

**Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemuksia
kouluhyvinvoinnista sekä koulun merkityksestä heidän
elämässään**

Karri Ärling

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ärling, Karri. 2021. Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista sekä koulun merkityksestä heidän elämässään. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 81 sivua

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista sekä kuinka opettajat voivat auttaa oppilaita kouluhyvinvoinnin osalta. Kouluhyvinvoinnin pohjana käytettiin Konun (2002) kouluhyvinvoinninmallia. Lisäksi tavoitteena oli selvittää oppilaiden näkemyksiä koulun merkityksestä heidän elämässään.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Tutkimusjoukko koostui yhdeksästä yläkoulun erityisen ja tehostetun tuen oppilaasta. Vastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Oppilaat nostivat tärkeimmiksi kouluhyvinvoinnin laadun tekijöiksi turvallisuuden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja kuulluksi tulemisen tärkeyden. Opettajan kannalta parhaimmiksi keinoiksi parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia osoittautuivat turvallisen ympäristön luominen, laadukas opetustyö ja henkilökohtainen kohtaaminen. Koulu merkitsi oppilaille ennen kaikkea mahdollisuutta parempaan tulevaisuuteen. Sen lisäksi vastauksissa nousivat esille niin koulun tarjoama sosiaalinen ympäristö kuin koulun merkityksettömyys arjessa.

Kouluhyvinvoinnin osalta vastaukset olivat suurilta osin linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Avariiden ja valoisien tilaratkaisuiden merkitys kouluhyvinvoinnin edistäjänä korostui. Huolta herätti oppilaiden vähäinen kokemus tehokkaasta ryhmäytymisestä. Koulun ollessa oppilaille merkityksellinen sosiaalinen kohtauspaikka, opettajan tehtäväksi on muodostumassa turvallisen sosiaalisen ympäristön luominen.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, koulun merkitys, erityinen tuki, tehostettu tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUHYVINVOINTI	9
	2.1 Kouluhyvinvointi Suomessa ja maailmalla.....	9
	2.2 Kouluhyvinvoinnin malli	12
	2.2.1 Koulun olosuhteet ja terveys	13
	2.2.2 Sosiaaliset suhteet.....	14
	2.2.3 Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen	16
	2.3 Opettajan osa kouluhyvinvoinnissa.....	18
3	KOULUN MERKITYS OPPILAILLE	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET .	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	25
	5.2 Tutkimusjoukko	26
	5.3 Aineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analyysi	32
	5.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....	32
	5.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	33
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	34
6	TULOKSET	38
	6.1 Oppilaiden kokemukset kouluhyvinvoinnista.....	38
	6.1.1 Koulun olosuhteet	38
	6.1.2 Terveys.....	40

6.1.3	Sosiaaliset suhteet.....	41
6.1.4	Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen.....	43
6.2	Opettajan rooli kouluhyvinvoinnin edistäjänä.....	44
6.2.1	Turvan tunteen vahvistaja	44
6.2.2	Opetustyön laatu	45
6.2.3	Opettajan ja oppilaan kohtaaminen.....	46
6.3	Koulun merkitys oppilaiden näkökulmasta	47
6.3.1	Tulevaisuus ja sosiaaliset suhteet	47
6.3.2	Pakollinen osa arkea	49
7	POHDINTA.....	50
7.1	Tulosten tarkastelu	50
7.1.1	Oppilaiden kouluhyvinvoinnin takana	50
7.1.2	Opettajan keinot auttaa erityisen ja tehostetun tuen oppilaita	55
7.1.3	Koulun merkitys.....	56
7.2	Johtopäätökset	57
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	60
	LÄHTEET	64
	LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan suomalaiset nuoret viihtyvät koulussa muiden maiden oppilaita heikommin (Löhre, Lydersen & Vatten 2010, 3; Samdal, Dür & Freeman 2004, 43). Samaan aikaan Pisa-tulokset ovat olleet viime vuodet laskussa, vaikka ne ovatkin edelleen kansainvälistä kärkitasoa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (TEHY) vuonna 2017 Suomen kouluissa teettämän terveystutkimuksen mukaan yläkoulun kahdeksas ja yhdeksäsluokkalaisista oppilaita noin 60% pitää koulunkäynnistä. Loput oppilaat pitävät koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan. Uupumusasteista väsymystä koulutyössä kokee tytöistä 30,1% ja pojista 19,2% sekä riittämättömyyttä opiskelijana 17,8% kaikista oppilaita. Akateemista koulutuspolkua seuraavilla oppilaita koulu-uupumuksen riski kasvaa, mitä pidemmälle koulutuspolku etenee (Salmela-Aro & Tynkynen 2012, 934). Suuri määrä oppilaita kokee siis olevansa sekä väsyneitä että riittämättömiä koulussa ja 18,9% kokee, ettei opinnoilla ole merkitystä heille. Koulu-uupumukseen liittyy tiiviisti muun muassa negatiivinen kouluympäristö ja heikko koulun tuki, jonka riskiryhmässä ovat erityisesti tytöt (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008, 18; Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 956). Raportissaan TEHY toteaaakin, että koulu-uupumus on vakava ilmiö ja voi pitkällä aikavälillä johtaa masennukseen, mikä vaikeuttaa koulunkäyntiä entisestään. TEHY raportoikin, että nuorten masennuksen ja syrjäytymisen hinta on yhteiskunnalle korkea. Vasalampi, Nurmi ja Salmela-Aro (2010, 403) näkevät omassa tutkimuksessaan matalan koulu-uupumuksen yhdeksi kouluhyvinvoinnin mittariksi. Lisäksi opintojen merkityksen vähenemisellä on yhteys koulupudokkuuteen, jolla on todettu olevan yhteys päihteiden käyttöön sekä rikolliseen toimintaan (Baker, Sigmon & Nugent 2001, 2; Sinkkonen 2007, 10; Ristikari ym. 2016, 99). (Terveysten ja hyvinvoinninlaitos kouluterveyskysely 2017.)

Mitä aikaisemmin kouluhyvinvoinnin haasteisiin päästään pureutumaan, sitä paremmin haasteisiin kyetään yleensä vastaamaan. Peruskoulun päättövaiheessa ollaan usein jo pahasti myöhässä ja tuolloin kyse on enemmän tulipalojen

sammuttamisesta kuin palon syntymisen ehkäisystä (Ahtola 2016, 17). Kansainvälisessä tutkimuksessa on huomattu koulutuksen tasolla olevan yhteys eliniänodotteeseen, mistä voi vetää johtopäätöksen, että koulupudokkuus on myös selkeä terveysriski (Rostron, Boies & Arias 2010, 7). Yksi edullisimmista vaihtoehtoista, joilla turvataan oppilaiden valmistuminen ja mahdollisen koulupudokkuuden aiheuttamia haittoja on läsnäolojen aktiivinen seuranta (Hahn ym. 2015, 603). Koska vuoteen 2017 mennessä perusasteen koulutuksen käyneiden työttömyysprosentti on yli kolminkertaistunut 90-luvun alusta, on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota tämän riskiryhmän kouluhyvinvointiin ajoissa, jotta he eivät ajaudu yhteiskunnassa sivuraiteille (Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019, 492).

Heikon kouluun sitoutumisen taustalla on havaittu olevan yleisempää matalasta sosioekonomisesta taustasta tulevilla oppilailla (Linnakylä & Malin 2008, 597). Koulukielteisyyttä esiintyy prosentuaalisesti eniten matalimman kouluasteen ja sosioekonomisen taustan perheillä (Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019, 495). Suomalainen koulujärjestelmä pohjautuu siihen, että jokaiselle tarjotaan sama mahdollisuus opiskella. Siksi on huolestuttavaa, että koulujärjestelmä ei kykene tämän paremmin torjumaan sosioekonomisen taustan luomia haasteita.

Kodin tuki oppilaan koulunkäynnille on havaittu tukevan myönteisesti oppilaan sitoutumista kouluun (Virtanen 2016, 37). Kysymys kuuluu, mitkä olisivat ne keinot, jolla koulu ympäristönä ja organisaationa voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kouluhyvinvointia sekä sitoutumista koulunkäyntiin? Oppilaanohjauksen merkitys nähdään suurena erityisesti siksi, että usein heikommassa sosioekonomisessa perheessä asuva oppilas ei saa samaa tukea kotoa tulevaisuutensa suunnitteluun mitä vastaavasti paremmassa sosioekonomisessa perheessä asuva oppilas saa (Nissinen & Vuorinen 2018, 90). Kauppinen ja Rotko (2020, 3) toteavat THL:n tutkimukseen pohjaten, että oppilaanohjaus tulisi aloittaa entistä aikaisemmin ja sen tulisi olla myös aiempaa yksilöllisempää. Se, mikä saattaa koulussa näyttäytyä koulun toiminnan, oppilaan oman hyvinvoinnin tai tulevaisuuden kannalta irrationaaliselta valinnalta, voi yksilön omasta mielestä olla täysin loogista käytöstä (Siisiäinen

2014, 118). Näihin erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden näkökulmasta loogisiin ajatusketjuihin tämä tutkimus pyrkii pureutumaan.

Kaksi kouluhyvinvointiin liittyvää suurta tekijää ovat turvallinen oppimisympäristö ja sosiaaliset suhteet (Konu & Rimpelä 2002, 84). Erityisen huolestuttavana piirteenä on pidettävä 2017 kouluterveyskyselyn tulosta, että 30 % yläkouluikäisistä pojista ja 28 % tytöistä kokee koulukiusaamisen jatkuneen tai pahentuneen tästä kertomisen jälkeen. Kiusaamiselle altistumista lisäävät äidin matala koulutustaso, ulkomaalaistausta, toimintarajoite (fyysinen tai kognitiivinen) sekä nuoren sijoitus kodin ulkopuolelle. Kiusatuksi tulleilla erilaiset koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat yleisimpiä, millä on taas yhteys koulun ulkopuolisiin haasteisiin. Esimerkiksi uupumusta koulunkäyntiin on 45 prosentilla kiusatuista, kun vastaava luku on ei kiusatuilla 24 prosenttia. Luvattomia poissaoloja kiusatuilla on taas prosentuaalisesti viisinkertainen määrä muihin oppilaisiin verrattuna. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 18, 20-21.)

Yläkouluikäisillä oppilailta kiusaamisen kohteena oleminen ja haastavat suhteet opettajiin ovat yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018, 137). Heikko osaaminen kasautuu suurella todennäköisyydellä tietyille oppilaille ja siitä syystä juuri erityisen sekä tehostetun tuen oppilaiden motivaatioon, yhteenkuuluvuuden tunteeseen sekä positiiiviseen asennoitumiseen koulua kohtaan tulisi panostaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Vettenranta ym. 2016, 94). Opettajien tuottama turvallisuus ja myönteinen luokkailmapiiiri ovat omiaan lisäämään oppilaan mahdollisuuksia suoriutua hyvin sekä kasvattaa itsetuntoa (Salmela-Aro 2010, 385). Luokkatyörauha suojaa myös lyhyeltä koulutuspolulta ja sen tuomilta haasteilta, joten siihen panostamisella on oppilaan kannalta pitkäkestoinen hyöty (Merikukka, Ristikari & Kiilakoski 2019, 411).

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tuottaa laadullista tietoa erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden ajatuksista koskien kouluhyvinvointia ja koulun merkitystä heidän elämässään. Oppimisvaikeudet altistavat mielenterveyden häiriöille ja syrjäytymiselle, minkä vuoksi voimakkaan tuen tarpeessa olevat oppilaat

ovat riskiryhmässä (Salmela-Aro 2010, 385). Koska tarkoituksena on saada nuorten ajatukset esille mahdollisimman autenttisesti, kerätään tutkimuksen aineisto teemahaastattelemalla oppilaita. Tutkimuksessa kouluhyvinvointi nähdään oppilaan subjektiivisena kokemuksena. Valitsin tutkimuskohteeksi erään suomalaisen kunnan ikäluokan, jossa on mitattu valtakunnallista keskiarvo tasoa selkeästi heikompia kouluhyvinvointituloksia.

Tutkimuksen on tarkoitus nostaa pintaan syitä, miksi erityisen tai tehostetun tuen oppilaat viihtyvät koulussa hyvin tai huonosti ja mikä merkitys koululla heidän arjessaan on. Kouluhyvinvoinnilla on nähty aiemmissa tutkimuksissa olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden elämään, joten sen merkitystä ei tule vähöksyä (Vasalampi, Nurmi & Salmela-Aro 2010, 403-404 ; St Leger 2005; Fan & Dempsey 2017, 164-165; Marni, Biolcati, Passini & Mancini 2018, 536; Hongwidjojo, Monika, Wijaya 2018, 162). Tavoitteena on antaa opettajille ja muulle henkilökunnalle tietoa siitä, mitkä asiat ovat oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta oleellisimpia ja kuinka niitä voidaan tukea kouluarjessa.

2 KOULUHYVINVOINTI

2.1 Kouluhyvinvointi Suomessa ja maailmalla

Kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta on jonkin verran Suomessa tutkittu. Salmela-Aro ja Upadyaya ovat nostaneet vahvasti esille tutkimuksissaan koulu-uupumuksen ja kouluun kiinnittymisen merkityksen osana pidempiaikaista hyvinvointia koulussa ja sen ulkopuolella (Salmela-Aro & Upadyaya 2014, 145; Upadyaya & Salmela-Aro 2017, 26; Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 947). Kirsi-Marja Janhunen (2013) tutki omassa väitöskirjassaan kouluhyvinvointia nuorten tulkitsemana niin, että 8. ja 9. luokkalaiset oppilaat olivat kirjoittaneet lähes 500 ainetta ja niiden perusteella pyrittiin avaamaan oppilaiden näkemyksiä kouluhyvinvoinnin kannalta merkityksellisistä asioista. Merkityksellisimmät havainnot näissä teksteissä olivat kaverisuhteiden tärkeys, opettajan rooli auktoriteettina turvan ja oppimisen kannalta sekä vanhempien koulutusmyönteisyyden merkitys (Janhunen 2013, 101). Väливаara, Paakkari, Aro ja Torppa (2018) haastattelivat oppilaita heidän käsityksistään kouluhyvinvoinnista. Tämän tutkimuksen vastauksissa oppilaat kertoivat kouluhyvinvoinnin koostuvan koulun rakenteellisista tekijöistä, autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytyksistä, yhdessä toimimisen edellytyksistä ja oppimisen olosuhteista. Kansainvälisesti samantapaista tutkimusta oppilaita haastatellen on tehty aktiivisesti muun muassa Australiassa ja havainnot oppilaiden näkemyksistä kouluhyvinvoinnin osalta ovat hyvinkin yhteneviä suomalaisoppilaiden näkemysten kanssa (Simmons, Graham & Thomas 2015; Anderson & Graham 2016). Tutkimustietoutta tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta on kuitenkin heikosti saatavilla.

Kehityksen kannalta monet koulukokemukset ajoittuvat lapsella ja nuorella sellaiseen vaiheeseen, joissa ne ovat tiiviisti yhteydessä henkiseen kasvuun ja terveyskäyttäytymiseen. Nämä niin positiiviset kuin negatiivisetkin kokemukset näkyvät usein myöhemmin elämäntytyväisyydessä tai yksilön terveydentilassa. (Bradshaw & Keung 2011, 6; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 134). Sa-

massa tutkimuksessa huomattiin, että nuoremmat lapset ovat yleisesti onnellisempia kuin hiukan vanhemmat lapset (Bradshaw & Keung 2011, 7). Positiivisten kokemusten on nähty suojaavan esimerkiksi päihteiden käytöltä, kun taas negatiiviset kokemukset on yhdistetty häiriökäyttäytymiseen, heikkoon koulumenestykseen ja koulupudokkuuteen (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani 2009, 413; Fletcher, Bonell & Hargreaves 2007, 216-217).

Perheiden heikko taloustilanne näkyy Suomessa tilastojen mukaan selkeästi oppilaiden hyvinvoinnissa koulussa. Kouluterveyskyselyn mukaan oppilaat ilmoittavat terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi neljä kertaa todennäköisemmin, mikäli perheen taloustilanne on heikko. Lisäksi he kokevat opiskelu- ja palveluhaluun pääsemisen keskimääräistä vaikeammaksi ja tulevat mielestään heikommin kuulluksi terveystarkastuksessa. Koulukokemukset ovat yleensä negatiivisempia ja alle 50 % ilmoitti pitävänsä koulusta. Lukema on selkeästi alhaisempi kuin yleisellä tasolla. (THL 2017.)

Oppilaiden hyvinvointiin liittyy tiiviisti koulun ilmapiiri, työrauha, kiusaamiseen puuttuminen tai ehkäisy. Puolessa Suomen koulujen omista terveyttä ja turvallisuutta sekä hyvinvointia koskevista kyselyistä ei käsitelty näitä aiheita (Elo & Lamberg 2018, 74). Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on kirjattu perusopetuslakiin (nro 628/1998, 29§) ja turvallisuuden kokeminen on kouluhyvinvoinnin kannalta keskeisessä asemassa. Turvallisuus nousi Suomessa voimakkaammin esille Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen. Koulussa koettuun turvallisuuden tunteeseen liittyy niin fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia kuin pedagogisia osia. Lisäksi oppilaat, vanhemmat ja opettajat kokevat hyvän ja turvallisen opiskeluympäristön eri tavoilla (Piispanen 2008, 166). Oppilaiden vastauksissa korostui riittävän monipuolisen fyysisen kouluympäristön tärkeys, joka tuki oppimista ja motivaatiota. Vanhempien vastauksissa näkyi abstraktimmat asiat eli turvallisuus ja rauha kasvaa omassa tahdissa. Siinä missä vanhemmat ja oppilaat katsoivat tilannetta ainoastaan oppilaan näkökulmasta, nostivat opettajat myös oman työnsä esiin. Opettajien mukaan hyvässä ympäristössä niin lapsilla kuin aikuisilla oli keinot työskennellä parhaalla mahdollisella tavalla, mikä edellytti esimerkiksi riittävää aikuisresurssia. (Piispanen 2008, 167-168, 170,

172-173.) Nämä erilaiset vastaukset osoittavat, että oppilaan ääntä tulee kuulla heitä koskevissa asioissa ja heidän kokemuksensa on hyvä liittää oppilaiden asemaan koulukontekstissa. Positiivista onkin, että Suomessa oppilaita itseään koskevassa päätöksen teossa heitä kuultiin kohtalaisen hyvällä tasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 17). Turvallisuuden tunne kasvaa, kun aikuinen on aidosti läsnä ja kuuntelee oppilaan tarpeita (Mäki-Havulinna 2018, 123).

