

**3.-6.-luokkalaisten kokemuksia ja käsityksiä  
kouluhyvinvoinnista**  
Juulianna Pohjoismäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pohjoismäki, Juulianna. 2023. 3.-6.-luokkalaisten kokemuksia ja käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä 3.-6.-luokkalaisten kokemuksiin kouluhyvinvoinnista. Tavoitteena oli lisäksi selvittää, millä keinoilla kouluhyvinvointia ja koulussa viihtymistä voisi oppilaiden mukaan parantaa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Aineisto koostui kahdentoista 3.-6.-luokkalaisten yksilöhaastatteluista, jotka toteutettiin alkuvuodesta 2023. Haastatteluiden litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ohjaavana teoriana toimi Konun (2002) koulun hyvinvointimalli, joka koostuu neljästä hyvinvoinnin osa-alueesta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila.

Tutkimustuloksista ilmenee, että oppilaiden mielestä kouluhyvinvointiin vaikuttivat erityisesti vertaissuhteet, viihtyisät koulun tilat, mieluisat kouluaineet sekä opettajat. Tulosten mukaan kouluhyvinvointia voisi oppilaiden käsitysten perusteella parantaa sillä, että välitunneilla olisi paljon aktiviteetteja, jokaisella olisi paljon kavereita ja ketään ei kiusattaisi. Tutkimus osoitti, että vaikka oppilaat kokivat vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tärkeinä, heidän oli vaikea tunnistaa niitä kouluympäristössä. Konun (2002) hyvinvointimallin neljästä osa-alueesta eniten tuloksissa korostuivat sosiaalisten suhteiden sekä koulun olosuhteiden vaikutukset kouluhyvinvointiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että lasten äänen kuuleminen on tärkeää kouluhyvinvointikeskustelussa ja lisää tutkimusta tarvitaan alakouluikäisten osalta. Tutkimustulokset kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ovat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, kouluviihtyvyyys, alakoulu, hyvinvointimalli

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 HYVINVOINTI JA VIIHTYMINEN KOULUSSA</b> .....	<b>7</b>
2.1 Kouluhyvinvointi ja sen lähikäsitteet .....	7
2.2 Konun koulun hyvinvointimalli.....	10
2.2.1 Koulun olosuhteet .....	12
2.2.2 Sosiaaliset suhteet.....	14
2.2.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet .....	17
2.2.4 Terveystila .....	18
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
3.1 Tutkimuskysymykset .....	21
3.2 Tutkimuskonteksti .....	21
3.3 Tutkimukseen osallistujat .....	22
3.4 Aineiston keruu.....	24
3.5 Aineiston analyysi .....	26
3.6 Eettiset ratkaisut.....	29
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>31</b>
4.1 Oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ..	31
4.2 Oppilaiden ideoita kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden parantamiseksi.....	39
<b>5 POHDINTA</b> .....	<b>42</b>
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	42

5.1.1	Oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä .....	42
5.1.2	Oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnin parantamisen keinoista .....	47
5.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	50
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>55</b>
<b>LIITTEET</b>	.....	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaisten koululaisten heikosta kouluhyvinvoinnista on puhuttu paljon viimeisten vuosikymmenten aikana (ks. esim. Haapasalo ym., 2010; Harinen & Halme, 2012; Kämppi ym., 2012; Leskisenoja, 2016; Manninen, 2018; Pulkkinen ym., 2018; Välijärvi, 2017). Suomalaisoppilaiden kouluviihtyvyys on ollut jo pitkään heikkoa kansainvälisissä vertailuissa (Harinen & Halme, 2012, s. 9). Esimerkiksi PISA- tutkimusten (*The Programme for International Student Assessment*) mukaan suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa keskimäärin huonommin kuin muut OECD maiden (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) oppilaat (OECD, 2019, s. 160–165). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulosten perusteella yhä useamman lapsen kouluhyvinvointi on heikentynyt ja he kokevat yksinäisyyttä, uupumusta ja ahdistuneisuutta (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Kouluhyvinvointi näyttää tutkimusten valossa myös polarisoituneen: suurin osa lapsista ja nuorista voi hyvin, kun taas osalla on entistä enemmän haasteita (Minkkinen, 2015, s. 13; Parhiala, 2020, s.13; Salmela-Aro ym., 2021, s. 803).

Yksilön hyvinvointia tarkastellessa voidaan keskittyä tiettyyn elämän osa-alueeseen, kuten kouluun, liittyvään hyvinvointiin (Konu, 2002, s. 10–11). Oppilaat viettävät paljon aikaa koulussa ja siten kouluun liittyvät kokemukset ovat tutkimusten mukaan lasten ja nuorten kohdalla yksi tärkeimmistä yleiseen hyvinvointiin vaikuttavista asioista (ks. esim. Huebner ym., 2014; Konu, 2002; Markkanen, 2022; Parhiala, 2020; Tian ym., 2015; Tossavainen ym., 2004). Koulut voidaan myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta ajatellen nähdä merkityksellisinä hyvinvoinnin luojina ja oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vahvistaminen onkin keskeisimpiä peruskoulun opetus- ja kasvatustehtäviä (Opetushallitus, 2014, s. 15–16).

Kouluviihtyvyyden merkitys ei rajoitu vain kouluvuosiin, sillä sen on nähty olevan yhteydessä myös oppilaan myöhempään elämään, kuten innokkuuteen jatkokouluttautumisesta sekä yleiseen elämänlaatuun (Manninen, 2018, s. 91; Vanttaja ym., 2019, s. 499). Kouluhyvinvoinnin tutkimus on perinteisesti

keskittynyt löytämään koulukontekstista tekijöitä, jotka edistävät oppilaan hyvinvointia. Aiempien tutkimustulosten mukaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat muun muassa vuorovaikutussuhteet, oppimisympäristöön liittyvät asiat sekä vaikutusmahdollisuudet (ks. esim. Harinen & Halme, 2012; Ileoye, 2015; Janhunen, 2013; Konu, 2002). On tärkeää ymmärtää kouluviihtyvyyttä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä lasten näkökulmasta, jotta oppilaiden hyvinvointiin koulukontekstissa on mahdollista vaikuttaa (Haapasalo ym., 2010).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on perehtyä alakouluikäisten, erityisesti 3.-6.-luokkalaisten lasten kokemuksiin ja käsityksiin kouluhyvinvoinnista. Tutkimuksen avulla haluan ymmärtää paremmin oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvoinnista ja niistä tekijöistä, jotka siihen heidän mielestään vaikuttavat. Toivon tämän tutkimuksen avulla tuottavani myös tietoa siitä, millaisilla keinoilla kouluhyvinvointia ja koulussa viihtymistä voitaisiin oppilaiden mielestä parantaa. Lisäksi oppilaiden subjektiivisesta kouluhyvinvoinnista on vähiten tietoa juuri alakouluikäisten osalta (ks. esim. Minkkinen, 2015). Teoreettisena taustana tutkimuksessani toimii Konun (2002) koulun hyvinvointimalli, joka muodostuu neljästä osa-alueesta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Valitsin tämän mallin tarkasteluun sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Tämän lisäksi koulun hyvinvointimallia on kehitetty paljon ja sen käyttö on levinnyt laajalle myös kansainvälisesti. Nämä asiat vahvistivat valintaani hyödyntää tätä mallia teoreettisena taustana tutkimuksessani. Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen ja se mukaillee fenomenologis-hermeneuttisen ja lapsuudentutkimuksen pääperiaatteita. Aineisto on kerätty teemahaastatteluilla, joiden tukena olivat oppilaiden tekemät päiväkirjamerkinnot yhden kouluviikon ajalta.

## 2 HYVINVOINTI JA VIIHTYMINEN KOULUSSA

### 2.1 Kouluhyvinvointi ja sen lähikäsitteet

Kouluhyvinvointi ei ole ilmiönä yksiselitteinen ja se voidaan määritellä eri tavoin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan kouluhyvinvointi kattaa oppilaan hyvän oppimisen, fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen ja ylläpitämisen. Tämä sopii yhteen maailman terveysjärjestö WHO:n (1946) laajan terveyden määritelmän kanssa, jossa fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen osa-alue yhdessä muodostavat ihmisen kokonaisyhyvinvoinnin tilan. Kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa hyödynnetään vastaavaa käsitystä hyvinvoinnista laajana kokonaisuutena, sillä kouluhyvinvoinnin määritellään muodostuvan fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta, materiaalisesta ja kognitiivisesta ulottuvuudesta (OECD, 2017).

Kouluhyvinvointi voidaan siis määritellä oppilaan subjektiiviseksi kokemukseksi kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista kouluympäristössä, sisältäen kognitiivisia ja affektiivisia osatekijöitä (Hascher, 2007; Tian ym., 2015). Hyvinvoinnin kognitiiviset ulottuvuudet viittaavat yksilön ajatuksiin ja affektiiviset osatekijät puolestaan tunteisiin koulusta ja sosiaalisista suhteista koulukontekstissa (Putwain ym., 2020, s. 93). Samaan kouluhyvinvoinnin määritelmään viittaa myös Haapasalon ja kumppaneiden (2010) kuvaus kouluviihtyvyydestä oppilaan kokonaisvaltaisena kokemuksena omasta hyvinvoinnistaan fyysisessä ja sosiaalisessa kouluympäristössä. Hyvinvoinnin käsitteen nähdään olevan myös muuntautuva ja sidoksissa yhteiskunnan rakenteiden ja eletävän ajanjakson kanssa (ks. esim. Allardt, 1976; Janhunen, 2013).

Tutkimuskirjallisuudessa on jonkin verran rinnakkaisuutta ja päällekkäisyyttä kouluhyvinvointiin liittyvän käsitteistön kanssa. Yleisiä käsitteitä ovat myös esimerkiksi koulutyytyväisyys (*school satisfaction*), koulusta pitäminen (*school liking*), kouluun sopeutuminen (*school adjustment*) sekä kouluun kiinnittyminen (*school engagement, school connectedness*). Käsitteistä

kouluviihtyvyyds menee terminä osin päällekkäin kouluhyvinvoinnin kanssa, sillä kouluhyvinvoinnin voidaan katsoa edellyttävän koulussa viihtymistä (Harinen & Halme 2012, s. 10). Janhunen (2013) näkee kouluhyvinvoinnin yläkäsitteenä kouluviihtyvyydelle ja koulutyytyväisyydelle, jotka molemmat pohjautuvat elämänlaadun käsitteeseen. Hänen mukaansa oppilaan elämänlaatu paranee koulutyytyväisyyden sekä kouluviihtyvyyden toteutuessa ja näin mahdollistuu kouluhyvinvoinnin toteutuminen. Mannisen (2018) näkemys puolestaan eroaa tästä, sillä hän pitää kouluviihtyvyyttä yläkäsitteenä, jonka yksi osa kouluhyvinvointi on. Minkkinen (2015) on tutkinut lasten hyvinvointia, ja hänen mukaansa lasten hyvinvointi koostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja materiaalisesta ulottuvuudesta ja kouluhyvinvoinnin mittaaminen on mahdollista jakaa objektiiviseen ja subjektiiviseen hyvinvointiin. Puhuttaessa subjektiivisesta hyvinvointitutkimuksesta keskiössä on yksilön oma kokemus omasta hyvinvoinnistaan (Diener, 1984). Kuten huomata saattaa, tutkijat käyttävät näitä kaikkia kouluhyvinvointiin liittyviä käsitteitä osin limittäin ja eri näkökulmista käsin. Kyseisten käsitteiden määrittelyt linkittyvät vahvasti toisiinsa saaden myös päällekkäisiä merkityksiä (ks. esim. Janhunen, 2013; Konu, 2002; Manninen, 2018).

Tässä tutkimuksessa ilmiöstä käytetään sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi käsitettä kouluhyvinvointi. Konu (2002, s. 35) määrittelee kouluhyvinvoinnin tarkoittavan koulun hyvinvoinnin tarkastelua kokonaisvaltaisesti neljän hyvinvoinnin osa-alueen kautta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sekä terveydentila. Kasvatus ja opetus sekä oppimistulokset ovat yhteydessä koettuun hyvinvointiin, ja koulun lisäksi myös kodeilla on vaikutuksensa kouluhyvinvointiin. Konun malli oli yksi ensimmäisistä, joka esitti kokonaisvaltaisemman näkemyksen hyvinvoinnista, kattaen sekä oppilaiden näkökulman että koulun eri osa-alueet (Markkanen, 2022, s. 20).

