

Kaisa Kangas

TUKIOPPILASTOIMINTA OSANA KOULUN HYVINVOINTITYÖTÄ – REHTOREIDEN NÄKEMYKSIÄ JA KEHITTÄMISTARPEITA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu- tutkielma
Marraskuu 2025

TIIVISTELMÄ

Kaisa Kangas
Tukioppilastoiminta osana koulun hyvinvointityötä – rehtoreiden näkemyksiä ja kehittämistarpeita
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma
Marraskuu 2025

Tässä tutkielmassa selvitetään rehtoreiden näkemyksiä ja kehittämistarpeita tukioppilastoiminnasta osana koulun hyvinvointityötä. Tukioppilastoiminta, jota Mannerheimin Lastensuojeluliitto koordinoi, perustuu vertaistukeen ja sen tavoitteena on vahvistaa koulu yhteisöllisyyttä, ehkäistä kiusaamista ja yksinäisyyttä sekä edistää turvallista koulu ympäristöä.

Kvantitatiivinen kysely toteutettiin syksyllä 2025. Se lähetettiin 90 rehtorille ja siihen vastasi 15 rehtoria eri uravaiheista. Kyselyssä käytettiin strukturoituja väittämiä ja aineiston analyysissä hyödynnettiin tilastollisia menetelmiä, kuten ristiintaulukointeja ja korrelaatioanalyyssejä.

Tulokset osoittavat, että Tukioppilastoiminta on vakiintunut ja arvostettu osa koulun hyvinvointityötä ja rehtorit pitävät Tukioppilastoimintaa tärkeänä erityisesti oppilaiden osallisuuden, ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden vahvistajana. Toiminnan vaikutukset kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisyssä arvioitiin vaihteleviksi. Kehittämistarpeina korostuivat toiminnan vakiinnuttaminen, osallistavan arvioinnin lisääminen ja koulutuksen vahvistaminen sekä oppilaille että ohjaaville opettajille. Rehtorit korostivat, että oppilaiden mielipiteiden johdonmukainen huomioiminen sekä koko koulu yhteisön aktiivinen osallistuminen ovat toiminnan kannalta erityisen tärkeitä.

Tutkielman rajoituksena on pieni otoskoko ja matala vastausprosentti (16,7 %), minkä vuoksi tuloksia tulee tulkita suuntaa antavina eikä niitä voi yleistää kaikkiin kouluihin. Lisäksi on mahdollista, että kyselyyn vastasivat erityisesti ne rehtorit, jotka kokevat tukioppilastoiminnan tärkeäksi, mikä voi vaikuttaa tulosten myönteisyyteen. Kyselymenetelmän luonteen vuoksi syvälliset yksilölliset kokemukset ja paikalliset erot eivät välttämättä tule esiin.

Tukioppilastoiminnan kehittämisessä korostuvat rehtorin tuki, selkeä johtamisrakenne ja toiminnan kiinnittäminen koulun hyvinvointikulttuuriin. Koko koulu yhteisön osallistuminen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisää vaikuttavuutta ja varmistaa toiminnan pysyvyyden. Selkeät vastuunjaot, kirjalliset toimintamallit sekä ohjaajien ja tukioppilaiden koulutus ovat avainasemassa toiminnan laadun ja jatkuvuuden turvaamisessa.

Avainsanat: Tukioppilastoiminta, rehtorin näkemykset, koulun, hyvinvointityö-yhteisöllisyys, osallisuus kiusaamisen ehkäisy

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Kaisa Kangas
Peer Support in Schools – What Principals Think and What Needs to Improve
Master's Thesis
Tampere University
Degree Program in Education
November 2025

This thesis examines how school principals see peer support activities and what improvements they think are needed as part of school well-being work. Peer support activities, coordinated by the Mannerheim League for Child Welfare, are based on students helping each other. The goal is to strengthen the sense of community in schools, prevent bullying and loneliness, and create a safe school environment.

A survey was carried out in autumn 2025. It was sent to 90 principals, and 15 principals answered. The survey included fixed-choice questions. The answers were examined using simple statistics, such as comparing groups and looking for connections between different answers.

The results show that peer support programs are an established and valued part of school well-being work. Principals see peer support as especially important for increasing students' participation, helping them form groups, and building a sense of community. However, the effects on preventing bullying and loneliness were seen as more varied. The main development needs were making the program a permanent part of school life, increasing participatory evaluation, and strengthening training for both students and teachers. The principals said it is very important to hear what students think and to include everyone in the school in the program.

Studying has some limitations. Only a few principals responded to the survey (just 16.7% of those contacted). Because of this, the results should be seen as examples and cannot be assumed to represent all schools. It is also possible that those who answered were especially interested in peer support, which may affect positive results. Because of the survey method, deep individual experiences and local differences may not be visible.

Developing peer support programs requires the principal's support, a clear leadership structure, and connecting the program to the school's well-being culture. Involving the whole school community in planning, implementing, and evaluating the program increases its impact and helps ensure it continues. Clear responsibilities, written guidelines, and training for both peer supporters and their adult advisors are key to ensuring the quality and continuity of the program.

Keywords: peer support program, principal perspectives, school well-being, community

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

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT, Microsoft Copilot sekä Word for Microsoft 365 tekstitalennustyökalu.

Käyttötarkoitus: Tutkielmaprosessin eri vaiheissa käytin tekoälysovelluksia (Copilot ja ChatGPT) työn tukena. Alkuvaiheessa ne auttoivat tutkielman aiheen rajaamisessa ja tutkimuskysymysten muotoilussa. Hyödynsin tekoälyä myös kirjallisuushaussa: sovellukset ehdottivat hakusanoja ja auttoivat englanninkielisten artikkelien kääntämisessä ja ymmärtämisessä. Lisäksi käytin Copilotia tekstin rakenteen ja kielenhuollon parantamiseen. Kaikissa vaiheissa arvioin tekoälyn tuottamat ehdotukset kriittisesti, jotta tutkimuksen laatu ja luotettavuus säilyivät.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Tekoäly toimi niin sanottuna graduohjaajanani. Sen avulla opin laatimaan Exceliin monimutkaisempia kaavoja, mikä helpotti aineiston käsittelyä ja analysointia. Samoin se opetti minut ymmärtämään SPSS-ohjelmaa. Jokaisessa osiossa tekoäly auttoi kielenhuollossa ja oikeinkirjoituksessa, mikä paransi tekstin selkeyttä ja yhtenäisyyttä. Olen kuitenkin laatinut tämän tutkielman kokonaisuudessaan itsenäisesti, mukaan lukien taulukkojen ja kaavioiden tuottamisen sekä niiden tulkinnan.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYSLUETTELO

1	KUVIOIDEN JA TAULUKOIDEN LUETTELO	6
2	JOHDANTO.....	7
3	TUKIOPPILASTOIMINTA JA VERTAISTUKI OSANA KOULUN HYVINVOINTITYÖTÄ.....	9
3.1	Tukioppilastoiminta osana koulun hyvinvointityötä.....	9
3.2	Tukioppilastoiminnan rakenne, toteutus ja kehittämisen haasteet.....	11
3.3	Vertaistuki kouluympäristössä	12
3.4	Vertaistuen merkitys ja kehittämisen painopisteet koulu yhteisössä	12
4	OPPILAIDEN OSALLISUUS JA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	15
4.1	Osallisuuden toteutuminen koulun arjessa	15
4.2	Pedagoginen johtaminen osallisuuden ja vertaistuen mahdollistajana	16
4.3	Johtajuuden ja koulun toimintakulttuurin rooli vertaistukiohjelmien onnistumisessa	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja mittauskohteet	20
5.2	Tutkimusasetelma ja lähestymistapa	21
5.3	Kyselylomakkeen laadinta	21
5.4	Aineistonkeruu.....	21
5.5	Analyysimenetelmät ja niiden perustelu.....	22
5.6	Tutkielman eettisyys	22
6	TULOKSET.....	23
6.1	Rehtoreiden taustatiedot.....	23
6.2	Teemakohtaiset keskiarvot ja hajonnat.....	24
6.3	Tukioppilastoiminnan merkitys ja toteutuminen rehtoreiden arvioimana.....	25
6.4	Tukioppilastoiminnan vaikutukset koulun toimintakulttuuriin ja oppilaiden hyvinvointiin..	26
6.5	Tukioppilastoiminnan haasteet ja kehittämistarpeet rehtoreiden arvioimana.....	30
6.6	Ristiintaulukoinnit.....	32
6.7	Korrelaatioanalyysit	36
7	POHDINTA	40
7.1	Tukioppilastoiminnan asema ja pedagoginen johtaminen	40
7.2	Kehittämistarpeiden ja haasteiden tarkastelu.....	41
7.3	Vertaistuen ja osallisuuden moniulotteisuus	41
7.4	Johtajuus, osallisuus ja toimintakulttuuri	42
7.5	Yhteenveto	42
7.6	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	42
7.7	Jatkotutkimusaiheet.....	43
	LÄHTEET	45
	LIITE 1 VIESTI REHTOREILLE.....	49
	LIITE 2 KYSELYLOMAKE	50

1 KUVIOIDEN JA TAULUKOIDEN LUETTELO

KUVIOT

KUVIO 1. Vastaajien työvuodet rehtorina	23
KUVIO 2. Pylväsdiagrammi kolmen teeman keskiarvot, mediaanit ja hajonnat	24
KUVIO 3. Rehtoreiden arviot tukioppilastoiminnan merkityksestä ja rehtorin roolista	25
KUVIO 4. Tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset.....	27
KUVIO 5. Toiminnan näkyvyys ja arvostus koulussa.....	28
KUVIO 6. Tukioppilastoiminnan merkitys ja toteutuminen kouluissa.....	29
KUVIO 7. Rehtoreiden arviot Tukioppilastoiminnan kehittämistarpeista ja haasteista	31

TAULUKOT

TAULUKKO 1 .Työkokemus koulussa ja näkemys tukioppilastoiminnan merkityksestä koulun toimintakulttuurissa	32
TAULUKKO 2. Näkemys tukioppilastoiminnan merkityksestä ja arvio sen vaikutuksesta kiusaamisen ehkäisyyn	33
TAULUKKO 3. Työkokemus koulussa ja arvio toiminnan vaikutuksesta yhteisöllisyyteen.....	33
TAULUKKO 4. Arvio Tukioppilastoiminnan merkityksestä ja sen vaikutuksesta kiusaamisen ehkäisyyn.....	34
TAULUKKO 5. Näkemys Tukioppilastoiminnan resursseista ja omasta aktiivisesta osallistumisesta suunnitteluun ja arviointiin	35
TAULUKKO 6. Arvioinnin osallistavuus ja rehtorin aktiivisuus	37
TAULUKKO 7. Henkilökunnan arvostus ja rehtorin näkemys	37
TAULUKKO 8. Oppilaiden kuuleminen ja osallisuuden tunne	38
TAULUKKO 9. Tukioppilastoiminnan arvioinnin ja rehtorin aktiivisen osallistumisen yhteys	38
TAULUKKO 10. Yhteisöllisyyden ja yksinäisyyden vähenemisen yhteys	39

2 JOHDANTO

Koulu ei ole pelkästään oppimisen paikka, vaan myös keskeinen sosiaalinen ympäristö, jossa nuorten vertaissuhteet, osallisuus sekä yhteisöllisyys rakentuvat ja vahvistuvat. Kouluyhteisön hyvinvointi ja turvallinen ilmapiiri ovat edellytyksiä oppilaiden kasvulle, oppimiselle ja myönteiselle kehitykselle (Opetushallitus, 2014; Harinen & Halme, 2012). Viimeaikainen tutkimus korostaa, että oppilaiden osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan koulupäiväänsä ovat paitsi hyvinvoinnin myös koulukiinnittymisen ja motivaation kannalta keskeisiä (Griebler ym., 2017; Deci & Ryan, 2000). Tässä tutkielmassa koulun hyvinvointityöllä tarkoitetaan kokonaisuutta, jonka tavoitteena on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä luoda turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö (Opetushallitus, 2014; Rumpu ym., 2022).

Tukioppilastoiminta on Mannerheimin Lastensuojeluliiton koordinoima vertaistukimalli, jonka tavoitteena on vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä, ehkäistä kiusaamista ja yksinäisyyttä sekä edistää turvallista ja myönteistä koulun ilmapiiriä (MLL, n.d.-a; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022). Toiminta perustuu ajatukseen, että nuoret voivat omalla esimerkillään ja vertaistuellaan vaikuttaa koulun arkeen ja koulun hyvinvointiin. Tukioppilastoiminta on laajasti levinnyt suomalaisiin ylä- ja yhtenäiskouluihin, ja vuodesta 2022 lähtien sitä on toteutettu myös alakouluissa. Toiminnan onnistuminen edellyttää suunnitelmallisuutta, koulun johdon ja koko yhteisön sitoutumista sekä riittäviä resursseja (Fonsén & Lahtero, 2023).

Vaikka Tukioppilastoiminta on vakiintunut toimintamalli, sen toteutuksessa ja vaikuttavuudessa on havaittu vaihtelua eri koulujen välillä (Peura, 2012; Kumpumäki, 2023). Erityisesti rehtorin rooli ja koulun toimintakulttuuri ovat nousseet ratkaiseviksi tekijöiksi toiminnan juurtumisessa ja kehittämisessä (Fonsén & Lahtero, 2023; Brady, Dolan & Canavan, 2014). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että Tukioppilastoiminta tukee oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä sekä voi vähentää kiusaamista ja yksinäisyyttä erityisesti silloin, kun toiminta on suunnitelmallista ja koko kouluyhteisö on sitoutunut siihen (Rumpu ym., 2022; Repo, 2025).

Toimin itse Mannerheimin Lastensuojeluliitossa koulutyön koordinaattorina, ja vastuullani on Tukioppilastoiminnan koordinoiminen ja kouluttaminen. Koulutusten jälkeen olen usein pohtinut, miten tukioppilastoiminta näyttäytyy koulun henkilöstölle ja oppilaille, ja mitkä tekijät määrittelevät sen laatua. Siksi tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään

rehtoreiden näkemyksiä Tukioppilastoiminnasta osana koulun hyvinvointityötä. Tutkielman tavoitteena on kartoittaa kyselytutkimuksella, miten rehtorit arvioivat Tukioppilastoiminnan toteutumista, vaikutuksia ja kehittämistarpeita perusopetuksen yläluokilla. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, miten Tukioppilastoiminta kytkeytyy vertaistukeen, pedagogiseen johtamiseen, koulun toimintakulttuuriin ja oppilaiden osallisuuteen.

Tutkielman teoriataustassa syvennyttään näihin teemoihin seuraavasti: Luvussa 3 käsitellään kouluhyvinvoinnin, Tukioppilastoiminnan että vertaistuen käsitteitä ja roolia suomalaisessa kouluyhteisössä. Lisäksi tarkastellaan Tukioppilastoiminnan rakennetta, käytännön toteutusta sekä siihen liittyviä kehittämisen haasteita ja vertaistuen merkitystä koulun toimintakulttuurissa.

Neljännessä luvussa keskitytään pedagogisen johtamisen ja koulun toimintakulttuurin teoreettisiin perusteisiin sekä siihen, miten nämä tekijät vaikuttavat vertaistukiohjelmien onnistumiseen. Lisäksi pohditaan rehtorin sitoutumisen ja johtajuuden merkitystä Tukioppilastoiminnan vakiintumisessa koulun arkeen.

Viides luku tarkastelee oppilaiden osallisuutta kouluyhteisössä sekä sen merkitystä kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Luvussa avataan osallisuuden teoreettista taustaa, käytännön toteutumista koulun arjessa sekä Tukioppilastoiminnan ja vertaistuen suhdetta oppilaiden osallisuuteen.