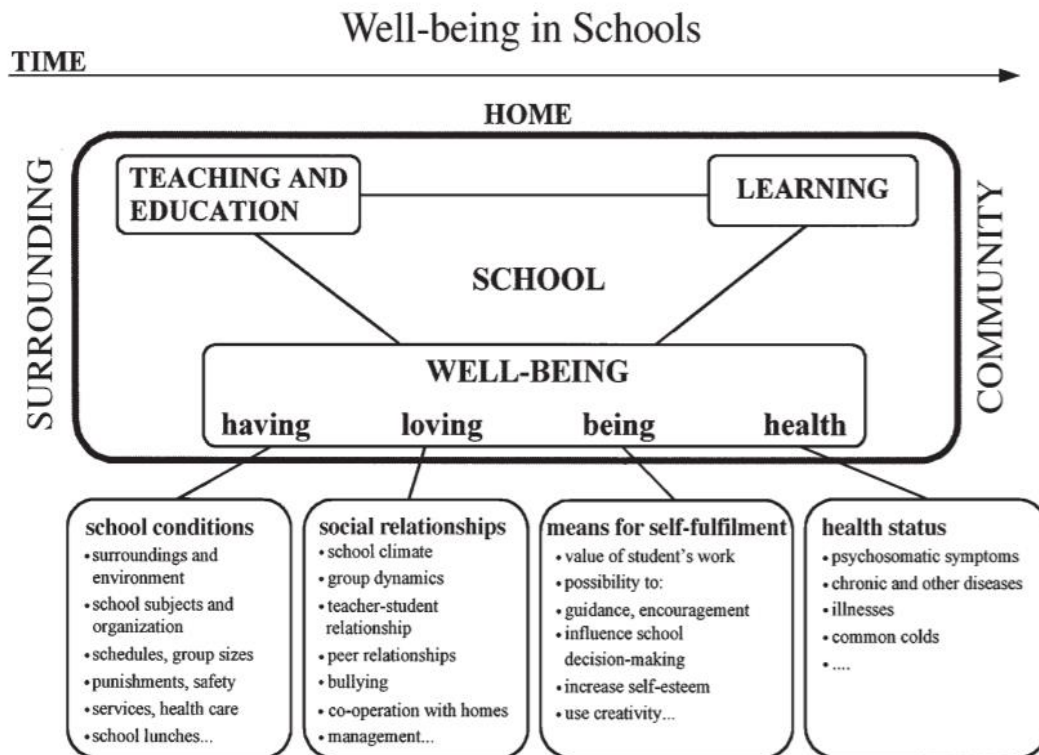
OECD:n vuoden 2012 PISA-tutkimuksiin perustuvissa mittauksissa suomalaisoppilaat menestyivät matemaattisesti keskivertoa paremmin, mutta koulu-tyytyväisyys oli kansainvälisessä vertailussa heikkoa (OECD 2015, 2). Opetushallituksen tekemässä kansainvälisessä vertailututkimuksessa, jossa tutkittiin koulukokemuksia Suomessa ja pohjoismaissa sekä vertailtiin WHO-koululaistutkimuksen tuloksia, huomattiin suomalaisten oppilaiden olevan pohjoismaisessa vertailussa heikompia kaikilla mittareilla. Lisäksi 36 maan vertailussa suomalaiset oppilaat kuuluivat eri osa-alueissa joko keskitasolle tai sitä heikommille sijoille. Osa-alueita olivat esimerkiksi kiusatuksi joutumisen kokemukset, hyväksytyksi tuleminen omana itsenään, luokkalaisten ystävällisyys sekä avuliaisuus. (Kämppi ym. 2012.) Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon kulttuuriset tekijät, joilla voi olla vaikutusta siihen, miten oppilaat arvioivat itseään kouluympäristössä (Väljärvi 2005, 184). On mahdollista, että suomalaiset oppilaat ovat kielteisempiä omissa arvioissaan kuin muiden maiden oppilaat. Tähän liittyy esimerkiksi suomalaiselle kulttuurille tyypillinen tapa nostaa negatiivisia asioita esille herkemmin kuin positiivisia (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 147). Huolestuttavaa on kuitenkin, että WHO-koululaistutkimuksessa suomalaisoppilaiden verrattain heikko viihtyminen koulussa on huomattu jo vuonna 2002 ja edelleen viihtyvyys on alhaisella tasolla (Kämppi ym. 2012; Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvointilaitos 2019). Molempien tutkimusten osalta viihtyvyyttä mitattiin kysymällä, kuinka oppilaat viihtyvät toistensa kanssa. Kouluviihtyvyys nähdään Kämpin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2012, 8-9) monipuolisesti niin tunne-elämän osa-alueista (onnellisuus, hyvinvointi, tyytyväisyys) koostuvana kuin Konun (2002) kouluhyvinvoinnin osa-alueiden kokemuksista. Viime vuosina kouluhyvinvoin-

tiin ja - viihtyvyyteen on pyritty kiinnittämään huomiota niin opetussuunnitelmassa kuin yleisellä tasolla. Muun muassa on pyritty parantamaan oppilaiden osallistumismahdollisuuksia, kehittämään iltapäivätoimintaa ja ehkäisemään ongelmia ajoissa.

Opetushallitus kirjasi opetussuunnitelman uudistamisen tavoitteeksi vuonna 2012 muun muassa oppilaiden monipuolisen kasvun tukemisen, identiteetin vahvistamisen ja vuorovaikutteisen, toisia kunnioittavan toimintatavan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaankin arvope- rustaksi, että oppilasta tulee kuunnella, arvostaa, välittää hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan sekä tukea yksilöllisesti.

2.2 Kouluhuvinvoinnin malli

Yksi tärkeä koulu-uupumusta ennaltaehkäisevä keino on huolehtia oppilaiden kouluhuvinvoinnista. Konu ja Rimpelä (2002) ovat muodostaneet kouluhuvinvointimallin (Kuvio 1), joka perustuu Allardtin sosiologiseen teoriaan hyvinvoinnista. He erottelevat kouluhuvinvoinnin osa-alueiksi koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being) ja terveydentilan (health). Lisäksi malli huomioi kodin ja ympäröivän yhteisön vaikutukset sekä tuo esille, että hyvinvointi on yhteydessä opetukseen sekä oppimiseen. (Konu & Rimpelä 2002, 83.)



Kuvio 1. Kouluhyvinvoinnin malli (Konu & Rimpelä 2002, 83)

2.2.1 Koulun olosuhteet ja terveys

Koulun olosuhteina tässä mallissa nähdään seuraavia asioita: turvallinen työkentely-ympäristö, kuinka kodikas koulu on, ilmanvaihto, lämpötila ja niin edelleen. Olosuhteisiin liittyvät myös oppimisympäristöön kuuluvat asiat kuten opetussuunnitelma, ryhmäkoot, lukujärjestykset ja rangaistukset. Kolmantena asiana olosuhteet ottavat huomioon koulun tarjoamat palvelut kuten ruokailu, terveystalvelut ja kuraattori. (Konu & Rimpelä 2002, 84.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulu on keskeisessä asemassa terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta lapsuudessa ja nuoruudessa (Blom-Hoffman, Wilcox, Dunn, Leff, & Power 2008, 568; Tossavainen, Turunen, Jakonen & Vertio 2004, 380) Tyytymättömyyttä tuen saamiseen oppilashuollolta on erityisesti tytöillä (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 49). Taas terveyden osalta Konun ja Rimpelän kouluhyvinvoinninmalli eroaa Allardtin mallista, koska Allardt sisällyttää omassa mallissa terveyden osaksi olosuhteita. Konu ja Rimpelä erottavat terveyden siksi, että he näkevät sen subjektiivisena tilana, johon vaikuttavat ulkopuoliset olosuhteet. Terveysteen

sisältyykin kaikki fyysiset ja henkiset oireet, tavalliset sairaudet (esim. vilustuminen), krooniset ja muut sairaudet sekä kivut. (Konu & Rimpelä 2002, 85.)

Jo 90-luvulla on huomattu, että oppilaan tunne omasta hyvinvoinnistaan on tärkeämpää kuin akateemisesti onnistuneet tehtävät. Kuitenkaan hyvinvointia ei olla tähän mennessä saavutettu toivotulla tavalla. Hyvinvointia voidaankin arvioida joko objektiivisesti erilaisten hyvinvoinnin indikaattorien avulla tai subjektiivisesti oppilaan, opettajan tai muun työntekijän näkökulmasta kuten tässä tutkimuksessa. St. Leger (2005, 145) toteaa tutkimuksessaan, että terveet oppilaat oppivat paremmin ja parempi koulutus johtaa terveempiin kansalaisiin. Vuonna 2014 Simmons ja kumppanit haastattelivat oppilaita siitä, millainen olisi heille ideaali koulu hyvinvoinnin kannalta ja mitä nykyisessä koulussa tulisi parantaa. Oppilaat nostivat esille parannusta tarvittavissa kohdissa pedagogiikan, kouluympäristön, sosiaalisten suhteiden ja mahdollisuuden tuoda mielipiteensä ilmi (Simmons, Graham & Thomas 2015, 135), kaikki osa-alueita, jotka löytyvät Konun kouluhyvinvoinninmallista (Konu & Rimpelä 2002, 83). Yläkoulu- ja lukiokäisten oppilaiden vastauksissa korostui myös se, että opettajat kohtaisivat oppilaat ihmisinä eikä henkilöinä, joiden tulee oppia koulussa (Simmons, Graham & Thomas 2015, 138-139).

2.2.2 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisiin suhteisiin Konun ja Rimpelän mallissa kuuluu sosiaalinen ympäristö, oppilas-opettaja-suhde, vertaissuhteet oppilaiden kanssa, ryhmadynamiikka, kiusaaminen, yhteistyö koulun ja kodin välillä, päätöksenteko koulussa sekä koulun organisaation ilmapiiri (Konu & Rimpelä 2002, 84). Kun oppilailta on kysytty, millainen olisi paras mahdollinen koulu heidän kannaltaan, nousevat esille tasa-arvoinen kohtelu, hyvä kommunikaatio ja kunnioitus sekä halu päästä vaikuttamaan koulun tekemiin päätöksiin (Simmons, Graham, Thomas 2014, 137-139). Tähän liittyen Fanin ja Dempsey'n tutkimuksessa huomattiin, että oppilas, joka tulee kohdelluksi huonosti kouluympäristössä kavereiden toimesta, menestyy heikommin sekä luottaa itseensä vähemmän (2017, 164-165). Natvigin (2001, 570) mukaan kiusaamista voidaan ehkäistä opettajan ja koulukavereiden tuella

eli koulussa olisi hyvä käyttää resursseja kouluryhmän sisäisiin suhteisiin niin opintomenestyksen kuin kouluhyvinvoinnin kannalta. Oppilaiden riittävä sosiaalinen hyvinvointi toimiikin yksilöiden henkistä terveyttä suojelevana ominaisuutena (Mameli, Biolcati, Passini & Mancini 2018, 536). Samalla on kuitenkin nostettava esille, että negatiivisesti kouluun suhtautuvat ystävät vievät yksilön omaa kiinnostusta ja jaksamista koulua kohtaan alaspäin kuten Kiuru ja kumppanit tutkimuksessaan toteavat (Kiuru et al. 2008, 44).

Opettajan oikeudenmukainen toiminta on nähty oppilaiden näkökulmasta yhtenä tärkeimmistä opettajan ominaisuuksista jo 1960-luvulla (Taylor 1962). Konun ja Lintosen tutkimuksessa (2006, 29) korostui opettajan reilu ja tasa-arvoinen kohtelu, sillä alle puolet oppilaista kokivat opettajien kohtelevan heitä tasa-arvoisesti. Lisäksi sama tutkimus havainnoi, että vain viidesosa oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat olivat kiinnostuneita oppilaista. Tuorein kouluterveyskysely vuodelta 2017 osoittaa kuitenkin, että opettajat ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana pystyneet oppilaiden mielestä aikaisempaa paremmin rohkaisemaan heitä mielipiteen ilmaisuun, ovat olleet kiinnostuneempia oppilaan kuulumisista ja kohtelevat oppilaita aiempaa tasapuolisemmin, mikä on positiivinen signaali (Terveysten ja hyvinvoinninlaitos). Löhre ja kumppanit (2010, 1) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että erityisesti pojille opettaja-oppilassuhde voi olla erityisen tärkeä. Oppilaan ja opettajan välisellä hyvällä luottamussuhteella on havaittu olevan positiivinen yhteys Konun ja Rimpelän kouluhyvinvoinnin malliin pohjautuvassa kouluhyvinvointiin kansainvälisessä tutkimuksessa (Hongwidjojo, Monika, Wijaya 2018, 162). Sen lisäksi opettajan oikeudenmukaisella toiminnalla on nähty oppilaiden kannalta positiivisia korrelaatioita niin emotionaaliseen sitoutumiseen kuin luokkayhteisöön kiinnittymiseen (Mameli ym. 2018, 534). Opettajalla on siis selkeä rooli kouluhyvinvoinnin edistämässä, sillä nuoret tarvitsevat kokemuksia luotettavasta aikuisesta, joka auttaa tarvittaessa (Salmela-Aro 2010, 385). Tämä korostuu silloin, kun koti ei pysty tukemaan tarvittavalla tavalla.

Opetushallituksen vuonna 2007 julkaisemassa dokumentissa "koulun ja kodin välisen yhteistyön laatu" koulun ja kodin välinen yhteistyö asetetaan yhdeksi

keskeisimmistä tekijöistä oppilaan hyvinvoinnin kannalta koulussa (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011, 185-211). Kodin tärkeydestä kertoo myös se, että vanhemmilla on suuri rooli opettaa lasta ja turvata lastensa elämää, kun tavat ja käytös kotona arjessa vaikuttavat suuresti lapsen elämään mm. koulussa (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury 2005, 391-392; Sutherland et al. 2008, 1067). Aktiivisella vanhempien tuella on myös mahdollista vähentää koulunkäyntiin haitallisesti vaikuttavien vertaissuhteiden merkitystä (Marion, Laursen, Kiuru, Nurmi & Salmela-Aro 2014, 770). Mitä lähempänä käytäntöä kotoa saatu tuki on, sitä enemmän oppilaat suuntautuvat koulu ja urakeskeisiksi (Gonida & Vauras 2015, 350). Aktiivisen koulun ja kodin yhteistyön onkin nähty vahvistavan lapsen oppimista (Kyriakides 2005, 292; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green 2004, 8) ja tuovan positiivisia vaikutuksia aina 20-vuotiaaksi asti korreloiden myös positiivisesti oppilaan koulutuksen pituuden kanssa (Barnard 2004, 55). Siksi on huolestuttavaa, että Sormusen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2011, 196, 211) vanhemmat kokivat, ettei koulu ole yhteydessä kotiin enempää kuin kerran lukukaudessa tai kerran vuodessa ja silloinkin lähinnä ongelmatilanteissa. Samassa tutkimuksessa nousi esille myös, että opettajat kokivat saavansa opinnoissaan liian vähän työkaluja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja kokivat siksi yhteistyön tehon jäävän pieneksi (Sormunen, Tossavainen & Turunen 2011, 200).

2.2.3 Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen pitää Konun ja Rimpelän mallissa sisällyttää, että oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa tärkeimpiin kohtiin elämässään sekä vapaa-ajan toimintaan. Tämä kuuluu myös vahvasti murrosiän normaaliin kehitykseen, jossa nuori haluaa ottaa aiempaa suurempaa vastuuta elämästään eli itsenäistyä. Esimerkiksi mahdollisuudet merkitykselliseen työelämään ja ympäristöstä nauttimiseen on tärkeitä osia itsensä toteuttamisessa. Konun ja Rimpelän mukaan tämä tulisi näkyä koulussa niin, että jokainen oppilas on tasa-arvoinen ja yhtä tärkeä jäsen kouluyhteisössä sekä kaikilla oppilailla on mahdollisuus

osallistua oppilasta itseään koskevaan päätöksentekoon. On tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuus kehittää omaa tietotaitoaan häntä kiinnostavissa asioissa hänen omalla tahdillaan. Positiiviset oppimiskokemukset kannustavatkin itsensä toteuttamiseen. Oppilaan tulee saada kunnioitusta tekemästään työstä (oppilailta, opettajilta, kodilta) ja se on avainasemassa siihen, että oppiminen koetaan tärkeäksi. Lisäksi mahdollisuudet viettää vapaa-aikaa mielekkäästi toimivat vastapainona työlle ja lisäävät itsensä toteuttamista. (Konu & Rimpelä 2002, 84.)

Nuoret ovat omassa ympäristössään aktiivisia osallistujia kulutuskäyttämismisellään sekä sosiaalisen median toiminnallaan, mutta koulun opetus ei välttämättä pääse riittävän lähelle tätä kokemusmaailmaa (Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 133). Nuoret eivät oleta, että kykenisivät vaikuttamaan ympäristöönsä sosiaalisesta mediasta käsin vaan toivovat, että päättävä elin (koulun tapauksessa opettajat, rehtori ym.) ottaisi heidät mukaan päätöksen tekoon (Myllyniemi 2014, 25-26). Tämä korostuu erityisesti niiden nuorten kohdalla, joiden koti on passiivinen vaikuttamisen suhteen (Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 134). 2000-luvulla onkin pyritty vaikuttamaan nuorten aktiivisuuteen omissa ja yhteiskunnallisissa asioissa, joka on näkynyt mm. vuoden 2014 opetussuunnitelmassa osallistumisen ja vaikuttamisen laaja-alaisena osaamistavoitteena sekä yhteiskuntaopin lisäämisenä alakoulun oppiaineisiin (Opetushallitus 2014). Siitä huolimatta vuonna 2017 vaikutusmahdollisuutensa koulussa hyviksi kokee 8. ja 9.-luokkalaisista vain yhdeksän prosenttia (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 61).

Andersonin ja Grahamin tutkimus tukee näitä näkemyksiä, sillä niin koulun henkilökunta kuin oppilaat nostivat esille positiivisen yhteyden oppilaiden hyvinvoinnin ja mahdollisuudella vaikuttaa omiin tekemisiinsä välille (2016, 359). Konun ja Lintosen tutkimus (2006, 33) osoittaa, että kouluilla on vielä paljon tehtävää oppilaiden huomioon ottamisessa heitä koskevassa päätöksenteossa. Cook-Sather (2002, 3) taas toteaa omassa tutkimuksessaan, että on hyvin haastavaa suunnitella ja rakentaa jotain uutta, mikäli loppukäyttäjää, tässä tapauksessa oppilaita, ei kuunnella. Tenojoki, Rantala ja Löfström (2017, 133) toteavat artik-

kelissaan, ettei koulutuksen yksi tavoitteista eli aktiivisten kansalaisten kasvattaminen ole onnistunut järin hyvin ja vaikuttaminen yhteiskunnallisissa sekä lähiympäristön asioissa on kasautunut tiettyjen henkilöiden harteille. Alanko tutki oppilaiden osallisuutta omassa tutkimuksessaan ja siellä esille nousi oppilaiden kokemus siitä, ettei oppilailla ole koulussa todellista päätösvaltaa (2010, 61-62). Pohjoismaisessa vertailussa suomalaisten kokemukset vaikuttamisesta koulussa oli heikoimpia (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 67).

2.3 Opettajan osa kouluhyvinvoinnissa

Opettaja ei ole passiivinen toimija tarkasteltaessa oppilaan kouluhyvinvointia. Esimerkiksi hyvä luottamussuhde oppilaaseen, oikeudenmukainen toiminta luokkatilanteissa ja positiivinen vuorovaikutus ovat omiaan lisäämään hyvinvointia koulun olosuhteissa (Hongwidjojo, Monika, Wijaya 2018, 162; Mameli ym. 2018, 534; Li & Lerner 2011, 244). Erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat nähty keinoina niin kouluhyvinvoinnin kuin opiskeluista suoriutumisen parantamiseen (Chernyshenko ym. 2018, 20). Tunne- ja vuorovaikutustaidot nähdään suuremmissa kuvassa koko hyvinvoinnin pohjana (Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 10).

Niillä lapsilla, joiden vanhemmat kommunikoivat heidän kanssaan aktiivisesti, on huomattu olevan vähemmän käyttäytymisen haasteita, mitkä saattavat koulumaailmassa johtaa negatiivisiin suhteisiin niin vertaisten kuin opettajien kanssa (Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 55). Mikäli lapselta puuttuu kotoaan tällainen aikuinen, korostuu opettajan rooli turvallisenä ja välittävänä aikuisena (Salmela-Aro 2010, 385). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu antaa pitkässä juoksussa oppilaille työkaluja selvittää oppilaiden keskinäisistä konflikteista sekä parantaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Linnenbrink-Garcia ym. 2011, 22; Upadyaya & Salmela-Aro 2020, 412). Positiiviset vuorovaikutushetket luokkatovereiden kesken luovat positiivista jatkuvuutta ja niiden avulla suhtautuminen koulutyöhön on myös jatkossa parempaa (Linnenbrink-Garcia ym. 2011, 22). Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot voivat suojata myös negatiivisilta muutoksilta

(Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 948). Martin ja Marsh (2008, 72) puhuvat edellä mainittuihin taitoihin liittyen akateemisesta nosteesta, jolla tarkoitetaan oppilaan kykyä pärjätä koulunkäynnin erilaisten haasteiden, kuten heikkojen oppimistulosten tai lähestyvien palautuspäivien kanssa. Siksi esimerkiksi negatiivinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus voi johtaa muun muassa heikentyneeseen kouluun osallistumiseen ja heikompiin oppimistuloksiin (Li & Lerner 2011, 244).

Jotta oppilaat suuntautuisivat ja kiinnittyisivät opintoihin voimakkaammin, tulisi opettajien kehittää keinoja, joilla oppilaat ymmärtäisivät paremmin heidän tulevaa koulutus- tai urapolkua (Salmela-Aro 2020, 131). Opettajien tulisi kiinnittää huomioita koulunkäyntiin ja kouluyhteisöön kiinnittymiseen (Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 947). Kouluun kiinnittyminen ennustaa oppilaiden kohdalla parempaa tyytyväisyyttä elämään aikuisiällä, parempia arvosanoja ja helpompaa siirtymistä jatko-opintoihin, kun taas koulu-uupumuksella nähdään yhteyttä masennuksen oireisiin (Upadyaya & Salmela-Aro 2015, 70-73; Li & Lerner 2011, 243).

Koulutuspolun edetessä oppilaat kokevat, että heidän tulee pärjätä huolimatta omasta avun tarpeestaan (Salmela-Aro 2020, 130). Välttääkseen loppuun palamisen koulutyössä, oppilas tarvitsee ympärilleen mahdollisimman suuren määrän nuoren jaksamista tukevia aikuisia (Salmela-Aro 2017, 346). Kouluhyvinvoinnin kannalta opettajan tärkeimpiä keinoja työssään onkin tukea ja kohdella oppilaita tasapuolisesti sekä harjoituttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Salmela-Aro 2017, 346; Salmela-Aro 2010, 449). Lisäksi peruskoulussa rauhallisen työskentelyilmapiirin tukeminen sekä positiivisen kouluilmapiirin luominen toimivat kouluhyvinvointia vahvistavina keinoina (Salmela-Aro 2010, 449; Pyhälä, Soini & Pietarinen 2010, 218). Koulun aikuisten selkeällä yhteisellä arvolinjalla ja tuomalla se oppilaiden tietoisuuteen, voidaan mahdollisesti parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia (Rimpelä et al. 2020, 2856).

