

Roosa Törmänen ja Teea Vauto

**”JOS SÄ OISIT VAAN YKSIN KOULUSSA,
NIIN OLISI AIKA PALJON TYLSEMPÄÄ”**

5.–6. luokan oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin
vaikuttavista tekijöistä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Roosa Törmänen ja Teea Vauto: "Jos sä oisit vaan yksin koulussa, niin olisi aika paljon tylsempää" – 5.–6. luokan oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Marraskuu 2024

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää 5.–6. luokan oppilaiden kokemusten kautta kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä koulun aikuisten toimintaa ja roolia osana kouluhyvinvointia. Tutkimuskysymyksemme ovat: 1. Mitkä tekijät alakoulun 5.–6. luokan oppilaiden kokemuspohjaisen puheen mukaan vaikuttavat kouluhyvinvointiin sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin ja koulun olosuhteiden ulottuvuuksista tarkasteltuna? 2. Miten koulun aikuisten roolit näyttäytyvät 5.–6. luokan oppilaiden kokemuspohjaisessa puheessa ja verkostokartoissa osana kouluhyvinvointia?

Tutkimuksemme lähtökohtana on ajatus siitä, että lapset ovat kyvykkäitä määrittämään itse omaan hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä ja heillä on merkittävää tietoa omasta elinympäristöstään. Humanistiseen tutkimusperinteeseen nojautuvan tutkimuksemme teoreettisen taustan muodostaa aiempi lasten näkökulmasta tehty kouluhyvinvointia käsittelevä tutkimus, Konun (2002) muodostama kouluhyvinvointimalli ja lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteet.

Tutkimukseemme osallistui yhteensä 33 5.–6. luokan oppilasta kahdesta eri alakoulusta. Aineiston hankinnassa hyödynsimme pari- ja ryhmähaastatteluja sekä haastatteluja tukevana osallistavana menetelmänä verkostokarttaa. Syntyneen aineiston analyysissä hyödynsimme teoreettisen taustamme perusteella muodostamaamme analyysikehystä. Laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä muodostimme yhteensä kolme pääkategoriaa, joiden mukaan tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttaa sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin sekä koulun olosuhteiden ulottuvuuksiin liittyviä tekijöitä.

Näihin oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin liittyy olennaisesti erilaiset vuorovaikutussuhteet koulussa sekä niihin liittyvä turvallisuus. Oppilaat kokevat aikuisilla olevan koulu yhteisössä eniten valtaa ja heille on tärkeää, että aikuiset käyttävät valtaansa oikeudenmukaisesti. Koulun aikuisilla on keskeinen rooli hyvinvoinnin ja turvallisuuden kokemusten muodostumisessa. Osaksi turvallisia vuorovaikutussuhteita kuuluu kohtaaminen arjessa, jota esimerkiksi kiire horjuttaa. Tulostemme perusteella näemme tärkeäsi koulun aikuisten roolin ymmärtämisen oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukijoina. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemuksen syntymiseksi olisi keskeistä, että koulussa olisi aikuisia, joilla on aikaa kohdata ja joiden oppilas voi luottaa olevan oikeudenmukaisia sekä tukevan erilaisissa arjen haasteissa.

Avainsanat: kouluhyvinvointi, koettu kouluhyvinvointi, lasten näkökulma, verkostokartta

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Roosa Törmänen ja Teea Vauto: "It would be quite boring to go to school alone" – 5th to 6th grade students' experiences of factors affecting school well-being

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

November 2024

The aim of the study is to understand the factors related to school well-being and the activities and role of the school adults as part of school well-being through 5th and 6th grade students' experiences. Our research questions are: 1. What factors influence school well-being from the dimensions of social relationships, the school's operating culture and the school's operating conditions, according to the experience-based speech of the 5th and 6th graders in primary school? 2. How do the roles of school adults appear in 5th and 6th grade students' experience-based speech and network maps as part of school well-being?

Our research was based on the idea that children are able to determine their own well-being and have significant knowledge of their own living environment. The theoretical background of our research, which is based on the humanistic research tradition, is formed by previous research on school well-being conducted from the perspective of children, the school well-being model formed by Konu (2002), and the special characteristics of research with children.

A total of 33 5th and 6th grade students from two different primary schools participated in our study. We used a network map as a participatory method supporting our pair and group interviews. In the analysis of this study, we made use of an analytical framework we formed based on our theoretical background. Through qualitative theoretical content analysis, we formed a total of three main categories in which the well-being of the students involved in our research is influenced by factors related to the dimensions of social relationships, the school's operating culture and the school's operating conditions.

These factors that affect students' well-being at school are influenced by relationships in the school and the students' perceived sense of security. Students felt that adults have the most power in the school community. It is important for them that adults use their power fairly. School adults play a key role in the formation of experiences of well-being and safety. To form a sense of security, it is important for adults to face the students in everyday life, which is complicated by the urgency of school life. Based on our results, we emphasize the importance of understanding the role of the school's adults in promoting students' school well-being. To support students' well-being, it would be essential for the school adults to have time to face the students in everyday life. It would be important that the students could trust the school adults to be fair and to support them in various everyday challenges during school days.

Keywords: school well-being, subjective school well-being, children's perspective

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

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessämme on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Olemme tietoisia siitä, että olemme täysin vastuussa koko opinnäytteemme sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksymme vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
1.1	Kouluhyvinvointi muuttuvassa maailmassa	6
1.2	Kouluhyvinvoinnin nykytilasta Suomessa	9
1.3	Tutkimustehtävä.....	12
2	HYVINVOINTI KOULUARJESSA	14
2.1	Kouluhyvinvointi analyysikehyksenä.....	14
2.2	Kouluhyvinvointi lasten näkökulmasta	18
2.3	Aikuiset osana hyvinvoivaa kouluarkea	21
3	LASTEN NÄKÖKULMA TUTKIMUKSESSA	25
3.1	Lapsia koskeva tutkimus	25
3.2	Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteitä	26
3.3	Vallan näkökulma lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1	Metodologinen näkökulma	30
4.2	Aineistonhankinta ja tutkimusjoukko	31
4.3	Aineiston analyysi	36
4.4	Tutkimuksen eettisyys.....	40
5	KOULUHYVINVOINNIN ULOTTUVUUDET LASTEN KOKEMUKSISSA	43
5.1	Sosiaaliset suhteet	43
5.2	Koulun toimintakulttuuri.....	54
5.3	Koulun olosuhteet	59
6	POHDINTA	68
6.1	Johtopäätökset.....	68
6.2	Lopuksi.....	73
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	83
	Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	83

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ANALYYSISSÄ MUODOSTUNEET TEEMAT JA PÄÄKATEGORIAT	38
--------------------	---	-----------

KUVIOT

KUVIO 1.	ANALYYSIKEHYS, MUKAILTU KONUN (2002, S. 44) KOULUHYVINVOINTIMALLISTA	15
KUVIO 2.	VERKOSTOKARTTAPOHJA, TEHTY CANVA-SOVELLUKSELLA	35

1 JOHDANTO

1.1 Kouluhyvinvointi muuttuvassa maailmassa

Yhdistyneet kansakunnat ovat julistaneet lasten oikeuksien sopimuksessa (60/1991) lasten olevan oikeutettuja heidän hyvinvoinnilleen välttämättömään suojeluun ja huolenpitoon. Hyvinvointi on siis jokaisen lapsen oikeus. Lasten hyvinvointiin vaikuttaa vahvasti lapsen elinympäristö ja kasvuolosuhteet kuten esimerkiksi perhe, päiväkotiki ja koulu. Hyvinvointi on fyysistä terveyttä, mutta yhtä lailla myös psyykkisesti ja sosiaalisesti koettua hyvää oloa (Torkki ym., 2022).

Suomalaiset lapset voivat suhteellisen hyvin. Heistä suurin osa pitää koulunkäynnistä ja on tyytyväisiä elämäänsä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2023). Koulu on yksi kouluikäisen lapsen arjen merkittävistä elinympäristöistä. Peruskoulu tavoittaa lähtökohtaisesti koko lapsiväestön, joten se on mielekäs paikka edistää kouluikäisten lasten ja nuorten hyvinvointia. Hyvinvointi on kouluissa myös toiminnan tärkeä tavoite (Graham, ym., 2016). Sen lisäksi, että hyvinvointia voidaan pyrkiä edistämään kouluissa, on sen toteutuminen perusedellytys oppimiselle.

Kouluhyvinvointiin vaikuttaa muun muassa koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan liittyviä tekijöitä (Konu, 2002). Sitä voidaan tarkastella joko yksilöstä tai kouluyhteisöstä käsin. Yksilön ja yhteisön osalta kouluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat kuitenkin monilta osin limittäisiä. Esimerkiksi yksilön hyvinvointiin vaikuttaa myös koulussa ympärillä olevat ihmiset. Sosiaalisten suhteiden vaikutukset kouluhyvinvointiin ovat sekä myönteisiä että kielteisiä. Oppilaille kaverit ja heidän kanssaan vietetty aika näyttäytyvät usein yhtenä tärkeimpänä osana kouluhyvinvointia (Graham, ym., 2016). Samaan aikaan kuitenkin vertaissuhteissa esiintyvä kiusaaminen horjuttaa hyvinvointia (Powell ym., 2018). Lasten hyvinvoinnin kokonaisuus rakentuu useista pienistä arkisista asioista (Kallinen ym., 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, s. 27) mukaan koulu yhteisö ja sen toimintakulttuuri luovat hyvinvointia ja turvallisuutta edistäviä rakenteita ja käytänteitä kouluarkeen. Vaikka hyvinvointiin vaikuttaa koko koulu yhteisö, luo koulun aikuisten toiminta pohjan ja edellytykset sen toteutumiselle. Kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille koulun aikuisille tehtävästä riippumatta (POPS, 2014, s. 34). Oppilaat kohtaavat koulupäiviensä aikana erilaisia aikuisia, joilla on keskenään erilaisia työtehtäviä. Luokanopettaja on usein tutuin alakoulun ammattilainen, mutta opetushenkilöstön lisäksi koulujen henkilökuntaan kuuluu muun muassa oppilas- ja opiskeluhuoltopalveluiden edustajia, koulusihteereitä, laitoshuoltajia, kiinteistöhuollon ammattilaisia ja ravitsemustyöntekijöitä sekä rehtoreita. Varsinaiseen opetushenkilöstöönkin kuuluu keskenään erilaisia työnkuvia omaavia opettajia ja ohjaajia.

Alakoulun arjessa toimii siis melko runsas joukko erilaisia ammattilaisia. Jokaisella koulussa toimivalla ammattilaisella on oma osaamisalueensa ja tehtävänsä koulu yhteisössä. Monissa tilanteissa päivittäisessä kouluarjessa tarvitaan näitä eri ammattilaisia, jotta päivittäiset toiminnot rullaisivat ja oppilaat saisivat myös tarvitsemansa tuen koulunkäynnin toteutumiseksi. Ammattilaisten omien osaamisalueiden yhdistäminen luo edellytyksiä onnistuneelle kouluarjelle ja hyvinvoinnista koulussa on vastuussa heistä jokainen. Kaikkien koulu yhteisön jäsenten, eli myös koulun aikuisten toimintaa ohjaa koulussa vallitseva toimintakulttuuri.

Hyvinvointi ja erityisesti lasten hyvinvointi koetaan yhteiskunnassa tärkeänä arvona. Nykyinen maailmantilanne on nostanut esiin huolen lasten hyvinvoinnin heikkenemisestä. Muutaman vuoden takainen koronapandemia jätti omat jälkensä yksilöiden hyvinvointiin ja edelleen varsinkin psyykkistä ja henkistä hyvinvointia ovat horjuttamassa epävakaa maailmantilanne, kuten maailmalla riehuvat sodat ja konfliktit sekä huoli tulevaisuudesta esimerkiksi ilmastonmuutoksen vuoksi.

Muuttuva maailma vaikuttaa väistämättä myös oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan (POPS, 2014, s. 18). Koronapandemia ja siitä seuranneet rajoitustoimenpiteet muuttivat kaikkien arkea, mutta eivät kohdelleet lapsia ja nuoria tasa-arvoisesti (Pakarinen ym., 2023). Pandemian jäljet näkyvät osassa edelleen. Panula ja kumppanit (2023) kertovat

koronapandemian tuoneen esille lasten välillä voimakasta eriytymistä hyvinvoinnin, oppimistulosten ja sosiaalisten suhteiden osalta. Osalla lapsista ja nuorista on haasteita kaveritaidoissa, joihin he kaipaavat tukea (Pakarinen ym., 2023). Keväällä 2020 tuki ja apu oppilaiden ja heidän perheidensä tarpeisiin oli vähäistä ja näin joidenkin ongelmat ovat todennäköisesti entisestään syventyneet ja pitkittyneet (Hietanen-Peltola ym., 2020). Opiskeluhoitopalveluiden ammattilaisten mukaan lukuvuoden 2021–2022 aikana opiskelijoiden tuen tarve ja muut yksittäiset ongelmat lisääntyivät (Hietanen-Peltola ym., 2022).

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäksi julkisten palveluiden heikentyminen on viime aikoina aiheuttanut huolta. Herää kysymys, kuinka hyvinvointia edistävää työtä voidaan toteuttaa kouluissa, jos esimerkiksi oppilas- ja opiskeluhoitopalveluiden ammattilaisia ei ole riittävästi. Oppilashoitopalvelut – kuten esimerkiksi kouluterveydenhoitajat, -lääkärit, -kuraattorit ja -psykologit – ovat olennaisessa osassa toteuttamassa ennaltaehkäisevää hyvinvointi- ja terveystyötä kouluissa (Hietanen-Peltola ym., 2020). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen opiskeluhoitopalveluiden seurannan mukaan opiskeluhoitopalvelut ovat heikentyneet lukuvuonna 2021–2022 verrattuna edellisiin vuosiin ja esimerkiksi terveydenhoitajalla tai lääkäriä käyneiden opiskelijoiden osuus on laskenut merkittävästi vuodesta 2019 vuoteen 2021 (Hietanen-Peltola, ym., 2022). Opiskelijoilla olisi kuitenkin ollut lisääntyntä palveluiden tarvetta muun muassa juuri koronapandemian aiheuttamien syiden vuoksi, mutta opiskeluhoitopalvelut eivät ole kyenneet vastaamaan tähän tarpeeseen.

Opiskeluhoitopalveluiden heikko saatavuus on ollut edelleen myös viime vuosina esillä mediassa. Esimerkiksi Turun sanomat on uutisoinut Turun alueen oppilashuollon resurssieroista ja psykologi- ja terveydenhoitajapulasta (Liimatainen, 2023). Myös Vantaan sanomat ovat uutisoineet ”huutavasta koulupsykologipulasta” (Lumme, 2023). Uutisen mukaan Vantaan ja Keravan hyvinvointialueella on avoinna 18 koulupsykologin paikkaa. Yle uutisoi myös Etelä-Savon opiskeluhoollosta puuttuvan yhdeksän psykologia (Poutiainen, 2024).

Epävarmassa maailmantilanteessa tuleviin kriiseihin valmistautuminen tapahtuu tavallisessa kouluarjessa tukemalla lasten ja nuorten hyvinvointia ja osallisuutta (Pakarinen ym., 2023). Koulut ovat merkittäviä paikkoja lasten arjessa, joten on tärkeää, että arki koulussa on lasten mielestä toimivaa ja hyvää.

Hyvinvointiin liittyy olennaisesti koettu hyvinvointi, ja ihmiset kokevat erilaiset asiat tärkeiksi hyvinvoinnilleen. Näemme tärkeäksi ottaa huomioon kouluhyvinvoinnin tarkastelussa yksilön hyvinvoinnin kokemukset. Haluamme tässä tutkimuksessa kääntää katseen lasten näkökulmaan kouluuyhteisöstä ja -ympäristöstä, jossa he päivittäin toimivat. Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää, millaisista asioista alakoulun 5.–6.-luokan oppilaiden näkökulmasta hyvinvointi kouluarjessa rakentuu. Olemme lisäksi kiinnostuneita siitä, miten alakoulun ammattilaiset näkyvät oppilaiden arjessa osana kouluhyvinvointia. Lasten hyvinvointi puhututtaa ja siitä ollaan huolissaan, mutta mielestämme olisi tärkeää pohtia, mitä hyvinvointi merkitsee lapsille itselleen. Mitkä asiat lasten oman kokemuksen mukaan luovat kouluhyvinvointia ja mitkä sitä mahdollisesti heikentävät.

YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsia tulee kuulla heitä koskevissa asioissa ja lapsilla on oikeus vaikuttaa omaan arkeensa (SopS 59–60/1991). Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja heillä on merkityksellisiä näkemyksiä elämismaailmastaan ja arjestaan (O'Reilly, ym., 2013). Näin ollen lapsilta tulee kysyä asioista, jotka heihin vaikuttavat, ja he voivat auttaa ymmärtämään heidän elämänsä koskevia ilmiöitä. Näitä lasten omia näkemyksiä voidaan hyödyntää esimerkiksi osana koulun kehittämistä ja arviointia (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 24). Koemme, että lasten kokemukset kouluhyvinvoinnista sekä koulun aikuisista ja heidän roolistaan osana kouluhyvinvointia ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, joka tuo uutta tietoa kouluhyvinvoinnista ja koulun arjen toimivuudesta lasten näkökulmasta.

1.2 Kouluhyvinvoinnin nykytilasta Suomessa

Yksi tapa seurata lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia on erilaiset tutkimuksiin perustuvat tilastot. Suomessa yksi kattavimmista esimerkeistä on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttama kouluterveyskysely, joka toteutetaan peruskoulun 4.–5. ja 8.–9. luokan oppilaille sekä toisen asteen 1. ja 2. vuoden opiskelijoille joka toinen vuosi. Sen avulla saadaan vertailukelpoista ja monipuolista tietoa muun muassa lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja terveydestä kattavasti Suomessa. Kysely tuottaa tietoa myös koulunkäynnistä, opiskelusta, osallisuudesta sekä avun saamisesta ja palveluista (THL, 2024). Avaamme tässä

luvussa kouluterveyden nykytilaa viimeisimmän eli vuoden 2023 kouluterveyskyselyn vastausten avulla. Laajan kansallisen tason kyselytutkimuksen tulosten kautta tarkastelemme lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin osatekijöitä ja eri ikäisten tai eri sukupuolta olevien lasten ja nuorten vastausten vaihtelua tutkimuksellemme olennaisten teemojen kautta.

Kouluterveyskyselyn vastausten mukaan alakouluikäiset lapset ovat useammin tyytyväisempiä omaan elämäänsä, kuin yläkoululaiset tai toisen asteen opiskelijat (THL, 2023). Kyselyssä 4. ja 5. luokan pojista 90 prosenttia ja tytöistä 81 prosenttia vastasivat olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Tutkimukseemme osallistuneiden alakoulun vanhimpien oppilaiden ikäluokassa suurin osa lapsista kertoo siis olevansa tyytyväisiä omaan elämäänsä. Myös koulunkäynti oli kouluterveyskyselyyn vastanneiden 4. ja 5. luokan oppilaiden mielestä yleisimmin mukavaa. Koulunkäynnistä piti kyselyn mukaan 4. ja 5. luokan oppilaista pojista 70 prosenttia ja tytöistä 76 prosenttia.

Osana kokonaisvaltaista hyvinvointia on keskeistä tarkastella myös fyysistä hyvinvointia ja terveyttä. Kouluterveyskyselyssä vastaajilta tiedusteltiin koettua terveydentilaa eli kokemusta omasta terveydestä (THL, 2023). Eri asteisena koetun terveydentilan osuudet vastaajissa olivat vuoden 2023 kyselyssä pysyneet ennallaan verrattaessa vuoden 2021 tuloksiin, mutta terveytensä keskinkertaiseksi tai huonoksi kokeneiden osuudet olivat kasvaneet seurantajaksolla vuodesta 2015 alkaen. Vuoden 2023 kyselyn mukaan alakouluikäisillä kokemus omasta terveydentilasta oli eri ikäluokista myönteisin. Alakouluikäisistä eli 4. ja 5. luokan vastaajista 14 prosenttia tytöistä ja yhdeksän prosenttia pojista koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi.

Terveyteen ja hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavat fyysisen uhan ja kiusaaminen kokemukset näkyivät myös vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä. Fyysisen uhan kokemuksista kuluneen vuoden aikana kertoi alakouluikäisistä pojista 19 prosenttia ja tytöistä 12 prosenttia. Alakoulun 4. ja 5. luokan oppilaista kahdeksan prosenttia pojista ja yhdeksän prosenttia tytöistä kertoi kokeneensa kiusaamista vähintään kerran viikossa. Fyysisen uhan kokemuksista raportoineiden osuudet olivat alakoululaisilla hieman matalammat kuin yläkoululaisilla, kun taas viikoittaisesta kiusaamisesta raportoi muutama prosentti alakoululaisista tytöistä yläkoululaisia tyttöjä enemmän.

Vaikka tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita alakouluikäisten kouluhyvinvoinnista, tulee näistä samoista oppilaista muutaman vuoden kuluttua yläkouluikäisiä. Yleisesti muutoksia hyvinvoinnissa yläkouluun siirryttäessä näkyy esimerkiksi siinä, että kouluterveyskyselyn mukaan koulunkäynnistä pitäminen laskee yläkoululaisilla suhteessa alakoululaisiin vastaajiin. Yläkoululaisista koulunkäynnin mielekkääksi kertoi kokevansa enää vain noin puolet oppilaista. Toinen yläkoululaisten hyvinvointia uhkaava tekijä on koettu ahdistuneisuus. Vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä noin joka kolmas 8. ja 9. luokan tytöistä kertoi kokeneensa kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta. Osuudessa on tapahtunut maltillista kasvua vuoteen 2019 asti, mutta tämän jälkeen ahdistuneisuudesta raportoineiden yläkouluikäisten tyttöjen osuus kasvoi merkittävästi koronapandemian aikaisen vuoden 2021 kyselyssä, ja on jatkanut kasvuaan myös vuoteen 2023 tultaessa (THL, 2023). Vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä vastaavat osuudet yläkoulun 8. ja 9. luokan ja lukion ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden pojilla olivat seitsemästä kahdeksaan prosenttia.

Kouluterveyskyselyssä tarkastellaan myös opiskeluhoitopalveluiden eli terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin ja psykologin palveluiden käyttöä. Alakoulun 4. ja 5. luokan oppilaista 78 prosenttia kertoi vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä asioineensa terveydenhoitajalla lukuvuoden aikana vähintään kerran. Suhteellisen korkeaa osuutta voivat osaltaan selittää kerran vuodessa järjestettävät terveystarkastukset (Hietanen-Peltola ym., 2023). Kuraattorilla oli asioitu terveydenhoitajaa vähemmän, alakouluikäisistä kyselyyn vastanneista tytöistä 18 prosenttia ja pojista 14 prosenttia kertoi käyneensä kuraattorilla. Psykologilla käyneiden määrä oli vielä kuraattoriakin vähäisempi, sillä psykologin palveluita kertoi kyselyssä käyttäneensä 4. ja 5. luokan oppilaista tytöistä neljä prosenttia ja pojista viisi prosenttia. Terveydenhoitajan palveluiden käyttämisestä raportoineiden oppilaiden osuudet olivat laskeneet vuoden 2017 kyselyistä verrattaessa koronapandemiavuoden 2021 kouluterveyskyselyyn.

Viime vuosien osalta kouluterveyskyselyn tuloksia, sekä yleisesti kouluhyvinvointia tarkastellessa on koronavuodet otettava huomioon. Vuoden 2019 lopussa alkaneella maailmanlaajuisesti levinneellä koronapandemialla ja sen aiheuttamilla rajoitustoimilla on ollut viime vuosina vaikutusta lasten ja nuorten arkeen muun muassa koulunkäynnin toteuttamisen ja

harrastustoiminnan kautta, puhumattakaan sen muista välillisistä vaikutuksista. Loppukeväästä 2020 pandemian takia toteutettu koulujen etäjakso lisäsi merkittävästi yksinäisyyden kokemuksia, vähensi liikunta-aktiivisuutta ja osalla oppilaista myös ruokailu heikkeni (Koski ym., 2023). Joitakin myönteisiä muutoksia hyvinvoinnin kannalta kuitenkin oli, sillä oppilaat nukkuivat etäjakson aikana keskimäärin enemmän sekä kiusaaminen oli vähäisempää. Myönteisistä muutoksista huolimatta hyvinvoinnin heikkenemisen eri osa-alueet olivat yhteydessä toisiinsa ja näin kasaantuivat samoille nuorille. Yli kolmannes oppilaista koki olleensa etäopetuksen aikana kestävyksensä rajalla.

Pyrittäessä korjaamaan pandemian vaikutuksia hyvinvointiin on kouluhyvinvoinnin varmistaminen oleellisessa roolissa (Koski ym., 2023). Koulu on merkittävässä osassa jäsentämässä lasten ja nuorten elämää. Se auttaa rakentamaan esimerkiksi säännöllisen päivärytmin, joka heijastuu nukkumiseen, ruokailuun, liikuntaan ja kavereiden tapaamiseen, jotka ovat lasten ja nuorten hyvinvoinnille oleellisia osatekijöitä. Poikkeusolojen aikana suurin osa oppilaista kaipasi normaalia koulunkäyntiä ja varsinkin koulukavereiden näkemistä. Koulun luoman arjen struktuurin tärkeys lasten hyvinvoinnille on olennaista ottaa huomioon myös pyrittäessä ennaltaehkäisemään mahdollisten tulevien kriisien aiheuttamia vaikutuksia hyvinvoinnille.

1.3 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää kouluhyvinvointia ja siihen liittyviä kokemuksia oppilaiden omasta näkökulmasta. Lähestymme kouluhyvinvointia myönteisestä lähtökohdasta ja nimenomaan siitä käsin, mikä vaikuttaa oppilaiden mukaan siihen, että koulussa on hyvä olla. Näemme tärkeäksi oppilaiden kokemuksen ja siitä syntyvän tiedon. Jotta lasten hyvinvointia koulussa voidaan tukea ja kouluarkea kehittää, on keskeistä ymmärtää, millaisista asioista hyvinvointi kouluarjessa rakentuu. Tutkimuksemme lähtökohtana on ymmärrys siitä, että lapset ovat kyvykkäitä määrittämään itse heidän hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä (O'Reilly ym., 2013).