Kuudennessa luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus, aineistonkeruun ja analyysin menetelmät sekä eettiset periaatteet, joita tutkielmassa on noudatettu. Seitsemännessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, ja pohditaan tuloksia, niiden merkitystä, kehittämistarpeita ja mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

3 TUKIOPPILASTOIMINTA JA VERTAISTUKI OSANA KOULUN HYVINVOINTITYÖTÄ

Tässä luvussa tarkastellaan Tukioppilastoimintaa ja vertaistukea osana koulun hyvinvointityötä. Tavoitteena on selvittää, miten Tukioppilastoiminta sijoittuu osaksi koulun hyvinvointikokonaisuutta ja millainen rooli vertaistuella on koulu yhteisössä. Aluksi määritellään hyvinvointityön perusta ja Tukioppilastoiminnan merkitys. Sen jälkeen käsitellään Tukioppilastoiminnan rakennetta, toteutusta ja kehittämisen haasteita sekä syvennyttään vertaistuen käsitteeseen koulu ympäristössä. Lopuksi tarkastellaan vertaistuen merkitystä ja kehittämisen painopisteitä koulu yhteisössä.

3.1 Tukioppilastoiminta osana koulun hyvinvointityötä

Koulun hyvinvointityö muodostaa kokonaisuuden, jonka tavoitteena on edistää oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä luoda turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö. Tämä työ sisältää muun muassa kiusaamisen ehkäisyn, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamisen, opiskelu huollon palvelut sekä erilaiset ennaltaehkäisevät tukitoimet. Koulun hyvinvointityö perustuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa korostetaan yhteisöllisyyden, osallisuuden ja turvallisuuden merkitystä oppilaiden kasvun ja oppimisen edellytyksinä (Opetushallitus, 2014; Rumpu ym., 2022). Hyvinvointityön onnistuminen edellyttää koko koulu yhteisön sitoutumista, selkeitä rakenteita ja johdonmukaista yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Tukioppilastoiminta on olennainen osa tätä kokonaisuutta, sillä se vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja vertaistukea arjen vuorovaikutuksessa (Rumpu ym., 2022).

Oppilaiden kokemukset koulun psyykkis-sosiaalisesta ympäristöstä ovat keskeisessä asemassa hyvinvointityössä. Haapasalon, Välimaan ja Kannaksen (2010) tutkimuksen mukaan koulukiinnittyminen, opettaja–oppilassuhteet ja koulu kuormitus ovat merkittävimpiä tekijöitä, jotka ennustavat oppilaiden koettua koulumenestystä ja hyvinvointia. Tutkimuksessa havaittiin, että vain noin 40 % oppilaista piti koulussa olemisesta. Hyvinvointia tukevat myönteiset suhteet opettajiin, kokemus oikeudenmukaisesta kohtelusta sekä mahdollisuus vaikuttaa koulun arkeen ja korkea koulu kuormitus puolestaan oli yhteydessä heikompaan koulukiinnittymiseen. Näiden tulosten perusteella koulun hyvinvointityössä tulisi kiinnittää

erityistä huomiota yhteisöllisyyden, osallisuuden ja turvallisuuden vahvistamiseen sekä oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan koulupäiväänsä (Haapasalo ym., 2010).

Tukioppilastoiminta on Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) koordinoima vertaistukimalli, jonka tavoitteena on vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä, ehkäistä kiusaamista ja yksinäisyyttä sekä edistää turvallista ja myönteistä koulun ilmapiiriä (MLL, n.d.-a; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022). Toiminta perustuu ajatukseen, että nuoret voivat omalla esimerkillään ja vertaistuellaan vaikuttaa koulun arkeen ja hyvinvointiin (MLL, n.d.-a). Tukioppilastoiminta on laajasti levinnyt suomalaisiin ylä- ja yhtenäiskouluihin, ja vuodesta 2022 lähtien sitä on toteutettu myös alakouluissa. Toimintaa on käytössä yli 90 % suomenkielisistä ylä- ja yhtenäiskouluista, ja vuosittain mukana on noin 11 000 tukioppilasta ja 1 000 ohjaajaa (MLL, n.d.-a; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022).

Tukioppilastoiminta käynnistettiin Suomessa vuonna 1972 alun perin päihdevalistuksen muodossa, mutta vuosikymmenten aikana se on muodostunut osaksi koulujen yhteisöllistä hyvinvointityötä (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018). Tukioppilaat toimivat vertaistukijoina ja roolimalleina, jotka tukevat erityisesti uusien oppilaiden ryhmäytymistä ja osallistuvat monipuolisesti koulun arkeen (MLL, n.d.-b; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022). Toiminnan ytimessä on osallisuus, eli kokemus kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa koulupäivän toimintaan ja päätöksentekoon (Rumpu ym., 2022; MLL, n.d.-b).

Tukioppilastoiminta tukee myös koulun muuta kiusaamisen vastaista työtä lisäämällä yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta (MLL, n.d.-a; Rumpu ym., 2022). MLL:n mukaan osallisuus on keskeinen tukioppilastoiminnan viitekehyksessä. Se liittyy siihen, että oppilaat tuntevat itsensä tärkeiksi osaksi yhteisöä, heidän mielipiteensä ja kokemuksensa kuullaan, ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Tukioppilastoiminta tukee koulun kasvatus- ja opetustyötä sekä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, ja sen vaikuttavuus perustuu pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen toteutukseen osana koulun hyvinvointityön rakenteita (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; MLL, n.d.-b).

Tukioppilastoiminta on vertaistuen organisoitu muoto, jonka vaikuttavuus riippuu koulun toimintakulttuurista ja pedagogisesta johtamisesta. Se tukee koulun kasvatus- ja opetustyötä sekä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, ja sen vaikuttavuus perustuu pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen toteutukseen osana koulun hyvinvointityön rakenteita. Kun johto ja henkilöstö ovat sitoutuneita, Tukioppilastoiminta juurtuu osaksi arkea ja vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Fonsén & Lahtero, 2023; Opetushallitus, 2014).

3.2 Tukioppilastoiminnan rakenne, toteutus ja kehittämisen haasteet

Tukioppilastoiminta on monipuolista ja nivoutuu koulun toimintaan: tukioppilaat osallistuvat ryhmäyttämiseen, tempauksiin, välituntitoimintaan ja keskustelujen järjestämiseen. Heidän roolinsa on erityisen tärkeä uusien oppilaiden tukemisessa ja yksinäisyyden ehkäisyssä, mutta kiusaamistilanteiden selvittäminen kuuluu aina koulun aikuisille (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; MLL, n.d.-d; Rumpu ym., 2022). Tukioppilaat harjoittelevat reagoimaan haastaviin tilanteisiin ja tunnistamaan yksinäisyyttä, mutta yksinäisyyden poistaminen vaatii koko kouluyhteisön sitoutumista (MLL, n.d.-j).

Tukioppilastoiminnan arvoihin kuuluvat yhdenvertaisuus, nuorten äänen kuuluminen, vapaaehtoisuus, ilo, luottamuksellisuus sekä lapsuuden ja nuoruuden arvostus ja osallisuus (MLL, n.d.-a; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018). Toiminnan onnistuminen edellyttää suunnitelmallisuutta, koulun johdon ja koko yhteisön sitoutumista sekä riittäviä resursseja (MLL, n.d.-d; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022). Tukioppilaat voivat rohkaista yksin jääneitä mukaan toimintaan ja luoda hyväksyvää ilmapiiriä, mutta pitkäjänteinen työ yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisemiseksi vaatii koko kouluyhteisön panosta (MLL, n.d.-j).

Toiminnan onnistuminen edellyttää suunnitelmallisuutta, koulutusta ja riittäviä resursseja. MLL suosittelee, että ohjaajille varataan työajasta vähintään yksi vuosiviikkotunti ja että sekä ohjaajat että tukioppilaat osallistuvat säännöllisesti koulutuksiin (MLL, n.d.-c; Hiedanniemi & Suomalainen, 2018). Tukioppilaat saavat peruskoulutuksen, jonka keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa ryhmäytyminen, vertaistuki, tunnetaitojen kehittäminen, kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisy sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi (MLL, n.d.-e).

Tukioppilastoiminnan vaikuttavuuden arviointi on haastavaa, sillä vaikutukset ovat usein välillisiä ja pitkäkestoisia (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018). Arviointia tehdään muun muassa palautekyselyjen, itsearviointin ja osallistujien kokemusten pohjalta. MLL tarjoaa valmiita arviointityökaluja ja suosittelee, että arviointi olisi kiinteä osa toiminnan vuosikelloa (MLL, n.d.-h; n.d.-i).

Sekä kansainväliset että kotimaiset tutkimukset osoittavat, että vertaistuki ja Tukioppilastoiminta voivat vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta. Vaikutukset kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisyyn ovat kuitenkin vaihtelevia ja riippuvat toiminnan laadusta, koulun toimintakulttuurista ja kouluyhteisön sitoutumisesta. Tukioppilastoiminta ei siten yksin riitä ratkaisemaan kaikkia hyvinvoinnin haasteita, vaan se tarvitsee tuekseen aikuisjohdon, selkeät rakenteet ja jatkuvaa kehittämistä (Hiedanniemi & Suomalainen, 2018; Rumpu ym., 2022).

3.3 Vertaistuki kouluympäristössä

Koulu muodostaa nuoruudessa keskeisen sosiaalisen ympäristön, jossa oppilaat rakentavat identiteettiään ja merkityksellisiä vertaissuhteita (Harinen & Halme, 2012; Rubin, Bukowski & Parker, 2007). Koulu ei ole vain akateemisen oppimisen puitteiden tarjoaja, vaan yhtä lailla tärkeää on sen rooli sosiaalisena yhteisönä, joka mahdollistaa yhteenkuuluvuuden, arvostuksen ja turvallisuuden kokemukset (Korkiamäki & Wiro, 2022).

Baginskyn (2004) mukaan vertaistuki ei rajoitu yksittäisiin tilanteisiin, vaan se on osa koulun laajempaa toimintakulttuuria, joka voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja sosiaalista pääomaa. Vertaissuhteet vaikuttavat laajasti nuorten hyvinvointiin, koulumotivaatioon ja oppimistuloksiin (Rubin ym., 2007). Korkiamäki ja Wiro (2022) osoittavat, että oppilaiden näkökulmasta kaverisuhteet ovat yksi keskeisimmistä kouluhyvinvointia määrittävistä tekijöistä, mikä korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä osana pedagogista kokonaisuutta.

Ryanin (2001) homofilia-käsite kuvaa, kuinka vertaisryhmät muodostuvat usein samankaltaisuuden perusteella. Tämä samankaltaisuus voi vahvistaa ryhmän myönteisiä vaikutuksia – kuten koulumotivaatiota ja yhteenkuuluvuutta – mutta se voi myös lisätä kielteisten ilmiöiden, kuten koulu-uupumuksen tai vieraantumisen leviämistä ryhmässä (Harinen & Halme, 2012; Ryan, 2001). Hyvät ystävyysuhteet toimivat suojaavina tekijöinä ja ehkäisevät yksinäisyyttä, kiusaamista sekä psyykkistä kuormitusta (Rubin ym., 2007).

Vertaissuhteissa nuoret oppivat myös keskeisiä sosioemotionaalisia taitoja, kuten konfliktinratkaisua, empatiaa ja tunnesäätelyä (Harinen & Halme, 2012). Nämä taidot ovat paitsi hyvinvoinnin edellytyksiä myös keskeisiä oppimista tukevia valmiuksia. Kun vertaisryhmät rakentavat vastavuoroisuutta ja yhteisöllisyyttä koulu yhteisön sisällä, ne luovat perustan niin kouluhyvinvoinnille kuin oppilaiden psyykkiselle kasvulle (Korkiamäki & Wiro, 2022).

3.4 Vertaistuen merkitys ja kehittämisen painopisteet koulu yhteisössä

Vertaistuki koulu yhteisössä viittaa oppilaiden tavoitteelliseen ja organisoituun tapaan tukea toisiaan koulun arjen sosiaalisissa ja emotionaalisissa haasteissa, kuten ryhmäytymisessä, yksinäisyyden ehkäisyssä ja kiusaamistilanteissa (Baginsky, 2004; Cowie & Hutson, 2005). Vertaistuki eroaa aikuislähtöisestä tuesta siinä, että nuorten keskinäinen vuorovaikutus koetaan usein aidommaksi, vaivattommaksi ja vertaisymmärrystä vahvistavammaksi (Harinen & Halme, 2012; Korkiamäki & Wiro, 2022). Toiminta voi sisältää esimerkiksi

vertaissovittelua, kuuntelemista, tukea siirtymävaiheissa, mentorointia tai yhteisöllisyyttä vahvistavia tehtäviä.

Kansainvälinen tutkimus osoittaa johdonmukaisesti, että vertaistukiohjelmat voivat lisätä koulujen yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä vähentää yksinäisyyttä (Brady, Dolan & Canavan, 2014; Cowie & Hutson, 2005). Iso-Britanniassa The Diana Awardin Anti-Bullying Ambassadors -ohjelman arvioinnit ovat osoittaneet, että vertaistuki toimii tehokkaimmin osana koulun laajempaa hyvinvointistrategiaa, jolloin johto ja henkilöstö ovat aktiivisesti mukana toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa (The Diana Award, n.d.). Australiassa Peer Support Australia -ohjelma on puolestaan korostanut vertaistuen merkitystä erityisesti siirtymävaiheiden, kuten yläkouluun siirtymisen tukemisessa (Peer Support Australia, n.d.). Yhdysvalloissa ja Kanadassa Link Crew- ja WEB-ohjelmat ovat tuottaneet samankaltaisia tuloksia: vertaistuki vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta ja ehkäisee koulusta vieraantumista (Boomerang Project, n.d.; Peer Support Canada, n.d.).

Tutkimukset kuitenkin korostavat, että vertaistuki ei yksinään riitä ratkaisemaan kiusaamisen, yksinäisyyden tai hyvinvoinnin haasteita, mikäli toiminta jää irralliseksi projektiksi tai oppilaat eivät koe vertaistukijoita aidosti lähestyttäviksi (Baginsky, 2004; Cowie & Hutson, 2005). Parhaimmillaan vertaistuki on osa koulun kokonaisvaltaista hyvinvointikulttuuria, jossa aikuiset tarjoavat systemaattista ohjausta, resursseja ja rakenteellista tukea toiminnan jatkuvuudelle (Brady ym., 2014).

Kotimaisessa tutkimuksessa Peura (2012) on tuonut esiin, että Tukioppilastoiminta edistää yhteisöllisyyttä, osallisuuden kokemusta ja ryhmäytymistä, mutta tukioppilaisiin kohdistuu toisinaan epärealistisia odotuksia erityisesti kiusaamisen ehkäisyn suhteen. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että vertaistukitoiminta tarvitsee rinnalleen koko kouluyhteisön tukea ja muita ennaltaehkäiseviä rakenteita (Harinen & Halme, 2012; Korkiamäki & Wiro, 2022). Lisäksi suomalainen kouluhyvinvointitutkimus on osoittanut vertaissuhteiden olevan keskeinen hyvinvoinnin ja koulu kiinnittymisen tekijä: ystävyyssuhteet koetaan monille oppilaille jopa tärkeämmiksi kuin akateeminen työskentely, ja yksinäisyys on merkittävä pahoinvoinnin riskitekijä (Harinen & Halme, 2012; Korkiamäki & Wiro, 2022).

Viimeaikaiset suomalaiset pro gradu -tutkimukset tarjoavat ajantasaista tietoa Tukioppilastoiminnan vahvuuksista ja haasteista. Kumpumäki (2021) osoittaa, että tukioppilaat kokevat toimintansa merkitykselliseksi erityisesti yhteisöllisyyden vahvistajana, mutta he pitävät resurssien puutetta ja yksinäisten oppilaiden tunnistamista keskeisinä haasteina. Repo (2025) puolestaan raportoi, että vertaistuki lisää oppilaiden osallisuutta, mutta erityisesti yläkouluissa ja toisen asteen nivelvaiheessa sen toteutuminen vaatii kehittämistä. Veijolan (2025) työ tuo esiin mentalisaatioteorian tarjoamat mahdollisuudet tukioppilastoiminnan vahvistamisessa, mutta osoittaa myös, että ohjaajien ja vertaistukijoiden koulutukseen

tarvitaan lisää panostusta. Huomionarvoista on, että tutkimuksissa rehtoreiden roolia vertaistukitoiminnan johtamisessa on tarkasteltu vähän, vaikka johtajuuden merkitys toiminnan laadulle on keskeinen.

