollut samaa mieltä tai melko samaa mieltä väitteen kanssa (kuvio 4).

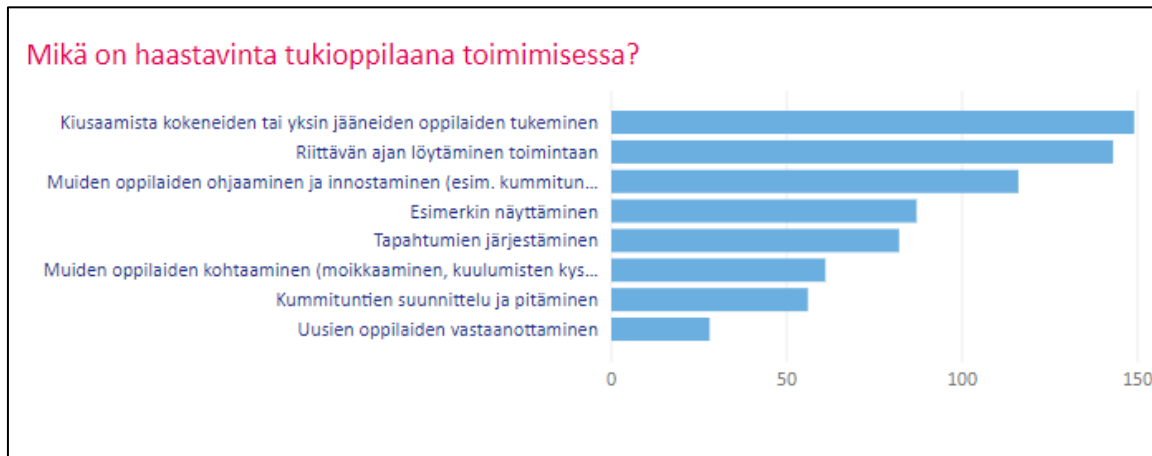


KUVIO 5. Tukioppilastoiminnan koetut vaikutukset (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

Tukioppilaat näyttäisivät mieltävän toimintansa vaikutuksien näkyvän koulun arjessa. Eniten tukioppilaat kokivat vaikuttavansa 7.-luokkalaisten ryhmäyttämiseen. Tämän lisäksi tukioppilaat kokivat vaikuttavansa paljon koulun ilmapiiriin, oppilaiden äänen esiin tuomiseen ja kiusaamisen ehkäisemiseen. Osa-alueet, joissa vastaajat eivät nähneet yhtä paljon vaikutusmahdollisuuksia olivat netin käytön vastuullisuus ja terveellisten elämäntapojen ja päihitteettömyyden edistämiseen. Vastaajista 10–8 prosenttia oli sitä mieltä, etteivät voi vaikuttaa edellä kuvattuihin osa-alueisiin lainkaan. Tukioppilaiden itsensä tärkeimpinä pitämät tehtävät koulu yhteisössä näyttävät noudattavan samaa ajatusta, kuin kouluissa tukioppilastoiminnan tavoitteiksi on määritetty (Perho 2007, 12; MLL 2012).

Perhon (2007) arviointitutkimuksessa selvisi, että tukioppilaat kokivat vaikutusmahdollisuuksiensa koulun toiminnassa liittyvän suurimmaksi osaksi asioiden edistämiseen. Tämä vaikuttaminen tapahtui tukioppilaiden mukaan tukioppilasryhmän, ohjaajan, opettajien tai rehtorin kautta. Heidän mielestään

vaikutusmahdollisuudet koulun asioihin olivat paremmat tukioppilaana, kuin koulun oppilaana muuten. (Perho 2007, 25–26.)



KUVIO 6. Tukioppilastoiminnan haasteet (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

Kuviossa 6. on esitetty tukioppilaiden kokemia haasteita tukioppilastoiminnassa. Kyselyssä vastaajat saivat valita valmiista vaihtoehdoista useampia. Selkeästi eniten haasteita tukioppilaiden mielestä liittyi kiusaamista kokeneiden tai yksin jääneiden oppilaiden tukemiseen (noin 150 vastausta), riittävän ajan löytämiseen toiminnan toteuttamiseksi (noin 146 vastausta) ja muiden oppilaiden ohjaamiseen ja innostamiseen liittyen (noin 117 vastausta). Kuvio 6. esitettiin haastateltaville tukioppilaille fokusryhmähaastatteluissa.

Aiemmissä tutkimuksissa ja arvioinneissa on esitetty, että tukioppilastoiminnan suurimmat haasteet liittyvät pohjimmiltaan toiminnan asemaan koulu yhteisössä. Tukioppilastoiminnan näkyvyys, arvostus ja perinteet vaihtelevat paljon kouluittain ja toimintaa ei aina kouluissa nähdä tiiviinä osana koko koulu yhteisöä. (Perho 2007; MLL 2012.) Haasteet, jotka tukioppilaat kokivat MLL:n tukioppilaskyselyn perusteella vaikeimmiksi, voivat liittyä pohjimmiltaan edellä kuvattuun tukioppilastoiminnan irrallisuuden haasteeseen koulu yhteisössä. Tukioppilaiden tukemisen ja koulutuksen kehittämisen kannalta on oleellista, että laajennamme tietämystämme siitä, miten tukioppilaat itse näkevät haastavat asiat ja millä tavalla he kokevat selviävänsä niistä.

88 prosenttia kyselyyn vastanneista tukioppilaista arvioi omaavansa riittävästi tietoa siitä, miten koulun henkilökunta ja aikuiset selvittävät kiusaamistilanteet koulussa. Tukioppilaat kokivat myös itse olevansa hyvin

tietoisia siitä, mitä he itse pystyvät tekemään kiusaamistilanteen huomattessaan (95 prosenttia vastaajista). (MLL tukioppilaskysely 2020.)

MLL:n tukioppilaskyselyn avoimissa kysymyksissä tukioppilaat vastasivat kysymykseen: ”Jos et puutu kiusaamistilanteeseen, miksi?”. Vastauksista oli tulkittavissa erilaisia selityksiä, jotka ovat teemoiteltu taulukossa 2.

Selitys	Esimerkki kommentti
Tilannetta on vaikeaa tulkita	”En kokenut tietäväni oliko tilanne oikeasti vain kaverillinen vai oli kyseessä epämieluisa hännämistilanne.”
Epäily, ettei osaa auttaa	”En ollut täysin varma, osaisinko auttaa oikein.”
Huoli muiden reaktioista / pelko joutua itse kiusatuksi	”En ole viitsinyt, sillä se on vähän noloa ja olisin itsekin joutunut todennäköisesti kiusatuksi.”
Apua ei otettu vastaan	”Se ei halunnut et kerrotaan.”
Välinpitämättömyys	”En viitsinyt mennä väliin.”
Omien kompetenssien puute	”En ollut itse tarpeeksi vahva auttamaan toista.”
Ajatus siitä, että joku muu hoitaa	”Joku on ehtinyt jo auttaa.”

TAULUKKO 2. Kiusaamistilanteeseen puuttumattomuuden selityksiä (MLL tukioppilaskyselystä 2020).

Tukioppilaat, jotka vastasivat puuttuneensa kiusaamistilanteeseen, kertoivat avoimissa kysymyksissä tarkemmin antamastaan avusta. Tukioppilaiden keinot liittyivät koulun aikuisten puoleen kääntymiseen sekä vertaisuuteen perustuviin arjen tekoihin koulussa. Tukioppilaat olivat kertoneet kiusaamistapauksesta opettajalle tai terveydenhoitajalle tai rohkaisseet kiusattua itse puhumaan asiasta jollekin koulun aikuiselle. Tukioppilaat kertoivat kuunnelleensa kiusattua ja jutelleensa hänen kanssaan. Keskustelussa tukioppilas saattoi itse kertoa omia kokemuksiaan ollessaan joskus vastaavanlaisessa tilanteessa. Lisäksi tukioppilaat pyrkivät ottamaan kiusatun mukaan ryhmätöihin ja pitämään hänelle seuraa välitunneilla. (MLL:n tukioppilaskysely 2020.)

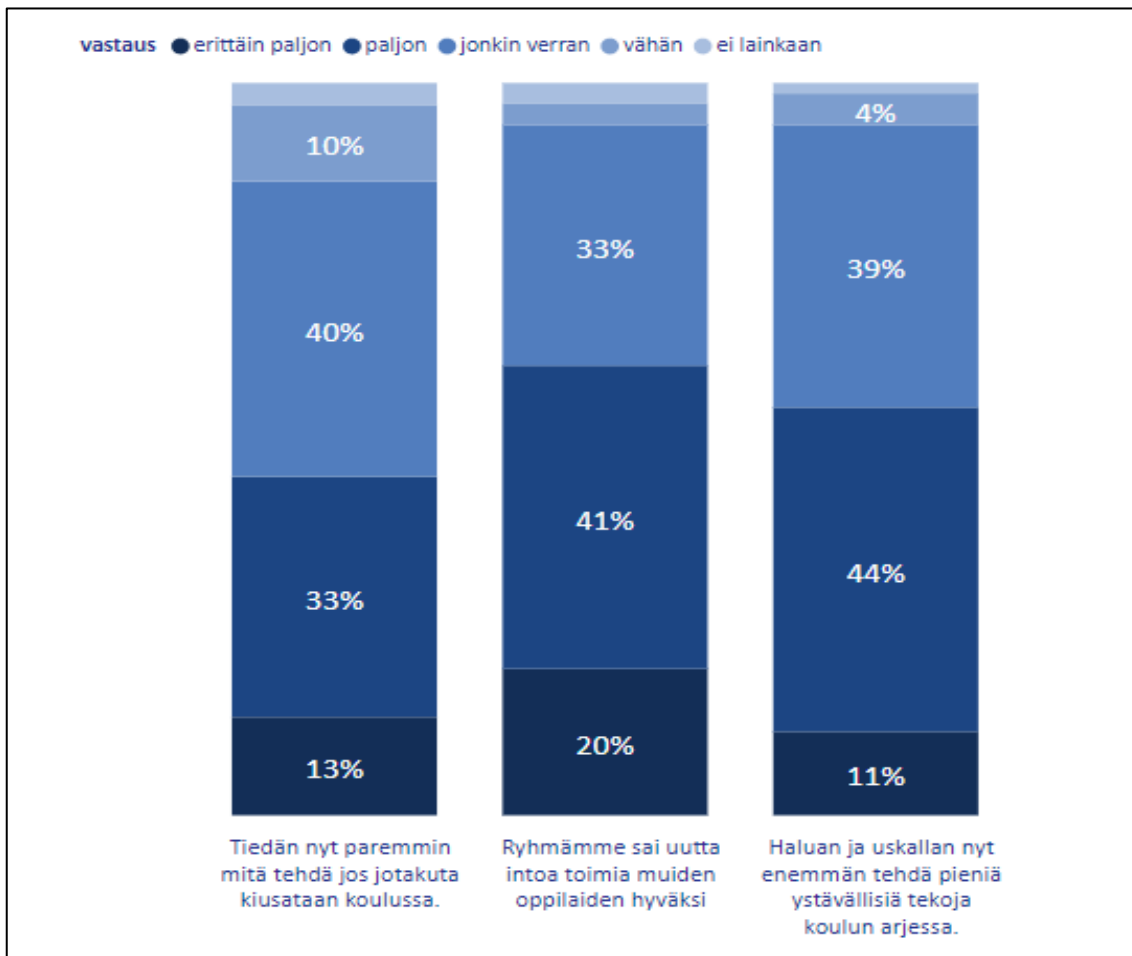
MLL:n tukioppilaskyselyssä vastaajat saivat kahdessa avoimessa kysymyksessä esittää kehitysehdotuksia tukioppilastoiminnalle. Vastauksista voitiin muodostaa kolme kehityksenkohdetta: 1) tukioppilastoiminnan aktiivisuus ja näkyvyys, 2) tukioppilaiden ohjaus ja koulun henkilökunnan tuki ja 3) kiusaamisen ehkäiseminen. On myös huomioitava, että useat tukioppilaat vastasivat tukioppilastoiminnan olevan hyvällä mallilla nykyisessä muodossaan.