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää laadullisen tutkimuksen keinoin 5.–6. luokan oppilaiden kokemusten kautta kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä koulun aikuisten toimintaa ja roolia osana kouluhyvinvointia. Osana

oppilaiden kouluhyvinvointia olemme siis kiinnostuneita myös eri ammattilaisista, jotka työskennellessään koulussa edistävät koulu yhteisön ja oppilaiden hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa käytämme heistä käsitettä *koulun aikuiset*, jolla tarkoitamme näitä keskenään eri ammattinimikkeitä ja työnkuvia omaavia alakouluissa työskenteleviä aikuisia.

Kouluhyvinvointia tarkastellaan Suomessa säännöllisesti esimerkiksi kouluterveyskyselyn avulla (THL, 2024). Näemme määrällisten indikaattorien lisäksi olevan tärkeää tarkastella kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä myös lasten oman kokemusmaailman kautta. Tutkimuksemme aineisto on kerätty haastattelemalla 5.–6. luokan oppilaita. Haastattelujen ohessa olemme käyttäneet osallistavana menetelmänä verkostokarttaa. Hyödyntämällä osallistavaa menetelmää haastattelujen tukena, pyrimme pääsemään ymmärryksessämme mahdollisimman lähelle tutkittavien aitoja kokemuksia.

Analysoimme kouluhyvinvointia Konun (2002) käsitteellistä kouluhyvinvointimallia ja aiempaa lasten näkökulmasta tehtyä kouluhyvinvointitutkimusta soveltaen. Näiden pohjalta olemme luoneet oman kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta tarkastelevan analyysikehyksen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemusten tarkastelulle keskeisenä näyttäytyvät sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin sekä koulun olosuhteiden ulottuvuudet. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitkä tekijät alakoulun 5.–6. luokan oppilaiden kokemuspohjaisen puheen mukaan vaikuttavat kouluhyvinvointiin sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin ja koulun olosuhteiden ulottuvuuksista tarkasteltuna?
2. Miten koulun aikuisten roolit näyttäytyvät oppilaiden kokemuspohjaisessa puheessa ja verkostokartoissa osana kouluhyvinvointia?

2 HYVINVOINTI KOULUARJESSA

2.1 Kouluhyvinvointi analyysikehyksenä

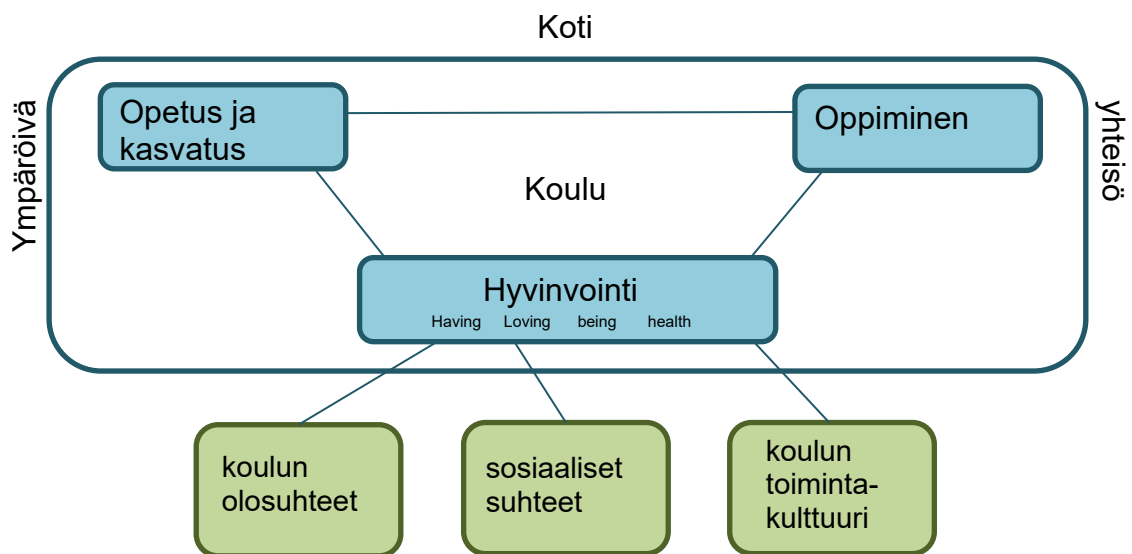
Käsitteenä hyvinvointi on lähellä terveyden käsitettä. Samalla tavalla kuin terveyden tarkastelussa, myös hyvinvoinnin kohdalla on olennaista huomioida fyysisen terveyden ja toimintakyvyn lisäksi myös psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi sekä elinympäristön vaikutukset hyvinvointiin (Torkki ym. 2022). Lammi-Taskulan ja Karvosen (2014) mukaan terveys, aineellinen hyvinvointi sekä koettu hyvinvointi osaltaan kaikki rakentavat yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Aineelliseen hyvinvointiin liittyy olennaisesti elinolot sekä taloudellinen toimeentulo. Koettuun hyvinvointiin taas vaikuttaa terveydentila sekä tyytyväisyys elämään. Koettua hyvinvointia voi kuitenkin tietyn elintason saavuttamisen myötä lisätä myös ihmissuhteet, osallisuus sekä arvostuksen ja oikeudenmukaisuuden kokemus omassa yhteisössään. Laadukas asuinympäristö sekä mielekäs tekeminen voivat tietyn elintason saavuttaneilla myös lisätä koettua hyvinvointia (Lammi-Taskula & Karvonen, 2014).

Konun (2002, s. 26) mukaan ”koulut ovat luonnollisia terveyden edistämisen areenoita lapsille ja nuorille”. Hän avaa, että Maailman terveysjärjestö (WHO) on vuonna 1986 Ottawa Charterin ja vuonna 1997 Jakartan julistuksen myötä painottanut terveyden edellytysten luomisessa *areenoiden* merkitystä. Areenalla tarkoitetaan tässä paikkaa, jossa voidaan tehokkaasti toteuttaa yhteisöiden ja jopa yksilön terveyttä edistäviä toimia. Terveyden edistäminen kouluissa onkin järkevää, sillä oppivelvollisuus takaa sen, että jokainen suomalainen lapsi käy koulua, eli on osallisena tällä terveyden edistämisen areenalla. Hyvinvointia ja turvallisuutta edistävät käytännöt ja rakenteet koulussa luovat myös edellytyksiä oppimiselle (POPS, 2014). Kouluhyvinvointi rakentuu koulun arjessa muun muassa vuorovaikutussuhteiden ja fyysisen ympäristön sekä niihin vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksessa (Harinen & Halme, 2012). Kouluhyvinvoinnin

kokemukset muodostuvatkin usein silloin, kun monia myönteisesti vaikuttavia tekijöitä kasaantuu ja toteutuu samanaikaisesti hyvien asioiden kierteenä.

Konu (2002, s. 35–44) määrittelee tutkimuksessaan kouluhyvinvoinnin kehittämänsä hyvinvointimallin mukaisesti. Hänen kouluhyvinvointimallinsa perustuu oppilaan näkökulmaan ja hyvinvointia käsitellään siinä oppilaiden hyvinvoinnista käsin katsottuna. Konu (2002) perustaa mallinsa Allardtin klassiseen hyvinvointiteoriaan. Allardt määrittelee hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihmisen perustarpeet on mahdollista tyydyttää. Kouluhyvinvointimallin mukaan kasvatus ja opetus, oppimistulokset sekä hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi kouluhyvinvointiin nähdään vaikuttavan myös kodit ja muu koulua ja lapsia ympäröivä yhteisö. Lasten hyvinvointia ei oikeastaan voi tarkastella kattavasti vain yhden tieteenalan näkökulmasta (Minkkinen, 2015). Konu (2002) yhdistääkin mallissaan sosiologista, terveystieteellistä ja kasvatustieteellistä tutkimusta. Kouluhyvinvointimalli on muokattu Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulukontekstiin sopivaksi.

Kouluhyvinvoinnin käsite on mallissa jaettu neljään osa-alueeseen: *koulun olosuhteet (having)*, *sosiaaliset suhteet (loving)*, *mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being)* ja *terveydentila (health)*. Konu (2002) on eritellyt kouluhyvinvoinnin määrittelyssä yksilön terveydentilan omaksi osa-alueekseen, toisin kuin Allardt, joka on sisällyttänyt sen omassa määrittelyssään osaksi elinoloja (having).



KUVIO 1. Analyysikehys, mukailtu Konun (2002, s. 44) kouluhyvinvointimallista

Kouluhyvinvointimallissa yhden hyvinvoinnin osa-alueen muodostaa koulun olosuhteet (Konu, 2002). Koulun olosuhteet nähdään koulun fyysisenä ympäristönä sekä koulurakennuksena. Tässä osa-alueessa tarkastellaan esimerkiksi ympäristön turvallisuutta ja viihtyisyyttä, johon kuuluvat muun muassa melu, ilmanvaihto ja lämpötila. Osa-alueeseen kuuluvat myös opiskeluympäristöön liittyvät järjestelyt, kuten lukujärjestykset ja muu aikataulutus, ryhmäkoot sekä rangaistukset. Lisäksi koulun olosuhteisiin liitetään oppilaille koulussa tarjottavat palvelut. Näin ollen myös kouluruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus ovat kouluhyvinvointimallissa osa koulun olosuhteita.

Toisena kouluhyvinvoinnin osa-alueena kouluhyvinvointimallissa on sosiaaliset suhteet. Tähän osa-alueeseen kuuluu kaikki sosiaalinen kanssakäyminen koulussa sekä oppilaiden että aikuisten kesken. Konu (2002) näkee koulun sosiaalisista suhteista opettaja-oppilassuhteen erityisenä ja tärkeänä osana tätä osa-aluetta. Oppilailla on koulussa sosiaalisia suhteita aikuisten lisäksi myös vertaisiin ja tähän hyvinvoinnin osa-alueeseen kuuluukin oleellisena osana vertaissuhteet, ryhmädynamiikka sekä kiusaaminen. Vertaissuhteiden lisäksi koko koulun yleinen ilmapiiri on myös osa tätä osa-aluetta. Lisäksi koulun suhteet koulua ympäröivään yhteisöön ja oppilaiden koteihin on mallissa osa sosiaalisia suhteita.

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen tarkoittaa kouluhyvinvointimallissa oppilaan aktiivista roolia päätöksenteossa häntä koskevissa asioissa. Osa-alue pitää sisällään myös omantasaisen opiskelun ja siihen tarvittavan tuen, sekä kotoa, vertaisilta ja koulun aikuisilta saatavan arvostuksen koulutyötään kohtaan. Nämä elementit mahdollistavat opiskeluun liittyvien merkityksellisyyden kokemusten syntymisen. Osana merkityksellisyyden kokemuksia jokaisen tulisi kokea itsensä tärkeäksi osaksi kouluyhteisöä (Konu, 2002).

Neljäntenä ja viimeisenä kouluhyvinvointimallin osa-alueena on terveys, joka on nostettu omaksi osa-alueeksi kouluhyvinvointimallissa. Terveys laajan määritelmän mukaan terveys on täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila (WHO). Tästä poiketen Konu (2002) määrittelee kouluhyvinvointimallissaan terveyden ainoastaan sairauden ja tautien puuttumisena. Terveys on näin yksilöllinen ja henkilökohtainen, johon myös ulkoisilla olosuhteilla on omat vaikutuksensa. Mallissa terveys poikkeaa siis

muista kouluhyvinvoinnin osa-alueista sillä, että terveys on yksilöllinen ja siten se voi vaihdella myös koulusta riippumattomista syistä.

Pohjaamme oman käsityksemme kouluhyvinvoinnista tarkastellessamme oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista ja koulun aikuisten vaikutuksesta kouluhyvinvointiin Konun (2002) kouluhyvinvointimalliin. Olemme aiemman lasten näkökulmasta kouluhyvinvointia käsittelevän tutkimuksen ja tutkimuksemme aineiston pohjalta soveltaneet kouluhyvinvointimallia muodostaessamme oman analyysikehyksemme kouluhyvinvoinnin tarkastelulle (Kuvio 1). Kuviossa on pohjana Konun (2002) kouluhyvinvointimalli, jota olemme muokanneet ja korostaneet vihreällä värillä tutkimuksellemme oleelliset osa-alueet. Käsitämme tässä tutkimuksessa koulunhyvinvoinnin tarkastelussa keskeisiksi osa-alueiksi *koulun olosuhteet*, *sosiaalisten suhteet* ja *koulun toimintakulttuurin*. Koulun olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden osa-alueet pohjautuvat pitkälti samoihin tekijöihin Konun (2002) kouluhyvinvointimallin samannimisten osa-alueiden kanssa. Koulun olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden osa-alueiden lisäksi olemme muodostaneet oman kolmannen osa-alueen koulun toimintakulttuuri.

Koulun toimintakulttuuri osa-alueeseen olemme sisällyttäneet Konun (2002) kouluhyvinvointimallin osa-alueen mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Tämän lisäksi tähän osa-alueeseen kuuluu esimerkiksi oppilaiden osallisuuteen ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyviä teemoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun toimintakulttuuri rakentuu muun muassa ilmapiiristä, arkikäytännöistä sekä kouluyhteisön arvoista, asenteista ja tavoista. Koulun toimintakulttuuri määrittää olennaisesti sen, kuinka esimerkiksi oppilaiden osallisuus koetaan kouluyhteisössä (Lindfors, ym., 2016). Ajattelemme koulun toimintakulttuurin olennaiseksi oppilaan kouluhyvinvoinnin kokemusta tarkasteltaessa, sillä koulujen toimintakulttuurit voivat vaihdella suurestikin. Koulujen terveyttä ja hyvinvointia edistävät käytännöt vaihtelevat tutkimusten mukaan riippuen koulusta (Lindfors, ym., 2016). Nämä toimet eivät ole riippuvaisia yksittäisen opettajan tai aikuisen toimista, vaan koko koulun toimintakulttuurista. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkiin kouluyhteisön jäseniin ja koulun käytänteisiin, vaikka sen merkitystä tai vaikutuksia ei erikseen tunnistettaisi (POPS, 2014). Tämän perusteella olemme sisällyttäneet koulun toimintakulttuurin osa-alueeseen myös esimerkiksi

aikaisemman tutkimuksen perusteella kouluhyvinvointiin vaikuttavan ilmapiirin sekä ilmapiiriin kielteisesti vaikuttavan kiusaamisen (esim. Holzer ym., 2021).

2.2 Kouluhyvinvointi lasten näkökulmasta

Puhuttaessa terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä kouluissa nähdään lapset usein toiminnan kohteina. Lasten ja nuorten hyvinvoinnista ollaan huolissaan ja muun muassa koronapandemiasta seurannutta nuorten oppimis- ja hyvinvointivajetta halutaan paikata erilaisin interventioin (Panula, ym., 2023). Kun pyritään edistää lasten hyvinvointia, on kuitenkin tärkeä tarkastella myös lasten omia näkemyksiään hyvinvoinnista ja sitä, mitkä asiat he itse kokevat hyvinvoinnilleen merkityksellisiksi. Kiinnostus lasten äänen kuulemisesta sen suhteen, miten he kokevat hyvinvoinnin ja sen edistämisen onkin kansainvälisessä tutkimuksessa lisääntynyt (Powell ym., 2018). Hyvinvointi käsitteenä ja sen määrittely voi kuitenkin olla lapsille haastavaa, sen ollessa sitä myös tutkijoille. Lapset usein määrittelevätkin hyvinvoinnin konkreettisesti esimerkkien kautta. Powellin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa lapset määrittelivät hyvinvointia sen perusteella, mitä heillä on, mitä he ovat ja mitä he tekevät. Lapset itse kokevat hyvinvoinnilleen olevan tärkeää, että heidän tarpeensa on tyydytetty ja he kokevat itsensä tyytyväisiksi. Sosiaaliset ja emotionaaliset näkökulmat tarkasteltaessa tyytyväisyyttä ovat tärkeitä.

Kuten esimerkiksi Konun (2002) kouluhyvinvointimallissa, myös lasten omilla näkemyksillä heidän hyvinvointiinsa vaikuttaa suurena tekijänä ihmiset heidän ympärillään ja heihin muodostetut sosiaaliset suhteet (Powell ym., 2018). Turvalliset ihmissuhteet sekä se, että on ihmisiä, joihin voi luottaa ja joille voi puhua koetaan tärkeäksi. Useissa kouluhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa lapset ja nuoret kuvaavat kaverisuhteiden olevan tärkeimpiä ihmissuhteita koulussa (Graham, ym., 2016; Powell ym., 2018; Holzer ym., 2021). Ystävät ovat tärkeitä ja se, että on ylipäättään joku, joka kuuntelee ja ymmärtää (Holzer ym., 2021). Ystävät ovat usein myös niitä, joiden kanssa on mahdollista koulussa pitää hauskaa ja nauraa, ja jotka pitävät puolia (Graham ym., 2016). Vanhemmat opiskelijat voivat myös kokea, että ystäville on helpompi uskoutua kuin aikuisille, sillä ystävät eivät tuomitse. Nuoret kokevat, että tietyissä tällaisissa tilanteissa opettajat saattaisivat tuomita heitä.

Ystävyys- ja kaverisuhteiden lisäksi myös muut vertaissuhteet koulussa vaikuttavat lasten mukaan heidän hyvinvointiinsa. Lapset näkevät myönteisen koulu- ja luokkailmapiiirin tärkeänä kouluhyvinvoinnilleen (Holzer, ym., 2021). Toisaalta vertaiset voivat myös haitata hyvinvointia, mikäli koulussa esimerkiksi esiintyy kiusaamista tai haukkumista (Graham ym., 2016). Lapset usein kokevatkin, että vertaisiin liittyvät ihmissuhteet samaan aikaan sekä tukevat että heikentävät hyvinvointia (Powell, ym., 2018). Kallisen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa yhtenä lasten arjen hyvinvoinnin osatekijänä näyttäytyy turvallinen ympäristö. Turvallisuuteen liittyy tutun asuinympäristön ja arjen rutiinien lisäksi toimivat vertaissuhteet ja se että ei esimerkiksi joudu kiusatuksi. Kiusaaminen onkin usein lasten mukaan yksi merkittävimmistä kouluhyvinvointia heikentävistä tekijöistä (Powell ym., 2018; Graham ym., 2016).

Ystäviin ja vertaisiin olevien sosiaalisten suhteiden lisäksi myös suhteet aikuisiin lapsen ympärillä vaikuttavat lasten hyvinvointiin. Lapset kokevat merkitykselliseksi, että heidän elämässään vaikuttavat aikuiset kuuntelevat heitä ja ovat kuunnellessaan aidosti läsnä (Kallinen, ym., 2021). Tällaisia hyvinvointiin vaikuttavia aikuisia ovat usein vanhempien ja isovanhempien lisäksi koulun työntekijät. Vastaavasti kuuntelemisen ja läsnäolon puute vaikuttaa lasten hyvinvointiin kielteisesti. Kouluhyvinvoinnista puhuttaessa oppilas-opettajasuhde näyttäytyy usein erityisenä (Konu, 2002). Oppilaiden mukaan opettajat edistävät heidän hyvinvointiaan monella tavalla, esimerkiksi puhumalla heidän kanssaan ja kohtelemalla heitä omina yksilöinä (Powell, ym., 2018). Oppilaat kokevat tärkeänä sen, että opettajat kyselevät kuulumisia ja osoittavat huolta, jos he huomaavat, ettei oppilas voi hyvin.

Eryteisesti aikuisten aito läsnäolo kouluarjessa on siis oppilaille tärkeää. Oppilaiden mukaan opettajat kuuntelevat, lohduttavat, tukevat kasvua ja auttavat heitä vaikeuksissa (Graham ym., 2016). Holzerin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettajat nostivat esille, että oppilas, jolla on korkea kouluhyvinvointi, näkee opettajan kannustajana, joka jakaa oppilaan kanssa niin hyvät kuin pahat arjen tilanteet. Opettajien ja oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden laatu vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Lapset, jotka kokevat kouluun liittyen myönteisiä tunteita, pitävät heidän opettajiaan kannustavina. Kannustavat opettajat ovat heidän mukaansa sellaisia, jotka mahdollistivat erilaisia ja luovia tapoja oppia.

Myönteisiä tunteita koulutyötä kohtaan kokeneiden oppilaiden opettajat myös kuuntelevat heidän ideoitaan ja huoliaan. Lapset näkevät opettajilla olevan erilaisia rooleja hyvinvoinnin edistäjinä, esimerkiksi hoivaaja, tukija ja kannustaja (Powell, ym., 2018). Oppilaat kokevat arjessa olevan paljon tilanteita, joissa he kaipaavat aikuisen tukea esimerkiksi oppimistilanteissa. Heille onkin tärkeää, että on joku aikuinen, jota pystyy lähestyä ja jolta pyytää tarvittaessa apua.

Opettajien vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin ei kuitenkaan ole aina ainoastaan myönteinen. Oppilaiden mukaan opettajien käytös voi vaikuttaa myös kielteisesti kouluhyvinvointiin (Graham, 2016; Powell, 2018). Opettajat voivat vaikuttaa kielteisesti hyvinvointiin esimerkiksi huutamalla, kohtelemalla oppilaita epäoikeudenmukaisesti tai käyttäytymällä epäkunnioittavasti oppilaita kohtaan (Powell, ym., 2018). Lapset, jotka kokevat koulun suhteen kielteisiä tunteita, kokevat etteivät heidän opettajansa välitä heidän ideoistaan, huolistaan tai henkilökohtaisista tarpeistaan oppimisessa (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Huonot kokemukset opettajien kanssa voivat johtaa siihen, etteivät lapset halua puhua opettajille myöskään vastaisuudessa. Kielteiset vuorovaikutustilanteet opettajan kanssa voivat saada oppilaan kokemaan, ettei tämä opettaja uskoisi hänen muitakaan huolia.

Myös opettajan opetustyyli vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Kouluhyvinvointia edistävät opettajat ottavat oppilaiden äänen ja heidän tarpeensa huomioon, ja pyrkivät sisällyttämään myös oppilaiden ideoita opetukseensa (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Oppilaat näkevät luovien opetusmenetelmien puutteen vaikuttavan kielteisesti heidän hyvinvointiinsa (Powell, 2018). Oppilaiden mukaan opettaja pystyy vaikuttamaan siihen, onko opetus miellyttävää ja hauskaa. Myös opettajat kokevat, että oppilaiden taitotason huomioiminen, oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa opetukseen ja opetustyylien vaihtelu vaikuttavat myönteisesti kouluhyvinvointiin.

Sosiaalisten suhteiden lisäksi koulun olosuhteilla on vaikutusta lasten hyvinvoinnin kokemuksille. Sekä oppilaat, että opettajat kokevat koulujen puitteet, esimerkiksi hiljaiset työskentelytilat, hyvin suunnitellut lukujärjestykset, yleisen järjestyksen ja siisteyden sekä välituntien mielekkään tekemisen tärkeiksi kouluhyvinvoinnille (Holzer ym., 2021). Turvallinen ympäristö, jossa on rauhallista olla, tukee lasten hyvinvointia (Kallinen ym., 2021). Rauhallisuuteen liittyy myös mahdollisuus omaan tilaan.

Kokemus siitä, että on nähty ja tunnistettu yhteisössä on lasten mukaan tärkeä hyvinvoinnin osa-alue (Powell ym., 2018). Holzerin ja kumppaneiden (2021) mukaan sekä oppilaat itse että opettajat pitävät kouluhyvinvoinnin tärkeänä osa-alueena tunnetta siitä, että kuuluu kouluyhteisöön ja tuntee olevansa arvostettu. Arvostuksen tunteeseen liittyy myös se, että voi tuntea oikeudenmukaisuutta. Lapset kokevat oikeudenmukaisuuden tunteen, eli sen, että voivat kokea kouluyhteisössä oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja reiluuutta tärkeäksi kouluhyvinvoinnilleen (Powell ym., 2018). Hyvinvoinnin toteutumisessa myös tasa-arvo on tärkeässä roolissa. Oppilaille on tärkeää, että esimerkiksi opettaja on tasa-arvoinen kohdellessaan oppilaita. Oppilaat kokevat myös omien toimiensa vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa. Itsestään huolehtiminen, itsensä hyväksyminen, hyvien päätösten tekeminen, anteliaisuus ja ystävällisyys edistävät heidän hyvinvointiaan (Powell ym., 2018). Myös fyysinen hyvinvointi ja terveys osaltaan vaikuttavat kouluhyvinvointiin (Powell ym., 2018; Holzer ym., 2021).

Lapsille on tärkeää, että heidän roolinsa omassa elämässään ymmärretään aktiivisena (Kallinen ym., 2021). Lapsilla on paljon olemassa olevaa tietoa, jota aikuisten tulisi olla valmiita kuulemaan. Lasten tieto omasta arjestaan sisältää tärkeää informaatiota muun muassa hyvinvoinnin tilasta ja sen edistämisestä. Lapset kuitenkin kokevat, ettei heitä läheskään aina kuulla ja mahdollisuudet vaikuttaa jäävät usein vajavaisiksi. Halua päästä vaikuttamaan kuitenkin on. Oppilaille on tärkeää, että heillä on sananvaltaa ja heitä kuullaan ja kunnioitetaan heihin liittyvissä asioissa (Powell ym., 2018). Esimerkiksi kouluympäristössä lapsilla on usein monia konkreettisia kehittämissuhteita kouluviihtyvyyden parantamiseksi (Kallinen ym., 2021).

2.3 Aikuiset osana hyvinvoivaa kouluarkea

Perusopetus järjestetään tiettyjen velvoitteiden mukaisesti, jotka nousevat perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista sekä opetussuunnitelman perusteista (POPS, 2014, s. 14). Käytännön vastuu opetuksen, ohjauksen, opiskeluhuollon ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyvistä ratkaisuksista on koulun johdolla (POPS, 2014, s. 34). Näiden velvoitteiden perusteella määräytyy, mitä ammattilaisia alakouluissa yleisesti

työskentelee. Perusopetuslain (628/1998) koulussa toimivaa henkilöstöä koskevan määrittelyn mukaan jokaisella alakoululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori ja opetuksen järjestämismuoto huomioon ottaen riittävä määrä opettajan virkoja tai työsopimussuhteisia opettajia. Lisäksi koululla voi olla tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilöstöä. Tuntiopettajat voivat olla muun muassa tiettyjen aineiden opettajia tai niin kutsuttuja resurssiopettajia.

Opetushenkilöstön lisäksi oppilas- ja opiskeluhuoltohenkilöstö on mukana koulun arjessa tukemassa lasten hyvinvointia. Oppilaille kuuluu opiskeluhuolto oppilas- ja opiskeluhuoltolain (1287/2013) mukaisesti. Lain mukaan oppilashuoltoryhmään kuuluu psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Oppilaitosten käytössä on oltava myös opiskeluhuollon psykologin ja kuraattorin palveluita ja terveydenhoitaja ja lääkäri toteuttavat koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa. Oppilashuoltopalveluiden tärkein tehtävä on ennaltaehkäisevä työ ja hyvinvoinnin tukeminen (Hietanen-Peltola ym., 2020). Palveluiden tarkoitus olisi olla helposti saavutettavia ja lasten tulisi pystyä hakeutumaan niihin itsenäisesti koulupäivän aikana.