3 KOULUN MERKITYS OPPILAILLE

Koulu herättää ihmisissä voimakkaita tunteita, sillä oppivelvollisuuden myötä jokainen suomalainen on käynyt koulua vähintään 9 vuotta. Se tekee jokaisesta suomalaisesta kokempohjaisen asiantuntijan puhuttaessa koulusta ja koulun merkityksestä. Koska iso osa tästä 9 vuodesta osuu aikaan, jolloin lapsesta tulee nuori ja hän pyrkii yhä itsenäisempään toimintaan omassa elämässään, muistot koulusta ovat hyvin tunnepitoisia. Siksi koulun merkitystä pohdittaessa ja sen mahdollisia tulevaisuuden näkymiä mietittäessä avoin keskustelu on äärimmäisen tärkeää, vaikka muistot sekä mielipiteet voivatkin olla hyvin erilaisia (Väljærvi 2011, 19-20). Henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet ovat suuressa roolissa, kun oppilailta kysytään, mitä heille jää mieleen koulutaipaleelta (Rinne & Kallio 2017, 27).

Koulun merkitys on muuttunut vuosien saatossa yhteiskunnan kehittyessä. Ennen peruskoulu-uudistusta pohjan koulun merkitykselle yhteiskunnan kannalta oli luonut Uno Cygnaeus, kansakoulun isä. Kansakoulun pääperiaatteet koostuivat suhteellisen nykyaikaisista näkemyksistä. Nämä olivat tasa-arvo, yleissivistys ja itsensä toteuttaminen. Kaikki arvoja, jotka ovat edelleen tiiviisti kiinni nykyaikaista koulutusta pohtiessa. (Syväoja 2004, 34-35.) Vuonna 1943 J.E. Salomaa tiivistä kasvatuksen mielestään kolmeen oleelliseen päämäärään. Näitä olivat älyllinen kasvatus, demokratiakasvatus ja yrittäjyyskasvatus. Viimeisellä näistä tarkoitettiin taloudelliseen autonomiaan johtavaa kasvatusta. (Ikonen 2006, 95-96.) Ajan saatossa näitä pääperiaatteita kasvatuksen kannalta on pohdittu monissa eri foorumeissa ja niiden pohdinta on edelleen yksi opetussuunnitelman keskeisimmistä asioista. Opetussuunnitelman laatijoiden on määriteltävä omalta osaltaan, mitkä heidän mielestään ovat kansalaisten kannalta oleellisiä tavoitteita, joilla heistä tulee täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä. (Autio & Ropo 2004, 234-235.) Tämä näkyy esimerkiksi eri aineiden tuntimäärissä viikossa,

jotka heijastelevat voimakkaasti sitä, mitkä aineet nähdään yhteiskunnan kannalta tärkeinä yksilölle. Näihin aatoksiin ovat yhteydessä kulloinenkin tilanne yhteiskunnassa ja yhä voimakkaammin globalisoituva maailma, jonka myötä on ajateltava koulun merkitystä yhä laajemmassa perspektiivissä. Jos alun alkujaan kansakoulussa oli paljon käytännöllisiä aineita, niin nykypäivän koulu pyrkii antamaan akateemisen opiskelun kannalta paremmat lähtökohdat. (Ikonen 2006, 95-96.) Tässä on kuitenkin vaaransa, että tiettyjen aineiden osaaminen korostuu liiallisesti ja se saattaa näkyä sukupuolittuneiden prosessien kasvuna suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Salmela-Aro 2020, 131).

Vuonna 2018 Suomessa perusopetuslain toinen § määrittelee opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Tavoitteena on turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa. Mukana laissa on siis edelleen kansakoulun pääperiaatteet.

Yksilön kannalta koulu- ja luokkayhteisöön kiinnittyminen on tärkeää niin hyvinvoinnin kuin oppimisen kannalta. Niiden oppilaiden osalta, jotka kokevat olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä, tyytyväisyys elämään on verrokkiryhmään verrattuna selkeästi parempaa ja elämänhallinta on selkeästi vahvempaa. Mitä vanhemmaksi oppilaat kasvavat sitä tärkeämmäksi luokkayhteisö muodostuu erityisesti pojille. Mikäli oppilaalla on toimintarajoitteita (kognitiivinen ja/tai fyysinen) hänen kiinnittymisensä on kaikkein heikointa. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 30-32.) Koulun merkitys on siis paljon muutakin kuin tiedon ja taitojen siirtäminen uuteen sukupolveen. Esimerkiksi lukioikäisille on erittäin tärkeää kuulua osaksi vertaisryhmäänsä sekä tuntea olevansa hyväksytty omassa ympäristössään (Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 948-949). Haluan tämän tutkimuksen avulla päästä lähemmäksi erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden ajatuksia koulun merkityksestä heidän elämässään.

Tänä päivänä riittävän pitkä koulutuspolku on tärkeä osa syrjäytymisen estämistä. Entistä laajemman oppivelvollisuuden, jossa oppivelvollisuusikä nostetaan 18 vuoteen, on tarkoitus astua voimaan vuonna 2021 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Valtioneuvosto on linjannut, että koulutus on paras turva syrjään jäämistä vastaan ja korostanut, että koulutukseen ja tutkimukseen panostaminen on luonut Suomelle edellytykset hyvinvointivaltion rakentamiseen sekä kasvuun. Pidempiaikainen visio on, että Suomessa nostettaisiin korkeakoulutettujen määrä 50 prosenttiin nuorista aikuisista. (Valtioneuvosto 2020.) Tässä linjauksessa yhdistyvät niin yhteiskunnan kuin yksilön intressit sekä se korostaa koulun merkitystä yhteiskunnan näkökulmasta.

Haasteita omaavien nuorten kohdalla oppilaitosten joustavuus aikataulujen sekä opetusmetodien suhteen oli suuressa roolissa, jotta nuoret saivat tutkintonsa valmiiksi haasteista huolimatta (Rikala 2018, 164). Koska valtiolla on selkeä intressi pidentää koulutusuria, vaatii se oppilaitoksilta sekä yksilöiltä sopeutumista pidempään koulutusputkeen. Siksi kouluhyvinvointiin panostaminen ja sitä myötä positiivisemmän merkityksen luominen ovat niin yksilön kuin yhteisön kannalta tärkeitä tavoitteita. Salmela-Aro (2017, 345) toteaaakin, että edellä mainittuihin asioihin panostaminen tukee oppilaiden kehitystä pitkällä aikavälillä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tutkimuksen empiirisen osan tarkoituksena on kuvata erään suomalaisen yläkoulun ikäluokkaa, missä on pitkällä aikavälillä katsottuna poikkeuksellinen määrä tehostetun tuen sekä erityisen tuen päätöksiä ja muun muassa KiVa-koulu kyselyissä oppilaiden hyvinvointi on valtakunnallisessa vertailussa keskimääräistä alhaisempaa. Konu ja Lintonen (2006, 30) ovat havainneet, että yleisellä tasolla 7. luokkalaiset oppilaat kokevat voivansa paremmin kuin 8. tai 9. Luokkalaiset. Tähän mennessä tehdyt kyselyt tutkimuskoulussa on tehty 7. luokan aikana ja niiden tulokset ovat olleet päinvastaisia suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Tapaustutkimuksen keinoin pyrin pääsemään oppilaita haastattelemalla intensiivisesti selville, mitä asioita he mainitsevat liittyvän heidän kouluhyvinvointiinsa ja mikä merkitys koululla on heidän arjessaan (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tutkimusjoukko antaa tärkeää informaatiota negatiivisten kouluhyvinvointi kokemusten syistä tuen oppilaiden keskuudessa, johon on harvoin päästy käsiksi (Patton 2015, 267). Tutkimuksen tavoitteena on löytää opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle tietoa siitä, mikä on erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta oleellista ja mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota kouluarjessa, jotta tuen oppilaiden kouluhyvinvointia voitaisiin tukea.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisista asioista 8.-luokkalaiset kokevat kouluhyvinvoinnin koostuvan?
2. Millä tavoilla opettaja voi tukea erityisen ja tehostetun tuen oppilaan kouluhyvinvointia?
3. Millainen merkitys koululla on oppilaan elämässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena, koska tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tutkimuskohteesta (Metsämuuronen 2006, 64; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Patton 2015, 259, 264). Tapaustutkimus tuottaa tarkkaa sekä monipuolista tietoa valitusta aiheesta tietyssä ajassa ja paikassa. Tapaukseksi tutkimusta varten käyvät esimerkiksi organisaatio, tapahtuma, ajanjakso tai ihmiset ja heidän kokemuksensa kuten tässä tutkimuksessa. Oleellista on, että tapaustutkimus antaa valitusta tutkimuskohteesta mahdollisimman rikasta informaatiota. Tapaustutkimus korostaa tutkimuskohteen ainutkertaisuutta ja pyrkii nostamaan esiin sellaista informaatiota, jota on muuten haasteellisesti saatavilla. Myöhemmin pohdinnassa saatuja tuloksia voidaan verrata aikaisempaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esille erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemusten perusteella syitä heidän kouluhyvinvointinsa tilaan ja näkemyksiinsä koulun merkityksestä. Tavoitteena on ymmärtää juuri näiden oppilaiden kokemuksia ja pohtia mahdollisia ratkaisuja, jolla jatkossa saavutettaisiin parempia kouluhyvinvoinnin kokemuksia. (Patton 2015, 259-264, 295, 538-540.)

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää yleistettävää tietoa, mutta saatu aineisto peilattiin aiempiin tutkimustuloksiin kouluhyvinvoinnista ja niiden syistä, minkä perusteella pyrin tekemään mahdollisia johtopäätöksiä yleisemmälläkin tasolla. (Metsämuuronen 2006, 91-92; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194; Patton 2015, 264.) Vaikka kyseessä onkin yksittäistapaus, voidaan ajatella, että oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyvät ajatukset saattavat toteutua myös laajemmassa mittakaavassa (Metsämuuronen 2006, 92; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 197). Pienen otoksen tutkiminen oli mielekästä, koska mikäli sen avulla saadaan uusia positiivisia tuloksia ja apua opettajien arkeen voidaan samankaltaista tutkimusta toistaa uudelleen suuremmalla mittakaavalla ja eri ympäristössä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 212-213).

Tutkimusote on tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen, koska keskeisenä käsitteenä on oppilaiden kokemukset kouluhyvinvoinnista. Fenomenologiassa kokemuksellisuus sekä asioiden merkitykset yksilölle ovat avainasemassa ja koko merkitysteoria pohjautuu oletukseen, että yksilöiden toiminta on intentionaalista sekä suhde todellisuuteen on ladattu erilaisilla merkityksillä. Nämä merkitykset eivät synny yksilöissä itsessään, vaan ne pohjautuvat yhteisöihin ja ympäristöihin, joissa yksilöt kasvavat. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34; Patton 2015, 115-118.)

Hermeneuttinen puoli tutkimuksen osalta tulee esiin tulkinnassa, jonka tavoitteena on etsiä ilmiöille, tässä tapauksessa kouluhyvinvoinnille, merkityksiä. Nämä löydetyt merkitykset ovat aina tulkintaa saadusta materiaalista, ja tulkinta pohjautuu aina aiemmalle ymmärrykselle aiheesta eli esiymmärrykselle. Esiymmärryksen päälle tarkastelen yksityiskohtia oppilaiden vastauksissa ja pyrin hahmottamaan näin kokonaisuutta paremmin, jotta syvempi ymmärrys kouluhyvinvoinnin tekijöistä ja koulun merkityksestä oppilaiden näkökulmasta kasvaa. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi, jossa tutkimuksella on selkeä alku ja loppu ja minkä päämääränä on parempi ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin käsitteellistää oppilaiden kokemukset ja nostaa esille niitä kohtia kouluhyvinvoinnissa, joita arjessa ei välttämättä tule ajatelleeksi tietoisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34-35; Patton 2015, 136-138.)

5.2 Tutkimusjoukko

Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus useimmiten keskittyä pieneen määrään tapauksia ja analysoida niitä mahdollisimman tarkasti, minkä avulla voidaan tehdä teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiöstä. Tarkoituksena on siis löytää mahdollisimman laadukas tapausjoukko tutkimuksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käytin harkinnanvaraista otantaa, koska näin sain mielestäni parhaan tutkimusjoukon halutun tiedon saamisen näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 2008, 18, 61; Patton 2015, 264.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mitään tarkkaan rajattua sääntöä, joka määräisi aineiston koon. Vastauksia tarvitaan ainoastaan sellainen määrä, mikä on aiheen kannalta välttämätön. Saturaatio eli kylläntyminen on yksi tapa mitata aineiston riittävyttä. Sillä tarkoitetaan sitä, että aineisto ei enää tuota uutta tietoa aiheesta eli toisin sanoen aineisto kykenee tuomaan esiin teoreettisen peruskuvion. (Eskola & Suoranta 2008, 62-63; Tuomi & Sarajärvi 2011, 87.) Jotta aineisto on riittävän laaja, mutta ei kohtuuttoman iso, haastattelin tässä tutkimuksessa yhdeksää oppilasta, joilla kaikilla oli joko tehostetun tai erityisen tuen päättös. Kaikki oppilaista kuuluivat kouluhyvinvoinnin kannalta poikkeukselliseen ikäluokkaan omassa koulussaan.

Tilastolliset yleistykset eivät ole laadullisen tutkimuksen kannalta oleellista, vaan niissä pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä ja antamaan sille teoreettisesti mielekäs tulkinta. On siis tärkeää, että tutkittavat henkilöt joko tietävät aiheesta mahdollisimman paljon tai heillä on vankka kokemus asiasta. Siksi haastateltavien valinta tulisi olla harkittua. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 85-86) Tapaustutkimuksessa pyritään nostamaan tutkittavasta aiheesta esille informaatioarvoltaan mahdollisimman rikas joukko tai tapaus, joka tuo kyseisen alueen tutkimukseen selkeän katsantokulman (Patton 2015, 267). Kouluhyvinvoinnin osalta tällainen joukko voi olla esimerkiksi kouluhyvinvointinsa poikkeuksellisen hyväksi tunteva joukko tai päinvastoin. Jotta tapaustutkimus tuottaisi tässä tapauksessa yleisemmälläkin tasolla hyödyllistä tietoa jatkoa varten, ei tutkimuskohdejoukko voi olla ryhmä kouluhyvinvoinnin äärimmäisiä esimerkkejä, koska tuolloin se antaisi informaatiota vain hyvin spesifeistä tapauksista (Patton 2015, 279). Tutkimusjoukoksi valikoitui näin ollen ikäluokka, joka poikkeaa tilastollisesta keskiarvosta selkeästi, mutta ei edusta äärimmäisyyttä.

Tässä tutkimuksessa oleva tutkimuskohdejoukko on poikkeuksellinen tilastollisesti omassa ympäristössään pitkällä aikajänteellä ja se sopii siksi hyvin tapaustutkimuksen kohteeksi (Metsämuuronen 2006, 90; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 193; Patton 2015, 268). Tästä kouluhyvinvoinnin kannalta poikkeuksellisesta joukosta halusin valita erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, koska tuen

oppilaiden näkemykset nousevat tutkimuskentällä harvoin erikseen esiin kouluhyvinvoinnista tai koulun merkityksestä puhuttaessa. Tämä tarkoittaa tutkimuskohdetta riittävästi ja nostaa esille halutut näkökulmat (Patton 2015, 283). Tarkoitus ei kuitenkaan ole tehdä päätelmiä yleistettävyyden kannalta. Ajatuksena on, että yksittäisessä tapauksessa toistuu yleinen ja tutkimalla valittua tapausjoukkoa riittävän tarkasti löydetään mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä mahdollisesti toistuu useammassa tarkastelussa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 182.)

Keräsin tutkimusaineiston tammi- ja helmikuun 2018 aikana. Tutkimusta varten halusin saada 8. luokkalaisia haastateltavia, joilla on tehostetun tai erityisen tuen päätös. Tutkimuksen esittelyn jälkeen 9 oppilasta ilmoittautui vapaaehtoisiksi haastateltaviksi. Nämä oppilaat opiskelivat pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmän mukana, mutta kävivät osassa oppiaineista erityisopettajan pitämässä pienryhmässä. Tutkimushetkellä koulussa ei ollut erillistä kiinteää pienryhmää tehostetun tai erityisen tuen oppilaille. Samanaikaisopettajuutta käytettiin tukikeinona jonkin verran, mutta suuremmalla todennäköisyydellä oppitunneilla oli mukana koulunkäynninohjaaja kuin erityisopettaja. Koulu rakennuksena jakautuu useampaan siipeen ja oppilaiden tunnit olivat eri puolilla koulua. Valitsin tuen oppilaat juuri tästä ikäluokasta, sillä heitä on poikkeuksellinen määrä suhteessa koulun muihin ikäluokkiin ja tulevana erityisopettajana olen kiinnostunut erityisesti tuen oppilaiden ajatuksista kouluhyvinvointiin ja koulun merkitykseen liittyen. Sillä, miksi tehostetun tai erityisen tuen päätös oli tehty, ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Tärkeintä oli saada rajattu, mutta silti heterogeeninen otos.

5.3 Aineiston keruu

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden omia ajatuksia kouluhyvinvoinnista ja koulun merkityksestä, oli hyvin luontevaa keskustella asiasta heidän itsensä kanssa. Tulevana erityisopettajana olin erityisen kiinnostunut nimenomaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden näkemyksistä, koska he tulevat olemaan omaa kohderyhmääni työelämässä. Erityisen ja tehostetun tuen

oppilaiden kokemukset koulusta saattavat näyttäytyä erilaisina verrattuna niihin oppilaisiin, joilla ei tuen päätöstä ole. Kun tutkimuksessa halutaan selvittää tutkittavan mielipiteitä, käsityksiä ja uskomuksia sekä saada primääristä aineistoa tutkittavasta on aineistonkeruumenetelmäksi hyvä valita haastattelu. (Eskola & Suoranta 2008, 85; Eskola & Vastamäki 2010, 26-27; Tuomi & Sarajärvi 2011, 75.) Haastattelu onkin yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä, koska sillä on lukuisia hyviä puolia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 205).

Haastattelun parhaimpia puolia on, että tutkijalla on mahdollisuus toistaa esittämänsä kysymys uudelleen, tarvittaessa tarkentaa sitä, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä ja tehdä tutkimustilanteesta luonteva sekä turvallinen keskustelu. Haastattelua tehtäessä on mahdollista tarkentaa tiedonhankintaa tarpeen vaatiessa, koska se tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa tutkittavan henkilön kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35.) Koska tavoitteenani oli saada mahdollisimman tarkkaa autenttista tietoa oppilaiden ajatuksista, pidin edellä mainittuja seikkoja perusteina käyttää haastattelua aineistonkeruumenetelmänä.

Keskusteluluonteesta huolimatta haastattelu eroaa tavallisesta keskustelusta usealla eri tavalla. Ensinnäkin haastattelussa voidaan määritellä kysyjän ja vastaajan roolit mitä ei tavallisessa keskustelussa voida tehdä. (Kvale 1996, 125-126; Metsämuuronen 2006, 113; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Lisäksi haastattelu useimmiten tallennetaan nauhoittamalla keskustelu, mikä tekee siitä virallisen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Tosin viime vuosina haastatteluita on pyritty viemään entistä keskustelevampaan suuntaan perinteikkäästä kysymysvastaus-mallista (Eskola & Vastamäki 2010, 26) Haastattelu on aina etukäteen suunniteltu jotain tiettyä tarkoitusta varten, jolla tutkija pyrkii saamaan tietoa haluamastaan aihepiiristä (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 42; Kvale 1996, 6; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Nauhoitin tämän tutkimuksen haastattelut nauhurilla, minkä jälkeen siirsin nauhoitetut haastattelut tietokoneelle tulevaa litterointia varten.

Strukturoidut ja strukturoimattomat haastattelutyypit jaetaan sen mukaan, kuinka tarkasti haastattelun kysymykset on laadittu ja kuinka yhdenmuukaisesti ne esitetään perättäisissä haastatteluissa (Metsämuuronen 2006, 114-115).

Toiset nimet näille haastattelutyypeille ovat standardoitu ja standardoimaton (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Tähän tutkimukseen strukturoitu haastattelu oli liian tarkka eikä antanut riittävästi vapautta seurata mahdollisesti esiin nousevia asioita. Strukturoimaton haastattelu menetelmänä taas oli liian lavea ja varsinkin nuorten haastateltavien kanssa voi aiheuttaa hankaluuksia saada tietoa halutusta aiheesta. Siksi valitsin haastattelutyypeistä teemahaastattelun aineistonkeruuta varten, koska se antoi itselleni raamit, joiden sisällä on vapauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Toiselta nimeltään puolistrukturoitu haastattelu on teemahaastattelu.