Yhteenvetona: Tukioppilastoiminta ja vertaistuki ovat keskeisiä koulun hyvinvointityön osa-alueita, jotka vahvistavat yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja oppilaiden hyvinvointia. Niiden vaikuttavuus perustuu koko kouluyhteisön sitoutumiseen, selkeisiin rakenteisiin ja suunnitelmalliseen toteutukseen. Parhaimmillaan Tukioppilastoiminta ja vertaistuki tukevat oppilaiden kasvua, ehkäisevät yksinäisyyttä ja kiusaamista sekä rakentavat myönteistä koulukulttuuria.

4 OPPILAIKEN OSALLISUUS JA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden osallisuuden toteutumista koulun arjessa sekä pedagogisen johtamisen merkitystä osallisuuden ja vertaistuen mahdollistajana. Aluksi syvennyttään osallisuuden teoreettisiin perusteisiin ja siihen, miten osallisuus rakentuu kouluyhteisössä eri näkökulmista. Lisäksi pohditaan rakenteita ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat aidon oppilaiden osallisuuden. Luvun toisessa osassa analysoidaan pedagogisen johtamisen roolia koulun toimintakulttuurin kehittämisessä, yhteisöllisyyden vahvistamisessa ja vertaistukiohjelmien onnistumisessa. Lopuksi käsitellään, miten johtajuus ja koulun toimintakulttuuri vaikuttavat vertaistuen ja Tukioppilastoiminnan vakiintumiseen osaksi koulun arkea.

4.1 Osallisuuden toteutuminen koulun arjessa

Oppilaiden osallisuus koulussa on ilmiö, jonka ymmärtäminen edellyttää useiden teoreettisten näkökulmien tarkastelua. Osallisuus ei rajoitu pelkästään yksilön kokemukseen vaikuttamisesta, vaan se kytkeytyy laajemmin koulun toimintakulttuuriin, johtamiseen ja yhteiskunnallisiin arvoihin (Kiilakoski, 2016; Opetushallitus, 2014). Koulu on yhteisö, jossa oppilaat oppivat osallistumisen ja yhteistoiminnan kautta. Tämä näkemys korostuu myös opetussuunnitelmassa, jossa osallisuus nähdään sekä oikeutena että oppimisen ja kasvun välineenä (Opetushallitus, 2014).

Osallisuuden oikeudellinen ja eettinen perusta löytyy YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989), jonka mukaan lapsilla on oikeus tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. Hartin (1992) ja Shierin (2001) osallistumisen portaatt ja polut kuvaavat osallisuutta asteittain syvenevänä prosessina, jossa passiivinen tiedonsaanti voi kehittyä aktiiviseksi osallistumiseksi ja päätöksenteoksi. Suomessa osallisuuden toteutuminen jää kuitenkin usein muodolliseksi, ellei koulun rakenteita ja toimintakulttuuria kehitetä niin, että oppilaiden näkemyksillä on todellista vaikutusta (Kiilakoski, 2016).

Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa oppimisen ja osallisuuden rakentumista vuorovaikutuksessa ja yhteisössä. Wengerin (1998, viitattu teoksessa Cox, 2005) käytäntöyhteisöteoria tarjoaa tähän näkökulmaan syvyyttä. Wengerin mukaan yhteisö

muodostuu, kun ihmiset ovat sitoutuneita yhteiseen toimintaan, jakavat päämäärän ja luovat yhteisen käsitteistön. Oppiminen on ennen kaikkea sosiaalinen ja identiteettiä muovaava prosessi. Yhteisön rajat voivat olla häilyviä ja muuttuvia, ja yksilöt kuuluvat usein useisiin yhteisöihin samanaikaisesti, mikä voi aiheuttaa jännitteitä ja identiteettiriitoja (Cox, 2005). Yhteisön tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi kestävät ja toisinaan ristiriitaiset suhteet, yhteiset toimintatavat, nopea tiedonkulku, innovaatioiden leviäminen sekä jaettu ymmärrys ja kieli (Cox, 2005).

Psykologisesta näkökulmasta itsemääräämisteoria (Deci & Ryan, 2000) korostaa, että ihmisellä on kolme perustarvetta: autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus. Oppilaiden osallisuus koulussa tukee näiden perustarpeiden täyttymistä. Kun oppilas kokee voivansa vaikuttaa, onnistuvansa ja kuuluvansa yhteisöön, hänen motivaationsa, hyvinvointinsa ja oppimisensa vahvistuvat (Deci & Ryan, 2000; Fonsén & Lahtero, 2023). Griebler ym. (2017) osoittavat systemaattisessa katsauksessaan, että oppilaiden osallistuminen koulun kehittämiseen lisää heidän motivaatiotaan, omistajuuden tunnettaan ja sosiaalisia taitojaan.

Osallisuuden toteutuminen koulun arjessa ei synny yksittäisistä projekteista, vaan vaatii pitkäjänteistä kehittämistä, rakenteita ja koko yhteisön sitoutumista (Ahtiainen ym., 2023; Kiilakoski, 2016). Osallisuuden edistäminen edellyttää koulun johdolta ja henkilöstöltä tietoista johtamista, avointa vuorovaikutusta ja halua kuulla oppilaiden näkemyksiä. Fonsén ja Lahtero (2023) painottavat, että osallistava johtajuus ja yhteisöllinen toimintakulttuuri ovat edellytyksiä sille, että oppilaiden osallisuus toteutuu aidosti. Esimerkiksi oppilaskunta, Tukioppilastoiminta ja arjen päätöksentekoon osallistuminen ovat konkreettisia tapoja vahvistaa osallisuutta, mutta niiden vaikuttavuus riippuu siitä, miten koulun johto ja henkilöstö suhtautuvat oppilaiden ääneen.

MLL:n Tukioppilastoiminta nojaa juuri tähän osallisuuden periaatteeseen: vahvistaa yhteisöllisyyttä, antaa tilaa oppilaiden toimijuudelle ja rakentaa demokraattisesti toimivaa kouluyhteisöä. Osallisuuden teoreettinen perustelu on siten moniulotteinen – oikeudellinen, psykologinen ja sosiokulttuurinen – ja sen toteutuminen vaatii koko kouluyhteisön yhteistä sitoutumista.

4.2 Pedagoginen johtaminen osallisuuden ja vertaistuen mahdollistajana

Pedagoginen johtaminen on olennainen osa koulun toimintakulttuurin kehittämistä ja hyvinvoinnin edistämistä. Se ei rajoitu pelkästään hallinnollisiin tehtäviin, vaan ulottuu arjen vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyden rakentamiseen ja oppimisen mahdollistamiseen (Alava, Kovalainen & Risku, 2023; Fonsén & Lahtero, 2023). Pedagogisessa johtamisessa korostuu

jaettu vastuu, jossa rehtorin ja koulun johdon tehtävänä on luoda rakenteet, jotka tukevat sekä oppilaiden että henkilökunnan osallisuutta ja hyvinvointia.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pedagoginen johtajuus rakentuu laajasta viitekehystä, jossa tekninen, inhimillinen, pedagoginen, symbolinen ja kulttuurinen johtajuus kietoutuvat toisiinsa (Alava ym., 2023; Fonsén & Lahtero, 2023; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Jaettu johtajuus on keskeinen ratkaisu, jonka avulla rehtori voi vapauttaa aikaa pedagogiselle johtajuudelle ja mahdollistaa laajemman osallistumisen koulun kehittämiseen. Tämä tukee koulun toimintakulttuurin uudistumista ja hyvinvointityön vakiintumista osaksi arkea (Alava ym., 2023; Fonsén & Lahtero, 2023; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015).

Pedagogisen johtamisen teoriassa korostuu, että suora (opetuksen ja oppimisen ydinprosessi) ja epäsuora (kulttuuri, rakenteet, resurssit, strategia) johtaminen integroituvat. Laatu syntyy näiden yhteisvaikutuksesta, ei kummankaan osa-alueen yksinvaikutuksesta. Pedagoginen johtaminen toteuttaa opetussuunnitelmaa, rakentaa ammatillista oppimisyhteisöä ja johtaa osaamista – painopiste on ihmispääoman vahvistamisessa yhteisöllisesti ja kestävästi (Fonsén & Lahtero, 2023).

Kontekstin merkitys on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä suuri: koulun koko, sijainti, kunnan strategiat ja resurssit vaikuttavat siihen, miten laaja pedagoginen johtaminen käytännössä toteutuu. Rakenteelliset tekijät, kuten opettajien työaikaopimus ja resurssien puute, rajoittavat mahdollisuuksia toteuttaa pedagogista johtajuutta. Siksi rehtorin ammatillista oppimista ja vertaiskollegiaalista tukea on tärkeä vahvistaa, jotta laaja pedagoginen johtaminen ja koulu yhteisön kehittäminen mahdollistuvat (Fonsén & Lahtero, 2023).

Symbolinen ja kulttuurinen johtajuus tarkoittaa sitä, että rehtori antaa toiminnalle merkityksiä, rakentaa yhteisöllisyyttä ja luottamusta sekä selkeyttää koulu yhteisön työn syvimmän tarkoituksen. Vaikka uudet rehtorit eivät aina tunnista symbolisen ja kulttuurisen johtajuuden merkitystä, juuri näiden kautta syntyy koulun toimintakulttuuri ja yhteisöllinen ymmärrys siitä, mikä on tärkeää ja arvokasta (Lahti ym., 2023; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015).

Pedagoginen johtaminen näkyy esimerkiksi siinä, miten Tukioppilastoiminta integroidaan koulun lukuvuosisuunnitelmaan, miten ohjaajien ja tukioppilaiden koulutukseen panostetaan sekä miten koko koulu yhteisö osallistetaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Hyvä pedagoginen johtaminen mahdollistaa sen, että Tukioppilastoiminta ei jää irralliseksi toiminnaksi, vaan siitä muodostuu pysyvä osa koulun hyvinvointityötä ja toimintakulttuuria (Fonsén & Lahtero, 2023; Opetushallitus, 2014). Laaja pedagogisen johtamisen viitekehys ja jaettu johtajuus tukevat koulun toimintakulttuurin uudistumista ja hyvinvointityön vakiintumista osaksi arkea (Alava ym., 2023; Fonsén & Lahtero, 2023; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015).

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että oppilaiden osallistuminen koulun hyvinvointityöhön tuottaa monipuolisia hyötyjä niin oppilaille kuin koko kouluyhteisölle. Oppilaiden osallistuminen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisää heidän motivaatiotaan, omistajuuden tunnettaan, osaamistaan ja hyvinvointiaan sekä vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä (Griebler, Rojatz, Simovska & Forster, 2017). Osallistumisen vaikutukset näkyvät myös koulun rakenteissa ja toimintakulttuurissa, esimerkiksi sääntöjen, käytäntöjen ja fyysisen ympäristön kehittämisenä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että osallistumisen laatu ja taso vaihtelevat, ja aidon osallistumisen mahdollistaminen vaatii koulun johdolta ja henkilöstöltä tukea, aikaa ja resursseja (Griebler ym., 2017).

4.3 Johtajuuden ja koulun toimintakulttuurin rooli vertaistukiohjelmien onnistumisessa

Kansainvälinen tutkimus on yksimielinen siitä, että koulun johtajuus on yksi merkittävimmistä tekijöistä vertaistukiohjelmien onnistumisessa (Brady ym., 2014; Cowie & Hutson, 2005). Iso-Britanniassa The Diana Award -ohjelman arvioinnit osoittavat, että ohjelmat ovat vaikuttavimpia kouluissa, joissa johto osallistuu aktiivisesti suunnitteluun, resursointiin ja seurantaan (Van Rens, Rolfe & Nubir, 2020). Jos johtajuus on passiivista, vertaistuki jää helposti irralliseksi eikä kiinnity koulun arkeen.

Australiassa Peer Support Australia -ohjelma korostaa henkilöstön koulutusta ja johdon tukea toiminnan jatkuvuuden edellytyksenä (Peer Support Australia, n.d.). Myös Pohjois-Amerikan Link Crew-, WEB- ja Peer Support Program -ohjelmien arvioinneissa on havaittu, että vahva johtajuus, jaettu vastuu ja avoin toimintakulttuuri ovat avaintekijöitä oppilaiden osallisuuden ja siirtymävaiheiden tukemisessa (Boomerang Project, n.d.; Peer Support Canada, n.d.).

Brady ym. (2014) osoittavat, että ohjelmat ovat vaikuttavampia kouluissa, joissa johtaminen perustuu jaettuun vastuualueiden jakoon ja vuoropuheluun. Vaikuttavuus syntyy, kun vertaistukijat saavat aidosti tilaa toimia, mutta aikuiset tarjoavat rakenteellisen ja pedagogisen tuen.

Onnistuneen vertaistukityön keskeisiä edellytyksiä ovat ohjelman mukauttaminen paikallisiin tarpeisiin, monipuolinen ja motivoitunut vertaistukijaryhmä, koko yhteisön osallistuminen suunnitteluun, säännöllinen arviointi ja seuranta sekä realistiset odotukset vertaistukijoiden roolista (Cowie & Hutson, 2005; Van Rens ym., 2020).

Vertaistukiohjelmat eivät yksin ratkaise koulun hyvinvointiin liittyviä haasteita, mutta ne voivat merkittävästi parantaa koulun ilmapiiriä, lisätä oppilaiden osallisuutta ja vahvistaa

yhteisöllisyyttä, kunhan niille varataan riittävät resurssit ja ne integroidaan osaksi koulun toimintakulttuuria (Baginsky, 2004; Griebler ym., 2017).

Yhteenveto: Oppilaiden osallisuuden ja vertaistuen vahvistaminen koulussa edellyttää koko yhteisön sitoutumista, osallistavaa johtajuutta ja toimivia rakenteita. Pedagoginen johtaminen ja myönteinen toimintakulttuuri luovat edellytykset sille, että osallisuus ja vertaistuki voivat aidosti juurtua osaksi koulun arkea ja tukea oppilaiden hyvinvointia.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkielman tutkimusprosessi vaihe vaiheelta. Luvussa esitellään tutkimuksen tavoitteet ja mittauskohteet sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi avataan aineistonkeruun ja analyysin toteutus: tutkimusasetelma, kyselylomakkeen laadinta ja validointi, aineistonkeruu sekä käytetyt analyysimenetelmät. Lopuksi käsitellään tutkimuksen eettiset periaatteet ja pohditaan tutkijan roolia tutkimusprosessissa.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja mittauskohteet

Tämän tutkielman päätavoitteena on selvittää rehtoreiden arviot tukioppilastoiminnan merkityksestä ja toteutumisesta osana koulun hyvinvointityötä. Tutkimuksessa tarkastellaan määrällisesti, miten rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan vaikutuksia, näkyvyyttä, resursointia sekä kehittämistarpeita omassa koulussaan. Näiden näkökulmien avulla pyritään tuottamaan tietoa, joka voi tukea Tukioppilastoiminnan kehittämistä ja vahvistaa sen asemaa kouluyhteisön hyvinvointityössä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittauskohteilla tarkoitetaan niitä ilmiöitä ja ominaisuuksia, joita pyritään arvioimaan numeerisesti. Ne johdetaan tutkimuskysymyksistä ja ohjaavat sekä aineistonkeruuta että analyysia (Finnish Social Science Data Archive, n.d.). Mittauskohteet konkretisoivat tutkimuksen tavoitteet ja määrittävät tarkasteltavat muuttujat. Tässä tutkimuksessa mittauskohteina ovat rehtorin tuki ja sitoutuminen, tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset, toiminnan näkyvyys ja arvostus sekä kehittämistarpeet ja haasteet. Näiden avulla muodostettiin väittämiä, joihin vastaajat ottivat kantaa, jotta saatiin määrällistä tietoa ilmiön laajuudesta ja merkityksestä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan toteutumisen ja merkityksen osana koulun hyvinvointityötä?
2. Miten rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan vaikutukset koulun toimintakulttuuriin ja oppilaiden hyvinvointiin?
3. Millaisia haasteita ja kehittämistarpeita rehtorit tunnistavat tukioppilastoiminnan toteutumisessa?