Yleisesti tukioppilastoimintaan liittyvissä kehittämissuhteissa vastaajat toivoivat enemmän toimintaa, kuten tukioppilastunteja, tapahtumia koko koululle sekä tunteja 7.-luokkalaisille. Yleisesti tukioppilaat näyttäisivät toivovan enemmän aikaa toiminnan järjestämiseen. Myös tukioppilastoiminnan saamalle näkyvyydellä koulussa toivottiin huomiota. Tukioppilasohjaajalta sekä koulun muulta henkilökunnalta toivottiin enemmän aikaa, tukea ja hyväksyntää toiminnan järjestämiselle. Lisäksi koulutuksen merkitys koettiin tärkeänä toiminnan onnistumisen kannalta. Kiusaamisen ehkäisemiseen liittyviä kehittämissuhteita oli lukuisia. Tässä kehityskohteessa tukioppilaat tunnistivat omassa aktiivisuudessaan kehittämisen mahdollisuuksia. Lisäksi koulun henkilökunnalta toivottiin määrätietoisempaa otetta kiusaamistilanteiden tunnistamiseen ja ratkaisemiseen. Vastauksista tulkitut kehityskohteet on esitetty taulukossa 3.

Kehityskohde	Esimerkki kommentti
Tukioppilastoiminnan aktiivisuus ja näkyvyys	"Aktiivisempaa toimintaa." "Enemmän tapahtumia ja aikaa." "Tukioppilaat voisivat tulla hiukan enemmän esille."
Tukioppilaiden ohjaus ja koulun henkilökunnan tuki	"Ohjaaja voisi järjestää enemmän aikaa." "Opettajat enemmän tukena."
Kiusaamisen ehkäiseminen	"Otettaisiin asioita vakavasti ja tehtäisiin tilanteiden tullessa oikeasti jotakin."

TAULUKKO 3. Tukioppilaiden nimeämiä kehityskohteita tukioppilastoiminnalle. (MLL:n tukioppilaskysely 2020).

4.2 Tukioppilaiden peruskoulutuksen hyödyllisyys



KUVIO 7. Tukioppilaiden palaute peruskoulutuksen jälkeen (MLL:n koulutuspalauteraportti 2020).

MLL:n pitämät tukioppilaiden peruskoulutukset näyttäisivät tukioppilaiden kokemuksen mukaan antavan suurimman osan mielestä paljon uutta intoa, halua ja uskallusta toimia muiden oppilaiden hyväksi ja tehdä ystävällisiä tekoja koulun arjessa (kuvio 7). MLL:n kouluttajan pitämä tukioppilaskoulutus näyttäisi vaikuttavan myönteisesti tukioppilaiden osaamiseen ja motivaatioon.

On huomioitava, että tukioppilaiden peruskoulutuksen ajankohta voi vaikuttaa siihen, miten hyödylliseksi tukioppilaat koulutuksen mieltävät. Jos peruskoulutuksen ajankohta sijoittuu esimerkiksi useita kuukausia toiminnan aloittamisen jälkeiseen aikaan, eivät tukioppilaat välttämättä koe sitä enää yhtä

hyödylliseksi. Tämä voi johtua siitä, että peruskoulutuksen sisältöjä on käsitelty jo osittain pienemmissä perehdytyksissä toiminnan aikana. (Perho 2007, 13–14.)

MLL:n arviointiraportin (2012) mukaan kaikissa kouluissa tukioppilaat saivat jonkinlaisen peruskoulutuksen, mutta koulutuksien sisältö ja kesto vaihtelivat paljon. Arvioinnissa esitettiin myös, että niissä kouluissa, missä koulutuksen pituus oli lähellä MLL:n suosittelemaa 16 tunnin pituista koulutusta, toiset oppilaat kokivat tukioppilaat helpommin lähestyttäviksi. Peruskoulutuksen lisäksi hieman vajaa puolet kouluista järjesti tukioppilaille jatkokoulutusta ja tukioppilaista reilu kolmannes osoitti kaipaavansa sitä. Erityisesti tukioppilaat toivoivat ohjeita ja neuvoja tukioppilastuntien järjestämiseen, erilaisten leikkien vetämiseen ja yksinäisten oppilaiden lähestymiseen. (MLL 2012, 10–11.)

4.3 Yhteenveto

MLL:n teettämien kyselyjen tulosten tarkastelussa ilmeni, että tukioppilaat ovat yleisesti tyytyväisiä tukioppilaana toimimiseen. Tukioppilaat kokivat saaneensa vaikuttaa tukioppilastoiminnan toteutukseen, mutta tyytyväisyys vaikuttamisen mahdollisuuksiin vaihteli. Myös siinä, kokivatko tukioppilaat saaneensa kiitosta työstään, näyttäisi olevan vaihtelua.

Tukioppilaat näyttävät ymmärtävän oman toimintansa vaikutukset ja mahdollisuudet koulussa. Selkeästi eniten tukioppilaat kokivat vaikuttavansa 7.-luokkalaisten ryhmäyttämiseen. Tukioppilaat pitivät omia vaikuttamisen mahdollisuuksia kiusaamisen ehkäisemiseen ja koulun ilmapiiriin vaikuttamiseen melko hyvinä. Tukioppilailta näyttäisi olevan hyvät valmiudet ja tiedot siihen, kuinka kiusaamistilanteiden selvittämisessä tulisi toimia omassa koulussa. Toisaalta tukioppilaat pitivät kiusaamista kokeneiden ja yksin jääneiden oppilaiden tukemisen haastavimpana tukioppilaana toimimisessa.

Avoimissa vastauksissa tukioppilaiden esittämät kehittämisen kohteet liittyivät tukioppilastoiminnan aktiivisuuteen, näkyvyyteen, arvostukseen ja ohjaukseen. Lisäksi tukioppilaat pitivät kiusaamisen ehkäisemistä tärkeänä kehityskohteena. Myös tukioppilaskoulutuksen merkitys toiminnan kehittämisen kannalta tuotiin esille. Tukioppilaat yleisesti näyttävät pitävän saamaansa peruskoulutusta hyvänä asiana ja tunnistivat sen vaikutukset oman toimintansa kannalta myönteisinä.

On mielekästä kuulla tukioppilaiden kokemuksia siitä, mikä tekee tukioppilaana toimimisesta hyvän kokemuksen ja mikä vastaavasti voi vaikuttaa kielteisesti kokemukseen. Vaikuttamisen mahdollisuuksien tärkeyttä ja toteutumista tukioppilaiden kokemana on kiinnostavaa kartoittaa tarkemmin. On ylipäättään kiinnostavaa saada lisää tietoa siitä, miten tukioppilaat näkevät omat vaikuttamisen mahdollisuutensa ja mikä on heidän silmissään heidän roolinsa koulun ilmapiirin kehittäjinä. Näistä lähtökohdista lähdetään seuraavaksi laajentamaan tulkintaa tukioppilaiden kokemuksista fokusryhmähaastatteluiden analyysin myötä.

5 FOKUSRYHMÄHAASTATTELUIDEN TULOKSET

5.1 Yleistä tukioppilaana toimimisesta

Syyt siihen, miksi haastateltavat olivat lähteneet mukaan tukioppilastoimintaan, olivat sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä. Yleinen syy oli ryhmän mukana tehty päätös. Haastateltavat kuvasivat tehneensä koulutovereidensa kanssa yhdessä päätöksen hakea tukioppilaiksi tai seuranneensa koulutoverinsa esimerkkiä ja kiinnostuneensa toiminnasta heidän kauttaan. Nämä syyt maininneet haastateltavat olivat entuudestaan tuttuja toisilleen. Lisäksi yksi haastateltava korosti toivoneensa tukioppilaana toimimisen lisäävän hänenttä sosiaalisia suhteita koulussa. Yksilölliset motiivit tukioppilaaksi hakemiseen liittyivät usein haluun tehdä koulussa muutakin kuin opiskeluun liittyviä asioita. Esimerkiksi koulun toimintaan osallistuminen tapahtumien järjestämisen kautta oli monelle haastateltavalle tärkeä syy. Tapahtumien järjestämistä kuvattiin mielekkäänä vaihteluna koulun arjelle ja myös halu ilahduttaa koulun muita oppilaita motivoi haastateltavia hakeutumaan tukioppilaiksi. Lisäksi muutama haastateltava nosti esille sen, että tukioppilaana toimiminen voi hyödyttää esimerkiksi koulupaikkaa tai työpaikkaa hakiessa.

O10: Ehkä nähdä se oma kädenjälki siinä ryhmäyttämisessä. Että kuinka hyvin ne on – ei se nyt varmaa mun ansiota pelkästään oo – mutta se että ne tutustuu heti seiskan alussa toisiinsa ja kyselee toisistaan juttuja.

O11: Ja se, että siinä on mahdollista saada ite omalla toiminnalla aikaan asioita. Jonkun muunkin hyväksi, kun omaan etuun.

O16: Se, että saa sitä vastuuta, että suhun luotetaan.

Kertoessaan vapaasti kokemuksia siitä, millaista on olla tukioppilas, haastateltavat nostivat esiin merkittävästi enemmän myönteisiä asioita kuin kielteisiä. Tukioppilaana toimiminen koettiin yleisesti antoisana ja mielekkäänä

toimintana, vaikka rooliin liittyi myös haasteita. Tukioppilana toimimisen parhaat puolet olivat saman suuntaisia kaikkien tukioppilaiden kuvailemissa kokemuksissa. Tukioppilaat pitävät merkityksellisenä vastuuta, joka heille oli roolin myötä annettu. Tukioppilaat pitivät siitä, miten paljon he saivat itse suunnitella toimintaa ja päättää siitä. Lisäksi vastuuseen liittyen mielekkäänä koettiin koulun asioihin vaikuttaminen ja erityisesti 7.-luokkalaisten kanssa toimiminen.

O12: Sitten aattelin, että tärkeätä on olla hyvänä esimerkkinä ja levittää semmosta hyvää ja positiivista ilmapiiriä ja se on osana kiusaamisen ehkäisemistä.

Haastateltujen esille tuomat tukioppilaa tärkeimmät tehtävät myötäilivät MLL:n asettamia tukioppilastoiminnan tavoitteita (MLL 2018). Tärkeimmiksi tehtäviksi miellettiin 7.-luokkalaisten ryhmäyttäminen, kiusaamisen ehkäiseminen ja koulun yleisen ilmapiirin parantaminen tukioppilastoiminnan keinoin. Erityisesti 7.-luokkalaisiin liittyvät tehtävät vaikuttivat olevan tukioppilaiden mielestä tukioppilastoiminnan fokuksessa. Tärkeänä pidettiin sitä, että 7.-luokkalaisten tutustuvat toisiinsa koulun alussa sekä sitä, että he kokevat tukioppilaat turvallisiksi koulutovereiksi ja esimerkillisiksi vertaisiksi.

5.2 Tukioppilastoiminnan toteutuminen ja yhteistyö henkilökunnan kanssa

Tukioppilastoiminnan suunnitteluun liittyvissä käytänteissä ja toimintatavoissa oli eroja haastateltavien koulujen välillä. Kahdessa koulussa oli käytössä toimintaa ohjaava vuosikalenteri tai vuosikello, joka luotiin yhteistyössä tukioppilasohjaajan ja tukioppilaiden kesken tukioppilastoiminnan alkaessa. Näissä suunnitelmissa kuvattiin sitä, miten eri tapahtumat jakautuvat lukuvuodelle.

Pääsääntöisesti jako siinä, mistä toiminnassa päättävät tukioppilaat ja mistä koulun aikuiset, vaikuttaa olevan samankaltainen kaikissa haastateltujen kouluissa. Tukioppilaat saivat itse päättää 7.-luokkalaisille pitamiensä tukioppilastuntien sisällöt. Näiden tuntien tarkoituksena oli ryhmäyttää 7.-luokkalaisia oman luokan kesken. Haastateltavat tunnistivat koulun aikuisten määräävän roolin aikatauluihin ja toiminnan rahoitukseen liittyen. Kaikki haastatellut olivat yhtä mieltä siitä, että tukioppilailla on suhteellisen vapaat kädet

toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen kanssa. Tämän he mielsivät hyvänä asiana.

Koulun muiden oppilaiden osallistaminen tukioppilastoiminnan toteutukseen koettiin haastateltavien keskuudessa haastavaksi. Yhdenkään koulun tukioppilaat eivät tunnistanee tapoja, jolla koko koulun oppilailta olisi pyritty kuulemaan toiveita ja ideoita tukioppilastoimintaan liittyen. Ainoa vaikuttamisen paikka oli haastateltujen mukaan 7.-luokkalaisilla. Kahdessa koulussa haastateltavat kertoivat kysyneensä 7.-luokkalaisilta millaisia tukioppilastunteja he toivoisivat. Muutama haastateltava totesi kuitenkin, etteivät mielipiteet olleet tulleet esille tällä tavalla, koska innokkuus ideointiin ei ollut syttynyt kyseisessä tilanteessa 7.-luokkalisten kesken. Yhden koulun haastateltavat tukioppilaat pitivät mahdollisena ajatuksena sitä, että koko koulun oppilailta pyrittäisiin kysymään toiveita ja mielipiteitä tukioppilastoimintaan liittyen, esimerkiksi anonyymillä palautelaatikolla.