Teemahaastattelu sopi tähän tutkimukseen parhaiten, koska sain päättää haluamani aihealueet jo etukäteen, mutta kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä ei ollut olemassa. Teemahaastattelu antoi haastateltavien kohdalla mahdollisuuden käydä kysymykset ja aihealueet tilanteeseen sopivalla tavalla sekä painottaa eri osa-alueita. Tällaista haastattelumallia varten haastattelijalla ei välttämättä ole tarkkoja kysymyksiä, mutta käsiteltävät aihealueet ovat ylhäällä, jotta halutut teemat saadaan käytyä läpi (Liite 3). Se antaakin vastaajan mielipiteille ja näkemyksille tilaa sekä mahdollistaa reagoimisen, mikäli jostain teemasta haastateltavalla on erityisen paljon sanottavaa samalla rajoittaen vastausten sijoittamisen haluttujen aihealueiden sisään. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Koko tutkimuksen ajatus on saada esiin nuorten omat ajatukset ja tulkinnat valikoiduista aiheista, joten teemahaastattelu on looginen valinta aineistonkeruumenetelmäksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Jotta teemahaastattelun aihealueet ja kysymykset pysyivät varmasti halutuissa aiheissa, muodostin kysymysrunгон Konun kouluhyvinvointimallin pohjalle (Eskola & Vastamäki 2010, 35; Konu & Rimpelä 2002, 83; Tuomi & Sarajärvi 2011, 75). Teemoina olivat siis koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja terveydentila. Tällä ratkaisulla pyrin pitämään haastatteluteemat, kysymykset sekä vastaukset mahdollisimman lähellä tutkimuksen teoreettista viitekehystä sekä tutkimuskysymyksiä ja huolehtimaan, että mahdolliset omat ennakkokäsitykset pääsevät vaikuttamaan tutki-

mukseen mahdollisimman vähän. Tutkija on kuitenkin aina kulttuurinsa ja koulutuksensa tuote, joten täysin objektiivista näkökulmaa on mahdotonta saada (Alasuutari 2005, 149).

Haastattelukysymyksiä lisäksi otin huomioon haastattelutilanteeseen liittyviä mahdollisia jännityksiä ja ennakkoluuloja haastateltavien osalta. Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman luonnollinen ja irti ulkoisista paineista sekä vaikutteista, jotta saadut vastaukset kuvaavat todella haastateltavan ajatuksia. Näihin paineisiin voi vaikuttaa esimerkiksi haastattelijan ulkoinen olemus, sukupuoli tai haastattelupaikka (Eskola & Suoranta 1999, 89-90; Eskola & Vastamäki 2010, 29-32). Näistä syistä valitsin haastattelupaikaksi koulun luokan, jossa oppilaat ovat olleet aiemminkin. Lisäksi huomioon tulee ottaa lapsen ja aikuisen välinen valtaero, mikä saattaa myös muokata vastauksia niin, että vastaaja pyrkii miellyttämään haastattelijaa (Alasuutari 2005, 152-153). Tässä on hyvä ottaa huomioon, että en tuntenut oppilaita etukäteen, mutta olin sijaistanut koulussa aikaisemmin toisen ikäluokan oppitunneilla, joten osa oppilaista oli nähnyt minut aikaisemmin koulussa opettajan roolissa. Haastattelijan on kyettävä tekemään tilanteesta mahdollisimman turvallinen ja kyettävä sanavalinnoiltaan voittamaan haastateltavan luottamus (Eskola & Vastamäki 2010, 34). Onkin hyvä pyrkiä siihen, että haastattelukysymykset liittyvät nuorten arkeen kuuluihin toimintoihin, jotta heidän vastaamisensa helpottuu (Alasuutari 2005, 158).

Tämän tutkimuksen aihepiiri on hyvin iso osa haastateltavien arkea ja saattaa herättää voimakkaitakin tunteita. Usein tunteita herättävistä asioista voi olla nuorten hyvin haastavaa puhua ja tutkija voi saada hyvinkin eri pituisia vastauksia kysymyksiinsä (Alasuutari 2005, 260). Siksi alustin haastattelutilannetta esipuheella, jonka tarkoituksena on tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävä ja vapautunut (Eskola & Vastamäki 2010, 32). Esipuheessa kerasin haastateltavalle, mistä haastattelussa oli kysymys ja korostin, että kaikki annettu tieto on täysin luottamuksellista. Pyrin välttämään haastattelussa vaikeaselkoista tieteellistä kieltä, koska se voi aiheuttaa haastateltavassa negatiivisen tunteen (Eskola & Vastamäki 2010, 34). Lisäksi olin valmis selittämään auki itseleni tutuiltakin tuntuvia käsitteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 131). Tätä tutkimusta

varten kävin läpi ennakkoon kaikkien potentiaalisten haastateltavien kanssa haastattelun aiheet ja haastattelun kulun (miten etenee, kuinka kauan kestää jne.). Sen lisäksi huoltajalta pyydettävässä tutkimusluvassa luki selkeästi mitä tutkimuksessa tutkitaan ja miksi.

5.4 Aineiston analyysi

Koska kouluhyvinvoinnin osalta tutkimusta ohjaa niin teoriaosuudessa kuin haastattelukysymyksissä voimakkaasti Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin malli, on mielekästä tehdä sisällönanalyysi kyseistä tutkimuksen osaluuetta koskien teorialähtöisesti. Koulun merkitystä tutkittaessa taas analyysi on aineistolähtöinen, sillä pohjateoriaa koulun merkitykselle ei ole yhtä lailla. Litteroitua tekstiä syntyi 86 sivua, kun fonttikoko oli 12 (calibri) ja riviväli 1,5. Pelkistettiin aineiston poistamalla ne kohdat, joissa oppilas ei puhu aiheesta.

5.4.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöistä sisällönanalyysiä käytetään, kun tutkimuksessa on valittu jokin teoria, jonka pohjalta tietoa kerätään. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena mallintaa, mitä Konun ja Rimpelän kouluhyvinvoinnin teoria (2002) käytännön tasolla oppilaiden näkökulmasta tarkoittaa. Kouluhyvinvoinnin analyysin osalta rungon muodostavat käsitteet koulun olosuhteet, terveys, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus toteuttaa itseään. Nämä toimivat analyysissä yläluokkina ja alaluokat määrittyivät haastatteluiden analyysien perusteella. Lausumien kokoaminen aineistosta yläluokkien alle tapahtui värikoodaamalla ne litteroidusta aineistosta. Nämä lausumat pelkistettiin yleisempään muotoon. Pelkistettyjen ilmausten perusteella muodostetaan alaluokkia teorialähtöisten yläluokkien alle. Tavoitteena on tutkia vastaavatko oppilaiden vastaukset alkuperäisen teorian mukaisia näkemyksiä kouluhyvinvoinnista ja löytyykö aineistosta mahdollisesti uusia näkö-

kulmia, joita on haasteellista sijoittaa alkuperäisiin yläluokkiin. Tämä päättelyketju on deduktiivinen eli siinä kuljetaan teoriatasolla yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107, 110, 127-130, 135; Patton 2015, 541-543.)

Koulun olosuhteiden osalta alaluokiksi muodostuivat tilaratkaisut, turvallisuussäännöt ja oppilashuoltohenkilökunnan merkitys. Taas terveyden osalta alaluokiksi muodostuivat analyysissä väsymys, henkinen terveyden tila ja fyysinen terveyden tila. Sosiaaliset suhteet jakoutuivat alaluokkien osalta yhteenkuuluvuuteen ja ryhmäytymiseen, vuorovaikutukseen opettajan kanssa sekä kodin tukeen ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen jakautui alaluokiksi, jotka olivat epävarmuus keinoista toimia ja kuuluksi tuleminen tarve. Taulukossa 1 esitelty esimerkki teorialähtöisestä analyysistä.

5.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä litteroidusta aineistosta etsitään ensimmäisenä koulun merkitykseen liittyviä ilmauksia. Nämä ilmaukset pelkistetään eli redusoidaan ja listataan. Tämän jälkeen etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ilmauksista ja ryhmitellään ne omiksi alaluokikseen. Toisiaan lähellä olevat alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokat. Pääluokkana toimii tässä tutkimuksessa koulun merkitys ja opettajan rooli kouluhyvinvoinnin edistäjänä, jotka kokoavat ylä- ja alaluokat tiiveiksi kokonaisuuksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123; Patton 2015, 543-544.)

Valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin toiseksi analyysikeinoksi, koska koulun merkityksen tai aikuisen roolin osalta ei ollut olemassa etukäteen sovit-
tuja analyysiyksiköitä eli ylä- tai alaluokkia. Näitä luokkia muodostaessa aikai-
semmilla havainnoilla ei tulisi olla minkäänlaista painoarvoa, vaan ne muodos-
tuvat mahdollisimman täydellisesti hankitun aineiston pohjalta. Analyysivai-
heessa edellisistä tutkimuksista saatu tieto koulun merkityksestä pyritään sul-
keistamaan mahdollisimman tehokkaasti, jotta analyysi itsessään ei vahingoitu.
Suuri ero teorialähtöiseen sisällönanalyysiin on, että päättelyn logiikka on induk-
tiivinen eli ajatus kulussa siirrytään yksittäisestä yleiseen. Aineistolähtöisessä

analyysissä on tavoitteena löytää tutkittavasta kohteesta jotain uutta tai odottamatonta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-108; Patton 2015, 109-111, 551.)

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää opettajan keinoja auttaa oppilasta kouluhyvinvoinnin osalta. Opettajan rooli kouluhyvinvoinnin edistäjänä oppilaiden haastatteluiden mukaan jakautui yläluokkien osalta kolmeen: turvan tunteen vahvistaja, opetuksen laatu ja oppilaan ja opettajan kohtaaminen. Turvan tunteen vahvistaja yläluokka muodostui alaluokista sääntöjen valvoja ja ylläpitäjä sekä yhteenkuuluvuuden synnyttäjä. Opetuksen laadun osalta alaluokiksi muodostuivat opettajan vastuu opettamisesta, vahva struktuuri ja opettajan energian taso. Oppilaan ja opettajan kohtaamisen alaluokat olivat arkiset kohtaamiset, aito halu ymmärtää, positiivisen palautteen tärkeys, ajan merkitys vuorovaikutussuhteessa ja huumorintaju

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millainen merkitys koululla on oppilaille. Koulun merkityksen osalta yläluokiksi muodostuivat haastatteluiden perusteella tulevaisuus, sosiaalinen turvapaikka ja pakollinen osa arkea. Tulevaisuuden kohdalta alaluokiksi korostui mahdollisuudet parempaan elämään, työ, raha ja yleisten käytöstapojen oppiminen. Sosiaalisen turvapaikan osalta alaluokiksi nousivat ystävien kohtaamispaikka sekä pako kotiarjesta. Pakollinen osa arkea jakautui alaluokiksi heikoksi sisäiseksi motivaatioksi, oppiaineiden irrallisuus arjesta sekä negatiivisten kokemukset. Taulukossa 2 esiteltä esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisesti toteutettu tutkimus tarkoittaa, että siinä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula 2011, 26). Etiikka tulee esiin valinnoissa, joita tutkija joutuu tekemään tutkimuksen aihetta valitessaan sekä pohtiessaan saatujen tuloksien mahdollisia seuraamuksia (Kuula 2011, 9). Tämän tutkimuksen aihe valikoitui sen huolestuttavan kehitysten johdosta, joka tuli ilmi johdannossa. Aihetta on tutkittu hyvin vähän erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden näkökulmasta, jonka

vuoksi näkökulman laajentaminen oli tärkeää. Ihmistieteisiin luettavissa tutkimuksissa, tulee noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 7) laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Siinä eettiset periaatteet jakautuvat kolmeen osa-alueeseen: 1. Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2. Vahingoittamisen välttäminen ja 3. Yksityisyys ja tietosuoja.

Ensimmäinen osa-alue rakentuu osallistumisen vapaaehtoisuuden päälle. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavalle tulee antaa riittävän selkeä kuva siitä, mitä tutkitaan. Tutkimuslupa voidaan pyytää suullisesti, kirjallisesti tai niin, että tutkittavan käytöksestä voidaan tulkita hänen suostuneen tutkimukseen. Tutkittavalla henkilöllä on missä tahansa tutkimuksen vaiheessa oikeus keskeyttää osallistumisensa, mikäli hän niin haluaa. Voin kuitenkin käyttää siihen asti saamiani tietoja tutkimuksen hyväksi. Tässä tutkimuksessa tutkitaan alaikäisiä henkilöitä, minkä vuoksi pitää ottaa huomioon lisäkohtia. (Aineistonhallinnan käsikirja; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8-9.)

Perustuslain 6 § 3 momentin mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Samaan aikaan huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista (Lapsenhuoltolaki 361/1983 4.1 §). Lapsella on siis periaatteessa oikeus päättää halustaan osallistua tutkimukseen ja siksi kysyinkin heiltä suostumusta tutkimukseen niin kirjallisesti kuin suullisesti (Liite 2). Koska tutkimuksessa käytävät haastattelut nauhoitetaan, tulee huoltajia informoida tutkimuksesta ja pyysin heiltä myös kirjallisen suostumuksen tutkimukseen, koska tutkitavat olivat mahdollisesti alle 15-vuotiaita. Kirjallisessa tutkimusluvassa huoltajille kerroin tutkimuksen aiheen, kuinka haastattelut toteutetaan, mihin käyttötarkoitukseen haastattelut tulevat ja miten aineisto säilytetään (Aineistonhallinnan käsikirja; Patton 2002, 407; Tuomi & Sarajärvi, 2011, 131) (Liite 1). Varsinaisia tutkimuskysymyksiä ei ole tarvetta paljastaa tutkittaville, mutta heidän tulee olla tietoisia mistä aiheesta haastatteluissa puhutaan. Mahdollisia lisäkysymyksiä varten annoin haastateltaville sekä heidän huoltajilleen omat yhteystietoni sekä

tutkielman ohjaajan yhteystiedot. Tutkimukseen osallistuvilla tulee olla aina tutkijan yhteystiedot. Tutkittavilta henkilöiltä en kerännyt tarkempia henkilötietoja, vaan tutkimusta varten riitti tieto, että he ovat 8.luokkalaisia ja heillä on erityisen tai tehostetun tuen päätös. Henkilötietoja ei tule kerätä tutkimusta varten turhaan. (Aineistohallinnan käsikirja; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9-10; Patton 2015, 497-498.)

Toinen eettinen periaate jakautuu henkisten sekä taloudellisten ja sosiaalisten haittojen välttämiseen. Tutkijana minun tulee huolehtia, että vapaaehtoisuuden periaate toteutuu myös haastattelutilanteen aikana. Mikäli huomaan, että tilanne on esimerkiksi vastaajalle liian kiusallinen, vastaaja on pelokas tai fyysisesti väsymys, on minun tutkijana velvollisuus keskeyttää haastattelu, vaikka tutkittava ei itse sitä pyytäkään. Koska tähän tutkimukseen sisältyy vuorovaikutusta tutkittavien kanssa, on heihin suhtauduttava kohteliaasti ja heidän ihmisarvoaan kunnioittaen. Erilaiset kysymykset voivat herättää monenlaisia tunteita ja reaktioita eri vastaajissa, joten tutkijana täytyy olla tarkkana, ettei aiheuta turhaa henkistä rasitusta. Aionkin korostaa vastaajille, ettei heidän tarvitse vastata kysymyksiin, jotka tuntuvat heistä epämiellyttävältä tai liian henkilökohtaisilta. Vastaamatta jättämistä ei tarvitse myöskään perustella tutkijalle. (Aineistohallinnan käsikirja; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131; Tutkimuseettinen neuvottelukunta; Patton 2015, 501.)

Taloudelliset ja sosiaaliset haitat vältetään suurilta osin niin, että luottamuksellisten tietojen kanssa noudatetaan erityistä tarkkaavaisuutta ja huolellisuutta sekä vaitiolovelvollisuutta. Tutkimusjulkaisu tulee esittää mahdollisimman neutraalisti, eikä tuloksia tule esittää arvostelevaan tai epäkunnioittavaan sävyyn. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimuskohteen kannalta negatiivisia tutkimustuloksia saa esittää. Tutkimuksen tulee olla rajoituksista vapaa tuomaan ilmi saatua tietoa ja saadut tulokset tulee esittää huolellisesti argumentoiden sekä monelta eri kantilta katsoen. (Aineistohallinnan käsikirja; Tutkimuseettinen neuvottelukunta; Patton 2015, 496.)

Yksityisyydestä ja tietosuojasta tulee huolehtia erityisen tarkasti. Nauhoitetut haastattelut siirrän omalle tietokoneelleni sellaisiin tiedostoihin, jotka eivät

ole yhteydessä internettiin. Teen tutkimuseettisen lautakunnan ohjeiden mukaan haastatteluiden litteroinneista mahdollisimman anonyymejä mahdollisimman nopeasti. Tämän suoritan niin, että käytän haastateltavista litteroidussa tutkimusaineistossa nimiä "oppilas1", "oppilas2" ja niin edelleen. Saatu tutkimusaineisto tullaan hävittämään välittömästi tutkimuksen valmistuttua, mikä informoidaan myös haastateltaville. (Aineistohallinnan käsikirja; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12-13; Patton 2015, 496; Kuula 2011, 166.)

Vaikka tutkimuskohteet olisivatkin aineistossa nimettömiä, voi tutkimuskohteen piirissä toimiva henkilö silti tunnistaa vastausten perusteella tutkittavan. Siksi erityisesti tutkimuskohdetta koskevat kriittiset tulokset tulee esittää mahdollisimman huolellisesti argumentoiden. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta.) Jotta haastateltavien yksityisyys säilyisi mahdollisimman hyvin, tutkimuksessa ei mainita koulun tai kunnan nimeä jossa haastattelut tehdään. Tällä pyrin vähentämään mahdollisia epäsuoria tunnisteita (Aineistohallinnan käsikirja).

Jotta tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, raportoin yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle annettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tähän liittyy tiiviisti muiden tutkijoiden aiempien saavutusten huomiointi asianmukaisella tavalla, joka kunnioittaa heidän tekemäänsä työtä ja he saavat saavutuksilleen kuuluvan arvon tässä tutkimuksessa. Tämä tapahtuu käytännössä käyttämällä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan lähdeviittausohjeita tutkimuksessa käytettyjä lähteitä esiin tuodessa. Tutkimuksessa on noudatettu myös rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta kaikessa tutkimustyöhön liittyvässä toiminnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 132-133; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 104.)

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Luku on jaettu alalukuihin tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista peilaten pohjateoriaan. Toisessa alaluvussa käsitellään oppilaiden näkemyksiä koulun merkityksestä heille. Kolmannessa alaluvussa käsitellään tutkimuksessa esille tulleita keinoja, joilla oppilaan ympärillä olevat aikuiset kykenisivät tukemaan oppilaan hyvinvointia ja kasvua parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksen keskiössä ovat oppilaiden kokemukset. Jotta oppilaiden omat kokemukset tutkimuksen aiheista välittyvät lukijalle mahdollisimman selkeästi, käytän sitaatteja haastatteluaineistosta osana tuloksia.

6.1 Oppilaiden kokemukset kouluhyvinvoinnista

6.1.1 Koulun olosuhteet

Tärkeimmät havainnot haastatteluiden osalta koulun olosuhteita tutkittaessa olivat tilaratkaisuiden merkitykset, turvallisuussäännöt ja oppilashuoltohenkilökunnan tärkeys. Tilaratkaisuissa korostuivat riittävä tilan tuntu, valo sekä ilmanvaihto ja lämpö. Turvallisuuteen liittyvien sääntöjen osalta oppilaat toivat esiin niin valvonnan haasteen kuin tulkinnan varan. Oppilashuoltohenkilökunnan ammattitaito kohdata oppilaita monipuolisissa tilanteissa nousi voimakkaasti esiin oppilaiden vastauksissa.

Kaikkien haastateltavien vastauksissa olosuhteista keskusteltaessa nousi esiin riittävän avarien tilojen merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta. Riittävän avarat tilat tarjosivat oppilaille mahdollisuuden kohtaamiseen koulutovereiden kanssa sekä synnytti tilaa myös yksityisyydelle. Avarissa tiloissa ystäväporukat pystyivät kohtaamaan toisensa sekoittumatta.

Kouluruokailu oli yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta mieluinen päivittäinen kokemus, mutta ruokalan ahtaus ja sen aiheuttamat haasteet nousivat

myös esiin. Osa oppilaista koki ahtaat tilat ahdistavina kokemuksina ja pyrkivät välttelemään niitä. Pohdittaessa sopivia luokkahuoneita opetuksen kannalta nousi esille jälleen avarien tilojen teema.