5.2 Tutkimusasetelma ja lähestymistapa

Kokemukseni perusteella tiesin, että rehtorit ovat kiireisiä, enkä halunnut häiritä heitä laadullisella kyselyllä. Tämän vuoksi tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena, jonka tavoitteena oli kartoittaa rehtoreiden näkemyksiä tukioppilastoiminnan toteutumisesta, vaikutuksista ja kehittämistarpeista perusopetuksessa. Kyselytutkimus mahdollistaa useiden vastaajien tavoittamisen ja tuottaa vertailukelpoista aineistoa, joka soveltuu tilastolliseen analyysiin. Menetelmä valittiin, koska se soveltuu hyvin ilmiöiden laaja-alaiseen kartoittamiseen.

5.3 Kyselylomakkeen laadinta

Kyselylomake laadittiin tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta hyödyntäen aiempia Tukioppilastoimintaa käsitteleviä tutkimuksia (esim. Kumpumäki 2023; Repo 2025). Lomake sisälsi sekä strukturoituja väittämiä (5-portainen Likert-asteikko) sekä kolme monivalintavalikkoa,

Lomakkeen sisältöä ja rakennetta testattiin etukäteen yhdellä rehtorilla. Testaaja arvioi kysymysten selkeyttä, ymmärrettävyyttä ja kattavuutta. Palautteen perusteella kysymyksiä tarkennettiin ja muotoiltiin uudelleen, ja päällekkäisyyksiä poistettiin. Validoinnissa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että kaikki tutkimuksen osa-alueet (toteutus, vaikutukset, kehittämistarpeet) tulivat kattavasti esiin ja että lomake mittasi juuri niitä ilmiöitä, joita tutkimuksessa haluttiin selvittää (sisältövaliditeetti).

Varsinainen kyselylomake on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 2.

5.4 Aineistonkeruu

Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse (liite 1) neljän keskisuuren suomalaisen kunnan peruskoulujen rehtoreille (N = 90) syyskuussa 2025. Vastaaminen oli vapaaehtoista ja anonymiä. Vastausaikaa oli kaksi viikkoa, ja vastaajia muistutettiin kahdesti vastausajan kuluessa. Kyselyyn saatiin 15 vastausta, mikä tarkoittaa 16,7 % vastausprosenttia. Matalan vastausprosentin vuoksi tuloksia tulee tulkita suuntaa antavina, eikä niitä voida yleistää kaikkiin kouluihin. On myös mahdollista, että kyselyyn vastasivat erityisesti ne rehtorit, joita aihe kiinnostaa, mikä voi vaikuttaa tulosten myönteisyyteen.

5.5 Analyysimenetelmät ja niiden perustelu

Koska otos oli pieni, analyysimenetelmät valittiin ensisijaisesti ilmiön kuvaamiseen ja kehittämistarpeiden tunnistamiseen, ei tilastolliseen yleistämiseen. Kuvailevat tilastolliset menetelmät (frekvenssit, prosenttiosuudet, keskiarvot) soveltuvat hyvin pieneen aineistoon, sillä ne tarjoavat selkeän yleiskuvan vastausten jakautumisesta ilman suuria otosvaatimuksia. Analyysi toteutettiin Microsoft Excelillä ja SPSS-ohjelmistolla, joita käytettiin tilastollisten testien ja reliabiliteettilaskentojen suorittamiseen. Näiden työkalujen yhdistelmä mahdollisti sekä peruskuvailevan analyysin että tarkemmat tilastolliset tarkastelut.

Spearmanin järjestyskorrelaatio valittiin, koska se on ei-parametrinen menetelmä, joka ei edellytä normaalijakaumaa ja toimii luotettavasti pienissä aineistoissa. TOP-2 Box -koonti ja ristiintaulukoinnit havainnollistivat keskeisiä väittämiä ja muuttujien välisiä yhteyksiä selkeästi. Näin menetelmät mahdollistivat suuntaa antavan analyysin ja kehittämiskohteiden tunnistamisen, vaikka tuloksia ei voida yleistää koko kohderyhmään.

5.6 Tutkielman eettisyys

Tutkimuksen eettisyys varmistettiin noudattamalla Tampereen yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita sekä EU:n tietosuoja-asetusta (GDPR). Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja vastaajilla oli oikeus keskeyttää vastaaminen milloin tahansa ilman seurauksia. Vastaajia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käsittelystä ja anonymiteetin säilyttämisestä ennen kyselyyn vastaamista. Henkilötietoja ei kerätty lukuun ottamatta vastaajan rehtorina toimimisen työvuosien määrää, ja tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa.

Tutkimusluvut kaupungeilta hankittiin asianmukaisesti, ja aineistoa säilytetään vain tutkimuksen ajan. Tutkimuksen valmistumisen ja arvioinnin jälkeen Forms-kysely, SPSS-tiedosto ja Excel-taulukko hävitettiin tietoturvasyistä. Tutkijan rooli huomioitiin siten, että kysymykset laadittiin neutraalisti teorian ja aiempien kyselyjen pohjalta, ja analyysissä pyrittiin objektiivisuuteen sekä tulosten rehelliseen raportointiin. Mahdolliset ennako-oletukset pyrittiin minimoimaan kriittisellä tarkastelulla ja systemaattisella analyysillä.

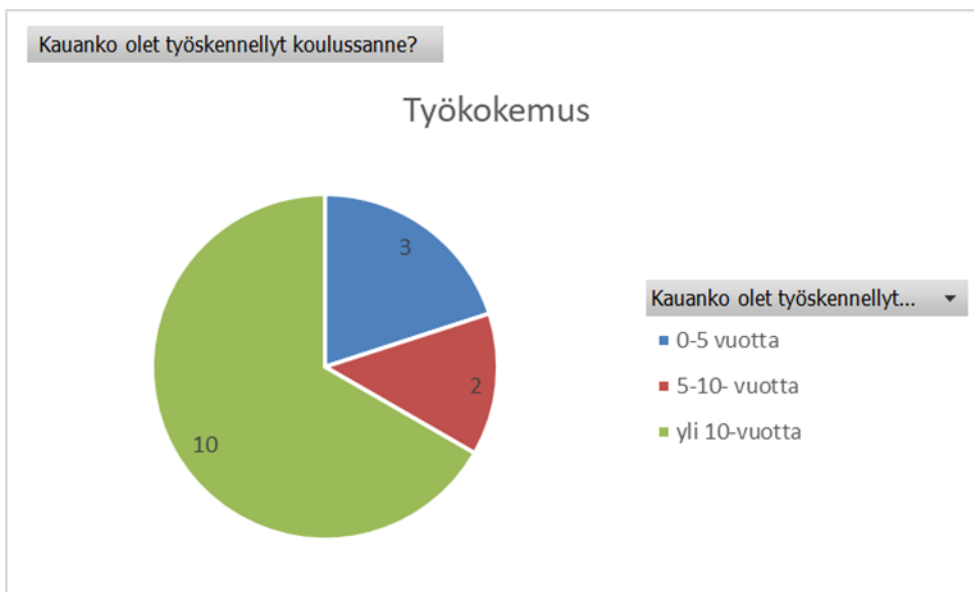
Vaikka pyrin objektiivisuuteen, oma taustani MLL:n koordinaattorina saattoi vaikuttaa siihen, miten hahmotin Tukioppilastoiminnan merkitystä. Tämä voi ilmetä esimerkiksi kysymysten painotuksissa tai tulosten tulkinnassa. On mahdollista, että rehtorit eivät olleet tarpeeksi kriittisiä, vaikka anonymiteetti pyrittiin varmistamaan, koska aihe liittyy koulun hyvinvointityöhön ja heidän omaan johtajuuteensa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Esittely etenee tutkimuskysymysten mukaisesti siten, että jokainen alaluku vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Luku alkaa vastaajien taustatietojen kuvauksella ja jatkuu teemakohtaisten keskiarvojen ja hajontojen tarkastelulla. Tuloksia syvennetään ristiintaulukointien ja korrelaatioanalyysien avulla.

6.1 Rehtoreiden taustatiedot

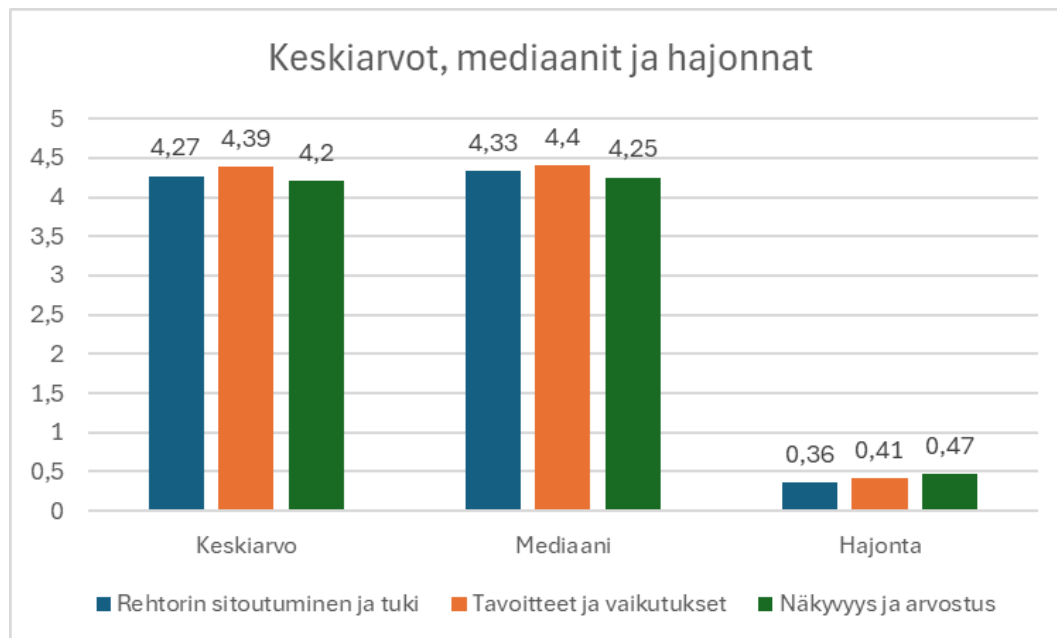
KUVIO 1. Vastaajien työvuodet rehtorina



Kuviossa 1 esitetään vastaajien jakautuminen rehtorina toimittujen työvuosien perusteella. Vastaajajoukko koostui eri uravaiheissa olevista rehtoreista, mikä toi aineistoon näkökulmallista vaihtelua. Suurin osa (10/15) oli toiminut rehtorina yli kymmenen vuotta, kaksi 5–10 vuotta ja kaksi 0–5 vuotta. Tämä mahdollisti kokemuksen vaikutuksen tarkastelun myöhemmissä analyyseissä.

6.2 Teemakohtaiset keskiarvot ja hajonnat

KUVIO 2. Pylväsdiagrammi kolmen teeman keskiarvot, mediaanit ja hajonnat



Kyselylomakkeen kolmea teemaa – rehtorin tuki, tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset sekä toiminnan näkyvyys ja arvostus – arvioitiin Likert-asteikolla. Kaavio osoittaa, että vastaajien arviot ovat kaikissa teemoissa selvästi myönteisiä: kaikkien teemojen keskiarvot sijoittuvat Likert-asteikon yläpäähän ($\geq 4,20$). Korkein keskiarvo on Tavoitteet ja vaikutukset -teemassa (ka = 4,39; md = 4,40), mikä viittaa siihen, että rehtorit näkevät tukioppilastoiminnan tavoitteet ja koetut vaikutukset pääsääntöisesti vahvoina ja kouluyhteisöä tukevin. Rehtorin sitoutuminen ja tuki saavuttaa niin ikään korkean tason (ka = 4,27; md = 4,33), ja sen hajonta on tarkastelluista teemoista pienin (s = 0,36). Pieni vaihtelu kertoo, että näkemykset rehtorin tuen merkityksestä ovat suhteellisen yhtenäisiä vastaajajoukon kesken.

Alhaisin keskiarvo havaitaan Näkyvyys ja arvostus -teemassa (ka = 4,20; md = 4,25), vaikka taso on edelleen myönteinen. Tämän teeman hajonta on suurin (s = 0,47), mikä viittaa näkemyserojen korostumiseen: kun osa rehtoreista arvioi näkyvyyden ja arvostuksen erittäin hyvälle tasolle, toisissa kouluissa sama ulottuvuus näyttäyty vaatimattomampana. Tuloksen perusteella tukioppilastoiminnan arkinen näkyvyys ja sen institutionaalinen arvostus eivät ole yhtä tasaisesti vakiintuneet kuin toiminnan tavoitteiden koettu hyöty tai rehtorin tuki.

Koettu vaikuttavuus (1) on vahvin ulottuvuus, (2) rehtorin tuki on laajasti tunnistettu ja siinä on vähiten vaihtelua, ja (3) näkyvyyden ja arvostuksen osalta esiintyy eniten hajontaa, mikä vihjaa paikallisiin toteutus- ja kulttuurieroiin. Käytännön kehittämisen kannalta tämä profiili tukee kolmea johtopäätöstä: ensinnäkin tavoitteiden ja vaikutusten konkretisointi toimii,

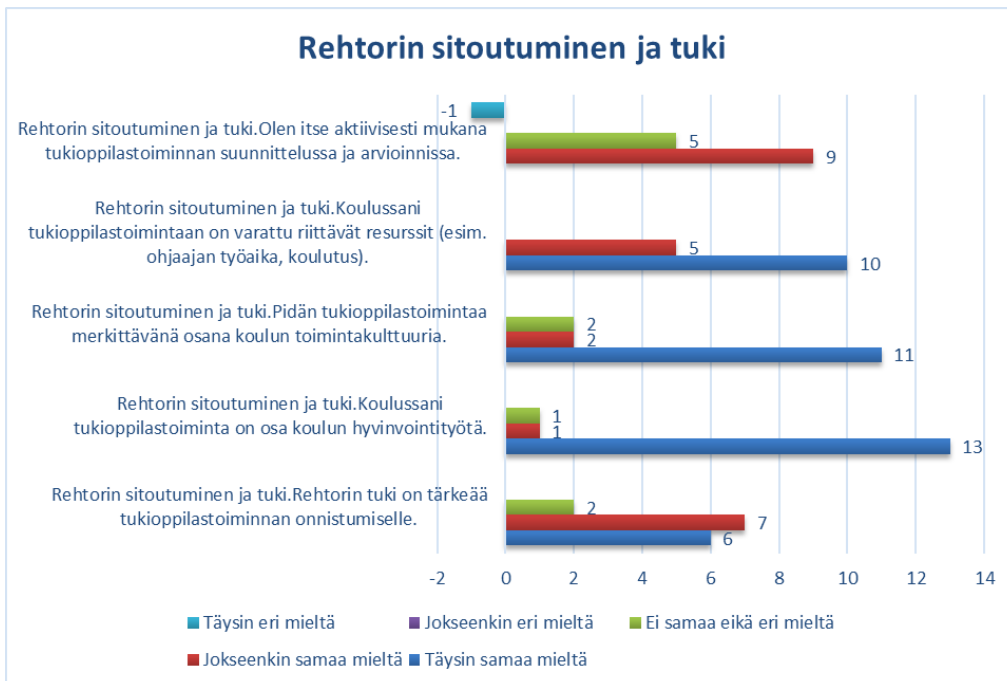
toiseksi rehtorin rooli ja sitoutuminen ovat toiminnan kivijalka, ja kolmanneksi näkyvyyden vakiinnuttaminen (esim. lukuvuosisuunnitelmassa, viestinnässä ja yhteisissä tilaisuuksissa) on selkein yhdenmukaistamisen kohde, jolla voidaan kaventaa koulujen välisiä eroja.

Vaikka Tukioppilastoiminnan koetut vaikutukset ja rehtorin tuki arvioidaan erittäin myönteisiksi, toiminnan arjen näkyvyydessä ja institutionaalisessa arvostuksessa on koulujen välillä enemmän vaihtelua. Tämä korostaa tarvetta kytkeä toiminta johdonmukaisesti koulun rakenteisiin ja viestintään, jotta sen merkitys näkyy yhdenvertaisesti koko yhteisössä.