Kouluissa työskentelee siis myös sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia osana moniammatillista kouluyhteisöä. Vuoden 2023 alusta alkaen kaikkien opiskeluhuoltopalveluiden järjestämisen on hoitanut hyvinvointialueet (Hietanen-Peltola ym., 2023). Kouluilla työskentelevät terveydenhoitajat, lääkärit, kuraattorit ja psykologit työllistää hyvinvointialue eikä kunta, joka puolestaan työllistää koulun muun henkilökunnan. Opetushenkilöstön sekä oppilashuoltohenkilöstön lisäksi osana kouluyhteisöä toimii koulusta riippuen erinäinen määrä muun muassa koulusihteereitä, puhtaus- ja ruokapalvelualojen osaajia, sekä kiinteistöhuollon ammattilaisia.

Oppilaiden käsityksiä koulujen eri ammattilaisista on tutkittu etenkin opetushenkilöstöön liittyen (esim. Eyres, ym., 2004; Fraser & Meadows, 2008; Ward, 2011). Kansainvälistä tutkimusta alakouluikäisten oppilaiden näkökulmasta on tehty varsinkin opettajista ja ohjaajista. Koko kouluhenkilöstön kattavaa tutkimusta on vähemmän. Kouluhyvinvointiin liittyen opettajan rooli hyvinvoinnin tukijana korostuu (Konu, 2002). Lasten näkemysten mukaan kuitenkin myös esimerkiksi ohjaajat ovat arjessa mukana tukemassa heidän koulunkäyntiään. Oppilailla on usein hyvä käsitys siitä, miten koulun aikuiset voisivat parhaiten tukea heitä koulussa.

Fraserin ja Meadowsin (2008) tutkimuksen mukaan oppilaat pitävät yhtenä ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä heidän auttamisensa koulutyössä sekä erilaisissa tehtävissä. Ohjaaja on kouluarjessa enemmän tukijan ja avustajan roolissa samaan aikaan kun opettaja on vastuussa oppitunnin etenemisestä ja sisällöistä. Alakouluikäiset oppilaat pitävät koulunkäynninohjaajan työtä hyödyllisenä ja kokevat, että ohjaajista on heille apua. Oppilaat ajattelevat ohjaajien olevan tärkeä osa kouluyhteisöä. Oppilaat kertovat arvostavansa ohjaajien työtä, koska he auttavat oppilaita saamaan omat koulutehtävänsä valmiiksi (Eyres ym., 2004). Inklusion myötä oppilaiden erilaiset tuen tarpeet kouluissa ovat lisääntyneet ja näin ohjaajalla on olennainen rooli myös oppilaiden oppimisen ja käyttäytymisen ohjaamisessa (Ward, 2011).

Eyresin ja kumppaneiden (2004) tutkimuksen mukaan lapset pitävät useiden aikuisten kanssa työskentelystä luokkahuoneessa. Oppilaat eivät siis näe huonona, että luokissa työskentelee useita aikuisia samaan aikaan. He kuitenkin kaipaavat arkeen pysyvyyttä, jonka tarjoaa usein oman luokan opettaja tai tietty ohjaaja. Fraserin ja Meadowsin (2008) tutkimuksessa nousi esiin, että suuri osa oppilaista ajattelee, että jokaisessa luokassa voisi olla vähintään yksi ohjaaja. Koulunkäynninohjaajista vaikuttaa siis olevan oppilaiden näkemysten mukaan merkittävää hyötyä luokassa ja oppilaiden päivittäisessä arjessa. Oppilaat näkevät, että ohjaajien tehtävänä on auttaa luokassa oppilaiden lisäksi myös opettajia (Fraser & Meadows, 2008; Eyres ym., 2024). Ohjaajien nähdään auttavan usein yksittäisiä oppilaita, koska opettaja ei pysty auttamaan kaikkia (Eyres ym., 2024).

Oppilailta on koulun aikuisten tehtävistä omat käsityksensä. Oppilashuoltohenkilökunta, kuten kuraattorit ja terveydenhoitajat ovat terveyden- ja hyvinvoinnin ammattilaisia, jotka toimivat osana koulun moniammatillista yhteisöä. Lightfootin ja Binesin (2000) tutkimuksessa koulu nähtiin sopivana paikkana terveyteen liittyvälle työlle. Heidän tutkimuksessaan osallistujat näkivät terveydenhoitajalla olevan neljä tärkeää roolia, lasten hyvinvoinnin ja terveyden turvaaminen, terveyden edistäminen, perheiden tukeminen ja huolien ja murheiden kuuntelija. Terveydenhoitajalla oli rooli myös niin sanottuna terveysneuvonantajana oppilaille, vanhemmille ja opettajille. Näillä kaikilla osaluilla on terveydenhoitajalla ja opettajalla jaetut tai toisiaan täydentävät ja tukevat roolit.

Lapsilla voi olla monia syitä, miksi opettajaa ei esimerkiksi nähdä sopivana, joidenkin tiettyjen murheiden kuuntelemisessa (Lightfoot & Bines, 2000). Jotkut lapset voivat nähdä, että terveydenhoitaja olisi luotettavampi, kuin opettaja, eivätkä kertoisi huolistaan muille. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa terveydenhoitajilla oli useampi koulu, jossa he työskentelivät. Oppilaille terveydenhoitaja näyttäytyi näin välillä etäisenä ja esimerkiksi huolen kanssa koettiin hankalaksi lähestyä ihmistä, joka ei ollut tuttu. Oppilaat toivoivat, että terveydenhoitaja viettäisi enemmän aikaa koulussa ja tulisi näin heille paremmin tutuksi.

Eri alojen ammattilaisilla on alakoulun arjessa omat roolinsa ja työtehtävänsä, mutta kaikille heille kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 34) mukaisesti kouluissa tapahtuva kasvatustyö sekä hyvinvoinnin edistäminen. Näemme tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointiin vaikuttavan sosiaalisten suhteiden, koulun olosuhteiden ja koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksiin liittyviä tekijöitä. Näitä kaikkia ulottuvuuksia tarkasteltaessa aikuisten rooli niissä on keskeinen. Koulun aikuiset ovat niitä henkilöitä, joilta oppilaat kaipaavat ja toivovat tukea arjessa (Powell, ym., 2018). Kuten myös aikaisemmissa lasten näkökulmasta tehdyissä tutkimuksissa on todettu, lapset kokevat sosiaalisten suhteiden, niin vertaisten kuin koulun aikuisten kanssa vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa (esim. Powell, ym., 2018; Huynh & Stewart-Tufescu, 2019).

3 LASTEN NÄKÖKULMA TUTKIMUKSESSA

3.1 *Lapsia koskeva tutkimus*

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita ymmärtämään lasten näkökulmaa kouluhyvinvoinnista. Lapsia koskevaa tutkimusta tai lapsuuden tutkimusta on tehty useilla eri tieteenaloilla, kuten sosiologiassa, kasvatustieteissä, psykologiassa, erityispedagogiikassa, terveystieteissä sekä kulttuurin ja historian tutkimuksessa (Fargas-Malet ym., 2010; Christensen & James, 2017; Kallinen & Pirskanen, 2022). Yleisen lapsuuden tutkimuksen alle mahtuukin useaa erityylistä lapsiin kohdistuvaa tutkimusta. Voidaan olla esimerkiksi kiinnostuneita lapsia koskevista diskursseissa tai aikuisten lapsuusmuistossa tai vaihtoehtoisesti voidaan olla suoraan vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja kiinnostuneita heidän tuottamastaan tiedosta (Kallinen & Pirskanen, 2022).

On siis eroa, tehdäänkö lapsia koskevaa tutkimusta niin, että tutkitaan lapsia ulkoa käsin (research on), jolloin aikuinen tutkija tarkastelee lapsuutta, lapsia tai lapsen tilannetta tai ympäristöä, vai tehdäänkö tutkimusta lasten näkökulmasta ja lasten kanssa (research with), jolloin lapset ovat tutkimuksessa aktiivisia osallistujia tai oman tilanteensa asiantuntijoita (Christensen & James, 2017; Karlsson, 2020; Kallinen & Pirskanen, 2022). Tässä tutkimuksessa lapset ovat mukana tutkimusprosessissa antamalla oman näkökulmansa kouluhyvinvoinnin aiheeseen. Einarsdóttirin (2007) mukaan tutkimus, jossa lapset ovat aktiivisina ja tutkimuksen kannalta tärkeitä osapuolina on suhteellisen uutta tutkimuskentällä. Aikaisemmin on ollut yleisempää tutkimus, jossa lapset tai lapsuus ovat olleet tutkimuksen kohteena. Lastenoikeuksien sopimuksen (1989) myötä lapsiin on kuitenkin alettu yleisesti yhteiskunnassa suhtautumaan toiminnankohdeiden sijaan enemmän aktiivisina toimijoina (Fargas-Malet 2010; O'Reilly, ym., 2013). Nykyään onkin lisääntynyt tutkimus, jota tehdään lasten kanssa (Christensen & James, 2017). Aiheesta riippuen

tutkimukselle, jossa lapset tai lapsuus ovat ainoastaan tutkimuksen kohteena, on toki edelleen paikkansa, mutta on myös aiheita, joita tutkittaessa lasten omasta kokemusmaailmasta tuotettu tieto on syytä tunnistaa ja tunnustaa (Kallinen & Pirskanen, 2022). Aiemmin lasten aktiivista osallistumista tutkimukseen on estänyt muun muassa tutkimuskentällä vallinnut epäily lasten tietoja ja taitoja kohtaan. Lapsia ei ole nähty tarpeeksi kyvykkäinä kertomaan omasta kokemusmaailmastaan (Einarsdóttir, 2007).

Olennaista lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on tunnustaa, että lapsilla on merkityksellistä tietoa omasta elämismaailmastaan ja heidän elämäänsä vaikuttavista tekijöistä (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 25). O'Reillyn ja kumppaneiden (2013, s. 77) mukaan lasten voidaan ajatella olevan oman elämänsä asiantuntijoita, lapsuuden ammattilaisia. Tällöin heidät on mielekästä ottaa mukaan tutkimukseen, jossa lapset voivat auttaa ymmärtämään heidän elämäänsä koskevia ilmiöitä. Kuten jo aiemmin totesimme, lasten näkökulman kuuleminen saatetaan kuitenkin sivuuttaa esimerkiksi siksi, että lapsia ei pidetä luotettavina toimijoina (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 39).

Lapsiin liittyvä tutkimus on siis muuttunut lapsiin toiminnan kohteina kohdistuvasta tutkimuksesta enemmän kohti lapset aktiivisina osallistujina huomioivaa tutkimusta. Lapset aktiivisina toimijoina tunnustavassa, lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa voidaan ottaa lapset mukaan varsinaiseen tutkimusprosessiin jopa kanssatutkijoiksi, jolloin he voivat olla esimerkiksi mukana luomassa tutkimuskysymyksiä, valitsemassa metodeja ja keräämässä sekä analysoimassa aineistoa (Fargas-Malet ym., 2010; Kallinen & Pirskanen, 2022). Tässä tutkimuksessamme näemme lapset aktiivisina toimijoina, joilla on arvokasta ja merkityksellistä tietoa omasta elämismaailmastaan. Huomioimme lasten toimijuuden tiedontuottajina muun muassa hyödyntämällä osallistavaa menetelmää tutkimuksen aineistonkeruussa. Olemme myös pohtineet ja avanneet lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä ja eettisiä kysymyksiä, jotka olemme tutkimuksemme tekemisessä huomioineet.

3.2 Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteitä

Lasten kanssa tehtävä tutkimus on tärkeää, jotta lasten ajatukset ja kokemukset saadaan yhteiskunnassa kuuluviin. Lasten on tärkeää päästä vaikuttamaan heitä

koskeviin ja heidän elämälleen merkityksellisiin asioihin, esimerkiksi arkeen koulussa. Tätä tukee myös YK:n lasten oikeuksien sopimus. Esimerkiksi lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklan mukaan lapsella tulee olla oikeus ilmaista näkemyksiään häntä koskevissa asioissa (Nieminen, 2021). Lapsia koskeviin asioihin vaikuttaminen on siis lasten oikeus, ei vain jotain, mihin aikuiset voivat halutessaan antaa mahdollisuuden.

Karlssonin (2017) mukaan lapsinäkökulman huomioiminen erillään aikuisista on tärkeää, koska aikuisten tavat kommunikoida ja käyttää esimerkiksi puhuttua ja kirjoitettua kieltä ovat kehittyneempiä kuin lapsilla. Tällöin lapsien sanottava voi jäädä aikuisten vahvemman ilmaisun alle, ellei sitä erikseen huomioida. Esimerkiksi lapsia haastatellessa täytyy siis ottaa huomioon valta-asemaan ja tutkimuksen eettisyyteen liittyviä erityiskysymyksiä, jotka poikkeavat jossain määrin aikuisten kanssa tehtävästä haastattelusta (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 22). Karlsson (2017) huomauttaa, että lasten kanssa tutkimusta tehdessä täytyy huomioida lasten tavat ilmasta itseään ja ymmärtää, että nämä tavat voivat poiketa aikuisten tavoista. Lasten aito kuuleminen ei siis välttämättä toteudu, jos ei huomioida lapsiin liittyviä erityispiirteitä, vaan lasta kuullaan ainoastaan samalla tavalla kuin aikuista informanttia. Lisäksi esimerkiksi lasten tuottamat näkökulmat voivat poiketa paljonkin aikuisten vastaavista, ja lapset saattavat nostaa esille jotain sellaista, mitä aikuinen tutkija ei välttämättä tule lainkaan ajatelleeksi (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 22).

Myös Christensen ja James (2017) tuovat esiin, että lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on tarpeellista ymmärtää, etteivät lapset ole aikuisia. Vaikka lasten kanssa voidaan käyttää samoja menetelmiä kuin aikuisten kanssa, tutkimusmenetelmät tulee valita niin, että lapset pääsevät aidosti kertomaan ajatuksiaan ja mielipiteitään. Myös Einarsdóttirin (2007) näkemyksen mukaan lapset eroavat aikuisista, ja mikäli tutkija haluaa päästä kuulemaan lasten todellisia ajatuksia ja näkökulmia, tulee tutkimusmetodien olla kiinnostavia ja sopivia lasten osaamistasolle sekä sopia tutkimuskontekstiin.

Bjorbækmo ja kumppanit (2022) huomasivat tutkimuksessaan, että lapset eivät välttämättä sovi omasta mielestään aikuisten heille luomiin lokeroihin. Heidän tutkimuksessaan esimerkiksi lapset, joilla oli diagnosoitu olevan jokin fyysinen vamma, kuten CP-vamma, eivät itse kokeneet olevansa fyysisesti vammaisia. Lapsen oma kokemus omasta kehostaan oli näin hyvin erilainen, kuin

mitä esimerkiksi diagnoosi tutkijalle kertoi. Tutkijan tekemät yleistyksiset tai oletukset voivat siis poiketa tutkimukseen osallistuvan lapsen omasta kokemuksesta. Tutkijan tulee lähteä tutkimusprosessiin avoimin mielin ja valmiina irtoamaan tutkijan roolista kohti lasta ja tämän elämissä maailmaa kunnioittavasti ja kiinnostuneena (Bjorbækmo ym., 2022). Näin tutkija voi päästä lähemmäksi lasten omaa kokemusmaailmaa, eikä vain sitä, mitä lapset olettavat aikuisten haluavan kuulla.

3.3 Vallan näkökulma lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa

Lapsilähtöisessä tutkimuksessa on tärkeä tiedostaa lasten ja aikuisten väliset valta-asetemat. Tutkimuksessa voidaan nähdä yleisestikin olevan valta-asetelma tutkijan ja tutkittavan välillä, mutta lapsia tutkittaessa valtasuhteet näkyvät niin tutkijan ja tutkittavan välisessä asetelmassa, kuin aikuisen roolin ja lapsen välisessä asetelmassa (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 134). Nuorten lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulee huomioida lasten ja aikuisten välisen suhteen epätasapainoisuus (O'Reilly ym., 2013). Lapsilla on vähemmän tietoa maailmasta, joka aiheuttaa heille heikomman aseman suhteessa aikuisiin. Lapset ovat myös hierarkkisesti heikommassa asemassa aikuisiin nähden ja joutuvat luottamaan elämässään paljon aikuisiin ja heidän huolenpitoonsa. Mikäli lapset nähdään tutkimukseen osallistujina heikompina tiedoiltaan tai taidoiltaan, lisää se tutkijan ja tutkittavan roolin epätasa-arvoisuutta (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024).

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa aikuisen tutkijan ja tutkittavien lasten välisiä suhteita tulee tarkastella kriittisesti (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024). Jos tutkijan ja lapsen valtasuhde on kovin epätasainen, saattavat lapset tuottaa vastauksia, joita ajattelevat aikuisen tutkijan odottavan (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 135). Näin voi käydä myös, jos lapsi ajattelee, että kysymyksiin on olemassa jokin oikea vastaus. Tästä syystä on hyvä tehdä tutkimustilanteessa selväksi, ettei esimerkiksi haastattelukysymyksillä ole tarkoitus testata lapsen tietoja, vaan kuulla, miten lapsi ajattelee tai kokee jonkin asian. Lapset saattavat usein vastata tutkimuksessa kysymyksiin tavalla, joka miellyttäisi aikuisia (O'Reilly ym., 2013).

Koulu haastattelun toteutusympäristönä saattaa jo itsessään ohjata lapsia ajattelemaan, että tutkimuksessa esitettäviin kysymyksiin olisi olemassa oikea vastaus, samaan tapaan kuin usein koulutehtävissä on (Fargas-Malet ym., 2010). Koulut ovat hyvin hierarkkisine instituutioina, joissa opettajat ovat auktoriteettiasemassa (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin kouluissa, joten tätä onkin tarkasteltava kriittisesti.

Lasten näkökulmaa tutkiessa tulee pohtia myös, miten lasten näkemykset saadaan tuotua tutkimuksen raportoinnissa esiin. Tutkija on se, joka tulkitsee tuloksia ja voi näin tahattomasti päätyä muuttamaan tuloksia erilaisiksi, kuin lapset olisivat ne tarkoittaneet (Einarsdóttir, 2007). Kallinen & Pirskanen (2022, s. 219) nostavat myös esiin tarpeen pohtia, ettei tutkija tule tulosten raportoinnissa suosineeksi vain tiettyjä tutkittavia, joiden kanssa vuorovaikutus on ollut tutkimuksen aikana toimivaa. Tutkijalle jää pohdittavaksi, kuinka saisi tuloksissa tuotua esiin myös sellaisten tutkittavien äänen, jotka eivät ole sosiaalisesti yhtä lahjakkaita haastattelutilanteessa.

Lasten ja aikuisten tasavertaisuus tutkimuksessa, niin osallistujina kuin tutkijoinakin, on tärkeää (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024). Lapset ovat kyvykkäitä kertomaan omasta näkökulmastaan ja tämän saamiseksi esiin, tulee tutkimusta tehdä lasten ehdoilla. Valta-asetelman epätasapainoa voidaan pyrkiä lievittämään esimerkiksi pyrkimällä keskustelemaan haastateltavalle kuten vertaiselle, antamalla lapselle tilaa vaikuttaa haastattelun etenemiseen ja mahdollisuuden päättää, mitä hän haluaa kertoa sekä käyttämällä ymmärrettävää ja helposti lähestyttävää kieltä ja eleitä (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 137). On hyvä kuitenkin huomioida, ettei aikuisen ja lapsen välistä valta-asetelmaa pysty täysin poistamaan ja se on haastattelutilanteessa aina jollain tapaa läsnä. Valta-asetelma on kuitenkin tärkeä tiedostaa ja pyrkiä aktiivisesti lieventämään sen vaikutuksia tutkimukseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Metodologinen näkökulma

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää oppilaiden kokemusmaailman kautta tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluhyvinvointiin, sekä millaisena oppilaat näkevät koulun aikuisten roolin osana kouluhyvinvointia. Tästä syystä olemme päätyneet tekemään tutkimuksemme laadullisen tutkimuksen keinoin (Vilka, 2021). Laadulliselle tutkimukselle ja ihmistieteille on olennaista ihmisyyden erityisyyden ymmärtäminen (Raatikainen, 2005). Ihmisten kokemukset ovat henkilökohtaisia ja voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, vaikka tutkittaisiin samaa aihetta.

Laadullista tutkimusta voi tehdä monesta eri metodologisesta lähtökohdasta (Jokinen, 2021). Liitymme tutkimuksellamme humanistiseen tutkimusperinteeseen. Humanistiselle tutkimusperinteelle tyypillisesti näemme ihmistieteissä tutkittavan tiedon olevan luonteeltaan kokemusperäistä ja tiedon syntyvän tutkijoiden ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa (Rodaway, 2006). Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita lasten kokemuksista, ja tutkimuskohteena onkin oppilaiden omakohtaiset kokemukset kouluhyvinvoinnista sekä aikuisten roolista hyvinvoinnin tukemisessa. Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää kouluhyvinvointia ja siihen liittyviä kokemuksia oppilaiden omasta näkökulmasta.

Kokemusnäkökulmasta tehtävään tutkimukseen liittyy Jokisen (2021) mukaan usein emansipatorinen tiedonintressi. Emansipatorisella tiedonintressillä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa annetaan ääni jollekin ihmisryhmälle, jonka ääni ei yhteiskunnassa pääse usein kuuluviin. Haluammekin tässä tutkimuksessa antaa oppilaille mahdollisuuden osallistua kouluhyvinvointia koskevan tiedon tuottamiseen, kouluhyvinvoinnin ollessa yhteiskunnallisesti pinnalla oleva aihe. Ihmistieteessä, kun pyritään ymmärtämään tietyn ihmisryhmän kokemuksia, tulee kokemusta tutkia heidän omista lähtökohdistaan ja omasta näkökulmastaan (Raatikainen, 2005). Kouluhyvinvointia ja -terveyttä mitataan ja tutkitaan

Suomessa säännöllisesti muun muassa kouluterveyskyselyn avulla. Tällaiset mittarit ja tutkittaville laaditut valmiit kysymykset tuottavat määrällistä tietoa kouluhyvinvoinnin tilasta, mutta niiden lisäksi on tarvetta ymmärtävälle otteelle. Ymmärtävä laadullinen tutkimus asettaa keskiöön tutkittavien omat kokemukset ja niihin liittyvät tunteet ja vuorovaikutuksen (Honkanen, 2024). Tutkimuksemme tarkoituksena on antaa tilaa oppilaiden omille ajatuksille aiheesta ja mahdollisuus avata omia kokemuksiaan kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Yksittäisten oppilaiden kokemuksia tutkiessamme ymmärrämme, ettei tuloksia voi sellaisenaan yleistää kattamaan suurempaa joukkoa (Rodaway, 2006). Kokemusten tutkiminen auttaa kuitenkin ymmärtämään oppilaiden monipuolista kokemustietoa, joka on itsessään arvokasta.

4.2 Aineistonhankinta ja tutkimusjoukko

Toteutimme aineistonkeruun kahdessa eri kunnassa, molemmissa kunnissa yhdessä alakoulussa. Alakoulut olivat suhteellisen pieniä, toisessa alakoulussa oli hieman yli 100 oppilasta ja toisessa yli 200. Toinen kouluista sijaitsi maaseutumaisessa ympäristössä, toinen tiheimmin asutulla kaupunkimaisella asuinalueella. Meistä toinen suoritti aineistonkeruun toisessa ja toinen toisessa koulussa. Ajattelimme, että haastattelutilanne on lapsille turvallisempi ja tasa-arvoisempi, kun tutkijoita on kahden sijasta vain yksi. Jakautuessamme kahteen eri kouluun, saimme myös aineistoon tarvittavaa vaihtelua, kun haastattelemiemme lasten kokemukset eivät rajautuneet ainoastaan yhdessä koulussa työskenteleviin aikuisiin. Tämä auttoi olennaisesti myös tutkimustulosten raportoinnissa koulun aikuisten anonymiteetistä huolehtimisessa. Emme vertailleet analyysivaiheessa kouluja toisiinsa. Halusimme tutkimukseen mukaan kaksi eri koulua, jotta aineistostamme tulisi kattavampi ja monipuolinen, kun oppilaiden kokemukset eivät koske ainoastaan yhden koulun käytäntöjä.

Rajasimme osallistujiksi alakoulun 5. ja 6. luokan oppilaat. Vanhemmat oppilaat, joiden taidot ovat kehittyneempiä, osaavat todennäköisesti kertoa kokemuksistaan kouluhyvinvointiin liittyen monipuolisemmin kuin nuoremmat oppilaat. Rajaustamme puolsi myös, että alakoulun loppupuolella oppilaat ovat käyneet koulua useamman vuoden ajan, jolloin käsitys koulussa toimivista

aikuisista ja koulun käytännöistä on muodostunut pidemmän ajan kuluessa, kuin vasta koulutaipaleensa aloittaneilla alimpien luokkien oppilailla. Kummastakin koulusta tutkimukseen osallistui kaksi luokkaa, yksi 5. luokka ja yksi 6. luokka molemmista koulusta.

Olimme tutkimukseen osallistuneille oppilaille osittain tuttuja jo ennen aineistonkeruuta, sillä olimme tehneet lyhyitä opettajan sijaisuuksia kyseisissä kouluissa. Sijaisina tunsimme koulun henkilökuntaa ja osan koulun oppilaiden kasvoista ja nimistä, mutta emme olleet heille samalla tavalla läheisiä kuin esimerkiksi koulun vakituinen henkilökunta. Koulun henkilökunnan tuntemus auttoi meitä hahmottamaan, minkä ammatin edustajaa oppilaat haastatteluissa tarkoittivat, jos he puhuivat aikuisesta pelkällä etunimellä.

Kävimme ennen aineiston keräämistä tutkimukseen valituissa luokissa kutsumassa oppilaat tutkimukseemme ja samalla jaoimme oppilaille tutkimussuostumuslomakkeet kotiin vietäviksi ja huoltajien täytettäväksi. Vanhempien antaman suostumuksen lisäksi edellytimme oppilaiden omaa halua osallistua tutkimukseen. Oppilaiden suostumukset keräsimme talteen suullisina suostumuksina haastattelunauhoituksien alussa.