Viime vuosina on alettu tutkia enemmän oppilaiden omia käsityksiä kouluhyvinvoinnista niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (ks. esim. Janhunen, 2013; Kanste ym., 2017; Newland ym., 2019; Niemi ym., 2022;



Välivaara ym., 2018). Tutkimustulosten perusteella oppilaiden mukaan oleellisia kouluhyvinvointiin vaikuttavia asioita ovat muun muassa kaverit, koulun turvallinen ilmapiiri, joukkoon kuuluminen, hyvä suhde opettajan kanssa sekä mahdollisuus osallisuuteen. Alakoululaisten osalta subjektiivisesta kouluhyvinvoinnista löytyy Suomessa tosin niukasti tietoa, lähinnä tiedot perustuvat koulujen terveystarkastuksiin ja maailman terveysjärjestö WHO:n neljän vuoden välein toteuttamaan koululaistutkimukseen (Minkkinen, 2015, s. 36).

Suomessa on toteutettu vuodesta 1996 saakka joka toinen vuosi kouluterveyskysely, jonka avulla selvitetään lasten ja nuorten kokemia hyvinvointia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Perusopetuksen neljännen ja viidennen luokan oppilaat ovat olleet mukana kyselyssä vasta vuodesta 2017 alkaen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulosten mukaan suuri osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä ja pitää koulunkäynnistä, mutta tyytyväisyys omaan elämään oli hieman vähentynyt verrattuna vuoteen 2019 (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Osittain tuloksia voi selittää maailmanlaajuinen COVID-19 pandemia, johon liittyvät rajoitustoimenpiteet aiheuttivat haasteita myös kouluuyhteisöille ja yksilöiden psykologiselle hyvinvoinnille (Salmela-Aro ym., 2021, s. 796). Salmela-Aron ja kumppaneiden (2021) mukaan peräti 74 prosentilla heidän tutkimukseensa osallistuneista alakoulun oppilaista kouluhyvinvointi laski pandemian aikana. Tämän lisäksi oppilaiden yksinäisyys (Salmela-Aro ym., 2021; Helakorpi & Kivimäki, 2021) sekä huonovointisuus ja ahdistuneisuus ovat lisääntyneet (Helakorpi & Kivimäki, 2021).

Samasta tarkastelun kohteena olevasta 4. ja 5. luokkalaisten joukosta koulunkäynnistä kertoi vuonna 2021 pitävänsä 81 prosenttia tytöistä ja 74 prosenttia pojista, kun taas perusopetuksen 8. ja 9. luokkaa käyvistä tytöistä 55 prosenttia ja pojista 62 prosenttia ilmoitti pitävänsä koulusta (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Vastaavia tuloksia nuorempien oppilaiden paremmasta kouluviihtyvyydestä vanhempiin oppilaisiin verrattuna on saatu muistakin tutkimuksista (ks. esim. DeSantis King ym., 2006; Julin & Rumpu, 2018; Konu,

2010; Markkanen, 2022; Metsämuuronen ym., 2012; Minkkinen, 2015; Niemi ym., 2022). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan kolmasluokkalaisten 90 prosenttia tuli mielellään kouluun useammin kuin kerran viikossa tai joka päivä, vastaavan luvun ollessa 72 prosenttia kahdeksaluokkalaisten kohdalla (Julin & Rumpu, 2018, s. 45–46). Niemen ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan alempien luokkien oppilaat pitivät enemmän koulun tiloista ja työskentelyolosuhteista, kokivat saavansa enemmän tukea opettajilta ja tunsivat pystyvänsä hoitamaan paremmin koulutehtävät verrattuna ylempien luokkien oppilaisiin. Osaltaan vanhempien oppilaiden kielteisempää kouluviihtyvyyttä on selitetty murrosiän (Harinen & Halme, 2012; Konu, 2010) ja siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun (Graham ym., 2022; Salmela-Aro ym., 2018) mukanaan tuomilla muutoksilla.

Kansten ym. (2017) selvitys tukee aiempien tutkimusten tuloksia ja koulunkäyntiä piti usein kivana lähes kolme neljästä viidesluokkalaista. Tutkimustuloksista ilmeni lisäksi tyttöjen viihtyvän koulussa selvästi poikia paremmin (Kanste ym., 2017). Oppilaan sukupuolta onkin pidetty yhtenä selkeimmin kouluviihtyvyyttä ennustavana tekijänä (Manninen, 2018) ja useiden tutkimustulosten mukaan tytöt pitävät koulusta enemmän kuin pojat (ks. esim. Ireson & Hallam, 2005; Markkanen, 2022; Niemi ym., 2022; Verkuyten & Thijs, 2002).

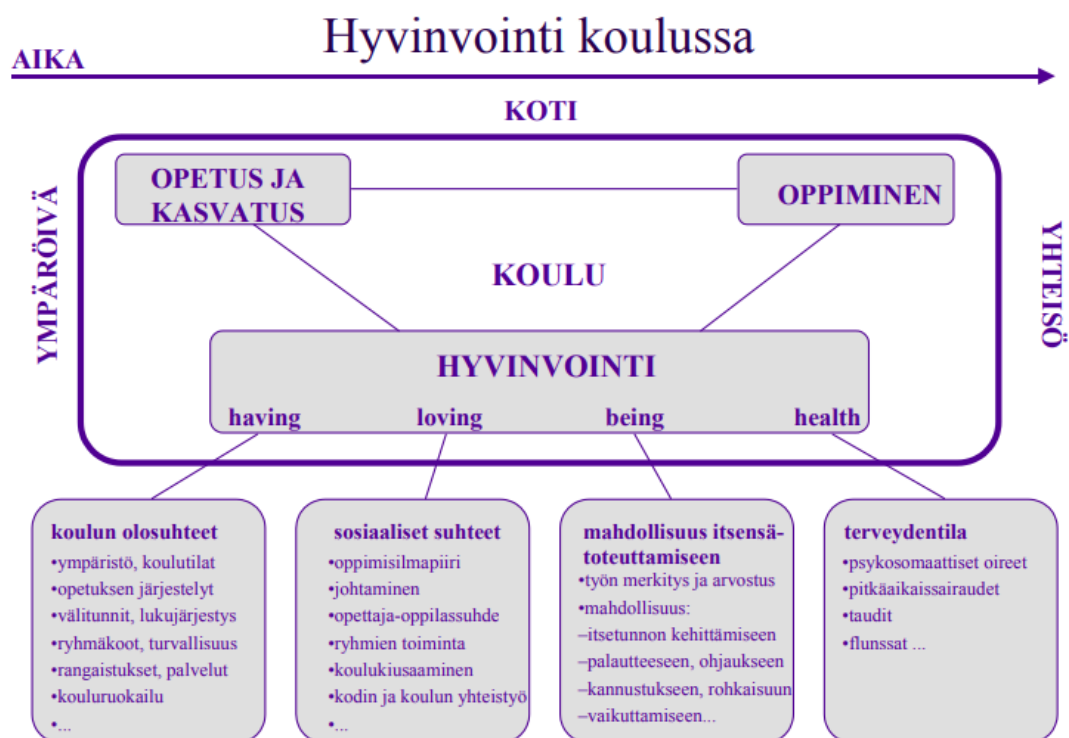
## **2.2 Koulun hyvinvointimalli**

Suomessa Konu (2002) on kehittänyt koulun hyvinvointimallin (kuvio 1), joka pohjautuu Allardt (1976) sosiologiseen hyvinvointiteoriaan. Alkuperäisessä mallissa Allardt (1976) määritteli hyvinvoinnin rakentuvan ihmisen perustarpeiden täyttymisestä: mitä paremmin nämä tarpeet täyttyvät, sitä korkeammalla tasolla ihmisen hyvinvointi on. Nämä perustarpeet hän jakoi kolmeen kategoriaan: elintasoon (*having*), yhteisyyssuhteisiin (*loving*) sekä itsensä toteuttamisen muotoihin (*being*). Kouluympäristöön sopivaksi mallia muokatessaan Konu (2002) muodosti osa-alueita koulun hyvinvointimalliin

neljä: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) sekä terveydentila (*health*). Allardtin mallissa terveys oli osa elinoloja, mutta kouluhyvinvointimallissa terveys erotettiin omaksi osa-alueekseen sen yksilöllisen luonteen ja tärkeyden vuoksi (Konu, 2002, s. 59–60). Hyvinvointimalli pyrkii havainnollistamaan niitä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin koulussa.

### Kuvio 1

*Koulun hyvinvointimalli (Konu, 2002)*



Kuviosta 1 voidaan nähdä, kuinka koulun hyvinvointimallissa kasvatus, opetus ja oppiminen ovat tiiviisti yhteydessä koetun hyvinvoinnin kanssa. Lisäksi koti ja ympäröivä yhteisö ovat hyvinvointiin vaikuttavia ulottuvuuksia (Konu, 2002). Kuviossa 1 koulun hyvinvointimalli on esitelty oppilaan näkökulmasta ja sen avulla pystytään arvioimaan koulussa koettua hyvinvointia. Kouluhyvinvointia voi tarkastella myös esimerkiksi koulun henkilökunnan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna kuvio olisi samankaltainen, mutta esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen sijaan puhuttaisiin

täydennyskoulutuksesta ja oppiminen nähtäisiin omassa työssä kasvamisena (Konu, 2002, s. 44). Kuviossa 1 kaikkia hyvinvoinnin osa-alueisiin kuuluvia tekijöitä ei ole erikseen avattu.

### **2.2.1 Koulun olosuhteet**

Konun (2002, s. 44) mukaan koulun olosuhteet pitää sisällään koulun fyysiseen ympäristöön ja koulurakennukseen liittyviä asioita, kuten turvalliset ja oppimiseen soveltuvat tilat, siisteyden, valaistuksen, lämpötilan ja ilmanvaihdon sekä työskentelyilmapiirin: Oppimisympäristön osalta myös lukujärjestykset, ryhmäkoot ja järjestyksen ylläpitämisen tavat kuuluvat osaksi koulun olosuhteita. Olosuhteet ottavat lisäksi huomioon koulun oppilaille tarjoamat palvelut kuten terveydenhuollon, oppilaanohjauksen ja kouluruokailun.

Terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012) sekä koulun eri tilojen viihtyisyys ja aktiviteettimahdollisuudet vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin ja välituntikäyttäytymiseen (Ileoye, 2015; Janhunen, 2013; Kiilakoski, 2012). Turvallinen oppimisympäristö voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen osa-alueeseen (Lindfors & Somerkoski, 2018, s. 302, 293–294): Fyysinen ulottuvuus sisältää tiloihin, välineisiin ja materiaaleihin liittyviä asioita, kun taas psyykinen ulottuvuus ymmärretään yksilön asenteisiin, tietoihin ja kokemuksiin liittyvänä kokonaisuutena. Turvallisen oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta edustaa yhteisön arvot, asenteet ja toiminta. Erilaiset opetusjärjestelyt, kuten osallisuuden mahdollistaminen, sääntöjen noudattaminen ja oikeudenmukaisuus nähdään puolestaan kuuluvaksi pedagogiseen ulottuvuuteen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, s. 29–30) linjaavat oppimisympäristön tarkoittavan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintatapoja, joissa oppiminen tapahtuu: Tilaratkaisuissa otetaan huomioon ergonomia, esteettömyys, esteettisyys ja ekologisuus sekä tilojen akustiikka, valaistus, ilmanlaatu, viihtyisyys ja siisteys. Tilojen onnistunut mitoitus sekä niiden siisteys ja viihtyisyys lisäävät parhaimmillaan myönteisiä kohtaamisia,

mahdollistavat rauhallisen työskentelyn ja vahvistavat positiivista sosiaalista käyttäytymistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015, s. 30–31). Myös Persson ym. (2015) toteavat kouluympäristön siisteyden, viheralueiden ja piha-alueen monipuolisten toimintamahdollisuuksien lisäävän oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tila- ja kalusteratkaisuilla sekä sisäilmalla (Janhunen, 2013; Suleman & Hussain, 2014) ja valaistuksella sekä akustiikalla (Suleman & Hussain, 2014) on myös merkityksensä oppilaiden kokemaan koulussa viihtymiseen. Oppimisympäristöjen luomisessa tulee ottaa huomioon koko kouluyhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi ja tilaratkaisuilla kalusteineen ja välineineen tulee tukea oppilaiden osallisuutta, yksilöllisiä tuen tarpeita, opetuksen pedagogista kehittämistä sekä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Opetushallitus, 2014, s. 29–30). Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri (2021) korostaa myös oppimisympäristöjen tehtävänä oppilaiden aktiivisen toimijuuden edistämistä sekä oppimisympäristöjen roolia mahdollistavana, elämyksellisenä ja osallistavana. Kiinnostava ja monipuolinen ympäristö houkuttelee toimimaan, oppimaan ja toteuttamaan itseään yhdessä muiden kanssa (Leinonen & Mäkelä, 2022, luku 2).