6.3 Tukioppilastoiminnan merkitys ja toteutuminen rehtoreiden arvioimana

Tässä luvussa tarkastellaan, miten rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan toteutumista ja merkitystä omassa koulussaan. Esittely perustuu kyselyaineistosta saatuihin vastauksiin, joiden avulla pyritään hahmottamaan toiminnan vakiintuneisuutta, roolia koulun hyvinvointityössä sekä rehtorin tuen ja sitoutumisen merkitystä. Tulokset esitetään tutkimuskysymyksen näkökulmasta, ja luvun lopussa kootaan keskeiset havainnot, jotka liittyvät tukioppilastoiminnan asemaan ja merkitykseen rehtoreiden kokemusten valossa.

KUVIO 3. Rehtoreiden arviot tukioppilastoiminnan merkityksestä ja rehtorin roolista



Kuvio 3 osoittaa, että rehtorit suhtautuvat Tukioppilastoimintaan erittäin myönteisesti ja tunnistavat oman roolinsa merkityksen toiminnan onnistumisessa. Selkein yksimielisyys liittyy väittämään ”Rehtorin tuki on tärkeää tukioppilastoiminnan onnistumiselle”: 13 vastaajaa oli

täysin samaa mieltä ja kaksi jokseenkin samaa mieltä. Myös väittämä ”Koulussani Tukioppilastoiminta on osa koulun hyvinvointityötä” sai erittäin vahvaa kannatusta (13 täysin samaa mieltä, 2 jokseenkin samaa mieltä), mikä osoittaa toiminnan vakiintuneen aseman kouluissa.

Väittämä ”Pidän Tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria” sai niin ikään laajaa hyväksyntää: 11 vastaajaa oli täysin samaa mieltä ja kaksi jokseenkin samaa mieltä. Resurssien riittävyttä koskevassa väittämässä näkemykset olivat hieman hajanaisempia, mutta silti viisi vastaajaa oli täysin samaa mieltä ja kymmenen jokseenkin samaa mieltä siitä, että toimintaan on varattu riittävät resurssit.

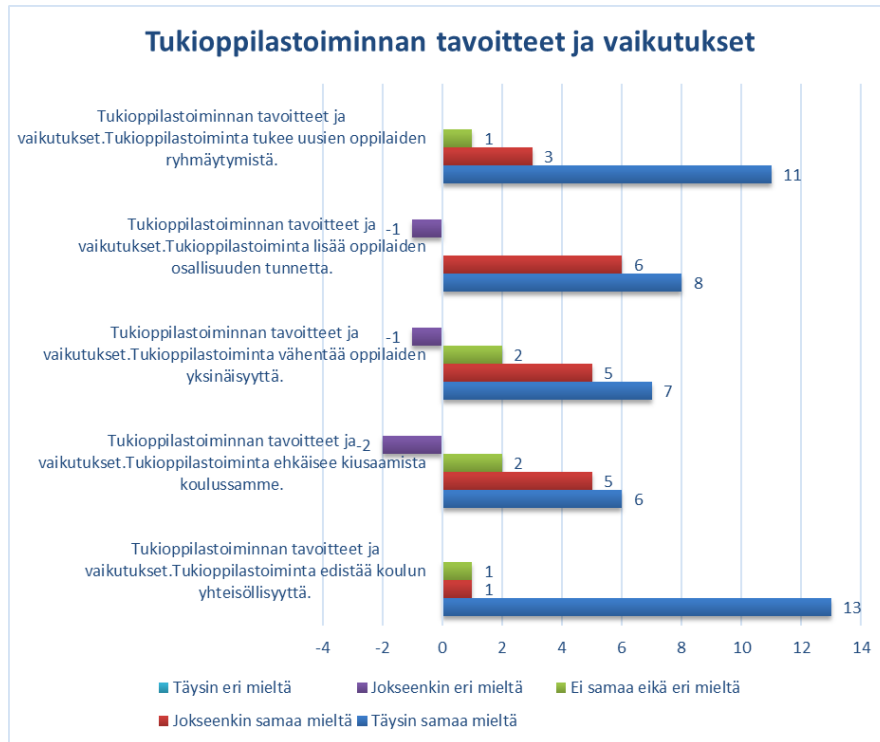
Sen sijaan rehtorin oma aktiivinen osallistuminen suunnitteluun ja arviointiin jakoi mielipiteitä: viisi vastaajaa oli täysin samaa mieltä, viisi jokseenkin samaa mieltä, neljä ei samaa eikä eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Tämä viittaa siihen, että vaikka rehtorit tunnistavat oman tukensa merkityksen ja suhtautuvat toimintaan myönteisesti, heidän oma aktiivinen osallistumisensa vaihtelee.

Rehtorit pitävät Tukioppilastoimintaa merkittävänä ja vakiintuneena osana koulun toimintakulttuuria ja hyvinvointityötä. He kokevat oman tukensa tärkeäksi, mutta aktiivinen osallistuminen suunnitteluun ja arviointiin ei ole kaikille yhtä luontevaa. Tämä tulos korostaa rehtorin roolin merkitystä sekä resurssien että strategisen tuen näkökulmasta, mutta nostaa esiin myös tarpeen vahvistaa rehtorin osallistumista toiminnan kehittämiseen arjen tasolla.

6.4 Tukioppilastoiminnan vaikutukset koulun toimintakulttuuriin ja oppilaiden hyvinvointiin

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia vaikutuksia tukioppilastoiminnalla on koulun toimintakulttuuriin sekä oppilaiden hyvinvointiin rehtoreiden arvioiden perusteella. Analyysi perustuu kyselyaineiston tuloksiin, joissa rehtorit ovat arvioineet muun muassa yhteisöllisyyden, osallisuuden ja kiusaamisen ehkäisyn toteutumista omassa koulussaan.

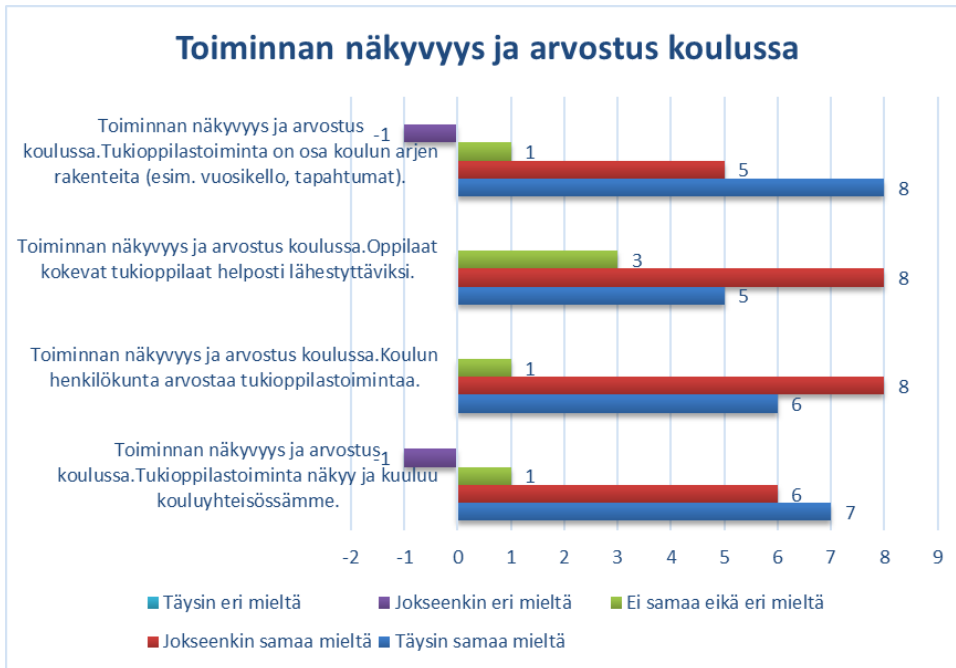
Luku sisältää kaksi kuviota, jotka havainnollistavat rehtoreiden näkemyksiä tukioppilastoiminnan vaikutuksista eri osa-alueisiin. Lisäksi tuloksia tarkastellaan TOP BOX -analyysin avulla, jossa korostetaan niiden vastaajien osuutta, jotka ovat täysin tai jokseenkin samaa mieltä keskeisistä väittämistä.

KUVIO 4. Tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset

Kuvio 4 osoittaa, että rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset pääosin erittäin myönteisesti. Selkeimmin tämä näkyy väittämässä ”Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä” ja ”Tukioppilastoiminta tukee uusien oppilaiden ryhmäytymistä”, joissa 13 ja 11 vastaajaa oli täysin samaa mieltä. Myös oppilaiden osallisuuden tunteen lisääminen saa vahvaa kannatusta: kahdeksan rehtoria on täysin samaa mieltä ja kuusi jokseenkin samaa mieltä.

Sen sijaan yksinäisyyden vähentämisen ja kiusaamisen ehkäisyn kohdalla näkemykset ovat hajanaisempia. Vaikka suurin osa vastaajista on vähintään jokseenkin samaa mieltä näiden tavoitteiden toteutumisesta, mukana on myös neutraaleja ja kriittisiä arvioita. Esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyssä kaksi rehtoria oli jokseenkin eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä toiminnan vaikuttavuudesta.

Tulosten perusteella tukioppilastoiminnan vahvuudet liittyvät erityisesti yhteisöllisyyden, ryhmäytymisen ja osallisuuden tukemiseen. Sen sijaan yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisyssä vaikutukset koetaan vaihtelevammiksi, mikä viittaa siihen, että nämä tavoitteet vaativat tuekseen myös muita rakenteita ja koko kouluyhteisön panosta. Kokonaisuutena rehtorit näkevät tukioppilastoiminnan keskeisenä osana koulun hyvinvointityötä, mutta tunnistavat myös kehittämistarpeita erityisesti yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisyn osalta.

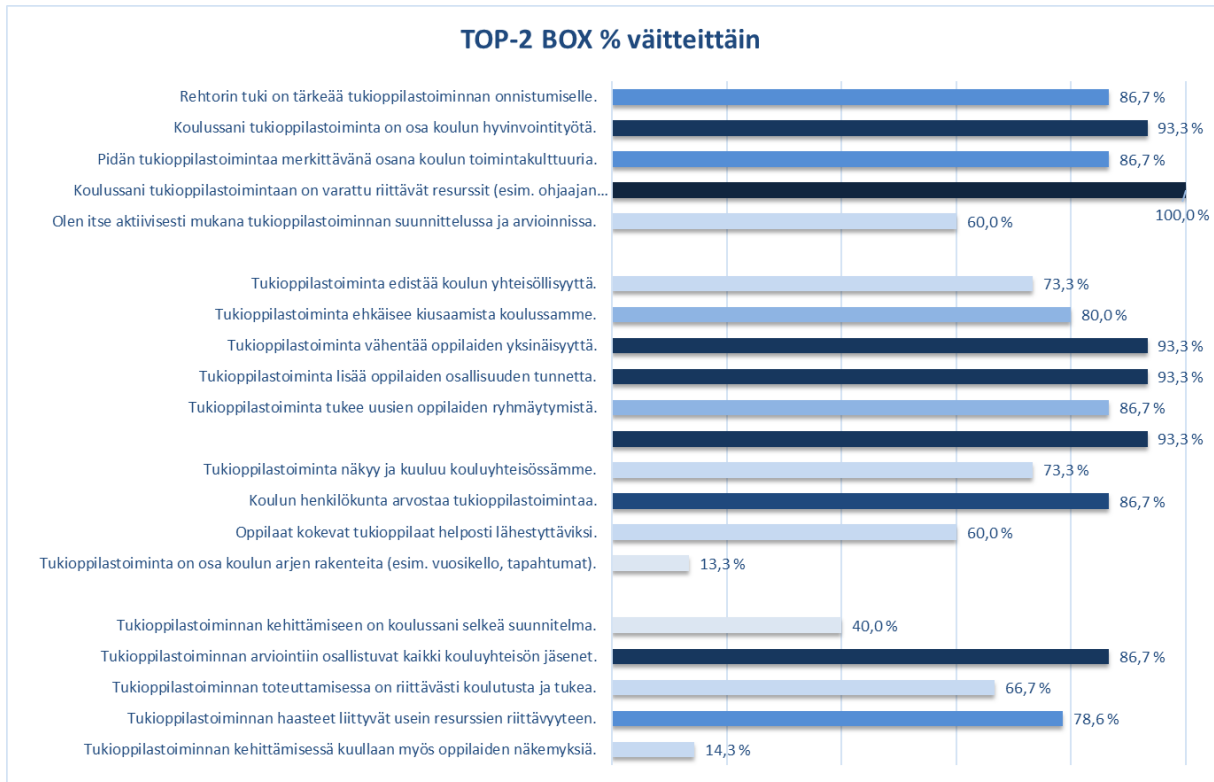
KUVIO 5. Toiminnan näkyvyys ja arvostus koulussa

Kuvio 5 osoittaa, että rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan näkyvyyden ja arvostuksen kouluyhteisössä pääosin myönteisesti, mutta näkemyksissä on enemmän vaihtelua kuin muissa teemoissa. Selkeimmin tämä näkyy väittämässä ”Koulun henkilökunta arvostaa Tukioppilastoimintaa”, jossa kahdeksan vastaajaa oli täysin samaa mieltä ja kuusi jokseenkin samaa mieltä. Myös väittämä ”Tukioppilastoiminta näkyy ja kuuluu kouluyhteisössämme” sai vahvaa kannatusta (seitsemän täysin samaa mieltä, kuusi jokseenkin samaa mieltä).

Oppilaiden kokemusta tukioppilaiden lähestyttävyydestä arvioitiin niin ikään myönteisesti: kahdeksan rehtoria oli täysin samaa mieltä ja viisi jokseenkin samaa mieltä. Sen sijaan väittämä ”Tukioppilastoiminta on osa koulun arjen rakenteita (esim. vuosikello, tapahtumat)” jakoi mielipiteitä enemmän: viisi vastaajaa oli täysin samaa mieltä, kolme jokseenkin samaa mieltä, yksi ei samaa eikä eri mieltä ja yksi jokseenkin eri mieltä. Tämä viittaa siihen, että toiminnan vakiintuminen osaksi koulun rakenteita vaihtelee kouluittain.

Tukioppilastoiminta on monissa kouluissa näkyvä ja arvostettu osa arkea, mutta toiminnan institutionaalinen asema ja rakenteellinen vakiintuminen eivät ole yhtä vahvoja kaikissa kouluissa. Tulokset korostavat tarvetta kehittää toiminnan rakenteita ja varmistaa, että Tukioppilastoiminta on johdonmukaisesti osa koulun vuosikelloa ja yhteisiä käytäntöjä, jotta sen näkyvyys ja arvostus voidaan turvata koko kouluyhteisössä.

KUVIO 6. Tukioppilastoiminnan merkitys ja toteutuminen kouluissa TOP-2 BOX



Kuvion 6 tulokset antavat kokonaisuudessaan myönteisen kuvan tukioppilastoiminnan asemasta ja vaikutuksista kouluissa. Valtaosassa väittämiä TOP-2-box -osuus, eli niiden vastaajien osuus, jotka ovat joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä, on korkea – usein vähintään 80 %. Tämä kertoo siitä, että rehtorit pitävät Tukioppilastoimintaa merkityksellisenä, hyvinvointia edistävänä ja kouluyhteisössä arvostettuna toimintamuotona.