Keräsimme aineiston kouluissa oppilaiden kouluajalla toukokuussa 2024. Tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä 33 5. ja 6. luokan oppilasta, joista 21 oli tyttöjä ja 12 poikia. Haastatteluja toteutui yhteensä 15, joista 12 oli parihaastatteluja ja kolme toteutettiin kolmen oppilaan ryhmässä. Nauhoitimme haastattelut Teams-sovelluksen avulla. Ennen nauhoituksen aloittamista ja varsinaista haastattelua oppilaat täyttivät ohjeistuksemme jälkeen itsenäisesti jokainen oman verkostokarttansa. Varsinaiset haastatteluosuudet kestivät 20–35 minuuttia haastattelusta riippuen. Haastattelut sujuivat pääosin hyvin ja haastattelutilanteissa vallitsi suhteellisen rento tunnelma. Keskustelun määrä ja sujuvuus vaihtelivat jonkin verran haastatteluiden välillä. Toisissa haastatteluissa oppilaat olivat itse heti aktiivisia ja innokkaita kertomaan kokemuksistaan, kun taas toisissa varautuneempia ja vähäsanaisempia. Joissakin haastatteluista yksi aktiivinen oppilas innosti muutkin oppilaat avaamaan omia ajatuksiaan.

Tutkimusaineistomme keruutavaksi valikoitui haastattelu. Haastattelu on yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonhankintakeino. Tutkimuksemme tarkoituksena on ymmärtää lasten kokemuksia kouluhyvinvoinnista, ja haastattelun avulla pyrimme tavoittamaan lasten kokemusmaailmaa heidän

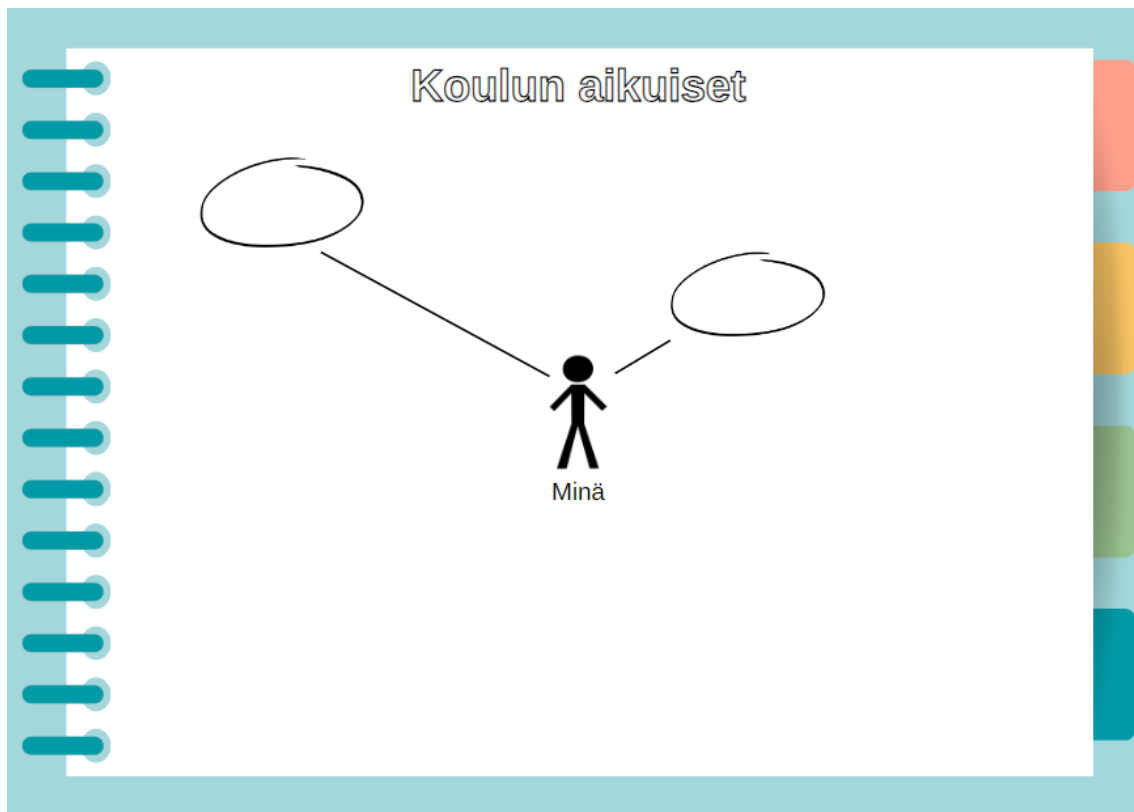
tuottaman puheen avulla (Vilkka, 2021). Haastatteluissa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa käsiteltävät teemat ja haastattelua ohjaava runko on suunniteltu etukäteen, mutta tarkkojen kysymysten sijaan suunnitelmaan on jätetty väljyyttä ja mahdollisuus käsitellä myös uusia suunnitelman ulkopuolelta nousevia näkökulmia (Ruusuvuori ym., 2005; Kallinen & Pirskanen, 2022). Puolistrukturoitu haastattelu antaa lapsia haastateltaessa tilaa ja väljyyttä lasten omille merkityksenannoille, mutta ohjaa kuitenkin sopivasti pohtimaan aiheen kannalta olennaisia asioita.

Tarkoituksenamme oli toteuttaa haastattelut joko yksilö- tai ryhmähaastatteluina. Tutkittavilla lapsilla oli mahdollisuus itse päättää, halusivatko he osallistua haastattelutilanteeseen yksin vai valitsemansa kaverin kanssa tai kolmen hengen ryhmässä. Pyrimme tällä lisäämään haastattelutilanteen mielekkyyttä ja purkamaan tutkijan ja tutkittavan välisiä valtasuhteita (Kallinen & Pirskanen, 2022). Yhden lapsen kanssa kahdestaan keskustellessa voi olla helpompi huomioida lapsen yksilöllinen tapa ilmasta ajatuksiaan ja edetä haastattelussa lapsentahtisesti. Yksilöhaastattelun heikkoutena kuitenkin on, että lapset saattavat kokea tutkimustilanteen jännittäväksi ja vastata tällöin niukasti (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 145). Voi myös olla, että yksin ollessaan ja vastatessaan lapset eivät yksikertaisesti keksi paljoa sanottavaa. Ryhmähaastattelussa vertaisten läsnäolo voi lievittää jännitystä, ja muiden vastauksien kuunteleminen sekä yhteinen keskustelu saattavat nostaa myös yksittäiselle lapselle mieleen enemmän jaettavia ajatuksia (Kallinen & Pirskanen, 2022). Kaikki tutkimukseemme osallistuneet lapset halusivat tulla haastatteluun joko parin kanssa tai kolmestaan, joten alussa vaihtoehdoksi asettamiimme yksilöhaastatteluja ei toteutettu lopulta ollenkaan. Haastattelujen jälkeen arvioimme, että tämä osoittautui syntyneen aineiston kannalta lopulta hyväksi ratkaisuksi juuri näiden ryhmähaastattelun vahvuuksien vuoksi.

Hyödynsimme haastattelujen tukena osallistavaa verkostokarttaa. Verkostokartta tai muut osallistavat menetelmät voivat auttaa haastattelutilanteessa lasta ilmaisemaan ajatuksiaan (Kallinen & Pirskanen, 2022). Osallistavien menetelmien vahvuutena aineistonhankinnassa on, että niiden avulla lapset voivat tuoda esille jotain sellaista, mitä aikuiset eivät huomaa kysyä ja lapset voivat itse määritellä, mistä haluavat puhua (Karlsson,

2020). Näin ollen visuaalisten ja osallistavien menetelmien käyttö haastattelun tukena voi myös auttaa purkamaan tutkijan ja lapsen välistä valta-asemaa (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 157). Lisäksi osallistava menetelmä voi myös tukea sellaista lasta, jolle itsensä ilmaiseminen on luontevampaa jollain muulla tavalla kuin puhetta tuottamalla.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettäväksi osallistavaksi menetelmäksi valitsemamme verkostokartta on toimiva menetelmä tutkittaessa yksilöiden ihmissuhteisiin liittyviä kokonaisuuksia (Kallinen & Pirskanen, 2022, s.163–168). Menetelmää on käytetty paljon esimerkiksi perhesuhteita tutkittaessa. Verkostokarttaa voi joustavana menetelmänä hyödyntää eri muotoisena sekä erilaisin sovelluksin. Teimme tällä idealla oman tutkimuksemme tarpeisiin soveltuvan verkostokarttapohjan (kuvio 2). Tutkimuksessamme verkostokartan tarkoituksena oli auttaa lapsia hahmottamaan koulussa työskenteleviä aikuisia sekä toimia haastattelun tukena aikuisten rooleista ja hyvinvointia tukevasta toiminnasta käytävässä keskustelussa. Verkostokartassamme lapsi sijoitti ensin itsensä kartan keskelle ja sen jälkeen kaikki tunnistamansa koulun aikuiset kartalle sen mukaan, miten aikuiset näyttäytyvät lapselle kouluarjessa. Aikuisen sai kirjoittaa karttaan joko tämän nimellä tai aikuisen tehtävää kuvaavalla sanalla kuten ”opettaja” tai ”keittäjä” lapsen oman valinnan mukaan. Ohjeistimme lasta sijoittamaan lähelle itseään sellaiset aikuiset, jotka olivat tuttuja ja keiden kanssa he olivat enemmän tekemisissä, ja kauemmas puolestaan sellaiset aikuiset, keitä he tiesivät koulussa olevan mutta eivät esimerkiksi tunteneet kovin hyvin.



KUVIO 2. Verkostokarttapohja, tehty Canva-sovelluksella

Aiempien tutkimuskokemusten mukaan verkostokartan täyttäminen haastattelun alussa lievensi selvästi mahdollista alkujännitystä ja fyysinen kartta antoi mahdollisuuden palata siihen haastattelun aikana (Kallinen & Pirskanen, 2022). Verkostokartasta saattoi myös kysyä tarkentavia kysymyksiä haastattelukysymysten lomassa. Nämä verkostokartan edut näkyivät myös meidän haastatteluissamme.

Aloitimme varsinaiset haastattelut kehottamalla oppilaita esittelemään täyttämänsä verkostokartat, jolloin jutustelu lähti luontevasti ja matalalla kynnyksellä käyntiin. Palasimme myös karttaan useissa haastatteluissa haastattelun edetessä. Oppilaiden oli helpompaa kertoa koulun eri aikuisten toiminnasta, kun he pystyivät tekemäänsä visualisointia katsomalla miettimään, kenestä voisivat seuraavaksi kertoa. Verkostokartta auttoi haastattelutilanteessa aikuisista kertomisessa, mutta puhuimme myös muista koulun aikuisista, jotka eivät syystä tai toisesta olleet sijoitettuna oppilaiden verkostokarttoihin. Haastattelutilanteessa oppilas saattoi havahtua siihen, että oli esimerkiksi unohtanut laittaa jonkun tietyn aikuisen verkostokarttaansa.

4.3 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen lähdimme tutustumaan aineistoomme analyysikehyksemme avulla. Tutkimuksemme tarkoituksena on ymmärtää 5.–6. luokan oppilaiden kokemusten kautta kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä koulun aikuisten toimintaa ja roolia osana kouluhyvinvointia. Aineiston analyysin toteutimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Aineiston analyysin tarkoituksena oli muodostaa aineistostamme tiivis kuvaus, joka vastaa tutkimustehtäväämme (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysissä olimme siis kiinnostuneita haastattelujen puheesta ilmenevistä merkityksistä eli puheen sisällöstä, emmekä niinkään analysoineet kielellisiä muotoja tai tapaa, jolla oppilaat tuottivat puhetta (Vuori, 2021).

Haastattelujen tallennuksen suoritimme Teams-sovelluksella, joka muodosti puheesta automaattiset litteraatit. Haastattelujen jälkeen aloitimme aineiston työstämisen kuuntelemalla omat haastattelumme. Samalla tarkistimme ja muokkasimme litteraatit vastaamaan puhetta, sillä automaattisissa litteraateissa oli paljon virheitä. Tämän jälkeen tutustuimme tarkemmin toistemme tekemiin haastatteluihin kuuntelemalla ne ja lukemalla niiden litteraatit. Työvaiheen aikana teimme myös muistiinpanoja ja keskustelimme niiden pohjalta yhdessä kiinnostavista aineistosta nousseista alustavista huomioistamme. Toisen tutkijan haastatteluihin tutustumisen jälkeen luimme vielä koko litteroidun aineiston kokonaisuudessaan läpi muutamia kertoja niin, että aineisto tuli meille tutuksi.

Analyysissa hyödynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teoria ohjaa analyysia taustalla, mutta varsinaiset analyysiyksiköt valitaan aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jäsensimme kouluhyvinvointia ja sen eri osa-alueita teoriaosuudessa erittelemämme aiemman tutkimuksen ja Konun (2002) käsitteellisen kouluhyvinvointimallin avulla. Näiden jäsenysten pohjalta lähdimme erittelemään aineistoa. Sisällönanalyysissa käytimme apuna Atlas.ti Web -analysointityökalua, johon siirsimme litteroidun tekstimuotoisen aineistomme. Päädyimme käyttämään Atlas.ti Web -versiota, sillä sen avulla pystyimme työstämään aineistoa yhdessä reaaliajassa molempien omilta tietokoneilta ja näimme toistemme tekemät merkinnät aineistoon heti.

Kun olimme tutustuneet huolellisesti aineistoomme, aloitimme aineiston analyysin pelkistämällä koko haastatteluaineistomme Atlas.ti-ohjelmalla. Poimimme aineistosta kaikki kohdat ja lauseet, jotka olivat tutkimuskysymystemme kannalta oleellisia ja pelkistimme ne helpommin ymmärrettäviksi ja nopeammin luettaviksi koodeiksi, jotka pystyi Atlas.ti-ohjelman avulla myöhemmin yhdistelemään ryhmiksi. Tämän työvaiheen taustalla vaikutti ja ohjasi siis tutkimuksemme analyysikehys, mutta koodit muodostettiin aineistosta käsin. Tämän jälkeen kävimme syntyneet koodit läpi ja yhdistimme samaa tarkoittavat koodit toisiinsa. Esimerkiksi useampi haastateltava mainitsi samalla tavalla kaverit heille tärkeänä asiana koulussa. Yhdistimme nämä koodit toisiinsa ja nimesimme koodin sisällön mukaisesti. Pelkistys auttoi aineiston hallinnassa, sillä sen avulla saimme rajattua aineistosta tarkastelumme ulkopuolelle tälle tutkimukselle epäolennaiset asiat (Alasuutari, 2011).

Yksittäisten havaintojen pelkistämisen jälkeen jatkoimme aineiston järjestelyä. Järjestimme pelkistetyt havainnot ryhmiin eri teemojen mukaisesti. Näitä teemoja muodostimme aluksi useita, joita muokkasimme keskustelujemme ja huolellisen tarkistamisen pohjalta johdonmukaisemmiksi. Samalla kävimme läpi oppilaiden verkostokarttoja. Palasimme verkostokarttoihin esimerkiksi, jos haastattelussa oppilas oli kuvannut aikuisen toimintaa, jonka ajattelimme tukevan tai heikentävän hyvinvointia. Vertasimme myös karttoja toisiinsa ja etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, esimerkiksi oliko joku tietty aikuinen jäänyt laittamatta verkostokarttaan usealla haastateltavalla. Verkostokartoista tekemiämme havaintoja hyödynsimme haastatteluaineiston teemoittelun tukena. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittelun avulla voidaan pelkistetystä aineistosta etsiä erilaisia teemoja eli aiheita, jotka toistuvat aineistossa. Näitä toistuvia teemoja löysimme yhteensä 14, joita edelleen yhdistelemällä muodostimme lopuksi kolme pääkategoriaa (Taulukko 1). Nämä muodostuneet pääkategoriat ovat *sosiaaliset suhteet*, *koulun toimintakulttuuri* ja *koulun olosuhteet*.

TAULUKKO 1. Analyysissä muodostuneet teemat ja pääkategoriat

1. Vertaissuhteet 2. Opettajan vuorovaikutus 3. Ohjaajan vuorovaikutus 4. Aikuisten vuorovaikutus 5. Koettu oikeudenmukaisuus 6. Aikuisten valta	Sosiaaliset suhteet
7. Koko koulun toimintakulttuuri 8. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa 9. Aikuisten rooli kiusaamistilanteissa	Koulun toimintakulttuuri
10. Koulun tilat 11. Oppilashuolto 12. Kouluarki 13. Pedagogiset ratkaisut 14. Koulun muut aikuiset	Koulun olosuhteet

Sosiaaliset suhteet -pääkategorian alle järjestelimme teemat, joissa hyvinvointiin vaikuttavat tekijät olivat jollain tapaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen liittyviä. Tällaisiksi tekijöiksi ajattelimme lasten näkemykset niin vertaissuhteissa ilmenneistä tekijöistä kuin myös eri koulun aikuisten kanssa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Vertaissuhteet-teemaan liittyi kavereiden tärkeys sekä luokkahenki ja ilmapiiri oppilaan omassa luokassa. Aikuisten kanssa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin eli eri aikuisten vuorovaikutusteemoihin liittyi puolestaan kohtaaminen, kiireen tuntu ja se, millaisia koulussa työskentelevät aikuiset olivat. Sisällytimme aikuisen ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun, eli esimerkiksi aikuisten erilaiset suhtautumistavat tilanteisiin myös tähän teemaan ja siten myös tähän pääkategoriaan. Osana vuorovaikutuksen laatua ajattelimme myös aikuisen valtaan liittyvät seikat osaksi tätä kategoriaa. Aikuisten ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen liittyi aineistossa myös usein oikeuden- ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, jotka yhdistimme osaksi heidän välistään vuorovaikutusta ja siten osaksi tätä kategoriaa.

Koulun toimintakulttuuri -pääkategorian alle järjestelimme teemat, joita yhdisti se, että niissä esiintyvien hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden toteutumista kouluarjessa ohjasi jollain tapaa koulun toimintatavat ja yhteinen toimintakulttuuri. Näitä teemoja olivat oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulussa, aikuisten rooli kiusaamistilanteissa sekä koko koulun toimintakulttuuri. Koko koulun toimintakulttuuri -teemaan katsoimme kuuluvan kiusaamiseen, ilmapiiriin, kohteliaisuuteen, koko koulun yhteistyöhön, kuuluvuuteen ja oppilastoiminnan eri muotoihin ja vaikutuksiin liittyvät aineistossamme esiin tulleet tekijät.

Kolmas muodostamamme kategoria, koulun olosuhteet piti sisällään kaikki teemat, jotka liittyvät kouluun fyysisenä ympäristönä sekä kouluun oppilaitoksena. Nämä teemat olivat sellaisia, mitkä vaikuttavat kaikkien koululaisten hyvinvointiin, riippumatta koulusta. Tekijät teemojen sisällä voivat tietysti vaihdella koulusta riippuen ja tässä tutkimuksessa tarkastelemmekin näitä teemoja tutkimuskoulujemme oppilaiden näkökulmasta. Koulun olosuhteet -pääkategorian alle järjestelemämme teemat olivat koulun tilat, kouluarki ja pedagogiset ratkaisut. Lisäksi tämän pääkategorian alle järjestelimme myös oppilaiden oppilashuoltoon liittyvistä ajatuksista koostuvan oppilashuolto-teeman. Ajattelimme, että oppilashuolto kouluissa tarjottavina palveluina kuuluu osaksi koulun olosuhteita, vaikka oppilashuollon yhteydessä käsiteltiin myös oppilashuoltohenkilökuntaan koulun aikuisina liittyviä tekijöitä. Koulun muut aikuiset -teemaan kuuluvat ravitsemustyöntekijät ja laitoshuoltajat ajattelimme myös sopivan tähän koulun olosuhteiden pääkategoriaan, sillä ajattelimme ne samalla tavalla osaksi koulun palveluita kuin oppilashuoltopalvelutkin.

Aineiston teemoittelun jälkeen aloimme tulkitsemaan aineistosta syntyneitä teemoja ja niiden sisältämiä merkityksiä. Alasuutari (2011) kutsuu vaihetta arvoituksen ratkaisemiseksi. Kysyimme aineistolta analyyttisiä kysymyksiä ja pyrimme löytämään vastauksia tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin (Ruusuvuori, ym., 2010 s. 9–10). Kävimme aineistoa teemojen kautta läpi ja pohdimme, mitä vastauksia aineisto antaa kysymyksiimme. Tämän pohdinnan avulla lähdimme muodostamaan tutkimuksemme tuloksia. Teoriaohjaavalle analyysille tyypillisesti pohdintamme taustalla vaikutti tutkimuksemme teoria, joka ohjasi meitä kysymään aineistolta kysymyksiä.

Luvussa 5 *kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet lasten kokemuksissa* kuvaamme tutkimuksemme tulokset. Tulokset on jaoteltu aineiston analyysissa

muodostettujen pääkategorioiden mukaisesti alalukuihin. Luvuissa kuvaamme tarkemmin pääkategorioiden alle siirrettyjen teemojen sisältöjä ja havainnollistamme niitä aineistosta poimituilla sitaateilla. Sitaatit ovat alkuperäisiä lainauksia haastatteluista, mutta olemme poistaneet niistä ylimääräisiä puhekielisiä ilmauksia, kuten ”niinku” sekä toistoa. Sulkeisiin olemme lisänneet huomautuksia, jotka parantavat asiayhteyden ymmärtämistä. Näistä muokkauksista huolimatta sitaateissa säilyy alkuperäinen oppilaiden tuottama sisältö. Olemme muuttaneet oppilaiden ja heidän mainitsemiensa aikuisten nimet sattumanvaraisiksi peitenimiksi. Aikuisten nimien perään olemme lisänneet sulkeisiin kyseisen aikuisen ammatin. Emme ole ottaneet esimerkeiksi sitaatteja, joista voisi tunnistaa yksittäisiä oppilaita tai aikuisia. Meidän tutkijoiden vuorosanat olemme merkinneet sitaatteihin T-kirjaimella.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Olemme tutkimuksen toteutuksessa suunnittelusta alkaen noudattaneet hyvää tieteellistä käytäntöä ja pohtineet tutkimuseettisiä kysymyksiä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeiden mukaisesti tutkimuksen luotettavuus, tutkijan rehellisyys ja vastuunkanto sekä arvostus tutkittavia ja muita tutkijoita kohtaa. Myös lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyvien erityiskysymysten pohtiminen on olennainen osa lapsia koskevan tutkimuksen tekemistä.

Niemisen (2021) mukaan samat eettiset periaatteet koskevat kaikkea tutkimusta sekä tutkittaessa aikuisia että lapsia. Tutkijan ei tulisi liian painottaa lasten ja aikuisten eroja tutkittavina (Vehkalahti, ym. 2021). Mikäli tutkija painottaa esimerkiksi sitä, että lapseen kohdistuva tutkimus vaatii erityisiä eettisiä kysymyksiä, tulee tutkija itse aiheuttaneeksi perustavanlaatuisia eroja tutkittavien aikuisten ja lasten välille. Lasten ikä ja kehitystaso voivat kuitenkin tuoda tutkimuksen toteuttamiseen mukaan erityisiä sensitiivisiä vaatimuksia (Niemisen 2021). Lapsen näkemykset onkin otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lapset ovat keskeinen tutkimuslähde heidän elinolojaan tutkittaessa, mutta heitä ei saa vahingoittaa millään tavoin tutkimusta tehtäessä. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa voidaan siis nähdä olevan tärkeintä noudattaa yleisiä eettisiä periaatteita ja ohjeita.

Olemme tämän tutkimuksen suunnittelussa huomioineet tutkimuksen eettisyyden lasten kanssa tehtävän tutkimuksen näkökulmasta. Olemme pohtineet, kuinka esimerkiksi aikuisen tutkijan ja lapsen välistä valta-asetelmaa saisi lievennettyä. Pyrimme lievittämään tutkijan ja tutkittavan välistä valta-asetelmaa esimerkiksi muodostamalla haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon. Pyrimme myös keskustelemaan aiheista oppilaiden tahdissa aidosti kuunnellen. Olemme haastattelukysymysten muodostamisessa huomioineet sen, etteivät kysymykset johdattele vastauksiin, joita lapset kokevat aikuisten haluavan kuulla (O'Reilly, ym. 2013).

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on tärkeä selventää tutkijan ja kasvatustammattilaisen roolin ero (Kallinen & Priskanen, 2022). Ero on oleellinen varsinkin luottamuksellisuuden suhteen, sillä tutkijalle lapsen kertomat asiat ovat luottamuksellisia. Meidän tutkimuksessamme tämän position eronteko oppilaille oli erityisen tärkeä, sillä olimme toimineet opettajan sijaisina tutkimuksemme kouluissa. Tutkimuksen luottamuksellisuus ja anonyymisyys on tärkeää käydä läpi lasten kanssa niin, että he ymmärtävät mitä se tarkoittaa käytännössä (O'Reilly ym., 2013). Tutkimuksen haastatteluaineistoa ei tulla jakamaan esimerkiksi lasten läheisten kuten oman opettajan tai huoltajien kanssa.

Eettiset kysymykset tutkimuksessa ovat usein moniulotteisia ja haasteellisia, lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyvien kasvatuksen, vallan ja hallinnan teemojen tuodessa mukaan niihin liittyviä eettisiä erityiskysymyksiä (Kallisen & Pirskasen, 2022, s. 181). Tutkittavina lapset voidaan nähdä erityisen haavoittuvina ja sensitiivistä otetta vaativina, vaikka tutkimuksen aihe itsessään ei olisikaan sensitiivinen (Kallinen & Priskanen, 2022, s. 207).

Sensitiivisyyden kokemus on kuitenkin yksilöllinen ja ihmiset kokevat aiheiden sensitiivisyyden eri tavoin. Yleisesti tämän tutkimuksen aihe on melko neutraali, eikä se itsessään aiheuta tutkimukseen osallistuville haittaa. Lasten näkökulmasta aihe voi kuitenkin olla sensitiivinen, sillä hyvinvoinnin kokemus on aina henkilökohtainen, ja oppilaat elävät ja toimivat koulun aikuisten kanssa päivittäin. On hyvä huomioida, että lapset voivat joutua kertomaan joistain aikuisista kriittisesti. Tutkimuksen aihe on myös sellainen, että lapset kertovat koulun aikuisista asioita, joita voidaan luetella henkilötietolain mukaisesti epäsuoriksi tunnisteiksi. Tämä tulee tutkimuksen toteutuksessa ottaa huomioon aineiston hallinnassa ja aineistoa tulee säilyttää turvallisesti. Myös tuloksia

raportoidessa tulee kunnioittaa koulun aikuisten yksityisyyden suoja, sillä kouluissa toimivat aikuiset voivat tunnistaa itsensä tuloksista. Koulun aikuisten ja tutkimukseen osallistuvien lasten anonymiteetin säilyttämistä helpottaa, että tutkimus toteutettiin kahdessa koulussa.