Oppimisympäristön lisäksi koulupäivien vaihtelevuuden (Väliavaara ym., 2018) sekä asioiden opiskelun toiminnallisuuden kautta (Janhunen, 2013) on todettu olevan oppilaiden kouluhyvinvointia lisääviä tekijöitä. Cohen ym. (2009, s. 184) nostavat keskeisimmiksi asioiksi laadukkaassa opetuksessa vaihtelevat opetusmenetelmät, innostavat materiaalit, oppimisen yhdistämisen oppilaiden arkielämään sekä luovuuden ja oppilaiden aktiivisen osallisuuden. Nämä asiat vaikuttavat yhtenä tekijänä koulun työskentelyilmapiiriin ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin.

Koulun yleiseen ilmapiiriin liittyen oppilaiden kokema turvallisuudentunne on yksi tärkeimmistä kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä (Niemi ym., 2022; Samdal ym., 1998). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus selvitti koulujen työrauhan ja turvallisten oppimisympäristöjen tilaa vuonna 2016 ja tulosten mukaan kouluturvallisuus koettiin hyväksi (Julin & Rumpu, 2018). Kolmasluokkalaisista peräti 97 prosenttia koki olonsa

oppitunneilla erittäin tai melko turvallisiksi, vastaavan luvun ollessa välituntien osalta 95 prosenttia (Julin & Rumpu, 2018, s. 61). Rees ym. (2020, s. 68–69) puolestaan selvittivät kansainvälisessä tutkimuksessaan laajasti lasten näkemyksiä omasta hyvinvoinnista 35 maassa: Tutkimuksen mukaan lasten kokema turvattomuus kouluissa on lisääntynyt. Suomalaisten 8–12-vuotiaiden lasten kokema turvallisuus oli keskimääräistä tasoa 61 prosentin ollessa täysin samaa mieltä väitteen ”tunnen oloni turvallisiksi koulussa” kanssa. Tulosten mukaan tytöt kokivat olonsa turvallisemmaksi kuin pojat (63 % ja 58 %) ja nuoremmat lapset turvallisemmaksi kuin vanhemmat lapset (8-vuotiaat 67 %, 10-vuotiaat 61 % ja 12-vuotiaat 54 %). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä kolmasluokkalaisista 90 prosenttia oli sitä mieltä, että lähes kaikki tai kaikki opettajat osaavat pitää luokan työrauhaa hyvänä (Julin & Rumpu, 2018, s. 48). Työrauhan lisäksi hyvään oppimiseen tarvittavat kuri ja järjestys nousivat Janhusen (2013) tutkimuksessa esille kouluhyvinvoinnin osatekijöinä.

Koulun olosuhteisiin lukeutuu kuuluvaksi myös koulun tarjoamat palvelut, kuten kouluruokailu. Oppilaat nauttivat koulun ruokailuhetkistä ja niiden tarjoamista sosiaalisista mahdollisuuksista (ks. esim. Baines & MacIntyre, 2022; Janhonen ym., 2016; Whiting ym., 2022). Ruokatauoilla oppilaat arvostavat Janhusen ym. (2016) mukaan keskusteluita kavereiden kanssa, ruuan hyvää makua sekä sitä, että se on heidän omaa aikaansa. Myös ruokailuiden merkitys oppilaiden jaksamiseen ja keskittymiseen on nostettu tutkimuksissa esiin (Janhunen, 2013). Bainesin ja MacIntyren (2022) mukaan oppilaat kokevat ruokailut tärkeinä sosiaalisina tilanteina, joissa he pääsevät keskustelemaan vertaistensa kanssa asioista, jotka heitä kiinnostavat. Omien ajatusten ja arvojen jakaminen sekä sosiaalisten taitojen opetteleminen lisäävät myös positiivisia tunteita koulusta.

### **2.2.2 Sosiaaliset suhteet**

Sosiaalisiin suhteisiin koulun hyvinvointimallissa nähdään kuuluvaksi oppilaiden väliset vertaissuhteet, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, kodin ja koulun välinen yhteistyö, koulun sosiaalinen

ympäristö ja ilmapiiri sekä ryhmädynamiikkaan ja kiusaamiseen liittyvät asiat (Konu, 2002, s. 44–45).

Vertaissuhteet ovat merkittävimpiä kouluhyvinvoinnin lisääjiä tehden koulupäivistä mukavampia (Harinen & Halme, 2012; Persson ym., 2015; Pyhältö ym., 2010). Vertaisilla tarkoitetaan suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä (Pörhölä, 2008, s. 94). Janhusen (2013) sekä Newlandin kollegoineen (2019) tekemissä tutkimuksissa nuoret nostivat tärkeimmäksi kouluhyvinvoinnin osatekijäksi juuri sosiaaliset suhteet vertaisten kanssa. Tulosten mukaan kaverit lisäävät koulussa viihtymistä, mahdollistavat vuorovaikutussuhteiden luomisen ja olennaisimpana tekijänä vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä sopii yhteen Leskisenojan (2016) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan vertaissuhteet olivat merkittävä kouluiloa synnyttävä tekijä. Positiivisten vertaissuhteiden avulla on siis mahdollista edistää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja viihtyvyyttä koulussa (Manninen, 2018, s. 50; Powell ym., 2018, s. 527). Vertaisilta saatu hyväksyntä ja laadukkaat kaverisuhteet auttavat oppilaita kehittämään sosioemotionaalisia taitojaan, joita tarvitaan kouluun sopeutumisessa (Antonopoulou ym., 2019). Vertaisryhmällä näyttääkin olevan suuri vaikutus etenkin nuorten asenteisiin koulua kohtaan (Rönkä ym., 2017).

Opettajan toimintatapojen sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen on todettu vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin (ks. esim. Harding ym., 2019; Huynh & Stewart-Tufescu, 2019; Newland ym., 2019; Soininen, 1989; Verkuyten & Thijs, 2002). Opettajan ammattitaito ja vahva opettajuus (Janhunen, 2013) sekä kyky kuunnella oppilaiden huolia ja tarjota vaihtoehtoisia opiskelutapoja (Huynh & Stewart-Tufescu, 2019) vaikuttavat oppilaiden mukaan heidän koulustaan pitämiseen. Tutkimusten mukaan erityisesti oppilaat, joilla on negatiivisia ajatuksia koulusta, kokevat vähemmän yhteyttä opettajiinsa (Graham ym., 2022; Huynh & Stewart-Tufescu, 2019).

Oppilaiden reilu ja tasapuolinen kohtelu (Niemi ym., 2022; Samdal ym., 1998) sekä koulunkäyntiin ja oppimiseen saama tuki opettajalta ovat tärkeitä koulutyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä (Ireson & Hallam, 2005; Manninen,

2018; Niemi ym, 2022; Samdal ym., 1998; Välijärvi, 2017). Suomalaiset oppilaat kokevat opettajilta saadun tuen keskimäärin myönteisemmin kuin muissa OECD-maissa (Välijärvi, 2017, s. 20). Lisäksi he kokevat, että koronakriisin myötä opettajat ovat aiempaa kiinnostuneempia heidän hyvinvoinnistaan (Salmela-Aro ym., 2021). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan kolmasluokkalaisista pojista 63 prosentin ja tytöistä 76 prosentin mielestä opettajat olivat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään (Julin & Rumpu, 2018, s. 48). Lisäksi opettajien parempi hyvinvointi ja alhaisemmat masennusoireet olivat Hardingin ja kumppaneiden (2019) tekemän tutkimuksen mukaan yhteydessä oppilaiden parempaan hyvinvointiin sekä pienempään psyykkiseen ahdistukseen. On todettu myös, että opettajan työn kuormittavuus saattaa heikentää opettajan kykyä ylläpitää laadukasta vuorovaikutusta, mikä voi osaltaan vaikuttaa heikentävästi oppilaan kokemaan kouluhyvinvointiin ja oppimiseen (Lerkkanen & Pakarinen, 2018).

Opettajalta saadun tuen lisäksi myös kodin tuella sekä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on havaittu olevan yhteys parempaan kouluhyvinvointiin (DeSantis King ym., 2006; Janhunen, 2013; Orell, 2020; Samdal ym., 1998). Vuoden 2015 PISA tutkimustulosten mukaan yli 90 prosenttia suomalaisista viisitoistavuotiaista kertoi vanhempien olevan kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään ja kannustavan yrittämään parhaansa (Välijärvi, 2017, s. 28)

Yksittäisten sosiaalisten suhteiden lisäksi luokan ilmapiirillä on merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin (Waters, 2021). Positiivinen ilmapiiri on ryhmäilmiö, johon kuuluu yhteisön jäsenten sitoutuneisuus ja kunnioitus ja joka sisältää arvoja ja odotuksia, jotka saavat ihmiset tuntemaan olonsa kokonaisvaltaisesti turvalliseksi (Leskisenoja, 2016, s. 56). Koulun ilmapiirin ollessa positiivinen, suvaitsevainen, kannustava ja turvallinen, oppiminen on mielekästä ja se vaikuttaa kouluhyvinvointiin (Janhunen, 2013; Newland ym., 2019).

Koulun sosiaalisilla suhteilla voi olla myös negatiivisia vaikutuksia. Koulukiusaamisen on todettu olevan yhteydessä oppilaan huonompaan kouluhyvinvointiin (ks. esim. Minkkinen, 2015; Verkuyten & Thijs, 2002) sekä



lisäävän turvattomuuden tunnetta ja heikentävän oppilaiden vertaissuhteiden muodostumista ja motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan (Pörhölä, 2008). Koulukiusaamisen ominaispiirteinä pidetään kiusatun subjektiivisia kokemuksia, kiusaamisen tuottamaa mielihapaa ja kiusatulle aiheutuvaa pelon tunnetta (Guerin & Hennessy, 2002). Opettajan merkitys koulukiusaamistapauksissa on merkittävä: luokissa, joissa opettaja puuttuu koulukiusaamiseen, koulutytyväisyys on korkeampaa (Verkuyten & Thijs, 2002).

### **2.2.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet**

Koulun tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Tähän osa-alueeseen Konun (2002, s. 39) mukaan kuuluu esimerkiksi vastuun ottaminen omasta koulutyöstä, kuten aktiivisuudesta tunneilla, kotitehtävien tekemisestä ja kokeisiin valmistautumisesta. Lisäksi osa-alueeseen sisältyy oppilaiden rohkaiseminen mielipiteiden kertomiseen ja näiden huomioon ottaminen sekä oman opiskelutavan löytäminen ja mahdollisuus edetä omassa tahdissa omia mielenkiinnon kohteita opiskellessa hyödyntäen (Konu, 2002, s. 39). Kouluyhteisössä oppilaiden tulisi olla keskenään tasa-arvoisessa asemassa ja jokaisella oppilaalla pitäisi olla mahdollisuus osallistua häntä itseään koskevaan päätöksentekoon (Konu, 2002, s. 45–46): Myös oppilaan saama arvostus opettajilta, vertaisilta ja vanhemmilta on tärkeässä asemassa, jotta oppiminen koetaan merkitykselliseksi.