O12: Mä ite ainakin haluisin vaikuttaa tähän koulun toimintaan, et on vähän semmosia kivoja päiviä, koulun arjesta poikkeavaa.

O16: Ja sitä, et ihmiset viihtyis vähän paremmin siellä koulussa. Et se ei olisi kaikille niin ankea paikka.

O14: Ja sit et olis sellanen hyvä ilmapiiri siellä koulussa kaikilla.

Haastatteluissa tukioppilaat kertoivat pitävänsä tukioppilasroolin myötä saadusta vaikuttamisen mahdollisuudesta. Kaikissa kouluissa haastateltavat ilmaisivat tahtovansa vaikuttaa koulun yleiseen ilmapiiriin ja kokivat myös onnistuvansa siinä. Yhteishengen luomisen keinoiksi he mielsivät tapahtumien järjestämisen sekä 7.-luokkalaisten ryhmäyttämisen.

Tukioppilastoiminnan resurssit ja reunaehdot liittyvät asenteisiin ja arvostukseen, joita tukioppilastoiminta koulussa saa. Aiemmassa selvityksessä tukioppilastoiminnasta on todettu, että koulun aikuisten suhtautuminen tukioppilastoimintaa kohtaan on oleellista toiminnan onnistumisen kannalta (Perho 2007). Haastateltavien kokemuksen mukaan koulun aikuisten suhtautuminen tukioppilaisiin, heidän järjestämiin tapahtumiin ja toimintaan yleisesti vaihtelivat.

O13: Ne yleensä mun mielestä tykkää tukareista.

H: Pääsääntöisesti opettajat suhtautuu myönteisesti?

O13: Joo.

O16: Moni opettaja myös moikkaa ilosesti, vaikkei itte oikeen tuntis sitä.

O14: Yleensä opettajat aina sanoo, jos me ollaan oltu tekemäs tukarijuttuja, et me tehään tärkeitä ja hyvää työtä.

Kahden koulun tukioppilaat kertoivat oman koulunsa aikuisten suhtautuvan pääsääntöisesti myönteisesti tukioppilastoimintaan. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa tukioppilaana he joutuivat olemaan poissa tunneilta tai tulevat sinne myöhässä, koska ovat olleet tekemässä tukioppilastoimintaan kuuluvia tehtäviä. Opettajat ovat heidän kokemansa mukaan suhtautuneet ymmärtäväisesti tällaisiin tilanteisiin.

O11: Mä sanoisin, että jollain opettajilla on aika negatiivinen asenne siihen. Mä oon saanu aikamonta "ei" vastausta opettajalta, jos mä meen kysymään saanko pitää niitä tukaritunteja. Kaikilla on semmonen ei-asenne, et "miks nyt just pitää ja miks mun tunneilla". Ne ei ehkä ymmärrä sitä, kuinka paljon mä ja mun kaks muuta kaveria ollaan suunnitellu sitä tuntia ja kaikki valmiiks sitä varten.

O10: - - Joiltain tunneilta on pakko olla pois. Se ei oo mitenkään että vaikka mä en tykkää enkusta niin meenpä aina enkun tunnilla.

Yhdessä haastateltavien koulussa suhtautuminen tukioppilaisiin ei ollut heidän kokemansa mukaan yhtä hyväksyvää. Kaksi haastateltavaa kertoi haasteistaan saada järjestettyä 7.-luokkalaisille suunnattuja tukioppilastunteja. Opettajien asenne oli kielteinen ja haastateltavat kokivat, etteivät opettajat arvostaneet tukioppilaiden työhön kuluvaan aikaa. Haastateltavien mielestä opettajat saattoivat jopa epäsuorasti näyttää epäilyksiään tukioppilaiden toiminnan motiiveja kohtaan: opettajat näyttivät joskus olevan sitä mieltä, että tukioppilaat tahtoivat olla poissa juuri tietyiltä tunneilta ja tämän takia pyrkivät järjestämään toimintaansa kyseisenä ajankohtana. Haastateltavat pitivät tällaista asennetta harmillisena ja pyrkivät parhaansa mukaan välttämään aiheeseen liittyviä konflikteja opettajien kanssa. Haastateltavat kertoivat suunnitelleensa huolellisesti 7.-luokkalaisille pitämiensä tukioppilastuntien aikataulut niin, etteivät joutuisi olemaan useasti saman opettajan tunneilta poissa tehtävänsä vuoksi.

Lisäksi he pyrkivät pitämään mahdolliset tapahtumiin liittyvät tehtävät mahdollisimman lyhyinä, jotta eivät myöhästyisi tunneilta 15 minuuttia enempää.

H: Mitä opettajille pitäis tehdä et ne suhtautuis jotenkin paremmin?

O11: Musta tuntuu että välttämättä kaikki opettajatkaan ei ihan tiedä, että mitä tukaritoimintaan liittyy. Niin ehkä se.

Tukioppilastoiminnan onnistumiseksi koko koulun henkilökunnan pitäisi olla tietoinen toiminnasta ja sen todellisista tavoitteista. Leskisenoja ja Sandberg (2019) korostavat koulun toimintakulttuurin merkitystä nuorten hyvinvoinnille koulussa. Heidän mukaansa myönteisessä kouluyhteisössä panostetaan laadukkaisiin opettaja-oppilas -suhteisiin. Nuoret toivovat opettajilta hyväksyntää, läsnäoloa ja merkityksellisiä kohtaamisia. Vastaavasti aidon välittävän suhteen rakentaminen voidaan katsoa olevan yksi opettajan ammatillisista velvollisuuksista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, luku ”Koulu nuoren hyvinvoinnin edistäjänä”.) Jos opettaja ei näe tukioppilastoimintaa tärkeänä, hän välittää päin vastaista viestiä nuorille. Tukioppilastoiminnassa merkityksellisille opettaja-oppilas -suhteiden syntymiselle on hyvät edellytykset. Vaikka tukioppilasohjaaja on useimmiten opettajista se, joka on eniten tukioppilaiden kanssa tekemisissä, jokaisen opettajan asenne ratkaisee. Tukioppilaiden kuvaamien kokemusten perusteella kaikissa kouluissa opettajat eivät anna tarpeeksi arvoa tukioppilaiden toiminnalle ja näin ollen voivat aiheuttaa kielteisiä tunteita opettajista nuorille.

5.3 Tukioppilaan oma oppiminen ja tukioppilaiden koulutus

Haastateltavien ei ollut helppoa kertoa, millaisia asioita he toivoivat oppivansa tukioppilaina toimiessaan tai toisaalta toivoisivat vielä tulevaisuudessa oppivansa tehtävänsä aikana. Suurin osa haastateltavista totesi oppineensa kaiken mitä olivat toivoneet. Tämä voi johtua siitä, ettei tukioppilaksi hakeutuvilla nuorilla ole ennakoajatuksia oman oppimisensa suhteen. Tukioppilaina toimiessa keskitytään muihin oppilaisiin, etenkin 7.-luokkalaisiin, eikä toiminnan fokus kohdistu välttämättä tukioppilaisiin itseensä. Tämä tulee esiin myös tarkasteltaessa sitä, miten tukioppilaat kuvaavat itse tukioppilastoiminnan tavoitteita ja hyötyjä – he eivät nimenneet itseensä liittyviä asioita juuri ollenkaan.

Kaksi haastateltavaa nosti esille asioita, joissa he haluaisivat vielä kehittyä ja oppia. Yksi haastateltava toivoi kartuttavansa lisää taitoja ryhmänohjauksessa. Erityisesti hän halusi oppia hallitsemaan haastavia ryhmiä. Myös kiusaamistilanteiden puuttumiseen toivottiin lisää osaamista ja neuvoja. Näihin toiveisiin voidaan vastata tukioppilaiden perus- ja jatkokoulutuksella.

Lähes kaikki haastateltavat olivat käyneet tukioppilaiden peruskoulutuksen. Vain muutama haastateltava ei ollut osallistunut peruskoulutukseen, koska oli matkoilla koulutuksen aikana tai aloitti tukioppilasryhmässä vasta peruskoulutuksen jälkeen. Peruskoulutuksen ajankohta oli kaikissa kouluissa samankaltainen. Kahdessa haastateltavien kouluissa koulutus sijoittui tukioppilastoiminnan aloittamista edeltävään kevääseen. Haastateltavat kokivat tämän hyväksi ajankohdaksi. Selityksenä tälle he kertoivat, että kun koulutus pidettiin keväällä, he olivat heti valmiita aloittamaan toiminnan syksyllä koulun alkaessa. Kesän mittainen tauko ei haastateltavien mielestä ollut liian pitkä, vaan koulutuksessa opitut asiat pysyivät mielessä toiminnan alkuun saakka. Yhdessä koulussa koulutus pyrittiin järjestämään heti tukioppilaiden rekrytoinnin päätyttyä. Tämän koulun haastateltavat kuvasivat koulutusta ennen kaikkea uusien tukioppilaiden väliseksi ryhmäytymiseksi.

O3: Oli siitä ainaki hyötyä, ku piti noita seiskojen tunteja.

O8: Oli siit silleen hyötyä.

O1: Niin ja tietää sit millasta se tukaritoiminta on.

Kaikki haastateltavat pitivät tukioppilaiden peruskoulutusta myönteisenä ja hyödyllisenä kokemuksena. Kaikissa kouluissa haastateltavat mainitsivat koulutuksen tuottaneen heille tietoa tukioppilastoiminnasta yleisesti sekä antaneen ideoita 7.-luokkalaisille pidettävien tukioppilastuntien suunnitteluun ja järjestämiseen. Jos tukioppilaat itse saisivat valita, he valitsisivat peruskoulutuksen järjestettäväksi ennen varsinaisen tukioppilastoiminnan alkua. Esimerkiksi tukioppilastoiminnan alkaessa syksyllä, peruskoulutuksen ajankohtana olisi saman vuoden kevät.

O10: Oli se kyl tosi hyödyllinen, mä en ollu sillon vielä ajatellu että tarvis keksiä leikkejä tai et sen keksiminen vois olla jotenkin vaikeeta ja että se sopii kaikille. Niin en mä olis sitä ajatellu, jos en olis käyny siellä koulutuksessa.

O11: Mulla oli kans se, et koin sen tosi hyödyllisenä. Jos me ei oltais käyty sitä koulutusta, niin mä en varmaan olis ees osannu toimia tämmösen vähän haastavamman luokan kanssa.

O13: No, ilman sitä olis myös pärjänny ihan hyvin, mut oli se ihan hauskaa.

Haastateltavien kokemukset tukioppilaiden peruskoulutuksen tärkeydestä vaihtelivat eri kouluissa. Yhden koulun haastateltavat korostivat koulutuksen oleellisuutta tukioppilastoiminnan onnistumisen suhteen. He kuvasivat oppineensa erityisesti erilaisia leikkejä ja niiden tehtävän 7.-luokkalaisten ryhmäyttämisessä. Toinen tärkeä kokonaisuus oli ryhmän kanssa toimiminen. Yksi haastateltava kuvasi, ettei välttämättä olisi osannut toimia haastavan ryhmän kanssa yhtä hyvin, jos ei olisi käynyt koulutusta. Toisaalta toisen koulun haastateltavat eivät tuoneet esille itse käymänsä koulutuksen merkitystä. Tämän koulun haastateltavista osa ei ollut käynyt koulutusta laisinkaan. Heille oli annettu koulutuksen sijaan kirjalliset ohjeet tukioppilastoiminnasta ja ideoita leikkeihin. Haastateltavat mielsivät nämä ohjeiden antaneen heille tarpeeksi tietoa tehtävässä toimimiseen. Saman koulun koulutuksen käyneet haastateltavat kuvasivat kokemusta hyödylliseksi, muttei välttämättömäksi. He näkivät koulutuksen hyödyn enimmäkseen siinä, että he itse pääsivät ryhmäytymään uudella tukioppilasryhmällä.

Erot tukioppilaiden peruskoulutuksen hyödyllisyyden kokemisessa saattavat liittyä koulutuksen sisältöön. Kahdessa edellä kuvatussa koulussa peruskoulutus oli järjestetty eri tavoin. Koulussa, jossa tukioppilaat mielsivät peruskoulutuksen hyvin tärkeäksi, oli toteutettu MLL:n kouluttajan pitämä koulutus. Vastaavasti koulussa jossa, peruskoulutuksen tärkeyttä ei tunnistettu samalla tavalla tukioppilaiden keskuudessa, koulutuksen oli pitänyt koulun oma tukioppilasohjaaja. Erot peruskoulutukseen synnyttämässä kokemuksissa voivat liittyä siihen, että MLL:n kouluttajan koulutukset ovat strukturoituja, kun taas tukioppilasohjaajan pitämä peruskoulutus voi olla muodoltaan ja sisällöltään millainen tahansa.