Yksi tärkeä osa tutkimusetiikkaa on tutkittavien suostumuksen ja autonomian kunnioittaminen. Tässä tutkimuksessa pyysimme lapsilta suullisen suostumuksen nauhalle ennen haastattelua nauhoittamisen aloittamisen jälkeen. Lasten suostumuksen lisäksi pyysimme heidän huoltajiltaan kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Lasten kohdalla itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on valta-asetelman vuoksi erityisen tärkeää ja lasten kanssa tulee huomioida myös se, että suostumus tulee selvittää ymmärrettävästi kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (O'Reilly ym., 2013). Johtuen lapsen ja aikuisen tutkijan välisen suhteen epätasa-arvoisuudesta, lapsen voi olla vaikea kieltäytyä tutkimuksesta, jos on jo aikaisemmin siihen suostunut. Lasten eleitä ja vastauksia tulee pyrkiä tulkitsemaan koko tutkimuksen ajan sen osalta, että lapsi varmasti haluaa osallistua tutkimukseen. Tutkimuksessamme oppilaat saivat purkaa suostumuksensa missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Yksi haastattelumme tullut oppilas purki suostumuksena tutkimukseen kieltäytymällä haastattelutilanteen alussa tutkijan kysyessä suostumusta nauhalle.

Epätasaisen valtasuhteen takia, lapsen voi olla hankala ylipäättään olla antamatta suostumustaan tutkimukseen (Einarsdóttir, 2007). Lapsen elekieltä onkin tarkasteltava koko tutkimuksen ajan ja näin oltava varma lapsen suostumuksesta. Tämä aiheuttaa kuitenkin usein dilemman tutkimusprosessissa, jossa täytyy olla varma tutkittavan lapsen suostumuksesta tutkimukseen ja muistuttaa, että tutkimus on vapaaehtoista, mutta samalla tutkija haluaa pitää tutkittavat osana omaa tutkimustaan. Lapsen kieltäytyminen tutkimuksesta voidaan kuitenkin nähdä myös myönteisessä valossa, sillä kieltäytymällä lapsi on käyttänyt omaa itsemääräämisoikeuttaan (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 200).

5 KOULUHYVINVOINNIN ULOTTUVUUDET LASTEN KOKEMUKSISSA

Olemme jäsentäneet tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin ja koulun olosuhteiden ulottuvuuksien avulla. Tässä luvussa kuvaamme näiden ulottuvuuksien kautta lasten kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä sekä millaisena koulun aikuisten roolit näyttäytyvät oppilaille osana hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Vaikka olemme ajatelleet sosiaaliset suhteet omana kouluhyvinvointiin vaikuttavana ulottuvuutena, näemme, että myös muihin ulottuvuuksiin liittyy ihmisten välinen vuorovaikutus jollain tavalla, esimerkiksi aikuisten hyvinvointiin vaikuttamisen kautta. Opettajien rooli kouluhyvinvointiin vaikuttavana aikuisena korostui ja opettajista puhuttiin huomattavasti eniten haastatteluissa. Aina ”opettaja” tai ”aikuinen” sanavalinnan käyttö ei oppilailla ollut tietoista, vaan se saattoi olla intuitiivista. Oppilaat saattoivat esimerkiksi sanoa opettaja, vaikka tarkoittivat tilanteessa kaikkia aikuisia, koska esimerkiksi aiemmassa puheessa olimme puhuneet opettajista.

5.1 Sosiaaliset suhteet

Aikaisemmassa kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa sosiaaliset suhteet ja kanssakäyminen koulussa on yksi merkittävimmistä hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavista tekijöistä (Konu, 2002; Graham ym., 2016; Powell ym., 2018; Holzer ym., 2021). Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kokemuksissa kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä vuorovaikutussuhteet ja sosiaalinen kanssakäyminen korostuivat erityisesti. Oppilaiden kokemuksista tunnistamiamme vuorovaikutustilanteita oli sekä oppilaiden ja koulun aikuisten välillä että oppilaiden keskinäisissä vertaissuhteissa. Tässä tulokappaleessa

avaamme sosiaalisia suhteita *vertaissuhteiden, opettajan vuorovaikutuksen, ohjaajan vuorovaikutuksen, aikuisten vuorovaikutuksen, aikuisten vallan ja koetun oikeudenmukaisuuden* teemojen kautta.

Sosiaalisista suhteista vertaissuhteet näyttäytyivät oppilaiden mielestä tärkeimpänä kouluhyvinvointia tarkasteltaessa. Tärkeyttä korosti, että koulussa olevat kaverit tulivat usein ensimmäisenä mieleen, kun oppilaat alkoivat kertoa kouluhyvinvointiin myönteisesti vaikuttavista tekijöistä. Tämä on linjassa esimerkiksi Grahamin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksen kanssa, jossa oppilaat kokivat ihmissuhteista juuri kaverisuhteiden olevan heille tärkeimpiä ja vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa. Tutkimuksessamme vertaissuhteista puhuttaessa kavereiden lisäksi oppilaat pohtivat myös yleisen luokkahengen ja ilmapiirin vaikutusta hyvinvointiin luokassa. Yksi oppilas esimerkiksi kertoi koulussa olevan tärkeää, että kunnioitetaan toinen toistaan. Hän koki, että jos ei kunnioiteta, ei tule hyvällä mielellä kouluun.

Kaverit ja vertaissuhteet aiheuttavat koulupäivän aikana erilaisia tunteita, riitoja ja tilanteita, jotka vaikuttavat koulussa viihtymiseen. Vertaissuhteiden selvittelyssä aikuiselta saatava tuki ja apu saattavat olla tarpeen. Aikuisen läsnäolo ja apu edesauttavat vertaissuhteiden toimivuutta. Vertaissuhteiden toimivuus on tärkeä osa turvallista kouluyhteisöä (Kallinen, ym., 2021). Eräs oppilas kertoi, että mikäli kaverin kanssa tulee riitaa, voi olla hankala pyytää tilanteeseen aikuista apuun, sillä oppilaat kokevat riidan olevan heidän välisensä asia. Toisaalta oppilas sanoi, että usein tällaisessa tilanteessa joku ulkopuolinen oppilas on saattanut mennä kertomaan aikuiselle riidasta ja oppilas koki sen olleen myönteinen asia.

T: -- mitkä on semmoisia asioita, mitkä vaikuttaa siihen, että teillä on hyvä olla koulussa tai että olisi hyvä olla koulussa?

Eino: Kaverit

T: Joo

Elias: No kaverit.

Linnea: Varmaan ainakin mun mielestä kaverit, koska sä et nää niitä niin paljon muuten kuin koulussa. Ja että, jos sä oisit vaan yksin koulussa, niin olisi aika paljon tylsempää.

Aino: No joku meidän luokkalaiset on välillä ilkeitä

Oona: Esimerkiks pojat

Aino: Nii, mut kyllähän ne tytötkin on

Oona: No joo, mut enemmän

Aino: Niin mut, en mä oikein tykkää siitä, jos ne on ilkeitä.

Vertaissuhteiden lisäksi aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tuli esiin oppilaiden puheessa kouluhyvinvoinnista. Aikuisista opettajaan liittyvät vuorovaikutustilanteet korostuivat. Se, millaisia opettajia ja muita aikuisia kouluissa työskentelee, oli oppilaiden puheen perusteella merkityksellistä. Kysyessämme, millaiset tekijät vaikuttavat siihen, että koulussa on hyvä olla, usea oppilas vastasi yhdeksi tekijäksi sen, että koulussa on hyviä ja mukavia opettajia. Eräs oppilas sanoi, että koska kaikki opettajat heidän koulussaan ovat sellaisia, jotka sanovat, että heille voi puhua ja he ymmärtävät, tulee hän hyvällä mielellä kouluun. Tätä hän perusteli sillä, että kokee olonsa tällöin turvalliseksi. Turvallisuuden tunteeseen liittyykin olennaisesti se, että sosiaaliset suhteet ovat toimivia (Kallinen ym., 2021). Oppilaiden puheesta huomasi, että aikuisten merkitys turvallisuuden tunteen luomisessa on oleellinen. Eräs oppilas sanoi, että koulun kaikki opettajat ovat sellaisia, jotka pitävät hyvin huolta ja panostavat siihen, että oppilailla sekä muilla opettajilla on hyvä olla.

Useampien kommenttien mukaan hyvä opettaja on sellainen, joka on mukava mutta toisaalta osaa myös asettaa rajat. Oppilaat esimerkiksi kuvailivat mukaviksi opettajia, jotka eivät suutu turhasta. Hyvänä koettiin, että opettaja huolehtii, ettei luokassa ole kaaos ja työskentelylle asetetaan selkeät säännöt. Opettajalla on tärkeä rooli myös turvallisen opiskeluympäristön luomisessa (Kallinen ym., 2021). Haastatteluissamme opettajien haluttiin puuttuvan esimerkiksi häiritsevään käytökseen luokassa, mutta sillä oli merkitystä, miten siihen puututtiin. Huutaminen esimerkiksi nähtiin kielteisenä keinona. Eräs oppilas sanoi, että osa opettajista osasi puuttua epätoivottuun käytökseen hyvin, eikä vain huutanut oppilaille. Huutamisen voidaankin nähdä horjuttavan turvallisuutta opiskeluympäristössä.

T: Mitkä asiat on teidän mielestä sellaisia mitkä vaikuttaa siihen, että teidän olisi hyvä olla täällä koulussa?

Frida: No varmaa ainaki se, että minkälaiset opettajat on, et onko ne semmoisia hyviä ja reiluja vai onko ne semmoisia, jotka esim. huutaa tosi helposti.

Helmi: No ainakin semmoinen, että tota, että on kavereita, hyvä ilmapiiri, että opettajat kattoo ettei ketään kiusata ja otetaan mukaan. Ja sitten tietty se, että opettaja vähän kattoo lasten perään, mutta sitten ettei kiellä ihan kaikkea. Mutta eihän ne täällä nytkään ole kieltänyt muuta, ku ne asiat, jotka on huonoksi. Just kaikki lumipallot ja tämmöset.

Venla: Mun mielestä se (luokanopettaja) on sellanen kireä niille, jotka niin kun pössööttää ja tälleen, että jos sä oot sille kiltisti, niin totta kai se sitten on sulle kiva, mutta sit jos rupeat pössööttämään ja et tottele sitä, niin kyl se sitten osaa olla vähän kireä.

Linnea: -- Ja sitten vielä Mikaelista (opettaja), että se ei suutu turhaan, just, että se ei... et se on tosi mukava ja vaikka tekeekin jotain väärin, niin sitten se ei suutu turhaan mistään silleen.

Aikuisten kanssa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin liittyi myös kielteisinä koettuja tilanteita. Aikuisen huutaminen ja suuttuminen olivat tilanteita, jotka oppilaat kokivat epämiellyttävinä. Jotkut oppilaista kertoivat tilanteista, joissa aikuisen käytös oli oppilaiden mielestä tilanteeseen nähden ylimitoitettua ja se koettiin ikävänä. Erään ohjaajan kerrottiin esimerkiksi valittavan turhasta ja suuttuvan liian helposti. Ohjaajan voimakas reagoiminen oppituntia häiritsevään käytökseen koettiin joskus häiritsevän oppituntia enemmän kuin itse alkuperäinen häiritsevä käytös.

Koulun aikuisista ja opettajista oppilaan oma luokanopettaja on usein erityinen (Konu, 2002). Luokanopettaja opettaa luokalleen suurimman osan oppiaineista alakoulussa ja on näin ollen se aikuinen, jonka kanssa oppilas on eniten koulupäivän aikana tekemisissä. Luokanopettajan ja oppilaan välisen suhteen erityisyys näkyy myös tässä tutkimuksessa. Oppilaista poikkeuksetta jokainen oli sijoittanut omaan verkostokarttaansa koulun aikuisista ainakin luokanopettajansa. Suhtautuminen luokanopettajaan kuitenkin vaihteli.

Muutama haastateltava sanoi suoraan, ettei pidä omasta luokanopettajastaan ja sijoittikin opettajan verkostokartassa mahdollisimman kauas itsestään. Etäisemmästä suhtautumisesta omaan luokanopettajaan kertoi myös, että muutama oppilas ei esimerkiksi uskaltaisi kertoa kiusaamisesta omalle opettajalleen. Yksi haastateltava pohti omaa suhdettaan opettajaansa ja sanoi, ettei oma opettaja ole oikein hänen tyylinen tai ylipäättäen lasten tyylinen. Osa oppilaista koki myös, että oman luokanopettajan vaatimustaso on aika

korkealla ja toisaalta kertoi tilanteista, joissa ei saanut tarvittavaa tukea ja ohjausta, jolloin vaatimustaso tuntui entistä korkeammalta.

Useampi oppilas toivoi myös enemmän myönteistä palautetta, esimerkiksi, jos edistyy tehtävissä. Eräs oppilas koki saavansa vain kielteistä palautetta. Mikäli oppilas ei pitänyt omasta luokanopettajastaan, vaikutti se siihen, ettei oppilaalla ollut niin mukava olla koulussa. Nämä oppilaat kuvailivat sen vaikuttavan heidän viihtyvyyteensä koulussa ja näin heidän kouluhyvinvointiinsa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan kouluun kielteisesti suhtautuvat oppilaat kokivat, etteivät heidän opettajansa välittäneet heidän huolistaan, ideoistaan tai tarpeistaan oppijoina (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019).

Oona: Jarno (luokanopettaja) on semmonen aika vanhanaikainen, että se ei oo lasten tyylinen. Että, esimerkiks se ei jaksa kertoa uudestaan, ku on noita tehtävänantoja, jos ei ole kuullut.

Oona: -- Yleensä mä puhun mun vanhemmille siitä, mutta en mä yleensä halua puhua opettajalle siitä, koska mä en oikein tykkää Jarnosta.

Aino: Nii, mäkin oon yleensä sanonu mun isälle. Mä oon sanonu Lukasta, koska nii, se on yleensä ilkee.

Suurin osa oppilaista koki kuitenkin luokanopettajansa läheisimmäksi koulun aikuiseksi, sillä hänen kanssaan oltiin eniten tekemisissä koulupäivän aikana. Nämä oppilaat olivat sijoittaneet verkostokartassaan luokanopettajan lähelle itseään. Luokanopettajan tärkeyteen viittasi myös, että puhuttaessa koulun aikuisista oppilaat alkoivat ensimmäisenä kertomaan luokanopettajastaan. Oppilaat muun muassa pohtivat, että luokanopettaja olisi ensimmäinen, jolle kertoisivat esimerkiksi kiusaamisesta. Siihen, pitivätkö oppilaat luokanopettajastaan vai eivät, tuntui useiden kommenttien perusteella vaikuttavan pitkälti opettajan toiminnan lisäksi myös opettajan persoona, ikä, henkilökemiat tai opettajan sukupuoli.

Väinö: -- Johnaki tunnilla, kun tunti loppuu niin sitten Joel (luokanopettaja) vähän hassuttelee meidän kaa.

T: joo onko se...

Väinö: ...puhuu hassulla äänellä

T: onko se kiva?

Väinö: On ihan OP

Aarni: Overpowered engine.

Isla: Jotenkin silleen, Joel (luokanopettaja) on myös meille tosi läheinen, mutta senkin ehkä ajattelee, tai ainakin mä jotenkin mietin, että ehkä naissukupuolen, niin se vois ymmärtää paremmin, jos on nainen tai joku tyttö, niin ehkä sit se vois jotenkin ymmärtää paremmin.

Eevi: No ehkä kans enkun opettaja, koska se tajuaa esimerkiks, jos enkun tunnilla heittää jonkun läpän, niin sitte se tajuaa ja pystyy nauramaan siinä mukana silleen.

Oppilaat puhuivat usein myös pelkästään aikuisista, erittelemättä opettajia tai muita ammattilaisia erikseen. Oppilaat kuitenkin puhuivat eniten nimenomaan opetushenkilöstöstä ja opettajien lisäksi ohjaajat saivat oppilaiden puheessa paljon tilaa. Tämä oli odotettavissa, koska opettajien ohella ohjaajat ovat läsnä luokkahuoneissa ja siksi myös isossa osassa oppilaiden päivittäisessä kouluarjessa. Osalle oppilaista ohjaajat olivat läheisimpiä aikuisia koulussa. Ohjaajien merkitys ja läheisyys korostui joidenkin osalta varsinkin silloin, jos oppilas ei pitänyt omasta luokanopettajastaan. Osa oppilaista oli sijoittanut tietyn ohjaajan verkostokartassaan lähelle itseään. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa on huomattu (Eyres, ym., 2004; Fraser & Meadows, 2008), oppilaat näkivät ohjaajat kouluarjessa auttajina, jotka auttavat sekä oppilaita että opettajia.

T: -- mitäs ne (ohjaajat) tekee luokassa, tekeekö ne muuta kuin auttaa?

Emma: No ne aut- no ainakin Samuel (ohjaaja) on kertonut, tai siis se auttaa meitä aika paljon ja se auttaa Annaakin (luokanopettaja).

Oppilaiden puheesta havaitsimme, että he kokevat kohtaamisen tärkeäksi arjessa. Se ilmeni oppilaiden puheessa esimerkiksi siitä, että oppilaat kertoivat tiettyjen opettajien tervehtivän käytävillä, vaikka kyseessä ei olisi oma opettaja. Myös siihen, että opettaja on mukava, liitettiin se, että opettaja tervehtii. Havaintoa korosti, että yksi haastateltava oli kokenut ikäväksi sen, kun opettaja ei ollut kerran tervehtinyt häntä takaisin. Aikuiselta huomion saaminen näkyi lisäksi toiveessa, että opettajat voisivat ottaa oppilaat enemmän huomioon myös oppituntien ulkopuolella. Myös ohjaajien kohdalla oppilaat kokivat mukavana kohdatuksi tulemisen. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi varsinaisesta oppituntityöskentelystä poikkeavat tilanteet, kuten välitunnilla jutustelu ja

kuulumisten kysyminen. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa aikuisten aito läsnäolo ja kuunteleminen lisäsivät lasten mukaan heidän hyvinvointiaan (Kallinen, ym., 2021).

Nooa: -- No Samuel (ohjaaja) niin se ny on aina välkällä. Ku se on välkkävalvoja, niin se tulee siihen meidän luo.

T: Joo, tuleeko se juttelemaan teille vaan?

Lenni: Joo

--

Nooa: No se tulee, kun me palloillaan siinä asfalttipihalla, niin se tulee siihen jotain juttelemaan, tai muuten vaan tulee käymään siinä ja...

Lenni: mmm

T: Joo. Kyseleekö se kuulumisia tai jutteleeko se mitään?

Nooa: Kyllä se joskus tulee kuulumisia kysymään. Jotain tulee sanomaan siihen, nii on se ihan kiva silleen.

Kiire näyttäytyi oppilaiden kokemuksissa usein haittaavan kohtaamista. Jotkut oppilaat vaikuttivat olevan huolissaan opettajien suuresta työmäärästä. Kiire ei kuitenkaan tullut näkyväksi oppilaiden puheessa kielteisessä valossa opettaja kohtaan. Yksi oppilas sanoi, ettei opettaja ole ärtynyt, vaikka olisi tosi kiireinen ja oppilas näkee, että opettajalla on paljon hommia. Vaikka opettajan kiire ei välittynyt oppilaiden puheista varsinaisesti kielteisenä, ilmeni työmäärä ja kiire esimerkiksi oppilaiden kuvauksissa tilanteista, joissa opettaja ei ehtinyt kuuntelemaan heitä. Kiire tuli esille myös oppilaiden kertoessa opettajan mielialasta. Tällöinkin kiire lisäsi myötätuntoa opettajaa kohtaan, eikä sitä nähty itsessään kielteisenä. Eräs oppilas esimerkiksi totesi, että toisinaan aikuisilla voi olla rankka päivä, jolloin he eivät pysty olemaan hyvällä mielellä.

Matilda: Ja sitten jos vaikka jossain ihan välitunnin alussa, kun välitunti on just alkanu niin, jos haluais mennä sanomaan jonkun asian opettajalle, niin se saattaa olla, että en mä nyt ehi, että mee nyt ulos.

Vilma: Nii et se on silleen, että ennen tuntia opettaja tulee aina vähän silleen myöhässä, niin ei kerkee sanoa, kesken tunnin ei kerkeä sanoa ikinä ja sitten tunnin jälkeen sillä on aina jotain muuta hommaa.

Emma: No Annalla (luokanopettaja), että Annalla ei ois niin paljon töitä. Tai siis silleen, se on hyvä, että sillä on töitä, mut sit jos sillä ei ois niin paljon, niin sit sen ei tarvis huolehtia niin paljon asioista.

Oppilaat kokevat koulun usein turvallisena paikkana (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Turvallisuuden tunne ei kuitenkaan synny itsestään. Aikuisilla on suuri rooli hyvinvoinnin tukemisen rinnalla myös turvallisuuden tunteen luomisessa. Lapset kokevat hyvinvoinnilleen tärkeäksi reagoivat aikuiset, jotka ovat läsnä ja pysähtyvät kuuntelemaan lasten huolia ja murheita (Kallinen, 2021). Turvallisuuden tunne on näin oleellinen osa myös kouluhyvinvointia. Aineistossamme oppilaiden esiin tuomat aikuisiin liittyvät kouluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät viestivät tarpeesta tuntea olonsa koulussa turvallisiksi. Osaksi turvallisuuden tunnetta ja turvallista kouluarkea kuuluvat turvalliset aikuiset. Lapsille on tärkeää, että lähellä oleviin aikuisiin voi luottaa ja heille voi puhua (Powell, 2018).

Oppilaiden esiintuoma kouluhyvinvointia tukeva kohtaaminen ja toisaalta heidän puheessaan ilmenneet kielteisinä koetut tilanteet ja esimerkiksi aikuisten huutaminen kertovat turvallisten vuorovaikutustilanteiden tärkeydestä. Osalle oppilaista oma luokanopettaja oli läheisin koulun aikuinen, mutta kouluhyvinvoinnin kannalta vuorovaikutustilanteiden on tärkeää olla turvallisia jokaisen koulun aikuisen kanssa. Oppilaiden vastauksista huomasimme, että aikuisilla on rooli olla tukemassa myös turvallisia vertaissuhteita. Koemme, että aikuisten läsnäolo ja kohtaaminen arjessa, kuten tervehtiminen tai kuulumisten kysely luovat oppilaalle turvallisuuden tunnetta, jota puolestaan esimerkiksi kiire ja epäonnistuneet vuorovaikutustilanteet horjuttavat.

Frida: Mun mielestä koulussa on parempi olla, jos on semmoiset turvalliset ja reilut aikuiset, niin sitten se tekee siitä koulun käynnistä paljon helpompaa.

Isla: mm... ja mukavampaa.

Oppilaiden puheesta havaitsimme, että aikuisilla on usein kaikissa tilanteissa kouluarjessa eniten valtaa. Valtakysymykset nousivat esiin, kun keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, ketkä koulun aikuista voivat vaikuttaa erinäisiin asioihin koulussa. Oppilaat yhdistivät opettajan vaikuttavan luokassa tapahtuviin asioihin, kuten päivittäiseen arkeen, läksyihin, istumajärjestykseen sekä ryhmätöiden käyttöön työskentelytapana. Jotkut kouluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät olivat oppilaiden mukaan sellaisia, joihin koulun aikuiset eivät voineet vaikuttaa, vaan päätökset perustuivat korkeampien tahojen kuten kunnan tai opetussuunnitelmaan määräyksiin. Tällaisia olivat esimerkiksi oppilasmäärät,

koulussa opiskeltavat oppiaineet ja niiden jakautuminen, koulupäivien pituus ja oppituntien määrä sekä se, mitä ruokaa tarjotaan.

Oppilaat kokivat rehtorilla olevan eniten valtaa koulun aikuisista. Rehtorin muun muassa kerrottiin suunnittelevan lukujärjestykset ja vaikuttavan koko koulun yhteisiin käytänteisiin sekä järjestykseen koulussa. Oppilaat kertoivat näiden asioiden vaikuttavan heidän kouluhyvinvointiinsa. Toisessa tutkimuksemme kouluista rehtori oli koululla läsnä joka koulupäivä ja opetti osalle oppilaista tiettyjä oppiaineita. Tämän koulun oppilaiden verkostokartoissa jokaisessa mainittiin rehtori. Näiden oppilaiden puheessa rehtori myös näyttäytyi aktiivisemmassa roolissa kouluhyvinvoinnista kerrottaessa kuin tutkimuksemme toisessa koulussa.

Toisessa, pienemmässä, kouluista rehtori oli paikalla usein vain yhtenä arkipäivänä, ja tällöin rehtori puuttuikin usean oppilaan verkostokartasta ja näyttäytyi hieman etäisempänä aikuisena. Tässä koulussa osa oppilaista kertoi rehtorista puhuttaessa spontaanisti toivovansa, että rehtori olisi useammin tavattavissa. Yksi oppilas ilmaisi myös olevansa huolissaan rehtorin työmäärästä. Pääsääntöisesti oppilaat puhuivat rehtoreista myönteisessä valossa. Rehtorin kuvailtiin hymyilevän paljon ja rehtorista puhuttiin, että tämä hoitaa työnsä hyvin. Koska rehtorilla nähtiin olevan paljon valtaa koulussa, ajattelemmekin rehtorilla olevan paljon vaikutusta myös koulun yleiseen ilmapiiriin ja toimintatapoihin. Moni lasten kuvaama hyvinvointiin vaikuttava tekijä kulki rehtorin kautta.

Vilma: Rehtori on käytännössä se koulun, se öö... johtaja, niin sillä on varmaan eniten sitä vaikutusvaltaa. Se vois esim. vaikuttaa siihen, että mitä tavaroita täällä koulussa esim. on, mutta se ei... opettajilla on kuitenkin se valta siellä omassa luokassa.

Eero: -- se vähän mietityttää, kun Villellähän (Rehtori) on aika paljonkin töitä muualla, niin olisi kiva kyllä nähdä sitä joskus vaikka muinakin päivinä (kuin yhtenä päivänä viikossa)

T: Joo, te haluaisitte, että rehtori olisi ehkä useammin silleen...

Eero: Joo, me voitaisiin puhua vähän... että mitä se oikein tekee

T: Joo.