Viihtymistä ja hyvinvointia koulussa lisää oppilaiden mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa asioihin osana kouluyhteisöä (Harinen & Halme, 2012; Powell ym., 2018; Väливаara ym., 2018). Suomen perustuslaissa (731/1999) määritellään lasten oikeudesta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaan. Jokaisen oppilaan oikeus osallistua hänen koulunkäyntiään ja häntä itseään koskevaan päätöksentekoon on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014, s. 101). Toisin sanoen koulun aikuisten vastuulla on huolehtia siitä, että osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet turvataan koulussa kaikille, ei ainoastaan aktiivisille

oppilaille (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016, s. 23–24). Koulujen osallisuuskasvatuksen tulisi pyrkiä luomaan oppilaille tunne yhteisöön kuulumisesta yhdessä koettujen ilon, surun, epäonnistumisen ja onnistumisen tunteiden myötä (Rautiainen, 2017, s. 19). Osallisuuden kokemuksessa olennaista on nimenomaan yksilön sisäisen voimantunteen löytäminen sekä yksilön kokemus kyvystään vaikuttaa asioihin (Mäntynen, 2016, s. 65).

Kuitenkin tarkastelemalla viime vuosien kouluterveyskyselyiden tuloksia, käy ilmi, että oppilaat kokevat mahdollisuutensa osallistua koulun asioiden suunnitteluun vähentyneen. Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan 42–47 prosenttia 4.-5.- luokkalaisista koki voivansa osallistua koulun asioiden suunnitteluun, vastaavan osuuden ollessa vuonna 2019 50–51 prosenttia (Helenius & Matikka, 2022, s. 2). Oppilaat kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa parhaimmiksi koulun eri tapahtumien suunnittelussa (Kanste ym., 2017; Kiilakoski, 2012) sekä kiusaamisen ehkäisemisessä ja selvittämisessä (Kanste ym., 2017). Vähiten vaikutusmahdollisuuksia oppilaat kokivat olevan oppituntien ja koulupäivien sisällön suunnittelussa (Kanste ym., 2017).

#### **2.2.4 Terveydentila**

Terveyden Konu (2002, s. 46) on määritellyt yksilön erilaisten tautien ja sairauksien poissaoloksi. Yleisesti terveys voidaan jakaa fyysiseen ja psyykkiseen terveydentilaan. Fyysinen terveydentila käsittää fyysiset oireet, kuten esimerkiksi flunssat, päänsäryt, niska- ja hartiaseudun kivut, vatsakivut ja väsymyksen (Konu, 2002, s. 39). Psyykkiset oireet, kuten jännittyneisyys, ärsyntyneisyys ja hermostuneisuus, nähdään puolestaan kuuluvaksi osaksi yksilön psyykkistä terveydentilaa (Konu, 2002, s. 39). Terveys ymmärretään myös voimavarana, jonka avulla muita kouluhyvinvoinnin osa-alueita pystytään saavuttamaan (Konu, 2002, s. 46).

Kansallisissa kouluterveyskyselyissä oppilailta kysytään kokemusta omasta terveydentilastaan. Perusopetuksen 4.- ja 5.- luokkalaisista oppilaista joka kymmenes koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan (Ikonen & Helakorpi, 2019, s. 3), vastaavien

prosenttilukujen ollessa vuonna 2021 tyttöjen kohdalla 13 ja poikien kohdalla 9 (Helakorpi & Kivimäki, 2021, s. 4). Luvut kasvavat selvästi yläkoululaisten tuloksia tarkasteltaessa. Esimerkiksi 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä 34 prosenttia koki terveydentilansa keskinäiseksi tai huonoksi vuonna 2021 (Helakorpi & Kivimäki, 2021, s. 4).

Psyykkisestä terveydestä puhuttaessa, maailman terveysjärjestö (World Health Organization, 2013, s. 6) määrittelee mielenterveyden hyvinvoinnin tilana, jossa yksilö ymmärtää omat kykynsä, pystyy selviytymään elämän tavallisista stressaavista tilanteista, työskentelee tuotteliaasti ja pystyy osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Lasten kohdalla WHO korostaa lisäksi kykyä hallita omia ajatuksia ja tunteita, sekä taitoa oppia uutta ja rakentaa sosiaalisia suhteita (World Health Organization, 2013, s. 6).

Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tuloksista ilmenee oppilaiden stressaavan koulusta aiempaa enemmän, mikä näkyy kouluinnostuksen vähenemisenä (Salmela-Aro ym., 2021). Samassa kyselyssä kartoitettiin oppilaiden koulu-uupumusta, kuten esimerkiksi kuinka usein oppilas kokee tunnetta koulutyöhön hukkumisesta, huonosti nukkumista kouluasioiden takia tai tunnetta siitä, että koulunkäynnillä ei ole merkitystä. Yleisimmin oppilaat vastasivat "usein" kohtaan "Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan" ja tytöistä lähes puolet nukkui kouluasioiden takia huonosti ainakin joskus (Helenius & Matikka, 2022). Koulu-uupumus voidaan määritellä stressihäiriöksi, jota on mahdollista kuvata kolmella ulottuvuudella: uupumusasteinen väsymys, kyynisyys koulua kohtaan ja riittämättömyyden tunne opiskelijana (Salmela-Aro, 2017, s. 339).

Vastaavia tuloksia koulu-uupumuksen kasvamisesta on saatu muistakin tutkimuksista. Salmela-Aron ym. (2018) tutkimuksessa havaittiin oppilaiden koulu-uupumuksen kasvua koko yläkoulun ajan ennen lukioon siirtymistä. Löfstedt kumppaneineen (2020) tutki 15-vuotiaiden oppilaiden koulutytytyväisyyttä ja koulua kohtaan koettuja paineita vuosien 2002 ja 2018 välillä 32 eri maassa. Tulosten mukaan poikien koulutytytyväisyys kasvoi ajanjakson aikana, kun taas koulutytytyväisyys kasvoi tyttöjen

keskuudessa. Hirvonen kollegoineen (2019) puolestaan tutki kuudesluokkalaisten kouluun liittyvää stressiä ja tulosten mukaan oppilaan kyky vastata koulussa kohtaamiinsa paineisiin ja haasteisiin ennusti vähäisempää koulustressiä. Tämä sopii yhteen Virtasen ym. (2018) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan vahvasti kouluun kiinnittyneet oppilaat kokivat vähän koulu-uupumusta, kun taas korkeasta koulu-uupumuksesta kärsivät oppilaat olivat heikommin kouluun kiinnittyneitä. Uupumuksen kokemuksella oli siis yhteys kouluviihtyvyyteen ja uupumukselta suojaaviksi tekijöiksi nähtiin kodin ja opettajan tuki sekä luokan kannustava ilmapiiri (Virtanen ym., 2018, s. 94).

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on perehtyä 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksiin kouluhyvinvoinnista. Lisäksi tutkimus tarkastelee, millaisilla keinoilla kouluhyvinvointia ja koulussa viihtymistä voitaisiin oppilaiden käsitysten mukaan parantaa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mistä tekijöistä kouluhyvinvointi oppilaiden mukaan muodostuu?
2. Millä keinoilla kouluhyvinvointia ja koulussa viihtymistä voisi oppilaiden mukaan parantaa?

### 3.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka avulla pyrin ymmärtämään oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Laadullisten menetelmien tarkoitus on tilastollisten yleistysten sijaan tuottaa syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, s. 14; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen osallistujien omien tulkintojen esille nostaminen on yksi laadullisen tutkimuksen tavoitteista (Hakala, 2018; Puusa & Juuti, 2020).

Tutkimukseni mukailee fenomenologis-hermeneuttisen ja lapsuudentutkimuksen pääperiaatteita. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavien yksilöiden kokemustodellisuutta ja käsitteellistämään tutkitun ilmiön (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.3.3). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään siis ihmisten ajatuksiin tutkittavasta ilmiöstä, eikä siihen miltä ilmiö näyttää (Harcourt & Sargeant, 2012, s. 46). Vain henkilökohtaisen kokemuksen ilmiöstä omaavat yksilöt voivat jakaa näkökulmansa tutkijalle tarkasteltavaksi (Metsämuuronen, 2006, s. 212). Tutkija

etsii merkitystä asioille tutkittavien suoran kertomuksen kautta ja todellisuuden katsotaan rakentuvan fenomenologiassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Harcourt & Sargeant, 2012, s. 46). Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimukseen tulee juuri tulkinnan tarpeesta eli pyrkimyksestä tulkita mahdollisimman oikein asiat, mitä haastateltava sanoo (Laine, 2018, s. 33).

Lapsuudentutkimuksessa tavoitteena on tuoda aktiivisesti esiin lapsen oma ääni ja lasten tuottama aineisto on yksi keino saada heidän mielipiteitään esille (Roos, 2015, s. 28). Viime vuosina lapsuudentutkimus on lisääntynyt ja monipuolistunut tutkijoiden tavoitteesta pyrkiä ymmärtämään lapsia paremmin yhteiskunnan aktiivisina jäseninä (Karlsson, 2020, s. 248). Tässä tutkimuksessa keskityn tarkemmin kuvattuna lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, jossa tavoitteena on perehtyä lasten ja nuorten näkemyksiin, tarkastella heidän tuottamaansa aineistoa sekä heidän osallistumistaan yhteiskunnassa (Karlsson, 2010; Karlsson, 2020). Lapset nähdään suojelua tarvitsevinä aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina omassa elämässään sekä tiedon tuottajina, joilla on sellaisia kokemuksia tämän päivän lapsuudesta, joita ei muilla ikäluokilla ole (Karlsson, 2010, s. 125). Tämän tutkimuksen kohdalla kuvaan yksittäisten lasten omia kokemuksia kouluhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

### **3.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseni kohderyhmäksi valikoitui harkinnanvaraisen otannan kautta alakoulun 3.–6.-luokan oppilaita eri alakouluista. Hyödynsin niin sanottua mukavuusotantaa (*convenience sampling*), jossa tutkittavat valitaan helpoimmalla mahdollisella tavalla (Edgar & Manz, 2017). Tässä tapauksessa osallistujat olivat itselleni entuudestaan tuttuja, avaamatta tarkemmin asiayhteyttä osallistujien paremman anonymiteetin säilymisen vuoksi. Osallistujiksi valikoitui 3.–6.-luokan oppilaita, sillä tutkimustietoa tämän ikäisten kouluhyvinvoinnista löytyy melko vähän. Alkuopetusikäiset oppilaat rajasin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä koin, että heille ei ollut vielä kertynyt kovin paljoa henkilökohtaista kokemusta koulusta.

Lapsen iästä ja kehitystasosta riippuen, jokainen lapsi tuo oman uniikin kielensä, käyttäytymisensä ja tietonsa tutkimusprojektiin, mikä vaatii tutkijalta huolellista pohdintaa esimerkiksi soveltuvien tutkimusmenetelmien sekä osallistujien taidot kohtaavan viestintätavan osalta (Harcourt & Sargeant, 2012, s. 17). Eri luokka-asteiden oppilaita haastateltaessa tavoitteena oli saada tutkimustietoa laajemmin, sillä jo ikänsä puolesta oppilaat ovat eri kehitysvaiheessa ja näin myös kokemukset kouluhyvinvoinnista saattavat näyttäytyä eri tavoin.

Tutkimukseen osallistujat rekrytoin kohderyhmään kuuluvien tuttujeni joukosta lähestymällä heidän huoltajiaan. Lähetin heille lyhyen saateviestin, tutkimustiedotteen sekä tietosuojalomakkeen tutkimuksestani. Lapsille kerroin tutkimuksesta suullisesti ja jaoin jokaiselle suostumuslomakkeen, joka huoltajan tuli täyttää, mikäli lapsi oli halukas osallistumaan tutkimukseeni. Tutkimuksen aiheen selittäminen ikätasolle sopivalla tavalla on erityisen tärkeää, jotta lapsi ymmärtää mihin on suostumassa (Harcourt & Sargeant, 2012, s. 17).