Jos saisi ite suunnitella luokat ja sillee, niin niistä tulis ainakin avonaisia ja niissä olis paljon ikkunoita niin tulis valoo paremmin (O2).

Valon merkityksen korostaminen toistui haastatteluissa kouluympäristön mielekkyyden kannalta useita kertoja. Oppilaat kokivat riittävän valon määrän parantavan niin keskittymistä kuin jaksamista koulupäivien osalta. Lisäksi oppilaat nostivat esille huonekalujen merkityksen kouluhyvinvoinnin kannalta. Erityisesti oikeanlaisten istuimien merkitys ja riittävän suuri määrä niin välituntitiloissa, ruokalassa kuin luokkahuoneissa korostui seitsemässä haastattelussa yhdeksästä.

Fyysisiin tiloihin liittyen kolmas selkeästi esiin noussut havainto kouluhyvinvointiin liittyen olivat riittävä ilmanvaihto sekä lämpö. Oppilaat nostivat useammassa haastattelussa esille kuinka epämiellyttäviä tietyt koulun tilat ovat, koska niissä ollessa tilojen aiheuttamat fyysiset seuraukset kuten päänsärky tai vilu heikensivät kouluhyvinvointia. Eräs oppilaista totesi, että kemiassa käytettävät kaasut ahdistavat henkeä, mistä seurauksena on väsymystä. Koska tämä toistuu viikoittain, oppilaan halu osallistua opetukseen on vähentynyt ja halu poistua kotiin on taas lisääntynyt. Terveelliset ja turvalliset tilat nostivat kouluhyvinvointia.

Turvallisen oppimis- ja kouluympäristön merkitys on suuri kouluhyvinvoinnin kannalta. Oppilaat pitivät kouluympäristöä yleisesti turvallisena. Osa oppilaista nosti esille suomalaisen koulun olevan kansainvälisesti erittäin turvallinen oppilaille. Ainoana asiana turvallisuutta heikensi kiusaamiskokemukset ja huolestuttavaa kokemuksissa oli erityisesti se, ettei opettajille kertomista koettu asiaa helpottavana tekijänä vaan päinvastoin.

Oleellinen osa kouluympäristön turvallisuutta on koulun sisäiset säännöt. Niiden on tarkoitus turvata oppilaille turvallinen koulupäivä. Kokemukset säännöistä ja niiden valvonnasta sekä noudattamisesta olivat haastateltavien osalta ristiriitaiset. Esiin nousi, että osa säännöistä on vaikeasti valvottavissa eivätkä

niiden sääntöjen rikkomisesta aiheutuvat sanktiot muuta käytöstä. Toisaalta kokemus oli, että säännöistä kyllä pidettiin kiinni koulun aikuisien toimesta. Yksi haastateltavista koki sukupuolen vaikuttavan opettajien kohteluun säännöistä keskusteltaessa.

Harvoin opettajat sanoo meidän luokkalaisille tytöille poikien mielestä, kun poikien mielestä meidän luokalla on tasa-arvokysymys et aina pojille valitetaan, poikia komennetaan, tyttöjen annetaan olla rennosti et saa olla puhelimella niin pojille valitetaan niin menee minkin mielestä vähän sillei (O8).

Pohdittaessa koulun henkilökunnan merkitystä kouluhyvinvoinnin kannalta nosti enemmistö haastateltavista esille, että muun henkilökunnan (terveydenhoitaja, kuraattori jne.) kanssa toimiminen on mielekkäämpää kuin opettajien kanssa. Oppilaat totesivat, että henkilökunnalla on enemmän aikaa kohdata oppilaita ja myös itse kohtaaminen on laadukkaampi. Lisäksi kokemus oli, että käsiteltävät asiat etenevät paremmin muun henkilökunnan kanssa asioitaessa.

6.1.2 Terveys

Kouluhyvinvointiin liittyvät terveydelliset näkökulmat jakautuivat oppilaiden vastauksissa väsymyksen, fyysisen suorituskyvyn ja henkisen jaksamisen alueisiin. Väsymykseen ja uneen liittyvät teemat nousivat vastauksissa useasti esiin. Suurin osa haastateltavista toi esille sen kuinka erilaiset fyysiset terveyshaasteet kuten esimerkiksi flunssa tai päänsärky väsyttävät, mutta itse koulutyö ei rasittanut oppilaita liikaa. Suurin osa erityisen ja tehostetun tuen oppilaista näkivät unen heikon laadun olevan keskiössä heidän väsymyksessään. Oppilaiden näkemysten mukaan väsymyksellä oli suora yhteys heidän päivittäiseen opiskelumotivaatioonsa. Toisaalta stressi omasta oppimisesta saattoi viedä yöunet, jolloin opiskelu, kouluhyvinvointi ja väsymys nivoutuivat tiiviisti yhteen.

Noo huonosti nukuin, joo. Vähäsen jännittää, että painuukse noi asiat mieleen mitä tänään opin. Ei sit nukuta (O2).

Keskusteltaessa terveyden osalta fyysisestä suorituskyvystä olivat oppilaat sitä mieltä, että toimintakykyä rajoittavat vammat kuten nyrjähdykset tai murtumat

ovat yhteydessä keskittymiskykyyn ja koulupäivien mielekkyyteen negatiivisesti. Haastateltavien mukaan näihin haasteisiin opettajat reagoivat, kysyvät aktiivisesti vointia ja pyrkivät luomaan vaihtoehtoisia toimintamalleja oppituntien ajaksi. Sen sijaan selkeästi vähemmän oppilailla oli kokemuksia opettajien toiminnasta henkisen mielentilan haasteita kohdatessa. Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi, että opettajat ovat suunnitelleet vaihtoehtoisia työskentelymalleja niin päivinä, kun haasteet ovat suurempia.

Henkisen tilan suhteesta kouluhyvinvointiin oppilailla oli monipuolisia näkemyksiä. Yli puolet vastaajista totesivat mahdollisimman tasaisen olotilan olevan paras mahdollinen itse oppimisen kannalta. Mikäli henkinen jaksaminen oli heikkoa niin se oppilaiden mukaan aiheutti koulu-uupumusta niin oppitunneilla kuin välitunneilla. Oppilaat toivat esille sen, kuinka osallistuminen erilaisiin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin tuntui raskaalta, oli sitten kyseessä luokkatoverit tai opettaja. Vastavuoroisesti positiivinen mielentila nosti halukkuutta osallistua sosiaalisiin kanssakäymisiin, mutta vei osalta haastateltavista pois fokusta itse opiskelusta. Toisaalta positiivinen mielentila auttoi myös oppilaiden mukaan selviämään yli opettajien antamasta kritiikistä, heikosta koetuloksesta tai oppilaiden keskinäisistä konflikteista. Näin ollen terveys ja sosiaaliset suhteet linkittyivät tiiviisti yhteen.

6.1.3 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisten suhteiden osalta merkittävimmit havainnoiksi kouluhyvinvoinnin osalta nousivat yhteenkuuluvuus ja ryhmäytyminen, vuorovaikutus opettajan kanssa sekä kodin tuki ja kodin yhteistyö koulun kanssa. Oppilaat kuvailivat monipuolisesti perusteita sille, miten luottamussuhde syntyy niin ikätovereiden kuin koulun aikuisten kanssa, ja mitkä olivat positiivista suhdetta ylläpitäviä asioita.

Hyvien kaverisuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta tuli selkeästi haastatteluissa esiin. Oppilaiden mukaan hyvät kaverit tekivät koulunkäyn-

nistä mielekästä ja yhteenkuuluvuuden tunne olivat haastateltavien mukaan tärkeää. Yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyi siinä, että kaverisuhteissa luottamus sekä samankaltaisuus nousivat useissa haastatteluissa kaverisuhteista keskusteltaessa. Huolestuttavaa oli kuitenkin se, että kun kaverisuhteiden merkitys nähtiin tärkeäksi kouluhyvinvoinnin kannalta, niin lähes kaikkien haastateltavien tärkeimmät kaverisuhteet olivat syntyneet muualla kuin yläkoulussa. Lisäksi tutustuminen uusiin koulutovereihin ei tapahtunut koulun ohjauksesta vaan oma-toimisesti esimerkiksi sosiaalisen median avustuksella. Kokemukset oppilasryhmien ryhmäytyksestä olivat lähes kaikilla haastateltavilla olemattomia. Yli puolet haastateltavista totesivat, ettei heillä ollut kokemusta koulun tekemästä ryhmäytymisestä ja ainoastaan yksi haastateltavista muisteli, että 7.luokan alkaessa ryhmäytymispäivä oli koulun puolesta järjestetty. Oppimisen haasteet nousivat esille, kun haasteltava pohti syitä vähäiselle koulukaverien määrälle.

Mä en itseasiassa tiää, että mistä se johtuu (vähäiset kaverit). Luulen, et se johtuu siitä et mulla on hahmotusvaikeus. (O2)

Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden perheiden taloudellinen tilanne näkyi haastateltavien vastauksissa, kun he pohtivat syitä siihen miksi yksi oppilas pääsee mukaan kaveriporukkaan ja toinen ei. Osa oppilaista toi vahvasti esille kuinka esimerkiksi tietyt merkkivaatteet olivat pääsylippu vertaisryhmään ja kuinka toiset oppilaat saattoivat valita kaverinsa sen perusteella, mitä heillä oli päällään. Haastateltavat kokivat, että koulussa voi pääosin olla oma itsensä, mutta osa oppilaista ei välttämättä kykene hyväksymään erilaisuutta, oli se sitten taidollista, ulkonäöllistä tai taloudellista.

no kaikki ei oo semmosia että ne hyväksyy toiset semmosina kun ne on. Ehkä ne aattelee vaan että ne on parempia ihmisiä tai sit että jos toisella ei oo just niitä Kapan vaatteita niin sit se on huono (O6)

Useat haastateltavista nostivat esille opettajan toimintaa pohdittaessa kouluhyvinvointiin liittyen, että opettajan väsymys näkyy usein oppilaille ja vie mielekkyyttä oppitunneista sekä vuorovaikutuksesta näiden kanssa. Opettajan toimin-

taa kuvailtiin kireäksi, arvaamattomaksi ja huumorintajuttomaksi. Nuorten mielestä opettajan päivittäin vaihtuva käytös teki luokkatilanteista ennalta-arvaamattomia, mikä lisäsi jännitystä ja heikensi motivaatiota osallistua oppituntiin. Oppilaan ja opettajan välistä suhdetta pohdittaessa vahvimmiten suhteen tekijöiksi haastatteluissa nousivat opettajan positiivisuus sekä opettajan antama riittävä myönteinen palaute. Erityisesti wilma-järjestelmän kautta annettavaa palautetta oppilaat seurasivat, koska tiesivät sen näkyvän myös huoltajilleen. Pohdittaessa haastavaa suhdetta opettajan kanssa eräs haastateltava toi esille kuinka jatkuva virheisiin puuttuminen rapistuttaa suhteen laatua.

No tuntuu et se on kokoajan sun niskan takana hengittämässä että sä varmasti teet ihan kaikki. ja no se huomaa kaikki virheet mitä sää teet (O4).

Yhtä vaille kaikki haastateltavat kertoivat, että koti arvostaa koulutusta ja pyrkii tarjoamaan apua koulunkäyntiin. Kodin ja koulun välisestä kanssakäymisestä tuen palaverien lisäksi oppilaat olivat tietämättömiä. Oppilaiden mukaan vuorovaikutusta oli ainoastaan välttämättömissä asioissa ja heillä oli tiedossaan kodin osalta ne tilanteet, missä kodin ja koulun välillä oli erimielisyyttä asioista.

6.1.4 Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen

Mahdollisuus vaikuttaa omaan tulevaisuuteen ja siihen mitä koulussa tehdään, on nähty olevan tärkeä osa oppilaiden kouluhyvinvointia. Vaikka opetushallituksen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetuksen tehtävänä on edistää aktiivista toimijuutta omassa yhteisössä, ei tämä tule esille oppilaita haastatellessa (2014, 13). Epävarmuus keinoista toimia sekä kuulluksi tulemisen tarve muodostuivat keskeisimmiksi havainnoiksi tässä tutkimuksessa itsensä toteuttamisen osalta.

Haastatteluissa kauttalinjan nousi esille, että oppilaat olivat hyvin huteralla pohjalla, kun heiltä kysyttiin omista vaikutusmahdollisuuksista. Mahdollisiksi vaikutusväylyksi nostettiin niin oppilaskunta, luokanvalvoja, kuin opettaja, mutta vastaukset vaihtelivat suuresti ja osa ei kyennyt nimeämään yhtään vaikutuskanavaa. Isossa roolissa olivat oppilaiden kokemukset siitä, ettei heitä kuun-

neltu heitä koskevissa asioissa eikä heidän antamaan palautteeseen reagoitu koulun puolelta. Koulun näkökulmasta asiat saattavat olla pieniä, mutta oppilaille niillä on viihtyvyyden ja kuulluksi tulemisen tunteen takia iso merkitys. Kysyttäessä oppilaiden huomioon ottamista päätöksen teossa, eräs haastateltavista kuvasi oppilaiden aseman olevan ainoastaan koulun toimintaan osallistumista, ei siitä päättämistä.

Mun mielestä ei tarpeeksi. No esim meiän luokkaretki. Ei meiltä kysytty yhtään mitään, vaan meille vaan ilmoitettiin, että museoon mennään. Ja kyllähän niistä penkeistäkin on sanottu, mutta kun ei meillä oo niihin mitään valtaa (O9).

Vaikka oppilaat eivät olleet tarkasti tietoisia niistä kanavista, jonka avulla kouluympäristöä voisi muuttaa mieleisemmäksi, oli kuulluksi tuleminen heille tärkeää. Jokainen haastateltava kykeni kysyttäessä antamaan kehitysehdotuksia, millä kouluympäristöä voisi muuttaa mielekkäämmäksi ympäristöksi kouluhyvinvoinnin kannalta. Lisäksi keskusteltaessa siitä, kuinka koulua voisi muuttaa parempaan suuntaan, totesi haastateltava ainoana toiveena, että oppilaita kuunneltaisiin enemmän.

6.2 Opettajan rooli kouluhyvinvoinnin edistäjänä

6.2.1 Turvan tunteen vahvistaja

Aikuisen rooli turvallisuuden tunteen luojana näkyi yhä edelleen vahvasti oppilaiden vastauksissa. Pohdittaessa sääntöjen merkitystä kouluarjessa turvallisuuden tunteen luojana osana kouluhyvinvointia nostivat oppilaat yksi toisensa jälkeen opettajan tehtävän sääntöjen ylläpitäjänä sekä valvojana jalustalle. Säännöistä puhuttaessa jokaisen oppilaan näkemykset kääntyivät opettajiin ja heidän toimintaansa, kun koulussa tapahtuu jotain ympäristöön sopimatonta. Erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joiden kaverisuhteet koulussa olivat heidän kertomansa mukaan vähäisiä ja taustalla oli kiusaamiskokemuksia, opettajan rooli turvallisuuden tunteen synnyttäjänä korostui selkeästi. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden puutteen vuoksi oppilaalla ei ole tukiverkkoa, joka toisi turvaa epävar-

moissa hetkissä, jolloin aikuisen luoma turvallinen ilmapiiri ja ympäristö oli suuressa roolissa. Opettajan fyysinen läsnäolo tai sen puute nähtiin kuuluvan siihen, kuinka turvallisiksi oppilaat olonsa kokivat. Erityisesti välitunnit ja niiden vapaampi ympäristö vaati oppilaiden mukaan opettajan valvontaa. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin, että oleellista oli nimenomaan opettajan fyysinen läsnäolo, sillä opettajasta lähtevä kiusaamiseen puuttuminen oli tehokkaampaa kiusaamisen ehkäisemistä kuin se, että oppilas itse kertoo myöhemmin tapahtuneesta.

Jos ne henkilöt tietää, että se ois sanonu opettajalle niin se voi jatkua sen takia (O6).

Yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeys näkyi haastatteluissa siinä, millaisena kouluun tuleminen koettiin. Yli puolet haastateltavista totesivat kouluun tulemisen tarkoittavan kavereiden näkemistä, ja siitä syntyi hyvä tunne koko koulun tunnelmasta. Riidat koulukavereiden kanssa tai koulukavereiden puute veivät kouluhyvinvointia vastauksissa voimakkaasti alaspäin. Oppilaiden näkemyksissä korostui tunne siitä, ettei koulun osalta ollut tehty yhteenkuuluvuuden eteen juurikaan toimia, mikä korostaa opettajien aktiivisuuden merkitystä hyvän kouluympäristön luomisessa. Turvan tunne vastauksissa keskittyi sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja opettajien näkyvään läsnäoloon kouluarjen vapaissa sekä ohjatuissa tilanteissa

6.2.2 Opetustyön laatu

Laadukas opetustyö kuvastui oppilaiden kertoessa niistä opettajista, joiden seurassa he viihtyvät koulussa parhaalla tavalla. Laadukkaaseen opetustyöhön kuului selkeä opetuksen struktuuri sekä aineenopettajan omalla työllään osoittama ammattitaito opetettavan aiheen osalta. Johdonmukaisuus niin opetustyössä kuin sääntöjen valvonnassa lisäsivät oppilaiden arvostusta opettajaa kohtaan. Kritiikkiä aiheutti, mikäli luokkaympäristössä aineenopettaja ei aktiivisesti pyrkinyt opettamaan vaan sysäsi opiskelusta liiallisesti vastuuta oppilaiden harteille. Oppilaiden mukaan se osoitti aineenopettajan olevan välinpitämätön opetusta ja oppilaita kohtaan. Erityisopettajan kanssa opiskeltaessa oppilaiden

saama huomio ja tuki oli tiiviimpää, jolloin välinpitämättömyyden tunnetta ei syntynyt.

No se selittää vaikka että mistä ois tehtäviä ja tällstä ja sit se sanoo, että tehkää nää. Ja sit kun pyytää apua niin se sanoo, että kato kirjasta. Sen homma se on opettaa (O7).

Laadukkaaseen opetustyöhön kuului oppilaiden mukaan myös se, millainen energiataso opettajalla oli luokkaympäristössä. Väsynyt ja turhautunut opettaja oli luotaantyöntävä sekä se johti oppilaiden mukaan opetustilanteissa opetusratkaisuihin, jotka eivät olleet oppilaille mielekkäitä kuten pitkäkestoinen vihko-työskentely. Energinen ja positiivinen opettaja kykeni tarjoamaan oppilaille enemmän vaihtoehtoja sekä innosti tarttumaan opetettavaan aiheeseen.

6.2.3 Opettajan ja oppilaan kohtaaminen

Opettajien hyvät vuorovaikutustaidot nousivat kaikissa haastatteluissa esille keskusteltaessa siitä, kuinka opettaja pystyy tukemaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaita kouluarjessa. Arkiset kohtaamiset kuten päivittäiset voinnin kysymiset tai iloinen tervehdys koulunkäytävällä olivat keinoja, joilla opettaja koettiin helposti lähestyttäväksi henkilöksi, joka oli kiinnostunut oppilaasta ihmisenä eikä ainoastaan oppilaana. Mikäli aikuinen kykeni menemään oppilaan tasolle vuorovaikutustilanteissa ja yritti aktiivisesti ymmärtää tämän näkökulmia eri tilanteisiin, oli opettajan helpompi voittaa oppilaan luottamus puolelleen. Luottamusta myös lisäsi, jos opettaja osoitti, että käyttää aikaa oppilaan asian käsittelemiseen ja kuuntelemiseen, kun oppilas itse toi jonkin asian esille.

Positiivinen palaute ja sen suora kertominen oppilaalle olivat omiaan lisäämään opiskelumotivaation lisäksi mielekkyyttä koulunkäyntiin. Oppilaat kehuivat haastatteluissa mielekkäimmiksi niitä opettajia, joiden palautteen anto oli pääsääntöisesti positiivista ja osasivat antaa myös korjaavaa palautetta oppilasta kannustaen. Toisaalta esille nousi myös, että positiivinen vuorovaikutus on usein vahvasti kiinni oppilaasta itsestään ja tämän toiminnasta. Oppilaan on ikään kuin ostettava positiivinen vuorovaikutus opettajalta toimimalla opettajan toivomalla tavalla.

Esim. tänään, kun mä olin tehny läksyt niin mä sain pitää pipoo päässä sisällä mutta sitten kun mä en eilen ollu tehny niin sitten mä en saanu. Nii sit se valitti joka ikisestä asiasta (O4).

Oppilaat toivat monessa haastattelussa esiin, kuinka hyvän vuorovaikutussuhteen syntyminen vei aikaa ja mielikuva opettajasta muuttui ajan myötä mielekkäämmäksi, kun tutustuminen syventyi sekä toimintatavat muuttuivat selkeiksi. Jokainen positiivinen vuorovaikutussuhde koulussa edistää oppilaiden kouluhyvinvointia, joten opettajien on osattava antaa oppilaille riittävä määrä mahdollisuuksia vuorovaikutukseen heidän kanssaan.