Useat oppilaiden puheessa esiin tulleet aikuisen ja lapsen väliset vuorovaikutustilanteet yhdistyivät oppilaiden oikeudenmukaisuuden

kokemuksiin. Oppilaat kuvailivat paljon hyvinvointiin vaikuttavia tilanteita, joissa aikuisen toiminta tai päätökset oli koettu epäoikeudenmukaisina. Vastaavasti oppilaat kuvasivat tasapuolisuuteen tähtäävän toiminnan tukevan hyvinvointia. Oikeudenmukaisuus toistui haastatteluissa selkeästi oppilaille tärkeänä ja moni oppilaiden spontaanisti tuottama kuvaus hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavista tekijöistä liittyi jollain tapaa juuri epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen. Tasapuolisuus luokkalaisten tai muiden luokkien kanssa oli tärkeää. Myös aikaisemman tutkimuksen mukaan lapset kokevat hyvinvoinnin toteutumiseksi koulussa olevan tärkeää, että pystyy kokemaan oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta (Powell, ym., 2018).

Osa oikeudenmukaisuuteen liittyvistä kokemuksista koski koettua epäreilua koulun järjestelyihin liittyen. Tällaisia olivat esimerkiksi aikaisemmat aamut tai enemmän kokeita kuin muiden luokkien oppilailla. Käytänteiden lisäksi oppilaat toivoivat eri luokkien sääntöjen välille johdonmukaisuutta. Lisäksi yksittäisten opettajien käytös koettiin välillä epäreiluksi, esimerkiksi opettajan koettiin kiinnittävän huomiota vain yhden oppilaan käytökseen, vaikka muutkin olivat tehneet samoin. Jotkut oppilaat kokivat, että koulussa opettaja tai aikuinen on aina oikeassa ja aikuiset uskoivat automaattisesti aina toisiaan. Yhdet haastateltavat toivoivatkin kouluun puolueetonta selvittelijää, joka ratkoisi lasten ja aikuisten välisiä ristiriitatilanteita. Haastatteluista huomasimme koulun aikuisten asemaan liittyvän vallan, joka välillä näyttäytyi oppilaille epäreilutena, kun aikuinen käytti valtaansa. Samaan aikaan oppilaiden mielestä hyvän opettajan tunnistaa siitä, että tämä on reilu ja oikeudenmukainen.

Minea: Niin mun äitikin vähän ihmetteli sitä, kun se on joka kerta kun saa ottaa herkkuja mukaan...

Emma: niin saa jotain 100 grammaa

Minea: Niin ja sitten noi pienet saa joku viidellä eurolla ostaa, niin paljon ku haluaa, niin mun äiti oli sillee et eikö se pitäis olla sit saman verran kaikilla, että kaikki ottaa joku 100 grammaa tai sit sillä viidellä eurolla.

Lenni: No kyllä se välillä on silleen, että... no ei nyt läheskään kaikilla opettajilla, mutta jos vaikka vähän puhuu tunnilla tai jotain sellaista, niin sitten se opettaja kiinnittää pelkästään huomion suhun, että vaikka muut tyypit siellä ympärillä puhuis vaikka kuinka paljon, niin sitten ne vaan (opettajat) käskyttää sua olemaan hiljaa.

Helmi: Ja lapsilla on tosi usein myös silleen, että jos sulle on kerran oltu epäreilu, niin se vaikuttaa kokonaan siihen mielikuvaan (opettajasta) sulle, että se on sitten tosi ilkeä. Kun lapsi ei yleensä vielä ymmärrä sitä, että joskus on pakko sanoa vähän tiukemmin, niin sitten ne ei muuten ymmärrä.

Tulostemme perusteella koemme valtakysymykset oleellisiksi tarkasteltaessa kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta. Aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde vaikuttaa väistämättä vuorovaikutukseen (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lapsi on epätasapainoisessa suhteessa aikuiseen jo pelkästään fyysisen kokonsa puolesta, mutta myös siksi, että lapsella on vähemmän tietoa maailmasta (O'Reilly ym., 2013). Tämä korostuu kouluympäristössä, jossa toimitaan tiettyjen normien ja hierarkioiden mukaisesti (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024). Oppilaiden näkökulmasta koulu yhteisössä valta on aikuisilla.

Oppilaat kuvasivat haastatteluissamme erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa aikuinen käytti valtaansa. Aikuisten omaava valta ja vallan käyttö vaikuttavat siis oppilaiden kouluhyvinvointiin, mutta vaikutus ei ole pelkästään kielteinen tai pelkästään myönteinen. Oppilaiden kuvaamat epäoikeudenmukaisuuden kokemukset liittyvät sekä aikuisten valtaan että kokemukseen turvallisuudesta. Oppilaiden kuvauksien mukaan epäoikeudenmukaisuuden kokemukset syntyivät tilanteissa, joissa aikuinen oli määritellyt tai päättänyt tiettyjä toimintatapoja tai toiminut tietyllä tavalla, eli käyttänyt valtaansa.

Kerttu: -- tai jos ne (aikuiset) olisi tosi semmosia kilttejä tai ei semmosia jotka huutais vaikka. Yks kerta mä olin oikeassa ja opettaja oli väärässä, niin se sitten huusi mulle ja mun kaverille.

Toisaalta koulun aikuisten reiluus ja oikeudenmukaisuus tukivat oppilaiden mukaan heidän hyvinvointiaan. Aikuisten valtaan liittyykin myös myönteisiä vaikutuksia kouluhyvinvoinnille. Oppilaiden myönteiset käsitykset opettajasta, joka on mukava mutta samaan aikaan myös reilu ja asettaa rajat, kertovat luotettavan ja selkeän vuorovaikutustyylin tärkeydestä. Opettajan johdonmukainen käytös, joka on oppilaan näkökulmasta selkeää ja ennakoitavissa olevaa, tukee turvallisuuden tunteen syntymistä.

5.2 Koulun toimintakulttuuri

Tässä luvussa avaamme koulun toimintakulttuurin vaikutusta kouluhyvinvointiin oppilaiden jakaman kokemustiedon pohjalta. Näihin kokemuksiin liittyy kouluyhteisössä vallitseva *koko koulun toimintakulttuuri*. Toimintakulttuurin mukaan määrittyvät myös *oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa sekä aikuisten rooli kiusaamistilanteissa*. Olemme tulkinneet näiden asioiden riippuvan enemmän nimenomaan koulun yhteisistä toimintatavoista ja kulttuurista, eikä niinkään yksittäisten aikuisten toiminnasta. Kouluyhteisössä vallitsevat, joko tiedustetut tai tiedostamattomat käytänteet ja tavat toimia ohjaavat yhteisöön kuuluvien aikuisten ja myös oppilaiden toimintaa. Monet tällaiset nimenomaan yhteiseen toimintakulttuuriin pohjautuvat koulun toimintatavat nousivat oppilaiden ajatuksissa kouluhyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi.

Oppilailta kysyttäessä, mikä vaikuttaa siihen, että heidän on hyvä olla koulussa, he toivat esiin myös koulun ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Hyvä ilmapiiri sisälsi esimerkiksi sen, ettei ketään kiusattaisi. Sen lisäksi, ettei ketään kiusattaisi, oppilaille oli tärkeää, ettei ketään jätettäisi yksin ja kaikki otettaisiin mukaan. Ilmapiirillä tarkoitettiin usein oman luokan lisäksi koko koulun ilmapiiriä. Kaikkien koettiin voivan vaikuttaa myönteiseen ilmapiiriin koulussa. Osa oppilaista eritteli kuitenkin erityisesti aikuisten vaikuttavan ilmapiiriin pitämällä yllä hyvää ilmapiiriä. Jotkut oppilaat ajattelivat, että oppilaatkin ovat vastuussa yhteisestä ilmapiiristä. Oppilaiden ajatukset jaetusta vastuusta koulun ilmapiiriin ylläpitämisessä ovat yhteneväisiä myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kanssa, jossa mainitaan koulun toimintakulttuurin ylläpitämisen olevan kaikkien kouluyhteisön jäsenien, myös oppilaiden tehtävä. Kohteliaisuus, hyvät tavat ja tervehtiminen olivat oppilaille tärkeä osa koulun hyvää ilmapiiriä. Oppilaat toivoivat, että kaikkia koulussa vastaantulevia tervehdittäisiin. Oppilaat esimerkiksi tunnistivat aikuiset, jotka aina tervehtivät. Aikuisten aamuinen tervehtiminen koettiin tärkeäksi. Tämä korostaa myös kohtaamisen tärkeyttä kouluhyvinvoinnin kokemukselle.

T: Mitkä on semmoisia kivoja tai mukavia asioita, minkä takia teidän on hyvä olla koulussa?

Elli: No, hyvä ilmapiiri

Amanda: Niin... kaverit

T: Kaverit, hyvä. Miten se ilmapiiri, mitä se oikein tarkoittaa, että on hyvä ilmapiiri?

Elli: no... että kaikki pääsis mukaan, ettei jää ulkopuolelle mistään.

T: Mitä mieltä te olette, että mitkä asiat täällä koulussa vaikuttaa siihen, että teillä on hyvä olla koulussa?

Oona: No, jos ollaan kohteliaita ja kilttejä kaikille.

T: -- Puhuitte siitä, että tuomoinen koulun ilmapiiri vaikuttaa kans siihen, että on hyvä olla... niin mitä mieltä te olette siitä, että kuka siihen pystyy vaikuttaa?

Frida: Oikeastaan kaikki.

Isla: Jokainen ainaki sillä, että miten esim. vaikka suhtautuu johonki tilanteeseen, jos vaikka on negatiivisesti tai positiivisesti tai silleen, että jos tulee hyvällä mielellä kouluun, niin kyllä se vaikuttaa, et se tarttuu muihin myös, mut jos tulee huonolla, niin sit se myös vaikuttaa...

Kerttu: että seki just tartuu muihin.

Koko koulun ilmapiiriin tärkeyteen ja yhteiseen vastuuseen koulun viihtyisästä sosiaalisesta ilmastosta oppilaat viittasivat myös tuomalla esiin toiveita luokkarajoja ylittävästä yhteistyöstä ja koko koulun yhteisen toiminnan lisäämisestä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan sekä oppilaat itse että opettajat pitävät kouluhyvinvoinnin tärkeänä osa-alueena tunnetta siitä, että kuuluu kouluyhteisöön ja tuntee olevansa arvostettu (Holzer, ym., 2021). Kuuluvuuden kokemuksista kysyttäessä kävi ilmi, että suurin osa haastattemistamme oppilaista koki kuuluvansa kouluyhteisöön, vaikka kuuluvuuden kokemus olisi voinut olla vahvempikin.

Osalla oppilaista kuuluvuuden kokemuksen voimakkuuteen vaikutti se, kuinka tutuksi he kouluyhteisön kokivat. Useampi haastateltava totesi, että itsensä tärkeäksi kokemiseen vaikutti tutut ihmiset ja eräs oppilas arveli, että jos tuntisi muita luokkia ja opettajia paremmin, voisi kokea vielä enemmän kuuluvansa. Myös koulun koolla oli joidenkin oppilaiden vastausten mukaan vaikutusta, pienessä koulussa kuuluvuuden kokemus toteutui heidän mukaansa helpommin. Toki pienemmässä koulussa myös kouluyhteisö oli oppilaille tutumpi. Eri kouluja verrattiin oppilaiden puheessa koon lisäksi muutenkin. Yksi haastateltava kertoi, ettei koe häntä arvostettavan koulussa, mutta toisaalta kuvittelevansa itsenä mieluummin nykyiseen kouluunsa kuin naapurikouluun.

T: -- niin miltä teistä tuntuu, koetteko että olette, osa sitä koulu yhteisöä?

Nooa: No joo koska tää koulu on silleen... tää ei ole mikään hirveän iso koulu niin tänne on... silleen helppo, helppo olla siinä mukana.

Kiusaaminen oli oppilaiden mukaan selkeä koulun ilmapiiriä sekä kouluhyvinvointia uhkaava tekijä. Oppilaille oli tärkeää koulussa, ettei heitä itseään tai ketään muuta kiusattaisi. Haastateltavat eivät juurikaan puhuneet omista kiusaamiseen liittyvistä kokemuksistaan. Kiusaamisella on erilaisia muotoja vertaissuhteissa, eivätkä kaikki lapset välttämättä näe esimerkiksi nimittelyä samalla tavalla kiusaamisena. Vaikka omia kokemuksia ei käsitelty, kiusaamisesta kuitenkin puhuttiin, esimerkiksi niin, että he olivat nähneet kiusaamista koulussa. Kiusaaminen on aikaisemman tutkimuksen perusteella oleellinen hyvinvointia sekä myös turvallisuuden kokemusta heikentävä tekijä koulussa (Kallinen ym., 2021). Vertaissuhteisiin liittyen esimerkiksi eräs haastateltavamme kertoi tietyn luokkalaisen olevan ilkeä ja haukkuvan, jos ei ole samanlainen kuin muut. Tämä haastateltava ei puhunut itse kiusaamisesta, mutta ajattelemmme haukkumisen olevan kiusaamiseen viittaavaa toimintaa.

Kiusaamiseen kouluissa yhdistettiin oppilaiden puheessa myös aikuisten toiminta. Oppilaiden pohtiessa kenelle kertoisivat kiusaamisesta, suurin osa koki voivansa kertoa kelle tahansa koulun aikuiselle. Osa kuitenkin koki, ettei uskaltaisi tai haluaisi kertoa esimerkiksi omalle luokanopettajalleen, mutta hekin voisivat kertoa kuitenkin jollekin muulle koulun aikuiselle esimerkiksi toiselle opettajalle tai kuraattorille. Muutama haastateltava puhui myös vanhempien roolista kiusaamistilanteissa. Yhdessä haastattelussa oppilaat keskustelivat, että kertoisivat esimerkiksi nimittelystä kotona vanhemmalle. Toisessa haastattelussa oppilaat puhuivat, että olivat nähneet somessa, kuinka kiusatun vanhemmat olivat tulleet kouluun keskustelemaan kiusaajan kanssa ja näin kiusaaminen oli saatu loppumaan. Heidän mielestään tämä voisi olla hyvä menettely kiusaamistilanteissa.

Opettajista ja koulun aikuisista puhuttiin myös kiusaamistilanteiden selvittäjinä. Suurin osa oppilaista koki, että aikuiset puuttuvat kiusaamiseen ja hoitavat kiusaamistilanteita. Yksi haastateltavista kertoi, kuinka opettajien on kuitenkin välillä vaikea puuttua kiusaamiseen, jos sitä ei huomata, ja hän toivoisi, että opettajat olisivat tarkempia. Samassa haastattelussa oppilaat kertoivat myös

kokevansa, etteivät aikuiset puutu tarpeeksi kiusaamiseen. Aikuiset keskittyvät välillä oppilaiden mielestä väärin asioihin, kuten lumipallojen tai reppuselässä olemisen kieltämiseen, jotka oppilaat näkivät kiusaamista vähäpätöisempinä asioina. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat arjessa olevan paljon tilanteita, joissa he kaipaavat aikuisen tukea (Powell, ym., 2018). Tulkitsemme, että oppilaiden kokemus siitä, etteivät aikuiset puutu tarpeeksi kiusaamiseen heikentää heidän turvallisuuden tunnettaan. Osa oppilaista koki rehtorilla olevan koulun aikuisista eniten valtaa puuttua kiusaamistilanteisiin. Tästä syystä osa oppilaista kertoisi kiusaamisesta vararehtorille tai rehtorille, koska heillä on valtaa. Yksi haastateltava kertoi, kuinka nykyinen rehtori pitää huolen, että asioihin puututaan saman tien. Hän kertoi, että edellisen rehtorin kanssa ei ollut samanlaista.

Emma: Nii ja vielä kiusaaminen, koska mä oon huomannu, että yks tyttö, sitä on kiusattu aika pahasti ja meidän... et opettajat, ne ei niinku vaikuta. Tai siis ne ei halua vaikuttaa siihen, niin ne ei vaan tee yhtään mitään.

Linnea: -- ehkä välillä opettajat puuttuu vähän väärin asioihin, että jos vaikka joku heittää lumipallon, mut sitten toisella puolella pihaa jotain kiusataan, niin... et voisi vähän ehkä... tai sillee et hyvä, että puututaan asioihin, mutta ehkä vähän sillee, et tärkeempi asia edellä vois puuttua.

Osana koulun toimintakulttuurin tarkastelua on oleellista pohtia oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintaan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulussa on yksi kouluhyvinvoinnin osatekijä (Konu, 2002). Keskustelimme haastatteluissamme oppilaiden kanssa heidän ajatuksistaan omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa liittyen. Oppilaista osa koki pystyvänsä vaikuttamaan koulussa asioihin, mutta vaikuttamisen tavat ja tasot olivat erilaisia. Osa koki voivansa vaikuttaa, mutta tarkoittivat vaikuttamisella esimerkiksi saavansa äänestää kerran vuodessa järjestettävän pukukisan voittajaa. Vaikuttaminen sanana onkin monitulkintainen lapsille ja haastatteluissa he saattoivat aluksi ymmärtää sen tarkoituksen eri tavalla kuin me tutkijat.

T: -- tuntuuko teistä, että te pystytte itse koulupäivän aikana vaikuttamaan johonkin asioihin täällä koulussa?

Frida: No se vähä riippuu asiasta.

T: Onko jotain esimerkkejä?

Kerttu: No vaikka, jos ei tykkää jostain aineesta, niin ei kai sitä nyt voi muuttaakaan siitä et sanoo vaan et ei vaan tykkää.

Joillakin tyytyväisyys omiin vaikuttamismahdollisuuksiin ilmeni kokemuksena siitä, ettei haluaisi vaikuttaa koulun asioihin enempää kuin tällä hetkellä jo pystyy. Osa oppilaista koki, että vain oppilaskunnan hallituksen jäsenillä oli mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin ja yksittäinen oppilas pystyi vaikuttamaan vain kertomalla heille ajatuksistaan. Toisaalta vaikuttamismahdollisuudet koettiin myös rajautuvan vain oppilastoimikunnan hallituksen jäsenten etuoikeudeksi, sillä eräät oppilaat totesivat, että hallituksen jäsenille kertominen oli turhaa, koska heitä ei tuntunut kiinnostavan. Oppilastoimikunnan hallituksen toiminnan lisäksi haastattelun aikana mainittiin myös muita oppilastoiminnan muotoja, joihin osallistuminen oli mukavaa ja lisäsi oppilaiden kokemuksen perusteella vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi ympäristöasioihin.

T: pystyykö täällä koulussa oppilaat vaikuttaa asioihin, tai että jos teillä tulee vaikka joku idea tai jotain muuta?

Minea: niin no, mehän voidaan kertoa se oppilaskunnalle, mutta ne ei ehkä silleen niin hirveesti halua... tai en tiä.

T: Joo.

Minea: Ku nehän keksii niitä omia asioita.

T: Niin, okei eli se ei välttämättä, ette koe, että se välttis sieltä kautta menee eteenpäin?

Emma: joo.

Kerttu: Voi valita kouluruokailussa, et ottaaks kasvisruokaa vai sellasta ruokaa mis on lihaa.

T: No entäs jos ihan teidän oman luokan sisällä, niin saatteko te siellä päättää asioista tai vaikuttaa asioihin?

Emma: Nooooo joo

Minea: joo joihinkin saadaan, mut sit joihinkin sillee ei.

Emma: Niin. Se riippuu, että minkälainen päivä Annalla (luokanopettaja) on ((naurahtaa)).

Vilma: Tuntuu, että se on vähän silleen, tai jos on tossa oppilaskunnassa, niin ne on ainoastaan ne, jotka sitten lapsista pääsee vaikuttamaan, että kauheen moni muu ei niinku pääsee osallistumaan. Ja sitten esim. meidän luokalta on tällä hetkellä oppilaskunnassa semmonen, joka on nyt kolmatta vuotta siellä. Se on vähän ärsyttävää, että koko ajan se vaan.

Matilda: Voihan sille sanoa ehdotuksia, mutta sillei. Niin...

Vilma: Ne ei välttisi toteudu.

Matilda: Ois se kiva, jos pääsis vähän (vaikuttamaan).

Osa oppilaista koki selkeästi, etteivät voineet vaikuttaa koulussa. Kielteisissäkin kokemuksissa oppilaiden käsitys vaikuttamisen tavoista kuitenkin vaihteli. Kertoessaan, että eivät voi vaikuttaa, osa oppilaista arvioi realistisesti, ettei heidän haluamiinsa asioihin edes voisi vaikuttaa esimerkiksi koulun rahatilanteen takia. Aikuisista vaikuttamisen yhteydessä esiin nousivat opettajat ja rehtori. Eräs haastateltava totesi, että halutessaan vaikuttaa pieniin asioihin voisi ehdottaa muutosta opettajalle. Toinen haastateltava puolestaan arveli, että toimiva vaikuttamisen keino olisi laittaa rehtorille lappu asiasta. Myös vaikuttaminen koulussa kytkeytyi siis osittain valtakysymyksiin. Oppilaat kokivat aikuisilla olevan valta vaikuttaa asioihin, ja heidän oli mahdollista vaikuttaa vain aikuisten mahdollistamilla tavoilla.

5.3 Koulun olosuhteet

Sosiaalisten suhteiden ja koulun toimintakulttuurin lisäksi oppilaat kokivat koulun olosuhteiden vaikuttavan heidän kouluhyvinvointiinsa. Koulun olosuhteiden osalta oppilaat kertoivat kouluhyvinvointiin vaikuttavan tekijöitä, jotka liittyvät muun muassa *koulun fyysisiin tiloihin, kouluarkeen ja pedagogisiin ratkaisuihin*. Tähän kategoriaan olemme Konun (2002) tapaan sisällyttäneet myös oppilaille tarjottaviin palveluihin kuten kouluruokailuun ja oppilashuoltoon liittyvät kokemukset. Nämä palvelut sisältäväksi teemaksi loimme analyysissämme teeman *koulun muut aikuiset*. Aineistossamme koulun fyysinen ympäristö ja sen vaikutus hyvinvointiin tuli oppilaiden puheessa usein esiin. Tällaisia tekijöitä olivat välituntialueisiin, luokkatiloihin ja koulun muihin sisätiloihin sekä koulun siisteyteen ja sisäilmaan liittyvät seikat. Myös aikaisemman tutkimuksen mukaan koulun olosuhteilla on vaikutusta kouluhyvinvoinnin kokemuksiin (esim. Holzer ym., 2021).

Oppilaille koulun piha näyttäytyi tärkeänä tilana. Fyysisistä tiloista piha mainittiin useasti eri haastateltavien toimesta. Tarpeeksi suuri piha ja sieltä löytyvä mielekäs tekeminen olivat oppilaille tärkeitä. Oppilaat arvostivat koulun

pihoissa muun muassa jalkapalloareenoita ja muita pelipaikkoja, keinuja, frisbeegolfkoreja sekä erilaisia välineitä, joita sai esimerkiksi välituntilainaamosta. Toisaalta osa oppilaista koki koulun pihan olevan vähän tylsä, eli aktivoivaa tekemistä ei ollut kaikkien mielestä riittävästi tai se ei ollut heidän mieleensä. Piha oli oppilaiden käytössä erityisesti välituntisin, eli silloin, kun oppilailla oli taukoa varsinaisesta koulutyöstä.

Välituntien aikana oppilaat viettävät aikaa vapaammin ja voivat itse määrittää, mitä haluavat tarjolla olevien mahdollisuuksien puitteissa tehdä. Hyvinvoinnin kannalta oppilaille on tärkeää, että välitunnit voi viettää mielekkäästi (Holzer, ym. 2021). Tutkimuksessamme oppilaat kokivat kavereiden olevan yksi tärkeimmistä asioista heidän kouluhyvinvoinnilleen. Kavereiden kanssa oppilaat saavat usein olla vapaammin nimenomaan välitunneilla, eikä niinkään muuten koulupäivien aikana, joten välitunnit näyttäytyivät oppilaiden kertomana myös tärkeinä heidän kouluhyvinvoinnilleen. Kuten aiemmin totesimme, oppilailla on heidän mukaansa koulu yhteisössä vähiten valtaa, sillä valta on usein aikuisilla. Välitunneilla oppilailla on kuitenkin mahdollisuus vapaampaan olemiseen omien kavereiden kanssa. Vallan näkökulmasta katsottuna voisi tulkita, että nimenomaan vapaus välitunneilla näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta tärkeänä kouluhyvinvoinnille.

Osa oppilaista mainitsi hyvinvoinnin kannalta olevan tärkeää, että koulun fyysinen ympäristö, kuten piha on turvallinen. Turvallisuuden tunteeseen liittykin aikaisemmin mainitsemamme sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön turvallisuuden lisäksi myös fyysisen ympäristön turvallisuus. Koulun olosuhteisiin liittyvä turvallisuus onkin oleellinen osa oppilaan kouluhyvinvoinnin ja turvallisuuden kokemusta. Turvallisen koulun pihasta tekee oppilaiden mukaan se, että koulu sijaitsee turvallisella paikalla, eikä esimerkiksi suurien autoteiden varrella. Molemmissa tutkimuksemme kouluissa oppilaat pitivät oman koulunsa pihaa turvallisena. Osana turvallista fyysistä kouluympäristöä myös ympäristön esteettömyys mainittiin. Jotkut koulun tiloista eivät olleet kaikille oppilaille saavutettavissa esimerkiksi pyörätuolilla. Molempien koulujen oppilaat kokivat ja kertoivat heidän koulunsa olevan tavallista pienempi koulu. Oppilaat toivat esiin, että on mukavaa, kun on pieni koulu, joka on lähellä. Oppilaiden kokemusten kautta havaitsimme, että pieni koulu lisäsi myös turvallisuuden tunnetta.

Linnea: Meillä on aika silleen varmaan turvallinen, tai sellainen hyvä koulupiha että, vaikka siellä on parkkipaikat, mutta sinne ei saa mennä.

T: -- tuleeko mieleen sitten jotain muita semmoisia asioita, mitkä vaikuttaisi teidän joko hyvinvointiin koulussa tai sitten semmoisia, että ei olisi niin hyvä olla koulussa?

Kerttu: No turvallisuus esimerkiksi, onko turvallinen koulun piha, onko se piha-alue...

Isla: Kouluympäristö, et onks se turvallinen myös.