Haastateltavat olivat yhtä lukuun ottamatta minulle siis entuudestaan tuttuja ja luottamussuhde tutkijan ja haastateltavan välillä oli jo olemassa. Sekä tutkijan että tutkittavien on kuitenkin tiedostettava normaalista poikkeavat roolit haastattelutilanteessa (Harcourt & Sargeant, 2012, s. 31). Tutkimukseen osallistui kaksitoista oppilasta, joista neljä oli kolmannella luokalla, kaksi neljännellä, kaksi viidennellä ja neljä kuudennella luokalla. Haastateltavien määrää pohtiessa pidin mielessä saturaation eli kylläntymisen ajatuksen: haastattelujen alkaessa toistaa itseään, on niitä todennäköisesti riittävästi (Eskola ym., 2018). Minulla oli mahdollisuus kasvattaa tutkimuksen osallistujajoukkoa, mutta nämä kaksitoista haastattelua tehtyäni, koin saaneeni riittävästi materiaalia tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Tässä tutkimuksessa oppilaiden sukupuolella ei ole tulosten kannalta merkitystä, joten sitä ei paremman anonymiteetin säilymisen vuoksi avata.

### 3.4 Aineiston keruu

Valitsin aineistonkeruutavaksi teemahaastattelun, jonka tukena hyödynsin oppilaiden päiväkirjamerkintöjä yhden kouluviikon ajalta. Haastattelun etuna on menetelmän joustavuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Päädyin keräämään aineiston yksilöhaastatteluilla, jotta muiden haastateltavien läsnäolo ei vaikuttaisi tilanteeseen (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 74). Punnitsin myös ryhmähaastattelun mahdollisuutta, mutta tuntiessani haastateltavat entuudestaan, koin yksilöhaastattelut paremmaksi tavaksi saada jokaisen ääni kuuluviin.

Teemahaastattelussa varmistetaan, että ennalta päätetyt teemat käydään kunkin haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastattelutilanteissa (Eskola ym., 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat aineistonkeruutavoista haastattelun eduksi juuri mahdollisuuden tarkennusten ja havaintojen tekemiseen haastattelutilanteen aikana. Tämän joustavuuden ansiosta pystyin kunkin haastattelun aikana esittämään kysymykset luontevassa järjestyksessä ja tekemään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä tavoittaakseni jokaisen oppilaan äänen mahdollisimman hyvin. Lapsia haastateltaessa aikuisen ja lapsen välinen valtaero on haastattelutilanteessa koko ajan läsnä (Nieminen, 2010, s. 37; Alasuutari, 2009, luku 7.3), joten tavoittaakseen lapsen äänen, haastattelijan tulee kuunnella lapsen tapaa puhua ja sovittaa oma puheensa tähän sopivaksi (Alasuutari, 2009, luvut 7.4). Myös Harcourt & Sargeant (2012, s. 30–31) nostavat esiin tutkijan vastuun valtasuhteiden ymmärtämisessä sekä positiivisen ilmapiirin rakentamisessa osallistujien kanssa. On kuitenkin pidettävä mielessä, että lapsen haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa sekä haastattelijan että lapsen tuottavat keskustelun sisällön, jolloin esiin tulevat kokemukset ovat yhdessä tuotettua todellisuutta (Alasuutari, 2009, luku 7.5).

Tässä tutkimuksessa Konun (2002) malli kouluhyvinvoinnista ohjasi haastattelun teemojen ja kysymysten muodostumista. Tämän lisäksi hyödynsin kysymysrunkoa pohtiessa myös muita tutkimuksia saman aiheen ympäriltä. Pyrin pitämään koko ajan mielessäni kuitenkin tutkimukseni tavoitteen, sillä



juuri se sitoo Eskolan ym. (2018) mukaan kokonaisuuden yhteen ja oikeuttaa erilaisten kysymysten esittämisen. Näiden keinojen avulla muodostui teemahaastattelulle ominaiset teemat, joiden käsittely oli välttämätöntä tutkimusongelmaan vastaamiseksi (Vilkkä, 2021). Haastattelukysymysten tukena hyödynsin oppilaan omia koulupäivään liittyviä päiväkirjamerkintöjä haastattelua edeltävältä kouluviikolta. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelun tulisi olla luonteeltaan mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen ja kysymyksenasettelun tulisi ohjata mahdollisimman kuvaileviin vastauksiin (Laine, 2018). Haastattelukysymykseni (liite 3) olivat muodoltaan avoimia. Lapsia haastateltaessa on hyödyllistä suosia avoimia kysymyksiä, sillä vastaukset ovat usein tarkempia suljettuihin kysymyksiin verrattuna niiden vastaajalähtöisyyden vuoksi (Cohen ym., 2012, s. 433).

Haastattelut muodostivat tutkimuksen primääriaineiston ja lasten kirjaamat päiväkirjamerkinnät toimivat tukena haastattelutilanteissa. Hyödyntämällä kahta aineistonkeruutapaa, varmistin aineiston riittävyyden ja lapsen tekemä päiväkirja auttoi haastattelun syventämisessä ja aihealueen yhdistämisessä vielä paremmin lapsen omaan kokemusmaailmaan (Aarnos, 2018). Osasin ennakkoon olettaa, että lasten vastaukset tulisivat olemaan keskenään eri pituisia ja esimerkiksi haastateltavan luokka-aste saattaisi vaikuttaa tiedon ja kokemusten määrään.

Haastattelut toteutettiin kasvotusten helmi-maaliskuussa 2023. Huoltajalta ennakkoon saadun suostumuslomakkeen lisäksi, kävin haastattelutilanteen läpi jokaisen lapsen kanssa ja he allekirjoittivat oman suostumuslomakkeen. Näin varmistuin vielä lapsen omasta suostumuksesta tutkimukseen osallistumisesta. Nauhoitin jokaisen haastattelun aineiston analysointia varten. Olin jo tutkimustiedotteessa kertonut, että nauhoitan haastattelut, mutta kysyin tähän vielä erikseen luvan jokaiselta haastateltavalta ennen nauhoituksen aloittamista. Korostin vielä ennen haastattelun aloittamista tilanteen luottamuksellisuutta, sitä että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita ja väriä vastauksia sekä omaa asemaa tässä kohtaa tutkijana. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 11–24 minuutin

välillä ja yhteensä niiden kesto oli noin 193 minuuttia. Litteroituna aineistoa kertyi yhteensä noin 71 sivua (23906 sanaa).

### 3.5 Aineiston analyysi

Analysoin saadun tutkimusaineiston käyttäen abduktiivista eli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin keinoin aineistosta etsitään merkityksiä ja pyritään lisäämään informaatiota, kun hajanaisesta aineistosta kootaan käsitteellistämisen kautta selkeää ja tiivistä tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 108; Vilkka, 2021). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aikaisempi tutkimustieto auttaa analyysin tekemistä, teorian antaessa kuitenkin tilaa aineistosta esiin nouseville teemoille ja tulkinnoille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107–113).

Tässä tutkimuksessa keskeisenä analyysia ohjaavana teoriana toimii Konun (2002) kehittämä malli kouluhyvinvoinnista, jonka neljä osa-aluetta ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Aluksi analyysiä tehdään aineistolähtöisesti, mutta lopuksi tarkasteluun otetaan aiempaa tutkimustietoa jäsentämään analysoitua aineistoa, jotta saadut aineistolähtöiset käsitteet saadaan sovitettua jo olemassa olevaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analysoinnissa on tärkeää malttaa keskittyä aineistosta löytyviin tutkimusongelman kannalta kaikkein olennaisimpiin merkityksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Patton, 2002). Analysoidessa aineistoa, merkityksen tekevät tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset sekä tutkijan tapa tulkita aineistoa (Ruusuvuori ym., 2010, s. 15).

Aloitin analysoinnin kuuntelemalla nauhoitteet läpi ja litteroimalla ne kirjalliseen, tutkittavaan muotoon (Vilkka, 2021). Tässä vaiheessa tein aineistoista myös mahdollisimman anonyymejä ja käytin haastateltavista litteroidussa tutkimusaineistossa tunnisteita "Oppilas 1", "Oppilas 2" ja niin edelleen. Jätin litteroidessa pois joitakin yksittäisiä täytesanoja, kuitenkin niin, etteivät haastateltavien vastausten merkitykset muuttuneet. Tutustuttuani litteroituun aineistoon huolellisesti, aloin redusoida eli pelkistää aineistoa

karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois. Käytin pelkistämässä värikoodausta ja etsin aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmauksia ja ajatuskokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Rubin ja Rubin (2005, s. 206–208) selventävät koodaamisen tarkoittavan tutkimukseen liittyvien teemojen etsimistä aineistosta ja samankaltaisten ilmausten merkitsemistä esimerkiksi tietyllä värillä. Koodauksen avulla tutkija siis tunnistaa aineistosta samankaltaisia tietoja, jotka ovat olennaisia tutkimusongelman kannalta ja koodauksen avulla ne on analyysin myöhemmissä vaiheissa helpompi löytää laajan aineiston joukosta (Cohen ym., 2012, s. 559).

Pelkistämävaiheen jälkeen aloin ryhmittelemään aineistosta yhteisiä tekijöitä ja muodostamaan niistä alaluokkia (Hirsjärvi & Hurme, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistin alaluokkia yläluokiksi. Viimeisenä oli vuorossa käsitteellistämisen vaihe, jolloin jaoin yläluokat koulun hyvinvointimallin osa-alueiden alle. Haastattelutilanteessa kysymysrunko pohjautui koulun hyvinvointimalliin (Konu, 2002), mikä helpotti aineistosta löytyneiden ilmausten luokittelemista mallin mukaisesti. Aineistosta nousseista ilmauksista muodostui jokaista koulun hyvinvointimallin osa-alueetta kohden 1–7 yläluokkaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta (taulukko 1) ja 0–4 toiseen tutkimuskysymykseen liittyen (taulukko 2). Tätä analyysivaihetta olen havainnollistanut taulukoissa 1 ja 2 ja laajemmin alaluokat sisältävät analysoinnit löytyvät liitteistä (liite 1 ja 2).

## **Taulukko 1**

### *Aineiston käsitteellistäminen (tutkimuskysymys 1)*

Konun koulun hyvinvointimallin osa-alue	Yläluokka
Koulun olosuhteet	Työskentelyilmapiiri
	Kouluruokailu
	Turvallinen ympäristö
	Koulun eri tilojen viihtyisyys
	Lukujärjestys
	Välitunnit

	Tapahtumat
Sosiaaliset suhteet	Vertaissuhteet
	Opettaja-oppilassuhde
	Ryhmädynamiikka
Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	Vaikutusmahdollisuudet
	Vastuun ottaminen omasta koulutyöstä
	Mieleisen opiskelutavan löytäminen
	Kouluaineet
Terveydentila	Väsymys ja stressi

## Taulukko 2

*Aineiston käsitteellistäminen (tutkimuskysymys 2)*

Konun koulun hyvinvointimallin osa-alue	Yläluokka
Koulun olosuhteet	Koulun eri tilojen viihtyisyys
	Tapahtumat
	Kouluruoka
	Oppiminen ja lukujärjestys
Sosiaaliset suhteet	Vertaissuhteet
	Opettajat
	Ilmapiiri
Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	Vaikutusmahdollisuudet

Etenin analyysiprosessissa yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Yläluokkien muodostamisessa hyödynsin jo olemassa olevaa teoriaa ja yhdistin ne sitten koulun hyvinvointimallin osa-alueisiin. Kuten taulukosta 2 on havaittavissa, terveydentilaan liittyvät asiat eivät nousseet oppilaiden vastauksissa esille tutkimuskysymykseen 2 liittyen. Tämän takia yläluokkia ei siis muodostunut kuin hyvinvointimallin kolmen osa-alueen alle tutkimuskysymyksen 2 osalta.

### 3.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys liittyy laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimuksen teon prosessiin aina aiheen valinnasta valmiin tutkimuksen julkaisemiseen saakka (Kuula, 2011; Vuori, 2023). Tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula, 2011), ja siinä lähtökohtina ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus, avoimuus, vastuullisuus, asianmukainen viittaaminen käytettyihin lähteisiin sekä tarkkuus kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013). Tutkimusprosessissa tutkija on itse vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta (Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja pyrinkin toimimaan näiden ohjeistuksien mukaisesti mahdollisimman hyvin.