Kysyttäessä parasta mahdollista opettajaa nousi esille jokaisessa haastattelussa huumorintajun merkitys osana opettajan työtä. Huumorintajuisella opettajalla oppilaat tarkoittivat sellaista opettajaa, joka oli perillä oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja kykeni nauramaan samoille asioille. Lisäksi huumorintaju nousi esiin niissä hetkissä, kun oppilas sanoi oppitunnilla jotain tilanteeseen sopimatonta. Mielekkäimmät opettajat eivät tuominneet sanomista vaan käsitelivät sen huumorin kautta. Tämä nosti opettajan profiilia oppilaiden silmissä, mutta ei nakertanut sitä.

6.3 Koulun merkitys oppilaiden näkökulmasta

6.3.1 Tulevaisuus ja sosiaaliset suhteet

Koulun suora yhteys oppilaiden tulevaisuuteen nousi esille käytännössä kaikissa haastattelutilanteissa. Oppilaat toivat voimakkaasti esille, kuinka koulu ja koulutus ovat reitti työelämään, mikä yhdistyi oppilaiden puheessa hyvään tulevaisuuteen sekä aikuisuuteen. Osa korosti erityisesti koulun ja koulutuksen tarjoamaa reittiä parempaan sosiaaliseen tai sosioekonomiseen asemaan. Eräs haasteltavista totesi, että koulun tehtävänä on antaa näkökulmia siihen, mikä yksilön tulevaisuuden kannalta voisi olla hyvä ratkaisu.

Koulussa käydään, että oppilas ainakin tietää, että mitä esim. pitäis opiskella että pärjää ainakin elämässä (O7).

Oppiainesisältöjen lisäksi haastateltavat nostivat tulevaisuuden kannalta oleellimmiksi asioiksi käytöstapojen opetteluun sekä pitkäjänteisen työskentelyn. Pitkäjänteisestä työskentelystä tarkemmin kysyttäessä kertoivat oppilaat koulutusjatkumosta seuraavien asteiden opintoihin, joissa vaaditaan jälleen pitkäjänteistä työskentelyä. Käytöstapojen opetteluun nähtiin taas olevan tärkeä osa elämän kannalta, joka liittyi vahvasti tulevaisuuden sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiseen sekä mielikuvaan hyvästä työntekijästä.

Haastatteluissa erityisen ja tehostetun tuen oppilaat kuvasivat tulevaisuutta voimakkaasti koulutuksen, rahan sekä työn kautta. Yksi koulun merkityksistä oppilaille haastatteluiden perusteella oli varma reitti parempaan tulevaisuuteen sekä työelämään. Puhe tulevaisuuden ja koulun yhteydestä ei kuitenkaan näkynyt haastatteluissa suurena motivaationa koulua kohtaan vaan oppilaat ainoastaan tiedostivat yllä mainittujen asioiden liittyvän toisiinsa.

Monelle haastateltavista koulu oli arjen tärkein sosiaalinen kohtaamispaikka. Suurin osa haastateltavista ei harrastanut mitään, joten koulun lisäksi luonnollisia sosiaalisia kohtaamispaikkoja ei haastateltaville arjessa juuri ollut. Useat oppilaat toivat selkeästi esiin, että käyvät koulussa erityisesti ystävien takia ja itse opiskelun olevan välttämätön paha, vaikka totesivatkin sillä olevan vahva suhde tulevaisuuteen. Ystävien näkeminen loi oppilaille tunteen, että eivät ole yksin omassa arjessaan. Vaikka osa oppilas oli kokenut suoranaista kiusaamista tai sosiaalista syrjintää, oli osalle heistä yksittäistenkin koulukavereiden näkeminen tärkeää erityisesti siksi, että asuinpaikka saattoi olla syrjäisellä seudulla kaukana sosiaalisista kanssakäymisistä.

Koulun sosiaalisesta merkityksestä kertoo hyvin kokemukset siitä, että mikäli kotona oli haasteita, tuntui useammasta oppilaasta tavallista paremmalta olla koulussa. Sosiaalisesti turvallinen kouluympäristö antoi oppilaille mahdollisuuden ottaa etäisyyttä kodin haasteisiin ja tarjosi oppilaille tärkeää vertaistukea. Toisaalta koulussa hyvä ystävä auttoi myös oppimaan tunneilla sekä jakamaan akateemisesti haastavaa kouluarkea. Vertaistuki ja yhteenkuuluvuuden tunne olivat kantavia teemoja useassa haastattelussa sosiaalisista suhteista keskusteltaessa.

6.3.2 Pakollinen osa arkea

Kolmas osa-alue, joka nousi selkeästi haastatteluissa esiin, oli sisäisen motivaation puutteesta johtuva koulun merkityksettömyyden tunne. Osa oppilaista kertoi suoraan, ettei tulisi kouluun, jos se olisi lain puitteissa mahdollista. Syyt vaihtelivat motivaation puutteesta kiusatuksi tulemisen kokemuksiin sekä oppilaiden haasteista löytää linkkejä oman arkensa ja koulun tarjoaman opin välille.

No eipä (merkitse) oikeastaan mitään. Et kyl mä olisin siellä kotona mielummin. Mutkun eihän se käy niin pakkohan tänne on tulla, että pääsee elämässä jonnekin (O6).

Useampi haastateltavista pohti voimakkaasti eri oppiaineiden tärkeyttä yksilön tulevaisuuden kannalta. Matematiikka, englanti ja tietotekniikka nousivat esille merkityksellisinä oppiaineina, mutta muut oppiaineet eivät juuri puhutelleet oppilaita. Koska oppiaineet tuntuivat haastateltavista täysin irrallisilta osilta arjessa, syntyi motivaatiopulaa, mikä johti opiskelun merkityksellisyyden katoamiseen.

Sosiaalinen turvattomuus herätti osassa haastateltavissa voimakkaita negatiivisia tunteita koulua kohtaan. Kiusatuksi tulemisen kokemusten vuoksi oppilaat kertoivat, että haluavaisivat pysyä mieluummin näkymättöminä kuin tulla päivittäin altistaneeksi itsensä negatiivisiin vuorovaikutustilanteisiin. Koulun pakollisuus pakotti oppilaat kohtaamaan ulkopuolelle jättämistä ja verbaalista kommentointia yhä uudelleen. Nämä haastateltavat toivatkin esille, että suorittaisivat opintoja vaihtoehtoisin keinoin, jos se olisi mahdollista. Koulu merkitsi heille siis turvatonta, negatiivisten kokemusten ympäristöä ja siksi motivaatiota sitä kohtaan ei ollut.

7 POHDINTA

Tavoitteena tutkimuksessa oli selvittää erityisen ja tehostetun tuen oppilailta syitä heidän kouluhyvinvointinsa tilaan. Erityisesti olin kiinnostunut niistä keinoista, joilla opettaja kykenee oppilaiden näkökulmasta edistämään heidän kouluhyvinvointiaan. Lisäksi halusin tietää millaisia merkityksiä oppilaat antavat koululle heidän näkökulmastaan.

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Oppilaiden kouluhyvinvoinnin takana

Kouluhyvinvoinnin osalta tulokset jaoteltiin Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallin mukaisesti koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, mahdollisuuksiin toteuttaa itseään ja terveyteen. Koulun olosuhteiden osalta merkittävimmit havainnoiksi erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden haastatteluissa nousivat sopivat tilaratkaisut ja erityisesti riittävä tilan sekä valon määrä. Tämän lisäksi turvallisuus sekä helposti lähestyttävä henkilökunta olivat keskeisessä roolissa oppilaiden vastauksissa. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna tilaratkaisuiden osalta riittävän avarat ja väljät tilat nousivat erittäin voimakkaasti esiin kouluhyvinvoinnin edistäjänä oppilaiden vastauksissa. Avarat tilat tukivat oppilaiden sosiaalista hyvinvointia sekä lisäsivät turvallisuuden tunnetta, koska opettajat kykenivät valvomaan helpommin suurempaa ympäristöä. Piispasenkin tutkimuksessa (2008, 167-168) oppilaille tilat olivat suuressa roolissa, mutta tuolloin vastauksissa korostui enemmän tilojen monipuoliset käyttömahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa tilat korostuivat erityisen ja tehostetun tuen oppilaille turvallisuuden tunnetta luovina sekä sosiaalista toimintaa helpottavina. Nämä asiat taas tukevat kouluhyvinvointia, joka tukee opiskelua, jolloin oikeilla tilaratkaisulla voidaan ennaltaehkäistä kouluhyvinvoinnin turhaa heikkenemistä. Nämä ratkaisut hyödyttäisivät tuen oppilaiden lisäksi varmasti myös muita oppilaita.

Turvallisuuden tunne nousi pohjateorian mukaisesti tärkeäksi osaksi oppilaiden kouluhyvinvointia. Janhusen (2013) tuloksia mukaillen, myös tässä tutkimuksessa turvallisuuden kannalta keskeisimmiksi teemoiksi nousi riittävä sosiaalisen turvan tunne, opettajan kannustava suhtautuminen luokkatilanteissa sekä opettajan rooli turvallisuuden ja sääntöjen valvojana. Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että sääntöjä on ja niitä valvotaan, koska tuolloin ympäristön toiminta on ennakoitavissa ja se tuottaa turvan tunnetta. Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kannalta pysyvyys niin ystäväpiirissä kuin arjen rutiineissa on korostetun merkityksellistä. Yllä mainitut havainnot ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimustuloksien kanssa (Salmela-Aro 2010, 449; Pyhälto, Soini & Pietarinen 2010, 218).

Terveyden kohdalta kouluhyvinvointiin liittyen tärkeimmät asiat oppilaiden näkökulmasta olivat väsymys sekä henkinen ja fyysinen terveyden tila. Väsymyksen monipuoliset syyt sekä seuraukset hallitsivat haasteluiden terveyteen liittyviä keskusteluita voimakkaasti. Tärkeä huomio on kuitenkin se, ettei haastatteluissa koulutyötä nähty juurikaan rasittavana vaan väsymys liittyi joko sairasteluun tai yksinkertaisesti huonoon unen laatuun. Tämä siksi, ettei sitä sekoiteta aiemmissa tutkimuksissa vahvasti esillä olleeseen koulu-uupumukseen (Salmela-Aro & Upadyaya 2014, 145; Upadyaya & Salmela-Aro 2017, 26; Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 947). Myös erilaiset kaverisuhteisiin liittyvät konfliktit veivät oppilaiden energiaa. Tähänkin liittyen ei voi korostaa liikaa, kuinka riittävä yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalinen turva koulussa auttavat myös väsymykseen, kun oppilaat eivät ole kiinnittyneitä vain yksittäisiin koulukavereihin. Erilaiset selkeästi tiedossa olevat tai helposti diagnosoitavat terveydentilan poikkeamat kuten flunssa, kipsissä oleva raaja tai tiedossa oleva mielenterveyden haaste oli oppilaiden mukaan huomioitu hyvin koulussa. Koulun aikuiset siis reagoivat hyvin nykyhetkeen, mutta hyvinvoinnin pitkäkestoisempi edistäminen myös terveyden osalta kaipaa kohennusta, johon sosiaalisten suhteiden tukeminen olisi yksi edullisimmista tavoista. St. Legerin (2005, 145) totesi, että ter-

veet oppilaat oppivat paremmin ja parempi koulutus tuottaa terveempiä oppilaita, mutta tämän tutkimuksen havainnot nostivat esiin syitä terveyden tilan takana.

Sosiaalisten suhteiden osalta merkittävimmät havainnot olivat oppilaiden keskinäisen yhteenkuuluvuuden tunteen ja ryhmäytymisen tärkeys. Lisäksi kouluhyvinvoinnin kannalta oli oleellista hyvät suhteet opettajien kanssa sekä kodin antama positiivinen tuki koulua ja koulunkäyntiä kohtaan. PISA- tutkimuksen tiimoilta ne oppilaat, jotka ovat kertoneet omaavansa hyvät suhteet opettajiinsa, ovat myös kertoneet olevansa tyytyväisiä koulussaan, saavansa helposti ystäviä ja tuntevat kuuluvansa ryhmään (OECD 2015, 2). Kun oppilaiden näkemyksiä sosiaalisten suhteiden osalta verrataan aiempaan kotimaiseen tai kansainväliseen tutkimukseen, ovat oppilaiden näkökulmat hyvinkin samanlaisia (esim. Janhunen 2013; Simmons, Graham & Thomas 2014; Anderson & Graham 2016). Mielestäni tärkein huomio erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemuksissa oli se tunne, ettei koulun osalta ollut tehty oppilaiden mielestä juurikaan yhteenkuuluvuuden eteen. Mikäli oppilaalla on toimintarajoitteita (kognitiivinen ja/ tai fyysinen) hänen kiinnittymisensä on kaikkein heikointa (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 30-32). Perheen taloudelliset haasteet saattoivat sen lisäksi häiritä entisestään vertaisten kanssa toimeen tulemistä, mikäli oppilaalta puuttui jotain mitä ympäristö oletti heillä olevan. Taloudellisesti heikommassa asemassa olevasta perheestä tulevien lapsien koulukokemukset ovatkin olleet aiemmassa vertailussa negatiivisempia ympäristöön verrattuna (THL 2017), mikä näkyi tässä tutkimuksessa vertaisryhmän ulkopuolelle jättämisenä. Vahvan tuen piirissä olevat oppilaat tarvitsevat siis voimakkaasti yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavaa toimintaa arjessa. Keskitytäänkö nykykoulussa liikaa oppiainekokonaisuuksien hallintaan ja unohdetaan oppilaiden hyvinvoinnin sekä opiskelun kannalta merkityksellinen ryhmäytyminen? Tämän tutkimuksen perusteella panostus oppilaiden keskinäisen ryhmäytymiseen tukee oppilaiden hyvinvointia vahvasti, joka vahvistaa Natvigin aiempia löydöksiä aiheesta (2011, 196).

Tutkimuksissa kodin tuki on esiintynyt oleellisena koulumyönteisyyden kannalta (Kyriakides, 2005, 292; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green,

2004, 8;; Välijärvi 2017, 28; Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018, 124). Myös tässä tutkimuksessa kodit kannustivat oppilaita koulussa menestymiseen ja korostivat koulun tärkeyttä. Varsinaisesti kodin tuki ei kuitenkaan oppilaiden vastauksissa koulumyönteisyyttä lisännyt. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus toimi vain välttämättömissä tilanteissa, mikä kuvastaa hyvin vanhakantaista toimintaa, jossa palautetta annetaan ja asioista keskustellaan vain silloin, kun jokin on pielessä. Erityisen harmillista tämä on tehostetun tai erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden osalta, sillä heille koulun ja kodin positiivinen sekä sujuva yhteistyö on entistä tärkeämpää.

Yllättävää oli, että kaverisuhteista keskusteltaessa vain kaksi haastateltavaa nosti esille sosiaalisen median vuorovaikutussuhteiden luonnissa. He totesivat sen madaltavan kynnystä ottaa kontaktia uusiin ihmisiin, mutta muuten nuoret kokivat, että kasvokkain tapahtuva kohtaaminen oli merkityksellisempää. Tämän päivän yhteiskunnassa tämä on mielestäni merkittävä havainto, sillä vaikka oppilaat viettävät suuren osan ajastaan mobiililaitteilla on fyysinen kohtaaminen edelleen arvossaan. Siksi erilaiset kohtaamisen taidot ja niiden harjoittelu koulussa on erittäin tärkeää. Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat pääsevät harvoin loistamaan luokkaympäristössä akateemisesti, mutta voivat olla sosiaalisesti erinomaisia. Tämä osa-alue olisi mahdollisuus tarjota onnistumisen kokemuksia luokkaympäristössä myös akateemisesti heikommille oppilaille.

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen jakautui haastatteluiden perusteella kahteen merkittävään osa-alueeseen. Epävarmuus vaikuttamisen keinoista ja rakenteista hallitsi vahvasti vastauksia, minkä lisäksi oppilaat toivat esille kuulluksi tulemisen tärkeyden kouluhyvinvoinnin kannalta. Vastauksissa huolta herättää se yhdistelmä, että oppilaat kokivat tärkeäksi kuulluksi tulemisen, mutta eivät osanneet nimetä varmaksi keinoja/reittejä kuinka voisi osallistua itseään koskevaan päätöksen tekoon. Tämä kertoo mielestäni koulussa olevan järjestelmän liiallisesta epäselvyydestä oppilaiden kannalta. Alangon (2010) tutkimuksen tuloksia mukailevia samankaltaisia havaintoja esiintyi myös tässä tutkimuksessa mikä on huolestuttavaa, sillä tunne siitä, ettei omalla mielipiteellä ole väliä latistaa osallistumishalua varmasti. Edellä mainitut havainnot tukevat aiempia

näkemyksiä siitä, ettei oppilaita ole kyetty osallistamaan riittävästi heitä koskevaan päätöksen tekoon (Tenojoki, Rantala ja Löfström 2017, 133). Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat ovat usein vahvasti koulun aikuisten näkemysten sekä päätösten alla ja siksi ei ole yllättävää, että he kokevat vaikutusmahdollisuutensa pieniksi. Osallistamalla heitä koulun päätöksen tekoon arjessa tasaisin väliajoin vahvistaisi oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Mahdollisuudella vaikuttaa omaan ympäristöön on kuitenkin nähty olevan merkitystä myös hyvinvoinnin kannalta (Anderson & Graham 2016, 359). Nämä havainnot tukevat aiempaa tutkimustulosta siitä, että suomalaisilla koululaisilla on vähemmän kokemusta päätöksentekoon osallistumisesta koulussa kuin muissa pohjoismaissa (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 67).

Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden näkemykset kouluhyvinvoinnista myötäilivät vahvasti aiempia tutkimuksia eikä oppimisen haasteet kahta poikkeusta lukuun ottamatta nousseet esille haastatteluissa millään tavalla kouluhyvinvoinnista keskusteltaessa (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 11). Sen sijaan tuen oppilaiden pohdinnoissa korostuivat tietyt osa-alueet aiempiin tutkimuksiin verrattuna. Esimerkiksi turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteet olivat haastattelemilleni oppilaille jopa korostuneen tärkeitä. Tämä tukee aiempaa tutkimusta siitä, että oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden riski muun muassa syrjäytyä on muita oppilaita suurempi (Salmela-Aro 2010, 385). Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat halusivat tuntea itsensä hyväksytyksi kouluympäristössään, vaikka itse opiskelu olikin haasteellista ja hetkittäin turhauttavaa. Aikuisen ja vertaisten hyväksyvä kohtaaminen koulussa on kouluhyvinvoinnin kannalta erittäin tärkeää, mutta erityisesti heille, jotka kokevat alemmuuden tunnetta opiskeluiden osalta. Suurin syy kyseisen ikäluokan heikolle kouluhyvinvoinnille tämän tutkimuksen perusteella oli heikoksi jäänyt ryhmäytymistyö.

7.1.2 Opettajan keinot auttaa erityisen ja tehostetun tuen oppilaita

Haastatteluiden mukaan opettajien tärkeimmät keinot, joilla he kykenevät parantamaan oppilaiden kouluhyvinvointia olivat turvallisen ympäristön turvaaminen oppilaille, opetustyön riittävä laatu sekä panostaminen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Turvallisen oppimisympäristön osalta korostuivat näkemykset siitä, että opettajien näkyvällä läsnäololla on suuri merkitys vapaissa välituntitilanteissa. Lisäksi niiden oppilaiden kohdalla, joilla sosiaalinen ystäväpiiri koulussa oli selkeästi pienempi, opettajan merkitys turvan tunteen antajana korostui. Oppimisen kannalta riittävän turvallinen ja rauhallinen ympäristö on nähty tärkeäksi myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Salmela-Aro 2010, 449; Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010, 218). Salmela-Aron (2010, 385) huomiot turvallisen oppimisympäristön merkityksestä oppilaille olivat yhteneväisiä tämän tutkimuksen havaintojen kanssa. Oikeudenmukaisuus luo turvan tunnetta, mikä taas lisää oppilaiden kouluhyvinvointia kuten Mameli ja kumppanitkin (2018, 534) ovat todenneet.

Opetustyön riittävä laatu nousi esille lähes kaikkien haastateltavien puolella. Erityisen haitallisena erityisen ja tehostetun tuen oppilaat kokivat aineenopettajan välinpitämättömän suhtautumisen opetustyöhön, mikä näkyi esimerkiksi oppilaiden liiallisena vastuuttamisena heidän omasta opiskelustaan. Tuen oppilailla ei ole läheskään aina yleisopetuksen oppitunneilla käytössään erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan aikuisresurssia, jolloin pelkkä sivunumeroiden kirjoittaminen taululle ja tehtävien osoittaminen ei riitä. Oppiaineisiin liittyvän opetustyön laatu ei aikaisemmissa tutkimustuloksissa ole juurikaan nousut esille ja siksi havainto oli erityisen mielenkiintoinen. Yksi jatkotutkimuksen aihe voisikin olla opetuksen laadukkuuden ja kouluhyvinvoinnin yhteyden tutkiminen.