5.4 Tukioppilastoiminnan haasteet

Tukioppilastoimimisen myönteisistä kokemuksista huolimatta haastatellut tukioppilaat nostivat esiin useita tehtävään liittyviä haasteita. Taulukossa 4 on

esitetty haastateltujen esille tuomia haasteita, jotka voidaan karkeasti jaotella neljään teemaan: 7.-luokkalaisten ryhmäyttämiseen liittyvät haasteet, koulun oppilaiden osallistamiseen liittyvät haasteet, ajankäytölliset haasteet ja kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvät haasteet.

7.-luokkalaisiin liittyvät haasteet	<ul style="list-style-type: none"> - Haastavat ryhmät ja ryhmänhallinta - Osallistaminen, matalan kynnyksen leikkien ja toiminnan keksiminen - Kielteinen asenne tukioppilaita kohtaan
Koko koulun oppilaiden osallistaminen ja innostaminen tapahtumiin	<ul style="list-style-type: none"> - Sellaisten tapahtumien järjestäminen, joihin oppilaat tahtovat osallistua - Kielteinen asenne tukioppilaita ja heidän järjestämiä tapahtumia kohtaan
Ajalliset haasteet ja toiminnan kokonaisuuden hallitseminen	<ul style="list-style-type: none"> - Tukioppilastoiminnan sovittaminen yhteen omien opiskeluiden kanssa - Tarvittavan ajan löytäminen tukioppilastoiminnan tehtäviin - Tukioppilastoiminnan kokonaisuuden hallitseminen ja asioista perillä oleminen
Kiusaamisen ehkäiseminen	<ul style="list-style-type: none"> - Epätietoisuus siitä, miten kiusaamistilanteessa tulisi toimia

TAULUKKO 4. Haastateltujen tukioppilaiden haastavaksi kokemat asiat.

Haastateltujen tukioppilaiden näkemyksen mukaan iso osa tukioppilaan tehtävistä liittyy 7.-luokkalaisten kanssa toimimiseen. Tämä selittää sitä, että kahdessa haastateltujen kouluissa juuri 7.-luokkalaisten ohjaamiseen, ryhmäyttämiseen ja ryhmänhallintaan liittyvät haasteet tulivat ilmi haastatteluissa. Haastatellut mainitsivat haastavaksi keksiä toimintaa, joka sekä soveltuisi kaikille 7.-luokkalaisille että motivoisi heitä osallistumaan.

O10: Ehkä isoin haaste on ollut se, että musta tuntuu et siinä meidän luokassa on semmonen negatiivinen yleisilmapiiri tukareita ja tukaritunteja kohtaan. Se luo sitä, että ne oppilaat ei pysty ihan rentoutumaan ja heittäytyä.
 - - Myös on ollu hankalaa yrittää ite rentouttaa sitä ilmapiiriä, vaikka ite

leikkimällä niitä leikkejä siinä mukana. Siinäkin on ollu omat haasteensa, ne ei oo kuitenkaa siihenkää oikeen osallistunut. Se mistä musta tuntuu et nää haasteet lähtee on se, että siinä luokassa on tosi suuri tyttö-poika -roolitus. Ne ei oo kaikki yhtä porukkaa, jos me sanotaan vaikka et mennään ympyrään, niin sit on pojat puolikaassa ja tytöt puolikaassa.

H: Joo. No nyt mitä sanoitte, ne isoimmat haasteet liittyy niiden seiskojen kaa toimiseen?

O10: Joo.

Yksi haastateltava kertoi haasteestaan saada 7.-luokkalaiset heittäytymään tukioppilastuntien aikana. Hän kertoi tunnistavansa omassa tukioppilasluokassaan kielteistä ilmapiiriä tukioppilastoimintaa kohtaan ja tunsii, etteivät 7.-luokkalaiset tästä syystä tahtoneet osallistua leikkeihin. Lisäksi 7.-luokkalaisten heittäytymistä ja halukkuutta osallistua tukioppilastunneilla haittasi se, että luokassa jakauduttiin voimakkaasti sukupuolen mukaan, eikä ryhmäyttämisen perimmäinen tarkoitus, saada luokka yhtenäiseksi, toteudu. Saman koulun toinen haastateltava pohti, miten pitää 7.-luokkalaisten mielenkiinto yllä. Hän kertoi, että joskus 7.-luokkalaiset saattoivat innostua tukioppilaiden pitämistä tunneista ja toisinaan olevan epämotivoituneita toimintaan. Haastateltava kertoi, että he järjestivät tukioppilastunteja ”omalle” 7.-luokalle 2–3 kertaa kuukaudessa. Myös ryhmänhallinta saattoi tuottaa välillä hankaluuksia tukioppilaille. Tämä haaste tunnistettiin myös toisessa haastateltujen tukioppilaiden koulussa.

O5: Jos me tehään tapahtumia, niin sitten et kaikki tulis mukaan.

O6: Niin, et kaikki osallistuis.

Myös koko koulun oppilaiden osallistamiseen tähtäävä toiminta tuotti haastatelluille tukioppilaille hankaluuksia. Vaikeinta heidän mielestään oli keksiä ja järjestää sellaisia tapahtumia, johon kaikki koulun oppilaat saataisiin osallistumaan. Yhdessä koulussa oppilaiden osallistamista pyrittiin lisäämään kehittämällä tapahtumia esimerkiksi lisäämällä niihin palkintoja sekä lisäämällä tietoisuutta tapahtumista julisteiden ja viestimuoitoisten tiedotteiden välityksellä. Toimenpiteistä huolimatta haastateltavat kokivat, että kielteinen asenne tukioppilaiden järjestämiä tapahtumia kohtaan vähensi osallistujien määrää.

O16: - - varmaan toi perillä oleminen. Välillä niistä kokouksistakin informoitiin meitä vähän huonosti, me ei tiedetty niistä kovin nopeesti.

O15: - - just toi perillä oleminen. Ja sit jos tekee jotain tapahtumia, niin valmisteluun tarvii paljon aikaa, et on vähän liian vähän aikaa varannu siihen, se on välillä ollu haastavaa.

Yhden haastateltujen koulujen tukioppilaat kertoivat erityisesti ajanhallinnallisista ja toiminnan kokonaisuuden hallintaan liittyvistä haasteista. He kokivat, että toiminta saattoi viedä enemmän aikaa, kuin he olivat suunnitelleet. Tällaisista tilanteista esimerkkinä haastateltavat mainitsivat tapahtumien valmisteluihin ja järjestämiseen liittyvät tehtävät. Lisäksi saman koulun haastateltavat kuvasivat ”asioista perillä olemisen” haastavaksi. Tällä he tarkoittivat, että yksittäisenä tukioppilaana oli haastavaa olla jatkuvasti ajan tasalla kaikesta toimintaan liittyvästä ja tekeillä olevista asioista. Haastateltavien koulussa oli yhteensä 20 tukioppilasta, jotka oli jaettu pienempiin ryhmiin toiminnan tehostamiseksi. Tämä saattaa selittää sitä, miksi tukioppilaat kokivat, etteivät olleet aina tietoisia kaikista tukioppilastoiminnan käännteistä. Lisäksi tukioppilaiden kokoukset saattoivat tulla heille joskus nopealla varoitusaajalla. Informaation kulkemisessa ison ryhmän kesken oli kehittämisen tarvetta.

Haastateltaville esitettiin tukioppilaskyselyn (2020) kysymyksen ”Mikä on haastavinta tukioppilaana toimimisessa?” vastauksia kuvaava kuvio (kuvio 6). Haastateltujen näkemykset vaihtelivat sen suhteen, oliko heidän mielestään samat haasteet yhtä vaikeita, kuin millaisiksi kyselyyn osallistujat olivat ne arvioineet. Vertaillessaan omia kokemuksiaan kyselyn tuloksiin, kahdessa koulussa haastateltavat kertoivat olevansa osittain samaa mieltä tai melko vähän samaa mieltä siitä, mikä on tukioppilaana toimimisessa haastavinta.

MLL:n toteuttaman tukioppilaskyselyn mukaan toiseksi yleisimmin tukioppilaat kokivat haastavaksi riittävän ajan löytämisen tukioppilastoimintaan. Haastateltujen koulujen tukioppilaat olivat joko eri mieltä tai samaa mieltä tämän tuloksen kanssa. Yhden koulun haastatellut eivät kokeneet riittävän ajan löytämistä tukioppilastoimintaan ongelmallisena. Heidän koulussaan tukioppilastoimintaa toteutettiin yhtenä valinnaisena aineena. Tämä voi helpottaa tukioppilaita ajankäytössä, sillä valinnaisille opinnoille on varattu aikaa lukujärjestyksessä. Niissä kouluissa, joissa tukioppilastoiminta on täysin opintojen ulkopuolella tapahtuvaa, riittävän ajan löytäminen voi olla

haastavampaa. Tätä väitettä tukee se, että toisen koulun haastateltavat, joilla tukioppilaana toimiminen ei ollut valinnaisaine, kertoivat riittävän ajan löytämisen haastavaksi. He kuvasivat tukioppilaiden kokouksien olevan liian lyhyitä, eikä niiden aikana yleensä ehditty käydä tarpeeksi asioita läpi. Lisäksi haasteita tuotti se, että tukioppilaita oli usealta eri luokka-asteelta ja kaikkien aikatauluun sopivia ajankohtia oli vaikeaa löytää. Haastatellut kertoivat, että näitä ajankäytöllisiä haasteita he olivat pyrkineet ratkaisemaan niin, että tukioppilaat jaettiin pienempiin ryhmiin ja pienryhmät tapasivat useammin, kuin koko tukioppilasryhmä. Tukioppilaat kokivat tämän toimivaksi tavaksi. Huomion arvoista on, että vaikka osa tukioppilaista koki riittävän ajan löytämisen haastavaksi, yksikään haastatelluista ei maininnut, että tukioppilastoimintaan kuluva aika olisi kuormittanut heitä tai vaikeuttanut opiskelemista.

MLL:n kyselyn mukaan yleisesti tukioppilaat pitivät kaikkein haastavimpana tehtävässään kiusaamista kokeneiden tai yksin jääneiden oppilaiden tukemisen. Ne haastateltavat, jotka eivät kokeneet tätä haastetta yhtä vaikeana, kuin kyselyn tulokset esittivät, eivät olleet kohdanneet kiusaamistilanteita tai kertoivat ettei heillä ollut asiasta kokemusta.

H: Mitäs te aattelette, miks toi ylin palkki, kiusaamista kokeneiden tai yksin jääneiden oppilaiden tukeminen, miks se on ehkä vaikeemmaks aateltu.

O2: Koska se ei aina oo semmosta et sen huomais ulospäin, et joku on yksin tai jotain. Et sit se voi olla vaikea auttaa.

O7: Ja jotkut saattaa olla vapaaehtosesti yksin, et ne ei oo yksin sen takia et ne jätettäs ulkopuolelle.

O1: Ja sitten jos yrittää pyytää mukaan, ei oo oma-aloitteisii tai tuu vaikka pyytäs mukaan. Niin on se sit vähän vaikee pakottaakaan.

Yksin jääneiden oppilaiden tukeminen nousi joidenkin haastateltavien puheissa esille, ja he kokivat ilmiön haasteellisena tukioppilaan näkökulmasta. Haastatellut kertoivat, että yksin jäämistä saattoi olla vaikea havaita. Lisäksi he ajattelivat, että yksin jääminen saattoi olla myös oppilaan oma valinta. Tällaiseen johtopäätökseen he tulivat tilanteessa, jossa yksin jäänyt oppilas ei pyynnöstä huolimatta halunnut osallistua. Myös yksi toisessa koulussa oleva haastateltava kuvasi olleensa samankaltaisessa tilanteessa. Hän kertoi, että he olivat yrittäneet

saada yksin jättäytyvän 7.-luokkalaisten tukioppilastunnilla mukaan sijoittamalla hänet kolmanneksi toisten opiskelijoiden muodostaman parin kanssa.

Yhdessä koulussa haastateltavat korostivat haluaan vaikuttaa kiusaamisen ehkäisemiseen. He kokivat, että pieni ikäero heidän ja muiden oppilaiden välillä helpottaa asioihin puuttumista: *Meidän näkökulmasta pystyy ehkä helpommin menevä väliin kuin joku opettaja, joka ei ehkä ymmärrä nykyaikaa (O11).*

5.5 Tukioppilastoiminnan hyödyt ja kehittäminen

O2: Ehkä just sitä yhteishenkeä parantaa ne tapahtumat ja ne.