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa edellytyksenä on tutkittavien ja tutkijan välinen luottamus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019), joka ilmenee muun muassa tutkittavien oikeuksien, ihmisarvon ja yksityisyyden kunnioittamisena (Kuula, 2011, luku 2.7; Vuori, 2023). Eettisten periaatteiden noudattamiseen kuuluu myös se, ettei tutkimuksesta saa aiheutua minkäänlaista haittaa osallistujille (Puusa & Juuti, 2020). Lapsuudentutkimuksen yleistymisen myötä lasten kykyyn ja oikeuteen vaikuttaa heitä koskeviin asioihin on alettu kiinnittää enemmän huomiota ja lapsia on alettu pitää luotettavina tiedonjakajina omista kokemuksistaan (Strandell, 2010, s. 93). Lasten ja aikuisten välillä on kuitenkin olemassa valtasuhde ja tutkijalla onkin eettinen vastuu pyrkiä pienentämään tätä valtasuhdetta ja lähestyä lapsia mahdollisimman tasa-arvoisesti (Strandell, 2010, s. 102).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) korostaa myös ohjeissaan, että lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin oman kehityksensä mukaisesti ja tutkimuksesta tulee kertoa heille sellaisella tavalla, jonka he ymmärtävät. Tämän tutkimuksen kohdalla olen pitänyt huolen siitä, että kaikille tutkimukseen osallistuneille ja heidän huoltajilleen on toimitettu asianmukaisesti tarvittavat dokumentit, joista on selvinnyt tutkimuksen tarkoitus sekä muut tarvittavat tiedot liittyen muun muassa tutkimuksen aikatauluun, vapaaehtoisuuteen sekä tietosuoja-asioihin. Tutkimusluvan pyysin sekä oppilailta itseltään että heidän huoltajiltaan. Varmistaakseni vielä tutkimukseen

osallistuvien lasten oman suostumuksen tutkimukseen ja mahdollistaakseni kysymysten esittämisen, kävin ennen haastattelutilannetta tutkimuksen kulun läpi vielä kertaalleen jokaisen osallistujan kanssa. Toin vielä ennen aloittamista esille, että halutessaan haastattelun saa keskeyttää missä kohtaa tahansa.

Tutkimusaineiston keruu, käsittely ja asianmukainen säilytys ovat lisäksi olennaisia asioita tutkimuksen eettisyydessä (Kuula, 2011, luku 1.1). Yksityisyyden suojan varmistaaakseni toteutin haastattelut mahdollisimman anonyymisti ja osallistujat eivät esimerkiksi esitelleet itseään nauhalle. Litterointivaiheessa käytin osallistujista tunnisteita, kuten "Oppilas 1" ja tämän lisäksi poistin litterointivaiheessa muita esiin tulleita tunnistetekijöitä, kuten ystävien tai koulujen nimiä osallistujien vastauksista. Litterointien valmistuttua poistin nauhoitteet asianmukaisesti. Säilytin tutkimusaineistoa Jyväskylän yliopiston suojatulla U-aseamalla, jonne kirjauduin henkilökohtaisilla käyttäjätunnuksillani, jotka eivät ole kenenkään muun tiedossa. Huolellisen työskentelyn varmistaaakseni tein varmuuskopioita työn eri vaiheista ja tallensin tiedostot aina selkeästi nimettyinä. Tutkimusprosessissa hyödynsin apuna huolellisesti tehtyä aineistonhallintasuunnitelmaa.

Kokonaisuudessaan tutkimusprosessin avoimuus sekä tulosten huolellinen kirjaaminen ja yksityiskohtainen raportointi ovat olennainen osa hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Kuula, 2011, luku 2.7). Olen pyrkinyt avaamaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheet tehdäkseni mahdollisimman läpinäkyväksi sen, mitä tutkimuksessa on tehty. Tutkimusaineistoon liittyvien asioiden kattava kuvaus lisää luotettavuutta tutkimustulosten raportoinnin osalta (Kuula, 2011, luku 7.7). Kun tutkimus on tehty ja raportoitu avoimesti ja läpinäkyvästi tutkimusdatan käsittelyyn liittyvien FAIR-periaatteiden (*findable, accessible, interoperable, reusable*) mukaisesti, sen voidaan katsoa olevan eettisesti luotettavaa (Parland-von Essen, 2020). Tässä tutkimuksessa olen avannut aineistonkeruuseen sekä analysoimiseen liittyvät asiat huolellisesti ja pyrkinyt olemaan kriittinen analysoidessani tutkimukseni piirteitä ja tutkielmani tullaan myös julkaisemaan opinnäytteiden julkaisuarkistossa.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä edeten. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen niitä tekijöitä, joista kouluhyvinvointi oppilaiden omien kokemusten mukaan muodostuu. Toisessa alaluvussa perehdyn oppilaiden käsityksiin keinoista, joilla kouluhyvinvointia ja koulussa viihtymistä voisi kehittää. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa keskeisenä ohjaavana teoriana toimi kouluhyvinvoinnin malli (Konu, 2002), jonka osa-alueiden mukaisesti käyn tutkimuksen tuloksia läpi.

### 4.1 Oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, mistä tekijöistä kouluhyvinvointi oppilaiden mukaan muodostuu. Oppilaat tulivat pääosin mielellään aamulla kouluun ja viihtyivät koulussa. Oppilas 3:n mukaan koulunkäynti oli varsin mieluisaa: "No jos ei oo kivaa, sit pitää olla tosi tylsää!". Oppilaiden vastauksista löytyi paljon yhteisiä tekijöitä, mitkä vaikuttivat heidän kouluviihtyvyyteensä, joskin asioiden merkitys vaihteli kuitenkin jonkun verran oppilaskohtaisesti. Kaikkien oppilaiden vastauksista ilmeni kavereiden ja välituntialueen aktiviteettien vaikuttavan kouluhyvinvointiin.

**Koulun olosuhteet.** Yksi merkittävimmistä haastatteluissa nousseista asioista oli koulun eri tilojen merkitys oppilaiden koulussa viihtymiseen. Mahdollisuudet erilaisiin aktiviteetteihin esimerkiksi koulun piha-alueella nousivat esille useissa vastauksissa. Oppilas 12 kuvaili omaa kouluaan seuraavasti "meiän koulu on aika pieni, mut siellä on ihan hyvin aktiviteetteja. Meillä on niinku kiipeilyseinää ja esim semmosta virtuaalista peliseinää ja opettajat on siellä jo tuttuja ja kaikki luokkatilat ja molemmat rakennukset. Se on ihan semmonen kiva koulu." Aktiviteettien ja erilaisten virikkeiden puuttuminen piha-alueilta puolestaan aiheutti harmitusta:

No nyt se on aika tylsä se piha. Siel ei oo oikein mitään tekemistä ja siellä on vaa semmosta no on meil siel metsä, mutta sielläkään ei oo oikein mitään tekemistä. Meillä on kolme koripallokorja ja sitte on semmonen hiekka-alue, missä on kaikkia jotai missä voi niinku roikkua ja kiipeillä. Ja sitte no se on vaa semmosta niinku hiekkaa, jossa on kiviä se melki koko piha, niin siel ei oikein voi tehdä mitään. (Oppilas 6)

Erityisesti uuden rakennuksen ja isojen tilojen tuomat mahdollisuudet tulivat muutamissa vastauksissa esille. Oppilaat arvostivat erilaisia tiloja, missä pystyi opiskelemaan oman luokan lisäksi. Koulun eri tilojen viihtyisyyteen vaikutti myös sisustukselliset ratkaisut, joista oppilas 5 kertoi "siel on kaikkia oppilaiden kuvistunneilla tekemiä maalauksia tai semmosia vesiväreillä tehty, niin sit on hienot seinät, et ne ei oo vaan tyhjiä. Ja aika monessa paikassa on jotain kasveja, niin sitte ei oo niinku ihan tylsän näkönen". Viihtyisyyttä lisäsi siis myös se, että tilat ovat oppilaiden näköisiä eivätkä niin laitosmaisia. Tilojen ahtauden ja epäsiisteyden oppilaat puolestaan kokivat negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä koulussa viihtymiseen. Tämä korostui erityisesti parakeissa olevien oppilaiden vastauksissa:

No siis meiän koulu, tai se ei oo niinku koulu, se on niinku rakennus. Koska meiän vanha koulu homehtu, niin me mentiin sinne, mut me saadaan ens vuonna sitte meiän uus koulu käyttöön. [...] Se koulu ei oo hirveen viihtyisä, koska se on tosi ahdas. Ja sitten sitä jonkun verran sotketaan ja sit siel on aina niitä vaatteita hirveesti lattialla, ku kaikki ei välttämättä niinku viä naulakkoon." (Oppilas 6)

Koulun olosuhteisiin liittyen oppilaat kertoivat myös turvallisen ympäristön merkityksestä. Oppilas 3 kuvailee turvallisuuteen liittyviä asioita seuraavasti "siel on välkillä aina tosi monta aikuista pihalla. Ja sit siel on vielä aitoja ja isompia oppilaita, jotka voi auttaa, jos ei oo niit opettajia lähellä. Ja koulun piha on kuitenkin, ei se mikää megaiso oo, mutta semmonen kohtuullinen, niin sinne ei oikein voi eksyä." Parilla oppilaista oli myös kokemuksia pienistä vaaratilanteista koulun piha-alueella ahtauden tai esimerkiksi liukkauden vuoksi ja mieleen oli jäänyt myös pelottava muisto turvallisuusharjoituksista:

Hmm joskus mua pelotti pienempänä, kun mä olin niinku eskarin samassa koulussa, niin sit mua pelotti se, että ku meillä oli niinku jotain harjotuksia, et jos sinne tulee joku murhaaja tai sinne tulee tulipalo. Niin mua saatto pienenä vähän pelottaa ne, kun mä en tienny, tai sillee mä en joskus tienny, että ne on harjotuksia. Niin sit mua alko pelottaa. (Oppilas 6)

Luokan työskentelyilmapiirillä nähtiin lisäksi olevan vaikutusta kouluhyvinvointiin. Monet oppilaat kertoivat luokan työrauhan vaihtelevan aika



paljon ja esimerkiksi luokkakooalla koettiin olevan merkitystä asiaan. Oppilaiden vastauksista ilmeni, että suuret luokat olivat vähän villejä, mutta ryhmätunnit toivat helpotusta asiaan. Työskentelyilmapiirin apuna etenkin nuorempien oppilaiden kohdalla korostuivat vielä luokassa laaditut yhteiset työskentelyohjeet:

Meil on meidän luokan edessä semmoset ohjeet oppitunnille. Mitkä sit tunnin alussa joku lukee ne ja sitte niitä noudatetaan tunnilla [...] No esim vaikka annetaan työrauha. Öö kun kuulet merkin 3 sekuntia aikaa hiljentyä. Tai sit pitää peukkua yllä. Ja sitten meillä on, että otetaan ennenkö ope tulee luokkaan, niin tunnin välineet ja kirjat ennen tunnin alkua. Ja siinä ne olikin. (Oppilas 3)

Pienet muutokset koulun arjessa, esimerkiksi lukujärjestyksen osalta tai erilaisten tapahtumien myötä, piristivät oppilaita heidän vastaustensa mukaan. "No tänään ainaki meillä oli ruokailu, et me saatiin jäätelöä ja sitte enkun tunnilla me ei tehty mitään enkun juttuja, vaan me saatiin värittää sellasta värityskuvaa" selitti oppilas 2 innoissaan heidän hieman tavallisesta poikkeavaa päiväänsä. Pieni vaihtelevuus lukujärjestyksessä eri päivien osalta sai myös kiitosta. Etenkin taukoja tuntien väleissä ja hieman eri aikaan alkavia koulupäiviä pidettiin positiivisena asiana.