Erityisen selvästi tämä näkyy väittämässä, jotka liittyvät toiminnan kytkeytymiseen koulun hyvinvointityöhön sekä sen koettuihin vaikutuksiin, kuten osallisuuden vahvistumiseen, yksinäisyyden vähenemiseen ja yhteisöllisyyden lisääntymiseen. Resursointi ja periaatteellinen tuki ovat tulosten perusteella erittäin vahvoja: esimerkiksi väittämä ”Koulussani Tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit” saa 100 % kannatuksen, ja myös väittämät ”Toiminta on osa koulun hyvinvointityötä”, ”Pidän toimintaa merkittävänä” sekä ”Henkilökunta arvostaa Tukioppilastoimintaa” yltävät 87–93 %:n tasolle. Lisäksi vaikutukset oppilaille – kuten osallisuuden lisääntyminen, ryhmäytymisen tukeminen ja yksinäisyyden vähentyminen – koetaan selkeiksi ja laajasti tunnistetuiksi hyödyiksi. Sen sijaan näkyvyys ja lähestyttävyyys jäävät hieman vahvuuksia matalammiksi: esimerkiksi väittämä ”Tukioppilastoiminta näkyy ja kuuluu kouluyhteisössämme” saa 73 % ja ”Oppilaat kokevat tukioppilaat helposti lähestyttäviksi” 60 % kannatuksen. Myös rehtorin oma aktiivinen rooli toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa on keskitason tasolla (60 %). Vaikka toiminnan vaikutus koetaan suureksi, arkinen näkyvyys ja rehtorin näkyvä osallistuminen eivät vielä yllä huipputasolle.

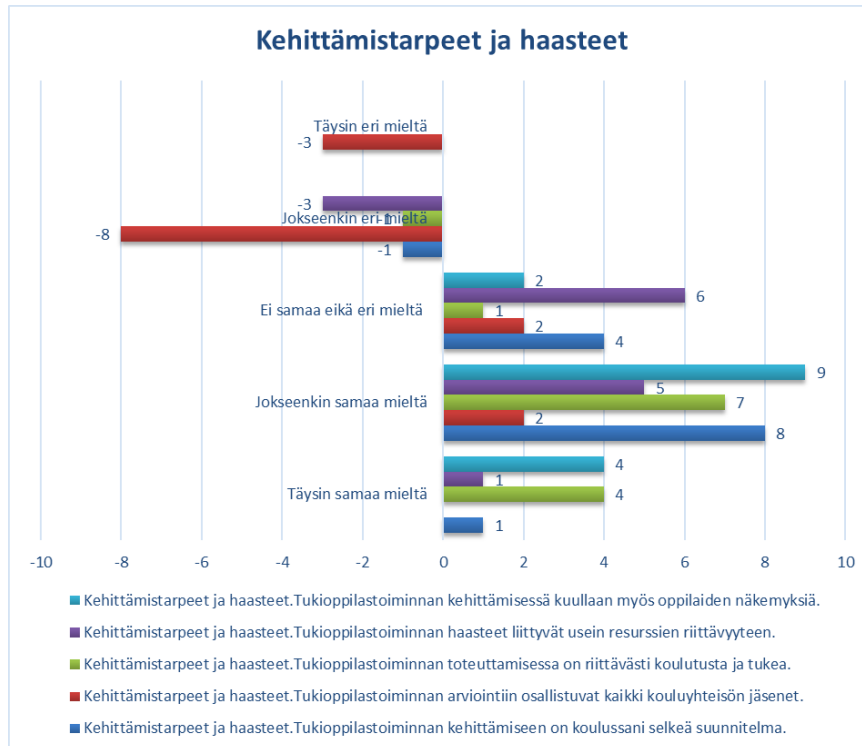
Kehittämiskohteet liittyvät erityisesti toiminnan rakenteelliseen vakiinnuttamiseen ja osallistavaan kehittämiseen. Väittämä ”Tukioppilastoiminta on osa koulun arjen rakenteita (esim. vuosikello, tapahtumat)” saa vain 13 % kannatuksen, ja ”Tukioppilastoiminnan kehittämisessä kuullaan myös oppilaiden näkemyksiä” jää 14 %:iin. Myös suunnitelmallisuus (”Kehittämiseen on selkeä suunnitelma” 40 %) ja koulutuksen riittävyys (”Riittävästi koulutusta ja tukea” 67 %) jäävät selvästi vahvuuksia matalammalle tasolle.

Tuloksissa on nähtävissä mahdollinen jännite: vaikka resursointi ja periaatteellinen tuki ovat erittäin myönteisiä, toiminnan kiinnittyminen arjen rakenteisiin ja oppilaiden systemaattinen kuuleminen ovat vielä puutteellisia. Tämä viittaa siihen, että vaikka Tukioppilastoiminta on ”paperilla kunnossa”, se ei vielä kaikissa kouluissa muutu vakiintuneiksi ja osallistaviksi käytännöiksi. Kouluissa on vahva tahtotila ja kyvykyys tukea Tukioppilastoimintaa.

6.5 Tukioppilastoiminnan haasteet ja kehittämistarpeet rehtoreiden arvioimana

Tässä alaluvussa käsitellään rehtoreiden tunnistamia haasteita ja kehittämistarpeita tukioppilastoiminnan toteutuksessa. Kyselyaineiston avulla selvitetään, millaisia esteitä ja kehittämiskohteita rehtorit ovat havainneet toiminnan arjessa, kuten resurssien riittävyys, koulutuksen tarve ja yhteisön osallistavuus.

KUVIO 7. Rehtoreiden arviot Tukioppilastoiminnan kehittämistarpeista ja haasteista



Kuvio 7 esittää rehtoreiden arviot tukioppilastoiminnan kehittämistarpeista ja haasteista viiden väittämän perusteella. Tulokset osoittavat, että rehtorit tunnistavat sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita tukioppilastoiminnan toteutuksessa.

Selkeimmin myönteinen arvio kohdistuu väittämään "Tukioppilastoiminnan kehittämisessä kuullaan myös oppilaiden näkemyksiä", jossa 4 rehtoria on täysin samaa mieltä ja 8 jokseenkin samaa mieltä. Myös väittämä "Tukioppilastoiminnan kehittämiseen on koulussani selkeä suunnitelma" saa myönteistä kannatusta (4 täysin samaa mieltä, 7 jokseenkin samaa mieltä, 4 ei samaa eikä eri mieltä).

Sen sijaan väittämä "Tukioppilastoiminnan arviointiin osallistuvat kaikki koulu yhteisön jäsenet" jakaa mielipiteitä: vain 1 rehtori on täysin samaa mieltä, 2 jokseenkin samaa mieltä, 6 ei samaa eikä eri mieltä ja 5 jokseenkin eri mieltä. Tämä viittaa siihen, että arvioinnin osallistavuudessa on selkeästi kehittämisen varaa. Väittämä "Tukioppilastoiminnan toteuttamisessa on riittävästi koulutusta ja tukea" saa myös hajontaa: 4 rehtoria on täysin samaa mieltä, 5 jokseenkin samaa mieltä, 4 ei samaa eikä eri mieltä ja 1 jokseenkin eri mieltä. Tämä kertoo, että koulutuksen ja tuen riittävyys vaihtelee kouluittain. Väittämä "Tukioppilastoiminnan haasteet liittyvät usein resurssien riittävyyteen" saa eniten kriittisiä arvioita: 8 rehtoria on jokseenkin eri mieltä ja 3 täysin eri mieltä, kun taas 2 on täysin samaa mieltä ja 2 jokseenkin samaa mieltä. Tämä osoittaa, että osa rehtoreista ei koe resurssien riittävyyttä suurimmaksi haasteeksi, mutta osa tunnistaa sen edelleen kehittämiskohteeksi.

Rehtorit näkevät tukioppilastoiminnan kehittämisessä vahvuuksia erityisesti oppilaiden kuulemisessa ja suunnitelmallisuudessa, mutta arvioinnin osallistavuus ja koulutuksen riittävyys kaipaavat edelleen kehittämistä. Resurssien riittävyyden haaste koetaan vaihtelevasti eri kouluissa.

6.6 Ristiintaulukoinnit

TAULUKKO 1 .Työkokemus koulussa ja näkemys tukioppilastoiminnan merkityksestä koulun toimintakulttuurissa

Kauanko olet työskennellyt koulussanne? * Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. Crosstabulation

Count

		Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.			Total
		Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	0-5 vuotta	0	0	2	2
	5-10- vuotta	0	2	0	2
	yli 10-vuotta	1	0	10	11
Total		1	2	12	15

Taulukossa 1 ristiintaulukointi havainnollistaa, että kokeneemmat rehtorit arvioivat tukioppilastoiminnan merkityksen hieman myönteisemmin kuin vähemmän kokeneet (Taulukko 5). Taulukon tiedot osoittavat, että pitkään toimineet rehtorit liittyvät toiminnan useammin osaksi koulun hyvinvointityön kokonaisuutta.

Tarkastelu osoittaa, että rehtorit kaikissa työkokemusryhmissä pitävät Tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. Suurin osa vastaajista (72 %) on täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ja erityisesti yli 10 vuotta samassa koulussa toimineiden keskuudessa myönteisyys korostuu (78,6 %). Myös uransa alkuvaiheessa olevat rehtorit suhtautuvat toimintaan pääosin positiivisesti (71,4 %). Vaikka 5–10 vuoden ryhmässä täysin samaa mieltä olevien osuus on pienempi (50,0 %), pienen otoskoon takia yksittäiset havainnot vaikuttavat tuloksiin merkittävästi. Tarkastelun perusteella tukioppilastoiminnan asema koulun toimintakulttuurissa nähdään laajalti merkittävänä riippumatta rehtorin työkokemuksesta, mikä osoittaa toiminnan vakiintunutta ja arvostettua roolia koulu yhteisössä.

TAULUKKO 2. Näkemys tukioppilastoiminnan merkityksestä ja arvio sen vaikutuksesta kiusaamisen ehkäisyyn

Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. * Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussamme. Crosstabulation

		Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussamme.			Total	
		Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä		
Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	Ei samaa eikä eri mieltä	Count	0	1	0	1
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Jokseenkin samaa mieltä	Count	0	2	0	2
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Täysin samaa mieltä	Count	2	4	6	12
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
Total	Count	2	7	6	15	
	% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	13,3%	46,7%	40,0%	100,0%	

Ristiintaulukoinnin perusteella vastaajat pitävät tukioppilastoimintaa erittäin merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria: yksikään ei ollut eri mieltä, ja 12 vastaajaa oli täysin samaa mieltä. Näistä puolet (50 %) katsoo, että tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussa, ja kolmannes (33,3 %) on jokseenkin samaa mieltä. Vastaajat, jotka suhtautuvat tukioppilastoimintaan myönteisesti, arvioivat sen myös todennäköisemmin kiusaamista ehkäiseväksi. Yleisesti voidaan todeta, että tukioppilastoiminta nähdään sekä koulun toimintakulttuurisesti merkittävänä että kiusaamisen ehkäisyyn vaikuttavana tekijänä.

TAULUKKO 3. Työkokemus koulussa ja arvio toiminnan vaikutuksesta yhteisöllisyyteen

Kauanko olet työskennellyt koulussanne? * Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä. Crosstabulation

		Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä.			Total	
		Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä		
Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	0-5 vuotta	Count	0	1	1	2
		% within Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	5-10- vuotta	Count	0	0	2	2
		% within Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	yli 10-vuotta	Count	1	1	9	11
		% within Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	9,1%	9,1%	81,8%	100,0%
Total	Count	1	2	12	15	
	% within Kauanko olet työskennellyt koulussanne?	6,7%	13,3%	80,0%	100,0%	

Taulukossa 3 tarkastellaan rehtoreiden työkokemuksen yhteyttä heidän näkemyksiinsä tukioppilastoiminnan vaikutuksesta koulun yhteisöllisyyteen. Tulosten perusteella kaikissa

työkokemusryhmissä suhtautuminen tukioppilastoiminnan yhteisöllisyyttä vahvistavaan rooliin on selvästi myönteinen: yli 80 % kaikista vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä.

Pitkään koulussa toimineiden rehtoreiden (yli 10 vuotta) joukossa myönteinen suhtautuminen korostuu erityisesti, sillä 81,8 % vastaajista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Tässä ryhmässä neutraali kanta oli harvinainen (9,1 %). Myös uransa alkuvaiheessa olevat rehtorit (0–5 vuotta työskennelleet) suhtautuivat Tukioppilastoimintaan positiivisesti: puolet oli täysin samaa mieltä ja puolet jokseenkin samaa mieltä sen yhteisöllisyyttä edistävästä vaikutuksesta. 5–10 vuotta työskennelleiden rehtoreiden ryhmässä molemmat vastaajat olivat täysin samaa mieltä, mutta ryhmän pieni koko rajoittaa tulosten yleistettävyyttä.

Voidaan todeta, että riippumatta rehtorin työkokemuksesta tukioppilastoiminnan nähdään vahvistavan koulun yhteisöllisyyttä. Erityisesti kokeneet rehtorit painottavat toiminnan merkitystä, mutta myönteinen asenne on ilmeinen myös uransa alkuvaiheessa olevien keskuudessa. Näiden tulosten valossa Tukioppilastoiminta näyttäytyy vakiintuneena ja arvostettuna osana koulun hyvinvointityötä, ja sen yhteisöllisyyttä vahvistava merkitys tunnustetaan rehtoreiden keskuudessa laajasti, riippumatta heidän työkokemuksestaan.

Ristiintaulukointi viittaa siihen, että toiminnan koettu kokonaismerkitys liittyy arvioihin kiusaamisen ehkäisystä. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että mitä merkityksellisemmäksi rehtori kokee tukioppilastoiminnan, sitä vahvemmin hän arvioi sen ehkäisevän kiusaamista.

TAULUKKO 4. Arvio Tukioppilastoiminnan merkityksestä ja sen vaikutuksesta kiusaamisen ehkäisyyn

Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. * Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussamme. Crosstabulation

		Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussamme.				
			Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Total
Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	Ei samaa eikä eri mieltä	Count	0	1	0	1
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Jokseenkin samaa mieltä	Count	0	2	0	2
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Täysin samaa mieltä	Count	2	4	6	12
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
Total		Count	2	7	6	15
		% within Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	13,3%	46,7%	40,0%	100,0%

Taulukossa 4 tarkastellaan, miten rehtorin näkemys tukioppilastoiminnan merkityksellisyydestä koulun toimintakulttuurissa liittyy arvioon toiminnan vaikutuksesta kiusaamisen ehkäisyyn. Vastaajista 40 % on täysin samaa mieltä siitä, että Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussa, kun he pitävät toimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. Lisäksi 46,7 % vastaajista on jokseenkin samaa mieltä tukioppilastoiminnan kiusaamista ehkäisevästä vaikutuksesta, ja 13,3 % ei ole asiasta samaa eikä eri mieltä. Kukaan vastaajista ei ollut täysin eri mieltä väittämästä. Myös ne vastaajat, jotka suhtautuvat tukioppilastoiminnan merkitykseen koulun toimintakulttuurissa hieman varauksellisemmin, arvioivat sen silti ehkäisevän kiusaamista ainakin jossain määrin.

Kyselyyn vastanneet rehtorit pitävät Tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria, arvioivat sen myös edistävän kiusaamisen ehkäisyä. Suurin osa vastaajista oli vähintään jokseenkin samaa mieltä toiminnan myönteisistä vaikutuksista kiusaamisen vähentämisessä, ja täysin myönteinen näkemys korostui erityisesti niillä, jotka kokevat tukioppilastoiminnan merkityksen koulu yhteisölle vahvana. Tämä voi havainnollistaa, että tukioppilastoiminnan arvostus koulu yhteisössä liittyy vahvasti sen koettuun vaikuttavuuteen kiusaamisen ehkäisyssä.