Oppilailla oli paljon ideoita, miten parantaa fyysisen ympäristön viihtyisyyttä varsinkin sisätilojen osalta. Toiveet liittyivät erityisesti siihen, että koulussa olisi enemmän mahdollisuuksia vapaampaan olemiseen. Oppilaat toivoivat esimerkiksi kouluun isompaa kirjastoa. Kirjastoa toisaalta myös keuhuttiin, sillä siellä oli kiva tehdä ryhmätöitä. Tiloihin liittyen oppilailla oli usein toiveita siitä, että oppiminen tapahtuisi välillä muuallakin koulun tiloissa kuin omassa luokassa oman pulpetin ääressä. Osa sanoikin joidenkin luokkien olevan pieniä, ahtaita ja niissä olevan liikaa tavaraa. Nämä oppilaiden kommentit liittyivät selkeästi viihtyvyyteen luokassa ja koulurakennuksessa. Oppilaille oli tärkeää, että kouluympäristö olisi viihtyisä ja siellä olisi mahdollisuuksia myös vapaampaan oleskeluun. Myös osaksi turvallisuuden tunteen kokemusta sisältyy mahdollisuus rauhallisiin tiloihin, joissa voisi viettää aikaa myös itsekseen (Kallinen, ym., 2021).

Kouluympäristön terveellisyyteen liittyen koulun sisäilma ja home mainittiin useammassa haastattelussa. Tulkitsimme kuitenkin, että home ei juurikaan vaikuttanut kyseisten oppilaiden koulunkäyntiin, vaan se mainittiin enemmän siksi, koska tiedettiin sen olevan yleisesti hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Yksi oppilaista mainitsi jopa, ettei homeesta saanut puhua, koska opettajat suuttuvat, mikä viittaa siihen, että homeongelma oli vaiettu aihe. Sisäilmalla kerrottiin olevan vaikutusta hyvinvointiin puolin ja toisin. Hyvä ilma ja tuulettaminen paransivat hyvinvointia, kun taas pahat hajut koettiin ikävinä. Pahat hajut ovatkin helposti havainnoitava tekijä, joka vaikuttaa välittömästi kouluviihtyvyyteen.

Elli: -- kun jossain täällä koulussa on hometta, niin sitten jollakin voi olla joku allergia tai jotain tuommoista, niin se voi olla huonoksi

T: Joo

Aava: ja sit yleensä, jos siitä sanoo, niin sit opettajat vaan suuttuu.

Aarni: Ja hyvä hygienia.

Väinö: Niin ja hyvät hajut. Eikä semmoista Axe-hajua.

Aarni: Joo niin... Muutama meidän luokasta käyttää vähän liikaa Axea.

Väinö: Se juu, mä olin heti, kun mä haistan semmosen vaan läpi ((ilmeilee))

Aarni: Mutta tiesikkö mitä? Se on vaan se, kun aina keväällä tulee tuolta välkältä tonne luokkaan semmonen kakan haju, kun ne lannoittaa peltoja, niin se on hyvät hajut tosiaan siinä vaiheessa vähän poissa.

Myös erilaiset koulun arjessa tapahtuvat toiminnot ja järjestelyt nousivat esiin oppilaiden kertoessa kouluhyvinvoinnista. Tällaisia toimintoja ja järjestelyjä olivat esimerkiksi kouluruokailu sekä koulupäivän pituuteen ja yleisesti lukujärjestykseen liittyvät seikat, kuten ruokailuajat tai välituntien sijoittelu. Kysyttäessä oppilailta, mikä vaikuttaa siihen, että on hyvä olla koulussa osa mainitsi siihen vaikuttavan myös oma terveydentila sekä hyvinvointiin liittyvät tottumukset, kuten nukkuminen ja aamupalan syöminen ennen koulupäivää. Kouluruoka mainittiin haastatteluissamme oppilaiden toimesta useita kertoja. Osa oppilaista piti ruokaa hyvänä ja osa puolestaan suhtautui siihen kielteisesti. Kouluruoka on aiheena yleinen ja se puhututtaa, joten emme pitäneet yllättävänä, että se nousi myös meidän haastatteluissamme puheenaiheeksi, vaikka sitä ei aina liitettykään osaksi hyvinvointia.

Liitämme myös esimerkiksi ryhmäkokoon liittyvät seikat sekä henkilöstöresurssin osaksi kouluarjen järjestelyitä koskevia kokemuksia. Yksi haastattelumamme oppilas mainitsi opettajia olevan tarpeeksi, mutta toisessa haastattelussa esitettiin toive, että ohjaaja saisi olla mukana jokaisella oppitunnilla. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa oppilaat ovat toivoneet ohjaajan olevan mukana kaikilla oppitunneilla (Fraser & Meadows, 2008). Tällöin saisi oppilaiden mukaan enemmän apua.

Useampi haastateltava mainitsi luokkakoon olevan turhan iso ja tämä aiheutti muun muassa sitä, että oli enemmän meteliä ja vaikeampi keskittyä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaiden näkökulmasta kouluhyvinvointiin kielteisesti vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa rauhattomat ympäristöt (Holzer, ym., 2021; Kallinen & Pirskanen, 2021). Liian suuren ryhmäkoon voidaankin nähdä vaikuttavan työskentely-ympäristöön kielteisesti. Rauhallinen ja turvallinen ympäristö puolestaan tukee hyvinvointia (Konu, 2002). Isossa luokassa oli kuitenkin joidenkin oppilaiden mielestä myös myönteisiä puolia.

Minea: kyllä tähän tottuu (isoon ryhmäkokoon) ja on tää paljon kivempaa nyt, kun on enemmän esimerkiksi tyttöjä, ku ennen meidän luokalla oli vaan neljä. Niin se oli vähän ärsyttävää.

Oppilaat kokivat opettajilla olevan valta luokissa ja opettajan pedagogisten ratkaisujen vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa koulussa. Pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitamme opetusta, kokeita tai läksyjä koskevia toimintatapoja, jotka olivat oppilaiden mukaan opettajan määräämiä, eivätkä oppilaat pystyneet niihin juurikaan vaikuttamaan. Tutkimuksessamme oppilaat kokivat monipuolisten oppimistapojen tukevan heidän kouluhyvinvointiaan. Osalla oppilaista oli erilaisia ehdotuksia oppimistavoiksi ja he toivoivat, ettei aina luettaisi tai tehtäisi tehtäviä. Oppilaat ehdottivat, että välillä voisi esimerkiksi mennä ulos tai liikuntasaliin sekä tehdä tehtäviä tietokoneella ja parin kanssa. Osalla oppilaista oli myös toiveita työn tauottamiselle esimerkiksi taukojumppien avulla. Opettajan opetustyyllillä onkin vaikutusta oppilaan kouluhyvinvointiin (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Monipuolisten ja luovien opetusmenetelmien voidaan nähdä tukevan kouluhyvinvointia, sillä oppilaiden mukaan niiden puute vaikuttaa kouluhyvinvointiin kielteisesti (Powell, ym., 2018). Oppimistapojen vaihtelun lisäksi tutkimuksessamme osa oppilaista toi esiin ajatuksen, että voisi olla myös enemmän eri opettajia, eli vaihtelua opettajien välillä koulupäivien aikana. Tämä kertoi osaltaan myös toiveesta opetustyylien ja oppimistapojen vaihtelusta.

Kokeita oli useamman oppilaan mielestä liikaa ja niiden arveltiin myös aiheuttavan stressiä. Osa oppilaista pohti myös tehtävien vaikeustasoja, toiselle oppilaalle tehtävät olivat sopivia tai helpohkoja, kun taas toinen koki, että opettaja oli vaativa ja tämä heijastui myös tehtävien vaikeustasoon. Vaikeat tehtävät ja kova vaatimustaso voivat aiheuttaa oppilaalle tunteen, ettei hän saa tarpeeksi tukea koulutehtäviinsä. Hyvinvointia tukevaksi tekijäksi oppilaat nostivat myös sen, ettei läksyjä tulisi liikaa. Yksi oppilas mainitsi, että pitkänä koulupäivänä läksyjä saattoi tulla kaikista aineista, jolloin määrä nousi liian suureksi. Kouluhyvinvointia tarkasteltaessa tuleekin pohtia myös palautumista koulupäivien jälkeen. Mikäli läksyjä tulee oppilaiden näkökulmasta liikaa ja niiden tekeminen kuormittaa, tulee pohtia pystyvätkö oppilaat palautumaan tarpeeksi. Eräs haastateltava kertoi, että harrastus vie paljon aikaa koulun jälkeen, eikä läksyjen tekemiselle jää aikaa tai jaksamista.

T: onko täällä koulussa oppitunneilla teille sopivan tasoisia tehtäviä tai ylipäätään koulutehtäviä, onko teillä niistä jotain ajatuksia?

Kerttu: No on ne aika hyvän tasoisia.

Isla: Varsinkin jos oppii helposti ja opettaja selittää sillä tavalla et oppii, niin sitten ainakin ku ymmärtää nii sitte.

Frida: Se riippuu aika paljon siitä, että selittääkö ne opettajat jotain tai silleen, että auttaako ne siinä alussa tyyliin, että ne selittää, että se pitää aloittaa näin vai sanooko ne vaan, että voitte siitä aloittaa ja lähtee vaikka tekemään jotain toista juttua.

Isla: Nii

T: joo

Isla: että näyttää sen sillä tavalla, että varmasti kaikki ymmärtää.

T: -- että miten ne aikuiset on vaikuttanut siihen, että teillä, tai joitakin sellaisia juttuja mitä ne tekee, että teillä on hyvä olla koulussa tai sitten toisinpäin, että onko joku semmoinen juttu, mihin liittyy joku noista aikuisista, että ei ole välttisi niin hyvä olla koulussa?

Eevi: Mmm. No ehkä silleen ope, ku tota välillä meillä on esimerkiks silleen, että jos on tosi levoton tunti, niin sitten voidaan vaikka, välillä ollaan tehty joku taukojumppa siihen väliin ja sitten tota jatkettu taas tuntia. Sitte ei oo enää niin levotonta.

Keskustellessamme oppilaiden ajatuksista eri aikuisten vaikutuksesta kouluhyvinvointiin, oppilaat mainitsivat myös eri oppilashuollon henkilökuntaan kuuluvia aikuisia. Suurin osa oppilaista mainitsi vain kuraattorin ja terveydenhoitajan ja muu oppilashuoltohenkilöstö, kuten koulupsykologi ja koululääkäri jäivät mainitsematta. Terveydenhoitaja ja kuraattori ovatkin oppilaiden näkökulmasta selkeästi sellaisia aikuisia koulussa, jotka tukevat nimenomaan hyvinvointia tai terveyttä arjessa. Koulupsykologi ja koululääkäri voivat myös olla tällaisia aikuisia, mutta nämä ammattilaiset eivät ole yhtä lailla arjessa läsnä. Lisäksi näiden palveluiden tarve koskee vain osaa oppilaista, joten on ymmärrettävää, ettei näitä ammattilaisia mainittu haastatteluissa. Toisen tutkimuskoulun oppilaista useampi mainitsi myös hammaslääkärin ja tämä aikuinen löytyi myös heidän verkostokartastaan. Tämän koulun yhteydessä sijaitsi hammaslääkärin vastaanotto, joten hammaslääkäri oli heidän arjessaan läsnä fyysisenä tilana, joka selittää hammaslääkärin mainitsemista.

Useassa haastattelussa oppilaat kokivat oppilashuoltohenkilökunnan etäisinä ja osa ei esimerkiksi tiennyt, ketkä ovat kuraattorina ja terveydenhoitajana koulussa. Osan verkostokartoista oppilashuoltohenkilökunta

puuttui kokonaan. Kuraattorin ja terveydenhoitajan olemassaolo tiedettiin, mutta suurin osa oppilaista tunnisti heidät heikosti. Useassa haastattelussa oppilas peilasi tunnettavuutta siihen, muistaako hän näiden henkilöiden nimeä. Tuttujen aikuisten ja kouluympäristön myönteinen vaikutus hyvinvoinnille tuli jo aiemmin esille havainnoissamme oppilaiden kuuluvuuden kokemuksissa.

Oppilashuoltohenkilökunnan hyvinvointia tukeva vaikutus näkyi oppilaiden puheessa esimerkiksi terveydenhoitajan osalta akuuteissa tapaturmissa auttamisessa, terveystarkastuksien tekemisessä ja terveysneuvojen antamisessa. Terveydenhoitaja nähtiin terveyden ammattilaisena, joka erään oppilaan mukaan ”katsoo oppilaiden terveyden”. Kuraattori nähtiin keskusteluapuna, jolle sai mennä juttelemaan ja puhumaan, jos ei esimerkiksi halunnut puhua opettajalle. Oppilaat näkivät kuraattorin ja terveydenhoitajan työtehtävät tärkeinä hyvinvoinnille koulussa. Puhuessaan oppilashuoltohenkilökunnasta ja heidän työtehtävistään, osa oppilaista otti puheeksi toiveen, että nämä ammattilaiset olisivat joka päivä koululla tavoitettavissa. Perusteluita tälle oli esimerkiksi, että jos sattuu joku onnettomuus tai jos haluaa keskustella jonkun muun kuin oman opettajan kanssa. Tämä voidaan liittää myös turvallisuuden tunteen tarpeeseen. Oppilaat kokevat tärkeäksi, että onnettomuuden sattuessa heidän tarvitsemansa aikuiset olisivat saavutettavissa. Kynnys kuraattorille puhumiselle näyttäytyi osan vastauksissa korkeana, sillä kuraattoria ei tunnettu tai pidetty luotettavana. Osalla oppilaista oli myös heikko tietämys, kuinka usein terveydenhoitaja tai kuraattori oli oikeasti tavoitettavissa koululla.

T: Joo kukas täällä on kuraattorina?

Ilona: En mä tiedä.

Aava: Ei mitään hajua.

Elli: Ei meillä oo tyyliin nyt edes.

Oona: -- mun mielestä kuraattori tai terkkari vois olla täällä joka päivä.

Aino: Niin jos joku haluaa apua, tai niin mennä sinne, tai jos on joku.

T: Kyllä, tuleeko muita perusteluita sille, että miksi olisi hyvä, että ne on joka päivä?

Oona: No koskaan ei tiedä, että jos joku onnettomuus tapahtuu mut sitte ei oo ammattilaista siellä hoitaas, ja jos ne on vaan esim. en oo varma onks se tiistaina vai keskiviikkona täällä koulussa, mutta jos ei tapahdu sinä päivänä jotain, vaan tapahtuu jonain toisena päivänä, niin sit ne ei oo täällä.

Aino: Eiks tos lukenu, kuraattori tai terkkari on tiistaina ja sitten kuraattori tai joku niistä on keskiviikkona.

Oona: Niin ja sitte kuraattori, että jos ei just sinä päivänä tuu jotain mieleen, haluais puhua jollekin, eikä uskalla puhua muille, ku kuraattorille.

T: -- Onks jotain aikuisia mitä kouluissa vois olla, mutta täällä ei oo?
Tuleeko mieleen jotain semmosia?

Lilja: No en mä nyt tiä, mut se meiän terveydenhoitaja, niin se on varmaan kerran viikossa, niin ehkä se olis parempi, jos täällä olis useammin joku, et sitte jos jotain vaikka sattuu niin sitten voi mennä sinne.

Opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön lisäksi kouluissa työskentelee myös muiden alojen ammattilaisia, jotka oppilaat mainitsivat kouluhyvinvointiin vaikuttavina. Näitä ammattilaisia olivat laitoshuoltajat, ravitsemustyöntekijät ja kiinteistöhuollon ammattilaiset. Tuttavallisemmin oppilaat käyttivät näistä aikuisista termejä siivoojat, keittäjät ja talonmiehet. Oppilaille vaikutti olevan selkeää, mitä näiden ammattilaisten työtehtäviin kouluissa kuului, joten oppilaiden oli myös selkeä miettiä, miten he voisivat vaikuttaa heidän kouluhyvinvointiinsa. Tämä näkyi haastatteluissa esimerkiksi oppilaiden lausahduksissa ”keittäjät tekee ruuan” tai ”siivoojat siivoo”.

T: -- Mä jäin miettimään vielä sitä, kun te sanoitte, että ne keittäjät kertoo niistä ruuista, että mitkä on terveellisiä esimerkiksi ja antaa niitä vinkkejä, niin koetteko te, että ne keittäjätkin pystyy jollain lailla vaikuttaa siihen, että on hyvä olla koulussa tai siihen ettei?

Helmi: No ne antaa meidän monipuolisesti ottaa sitä mitä me halutaan, mutta sit ne aina välillä sanoo, että oisko parempi esim. jos on kasvissosekeittoo, niin tosi moni ottaa vaan lautasen täyteen raejuustoa, niin sit ne aina sanoo että muistakaa lapset, että toi raejuusto on kasvissosekeiton mauste eikä toisinpäin.

Matilda: No keittäjät tekee meillä ruokaa ja laittaa kaikki, pesee astiat ja silleen ja...

Vilma: Sitte siivoojat siivoaa meidän luokat ja sitten pyyhkii esim. pölyjä ja noita et koulu pysyy siistinä.

Matilda: ja muutenkin huolehtii koko koulun siisteydestä.

Matilda: Niin sitten semmoset hyvät tilatkin on yks semmonen, että ei oo semmosta kauheen likasta.

Lenni: no sitten niin keittäjätkin tai ne, niin on ne semmoisia ilosia ja tervehtii ku menee ruokailuun.

Ruoan tarjoamisen lisäksi ravitsemustyöntekijän nähtiin jakavan terveystippejä ruokaan liittyen ja huolehtivan, että lapset syövät. Vaikka oppilaat puhuivat laitoshuoltajista, ravitsemustyöntekijöistä ja kiinteistöhuollon ammattilaisista pääosin heidän työtehtäviensä kautta, puheesta kävi ilmi, ettei oppilaille ollut yhdentekevää, keitä nämä ammattilaiset olivat. Tämä näkyi esimerkiksi näiden ammattilaisten kanssa tapahtuvista vuorovaikutustilanteista kerrottaessa. Ravitsemustyöntekijät esiintyivät oppilaiden puheessa ja verkostokartoissa näistä kolmesta ammattialasta selkeästi eniten. Oppilaat ajattelivat ruuan vaikuttavan kouluhyvinvointiin ja olevan muutenkin tärkeä osa kouluarkea, mikä selittää ravitsemustyöntekijöiden näkyvämpää roolia aineistossa.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tällä tutkimuksella lisäämme tietämystä 5.–6. luokan oppilaiden kokemasta kouluhyvinvoinnista Suomessa. Otamme mukaan myös näkökulman koulun eri aikuisten vaikutuksesta oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin. Lisäksi tuomme tutkimuksellamme lisää ymmärtävää otetta kouluhyvinvoinnin tutkimuskentälle. Tutkittavillamme oli mahdollisuus omien kokemustensa kautta tuoda itse esille niitä kouluhyvinvointia rakentavia tekijöitä, jotka he kokevat kouluhyvinvointinsa kannalta oleelliseksi. Hyvinvointia ei siis tarkasteltu ainoastaan valmiiksi määriteltujen hyvinvoinnin osatekijöiden tai kysymysten kautta. Keräsimme tietoa oppilaiden kokemuksista haastattelujen ja verkostokarttojen avulla ja syntynyttä aineistoa analysoimme hyödyntämällä Konun (2002) kouluhyvinvointimallin ja aikaisemman oppilaiden näkökulmasta tehdyn kouluhyvinvointitutkimuksen pohjalta kehittämäämme analyysikehystä. Suhtauduimme tutkimusta tehdessämme kouluhyvinvointiin voimavarana ja koulutyötä tukevana myönteisenä tekijänä. Myönteisestä lähestymistavasta kertoo pyrkimyksemme ymmärtää oppilaiden kokemuksia nimenomaan kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessamme toki käsiteltiin kouluhyvinvointiin sekä myönteisesti että kielteisesti vaikuttavia tekijöitä, mutta tutkimus itsessään lähti liikkeelle koulupahoinvoinnin tarkastelun sijaan kouluhyvinvoinnin tarkastelusta.

Tutkimuksemme tulokset antavat laajan kuvauksen siitä, millaiset tekijät tutkimukseemme osallistuneiden 5.–6. luokan oppilaiden mukaan kouluhyvinvointiin vaikuttavat, sekä millaisena aikuisten rooli kouluhyvinvoinnin kokemuksissa näyttäytyy. Oppilaiden mukaan kouluhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttaa useita tekijöitä, joita jäsensimme sosiaalisten suhteiden, koulun toimintakulttuurin ja koulun olosuhteiden ulottuvuuksien avulla. Näiden tekijöiden lisäksi koulun aikuisilla oli vahva rooli koulunhyvinvoinnin kokemusten rakentumisessa. Koulun aikuisten rooli osana kouluhyvinvointia näkyi oppilaiden

kokemuksissa useimmiten vuorovaikutustilanteiden kautta. Sosiaaliin suhteisiin liittyvät kouluhyvinvoinnin tekijät olivat merkittävässä osassa oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemusten muodostumisessa. Koulun aikuisiin liittyvä vuorovaikutus oli kuitenkin yhteydessä myös koulun toimintakulttuuriin ja koulun olosuhteisiin liittyviin tekijöihin.

Tuloksissamme luokanopettajan merkitys oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavana koulun aikuisena korostui, mikä on ymmärrettävää luokanopettajan ollessa se aikuinen, joka on oppilaiden kanssa joka päivä ja jatkuvasti tekemisissä. Eräs haastateltava kuvasi aineistossamme luokanopettajalla olevan valta luokassa. Alakoulussa oma luokka on usein se pysyvyyttä edustava ympäristö, jossa oppilailla on oma paikka, tuttuja vertaissuhteita sekä opettaja ympärillä. Lasten koettua hyvinvointia tarkasteltaessa korostetaan usein turvallisuuden tunteen kokemusta (Harinen & Halme, 2012). Pysyvyys ja tuttu ympäristö luovat turvallisuutta, jonka tulkitsimme olevan myös meidän tulostemme osalta keskeinen tekijä hyvinvoinnin kokemusten rakentumisessa.

Luokanopettaja onkin keskeinen aikuinen, joka, osittain valta-asemansa kautta, luo arjessa turvallisuutta. Aineistomme perusteella tulkitsimme, että luokanopettajalla on mahdollisuus luoda arjen turvallisuutta olemalla läsnä ja välittämällä oppilaista. Luokanopettaja on usein myös se aikuinen, joka luo oppilaiden arkeen rutiinit, jotka jäsentävät koulupäivän kulkua. Haastattelemamme oppilaat kuvasivat hyvän opettajan olevan sellainen, joka asettaa rajat ja puuttuu turvallisuutta tai rauhallisuutta uhkaaviin tilanteisiin. Tämä kertoo lasten tarpeesta pystyä luottamaan siihen, että aikuiset käyttävät valtaansa luokassa ja koulussa turvallisuuden luomiseen ja ylläpitämiseen.

Aikuisten vallankäyttö näyttäytyi tuloksissamme välillä myös kielteisenä, mikäli oppilaat kokivat, että aikuinen käytti valtaansa epäoikeudenmukaisesti. Kaikkien oppilaiden kokemusten kautta ilmenneet oppilaiden ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet olivat moninaisia. Osalle oppilaista luokanopettaja oli tärkein ja läheisin koulun aikuinen, mutta osa koki selkeästi suhteen omaan luokanopettajaansa etäisenä. Huonona piirteenä opettajassa tai koulun aikuisessa pidettiin esimerkiksi sitä, jos tämä käyttää huutamista ryhmänhallintakeinona. Tällaiset vuorovaikutustilanteet eivät olleet selkeästi olleet onnistuneita. Kielteiset kokemukset vuorovaikutuksessa koulun aikuisten

kanssa ovat yhteydessä siihen, ettei oppilas koe oloaan koulussa hyväksi (Huynh ja Stewart-Tufescu, 2019).

Aikuisten ollessa niitä, jotka toiminnallaan luovat turvallisuuden tunnetta koulussa, voi heidän vaikutuksensa tunteen syntymiseen olla myös kielteinen. Esimerkiksi aikuisten huutaminen on myös aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemusta heikentävää (Powell, ym., 2018). Kaikilla tutkimukseemme osallistuneilla oppilailla suhde omaan luokanopettajaan ei ollut lämpimin, ja tämä saattoi johtua siitä, ettei oppilas yksinkertaisesti pitänyt omasta opettajastaan. Jotta jokainen oppilas voisi kuitenkin tuntea olonsa koulussa turvalliseksi, ajattelemme, että olisi tärkeää, että kaikille oppilaille löytyisi koulusta joku turvallinen aikuinen, kelle uskaltaisi kertoa huolistaan, vaikka se ei olisikaan juuri oma luokanopettaja. Haastateltavillamme, jotka kertoivat etäisemmästä suhteesta luokanopettajaansa, löytyikin suurimmalta osalta joku toinen koulun aikuinen kelle tarvittaessa uskoutua.

Tuloksissamme valtasuhteet koulussa näyttäytyivät selkeinä. Aikuisilla oli oppilaiden kokemusten mukaan kouluissa eniten valtaa, niin kuin heillä on yleisesti muillakin lapsen elämän osa-alueilla (O'Reilly ym., 2013). Vaikka lasten kuuleminen ja heidän näkökulmiensa huomioonottaminen on yhteiskunnassa lisääntynyt, ei se vielä ainakaan tämän tutkimuksen tuloksissa korostunut. Koulussa opettaja nähtiin oppilaiden kokemuksissa mahdollistajana, joka päätti opetukseen ja muuhun koulun toimintaan liittyen oppilaiden asioista. Opettaja oli myös se, joka mahdollisti oppilaille sen, mihin asioihin he saivat vaikuttaa. Eräs haastateltavamme kertoi kuvaavasti vaikuttamismahdollisuuksien arjessa olevan välillä kiinni siitä, millä tuulella luokanopettaja on.

Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet koulussa rajautuivat melkein vain oppilaskuntatoimintaan, jonka toiminnasta oppilaat olivat montaa mieltä. Kouluissa oppilaskunnan hallitukseen kuuluu vain osa oppilaista, ja moni haastatelluista koki tämän rajoittavan erityisesti hallitukseen kuulumattomien vaikuttamismahdollisuuksia. Tyypillistä on, että kun lasten näkökulmaa pyritään ottamaan huomioon, kuulluksi tulevat usein vain sellaiset lapset, jotka ovat itse aktiivisia ja sosiaalisia (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 19). Tällaisten lasten näkökulmat eivät välttämättä edusta kovin kattavasti kaikkia lapsia. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, s. 28) kuitenkin edellyttää, että

kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus saada kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemuksia yhteisönsä jäsenenä.

Oppilaiden kokemuksista tulkittavat rajalliset vaikuttamismahdollisuudet kielivät siitä, ettei oppilaiden ajatuksia ja näkökulmia vieläkään huomioida kouluissa riittävällä tasolla, eivätkä nykyiset vaikuttamisen tavat ole kaikille sopivia, vaan jättävät osan oppilaista ulkopuolelle. Koska pienissä arjen tilanteissa oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet olivat tutkimuksessamme pitkälti kiinni opettajan mahdollistamisesta, ajattelemmekin, että mahdollisuudet vaikuttaa voivat vaihdella suurestikin. Jotta oppilaat olisivat näissä tilanteissa tasa-arvoisessa asemassa, pitäisi opettajan pystyä tarjoamaan tilaisuuksia vaikuttaa tai huomioimaan kaikkien oppilaiden vaikuttamispyrkimyksiä tasapuolisesti. Harvoin arjessa tällainen on kuitenkaan mahdollista, jolloin oppilaat ovat väistämättä epätasa-arvoisessa asemassa vaikuttamismahdollisuuksiensa suhteen.