Vuorovaikutussuhteisiin panostaminen opettajan osalta kuului oppilaiden vastauksissa positiivisessa sävyssä. Tämä havainto oli hyvinkin yhteneväinen aikaisemman tutkimustyön kanssa (Löhere ym 2010; Li & Lerner 2011, 244). Arkinen tervehdys tai jaksamisen tiedustelu oli omiaan luomaan luonnollista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välille. Opettajan antama positiivinen palaute

oli oppilaille merkityksellistä, minkä voi tulkita myös niin, että koululla ja koulussa tapahtuvalla toiminnalla on oppilaiden arjessa suuri merkitys. Aikuisen antama huomio ja hyväksyntä on omiaan nostamaan hyvinvointia koulukontekstissa.

7.1.3 Koulun merkitys

Koulun merkityksen osalta oppilaiden vastaukset keskittyivät tulevaisuuden, sosiaalisen kohtauspaikan ja arjen pakollisen pahan ympärille. Oppilaiden vastauksissa nousi esille yhteinen ymmärrys koulun ja koulutuksen merkityksestä osana hyväksi nähtyä aikuisuutta. Työ sekä raha nousivat oppilaiden puheissa esiin voimakkaasti tulevaisuutta pohdittaessa ja koulu toimi mahdollistajana tässä yhtälössä. Mielenkiintoista on pohtia, kuinka opittua on oppilaiden puhe koulun ja työn yhteydestä, koska oppilaat vastasivat sen lähes automaattisesti vastausta suuremmin pohtimatta. Haastatteluissa he kritisoivat oppiaineiden tärkeyttä tulevaisuuden kannalta, josta on tulkittavissa, että oppilaat todella näkevät koulun tärkeänä tulevaisuuden mahdollistajana. Oppilaat pohtivat aktiivisesti sitä, mikä heitä hyödyttää pitkässä juoksussa. Jos Cygnaeuksen kansakoulun pääperiaatteet ja tavoitteet olivat tasa-arvo, yleissivistys sekä itsensä toteuttaminen, niin tämän päivän oppilaat näkevät koulun suuremmin työelämään pääsyn mahdollistajana (Syväoja 2004, 34-35). He etsivät koulutuksesta näkyvää hyötyä arkeensa eivätkä koe tarvetta sellaiselle yleissivistykselle, jonka eivät itse tulkitse auttavan työn saannissa ja materiaalisen vaurauden hankkimisessa.

Koulun merkitys sosiaalisena kohtauspaikkana oli oppilaille suuri. Kaikilla haastateltavilla oli koulussa kavereita ja kuudelle vastaajista heidän näkemisensä oli ehdottomasti tärkein asia kouluun saapumisessa. Koulu tarjoaa nuorille mahdollisuuden harjoitella keskinäistä vuorovaikutusta vapaasti aikuisten valvovan silmän alla. Lisäksi koulu mahdollisti irtioton kodin arjen haasteista ja tarjolla oli jaksamisen kannalta hyödyllistä vertaistukea.

Aikaisemman tutkimuksen mukaan tuen oppilaiden kiinnittyminen koulu-yhteisöön voi olla haasteellisempaa (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 30-

32). Tässä tutkimuksessa tämä tuli esille niissä kokemuksissa, joissa oppilas kertoi jääneensä luokkayhteisön ulkopuolelle, koska koki, etteivät muut oppilaat hyväksy erilaisia oppijoita. Koulun merkitys sosiaalisena kasvattajana ja erilaisuuden avoimesti hyväksyvänä instituutiona on niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta merkittävä asia. Syrjintää ja kiusaamista kokeneet oppilaat toivoivatkin koululta selkeää väliintuloa epämiellyttäviin tilanteisiin.

Koulun merkitys negatiivisena pakollisena osana arkea tiivistyi edellä mainittujen negatiivisten sosiaalisten kohtaamisten ja opiskeltavan materiaalin irrallisuuden lisäksi heikkoihin oppimiskokemuksiin. Oppilaille oli tärkeää kokea itsensä kykeneväksi omassa ympäristössään. Vähäiseksi jääneet onnistumisen kokemukset tekivät opiskelusta ja sitä myöden koko kouluympäristöstä vastenmielisen. Näiden oppilaiden kohdalla yhdistyivät vahvasti juurikin huonot sosiaaliset kokemukset ja heikko opintomenestys. Liikat negatiiviset kokemukset tekivät koulusta pakollisen suorituksen.

7.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoitus oli nostaa esille erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista sekä koulun merkityksestä. Tutkimustulokset olivat suurilta osin yhteneviä aikaisempien havaintojen kanssa, mutta esille nousi myös muutamia uusia näkökulmia. Erityisesti tilaratkaisuiden osalta oppilaiden havainnot olivat uutta tietoa. Oppilaat kaipasivat erityisesti joko riittävä tilaa, jossa mahtuivat olemaan yhdessä tai tilaa, joka mahdollistaa riittävän yksityisyyden tunteen. Tämä yhdistelmä muodostaa koulun arkkitehtuurin kannalta ison haasteen, johon yksi vastaus voi olla tilojen riittävä muokattavuus. Riittävä valaistus koettiin myös kouluhyvinvointikokemusta parantavana asiana. Näiden vastausten osalta oli kuitenkin äärimmäisen hankala pohtia, olisivatko vastaukset yhteneväisiä vai eriäviä ei-tuettujen oppilaisiin verrattuna.

Mielenkiintoisinta kokonaisuudessa oli, että oppilaat nostivat vahvasti esille, kuinka heikosti heitä oli ryhmytetty koulussa suhteessa siihen, kuinka tärkeitä sosiaaliset suhteet koulukontekstissa olivat heidän mielestään. Erityisen

ja tehostetun tuen oppilaille kouluun kiinnittyminen voi olla hankalampaa kuin yleisopetuksen oppilaille ja siksi positiiviset vertaissuhteet ikätovereihin voi nähdä koulupolkuja suojaavina sekä tukevinä tekijöinä. Kuitenkin pohdittaessa kuinka opettaja kykenisi paremmin auttamaan kouluhyvinvoinnin osalta, ei oppilaiden vastauksissa noussutkaan yhteenkuuluvuuden teema esille millään tavalla. Tämä ristiriita on mielestäni merkittävä ja herättää kysymyksen, kuinka suurelta osin opettaja kykenee muokkaamaan tai auttamaan oppilaiden välisiä suhteita? Oppimisen haasteet nousivat esiin sosiaalisten suhteiden osalta yhden haastateltavan kohdalla voimakkaasti. Ikätovereiden epäasiallinen kommentointi oppilaan toimintaa kohtaan oli tehnyt oppilaan olosta ryhmän sisällä epämiellyttävän, mikä heikensi kouluhyvinvointia. Oppilas koki, etteivät luokan muut oppilaat osanneet ymmärtää hänen haasteitaan ja tekivät niistä pilkkaa. Niin aikuisilla kuin lapsilla on usein haasteita mennä toisen asemaan ja kuvitella miltä toisesta tuntuu. Koska oppimisen haasteet eivät juurikaan näy ulospäin niin usein tuen oppilaat kykenevät hankkimaan asemansa ryhmässä muilla keinoilla tai peittelemään haasteitaan eri keinoin. Peittely vie kuitenkin voimavaroja, jotka olisivat hyvinkin käyttökelpoisia opiskelussa. Kun peitelty totuus paljastuu luokkatovereille, olisi tärkeää, että heillä olisi tunne- ja vuorovaikutustaidot sillä tasolla, ettei tilanteesta synny epämiellyttävää kokemusta. Siksi olisi tärkeää saada oppilaat ennen kaikkea hyväksymään toisensa, vaikka eivät muuten toistensa kanssa aikaa viettäisikään.

Koulun merkitystä tuen oppilaiden näkökulmasta ei ole juurikaan tutkittu aikaisemmin. Oppilaiden vastaukset mielestäni mukailivat hyvin voimakkaasti yhteiskunnan asettamien normien mukaisia oletuksia ja siksi niissä korostui opiskelun merkitys työn saannin sekä paremman tulevaisuuden kannalta. Pelkästään haastatteluiden perusteella oli haastavaa pohtia, kuinka opittuja vastaukset olivat ja kuinka paljon oppilaat kykenivät pohtimaan asiaa vain omalta kannaltaan. Heikko opintomenestys tai epäkiinnostavat opetusmenetelmät, kuten pitkäkestoinen kirjallisten tehtävien tekeminen tai opettajan monologin kuunteleminen, tuntuivat liittyvän tämän tutkimuksen perusteella negatiivisempiin koulun merkityksiin. Siksi erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kokemusten

kuuleminen on mielestäni tärkeää, koska oppimisen haasteet harvoin lisäävät koulunkäynnin mielekkyyttä ja sitä myöden pitkäjänteinen koulutuspolku voi tuntua oppilaista enemmän rangaistukselta kuin mahdollisuudelta. Osa oppilaista toivoi opetus tilanteista avoimempia sekä toiminallisempia, jolloin oma vaikuttamisen mahdollisuus tunnin kulkuun kasvaisi. Toisaalta tämä avoimuus on ristiriidassa sen kanssa, että tuen oppilaat tarvitsevat usein tukea koulutyön etenemisessä. Opettajana on kyettävä löytämään sopiva keskitie oppilaan vapauden ja kyvyn opiskella välillä.

Tämän tutkimuksen perusteella ja aiempiin tutkimuksiin peilaten, panostus oppilaiden kouluhyvinvointiin on myös panostus positiivisempaan koulun merkitykseen yksilön elämässä. Koska viimeaikaisilla linjauksillaan yhteiskuntamme kannustaa voimakkaasti pidempään, mutta samalla tehokkaampaan koulutuspolkuun, olisi hyvinkin tärkeää panostaa hyvinvointiin koulukontekstissa. Mielestäni tämä korostuu erityisesti erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kohdalla, sillä heidän kouluhyvinvointiaan ovat heikentämässä usein heikot oppimisen kokemukset. Opettajat ovatkin paljon vartioina oppilaiden kouluhyvinvointikokemuksia parannettaessa ja siksi tätä aihealuetta tulisi käsitellä opettajien koulutusvaiheessa jo voimakkaammin, jotta opettajilla olisi paremmat työkalut huolehtia oppilaistaan kokonaisvaltaisesti. Yläkouluopettajien kohdalla haasteeksi muodostuu se, että he näkevät oppilaita usein vain yhdestä kolmeen tuntia viikossa ja opettajien tavat opettaa sekä toimia vaihtelevat valtavasti. Näin ollen oppilaan tehtävänä on sopeutua jatkuvasti erilaisiin oppimisympäristöihin. Yhtä oikeaa tapaa toimia opettajana ei ole olemassa, mutta mitä enemmän yksittäisellä opettajalla on keinoja toimia oppilaiden hyvinvoinnin eteen, sitä paremmin oppilaat usein voivat ja myös akateeminen puoli saa tästä nostetta. Erityisopettajan rooli korostuu tässä sillä he kohtaavat usein tuen oppilaita viikkotasolla selkeästi enemmän.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimus toteutettiin yhden tutkijan henkilökohtaisena työnä. Kun tutkija työskentelee itsenäisesti, voivat saadut tulokset vinoutua, kun saatuja tuloksia pääsee analysoimaan ainoastaan aiempaan tutkimukseen verraten. Tutkijana pyrin ottamaan huomioon omat lähtökohtani aloittelevana tutkijana ja valitsemaan mahdollisimman luotettavat sekä toimivat tutkimusstrategiat (Patton 2015, 700-703). Tiedostan, että tehdyt strategiavalinnat esimerkiksi tutkittavien oppilaiden määrän osalta saattavat näkyä tutkimustuloksissa. Tutkimus venyi henkilökohtaisista syistä pidemmälle aikavälille, kuin alun perin oli tarkoitus. Tämä antoi toisaalta mahdollisuuden palata työhön ja aineistoon pidemmänkin ajan jälkeen uusin silmin, mutta haastoi pitämään tutkimuksen yhtenäisenä kokonaisuutena.

Tutkimuksessa tieto tulisi hankkia aina mahdollisimman objektiivisesti ja puolueettomasti (Metsämuuronen 2011, 287). Tämä on kuitenkin mahdottoisuus, sillä tutkijalla on aina omat näkemyksensä taustalla, vaikka ne pyrittäisiin siirtämään sivuun. Tämän tutkimuksen osalta saatuja tuloksia pyrittiin analysoimaan mahdollisimman neutraalisti ottaen analysointivaiheessa huomioon tutkijan mahdolliset omat ennakkokäsitykset. Tulokset osiossa tehtyjä tulkintoja vahvistamaan tuotiin suoria sitaatteja haastatteluaineistosta, jolla tutkittavien ääni pääsi voimakkaammin esiin ja lukija itse voi tehdä päätelmän tutkijan analyysin onnistumisesta (Patton 2015, 26).

Vastaajaryhmän osalta ainoa yhdistävä tekijä oli tehostetun tai erityisen tuen päätös. Mahdollisimman heterogeeninen vastaajaryhmä kuvastaa hyvin sitä kuinka monipuolisia haasteita oppilailta voi olla ja näin ollen erilaisten haasteiden mahdollinen suhde kouluhyvinvointiin tulee vastauksissa esille. Mahdollisten haastateltavien liiallinen rajaaminen esimerkiksi ainoastaan erityisen tuen tai käyttäytymisen haasteita omaaviin oppilaisiin olisi voinut tehdä haastateltavien löytämisestä erittäin haasteellista, jolloin tutkimusdataa olisi ollut rajallisesti saatavilla. Mielestäni tutkittavat edustivat haluttua ryhmää riittäväällä laajuudella ja koin, että lisätutkittavien hankinta ei olisi antanut riittävässä määrin lisää

merkityksellistä tietoa, jotta sen hankintaan olisi kannattanut enempää panostaa. (Patton 2015, 311-313.)

Tutkijana on oltava myös kriittinen omia valintoja kohtaan ja punnittava niiden onnistumista (Cope 2014, 89-90). Tutkimuksen suurimmiksi haasteiksi osoittautuivat kouluhyvinvointi käsitteen laajuus sekä koulun eri merkityksien löytäminen haastateltavien vastauksista. Kouluhyvinvoinnin eri osa-alueet (olosuhteet, terveys, sosiaaliset suhteet ja vaikuttamisen mahdollisuus) osoittautuivat tutkimuksen edetessä niin laajoiksi, että tutkimuksen kannalta riittäväksi alueeksi olisi riittänyt yksi osa-alue itsessään. Toisaalta kouluhyvinvoinnin kokemuksia pohdittaessa on otettava huomioon kaikki käsitteen alla olevat osa-alueet, jotta vastaukset antavat riittävän laajan näkemyksen ja tutkimusta kyetään peilaamaan aiempaan havaittuun tietoon. Koulun merkityksen löytäminen oppilaiden vastauksista osoittautui voimakkaammin tulkinalliseksi, sillä aiempaa tutkimusta, johon verrata, ei juurikaan ollut. Näin ollen oli löydettävä toistuvia teemoja vastauksista, joka onnistui aineistosta koodauksen avulla.

Tutkittaessa ihmisten kokemuksia on luonnollisesti päästävä vuorovaikutukseen ihmisten itsensä kanssa. Vaikka aikaisempaa tutkimusta erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja koulun merkityksestä heille ei juurikaan ole, olivat vastaukset yhteneviä aiemman tutkimustiedon kanssa. Tämä antaa osviittaa siitä, että tutkimus on perusteiltaan kyennyt käsittelemään haluttua aihetta. Se, että tutkimustulokset ovat suurelta osin yhteneviä aikaisemman tiedon kanssa ei automaattisesti osoita tutkimuksen luotettavuutta, mutta mikäli saadut tulokset olisivat olleet suuressa ristiriidassa aikaisempien tutkimusten kanssa olisi luotettavuus ollut vaikeammin perusteltavissa. Kun useamman tutkijan saamat tulokset osoittavat samaan suuntaan vahvistuu saatujen tulosten luotettavuus (Eskola & Suoranta 2008, 215; Patton 2015, 685).

Haastatteluita litteroidessa heräsi useita jatkokysymyksiä, joihin ei päässyt oppilaiden kanssa palaamaan tämän tutkimuksen puitteissa. Useissa kohdissa vein haastattelua uuteen suuntaan, kun oppilaalla olisi voinut olla vielä lisää kerrottavaa. Erityisesti terveyden osalta lisätieto olisi ollut kokonaisuuden kannalta mielenkiintoista. Haastattelun heikkous voi olla se, että haastateltavat haluavat

antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 193.) Toisaalta haastattelutilanteet olivat oppilaiden kanssa luontevia ja haastateltavat uskalsivat myös tuoda oman tietämättömyytensä esiin, mikäli eivät ymmärtäneet haastattelijan kysymystä tai heillä ei ollut aihealueeseen lisättävää. On mahdollista, että painostamalla tietyissä aihealueissa liikaa, olisi vastaaja voinut väsyä vastaamaan kysymyksiin. Myös Patton (2015, 501) tuo esille sensitiivisyyden, joka haastattelutilanteissa on hyvä muistaa. Yksi tutkimuksen haasteista olikin kouluhyvinvoinnin tutkimuksen kannalta Konun kouluhyvinvoinnimallin (2002) selkeä runko, joka ohjasi haastatteluita voimakkaasti mallin mukaisesti suuntiin. Tämä selkeä rajausta saattoi estää tärkeän tutkimustiedon esillepääsyn, mutta ohjasi toisaalta haastateltavat vastaamaan haluttuun aihealueeseen. Tutkijana pidin merkityksellisempänä sitä, että saan tietoa siitä aiheesta mitä halusin tutkia vaikkakin mahdollisesti rajatusti.

Erilaisia jatkotutkimusaiheita oppilaiden näkökulmasta olisi kouluhyvinvointia koskien eri kouluhyvinvoinnin osa-alueiden yksilöllinen perkaaminen kuten esimerkiksi määrällisin menetelmin tehtävä tutkimus koulun olosuhteiden eri alueiden yhteydestä koettuun kouluhyvinvointiin. Koulun merkityksen osalta taas tutkimus voisi keskittyä havainnoimaan eri vuosikymmenillä koulua käyneiden henkilöiden näkemyksiä, joka olisi mielestäni mielenkiintoinen katsoja yhteiskunnan pidempiaikaiseen kehittymiseen. Tämän tutkimuksen suurimpia tuloksia oli huomata, kuinka sosiaalisesti tärkeänä paikkana oppilaat pitivät koulua ja kuinka heikosti suhteessa siihen koulun aikuiset oppilaiden kokemusten mukaan panostivat ryhmäytymiseen ja oppilasryhmien sisäiseen koheesioon. Hyvä jatkotutkimusaihe olisikin nykyisten ryhmäyttämiskeinojen mielekkäisyys sekä tarkoituksenmukaisuus oppilaiden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusteella erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden näkökulma tässä tutkimuksessa olisi korostetun tärkeä. Kaikki tutkimukset, joiden avulla voidaan lisätä niin oppilaiden kouluhyvinvointia kuin opettajien keinoja tarttua tähän aiheeseen ovat hyvin merkityksellisiä. Oppilashuoltohenkilökunnan saama erittäin positiivinen palaute oppilailta tässä tutkimuksessa herättää myös kysymyk-

sen, kuinka saada siirrettyä yhtä positiivinen tunne myös opettajia kohtaan. Entistäkin vahvempi yhteistyö koulun opettajien ja muun henkilökunnan, kuten esimerkiksi terveydenhoitajan, koulukuraattorin tai koulupsykologin välillä on varmasti tärkeää myös jatkossa ja siksi sen kehittäminen tulee kuulua koulujen sisäisiin kehityssuunnitelmiin. Henkilökunta näkee oppilaat usein yksilöllisemmin kuin opettajat ja heillä oleva tieto on äärimmäisen tärkeää oppilaan kannalta.

Tulevana erityisopettajana koen oppilaan kohtaamisen olevan opetustyön tärkein asia. Kuten oppilaatkin tämän tutkimuksen vastauksissa osoittivat, näillä kohtaamisilla on suuri merkitys ja heille annettu henkilökohtainen aika muistetaan. Liian usein opettajina olemme valmiita opettamaan, mutta emme kohtamaan. Erityisopettajana on erityinen vastuu kohdata erityisen ja tehostetun tuen piirissä olevia oppilaita, joiden haasteet voivat olla riskitekijä kouluhyvinvoinnin ja koko koulupolun kannalta. Toivottavasti osaamme olla läsnä silloin, kun sillä on merkitystä.