O9: Ja jos koulussa on niitä tapahtumia, niin se tekee koulustakin kivempaa kaikille. Ei oo niin tylsää.

Haastatellut tukioppilaat tunnistivat lukuisia hyötyjä, joita tukioppilastoiminta heidän mielestään toi kouluuyhteisöön. Kaikissa kouluissa haastateltavat nostivat esille kokemuksiaan siitä, että tukioppilastoiminnalla pystyttiin vaikuttamaan myönteisesti koulun yleiseen ilmapiiriin ja yhteishenkeen. Haastateltavat mainitsivat tämän näkyvän 7.-luokkalaisten ryhmäytymisenä, opettajien ja oppilaiden välillä sekä yleisesti koko koulun oppilaiden tasolla.

7.-luokkalaisten välinen yhteishenki oli haastatelluille selkeä toiminnan tuottama hyöty. He kokivat, että ilman tukioppilaita uudet 7.-luokkalaisten eivät ystäväystyisiä ja tutustuisi yhtä tehokkaasti.

O10: - - Me ehkä tuodaan tänne semmosta helpotusta ilmapiiriin, et tääl on jotain hyvääkin, ettei niitten seiskojen tarvi nyt jännittää heti kun ne tulee tänne kouluun. Ehkä kun miettii ite seiskaluokkalaistenä ekana päivänä, se oli aika hirveetä, mä pelkäsin ihan hirveenä, jotenkin halusin sellasen tunteen pois niiltä seiskoilta.

Kahden koulun haastatellut korostivat tukioppilaiden roolia uusien 7.-luokkalaisten tukena ja turvana heidän tutustuessaan uuteen kouluun, sen oppilaisiin ja henkilökuntaan. Yhdessä koulussa haastatellut kertoivat, että heidän koulullaan oli "väkivaltainen" ja "raju" maine. Haastatellut pitivät tukioppilaiden tehtävää 7.-luokkalaisten auttamisessa erityisen tärkeänä juuri tästä syystä. He kuvasivat niin itsellään kuin monilla muillakin uusilla oppilaila olevan ennako-olettamuksia ja pelkoja heidän yläkouluun kohtaan sen maineen takia. Näin ollen tukioppilaat tahtoivat kaikin keinoin lieventää uusien 7.-

luokkalaisten pelkoja ja auttaa heitä heti koulun alussa sopeutumaan uuteen ympäristöön.

O14: Just tää, et me ollaan suurin piirtein saman ikäsiä kun muut meidän koulun oppilaat, niin me ehkä osataan opettajia enemmän tietää että mitä meidän koulussa tarvitaan ja mikä on kivaa ja mikä taas laskee sitä mielialaa siellä. Me pystytään muuttamaan sitä ehkä enemmän kun opettajat.

O15: Munkin mielestä meille on helpompi tulla puhua, meille voi sanoa sellaisia asioita mitä ei voi välttämättä opettajalle.

Haastatteluissa puheeksi nousi tukioppilaiden tärkeys vertaisina muille oppilaille. Vertaisuuden hyödyt näkyivät kahdella tavalla: tukioppilaat samanikäisenä vertaistukena 7.-luokkalaisille ja tukioppilaat koulun oppilaina. Yhden haastatellun koulun tukioppilaat korostivat omaa näkemystään siitä, että he oppilaina näkivät koulun arjessa paljon sellaisia asioita, joita opettajat eivät välttämättä huomaa. Haastatellut kokivat, että 7.-luokkalaisten saattaisi olla helpompi tulla puhumaan haasteista oman ikäisille vertaisille, kuin koulun aikuisille. Tärkeänä haastatellut pitivät myös sitä, että nimenomaan koulun oppilaina tukioppilaat esittelivät uutta koulua 7.-luokkalaisille. Koulun ilmapiiriin liittyvät kokemukset olivat haastateltujen mielestä sidoksissa näihin tekijöihin. Koulun ilmapiiriä oli heidän mielestään mahdollista rentouttaa tukioppilaiden luoman vertaisuuden avulla.

Tukioppilaiden on mahdollista samaistua koulun oppilasiin ja tätä kautta tuoda koulun aikuisten tietoon kehittämiskohteita nimenomaan oppilaan perspektiivistä katsottuna. Myös osa haastatelluista toi esille tukioppilaiden hyödyn linkkinä oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä. Haastatellut kuvasivat, että tukioppilaat pystyivät parantamaan nimenomaan näiden ryhmien välistä ilmapiiriä toimimalla koulun oppilaiden äänenä. Lisäksi he kuvasivat tukioppilaiden roolissa toimisen mahdollistavan paremman kommunikoinnin heidän itsensä ja opettajien välillä. Erityisesti tukioppilasohjaajasta tuli tukioppilaille tuttu koulun aikuinen, jonka kautta monia asioita koettiin olevan helppo hoitaa.

O13: Musta se on vähän pirstystystä koulun arkeen sellaset tapahtumat. Ja niit on ihan kiva järjestää.

O16: Niin, että ei oo pelkkää koulua ja opiskelua, vaan on myös semmosta keventävää siinä välissä.

Tukioppilaiden järjestämät tapahtumat haastateltavat mielsivät koulun arkea pirstävinä ja yhteishenkeä nostattavina asioina. Heidän mielestään koulun ei tarvitse tarkoittaa pelkkää opiskelua, sillä mukavat tapahtumat ja tempaukset voivat helpottaa opiskelijoiden arkea keventämällä sitä hetkeksi. Haastatellut kuvasivat tukioppilaiden toiminnan näkyvän kouluissa ”lämpimänä ryhmähenkenä”, ”myönteisenä ilmapiirinä” ja ”spessuina juttuina”.

O10: Sit se oli semmonen jäänmurtajakin, silleen kun oli tanssinu hetken vaikka jonkun ysiluokkalaisen pojan kanssa, niin sit kun sen ohi käveli käytävällä, niin ei pelottanu enää niin paljon, kun se oli jollain tapaa tuttu.

Yksi haastateltava mainitsi erikseen pitävänsä sellaisia tapahtumia hyvinä, jossa eri luokka-asteiden opiskelijat tekevät jotain yhdessä. Hän muisteli omaa kokemustaan ystäväpäivätansseista ollessaan 7.-luokalla. Hän koki tapahtuman hyvänä jäänmurtajana, koska tapahtumaan osallistui oppilaita kaikilta kolmelta luokka-asteelta.

Haastateltujen tukioppilaiden pohtiessa, millaiset asiat voisivat auttaa heitä toimimaan entistä paremmin tehtävässään, haastateltujen mielipiteet vaihtelivat. Taulukossa 5 on esitetty koonti haastateltujen tukioppilaiden mielipiteistä tukioppilastoiminnan kehittämiskohteisiin liittyen.

Tukioppilaasta itsestä lähtevä kehitys	<ul style="list-style-type: none">- Tukioppilas olisi aktiivisempi ja tekisi toimintaan liittyviä tehtäviä entistä itsenäisemmin ja halukkaammin- Muiden oppilaiden osallistaminen- Vapaampi ideoiden jakaminen tukioppilasryhmän kesken
Ulkopuolisiin resursseihin ja reunatekijöihin liittyvä kehitys	<ul style="list-style-type: none">- Enemmän aikaa 7.-luokkalaisille pidettäviin tukioppilastunteihin- Enemmän tukioppilastapaamisia

	<ul style="list-style-type: none"> - Lisätietoa ja koulutusta tukioppilaille kiusaamisen ehkäisemisestä - Oman tukioppilasparin saisi itse valita ja tukioppilasluokka pysyisi samana - Tukioppilaille jaettava tunnustus työstä (esim. stipendit) ja palkitseminen (esim. herkkuja tauolla) - Opettajien myönteisempi suhtautuminen tukioppilastoimintaan - Uusien tukioppilaiden rekrytointi - Tukioppilaiden tekeminen tunnetummaksi koulussa
--	--

TAULUKKO 5. Tukioppilastoiminnan kehittämiskohteet tukioppilaiden näkökulmasta.

Haastatellut näkivät omassa toiminnassaan kehityksen mahdollisuuksia. Yksi haastateltu toi esille, että tukioppilaat itse voisivat olla entistä aktiivisempia toimijoita. Vapaaehtoisuus nousi tässä yhteydessä keskusteluun. Haastateltavat mielsivät, että vaikka kaikki tukioppilaiden toiminta perustuikin vapaaehtoisuuteen, voisivat he toimia oma-aloitteisemmin. Tämä voi tarkoittaa sitä, että haastateltava tunnisti mahdollisuuksia toiminnan kehittämiseen tukioppilasohjaajan jakamien tehtävien ulkopuolelta. Muutama haastateltava tunnisti tukioppilaiden mahdollisuuden osallistaa koulun muita oppilaita enemmän tukioppilastoiminnan nimissä. He ehdottivat, että koulun muilta oppilailta voitaisiin kysyä mielipiteitä tukioppilastoiminnasta ja toiveita sen sisällöstä sekä tapahtumista. Myös 7.-luokkalaiset voitaisiin osallistaa tukioppilastuntien suunnitteluun. Haastateltavat pitivät tätä hyvänä mahdollisuutena uusien ideoiden syntyemiselle. Kaiken kaikkiaan, tukioppilaat olivat sitä mieltä, että tukioppilastoiminta kuuluu koko koululle.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Tukioppilastoiminnan nykytila ja tulevaisuus

Tämä tutkimus sai alkunsa MLL:n asiantuntijoiden tarpeesta lisätä tietoa tukioppilastoiminnasta ja sen toteutumisesta suomalaisissa yläkouluissa. Fenomenologisen kysymisen tapaan tässä tutkimuksessa oli kyse tukioppilastoiminnasta sellaisena kuin se tukioppilaiden kokemuksissa näyttäytyy. Näin ollen tutkimustehtäväksi muodostui selvittää, millaisia ovat tukioppilaiden kokemukset tukioppilastoiminnasta.

Tutkimus ei voi sellaisenaan antaa mitään valmiita vastauksia. Sen tarkoituksena on pikemminkin kannustaa ajattelemaan ja etsimään vastauksia itse. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksista ei voida suoraan tehdä päätelmiä tukioppilastoiminnasta, mutta kehittämisen kohteita, ajattelemisen aihetta ja lisätiedon tarpeita voidaan kylläkin esittää. Ihmistieteissä käsitys tiedosta on relativistinen. Tutkimuksesta saatu tieto on sidoksissa tutkimuksen sekä tutkimuskohteen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. (Husu 2004, 25–26.) Vaikka tutkimuksen päämääränä oli tutkia tukioppilaiden subjektiivisia kokemuksia, ei kontekstin merkitystä voida erottaa tutkimuksen tuloksista. Näin ollen tulokset ovat sidoksissa tukioppilaiden sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tulkinta siitä, miten asiat näyttävät tällä hetkellä olevan tukioppilaiden kokemana MLL:n kyselyjen ja tukioppilaiden haastatteluiden valossa.

Tukioppilastoiminta oli tukioppilaiden kokemana toimivaa suomalaisissa yläkouluissa. Tukioppilaana toimiminen on kokonaisuutena myönteinen kokemus tukioppilaille, ja he suosittelisivat tukioppilastoimintaa muillekin vertaisilleen. Syyt siihen, miksi oppilas hakeutui tukioppilaaksi, olivat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Huomion arvoista on, että tukioppilaat eivät tietoisesti toivoneet tukioppilaana toimimisen antavan heille henkilökohtaisia taitoja tai etuuksia, vaan he pitivät toiminnan päätavoitteita altruistisina. Näyttäisi siis, että

tukioppilastoiminnan vapaaehtoisuuteen perustuva toimintamalli toteuttaa yhteisön hyvää yksilön edun edelle. Osallisuus, vaikuttaminen ja oman käden jäljen näkeminen koulun arjessa olivat tukioppilastoiminnan parhaita puolia tukioppilaiden omista kokemuksista. Tukioppilaat arvostivat vastuuta ja luottamusta, joka heille oli tehtävän myötä annettu. Tukioppilaat haluavat olla hyvänä esimerkkinä muille oppilaille, etenkin 7.-luokkalaisille, jotka siirtyvät alakoulusta yläkouluun. Tukioppilaat kokivat toimintansa vaikutuksien näkyvän koulun arjessa. Eniten tukioppilaat mielsivät vaikuttavansa juuri 7.-luokkalaisten ryhmäytymiseen ja sen he näkivät myös tukioppilaiden tärkeimmäksi yksittäiseksi tehtäväksi.