Koulupäiviin kuuluvien taukojen osalta ruokailut jakoivat oppilaiden mielipiteitä. Suurimman osan mielestä kouluruoka oli hyvää, mutta sitä kohtaan esitettiin myös kritiikkiä "meiän koulun ruoka ei oo hirveen hyvää" (Oppilas 6). Välitunnit puolestaan olivat kaikkien haastateltujen oppilaiden mieleen, vaikka joskus saattoikin olla hieman tylsää. Oppilas 12 kuvailee tyypillistä välituntiaan seuraavasti: "yleensä me vaan seisotaan katoksessa ja jutellaan. Ja sit on välillä ihan kiva tehdä jotain... pelata jotain pallopelejä". Oppilas 1:n vastauksessa on sen sijaan havaittavissa enemmän nuoremmille oppilaille tyypillistä mielikuvituksen käyttöä välituntileikeissä "siinä leikissä on niinku yks tai enemmän semmosta eläintenhoitajaa ja loput on eläimiä ja sitte välillä ne eläimet karkaa ja sitten sen pitää niinku jahtaa niitten perässä". Passiivinen välituntiaika lisääntyi oppilaiden vastausten mukaan vanhemmilla oppilaille verrattuna nuorempiin oppilaisiin.

Kouluissa järjestettävät erilaiset teemapäivät ja hiihtoretket sekä -kilpailut olivat jääneet oppilaiden mieleen heidän kertoessa mieleisiä asioita

koulupäivistään. Näiden lisäksi myös oppiminen uusissa ympäristöissä loi innostumista:

No aika kiva, kun meillä oli tänään koulussa se yrityskyläpäivä. Mentiin sinne bussilla ja mä olin pankinjohtajana. Se oli aika kivaa, mut siinä oli aika paljon myös tehtäviä. Tai että niinkun mä luulin et se olis ollu vähän niinkun, et siel olis ollu enemmän aikaa, mutta se oli hauskaa et siel oli sit enemmän työtä” (Oppilas 11)

**Sosiaaliset suhteet.** Kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä eniten oppilaat kertoivat sosiaalsiin suhteisiin liittyvistä asioista. Kaikki oppilaat pitivät vertaissuhteita avainasemassa hyvinvoinnin kannalta ja yhtenä merkittävimpänä asiana koulussa viihtymiselle, kuten oppilas 12 tiivisti ”kyl kaverit tekee siitä koulunkäynnistä paremman”. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas kertoi, että hänellä on luokalla kavereita. Osan sosiaalinen piiri oli laajempi kuin toisten, mutta sillä ei tuntunut olevan merkitystä kouluhyvinvointiin oppilaiden kertoman mukaan:

Mulla on siellä paljon kavereita, vaikka ei ois samalla luokalla [...] Mun luokalla mun kavereita on yhet kaksoset. Ja sitten on no meidän luokkalaiset! Koska me yleensä pelataan jalkapalloo tai kpk:ta välkillä ja sitte me ei olla silleen niinku yleensä on silleen tytöt ja pojat, meillä ollaan me ihan koko luokka! (Oppilas 3)

Noo mulla ei oo ku vaan niinku yks kaveri, paitsi meiän luokalta on pari, mut ne ei niinku oo silleen kunnon kavereita, ne on vaa niinku tavallaan kavereita. Mutta mul on yks kaveri, joka on tosi kiva ja sitten me ollaan, mä oon aina sen kaa [...] Nii joskus ja niinku aina sillon ku se on kipee, niin sit mä oon niitten kaa. Mut en mä sillee joka päivä tai läheskään joka viikko oo niitten kaa. (Oppilas 6)

Kavereilla oli myös suuri merkitys oppilaiden kokemaan turvallisuudentunteeseen koulussa, mutta sosiaaliset suhteet aiheuttivat toisaalta myös haasteita oppilaille. Oppilas 7 kertoi esimerkiksi yksittäisistä riitatilanteista, että ”meillä on välillä ollu jotain riitoja koulussa. Ni sitte välillä on tuntunu ettei haluis mennä sinne...”. Oppilaat eivät olleet omien kertomusten mukaan havainneet koulukiusaamista, mutta parista vastauksesta tuli kuitenkin ilmi sen kaltaisia piirteitä:

Mul ei hirveesti oo meiän luokalla kavereita. Paitsi jotain kavereita, mut meiän luokkalaiset joskus on vähän ärsyttäviä. Niinku vaikka ärsyttää tai jotain sellasta, mut muuten se meiän luokka on ihan kiva [...] Ne saattaa nauraa jollekin, jos vahingossa tekee jotain väärin tai sit ne saattaa niinku vitsillä haukkua tai jotain sellasta [...] Ei mua sinänsä se hirveesti kiinnosta, koska mä en siitä, jos mua vaikka haukutaan, niin mua ei rupee ittee niinku harmittaan. Et mä vaan unohdan sen, mut jos jotain muita haukutaan, niin se voi olla vähä ilkeetä. Ja sit voi ruveta harmittaan. (Oppilas 6)

Luokan hyvä yhteishenki tuli esille monen oppilaan vastauksissa, vaikka suurin osa ilmaisi luokkansa olevan jakautunut erilaisiin pienempiin porukoihin. Näiden pienempien kaveriporukoiden muodostumista pidettiin luonnollisena ja ajateltiin, että osan kanssa vain tulee tutustuttua paremmin kuin toisten.

Tärkeänä pidettiin myös aktiivisuutta sosiaalisissa tilanteissa, niinkuin oppilas 11 avasi: ”yrittää ite olla sillei just aktiivinen eikä mennä just vaikka istuu jonneki luokan nurkkaan”, sekä leikkiin mukaan pyytämistä oppilaan 4 kertoman mukaisesti ”me ollaan yleensä mun kahen kaverin kaa, mut sit jos me nähään et joku on yksin, niin me mennään pyytään sitä mukaan. Niinku ei oo kiva kenenkää olla yksin, vaan sit pitää muiden leikkiä sen kaa, niin tulee parempi mieli”. Vertaissuhteiden osalta korostettiin myös sitä, että kavereiden kanssa on kivempi tehdä koulutehtäviä ja jokaisen on tärkeää saada olla oma itsensä.

Lähes kaikki oppilaat toivat esiin opettajien merkityksen kouluhyvinvoinnille. Oppilaat kokivat kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeäksi sen, että opettajan tapa opettaa on mielenkiintoinen ja tunneilla hyödynnetään erilaisia aktiviteetteja. Opettajan lempeys ja avun saaminen tarpeen vaatiessa olivat myös olennaisia piirteitä opettajassa:

Ja sitte ku tietää, että ne opettajat ei oo silleen vihasia jos tekee jotain väärin, niin sitte ei tarvii koskaa pelätä, et jos tekee jotain väärin, niin ei sitte huudeta tai jotain [...] tai meiän ope on niinku sellanen, et jos tekee vaikka jotain asioita väärin, niin sit se vaan on silleen et sun pitää tehdä näin ja sitte se niinku korjaa sen [...] ja siltä on helppo pyytää apua. Se ymmärtää mua aika hyvin. (Oppilas 7)

Suurin osa oppilaista piti suhdettaan luokanopettajaan hyvänä. Monet kuvailivat opettajan olevan kiinnostunut heidän asioistansa, mikä tuli esille esimerkiksi opettajan tavassa kysellä oppilaiden kuulumisia. Oppilaat kuvailivat opettajia mukaviksi, mutta sopivan tiukoiksi:

No se on hauska, mut se on kyl myös tiukka [...] Jos joku liikaa hölmöilee tai pitää meteliä, niin huomaa, et kun se yleensä sanoo vitsin kautta tai hymyillen, että kaikki tottelee, mut siinä vaiheessa se ei enää hymyile. Mut ei se kuitenkaa ala yksittäisiä henkilöitä sillein, mee niinku suoraan niiden päälle, vaan se sanoo eka kaikille. Mut kyl meiän luokkalaiset kuuntelee meiän opettajaa. Et sit jos meiän opettaja sanoo, et nyt pitää rauhoittua, niin sit kaikki rauhoittuu. (Oppilas 11)

Myös tästä eroavia kokemuksia tuli esiin oppilaiden vastauksista. Mikäli opettajan toiminta koettiin epäreiluksi, aiheutti se ärsyyntymistä:

Sillä on vaa vähä sellatteita lemppareita, niinku opettajan lellikkejä. Et se suosii osaa ja sitte välillä on joilleki vähän vähemmän kiva. Yleensä mää ja mun kaverit ollaa semmonen silmätikku. Ku mulla on pari aika äänekestä kaveria ja mäki oon sillai änekäs, niin sit se yleensä raivoo meille paljo enemmän. Ja jos se haluaa päättää istumajärjestyksen, niin muut saa yleensä olla vierekkäin ja meiät hajotetaan eri puolille. Nii onhan se ärsyttävää, mut kyl se tekee sitä muilleki.. Se vähemmän huomauttaa kaikista asioista niille lemppareille ja on yleensä tunneilla paljo mukavampi ja antaa niitten tehä yleensä paritöitä ja sillain. (Oppilas 12)

Pohtiessa opettajan odotuksia, oppilaat kokivat, että heiltä odotetaan hyvää käytöstä, työrauhan antamista ja oman parhaan yrittämistä. Oppilas 3 avaa pohdintaansa "opettajat kai oottaa jotain, että öö... jos vaikka on matikkaa, niin sit jos kysyy, että 3 x 3 niin sit pitää vastata 9. Niin et niinku, että osais vähän kaikkee".

**Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet.** Yleisesti ottaen mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen koulussa koettiin merkitykselliseksi kouluhyvinvoinnille. Näitä piirteitä kuitenkin tunnistettiin kouluarjesta suhteellisen vähän. Oppilaat kertoivat, että oman mielipiteen sanominen oli mahdollista ja he kokivat tulevansa kuulluiksi omassa luokassaan ainakin jollain tasolla. Oman mielipiteen kertomiseen tuntui vaikuttavan opettajan rooli tilanteissa ja myös oppilaan persoona, ujompien oppilaiden ollessa hieman arempia vastaustensa kanssa. Oppilas 11 avaa tilannetta kertomalla "no joo... kyl mä uskallan sanoo mielipiteeni. Mut en mä kyl varmaan oo heti eka, joka sen sanoo. Ja ne kuuntelee, jotka yleensä kuuntelee muutenkin. Niinkun opettaja kuuntelee, mut ei kaikki oppilaat". Opettajan roolin merkitys korostui myös toisen oppilaan kokemuksissa:

Mua niinku kuunnellaan kyllä aika hyvin. Emmä osaa selittää (naurahdus) [...] ja uskallan sanoo mielipiteen. Koska sille ei koskaan naureta, jos sanoo jotain väärin tunnilla esim. [...] Ja sit aina jos ei vaikka kuunneltais, niin sitte meiän ope on sillain kuitenkin, et pitää kuunnella tätä asiaa mitä sanotaan. (Oppilas 7)

Vaikutusmahdollisuuksien osalta oppilailla oli keskenään erilaisia kokemuksia. Suurin osa oppilaista nosti esiin koulun oppilaskunnan väylänä vaikuttaa koulun asioihin, mutta muuten vaikutusmahdollisuuksia oli monen melko haastava hahmottaa tai niitä ei koettu olevan. Osa oppilaista ei kyennyt

nimeämään ainoatakaan vaikutuskanavaa. Mielenkiintoista oli, että vanhemmilla oppilailla koettiin olevan enemmän vaikutusvaltaa koulu yhteisössä:

Noo kuitenkin ku me ollaan nelosia ja sitte yleensä isommat saa enemmän vaikuttaa ja me ei olla, tai mä en oo oppilaskunnassa. Niinku oppilaskunta päättää niistä koulun asioista. Niin kyllä mä jonkun verran saan, koska sitten mä voin sanoo meiän luokkalaisille, jotka on siellä oppilaskunnassa, että mitä ehdotuksia mulla on. Mutta mä en sinänsä niinku sitten myöskää päättää niitä, että mikä niistä valikoidaan vaikka. (Oppilas 6)

Oppilaat kertoivat jonkun verran pari- ja ryhmätöissä mahdollisuuksistaan päättää esimerkiksi työn aiheen tai siihen liittyvää kuvitusta. Osa oppilaista tunnisti lisäksi mahdollisuutensa vaikuttaa omaan koulutyöhönsä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

No jos vaikka meillä on matikan koe, niin sit mä aina yritän täysillä saada siitä mahdollisimman hyvät pisteet. [...] Ja no jos mä saisin päättää koulussa asioita... Sitä varten meillä on koulussa semmonen oppilaskunta. Ja siellä ne päättää, on kerran kuukaudessa yks tapaaminen ja sit ne miettii miten koulusta vois tulla kivempi. Ja tällä hetkellä ne miettii, et tulee tekonurmi futiskentälle. (Oppilas 3)

Puhuttaessa tarkemmin vastuun ottamisesta omasta koulutyöstä, oppilaat kertoivat erityisesti koulunkäyntiin panostamisesta, tuntiaktiivisuudesta ja oman parhaansa yrittämisestä.