Osa tutkimukseemme osallistuneista tytöistä kertoi kuuluvansa esimerkiksi välituntitoimintaan ja muihin koulun oheistoimintoihin. Yksikään tutkimuksemme pojista ei kertonut kuuluvansa tällaiseen toimintaan. Poikien puheessa esimerkiksi välituntitoiminta saatettiin mainita, mutta siitä puhuttiin ilman osallisuutta, ikään kuin joidenkin muiden toimintana jossain muualla. Jäimmekin pohtimaan, onko aktiivinen osallistuminen koulun opetuksen ulkopuoliseen toimintaan helpompaa tytöille, ja jäävätkö pojat erilaiseen rooliin koulun arjessa. Pojista puhuttiinkin tässäkin tutkimuksessa oppilaiden kokemuksissa välillä häirikköinä ja opettajien kerrottiin puuttuvan esimerkiksi vain poikien epätoivottuun toimintaan oppitunneilla. Osallisuuden kokemusten lisääminen olisi kuitenkin tärkeää, mikäli halutaan edistää myös poikien kouluhyvinvointia sekä kouluun kiinnittymistä (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019).

Osana valtakysymyksiä yksi keskeinen oppilaiden kokemuksista havaitsemamme kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä oli koettu oikeudenmukaisuus koulussa. Epäoikeudenmukaisuus horjutti koettua kouluhyvinvointia. Tasa-arvo ja reiluus olivat tärkeitä arvoja oppilaille. Epäoikeidenmukaisuuden tunne saattoi syntyä hyvinkin arkisista asioista, mutta vaikuttaa pitkäänkin esimerkiksi oppilaan suhtautumiseen tiettyyn koulun aikuiseen. Aikuisten vallankäyttö saattoi yhtä lailla aiheuttaa epäoikeudenmukaisuuden tunteita, mutta myös herättää luottamusta, jos vallan

avulla aikuinen huolehti turvallisuudesta ja kaikkien tasapuolisesta kohtelusta. Aikuisten valta ja oppilaiden turvallisuuden kokemukset kietoutuvat siis toisiinsa, ja ovat samaan aikaan myös keskeisiä kouluhyvinvoinnin kokemuksen rakentumisessa.

Aikaisemman oppilaiden näkökulmasta kouluhyvinvointia käsittelevän tutkimuksen mukaan kaverit ovat oppilaille tärkeä kouluhyvinvointiin myönteisesti vaikuttava tekijä (esim. Graham ym., 2016). Kavereiden ja ystävyysuhteiden keskeisyyttä emme voineet tässäkin tutkimuksessa ohittaa. Teema toistui kaikissa haastatteluissamme ja kaverit olivat monelle oppilaalle tärkein syy koulussa viihtymiseen. Kaverit edustivat omalta osaltaan myös vapautta. Heidän kanssaan vietettiin aikaa oppituntien välissä virallisen ja opettajajohtoisen koulutyön ulkopuolella.

Vaikka kaverit olivat merkittävä kouluhyvinvointia tukeva tekijä, vertaissuhteisiin liittyi oppilaiden kokemuksissa myös kouluhyvinvointiin kielteisesti vaikuttavia tilanteita. Useampi oppilas kuvasi kouluhyvinvoinnille olevan tärkeää se, että ei koulussa esiintyisi kiusaamista. Vertaissuhteissa tapahtuvaa kiusaamista käsiteltiin tutkimukseemme osallistuneiden kanssa verrattain vähän, mutta siihen liittyvistä kommentteista erityisesti aikuisten kiusaamiseen puuttuminen jäi mietityttämään meitä. Osa oppilaista koki, ettei koulun aikuiset pysty tai osassa tapauksia edes halua puuttua kiusaamiseen. Vertaissuhteissa tapahtuva kiusaaminen horjuttaa kuitenkin oleellisesti oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Kallinen ym., 2021). Koulunhyvinvoinnin kannalta turvallisuuden tunteen syntymisessä koulun aikuisten toiminta on keskeisessä roolissa. Tällöin ajateltiin, että oppilaan pitäisi pystyä luottamaan, että turvallisuutta luovat koulun aikuiset puuttuvat ja hoitavat kiusaamistilanteita. Jos aikuinen ei puutu kiusaamiseen oppilaan mielestä riittävällä tavalla, on se omiaan horjuttamaan turvallisuuden kokemusta.

Osa tutkimukseemme osallistuneista oppilaista kertoi, ettei halua kertoa huolistaan, kuten kiusaamistilanteista omalle luokanopettajalleen. Jos oman luokanopettajan ohella kukaan toinenkaan opettaja tai esimerkiksi ohjaaja ei tunnu tarpeeksi läheiseltä aikuiselta huolien kertomiseen, voi oppilashuoltohenkilökunnasta löytyä tähän sopiva aikuinen. Oppilashuoltoon kuuluvat peruspalvelut pitäisi olla oppilaille helposti saavutettavissa, ja vaikka palveluihin ohjaamista tapahtuu aikuisten toimesta, tulisi oppilaiden pystyä myös

itsenäisesti hakeutumaan niiden piiriin (Hietanen-Peltola, ym. 2023). Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden puheessa oppilashuoltohenkilökunta näyttäytyi kuitenkin etäisenä. Monen oppilaan verkostokartasta puuttui kokonaan maininta oppilashuoltohenkilökunnasta. Tulostemme perusteella oppilashuoltohenkilökunta ei siis näyttäydy oppilaille läheisenä tai sellaisena, jolle oppilaat voisivat matalalla kynnyksellä kertoa omista huolistaan. Terveystenhoitajan ja kuraattorin hyvinvointia tukeva vaikutus tuotiin esille yleisellä tasolla, mutta harva oppilas tiesi, ketkä henkilöt näissä tehtävissä toimivat heidän koulussaan. Moni oppilaista ei myöskään tiennyt, milloin tai kuinka usein nämä aikuiset olivat tavoitettavissa. Useamman oppilaan kohdalla kynnyksen hyödyntää heidän palveluitaan esimerkiksi huolista puhumiseen oli korkea, koska henkilökunta ei ollut heille tuttu.

Useampi oppilas toi tutkimuksessaan itse esiin toiveen siitä, että oppilashuoltohenkilökunnasta esimerkiksi terveydenhoitaja tai kuraattori olisi koululla tavattavissa joka päivä. Eräs oppilas perusteli tätä esimerkillä, että jos tapahtuu jokin tapaturma, olisi hyvä, että terveydenhoitaja olisi silloin auttamassa. Tämän perusteella koemme oppilashuoltohenkilökunnan lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta jo sillä, että oppilaat tietävät heidän olevan käytettävissä, mikäli tarve tulee. Se, ettei oppilashuoltohenkilökunta ole paikalla kuin esimerkiksi kerran viikossa, selittää myös sitä, miksi he näyttäytyivät oppilaille etäisinä. Pohdimmekin lisäksi terveydenhoitajan ja kuraattorin tunnettavuutta oppilaiden keskuudessa näiden ammattilaisten aktiivinen esittäytyminen oppilaille. Yhdessä haastattelussa mainittiinkin, että kuraattori oli käynyt esittäytymässä luokassa ja kertomassa palveluistaan. Kuraattorin ja terveydenhoitajan tuttuus voisi myös laskea kynnyksen käyttä heidän palveluitaan, vaikka he eivät olisikaan koulussa paikalla jokainen arkipäivä.

6.2 Lopuksi

Tutkimusta tehdessämme vahvistui ajatuksemme siitä, että oppilaiden ja ylipäättään lasten ajatuksia tulisi todella kuulla erityisesti heitä ja heidän elämänsä koskevissa asioissa. Tutustuessamme lasten kanssa tehtävään tutkimukseen ja sitä käsittelevään kirjallisuuteen, saimme jo laajan ymmärryksen lasten vaikuttamismahdollisuuksista huolehtimisen tärkeydestä, mutta oman

aineistomme kerääminen avasi silmämme lopullisesti. Samalla kun, ymmärryksemme aiheen tärkeydestä on tutkimusprosessin myötä kasvanut, olemme myös huomanneet, että lasten näkökulman huomioiminen jää yhä edelleen usein vähäiseksi tai jopa olemattomaksi.

Lapset tuntevat oman arkinsa ja tästä syystä heillä on monesti myös olemassa olevia kehittämisideoita, joita aikuisten tulisi kuulla (Kallinen ym., 2021). Tutkimukseemme osallistuneilla oppilailta oli heilläkin useita konkreettisia kehittämisideoita koulujensa arkeen liittyen. Oppilaiden kehittämisorientaatiosta voi ajatella kertovan myös tapa, jolla useat oppilaat puhuivat kuvaillessaan kouluaan ja kouluhyvinvointiin liittyviä kokemuksiaan. Lähtiessään kertomaan kokemuksistaan, he esimerkiksi saattoivat kuvailla, että koulussa olisi mukava olla, jos jokin tietty asia olisi jollain tavalla. Tai jos jokin asia ei olisi niin kuin se nyt on, koulussa voisi olla mukavampaa olla. Jotkin tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden huomiot kouluarjestaan olivat sellaisia, että tutkijoina pysähdyimme huomaamaan, ettei sellaista olisi osannut aikuisena ottaa huomioon välttämättä ollenkaan.

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa menetelmiin tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta lasten näkökulmaa on mahdollista aidosti tavoittaa (Argañaraz Gomez & Aufseeser, 2024). Koemme, että onnistuimme menetelmävalinnoissamme suhteellisen hyvin. Tutkimuksessamme verkostokartta toimi osallistavana menetelmänä tarkoituksenmukaisesti. Kartta sujuvoitti toivomallamme tavalla haastatteluita ja keskustelun syntymistä. Oppilaat kertoivat kokemuksistaan monipuolisesti, mutta kaikille annettiin mahdollisuus kertoa vain sen verran kuin he halusivat ja koemme, että haastatteluissa oli sopivan rento tunnelma. Pyrimme antamaan haastateltaville haastattelutilanteessa valtaa sillä, että he saivat itse määrittää, mistä kouluhyvinvointiin liittyvistä aiheista he halusivat puhua. Teimme myös oppilaille alusta asti selväksi, ettei kysymyksiimme ollut olemassa valmiita etukäteen määriteltyjä vastauksia, vaan olimme aidosti kiinnostuneita heidän omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan.

Tutkimuksemme on luonteeltaan ymmärtävää humanistista tutkimusta. Tutkimuksessamme luodun tiedon luonne onkin näin kokemusperäistä ja syntynyt haastattelutilanteessa oppilaiden ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa (Rodaway, 2006). Tutkijoiden rooli ei tässä tutkimuksessa

ole objektiivinen sivustakatsoja, vaan meidän tutkijoiden läsnäolo ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa on vaikuttanut haastattelutilanteeseen. Pyrimme kuitenkin puhumaan haastatteluissa asioista neutraalisti, sillä tutkijoiden arvot ja asenteet voivat helposti vaikuttaa myös tutkittavien vastauksiin. Pyrimme luomaan meidän ja osallistujien välille luottamussuhteen, jotta haastattelutilanteessa oppilaat uskaltaisivat avata omaa kokemusmaailmaansa.

Kokemuksia tutkiessa on olennaista pohtia myös, onko toisten kokemuksia mahdollista ymmärtää ja tulkita, ilman että tutkittavan tarkoittama merkitys muuttuu. Tiedon tulkitseminen tulee tehdä huolellisesti pohtien tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Olemme tuoneet oppilaiden omaa ääntä esille tulkintojemme ohessa esitetyillä sitaateilla haastatteluista. Olemme pyrkinet tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia niiden merkitystä muuttamatta, mutta samalla tunnustamme rajat sille, ettei toisen kokemusta pysty aina täysin tulkitsemaan (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 219). Kokemusten tutkimisessa on myös olennaista se, että tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkien 5.–6.-luokkalaisten ajattelua (Rodaway, 2006). Tutkimuksemme tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella näiden oppilaiden kokemusmaailmasta käsin, tuoden uusia näkökulmia kouluhyvinvoinnin tutkimukseen.

Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui keväällä 2024 viimeisillä kouluviikoilla ennen kesälomaa. Loppukevät on tunnetusti kouluissa hyvin kiireistä aikaa, ja tämä on varmasti vaikuttanut osaltaan myös tutkimuksemme tuloksiin. Huomasimme tutkijoina kouluissa olevan kiireisen ilmapiirin ja aikuisilla olevan kiireen. Tutkittavamme ovat alakoulujen ylempien luokkien oppilaita, joten esimerkiksi kokeita on loppukevästä saattanut olla enemmän kuin alemmilla luokilla. Oppilaat puhuivat myös kiireestä, joka näyttäytyi niin, etteivät aikuiset kerenneet kohdata heitä. Tähänkin kokemukseen on voinut osaltaan vaikuttaa tutkimuksen ajankohta ja opettajien kiireisyys. Voi olla, että kiire ei olisi noussut tutkittavien puheessa yhtä voimakkaasti esiin, mikäli tutkimus olisi toteutettu jonain toisena, vähemmän kiireisenä, ajankohtana.

Kiireisyyden kokemus on kuitenkin mielenkiintoinen tutkimustulos. Tutkimuksessamme useimmat oppilaat kertoivat aikuisilla ja etenkin opettajilla näkyvän kiireen arjessa. Jäimmekin pohtimaan, onko opettajien kiireisessä

arjessa tarpeeksi aikaa kohtaamiselle, joka oli kuitenkin tulostemme mukaan hyvin tärkeä osa oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemuksia. Koemme, että tämä on tärkeä tulos pohdittaessa opettajan työnkuvaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 27) mukaan kouluarjessa pitää pyrkiä ennakoitavuuteen ja kiireettömyyteen. On syytä pohtia, onko kiireettömyyttä kuitenkaan edes realistista tavoitella nykyisessä kouluarjessa.

Oppilaiden aito kohtaaminen olisi tärkeää ja oppilaiden kouluhyvinvointia edistävää. Tutkimuksessamme useampi haastateltava toivoi, että opettajat kyselisivät heidän kuulumisiaan ja ottaisivat heidät aktiivisemmin huomioon kouluarjessa myös oppituntien ulkopuolella. Lämpimän opettaja-oppilassuhteen luominen edistää hyvinvointia ja helpottaa kouluun ja opiskeluun kiinnittymistä (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019). Koemme, että kiireessä on harvoin mahdollista luoda syviä ja lämpimiä suhteita oppilaisiin. Grahamin ja kumppaneiden (2016) tapaan koemme myös, että hyvinvointi on akateemisten tavoitteiden lisäksi vähintään yhtä tärkeä tavoite kouluissa. Tutkimuksessamme oppilaiden kokema hyvinvointi rakentui monista tekijöistä, ja aikuiset olivat mukana useassa näistä tekijöistä. Koulun aikuiset olivat siis useiden kouluhyvinvoinnin kokemusten kannalta tärkeitä. Tämä on tärkeää tunnustaa ja huomioida pohdittaessa esimerkiksi kouluhyvinvoinnin tai ylipäätään lasten hyvinvoinnin edistämistä ja tukemista. Miten koulun aikuisilla olisi jatkossa aikaa kohdata oppilaat paremmin? Ajatteleminen, että näiden kysymysten äärellä olisi tärkeää pohtia, mitkä ovat peruskoulun ja opettajan tärkeimmät tehtävät, ja miten työaika riittäisi niiden kaikkien toteuttamiseen. Ilman hyvinvointia ei voi myöskään tapahtua oppimista.

Koululla on tärkeä rooli oppilaiden arjessa ja sen jäsentämisessä. Koulut tukevat lasten hyvinvointia muun muassa luomalla selkeän päivärytmin arkeen (Koski ym., 2023). Arjen struktuuri ja luotettavat aikuiset lapsen ympärillä luovat turvallisuuden tunnetta. Turvallinen ja hyvinvoiva kouluyhteisö ja -ympäristö mahdollistavat kouluhyvinvoinnin kokemusten syntymisen ja ovat näin rakentamassa yhtä tärkeää palasta lasten kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Siihen, miten hyvinvointia voidaan tukea, on lapsilla meidän tutkimusprosessistamme saamamme kokemuksen perusteella sanottavaa. Kannustamme kaikkia kouluissa työskenteleviä aikuisia ottamaan lasten näkökulman aktiivisesti mukaan oman työn ja koulun käytänteiden kehittämiseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino. Tampere.
- Argañaraz Gomez, M., & Aufseeser, D. (2024). Research, Power, and Care: Limitations to Collaborative Research with Children and Youth. *The Professional Geographer*, 76(2), 231–238.
<https://doi.org/10.1080/00330124.2023.2275309>
- Bjorbækmo, W. S., Greve, A., & Asbjørnslett, M. (2022). “This is Not Me” – A Critical Discussion About Methodological Issues Concerning Agency and Participatory Sense-Making in Qualitative Research with Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 21.
<https://doi.org/10.1177/16094069221118990>
- Christensen, P. M., & James, A. (2017). *Research with children : perspectives and practices* (Third edition.). Routledge
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Eskelinen, T., & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & aika*, 10(4).
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eyres, I., Cable, C., Hancock, R., & Turner, J. (2004). ‘Whoops, I forgot David’: children’s perceptions of the adults who work in their classrooms. *Early Years*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/0957514032000733000>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research : ECR*, 8(2), 175–192.
<https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>

- Fraser, C., & Meadows, S. (2008). Children's views of Teaching Assistants in primary schools. *Education 3-13*, 36(4), 351–363.
<https://doi.org/10.1080/03004270701754219>
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366–383.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>
- Harinen, P., Halme, J., Suomen Unicef-yhdistys, julkaisija, & Suomen Unicef-yhdistys, julkaisija. (2012). *Hyvä, paha koulu : kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef. <https://doi.org/10.57049/nts.327>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Ervasti, E., Huurre, T., & Vaara, S. (2023). *Opiskeluhoitopalvelujen käyttö perusopetuksessa ja toisella asteella: Kouluterveyskyselyn 2023 tuloksia*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-155-9>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Laitinen, K. & Vaara, S. (2022) *Tutkimuksesta tiiviisti 32/2022 - Oppilaiden ja opiskelijoiden kasvavat ongelmat ja koronan heikentämät palvelut edelleen arkea opiskeluhoitopalveluissa –OPA 2022 -seurannan tuloksia*. THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-898-9>
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S., Laitinen, K., & Jahnukainen, J. (2020). *Tutkimuksesta tiiviisti 40/2020 - Etäkoulu heikensi avun ja tuen saantia opiskeluhoollosta-myös kuraattori-ja psykologipalveluissa*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-605-3>
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Honkanen, K. (2024). *Paikkojen merkitykset subjektiiviselle hyvinvoinnille*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Lindfors, P., Karvonen, S., Minkkinen, J. & Rimpelä, A. (2016) *Koulujen toimintakulttuuri hyvinvoinnin näkökulmasta*. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., & Wallenius, T. (2016). *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista*. Helsingin yliopisto.

- Huynh, E., & Stewart-Tufescu, A. (2019). 'I Get to Learn More Stuff': Children's Understanding of Wellbeing at School in Winnipeg, Manitoba, Canada. *International journal of emotional education*, 11(1), 84–96.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa
Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023
- Jokinen, A. (2021) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodologiaopetus/>. [Viitattu 05.09.2024.]
- Kallinen, K., & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 4–21. <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Karlsson, L. (2020). Studies of child perspectives in methodology and practice with 'Osallisuus' as a Finnish approach to Children's reciprocal cultural participation. *Childhood cultures in transformation*, 30, 246–273. BRILL.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2019). Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (5–6) (2019), 601–608
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Koski, P., Keinänen, H., Laakkonen, E., Kärki, T., Kemppinen, L., Aerila, J.-A., & Orell, M. (2023). Oppilaiden hyvinvointi poikkeusolojen etäopetuksessa. *Nuorisotutkimus*, 41(1), 3–18.
<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128197>
- Lammi-Taskula, J. & Karvonen, S (2014) Johdanto. Teoksessa Lammi-Taskula, J. & Karvonen, S (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. (s.13–22)*. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*.
- Lightfoot, J., & Bines, W. (2000). Working to keep school children healthy: the complementary roles of school staff and school nurses. *Journal of Public Health*, 22(1), 74–80. <https://doi.org/10.1093/pubmed/22.1.74>
- Liimatainen, J. (7.6.2023). Turun oppilashuollossa liian suuria resurssieroja ja yhdenvertaisuus ei toteudu – tällä hetkellä pulaa etenkin psykologeista ja terveydenhoitajista. *Turun sanomat*. <https://www.ts.fi/uutiset/5996906>

- Lumme, M. (27.3.2023). Vantaan kouluissa on edelleen huutava pula psykologeista ja uusi mitoitus kolkuttelee ovella – "Tilanne on todella huolestuttava". *Vantaan Sanomat*.
<https://www.vantaansanomat.fi/paikalliset/5813884>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Nieminen, L. (2021). lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry. <https://doi.org/10.57049/nts.252>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskeluhoitolaki [OHL] 30.12.2013/1287.
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- O'Reilly, M., Ronzoni, P., & Dogra, N. (2013). *Research with children : theory & Practice* (1st edition.). SAGE Publications, Inc.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., & Valtonen, V. (2023). Lasten ja nuorten oikeudet oppimiseen ja hyvinvointiin vaarantuivat koronapandemian aikana. *Kasvun tuki -aikakauslehti*, 3(1). <https://doi.org/10.61259/kt.130412>
- Panula, V., Kiuru, N., Pöysä, S., Juntila, N., Sorkkila, M., Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2023). Hiljaisia ääniä: nuorten kokemuksia koronapandemian vaikutuksesta hyvinvointiin, sosiaalsiin suhteisiin ja oppimiseen. *Opetushallitus: Raportit ja selvitykset*, 2/23. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Hiljaisia%20%C3%A4%C3%A4ni%C3%A4.pdf>
- Perusopetuslaki [PerOpL] 21.8.1998/628.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Poutiainen, E. (21.2.2024) Etelä-Savon opiskelijahuollosta puuttuu yhdeksän psykologia. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20074441>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>

- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. 2005.
- Rodaway, P. (2006). Humanism and people-centred methods. Teoksessa: Aitken, S., & Valentine, G. (2006). *Approaches to human geography*. <https://doi.org/10.4135/9781446215432>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Sirkko, R., Sutela, K., & Takala, M. (2022). School assistants' experiences of belonging. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2765–2781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607>
- Takala, M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – Mahdollistajia. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. S. Hausstätter & I.-O. Kjälldman, *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British journal of special education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL (2024). Kouluterveyskysely. Saatavilla 5.9.2024. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023 Työistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Tilastoraportti 48/2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- Torkki, P., Martikainen J. & Mäki-Opas, T. (2022). Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen vaikuttavuuden arvioinnin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Patja, K., Absetz, P., Rautava, P., & Ripatti-Toledo, T. (2022). *Terveyden edistäminen* (1. painos.). Kustannus Oy Duodecim.
- Tucker, S. (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291–300. <https://doi.org/10.1080/02643940903349294>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.

- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2021) Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura ry.
<https://doi.org/10.57049/nts.252>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vujčić, M. T., Brajša-Žganec, A., & Franc, R. (2019). Children and young peoples' views on well-being: A qualitative study. *Child Indicators Research*, 12, 791–819. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9559-y>
- Vuori, J. (2021) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 05.09.2024.]
- Ward, A. (2011). Let's Talk About Teacher Aides. *Kairaranga*, 12(1), 43-50.
<https://doi.org/10.54322/kairaranga.v12i1.156>
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118–130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- World Health Organization. (1997). *The Jakarta Declaration : on leading health promotion into the 21st century = Déclaration de Jakarta sur la promotion de la santé au XXIe siècle*. <https://iris.who.int/handle/10665/63698>
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion Ottawa, 21 November 1986*. https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf
- Wren, A. (2017). Understanding the role of the Teaching Assistant: Comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning*, 32(1), 4–19. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12151>
- Yhdistyneet kansakunnat (1989) Yleissopimus lasten oikeuksista.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idm46651395564176

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Ennen varsinaisen haastattelun alkamista jutustelemme lapsen/lasten kanssa lyhyesti ja kerromme, että haastattelu on tarkoitus nauhoittaa. Tarvittaessa kerromme tarkemmin, miten nauhoittaminen toimii, ja miksi meidän tarvitsee nauhoitus tehdä. Kerromme myös, ettei nauhoitusta tule kuulemaan kukaan muu kuin tutkijat ja että se tuhotaan heti kun sitä ei enää tarvita.

Muistutamme, ettei haastattelu liity koulutyöhön tai sen arviointiin, eikä kysymiimme kysymyksiin ole olemassa oikeita vastauksia, vaan olemme kiinnostuneita lapsen omista mielipiteistä. Muistutamme myös tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja pyydämme vielä lapsen/lasten suullisen suostumuksen nauhalle nauhoittamisen aloittamisen jälkeen.

Ennen haastattelua lapsi/lapset täyttävät verkostokartan yhdessä tutkijan kanssa. Verkostokartan pohjalta lähdemme keskustelemaan:

1. Teema: Verkostokartan avaaminen
 - a. esim. Kertoisitko kartastasi? Kertoisitko, keitä aikuisia koulussasi työskentelee?
2. Teema: Aikuisten näkyminen lasten kouluarjessa
 - a. Nostoja lapsen puheesta ja verkostokartasta. esim. Keiden aikuisten kanssa olet tekemisissä koulupäiväsi aikana, kenen kanssa tiiviimmin ja millaisissa tilanteissa? Ketkä koulun aikuisista ovat sinulle läheisimpiä/tärkeitä? Miksi?
3. Teema: Aikuisten tehtävät ja roolit
 - a. esim. Tiedätkö mitä aikuiset tekevät päivisin koulussa? Millaisia aikuisia koulussa voisi olla töissä?

4. Teema: Kouluhyvinvoinnin määrittely
 - a. esim. Alkuun: Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että teillä on hyvä olla koulussa? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että teillä ei olisi niin hyvä olla koulussa? Keskustelun jatkaminen lapsen puheesta.
5. Teema: Aikuiset tukemassa hyvinvointia
 - a. Keskustelua lapsen esiin tuomista tilanteista käsin.
6. Lopuksi: Haluatko vielä kertoa jostain? Yhteenvetoa lapsen vastauksista.