Vaikka tukioppilaat kuvasivat haastatteluissa saavansa vaikuttaa oman toimintansa suunnitteluun ja toteutukseen melko vapaasti, kyselyaineiston perusteella kaikissa kouluissa tukioppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet eivät ole yhtä hyvät. Haastatteluissa tukioppilaat tunsivat toimintaansa liittyviä reunaehtoja (esimerkiksi toiminnan aikataulutus ja rahoitus), joihin he eivät itse voineet vaikuttaa. Kuten edellä on todettu, vaikuttamisen ja osallisuuden kokemus oli tukioppilaille tärkeä. Näin ollen tukioppilasohjaajan tulisi selkeyttää tukioppilaille sitä, mihin asioihin he eivät voi vaikuttaa ja mihin he todella voivat vaikuttaa. Näin voitaisiin poistaa tukioppilaille mahdollisesti syntyvää tunnetta siitä, että tukioppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat jokseenkin rajalliset.

MLL:n tukioppilaskyselyssä hieman alle puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että oli saanut kiitosta henkilökunnalta. Haastatellut tukioppilaat tunsivat myös vaihtelua koulun henkilökunnan suhtautumisessa tukioppilastoimintaan. Tukioppilaat toivoivat, että koulun aikuiset tietäisivät enemmän tukioppilastoiminnasta ja arvostaisivat heidän työtään. Tukioppilaat itse näkivät olevansa linkkinä koulun aikuisten ja oppilaiden välillä. Myös tästä syystä kouluissa tulisi kiinnittää huomiota henkilökunnan asenteisiin, jotta suhdetta oppilaisiin voitaisiin kehittää.

Oppilaille koulu on paljon muutakin kuin pelkkä formaalin oppimisen oppimisympäristö. Tukioppilastoiminta tarjoaa koulun arkeen sitä "muuta kuin opiskelua". Koulun ilmapiiri näyttäisi tukioppilaiden tavoitteissa olevan muutakin kuin "koulumainen". Tukioppilaat suhtautuivat koulunkäyntiin vakavasti, eivätkä he nähneet tukioppilastoiminnan mukanaan tuomaa vaihtelua ristiriidassa koulun oppimistavoitteiden kanssa. Tukioppilas saattoi hakeutua tehtävään, jotta saisi

opiskelun ohelle muuta mielekästä tekemistä koulussa ja voisi levittää rentoa ilmapiiriä koko koululle tukioppilastoiminnan muodossa. Tukioppilaat tunnistivat selkeästi roolinsa ja mahdollisuutensa koulun yleisen ilmapiirin kehittäjinä. Tukioppilaiden puheesta ilmeni, että tukioppilastoiminnan tärkeimmät tehtävät olivat keinoja, joilla koulun ilmapiiri olisi mahdollista kehittää myönteisempään suuntaan. Tukioppilaiden kokemuksissa 7.-luokkalaisten ryhmäyttäminen ja sopeuttaminen uuteen kouluun nousi tukioppilastoiminnan tärkeimmäksi yksittäiseksi tehtäväksi. Tämän lisäksi kiusaamisen ehkäiseminen oli tukioppilaiden mielestä keskeistä heidän toiminnassaan. Myös koko koulun tapahtumilla nähtiin mahdollisuus kehittää ilmapiiriä ja häivyttää luokka-asteiden välisiä rajoja. Tukioppilaiden keinot vaikuttaa koulun ilmapiiriin ovat vertaisuuteen perustuvia keinoja.

Tukioppilaiden puheista tuli selkeästi esille tarve vertaisuuden kokemiseen itse sekä kyseisen kokemuksen antaminen muille oppilaille. Tukioppilaat tunnistivat vertaisuuden oleelliseksi arvoksi ja päämääräksi toiminnan toteutuksessa. He mielsivät sen osana kaikkea suunnittelemaansa toimintaa. Erityisesti 7.-luokkalaisten ryhmäyttäminen ja kiusaamisen ehkäiseminen yhdistyivät heidän kokemuksissaan vertaistuen antamiseen ja saamiseen. Vertaisuus näyttäytyi tukioppilaiden kuvauksissa samankaltaisuutena ja ymmärryksenä heidän ja muiden oppilaiden välillä. Tukioppilaat voivat samaistua toisiin oppilaisiin ja näin ollen havaita ongelmia sekä auttaa vertaisiaan eri tavalla kuin esimerkiksi koulun aikuiset.

Oppilas saattoi hakeutua tukioppilaaksi toiveenaan lisätä yhteisöllisyyttä omien vertaistensa kanssa. Jos tukioppilaaksi ryhtymisen motiivi on vertaisten mukana tehty päätös, voidaan pohtia, kuinka paljon tukioppilastoiminta itsessään motivoi. On hyvä tiedostaa riskejä, joita voi liittyä valmiiksi tiiviin ystäväporukan rekrytoimiseen tukioppilaiksi. Tukioppilasohjaajalla on tärkeä rooli tukioppilasryhmän muodostamisessa ja tämä tehtävä vaatii silmää oppilaiden väliselle henkilökemialle. Tiivis tukioppilasryhmä on toiminnan onnistumisen kannalta oleellinen, mutta liian sisäänpäin kääntynyt ryhmä ei välttämättä tahdo osallistaa koulun muita oppilaita osaksi tukioppilastoimintaa.

Sekä kyselyaineistoista että haastatteluista ilmeni, että tukioppilaat olivat yleisesti tyytyväisiä tukioppilaana toimimiseen. Toisin sanoen, haasteista huolimatta tukioppilaat näyttäisivät yleisesti viihtyvän tehtävässään. Tästä koetusta tyytyväisyydestä voidaan olla iloisia ja samalla kääntää katse siihen, miten tukioppilastoiminnasta saataisiin entistä motivoivampaa tukioppilaille. Koska tukioppilaat ovat koko toiminnan ydin, on perusteltua tarttua heidän osoittamiin haasteisiin ja kehityskohteisiin, jotta tukioppilastoiminnan tavoitteet toteutuisivat entistä paremmin kouluissa.

Isoimmat haasteet liittyivät kiusaamista kokeneiden tai yksin jääneiden oppilaiden tukemiseen, riittävän ajan löytämiseen toiminnan toteuttamiseksi sekä muiden oppilaiden ohjaamiseen ja innostamiseen liittyen. Tukioppilaiden kokemat haasteet näyttäisivät teemoiltaan olevan suhteellisen samanlaisia ympäri suomalaisten yläkoulujen. Tästä huolimatta on huomioitava, että haasteet, jotka tukioppilaat itse nostivat esiin, vaihtelivat eri koulujen välillä. Toisin sanoen, jokaisessa koulussa olisi tarpeen kysyä tukioppilailta itseltään, mikä tukioppilastoiminnassa haastaa heitä ja pohtia yhdessä, kuinka haasteista selvittää. Tukioppilasohjaajan tärkeä tehtävä on auttaa ja opastaa tukioppilaita omassa tehtävässään ja yksi tukioppilasohjaajan vastuista voisi olla kartoittaa oman tukioppilasryhmän kokemat haasteet ja mahdolliset koulutustarpeet. Huomion arvoista on myös se, että tukioppilaiden kokemukset tukioppilastoiminnan haasteista vaihtelivat jonkin verran kyselyyn vastanneiden ja haastateltujen tukioppilaiden kesken. Tätä voi selittää se, että haastatteluissa tukioppilaat saivat ensin vapaasti kertoa mieleen tulevista haasteista, mutta kyselyyn vastanneet tukioppilaat valitsivat valmiista vastausvaihtoehdoista haastavimman asian.

Eniten haasteita tukioppilaat, kyselyjen sekä haastatteluiden perusteella, kokivat kiusaamiseen liittyvissä teemoissa. Kiusaamista kokeneiden ja yksin jääneiden oppilaiden tukeminen oli yleisesti haastavinta tukioppilaana toimimisessa tukioppilaiden mielestä. Kaikille tukioppilaille ei ollut aivan selvää se, mitä tukioppilaan tulisi tehdä kiusaamistilanteen havaitessaan, epäillessään kiusaamista tai kuullessaan toisen oppilaan kertovan kiusaamisesta. Haastatteluissa tukioppilaat kokivat haasteiden pohjautuvan siihen, että he saattoivat olla epätietoisia siitä, miten kiusaamistilanteissa tulisi toimia. Lisäksi

yksin jääneiden oppilaiden tukemisessa haastavaksi koettiin se, että yksinäisyyden vapaaehtoisuutta saattoi olla vaikeaa tunnistaa.

Kiusaamisen ehkäisemisessä tukioppilastoiminta voi olla oivallinen apu, mutta se vaatii koululta tarkkaa suunnitelmaa siitä, miten kiusaamistilanteet ratkaistaan. Jokaisella koululla tulisi olla selkeä toimintamalli kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi ja tämän tulisi olla tukioppilaiden tiedossa. Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että vaikka tukioppilaat kertoivat saaneensa tietoa kiusaamiseen liittyen, kiusaaminen koettiin siitä huolimatta haastavimpana aihealueena. Voidaankin pohtia, onko tukioppilailla tarpeeksi tietoa, mutta liian vähän käytännön osaamista ja rohkeutta tilanteissa toimimiseen? On kuitenkin muistettava, että tukioppilaat eivät voi itse olla viime kädessä vastuussa kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa, vaan vastuun ottaa aina aikuinen koulussa. Jotta tukioppilaiden olisi mahdollisimman helppoa viedä kiusaamiseen liittyviä tietoja eteenpäin, tulisi heillä olla tiedossa turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen koulun henkilökunnasta, jolle kertoa asiasta. Tukioppilailla voi olla tärkeä rooli kiusaamisen ehkäisemisessä, mutta tämä edellyttää tukioppilaiden ja koulun henkilökunnan välistä luottamusta.

Koulun muiden oppilaiden osallistaminen näyttäytyi tukioppilaiden kokemuksissa haasteellisena. Joko he eivät olleet ollenkaan tietoisesti yrittäneet ottaa muiden oppilaiden toiveita huomioon tai he eivät olleet keksineet keinoja muiden oppilaiden mielipiteiden kartoittamiseen. Tukioppilaat kokivat kuitenkin halua koulun muiden oppilaiden osallistamiseen. Tämän ristiriidan ratkaisemiseksi tarvitaan ideointia koulun aikuisilta. Haasteellisena nähtiin myös 7.-luokkalaisten ryhmänhallinta ja motivoiminen toimintaan osallistumiseen. Tukioppilaat tunnistivat peruskoulutuksen helpottavan 7.-luokkalaisten kanssa toimimista. Haastatteluissa tukioppilaat kertoivat joskus kohtaavansa 7.-luokkalaisten osalta huonoa asennoitumista tukioppilaiden toimintaa kohtaan. On mielekästä pohtia, millainen vaikutus koulussa vallitsevilla asenteilla tukioppilastoimintaa kohtaan on myös 7.-luokkalaisten asenteisiin.

Ajankäyttöön liittyvät haasteet olivat yleisiä tukioppilaiden kokemuksissa. Tukioppilaat kokivat, ettei heillä ollut aina tarpeeksi aikaa tukioppilastoiminnalle. Kouluissa, joissa tukioppilaita oli paljon, tukioppilaat kertoivat ratkaisseensa niukan ajan ongelmaa työskentelemällä pienemmissä ryhmissä. Tämä edellyttää tukioppilasohjaajalta erityisen aktiivista roolia toimintaa koordinoivana henkilönä,

jotta viesti kulkee tukioppilasryhmien välillä ja iso kuva toiminnasta pysyy selkeänä. Tukioppilaat itse toivoivat tukioppilasohjaajalta enemmän tiedottamiseen panostamista, jotta he pysyisivät itse ajan tasalla toiminnasta. Kun tukioppilastoiminta oli koulussa valinnaisaineena, ajankäyttöön liittyviä haasteita ei nostettu esille tai pidetty merkittävänä. Huomion arvoista on se, että vaikka ajankäyttöön liittyviä haasteita tunnistettiin, tukioppilaat eivät maininneet tukioppilastoiminnan vievän aikaa opiskelulta tai olevan muuten kuormittavaa opiskeluiden ohella.

6.2 Kehitysehdotukset tukioppilastoiminnalle

Tämän tutkimuksen yhteenvedona on koostettu neljä kehityskohdetta, joiden tarkastelu yksittäisten koulujen kontekstissa voi auttaa kehittämään koulun tukioppilastoimintaa.