LÄHTEET

A Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Ps-kustannus, Juva.

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-20.

Aineistohallinnan käsikirja. <http://www.fsd.uta.fi/aineistohallinta/fi/>. Luettu 2.12.2017.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusu vuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Anderson, D. L. & Graham, A. P. 2016. Improving student wellbeing: having a say at school. School Effectiveness and School Improvement. Vol.27(3), 348-366.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. 2009. Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. Journal of school health. Vol. 79 (9), 408-415.

Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Tampere University Press, Tampere. 234-250.

Baker M L, Sigmon J N & Nugent M E. 2001. Truancy Reduction: Keeping Students in School. Juvenile Justice Bulletin. 09. 1-15.

Barnard, W. M. 2004. Parent involvement in elementary school and educational attainment. Children and Youth Services Review. Vol 26, 39-62.

Blom-Hoffman J., Wilcox, K. R., Dunn, L., Leff, S. S., & Power, T. J. 2008. Family involvement in school-based health promotion: Bringing nutrition information home. *School Psychology Review*, 37, 567-577.

Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O. & Cury, F. 2005. Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol 6, 381-397.

Bradshaw, J. & Keung, A. 2011. Trends in child subjective well-being in the UK. *Journal of Children's Services*. Vol6 (1), 4-17.

Chernyshenko, O. S., Kankaras, M. & Drasgow, F. 2018. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD education working paper No. 173.

Cook-Sather, A. 2002. Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*. Vol 31(4), 3-14.

Cope, D. G. 2014. Methods and Meanings: Credibility and Trustworthiness of Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*. Vol 31, Iss. 1, 89-91.

Elo, S. & Lamberg, K. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Valtioneuvoston hallintoyksikkö, julkaisutuotanto. Helsinki.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.

Fletcher, A., Bonell, C. & Hargreaves, J. 2007. School Effects on Young People's Drug Use: A Systematic Review of Intervention and Observational Studies. *Journal of Adolescent Health* 42, 209-220.

Gonida, E. N. & Vauras, M. 2014. The role of parents in children's school life: Student motivation and socio-emotional functioning. Vol84(3) 349-351.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 54 (2), 133-150.

Hahn, R., Knopf, J. A., Wilson, S. J., Truman, B. I., Milstein, B., Johnson, R. L., Fielding, J. E., Muntaner, C. J. M., Jones, C. P., Fullilove, M. T., Moss, R. D., Ueffing, E. Hunt, P. C. & Community Preventive Services Task Force. 2015. Programs to Increase High School Completion. *American Journal of Preventive Medicine*. Vol48(5) 599-608.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja Nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.

Harju-Luukkainen, H., Aunola, K., & Vettenranta, J. 2018. Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena - nuorten kokemana sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemmältä : PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä, 121-149.

Hietajärvi, L., Nuorteva, M., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K. & Lonka, K. 2014. Kuudesluokkalaisten nuorten sosiodigitaalinen osallistuminen, kiinnostuksen kohteet ja kouluhyvinvointi. *Kasvatus*. 429-443.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna.

Hongwidjojo, M. P., Monika, M. & Wijaya, E. 2018. Relation of Student-Teacher Trust with School Well-Being to High School Students. *Psikodomensia*. Vol. 17, No.2. 162-167.

Ikonen, R. 2006 Yrittäjyyskasvatus - Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Minerva Kustannus Oy, Helsinki.

Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Kopijyvä Oy. Joensuu.

- Kankaras, M. & Suarez-Alvarez, J. 2019. Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Education Working papers No. 207.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. 2008. Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merril - Palmer Quarterly* Vol. 54, Iss. 1, 23-55.
- Konu, A. & Lintonen, T. 2006. Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*. Vol.21(1), 27-36.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. Vol 17(1), 79-87.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2. uus. p.). Vastapaino. Tampere.
- Kvale, S. 1996. *Interviews - An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications Inc. California.
- Kyriakides, L. 2005. Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*. 281-298.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Koulutuksen seurantaraportit 2012. Opetushallitus. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.
- Li, Y. & Lerner, R. M. 2011. Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency and Substance use. *Developmental Psychology*. Vol. 47, No. 1, 233-247.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 52, No. 6, 583-602.
- Linnenbrick-Garcia, L., Rogat, T. & Koskey, K. 2011. Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13-24.

Löhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. J. 2010. School wellbeing among children in grades 1 - 10. *BMC Public Health*. 1-7.

Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvanström, U. 2001. School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol 30(5), 561-575.

Nissinen, K. & Vuorinen, R. 2018. Alueelliset erot luonnontieteiden osaamisessa ja niitä selittävät tekijät: oppilaanohjauksella on merkitystä. Teoksessa J. Rautapuro & K. Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemältä : PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 77*. Jyväskylä, Finland: Suomen kasvatustieteellinen seura. 69-95.

Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S. & Mancini, G. 2018. School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International*. Vol. 39(5), 526-542.

Marion, D., Laursen, B., Kiuru, N., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2014. Maternal Affection Moderates Friend Influence on Schoolwork Engagement. *Developmental Psychology*. Vol. 50, No 3. 766-771.

Merikukka, M., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskunta-politiikka*. Vol 84. 403-415.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerrus kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi. Helsinki.

Myllyniemi, S. 2014 *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Hakapaino, Helsinki.

Mäki-Havulinna, J. 2018. *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Suomen yliopistopaino Oy.

OECD. 2015. Do teacher-student relations affect students' well-being at school? PISA in Focus. IDEAS Working Paper Series from RePEc. Federal Reserve Bank of St Louis. St. Louis.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75392/OKM27.pdf?sequence=1> Luettu 12.8.2020.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Oppivelvollisuuden laajentaminen. <https://miinedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> Luettu 22.10.2020

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3 Edition. Sage Publications, Inc. California.

Patton, M. Q. 2015. Qualitative Research & Evaluation Method. 4 Edition. Sage Publications, Inc. California.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy.

Pyhältö, K. Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. European Journal of Psychology of Education, 25, 207-221.

Rikala, S. 2018. Masennus, työkyvyttömyys ja sosiaalinen eriarvoisuus nuorten aikuisten elämänsäilytyksessä. Yhteiskuntapolitiikka 83. 159-170.

Rinne, E. & Kallio, K. P. 2017. Nuorten tilallisten mielikuvien lähteillä. Alue ja ympäristö 46:1. 17-31.

Rimpelä, A., Kinnunen, J., Lindfors, P., Soto V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., Federico, B. & Lorant, V. 2020. Academic Well-Being and Structural Characteristics of Peer Networks in School. International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 17, Iss. 8. 2848-2862.

Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen E. & Gissler, M. 2016. Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 101.

Rostron, B., Boies, J. & Arias, E. 2010. Education reporting and classification on death certificates in the United States. National Center for Health Statistics. Vol 2(151).

Rotko, T. & Kauppinen, T. 2020. Nuorten saama tuki koulussa vähentää koulutuspudokkaiden määrää ja estää syrjäytymistä. Terveystieteiden tutkimuslaitos, Helsinki.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010 Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*. Vol. 13(1), 12-23.

Salmela-Aro, K. 2010. Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen - hyvin- vai pahoinvointia? *Psykologia*. Vol 45 (05-06), 382-385.

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence* 35. 929-939.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2014. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *The British Psychological Society*. Vol 84, 137-151.

Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 14(3), 337-349.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high-school – The role of social-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 17(6), 943-964.

Salmela-Aro, K. 2020. The Role of Motivation and Academic Wellbeing – The Transition from Secondary to Further Education in STEM in Finland. *European Review*, Vol. 28, No. 1, 121-134.

Samdal, O., Dur, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. B. Young people's health in context - health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. World Health Organization. Copenhagen.

Siisiäinen, M. 2014. Työtä vailla olevat nuoret. Teoksessa Silvasti, T. & Lempiäinen, K. (toim.) Eriarvoisuuden rakenteet. Haurastuvat työmarkkinat Suomessa. Vastapaino. Tampere. 91-125.

Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. 2015. Imagining an Ideal School for Well-being: Locating Student Voice. *Journal of Educational Change*. Vol 16, 129-144.

Sinkkonen, H. -M. 2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämänkulusta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, 92–101.

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home-School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *School Community Journal* Vol 21(2), 185-211.

Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Sutherland, L. A., Beavers, D. P., Kupper, L. L., Bernhardt, A. M., Heatherton, T. & Dalton M. A. 2008. Like parent, Like Child: Child food and beverage choices during role playing. *Arch Pediatr Adolesc. Med.* Vol 162(11), 1063-1069.

St Leger, L. 2005. Protocols and Guidelines for health promoting schools. Promotion & Education. Vol 8 (3-4) 145-147.

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Ps-Kustannus. Jyväskylä.

Taylor, R. 1962. Childrens's Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. British Journal of Educational Psychology. Vol.32(P3), 258-266.

Tenojoki, A-M., Rantala, J. & Löfström, J. 2017. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura. 133-148.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Kouluterveyskysely 2017. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=200101&mittarit_2=&vuosi_2017_0=v2017 Luettu 1.11.2017.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Kouluterveyskysely 2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=200588&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293# Luettu 1.11.2020.

Tossavainen, K., Turunen, H., Jakonen, S. & Vertio, H. 2004. Health promotional education: Differences between school nurses' health counselling and teachers' health instruction in the finnish ENHPS. Children & Society Vol 18, 371-382.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hansaprint Oy, Vantaa.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>. Luettu 2.12.2017.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Luettu 2.1.2021.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2015. Development of early vocational behavior: Parallel associations between career engagement and satisfaction. *Journal of Vocational Behavior* 90, 66-74.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2017. Developmental dynamics between young adults' life satisfaction and engagement with studies and work. *Longitudinal and Life Course Studies*, Vol. 8, iss. 1, 20-34.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2020. Social demands and resources predict job burnout and engagement profiles among Finnish employees. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 33, No. 4, 403-415.

Valtioneuvosto. "Tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoitteena on, että jokaisella on mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin rahkeet riittävät" <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi> Luettu 22.10.2020.

Vasalampi, K., Nurmi J-E. & Salmela-Aro, K. 2010. Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä. *Psykologia* 45(5-6). 402-411.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen M-P. 2016. Pisa 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 41.

Virtanen T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. *Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylän yliopisto.

Välijärvi, J. 2005 Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa Kupari, P & Välijärvi, J. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Gummerus Oy, Jyväskylä.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Pohjola, K. Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-31.

Väljärvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6-19.

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. & Green, C. L. 2004. Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Harvard family research project. 1-12.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa vanhemmille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOS
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

TUTKIMUSLUPA

Olen Karri Ärling ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani käsittelee oppilaiden ajatuksia kouluhyvinvoinnista ja koulun merkityksestä heidän elämässään. Tutkimukseni aihe on merkityksellinen, koska kouluhyvinvoinnilla on tutkitusti useita positiivisia vaikutuksia oppilaan elämään, mutta Suomessa oppilaat viihtyvät kansainvälisessä vertailussa heikosti koulussa. Haluan kuulla oppilaiden omia ajatuksia siitä, mitkä asiat vaikuttavat kouluhyvinvointiin ja mikä on koulun merkitys heille.

Tutkielmani ohjaajana toimii Hely Innanen hely.innanen@jyu.fi.

Aineisto kerätään yksilöhaastatteluilla ja saatu haastatteluaineisto tallennetaan nauhurilla.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytetään siten, ettei koulu ole tunnistettavissa tai etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa. Kun tutkimus on päätynyt ja opinnäyte hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse kamiarli@student.jyu.fi tai puhelimitse 040-5863519.

Karri Ärling

Kasvatustieteen ylioppilas

Palautathan tutkimuslupalomakkeen myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen. Viimeinen palautuspäivämäärä pe 9.2.2018.

Oppilaan nimi _____

Annan luvan osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka _____.____ 2018 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Liite 2 Tutkimuslupa oppilaalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ERITYISPEDAGOGIIKANLAITOS
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

TUTKIMUSLUPA

Olen Karri Ärling ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani käsittelee oppilaiden ajatuksia kouluhyvinvoinnista ja koulun merkityksestä heidän elämässään. Tutkimukseni aihe on merkityksellinen, koska kouluhyvinvoinnilla on tutkitusti useita positiivisia vaikutuksia oppilaan elämään, mutta Suomessa oppilaat viihtyvät kansainvälisessä vertailussa heikosti koulussa. Haluan kuulla oppilaiden omia ajatuksia siitä, mitkä asiat vaikuttavat kouluhyvinvointiin.

Tutkielmani ohjaajana toimii Hely Innanen hely.innanen@jyu.fi.

Aineisto kerätään yksilöhaastatteluilla ja saatu haastatteluaineisto tallennetaan nauhurilla.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytetään siten, etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa. Kun tutkimus on päättynyt ja opinnäyte hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse karri.arling@gmail.com tai puhelimitse 040-5863519

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseeni.

SUOSTUMUS OSALLISTUA YLLÄ KUVATTUUN TUTKIMUKSEEN

- suostun
 en suostu

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3 Teemahaastattelun kysymykset/aiheet

- **Koulun olosuhteet:**
- Koulurakennus, mieleiset paikat, koulun tunnelma, luokkahenki hyvä/huono syyt, koulun tukikeinot, koulun säännöt, turvallisuus, kouluruokailu
- **Terveys:**
- Fyysinen terveyden tila, henkinen terveyden tila, oma vs muiden terveyden tila, ympäristön reagointi,
- **Sosiaaliset suhteet:**
- Ystävyys, ystävyys koulussa, hyvä ystävyys, tutustumismahdollisuudet, hyvä/huono opettaja-oppilassuhde, miellyttävä/epämiellyttävä opettaja, kiusaaminen, koulu ja koti, kodin merkitys, kodin tuki
- **Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen:**
- Vaikuttamiskeinot/kanavat, oppilaiden kuunteleminen, oppilaiden näkemykset vs koulun näkemykset, oppilaiden mielenkiinnon kohteet koulussa, oppilaiden halu vaikuttaa

Koulun merkitys

Mitä koulu merkitsee sinulle?

Minkä takia koulua käydään?

Miten koulua tulisi käydä?

Mitä muuttaisit koulussa?

Millainen olisi sinun unelmien koulu?

Liite 3.

Taulukko 1. Esimerkki teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Yläluokka on valittu teoreettisen mallin (Konu & Rimpelä 2002, 83) osioista, jonka pohjalle ovat muodostuneet alaluokat ilmauksien avulla.

Ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
"pitäis olla enemmän tekemistä, ettei tarvis istua vaan penkillä"	Virikkeet tiloissa	Tilaratkaisut	Koulun olosuhteet
"kyllä mää liikkusin jo olis tilaa"	Tilahaasteet		
"Siellä on eniten tilaa, kaikki mahtuu sinne"	Riittävä tilan koko		
"Haluisin niitä tuoleja mitä on ATK-luokassa"	Oikeat huonekalut		
"Ruokala on mulle semmonen rauhottumispaikka, kun siellä ei oo muita"	Oman tilan tärkeys		
"Enemmän noita paripulpetteja"	Oikeat huonekalut		
"Niissä ois ikkunoita enemmän kuin yhdellä seinällä"	Valaistus		
"Siel ei oo muita ihmisiä niin se on vähän sillei rauhassakin"	Oman tilan tärkeys		
"Siel voi olla enemmän ikkunoita, niin tulis enemmän valoo"	Valaistus		
"Noita pulpetteja saisi vähän siirellä"	Muokattava oppimistila		
"Siellä ei mahu liikkumaan ja jokainen kuulee mitä sanoo"	Tilan ja yksityisyyden puute		
"Paremmat pulpetit ja penkit"	Oikeat huonekalut		
"Se on niin avonainen tila et mahtuu"	Riittävä tilan koko		
"fysiikka kemian käytävällä ahistaa henkeä"	Ilmanvaihto		
"Suurin osa välittää ja valvoo (koulun säännöt)"	Sääntöjä valvotaan		
"Ettei kiusattais, mutta sitä tapahtuu täälläkin"	Tarve säännöille		
"No mä varmaan sanoisin siitä jollekin opettajalle"	Itsenäinen valvonta		

"Joskus rangaistukset muuttaa käytöstä"	Syy-seuraus	Turvallisuussäännöt	
"Tääl on paljon ihmisiä, mikä tekee tästä turvallisemman"	Vastavuoroinen valvonta		
"Opet kyl merkkää wilmaan, onks menny hyvin"	Sääntöjä valvotaan		
"mulle auotaan päätä, niin kyllä siihen pitäis puuttua"	Tarve säännöille		
"Pitää olla jotain sääntöjä, et ei voi tehdä mitä tahansa"	Tarve säännöille		
"Taskussa pankkikortteja ja kaikkee, niin saatetaan viedä"	Sääntöjen oikeellisuus		
"Tääl on paljon aikuisia, joille voi mennä sanomaan"	Oma tieto säännöistä ja niiden valvojista		
"Henkilökunnalle mielummin, koska ne ei sais sanoa niistä asioista muille"	Luotettavuus	Oppilashuoltohenkilökunnan merkitys	
"Ne on niin lempeitä"	Persoona		
"Ne kuuntelee enemmän kun opettajat"	Välittäminen		
"Sinne uskaltaa mennä, se on semmone aika lepposa"	Persoona		
"meen sinne mielelläni, mulla on vakkari aika kuraattorille"	Persoona		
"Ne pistää tiedot eteenpäin, niin ei tarvi aina kertoa erikseen"	Luotettavuus		
"Menee niinku lapsen tasolle siinä tilanteessa"	Persoona		
"Ne tukee ja kuuntelee paremmin kun jotkut opettajat"	Välittäminen		

Liite 4. Taulukko 2. Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä

Ilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
"Hyvälle opelle pystyy kertomaan enemmän asioita, ne on kiinnostuneita sun jutuista "	Opettajan kiinnostus oppilaasta	Aito halu ymmärtää	Oppilaan ja opettajan kohtaaminen
"Opettajan pitäis ehkä tietää, mistä mä tykkään niin ne osais neuvoa paremmin"	Halu oppia tuntemaan		
"Kyselee asioista ja saattaa tarjoutua auttamaan"	Halu olla mukana arjessa		
"Ne tietää mun taustan niin ne osaa sit olla pakottamatta"	Oppilaan tuntemus		
"Ope kyselee mistä on kiinnostunu ja sit se kannustaa jatkamaan niitä juttuja"	Halu auttaa eteenpäin		
"Osaa mennä lapsen tasolle"	Halu ymmärtää		
" Jotkut opet ei vaan jaksa enää välittää"	Välinpitämättömyys		
"ne kehuu paljon."	Positiivinen palaute	Positiivisen palautteen tärkeys	
"Mä aloin tehdä töitä vapaa-ajalla, niin LO on sanonu, et hienoo että teet tommosta"	Positiivinen palaute		
"jos on semmonen äkänen valittaja niin ei oo kauheen kiva mennä tunnille"	Negatiivisen palautteen merkitys		
"se huomaa kaikki virheet mitä sä teet ja sanoo"	Negatiivinen palaute	Arkiset kohtaukset	
"Äitin lisäksi LO (luokanohjaaja) kyselee aina välillä, että miten menee."	Henkilökohtainen kohtaus		
"Opettajat saattaa kysyä, et mikä on tai miten menee"	Henk Kohtaus		
"opettajat sillei ei kuuntele niin paljon jos on jotain kerrottavaa"	Kohdatuksi tulemisen tärkeys		
"Hyvä ope tulee neuvoo heti sillei kun viittaa"	Avun antaja		
"No se helpottais, jos opet puuttuis enemmän riitoihin ja neuvois tilanteissa"	Apu ristiriitaisiin tilanteisiin		
"Voi se tulla viereen ja tsemppata jaksamaan, kun väsyttää"	Oppilaan huomioiminen		
"Se vaan sanoo, että kato kirjasta, kun pyytää apua"	Välinpitämättömyys		
"mut sit hyvänä päivänä se nauraa meidän kanssa jutuille."	Yhteinen huumori		
"Se on semmonen huumorintajuinen, heittää läppää ja nauraa"	Vuorovaikutteinen huumori		
"Ne tota välillä heittää läppääkin"	Huumori työkaluna	Ajan merkitys vuorovaikutussuhteessa	
"Ei siellä pystynyt aikasemmin keskittymään, kun kaikki vaan huusi, mut nyt se on open takia rauhoittunu, kun tunnetaan paremmin"	Vuorovaikutus suhteen kehittyminen		
"Eka luulin et se on kauheen tiukka ja kiree, mut oon huomannu, että se onkin just päinvastoin"	Ennakkoluulojen kariseminen		
"Ei sellaselle keskustelulle oo aikaa, kun pitää kuitenkin tehdä kouluhommia"	Ajankäytön priorisointi		
"Ajanmyötä ne opet on oppinu tuntemaan meitä"	Aika suhteen luojana		
"Opettajat ei aina ensiks uskonu, kun niitä huijataan paljon"	Luottamuksen rakentaminen		