TAULUKKO 5. Näkemys Tukioppilastoiminnan resursseista ja omasta aktiivisesta osallistumisesta suunnitteluun ja arviointiin

Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus). * Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Crosstabulation

Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

			Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Total
Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus).	Jokseenkin samaa mieltä	Count	0	3	0	2	5
		% within Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus).	0,0%	60,0%	0,0%	40,0%	100,0%
	Täysin samaa mieltä	Count	1	2	5	2	10
		% within Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus).	10,0%	20,0%	50,0%	20,0%	100,0%
Total		Count	1	5	5	4	15
		% within Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus).	6,7%	33,3%	33,3%	26,7%	100,0%

Taulukon 5 ristiintaulukoinnin tavoitteena oli tarkastella, onko rehtorien kokema resurssien riittävyys yhteydessä heidän omaan aktiiviseen osallistumiseensa tukioppilastoiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Kyselyyn vastanneista rehtoreista vastaajista viisi (n=5) koki Tukioppilastoimintaan varattujen resurssien olevan vain jokseenkin riittävät, kun taas kymmenen (n=10) arvioi

resurssien olevan täysin riittävät. Näiden kahden ryhmän vastauksia verrattiin vastaajien omaan aktiivisuuteen tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

Niistä vastaajista, jotka kokivat resurssien olevan jokseenkin riittävät, kukaan ei ollut täysin aktiivisesti mukana suunnittelussa ja arvioinnissa. Suurin osa heistä sijoittui kohtaan jokseenkin eri mieltä (60 %) tai jokseenkin samaa mieltä (40 %) oman aktiivisuutensa suhteen. Tämä viittaa siihen, että resurssien koettu riittämättömyys yhdistyy heikompaan osallistumisen tasoon.

Sen sijaan vastaajista, jotka kokivat resurssien olevan täysin riittävät, 50 % arvioi olevansa jokseenkin eri mieltä omasta aktiivisesta osallistumisestaan ja 20 % joko *täysin* samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä. Vaikka resurssit koetaan tässä ryhmässä paremmiksi, aktiivinen osallistuminen ei kuitenkaan näyttäydy erityisen vahvana; suurin osa sijoittuu neutraaleihin tai hieman passiivisiin vastausvaihtoehtoihin.

Kokonaisuutena ristiintaulukointi osoittaa, ettei resurssien riittävyys näytä olevan suorassa yhteydessä rehtorien aktiiviseen osallistumiseen tukioppilastoiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Vaikka resurssit koetaan riittäviksi, rehtorit eivät välttämättä osallistu toiminnan kehittämiseen aktiivisesti. Resurssien riittävyys ei siis yksinään selitä rehtorin aktiivista osallistumista toiminnan suunnitteluun tai arviointiin. Saattaa olla, että vaikka resurssit koetaan riittäviksi, rehtorin osallistumiseen voi vaikuttaa todennäköisesti muut tekijät, kuten vastuunjako ohjaajille ja työnkuvan laaja-alaisuus

6.7 Korrelaatioanalyysit

Tutkimuksessa tarkasteltiin useiden Tukioppilastoimintaan liittyvien muuttujien välisiä yhteyksiä Spearmanin korrelaatiolla. Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden mukaan tukioppilastoiminnan vaikuttavuus rakentuu monista tekijöistä, eikä yksittäinen tekijä, kuten rehtorin aktiivisuus tai oppilaiden kuuleminen, yksinään selitä toiminnan tuloksia. Erityisesti rehtorin asenteilla on merkittävä vaikutus henkilökunnan suhtautumiseen, mutta osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen vaatii laajempaa koulu yhteisön sitoutumista ja rakenteellisia muutoksia.

Korrelaatioanalyysit vahvistavat käsitystä, että Tukioppilastoiminnan vaikuttavuus syntyy monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Rehtorin myönteinen asenne on tärkeä henkilökunnan sitoutumisen kannalta, mutta osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen vaatii koko koulu yhteisön aktiivista osallistumista ja rakenteellista kehittämistä.

TAULUKKO 6. Arvioinnin osallistavuus ja rehtorin aktiivisuus

➔ Nonparametric Correlations

		Correlations		
			Rehtorin tuki on tärkeää tukioppilastoiminnan onnistumiselle.	Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.
Spearman's rho	Rehtorin tuki on tärkeää tukioppilastoiminnan onnistumiselle.	Correlation Coefficient	1,000	,268
		Sig. (2-tailed)	.	,334
		N	15	15
	Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.	Correlation Coefficient	,268	1,000
		Sig. (2-tailed)	,334	.
		N	15	15

Spearmanin korrelaatioanalyysin perusteella rehtorin oma aktiivinen osallistuminen tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa ei ole vahvassa yhteydessä siihen, kuinka laajasti koko koulu yhteisö osallistuu toiminnan arviointiin ($\rho = 0,211$; $p = 0,451$). Yhteys on heikko eikä tilastollisesti merkitsevä, mikä viittaa siihen, että arvioinnin osallistavuuteen vaikuttavat muut tekijät kuin rehtorin aktiivisuus, kuten koulun rakenteet ja toimintakulttuuri.

TAULUKKO 7. Henkilökunnan arvostus ja rehtorin näkemys

➔ Nonparametric Correlations

		Correlations		
			Koulun henkilökunta arvostaa tukioppilastoimintaa.	Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.
Spearman's rho	Koulun henkilökunta arvostaa tukioppilastoimintaa.	Correlation Coefficient	1,000	,545*
		Sig. (2-tailed)	.	,036
		N	15	15
	Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.	Correlation Coefficient	,545*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,036	.
		N	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Koulun henkilökunnan tukioppilastoiminnan arvostus ja rehtorin näkemys toiminnan merkityksellisyydestä ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ($\rho = 0,545$; $p = 0,036$). Tämä keskivahva ja merkitsevä yhteys osoittaa, että rehtorin myönteinen suhtautuminen Tukioppilastoimintaan heijastuu myös henkilökunnan arvostukseen. Rehtorin asenteilla ja näkemyksillä on siis merkittävä vaikutus koko koulu yhteisön suhtautumiseen Tukioppilastoimintaan.

TAULUKKO 8. Oppilaiden kuuleminen ja osallisuuden tunne

► Nonparametric Correlations

		Correlations		
			Tukioppilastoiminnan kehittämisessä kuullaan myös oppilaiden näkemyksiä.	Tukioppilastointia lisää oppilaiden osallisuuden tunnetta.
Spearman's rho	Tukioppilastoiminnan kehittämisessä kuullaan myös oppilaiden näkemyksiä.	Correlation Coefficient	1,000	,177
		Sig. (2-tailed)	.	,529
		N	15	15
	Tukioppilastointia lisää oppilaiden osallisuuden tunnetta.	Correlation Coefficient	,177	1,000
		Sig. (2-tailed)	,529	.
		N	15	15

Oppilaiden näkemyksien kuulemisella ja oppilaiden osallisuuden tunteella ei ole vahvaa yhteyttä ($p = 0,177$; $p = 0,529$), eikä yhteys ole tilastollisesti merkitsevä (Taulukko 8). Tämä osoittaa, että pelkkä oppilaiden kuuleminen kehittämistyössä ei yksinään lisää osallisuuden kokemusta, vaan tarvitaan myös rakenteellisia ja kulttuurisia uudistuksia koulu yhteisössä,

TAULUKKO 9. Tukioppilastoiminnan arvioinnin ja rehtorin aktiivisen osallistumisen yhteys

► Nonparametric Correlations

		Correlations		
			Tukioppilastoiminnan arviointiin osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet.	Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.
Spearman's rho	Tukioppilastoiminnan arviointiin osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet.	Correlation Coefficient	1,000	,211
		Sig. (2-tailed)	.	,451
		N	15	15
	Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.	Correlation Coefficient	,211	1,000
		Sig. (2-tailed)	,451	.
		N	15	15

Korrelaatioanalyysin tulos osoittaa, että väitteiden "Tukioppilastoiminnan arviointiin osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet" ja "Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa" välillä on heikko positiivinen yhteys ($p = 0,211$). Korrelaatio ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,451$), mikä tarkoittaa, että näiden kahden tekijän välillä ei voida todeta olevan systemaattista riippuvuutta. Käytännössä tämä viittaa siihen, että laajempi osallistuminen arviointiin ei ole vahvasti yhteydessä yksittäisen vastaajan aktiivisuuteen suunnittelussa ja arvioinnissa.

TAULUKKO 10. Yhteisöllisyyden ja yksinäisyyden vähenemisen yhteys

➔ Nonparametric Correlations

		Correlations		
		Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä.	Tukioppilastoiminta vähentää oppilaiden yksinäisyyttä.	
Spearman's rho	Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä.	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,315	
		N	15	
	Tukioppilastoiminta vähentää oppilaiden yksinäisyyttä.	Correlation Coefficient	,315	1,000
		Sig. (2-tailed)	,253	.
		N	15	15

Korrelaatioanalyysin perusteella rehtoreiden näkemys tukioppilastoiminnan yhteisöllisyyttä edistävästä vaikutuksesta ei ole vahvassa yhteydessä arvioon yksinäisyyden vähenemisestä ($p = 0,315$; $p = 0,253$). Yhteys on heikko eikä tilastollisesti merkitsevä, mikä tarkoittaa, että koulun yhteisöllisyyden vahvistuminen ei yksinään selitä yksinäisyyden vähenemistä. Näihin ilmiöihin vaikuttavat todennäköisesti useat eri tekijät ja monet tukitoimet, joten yksinäisyyden ehkäisy vaatii laajempaa ja monipuolisempaa koulu yhteisön panosta.

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen. Pohdinnassa arvioidaan, mitä tutkimuksen löydökset kertovat tukioppilastoiminnan asemasta, merkityksestä ja kehittämistarpeista perusopetuksen rehtoreiden näkökulmasta. Lisäksi luvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia sekä mahdollisia jatkotutkimuksen suuntia.

Pohdinnan tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, miten Tukioppilastoiminta kytkeytyy koulun hyvinvointityöhön, toimintakulttuuriin ja pedagogiseen johtamiseen. Luvussa tuodaan esiin keskeiset havainnot, niiden merkitys käytännön kehittämistyölle sekä pohditaan, miten tuloksia voidaan hyödyntää kouluyhteisöjen arjessa ja tulevassa tutkimuksessa.

7.1 Tukioppilastoiminnan asema ja pedagoginen johtaminen

Tulokset osoittavat, että Tukioppilastoiminta on vakiintunut ja arvostettu osa koulun hyvinvointityötä. Rehtorin myönteinen suhtautuminen ja tuki ovat keskeisiä toiminnan onnistumiselle, mikä näkyy sekä kuvailevissa tuloksissa että korrelaatioanalyysissä ($p = 0,545$; $p = 0,036$). Tämä tukee pedagogisen johtamisen teorian näkemystä, jonka mukaan johtajuus rakentuu arvojen, organisaatiokulttuurin ja yhteisöllisyyden varaan (Fonsén & Lahtero, 2023; Alava ym., 2023). Lisäksi kokeneemmat rehtorit arvioivat toiminnan merkityksen vahvemmaksi, mikä tukee johtajuuden ja kokemuksen yhteyttä koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Rehtorin tuki ja johtajuus ovat ratkaisevia toiminnan vakiintumiselle, mikä on linjassa sekä kansainvälisten että kotimaisten tutkimusten kanssa (esim. Brady ym., 2014; Cowie & Hutson, 2005; Griebler ym., 2017).

Korrelaatioanalyysit vahvistavat, että rehtorin asenteilla on merkittävä vaikutus henkilökunnan suhtautumiseen, mutta osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen vaatii koko kouluyhteisön aktiivista osallistumista ja rakenteellisia muutoksia. Tämä tukee teoreettista näkemystä, jonka mukaan vaikuttavuus ei synny yksittäisistä toimijoista, vaan laajasta yhteisöllisestä sitoutumisesta (Opetushallitus, 2014; Kiilakoski, 2014; Pietarinen ym., 2015; Griebler ym., 2017). Vaikka rehtorin rooli on keskeinen, yksinään se ei riitä – vaikuttavuus rakentuu koko kouluyhteisön osallistumisesta.

7.2 Kehittämistarpeiden ja haasteiden tarkastelu

Tuloksissa nousi esiin, että tukioppilastoiminnan rakenteellinen vakiinnuttaminen ja arvioinnin osallistavuus eivät ole kaikissa kouluissa toteutuneet systemaattisesti. Kehittämistyön jääminen yksittäisten ohjaajien vastuulle voi heikentää vaikuttavuutta, mikä korostaa jatkuvan, tavoitteellisen ja osallistavan kehittämistyön tarvetta. Teoria painottaa yhteisöllistä kehittämistä ja selkeitä rakenteita (Opetushallitus, n.d.-a; Fonsén & Lahtero, 2023).

Tämä havainto on suoraan yhteydessä tutkimuksen kolmanteen kysymykseen, jossa tarkastellaan haasteita ja kehittämistarpeita: tulokset osoittavat, että ilman selkeitä rakenteita ja koko yhteisön osallistumista toiminta jää helposti irralliseksi, kuten myös kansainväliset arvioinnit (Baginsky, 2004; Brady ym., 2014) ovat osoittaneet. Lisäksi vaikka rehtorit kokevat resurssit pääosin riittäviksi ja suhtautuvat toimintaan myönteisesti, heidän aktiivinen osallistumisensa suunnitteluun ja arviointiin ei ole yhtä vahvaa. Tämä viittaa siihen, että rakenteiden ja vastuunjaon selkeyttäminen voisi vahvistaa rehtorin roolia strategisena johtajana ja mahdollistajana (Alava ym., 2023; Fonsén & Lahtero, 2023). Vaikka resurssit ja periaatteellinen tuki ovat kunnossa, toiminnan kehittäminen vaatii systemaattista johtamista ja osallistavaa arviointia, kuten teoria ja aiempi tutkimus korostavat.

7.3 Vertaistuen ja osallisuuden moniulotteisuus

Kyselytulosten mukaan tukioppilastoiminnan vaikutukset kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisyyn arvioitiin maltillisiksi, kun taas vaikutukset osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen nähtiin vahvempina. Teoria tukee havaintoa, että vertaistuki on nuorille aidompi ja helpommin lähestyttävä kuin aikuisten tuki, mutta yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisy edellyttää koko yhteisön sitoutumista (Baginsky, 2004; Cowie & Hutson, 2005; Repo, 2025; Deci & Ryan, 2000). Tämä viittaa siihen, että Tukioppilastoiminta voi toimia merkittävänä osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistajana, mutta kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisyssä tarvitaan laajalaisempia tukitoimia ja rakenteita.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemman tutkimuksen (esim. Griebler ym., 2017; Kumpumäki, 2023) havaintoa siitä, että vertaistuki tukee erityisesti osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisyssä vaikutukset ovat rajallisempia ilman koko yhteisön panosta.

7.4 Johtajuus, osallisuus ja toimintakulttuuri

Pedagogisen johtamisen teorit korostavat, että rehtorin rooli ei rajoitu hallinnollisiin tehtäviin, vaan ulottuu arjen vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyden rakentamiseen ja oppimisen mahdollistamiseen. Jaettu johtajuus ja yhteisöllinen kehittäminen tukevat koulun toimintakulttuurin uudistumista ja hyvinvointityön vakiintumista osaksi arkea (Fonsén & Lahtero, 2023; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Alava ym., 2023).

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) näkökulmasta osallisuuden tukeminen vaatii rakenteita, jotka mahdollistavat oppilaiden autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen. Pelkkä oppilaiden kuuleminen ei riitä, vaan tarvitaan rakenteellisia ja kulttuurisia uudistuksia, jotta osallisuuden kokemus vahvistuu.

Tulokset osoittavat, että vaikka oppilaiden kuuleminen on tärkeää, osallisuuden kokemus vahvistuu vasta, kun koulun rakenteet ja kulttuuri tukevat aitoa osallistumista – tämä on linjassa sekä SDT-teorian että kansainvälisten tutkimusten kanssa (Griebler ym., 2017). Näin ollen tutkimuksen kysymyksenasettelu ja teoreettinen viitekehys kohtaavat: osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen vaatii sekä johtajuutta että rakenteellisia uudistuksia.

7.5 Yhteenveto

Tukioppilastoiminnan vaikuttavuus rakentuu selkeiden rakenteiden, rehtorin tuen ja koko kouluyhteisön osallistumisen varaan. Arjen rakenteiden vakiinnuttaminen, arvioinnin osallistavuus ja koulutuksen riittävyys kaipaavat edelleen kehittämistä. Rehtorin rooli strategisena johtajana ja mahdollistajana on keskeinen, ja aktiivinen osallistuminen suunnitteluun ja arviointiin voisi olla vahvempaa. Vertaistuki vahvistaa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisyssä tarvitaan laajempaa yhteisöllistä panosta. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta siitä, että Tukioppilastoiminnan vaikuttavuus syntyy selkeistä rakenteista, johdon tuesta ja koko yhteisön osallistumisesta (Fonsén & Lahtero, 2023; Griebler ym., 2017; Baginsky, 2004).