- 1) Tukioppilaille tulee antaa arvostusta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia koulussa.** Tukioppilaat pitävät omasta vaikuttamisen mahdollisuudestaan ja uskovat oman toimintansa vaikutuksiin. Tukioppilaille ei ole merkityksetöntä, kuinka tukioppilastoimintaa suunnitellaan ja toteutetaan koulussa. He haluavat tukioppilastoiminnan onnistuvan ja näkyvän koulussa. Samaa arvostusta ja paneutumista toimintaan voidaan odottaa myös koulun henkilökunnalta. Koulun henkilökunnan asenteet tukioppilastoiminnasta välittyvät tukioppilaille itselleen ja vaikuttavat heidän onnistumiseensa tehtävässään. Koko koulun henkilökunnan on oltava tietoinen siitä mitä tukioppilaat tekevät ja miksi.
- 2) Tukioppilaat tarvitsevat aikaa, tukea ja tukioppilasohjaajaa.** Tukioppilastoiminta ei saa jäädä koulun muun arjen jalkoihin. Tukioppilastoiminnalle annetut resurssit implikoivat sitä, millainen asenne koululla on tukioppilastoimintaa kohtaan. Tämä välittyy tukioppilaille itselleen ja vaikuttaa heidän onnistumiseensa. Tukioppilasohjaajan rooli toiminnan organisoinnissa on merkittävä. Hän toimii linkkinä oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä.

Tukioppilasohjaajan tulee pitää toiminnassa kokonaisuus hallinnassa ja huolehtia siitä, että kaikki tukioppilaat ovat ajan tasalla toiminnasta. Tiedottaminen korostuu etenkin kouluissa, joissa tukioppilaita on paljon ja he työskentelevät pienemmissä ryhmissä.

3) Koulutus lisää tukioppilaiden onnistumisen mahdollisuuksia.

Tukioppilaat tarvitsevat koulutusta tehtävänsä. Tukioppilaat mielsivät peruskoulutuksen hyvänä kokemuksena, kun koulutuksen sisältö oli todellisuudessa mietitty tarkoituksen mukaiseksi ja sille oli annettu tarvittavasti aikaa. Haastavien asioiden edessä tukioppilaat kokivat lisäkoulutuksen auttavan. Esimerkiksi 7.-luokkalaisten ryhmänhallinnan ja kiusaamistilanteisiin liittyvien toimintamallien selkeyttäminen voivat auttaa tukioppilaita onnistumaan tehtävässään paremmin.

4) Tukioppilastoiminta kuuluu koulun kaikille oppilaille.

Tukioppilaille ei näytä tällä hetkellä olevan keinoja osallistaa koulun muita oppilaita. Tukioppilaat eivät olleet mielestään onnistuneet kartoittamaan 7.-luokkalaisten toiveita heihin kohdistuvaan toimintaan liittyen. Sama kokemus liittyi koulun muihin oppilaisiin: tukioppilaille ei ollut kokemuksia heidän osallistamisesta. Tukioppilaat pitivät kuitenkin mahdollisuudesta kysyä ja kartoittaa oppilaiden toiveita siitä, mitä tukioppilastoiminta voisi pitää sisällään. Tässä tehtävässä tukioppilaat tarvitsevat koulun aikuisten apua.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuseetiikkaan sisältyy laajasti tutkimuksen teon vastuullisuuteen ja rehellisyyteen liittyviä teemoja aina tutkittaviin kohdentuvista eettisistä periaatteista lainsäädännön reunaehtoihin. Luotettava tieteellinen tutkimus edellyttää tutkijalta hyvän tieteellisen käytännön tuntemusta sekä kykyä oman ajattelun kriittiseen tarkasteluun. (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 75–76; Kuula 2011, luku ”Johdanto”.) Kaikissa tutkimuksen vaiheissa voidaan esittää tutkimuseettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä pohdintoja. Näihin kysymyksiin ja pohdintoihin vastaaminen tulee tutkijan osoittaa läpinäkyviksi. Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen vaiheiden eettisiä kysymyksiä ja niiden avulla tutkimuksen luotettavuutta.

Tiedon luotettavuus edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan tieteellisiä menetelmiä (Kuula 2011, luku ”Etiikka ja tieteen arvot”). Tämä tutkimus eteni tieteellisiä menetelmiä noudattaen. Jo tutkimuksen lähtökohtiin voidaan kohdistaa kriittistä tarkastelua. Tutkimuksen perustana toimivien tutkimuskysymysten muotoutuminen ei ole objektiivinen prosessi. Plano Clark ja Badice (2010, 11–12) esittävät, että tiedeyhteisössä vallalla oleva paradigma sekä normit ja käytännöt saattavat melko näkymättömästäkin muovata tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen on tutkimuksen keskiössä, joten kysymyksen muotoutumiseen ja vastauksen löytämiseen liittyvät kriittiset pohdinnat voidaan oikeuttaa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet oman tiedeyhteisön sosiaalisten vaikutuksien lisäksi yhteistyöorganisaatio MLL:n mielipiteen mukaan. Tutkimuskysymykset muovautuivat lopulta vuoropuhelussa aineistojen kanssa. Tätä voidaan fenomenologisen tutkimustavan mukaan pitää hyvänä tapana, sillä valmiit tutkimuskysymykset voivat ohjata liikaa sitä, mitä aineistosta tulkitaan.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys valittiin tukemaan tutkimustehtävän ratkaisemista. Aineistoista ensimmäisenä tulkittiin jo olemassa olevia MLL:n kyselyaineistoja ja näiden tulosten pohjalta kerättiin fokusryhmähaastatteluin tietoa siitä, mitä ei vielä pelkkien määrällisten aineistojen valossa saatu esille ja mistä aiheista haluttiin tietää enemmän. Tutkittavien tukioppilaiden omien kokemusten kuvaaminen oli tutkimuksen päämäärä ja samalla tutkimuksen uskottavuutta lisäävä tekijä. Analyysissä aineistoon palattiin lukuisia kertoja, jotta pystyttiin takaaman tulosten perustuminen haastateltujen tukioppilaiden kokemuksiin. (Elo ym. 2014.) Tutkimusmenetelmät ja analyysin menetelmät valittiin niin, että niillä voidaan tuottaa vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimustuloksia peilattiin valittuun teoriaan ja pohdittiin sitä, toiko tutkimus meitä lähemmäs tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten ratkaisemista. Tutkimuksen toteutuksen tapaa voidaan pitää luotettavana, sillä siinä noudatettiin tieteellisen tutkimuksen menetelmiä (Kuula 2011; Vainikainen 2015).

Tutkimustuloksien oikeellisuudesta kertoo se, että ne ovat tiedeyhteisön tarkistettavissa eli toistettavissa. Toistettavuus edellyttää, että tutkimusaineiston keruu, käsittely ja arkistointi on raportoitu riittävällä tarkkuudella. (Kuula 2011, luku "Etiikka ja tieteen arvot".) Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi on pyritty raportoimaan niin monipuolisesti ja tarkasti, jotta tutkimus voitaisiin tarvittaessa toteuttaa uudestaan, ja tällöin seurata samoja päätelmiä kuin ensimmäisellä kerrallakin.

Tutkijan tärkeä tehtävä on kiinnittää huomiota aineistonhankintaan ja säilytykseen liittyviin tutkimuseettisiin kysymyksiin. Vaikka tämä tutkimus koski alaikäisiä, ei tutkimusaiheeseen liittynyt erityisiä eettisiä ongelmia. Haastatteluissa tukioppilaiden ei ole pakko puhua vaikeista asioista ja ryhmähaastattelu itsessään saattaa säädellä keskustelun pysymään hyvin normatiivisella tasolla. Toisaalta voidaan pohtia, viekö tämä syvyyttä tutkimukselta. Toisin sanoen, voisiko haastateltavan olla helpompi kertoa tukioppilastoimintaan liittyvistä kokemuksistaan avoimemmin, jos hän ei kokisi ryhmän painetta? Kääntöpuolena voidaan todeta, että ryhmä saattaa myös tuoda haastateltavalle tunteen turvallisesta ilmapiiristä ja näin ollen hän saattaa ilmaista vapaammin mielipiteitään haastattelutilanteesta huolimatta.

Tutkijalla on velvollisuus informoida tutkittavia tarkkaan tutkimuksesta, johon he ovat osallistumassa. Oleellista on lähestyä ja informoida haastatteluun

osallistuvia kouluja ajoissa ja osoittaa, että heidän kannattaa uhrata hieman aikaa tutkimukseen osallistumiseen. (Cohen, Manion & Morrisons 2007, 55–56; 361.) Kuula (2011) listaa, että tutkittaville on kerrottava tutkimuksen aihe, tavoitteet, aineistonkeruun toteutustapa sekä tutkimusaineiston käsittelyä ja säilyttämistä koskevia tiedot. (Kuula 2011, luku ”Tutkittavien informointi”.) Tutkittavia tukioppilaita, heidän vanhempiaan ja heidän koulujaan informoitiin tutkimukseen liittyvistä sisällöistä hyvissä ajoin ennen haastatteluiden ajankohtia sähköpostitse. Tähän tutkimukseen kerättyä aineistoa ei ole tarkoitus jatkokäyttää. Näin ollen tutkittaville kerrottiin, että haastatteluaineisto on käytössä ainoastaan tässä nimenomaisessa tutkimuksessa ja se hävitetään prosessin päätteeksi.

Tutkijan tärkeimpänä tehtävänä on taata tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oman arvon ja yksityisyyden suoja läpi tutkimuksen. Tunnistetiedollisen aineiston kerääminen voi olla pulmallista, mutta tässä tutkimuksessa tunnistetiedot eivät tuo tutkimuksen analysointiin lisäarvoa. Aineiston anonymisointi ei osoittautunut haastavaksi, sillä ryhmähaastattelussa yksittäiset haastateltavat eivät korostu samalla tavalla, kuin yksilöhaastatteluissa. Aineisto keskittyy suoraan tutkittavien kokemuksiin, eikä näin ollen ole tarpeen kerätä tutkittavista taustatietoja, kuten nimiä tai ikää. (Kuula 2011, luku ”Tutkittavien informointi”.) Myöskään koulujen identifioiminen ei ole tutkimuksen kannalta relevanttia, joten kouluista tietoa tuotiin esille vain niiden karkean sijainnin suhteen. Näin ollen tutkittavien yksityisyydensuoja paranee entisestään, eikä heitä voida liittää tutkimukseen.

Lopuksi pohditaan tutkijan roolia ja tätä kautta tutkimuksen objektiivisuutta. Tiede pyrkii perinteisesti objektiivisuuteen (Ehrnrooth 1990, 36; Kananen 2014, 63). Objektiivisuusvaatimusta voidaan pitää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vaikeasti saavutettavana päämääränä. Kasvatustieteessä, kuten ihmistieteissä yleensäkin, tutkittavat ilmiöt tulkitaan tutkijan oman kokemusmaailman pohjalta. Tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyvät valinnat aina tutkimustehtävän muotoilusta tulosten raportointiin tutkija tekee aina oman ajatustapansa ohjaamina. (Raatikainen 2005.) Näin ollen tutkijan on mahdotonta tarkastella tutkimuksen kohdetta täysin objektiivisesti (Kananen 2014, 62). Tässä tutkimuksessa tutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan oman ajatteluni etenemistä. Tutkimuksen objektiivisuutta ja sen myötä tutkimuksen luotettavuutta voidaan

lisätä tuomalla tutkijan ajatusprosessia esille (Kananen 2014, 62–63). Olen aiemmissa kappaleissa tuonut näkyville, miksi olen päätenyt tiettyihin valintoihin tutkimusprosessin aikana, esimerkiksi miksi olen valinnut käytetyn tutkimusotteen ja miten tutkittavat valikoituivat. Erityisesti haastoin itseäni karistamaan ajattelun ennakkokäsitykset valitessani tutkimusmetodeja ja omaksuin valintaa tehdessä pragmaattisen lähestymisen tutkimuskohteeseen. On kuitenkin huomioitava, että tutkija on aina osa tutkimuskohdettaan (Heiskala 1990, 22).

Kuten Cohen, Manion ja Morrisons (2007, 51) toteavat, tutkijan haastava tehtävä on tasapainotella totuuteen pyrkimisen ja omien arvojen välillä. Vaikka objektiiviseen asemaan tutkija ei voi päästä, tulee siihen silti pyrkiä. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan on pysähdyttävä katselemaan kriittisesti omaa vaikutustaan tutkimuksessa ja sen tuloksissa. Tämän tutkimuksen tutkijana olen itse työskennellyt tukioppilaiden parissa ja tutkimusaiheen henkilökohtaiset liitokset on huomioitava, jotta tutkimus säilyy mahdollisimman objektiivisena. Esimerkiksi sellaiset kehityksen kohteet, jotka itse koen tukioppilastoiminnan kannalta merkittäviksi, eivät välttämättä edusta samaa mielipidettä tukioppilaiden kanssa.

7.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusprosessi nähdään jatkuvana syklinä, jossa tutkimuksen tuloksista muodostunut teoria muokkaa jo olemassa olevaa tietoa lähemmäksi totuutta. Näin ollen tutkimuksen tuloksista voi ilmetä tarvetta jatkotutkimukselle. (Vainikainen 2015.) Suomalaisen yläkoulujen tukioppilastoiminta on ainutlaatuinen toimintamuoto täynnä mahdollisuuksia kouluviihtyvyyden kehittämisen näkökulmasta. Koska tukioppilaiden tehtävä toimia koulun henkilökunnan ja oppilaiden välisenä sanansaattajana on tärkeä, on syytä pohtia, millaisin keinoin tukioppilaiden ja henkilökunnan yhteistyötä voitaisiin edistää. Tukioppilastoiminnan tutkimukselle ja tukioppilaiden kokemuksille on tarvetta tulevaisuudessakin.

Tukioppilaiden kokemusten tutkiminen synnytti pohdintaa kouluviihtyvyyden käsitteen määrittelemiseen liittyen. Tukioppilaiden näkemyksistä voitiin poimia kouluilmapiirin, vertaissuhteiden ja vaikuttamisen

mahdollisuuksien teemoja. Huomion arvoista oli se, että nämä käsitteet kulkivat tukioppilaiden kokemuksissa tiiviisti käsi kädessä. Näin ollen ilmiöiden yksittäinen määrittely tai tarkastelu näyttäytyy tämän tutkimuksen tulosten valossa haastavana sekä tarpeettomana. Tarkasteltaessa tukioppilastoiminnan ja kouluviihtyvyyden välisiä yhteyksiä, herää kysymys siitä, kumpi on seurausta kummasta. Kouluviihtyvyyden reunaehdot ja resurssit vaikuttavat siihen, miten koulussa voidaan järjestää tukioppilastoimintaa. Toisin sanoen tukioppilastoiminnan tarkasteleminen pelkästään syysseuraus -suhteena kouluviihtyvyyden kehittämisen välineenä ei ole välttämättä yhtä hedelmällistä, kuin näiden ilmiöiden tarkastelu vuorovaikutussuhteessa.

Mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta voisi olla suunnata huomiota siihen, mitä resursseja koululta edellytetään, jotta tukioppilastoimintaa voitaisiin järjestää parhain mahdollisin tuloksin. Suomalainen peruskoulu on useiden eri tahojen ristipaineessa ja koulun tavoitteet, arki sekä tulevaisuus määrittyvät erilaisten intressien ohjaamien toimijoiden kautta. Koulu on oman aikansa tuote ja ilmentymä. Näin ollen peruskoulukaan ei ole välttynyt nyky-yhteiskunnan tehokkuuskeskeisyydeltä. Ajasta on pulaa, resurssit ovat vähissä ja tulosta tulee syntyä mahdollisimman tehokkaasti. Lasten ja nuorten kehitys on kuitenkin prosessi, jota ei voi hoputtaa. (Pölönen 2020.) Peruskoulun perimmäisiin tehtäviin kuuluu jokaisen oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen. Perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

On pysähdyttävä perimmäisen kysymyksen äärelle – Mitä peruskoulussa tulisi opettaa lapsille ja nuorille? Koulun perinteisiin toimintatapoihin kuuluu se, että opetettavat asiat tulisi aina pystyä mittaamaan ja arvioimaan. Samaan aikaan kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä diskursseissa annetaan yhä enemmän arvoa muun muassa sosiaalisille taidoille, itsesäätelytaidoille ja yhteiskuntaa kohtaan syntyville asenteille ja arvoille. Ristiriita muodostuu: miten mitata ja arvioida osallisuutta, myötätuntoa tai innovatiivisuutta?

8 LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.), Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). Routledge.
- Currie, C., Zanotti, C, Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F. & Barnekow, V. (2012). Social Determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in schoolaged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa Gubrium, J. & Holstein, J. (toim.). Handbook of Interview Research (s. 181-201). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ehrnrooth, J. (1990). Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (s. 30–41). Helsinki: Gaudeamus.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open* 4. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), pp. 499–516.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef.

- Heiskala, R. (1990). Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (s. 9–29). Helsinki: Gaudeamus.
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Luettavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>. Viitattu 2.10.2021.
- Helenius, J. (2021). MLL:n hyvinvointikyselyn raportti vuosilta 2018–2020. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Luettavissa: https://cdn.mll.fi/prod/2021/01/28154120/hyvinvointikyselyn-raportti-28.1.2021-final_v.2.pdf. Viitattu 16.11.2021.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. Applied Research in Quality of Life 1(2), 139–150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Husu, J. (2004). Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät (s. 23–32). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. (2004). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät (s. 9–21). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kessler, R., Angermeyer M., Anthony J., ym. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. World Psychiatry 2007; 6: 168–76.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. Health Promotion International, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. Learning and Instruction 15 (5), 381–395.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J. & I.

- Virtanen (toim.), Kokemuksen tutkimus VI, kokemuksen käsite ja käyttö (s. 41–63). Lapland University Press.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino. (Ellibs e-kirja.)
- Lahtinen-Leinonen, M. (2009). Tukioppilastoiminta. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu - keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen (s. 165–177.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 29–50.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologisen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen (s. 163–194.) Dialogia.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. & Rasmussen, M. (2020). School Satisfaction and School Pressure in the WHO European Region and North America: An Analysis of Time Trends (2002–2018) and Patterns of Co-occurrence in 32 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59–S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (19.2.2021). Tukioppilastoiminta. Luettavissa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/tukioppilastoiminta/>. Viitattu 29.10.2021.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2020). Tukioppilaskyselyn tulokset.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2020). Koulutuspalauteraportin tulokset.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2020). Tietoa MLL:sta. Luettavissa: <https://www.mll.fi/tietoa-mllsta/>. Viitattu 3.7.2020.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (29.11.2019). Hyvinvointikysely. Luettavissa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kyselypalvelutkouluille/hyvinvointikysely/>. Viitattu 1.4.2020.

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2018.) Tukioppilastoiminnan opas. Helenius, J. (toim.), Kilpiäinen, L., Pihlaja, K., Snellman-Aittola, M., Suomalainen, S., Rahja, R. & Tantt, U.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2012). Tukioppilastoiminnan arviointi. Peura, J. (toim.) Luettavissa: <https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/11/07203117/Tukioppilastoiminnan-arviointi.pdf>. Viitattu 20.4.2020.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). (2008). Tukioppilastoiminnan toimintakartoitus 2008. Luettavissa: <http://docplayer.fi/47383856-Tukioppilastoiminnan-toimintakartoitus-2008.html>. Viitattu 2.11.2021.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House. Luettavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429-9_vaitos18052018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viitattu 3.11.2021.
- Markkanen, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2019). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Markkanen, E.-L. & Repo, J. (2016). Power of peers: Bullying prevention in the digital age. The Mannerheim League for Child Welfare, Youth Participation in Bullying Prevention -project.
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. Teoksessa Arthur, J. (toim.), *Research methods and methodologies in education* (s. 170–176). Thousand Oaks: SAGE.
- Merikangas, K., Jian-Ping, H., Burstein, M., Swanson, S., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. & Swendsen, J. (2010). c(NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Mastrotheodoros, S. & Asendorpf, J. B. (2020). Longitudinal interplay between peer likeability and youth's

adaptation and psychological well-being: A study of immigrant and nonimmigrant adolescents in the school context. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 393-403.

Nurmela, A. & Kuurne, K. (2002). Me niinku opitaan kuunteleen toista. Tukioppilastoiminta rakentaa myönteistä kouluyhteisöä. Tukioppilastoiminnan raportti 2002. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Nurmenniemi, J. (2010) Raportti lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka-verkkokyselystä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 33. Luettavissa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/etiikkaraportti.pdf>. Viitattu 4.12.2019.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys (5., uud. p.). PS-Kustannus. (Ellibs e-kirja.)

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 15.2.2021.

Peltokorpi, E-L., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). "How to Ensure Ethicality of Action Research in the Classroom?" Teoksessa Uusiautti, S. & Määttä, K. (toim.), How to study children? Methodological solutions of childhood research (s. 29–50). Rovaniemi: Lapland University Press.

Perho, S. (2007). "Vertaisuuden voimaa". Tukioppilastoiminta koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden osallisuuden tukijana. Arviointitutkimuksen loppuraportti. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Luettavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 14.10.2021.

Plano Clark, V. L. & Badice, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 275–304). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pölönen, P. (2020). Tulevaisuuden lukujärjestys. Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus: Helsingin yliopiston tutkijakollegium 2005. Luettavissa: https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa. Viitattu 30.11.2019.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. Yhteiskuntapolitiikka 84 (2019):3. Luettavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138276/YP1903_Seppanen-Jarvelaym.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Viitattu 1.3.2021.
- Sulkunen, P. (1990). Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (s. 264–285). Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen vanhempanliitto. (2018). Tervetuloa yläkouluun! Luettavissa: https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/08/Ylakouluopas_2018.pdf. Viitattu 3.3.2021.
- Tian, Chen, H. & Huebner, E. S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & I. Virtanen (toim.), Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö (s. 64–84). Lapland University Press.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). How to study children? Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vainikainen, M-P. (2015). Tieteellisen artikkelin kirjoittaminen määrällisen tutkimusaineiston pohjalta. *Psykologia* 50 (06), 452–464.
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virrankari, L. (2020). Alustavat tulokset osallisuuden kokemuksen yhteydestä kiusaamiseen yläkoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Kouluterveyskyselyn 2019 tulokset. THL-verkkouutinen 18.8.2020. Viitattu 14.11.2021.

9 LIITTEET

Liite 1(1)

Liite 1. Haastatteluiden runko

Teemat	Haastattelukysymykset
Yleistä tukioppilaana toimimisesta	<ol style="list-style-type: none">1. Kauan olet ollut tukioppilaana? Miten sinusta tuli tukioppilas?2. Millaista on olla tukioppilas? Mikä siinä on parasta?3. Mikä on tukioppilaan tärkein tehtävä?
Tukioppilastoiminnan suunnittelu sekä tukioppilaiden ja koulun henkilökunnan välinen yhteistyö	<ol style="list-style-type: none">4. Miten teidän koulussanne päätetään, mitä tukioppilaat tekevät lukuvuoden aikana? Mistä asioista päättävät opettajat? Mistä tukioppilaat?5. Kysytäänkö muilta oppilailta toiveita? Miten?6. Millaisiin asioihin haluaisitte vaikuttaa?7. Miten koulun opettajat suhtautuvat tukioppilastoimintaan?
Tukioppilaan oma oppiminen ja tukioppilaiden peruskoulutus	<ol style="list-style-type: none">8. Mitä olet oppinut tukioppilaana?9. Mitä olisit halunnut oppia?10. Milloin kävit tukioppilaiden peruskoulutuksen? Millainen kokemus oli? Oliko se hyödyllinen/turha?11. Milloin mielestäsi peruskoulutus olisi parasta järjestää?12. Miten käytännössä näkyy, että tukioppilas on oppinut tukioppilaskoulutuksen tavoitteet?

<p>Tukioppilastoiminnan haasteet ja kiusaamisen ehkäiseminen</p>	<p>13. Mikä on vaikeinta tukioppilaana toimimisessa? Mitkä asiat/tehtävät olet kokenut haastavaksi?</p> <p>14. Mitä luulet, miksi juuri taulukon asiat on koettu haastavimmiksi? <i>(Esitetään kuvio saman kysymyksen tuloksesta MLL:n tukioppilaskyselyssä 2020. Kuvio 6.)</i></p> <p>15. Tukioppilaat ovat yleisesti kokeneet kiusaamisen ehkäisemisen haastavimpana. Mitä mieltä olet?</p> <p>16. Millaiset ohjeet teidän koulussanne on olemassa kiusaamisen ehkäisemiseen?</p> <p>17. Mihin pitää ilmoittaa, jos huomaa kiusaamista?</p> <p>18. Miten koulun aikuiset hoitavat asian?</p> <p>19. Mitä tukioppilaat voivat tehdä? Mikä ei kuulu tukioppilaan rooliin?</p>
<p>Tukioppilastoiminnan hyödyt ja sen kehittäminen</p>	<p>20. Mitä hyötyä tukioppilastoiminnasta on teidän koulussanne?</p> <p>21. Mitä hyötyä on erilaisista tapahtumista, joita järjestätte?</p> <p>22. Mikä auttaisi sinua onnistumaan vielä paremmin tukioppilaana toimimisessa?</p>