7.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Rehtorien mahdollinen kiire otettiin huomioon tutkimuksen suunnittelussa: määrällinen kyselytutkimus mahdollisti useiden vastaajien tavoittamisen lyhyellä ja selkeällä lomakkeella, mutta samalla rehtoreiden ajanpuute ja rajallinen vastausaika saattoivat vaikuttaa vastausaktiivisuuteen ja siten tutkimuksen valideuteen. Kysymykset laadittiin aiemman tutkimuskirjallisuuden ja asiantuntijakonsultaation pohjalta, mikä vahvistaa mittarin

sisältövaliditeettia. Tutkimuksen luotettavuus rakentuu sen metodologisista ratkaisuista, aineiston edustavuudesta ja analyysin systemaattisuudesta. Tässä tutkielmassa käytettiin kvantitatiivista kyselyä, joka lähetettiin 90 rehtorille, joista 15 vastasi (vastausprosentti 16,7 %). Pieni otoskoko ja matala vastausprosentti muodostavat keskeisen rajoituksen, sillä ne heikentävät tulosten yleistettävyyttä ja lisäävät riskiä valikoitumisharhaan, koska on mahdollista, että vastaajat olivat erityisen kiinnostuneita tukioppilastoiminnasta, mikä voi korostaa myönteisiä arvioita.

Kyselymenetelmä mahdollisti laaja-alaisen kartoituksen, mutta sen luonteeseen liittyy rajoitus syvällisten yksilöllisten kokemusten tavoittamisessa. Strukturoitu Likert-asteikko rajasi vastausten ilmaisu, mikä voi kaventaa näkökulmien moninaisuutta. Validointia tehtiin etukäteen pilottitestauksella, mikä vahvistaa mittarin sisältövaliditeettia, mutta reliabiliteettia ei voitu arvioida kattavasti pienen aineiston vuoksi. Tilastolliset menetelmät (kuvailevat analyysit, ristiintaulukoinnit, Spearmanin korrelaatio) olivat perusteltuja aineiston luonteen kannalta, mutta niiden tulokset tulee tulkita suuntaa antavina.

Tutkijan ratkaisut – kuten teoreettisen viitekehyksen rakentaminen pedagogisen johtamisen, osallisuuden ja itsemääräämisteorian varaan – lisäävät kuitenkin tutkimuksen analyyttistä syvyyttä ja tukevat tulosten tulkintaa. On kuitenkin muistettava, että samalla tutkijan oma tausta MLL:n koordinaattorina voi vaikuttaa näkökulmien painotuksiin, mikä edellyttää kriittistä reflektiota. Tutkimuksessa pyrittiin kunnioittamaan rehtorien ajankäyttöä ja yksityisyyttä, mikä tukee tutkimuksen eettistä validiteettia.

7.7 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkielman tulokset tarjoavat arvokasta tietoa rehtoreiden käsityksistä tukioppilastoiminnasta ja sen kehittämistarpeista, mutta samalla ne nostavat esiin useita jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Pienen otoskoon ja matalan vastausprosentin vuoksi olisi perusteltua toteuttaa laajempi ja edustavampi kysely, joka kattaisi useampia kuntia ja erilaisia koulukonteksteja. Näin saataisiin kattavampi kuva tukioppilastoiminnan toteutumisesta ja merkityksestä eri puolilla Suomea.

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä yhdistää määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. Laadulliset haastattelut ja fokusryhmät voisivat tuoda esiin syvällisempiä näkökulmia rehtoreiden, opettajien, oppilaiden ja huoltajien kokemuksista, motiiveista ja kehittämisehdotuksista. Näin voitaisiin tavoittaa myös yksilöllisiä ja paikallisia ilmiöitä, jotka jäävät kvantitatiivisessa kyselyssä helposti piiloon. Lisäksi olisi tärkeää verrata tuloksia MLL:n oppilaskyselyihin ja tarkastella, miten oppilaiden kokemus osallisuudesta ja vertaistuesta suhteutuu rehtoreiden näkemyksiin.

Tulevissa tutkimuksissa olisi syytä tarkastella Tukioppilastoiminnan vaikutuksia pitkällä aikavälillä, esimerkiksi oppilaiden hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja kiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta. Voitaisiin tutkia, millaiset johtamiskäytännöt, koulutukset ja tukirakenteet edistävät toiminnan vakiintumista ja vaikuttavuutta sekä vertailla Tukioppilastoimintaa muihin osallisuusohjelmiin, kuten oppilaskuntatoimintaan ja vertaissovitteluun.

Samankaltaisessa kyselytutkimuksessa tulisi huomioida useampia taustamuuttujia, kuten koulun sijainti ja koko, koulun tyyppi, Tukioppilastoiminnan kesto ja asema, rehtorin sukupuoli, johdon rakenne sekä MLL:n kouluttajan vierailujen ajankohta. Näiden tekijöiden lisääminen mahdollistaisi syvällisemmän analyysin siitä, miten konteksti ja rakenteelliset tekijät vaikuttavat toiminnan juurtumiseen ja koettuun vaikuttavuuteen.

LÄHTEET

- Alava, J., Kovalainen, M.-T., & Risku, M. (2023). Positioning and conceptualising Finnish pedagogical leadership in the international setting (s. 135–163). Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives*. Springer Nature Switzerland AG.
- Anttila, P. (2006). Kvantitatiivisen analyysin perusteet. Virtuaaliammattikorkeakoulu. <https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/menetelmapolku/tutkielmastrategiat/maarallinen-tutkielma>
- Baginsky, M. (2004). Peer support: Expectations and realities. *Pastoral Care in Education*, 22(1), 3–9.
- Boomerang Project. (n.d.). Link Crew and WEB. Haettu 6.9.2025 <https://www.boomerangproject.com/transition-programs/web>
- Brady, B., Dolan, P., & Canavan, J. (2014). What added value does peer support bring? Insights from principals and teachers on the utility and challenges of a school-based mentoring programme. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 241–250.
- Cowie, H., & Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 40–44.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Finnish Social Science Data Archive. (n.d.). Menetelmätyypit. FSD – Menetelmäopetus. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/menetelma/menetelmatyypit>
- Fonsén, E., & Lahtero, T. J. (2023). The theory of pedagogical leadership: Enhancing high-quality education. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives* (s. 159–177). Springer Nature Switzerland AG.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health Promotion International*, 32(2), 195–206.

- Haapasalo, Ilona, Välimaa, Raili & Kannas, Lasse (2010). How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 133-150.
- Hanhimäki, E. (2023). Moral professionalism in the context of educational leadership. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives*. Springer Nature Switzerland AG.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusseura. <https://doi.org/10.57049/nts.327>
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF.
- Hiedanniemi, A., & Suomalainen, V. (2024). *Tukioppilastoiminnan opas*. MLL. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2025/01/tukioppilastoiminnan-opas-2024.pdf>
- Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän – Oppilaiden osallisuus koulussa*. Nuorisotutkimusverkosto. <https://edition.fi/nuorisotutkimusseura/catalog/book/306>
- Korkiamäki, R., & Wiro, V. (2022). Hyödyllistä ja häiritsevää: Nuorten vertaissuhteet opettajien tulkitsemina voimavaroina ja ongelmina. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.), *Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa* (s. 129–150). Vastapaino.
- Kumpumäki, S. (2023). *Tukioppilastoiminta osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäjänä* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.
- Lahti, I., Mikkilä-Erdmann, M., & Iiskala, T. (2023). Rehtorien toimijuus johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä. *Hallinnon Tutkimus*, 42(4).
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kallioniemi, A. (2022). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. *Hallinnon Tutkimus*, 40(5).
- Lahtero, T. J., & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-a). *Alakoulun tukioppilastoiminnan esittely henkilökunnalle*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2024/12/alakoulun-tukioppilastoiminnan-esittely-henkilokunnalle.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-b). *Kiusaamisen ehkäiseminen: Opas tukioppilasohjaajalle*. https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2022/01/kiusaamisen_ehkaisy-opas_ohjaajalle_2021.pdf
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-c). *Osallisuus: Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali*. https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2021/08/osallisuus_tukioppilastoiminnan-koulutusmateriaali.pdf

- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-d). *Päihdekasvatus: Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2020/03/paihdekasvatus-2020-tukioppilastoiminnan-materiaali.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-e). *Tukioppilaan peruskoulutus: 12 oppituntia – diat ohjaajalle*. https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2025/01/Tukioppilaan-peruskoulutus-12-oppituntia_diat-ohjaajalle.pdf
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-f). *Tukioppilasohjaajan muistilista lukuvuoden alkuun*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2024/07/tukioppilasohjaajan-muistilista-lukuvuoden-alkuun.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-g). *Tukioppilastoiminnan arviointi*. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/Tukioppilastoiminta/tukioppilasohjaaja/arviointi/>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-h). *Tukioppilastoiminnan esittelydiat henkilökunnan kokoukseen*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2023/01/tukioppilastoiminnan-esittelydiat.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (n.d.-i). *Tukioppilastoiminnan vuosikello*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2019/04/tukioppilastoiminnan-vuosikello-a4.pdf>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. n.d.-j). *Yksinäisyyden ehkäiseminen: Opas tukioppilasohjaajalle*. <https://www.mll.fi/wp-content/uploads/2015/08/mll-yksinaisuuden-ehkaiseminen-opas-tukioppilasohjaajalle-2024-web.pdf>
- Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M., & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: Pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58(4–6), 305–323.
- Niemi, R., & Kiilakoski, T. (2020). “I learned to cooperate with my friends and there were no quarrels”: Pupils’ experiences of participation in a multidisciplinary learning module. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 984–998.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. (n.d.-a). Merkityksellinen koulun toimintakulttuuri. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/merkityksellinen-koulun-toimintakulttuuri>
- Opetushallitus. (n.d.-b). Johtaminen kasvatus- ja koulutusalailla. <https://www.oph.fi/fi/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalailla>
- Peer Support Australia. (n.d.). Peer Support Program. Haettu 6.9.2025 <https://peersupport.edu.au/>

- Peer Support Canada. (n.d.). Peer Support Program. Haettu 6.9.2025 <https://pscportal.ca/>
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2022). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education, 37*(3), 989–992.
- Repo, T. (2025). *Tukioppilastoiminta vertaistuen ja kiusaamisen ehkäisyn menetelmänä* (Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology* (1. p.). Wiley.
- Rumpu, N., Markkanen, E.-L., Hyvärinen, N., Anttila, N., & Danschu, P. (2022). *Kiusaamista ehkäisevien sekä hyvinvointia ja työrauhaa parantavien menetelmien arviointi – Keskeisimmät tulokset seitsemästä arvioidusta menetelmästä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1022.pdf
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135–1150.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107–117.
- Spooner, N. (2024). An examination of educational leadership preparation in Ontario: Are principals prepared to lead equitably? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 204*, 41–54.
- Suoheimo, M., & Määttä, K. (2023). Service design thinking method for educational leaders. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives* (s. 89–108). Springer Nature Switzerland AG.
- Tampereen yliopisto. (n.d.). Tutkielmaeettiset ohjeet.
<https://www.tuni.fi/fi/tutkielma/tutkielmaeettiset-ohjeet>
- The Diana Award. (n.d.). Anti-Bullying Ambassadors. Haettu 6.9.2025
<https://www.antibullyingpro.com/>
- Van Rens, T., Rolfe, H., & Nubir, B. (2020). *A peer's perspective: The impact of a peer-to-peer approach to bullying behaviour at school and online*. Demos.
[635162abe94e85c70d3794c6 DEMOS report.pdf](https://www.demos.org.uk/635162abe94e85c70d3794c6_DEMOS_report.pdf)
- Veijola, A. (2025). Filosofinen tarkastelu mentalisaatioteorian soveltamisesta yläkoulun Tukioppilastoimintaan [Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma], Oulun yliopisto).

LIITE 1 VIESTI REHTOREILLE

Tervehdys,

Kutsun sinut vastaamaan anonyymiin kyselyyn, joka toimii Pro gradu- tutkielmani aineistona. Olen saanut x kaupungilta tutkimusluvan.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella, mikä käsitys rehtoreilla on tukioppilastoiminnasta ja sen merkityksestä. Pysin selvittämään miten tukioppilastoiminta näkyy ja kuuluu koulu yhteisössä.

Anonyymiin kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia. Vastausaikaa on 22.10.2025. asti. Vastaa kyselyyn tämän linkin kautta: <https://forms.office.com/e/9Yk1t1FbrM>

Jokainen vastaus on erittäin tärkeä tutkielman onnistumiselle, joten lämmin kiitos kaikille kyselyyn vastaaville!

Jos sinulla on kysyttävää opinnäytteestäni, laita minulle viestiä matalalla kynnyksellä.

Mukavaa loppuviikkoa!

Ystävällisin terveisin:
Kaisa Kangas

LIITE 2 KYSELYLOMAKE

1. Rehtorin sitoutuminen ja tuki

Rehtorin tuki on tärkeää tukioppilastoiminnan onnistumiselle.
 Koulussani tukioppilastoiminta on osa koulun hyvinvointityötä.
 Pidän tukioppilastoimintaa merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria.
 Koulussani tukioppilastoimintaan on varattu riittävät resurssit (esim. ohjaajan työaika, koulutus).
 Olen itse aktiivisesti mukana tukioppilastoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa.

2. Tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset

Tukioppilastoiminta edistää koulun yhteisöllisyyttä.
 Tukioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista koulussamme.
 Tukioppilastoiminta vähentää oppilaiden yksinäisyyttä.
 Tukioppilastoiminta lisää oppilaiden osallisuuden tunnetta.
 Tukioppilastoiminta tukee uusien oppilaiden ryhmäytymistä.

3. Toiminnan näkyvyys ja arvostus koulussa

Tukioppilastoiminta näkyy ja kuuluu kouluyhteisössämme.
 Koulun henkilökunta arvostaa tukioppilastoimintaa.
 Oppilaat kokevat tukioppilaat helposti lähestyttäviksi.
 Tukioppilastoiminta on osa koulun arjen rakenteita (esim. vuosikello, tapahtumat).

4. Kehittämistarpeet ja haasteet

Tukioppilastoiminnan kehittämiseen on koulussani selkeä suunnitelma.
 Tukioppilastoiminnan arviointiin osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet.
 Tukioppilastoiminnan toteuttamisessa on riittävästi koulutusta ja tukea.
 Tukioppilastoiminnan haasteet liittyvät usein resurssien riittävyyteen.
 Tukioppilastoiminnan kehittämisessä kuullaan myös oppilaiden näkemyksiä.

Kysymys: Miten rehtorin sitoutuminen tukioppilastoimintaan näkyy koulussasi?

Valikko:

Osallistun itse toiminnan suunnitteluun
 Varmistan resurssit (aika, tila, koulutus)
 Kannustan opettajia ja oppilaita mukaan
 Nostan toiminnan esille kokouksissa ja -arkitilanteissa
 Ei juuri näy

Vapaa osio: "Jos haluat, voit tarkentaa esimerkillä:"

Kysymys: Mikä haastaa tukioppilastoiminnan toteuttamista koulussasi eniten?

Valikko

Ajan puute
 Resurssien vähyys
 Oppilaiden sitoutuminen
 Ohjaavan opettajan vaihtuvuus
 Ohjaavan opettaja sitoutuminen
 Muu, mikä?

Vapaa osio: "Kuvaile lyhyesti, jos haluat:"

Kysymys: Mitä toivoisit lisää tukioppilastoiminnan tueksi?

Valikko:

- Lisää koulutusta oppilaille
- Lisää koulutusta ohjaaville opettajille
- Valmiita materiaaleja ja malleja
- Lisää aikaa tai resursseja
- Muu, mikä?

Vapaa osio: "Tarkennus tai idea (valinnainen):"

Likert-asteikko:

- 1 = Täysin eri mieltä
- 2 = Jokseenkin eri mieltä
- 3 = Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 = Jokseenkin samaa mieltä
- 5 = Täysin samaa mieltä