Mieluisten opiskelutapojen osalta oppilaiden vastauksissa korostui sekä toiminnalliset työtavat parin tai ryhmän kanssa että itsenäinen eteneminen tehtävien parissa. Parhaaseen opiskelutapaan koettiin olevan vaikutusta sillä, mikä päivä ja oppiaine oli kyseessä:

Noo se riippuu sillain päivästä. Jos on väsynyt niin ryhmätyö ei kiinnosta kyllä sillain. Riippuu myös teemasta, jos on matikassa helppo teema, niin tehtävien tekeminen voi olla hauskeempaa, kun osaa sen kaiken jo. On myös mukavia sellaset, joinain päivinä on mukavia sellaset missä saa olla ystävien kanssa jossain tiimissä ja miettii sillain niitä juttuja. (Oppilas 9)

Tylsänä opiskelutapana pidettiin sellaisia tunteja, joilla ei ollut vaihtelevuutta ja joilla joutui vain kuuntelemaan opettajaa tai odottamaan muita. Oppilas 6 totesi "jos ei pääse ite tekemään mitään, et pitää vaan kuunnella ja sit jos vaikka jotkut puhuu kesken tuntia ja sitte ei voi keskittyä. Tai jos pitää vaan tehdä yhtä samaa hommaa koko ajan".

Oppilaiden omat lempikouluaineet vahvistivat kouluhyvinvointia heidän kertomusten perusteella. Sellaiset oppiaineet olivat mieluisimpia, missä oppilaat kokivat olevansa taitavia, aihealue oli heitä kiinnostava, he pääsivät toteuttamaan itseään ja oppimaan uutta. Oppilas 11 kiteytti omat ajatuksensa seuraavasti "liikkatunnit on kivoja tai just ne taideainetunnit. Ehkä osaks siksi, et mä harrastan liikuntaa ja sit mä tykkään siitä muutenkin. Ja sit varmaan ne taideaineet, koska mä koen et mä oon hyvä niissä. Ja niis saa niinku tehä omassa rauhassa". Myös opettajalla oli iso merkitys oppiaineista pitämiseen. Parhaimmillaan esimerkiksi opettajan persoona ja mielenkiintoiset aktiviteetit lisäsivät oppiaineesta pitämistä, kun taas ikävimmillään opettajan kehnoksi koetut pedagogiset taidot vaikuttivat koko oppiaineesta pitämiseen:

Koululiikka ei oo kivaa kun meillä on semmonen ärsyttävä ope, joka raivoo ja sit meil on meiän oma ope. Ja sitten muutenki koululiikka on vähä sellasta, et mä en hirveesti tykkää ku me ollaan meiän rinnakkaisluokan kanssa, jossa on ärsyttäviä tyyppjejä, jotka on tosi ärsyttäviä. [...] No jos tekee jotain vähääkään väärin, niin se ope saattaa niinku moittia siitä tai suuttua (Oppilas 6)

**Terveydentila.** Oppilaiden vastauksissa oli vain vähän terveydentilaan liittyviä asioita. Suurin osa oppilaista ei tuonut ilmi lainkaan kokemuksia terveydentilan vaikutuksista kouluhyvinvointiinsa. Väsymyksen tunne ja stressaantuminen olivat oireita, mitkä näyttäytyivät muutaman oppilaan vastauksissa:

Välillä on kyl niinkun paljon kokeita, ja silloin koulu ei oo niin kivaa. Mutta kyl mä pääsääntösesi viihdyn. Hmmm no jotkut päivät jolloin, meil on keskiviikkosin esim pelkkii lukuaineita, niin sit ne on raskaita ja välillä niinku alkaa väsyttää. Mutta ei sekään sillein, että mä en tykkäis olla koulussa silloin. Ne on vaan vähän raskaampia. (Oppilas 11)

Pitkien koulupäivien vaikutus jaksamiseen alkoi näkyä erityisesti kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa. "No välillä pitkät koulupäivät ja et ne loppuu myöhään, tai alkaa aikasin. Ne välillä tuntuu väsyttäviltä" oppilas 10 kuvaili tuntemuksiaan. Kokeiden lisäksi läksyjen tekeminen heti seuraavaksi päiväksi tuntui välillä raskaalta, etenkin jos oli pitkä koulupäivä takana ja harjoitukset illalla.

Oppilas 9 kertoi myös ärsyyntymisen ja turhautumisen tunteesta, kun eteen tulikin asia, jota ei osannut: "Jotkut oppiaineet on sillai ärsyttäviä vaan. Esim nyt kun meiän pitää tehä sitä saunakauhaa, niin sitä mä en kyl osaa yhtää enkä

tykkää siitä. Se tuntuu vaikeelta, ku en oo tehny sitä koskaa nii ärsyttää”. Myös epäonnistumisen pelko oli tunnetila, joka nousi esiin kokeista koetun stressin lisäksi:

No ehkä jännittäny just kaikki kokeet ja sitte jos on ollu tosi vaikee, niin se on välillä jopa pelottanu [...] Tai ku jos mä en osaakkaa mitään, vaikka sillä ei oo silleen siinä kokeessa väliä, kunhan osaa ne asiat. Niin silti se ajatus siitä, niin se on vähän pelottava. [...] Viimeks ku mulla oli kokeita, ne oli aika helppoja, mut mua kyllä aika paljon jännitti, et miten ne menee. Kun ne oli silleen semilähekkäin, että ehiks mä varmasti lukee niihin tarpeeks. (Oppilas 5)

Oppilaiden vastausten perusteella koulunkäynti oli heille tärkeää ja suurin osa halusi myös saada hyviä arvosanoja opinnoistaan, mikä vaikutti oppimistilanteissa koettuihin tunteisiin.

## 4.2 Oppilaiden ideoita kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden parantamiseksi

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, mitä keinoja oppilaiden mielestä olisi kouluhyvinvoinnin ja koulussa viihtymisen parantamiseksi. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kouluhyvinvointi vaikutti olevan hyvällä tasolla, sillä heiltä tuli melko vähän kehitysideoita ja toiveita koulussa viihtymisen parantamiseksi. Eniten vastauksissa korostui se, että välitunneilla olisi paljon tekemistä, jokaisella olisi paljon kavereita ja ketään ei kiusattaisi koulussa. Konun koulun hyvinvointimallin osa-alueista terveydentilaan liittyviä seikkoja ei tullut esille lainkaan tämän tutkimuskysymyksen kohdalla.

**Koulun olosuhteet.** Oppilaat toivoivat koulun tiloilta erityisesti välituntialueelle lisää aktiviteetteja, riittävästi tilaa opiskella ja siisteyteen panostamista. Villimpiäkin ideoita kerrottiin oppilaan 8 tapaan ”koulun pihaan jotain semmosta kiipeilyrataa puihin tai no trampparakinkin sinne vois tehdä (naurahdus)”, mutta pääasiassa ideat ja toiveet olivat melko maltillisia:

No olis just iso piha ja että olis esim välitunnilla paljon tekemistä. Ja että koulu olis niinkun sellanen siisti ja et siellä ois paljon paikkoja, missä opiskella. Jokaisella sais olla sellanen, niinkun enemmän vielä niitä sellasia yksittäisiä paikkoja. Ettei juosta varaamaan tiettyjä paikkoja, vaan ois paljon niitä. Ja et ois iso koulu ja olis tosi isot luokkatilat. (Oppilas 11)

Erilaisia teemapäiviä, retkiä ja välituntitapahtumia toivottiin kouluihin myös lisää. Oppilaat kokivat kaikkien erikoistapahtumien lisäävän koulussa viihtymistä, sillä "muuten se arki ei oo niin sillai viihdyttävää tai kivaa, koska meillä on yleensä aika paljon vaan koulutyötä ja semmosta niinkun perusjuttuu" kuten oppilas 12 asian ilmaisi. Myös omassa koulussa hyväksi havaittuja aktiviteetteja toivottiin muidenkin koulujen saataville:

No ainaki meiän koulussa, niin käy joka tiistai, ku meillä on pitkä välkkä aina puol kypistä kymppiin, niin meillä käy semmosia nuoriso-ohjaajia, jotka aina tekee jotain oppilaiden kaa, niinku on joko joku yhteinen leikki tai sit joku semmonen kilpailu. Nii, että jos kaikissa kouluissa olis niin, niin se ois ehkä ihan kiva (Oppilas 5)

Oppimisen ja lukujärjestyksen osalta parilta oppilaalta nousi toiveita hieman lyhyemmistä koulupäivistä, vähäisemmästä kokeiden määrästä ja sisävälkistä. Oppilaat toivoivat myös rauhallisempaa etenemistä asioissa, jotta ne ehtisi kunnolla oppia:

Ehkä vähemmän, kun nyt tuli yllätyksenä vähän kuinka paljon kokeita täällä on. Nyt kun ens viikolla tulee oleen kolme koetta. Kun vanhassa koulussa oli jotain yhtenä kuukautena kaks koetta niin. [...] Joo on kokeet paljon lisääntyny, niin ehkä jos niitä vois vähän vähentää ja teemassa pysyä ehkä vähän pidempään, et sen oppis sillain kunnolla. (Oppilas 9)

Konkreettisena ideana esitettiin mahdollisuutta läksyjen tekemiseen koulupäivän aikana: "sais tehä niinku koulupäivän sisällä niitä läksyjä. Tai siis se vähän riippuu kyllä koulusta, mutta että tieks jos ei oo kotona niin paljo aikaa, niin sais tehä niitä koulussa" oppilas 12 kommentoi. Koulupäivään liittyen osa toivoi myös parannusta kouluruokiin, toki tässä aiheessa mielipiteet jakaantuivat selvästi oppilaiden kesken. Osan mielestä kouluruoka oli jo nyt yksiä parhaimmista asioista koulussa.

**Sosiaaliset suhteet.** Kavereiden merkitys korostui oppilaiden miettiessä sellaista koulua, jossa he viihtyisivät hyvin. Oppilaat toivoivat kaikille paljon kavereita ja koulusta sellaista paikkaa, jossa ketään ei kiusattaisi. "Semmonen koulu olisi hyvä, missä ei kiusata tai ärsytetä tai härnätä toisia. Että kaikki on toisten kavereita" oppilas 8 mainitsi. Oppilaat halusivat myös kaikkien kuuntelevan ja arvostavan toisten mielipiteitä. Oppilas 1 toivoi koulun ilmapiirin olevan yleisesti sellainen, että jokaisen on kiva tulla kouluun aamuisin.



Opettajien haluttiin olevan kilttejä ja ymmärtäväisiä, niin kuin oppilas 5 toiveen kiteytti "olis kivoja opettajia, että ne ei ala huutamaan ihan kaikesta ja ne kuuntelee". Omien lempiopettajien tunteja olisi ollut mukava oppilaiden mukaan saada lukujärjestykseen enemmän. Muutaman oppilaan vastausten perusteella ilmoilla oli myös halukkuutta suuremmalle määrälle opettajia:

Olis paljon opettajia eri aineissa [...] No nii samalla tunnilla kans, no ehkä silleen, että vaikka olis niinkun kaikkiin eri aineisiin tai silleen niinku tai ei nyt ihan kaikkiin eri opettajia. Ja et pystyis niinku oleen vaikka kaks opettajaa tunnilla, silleen joku erityisopettaja et se pystyis auttaan ja toinen opettais (Oppilas 10)

Sosiaalisiin suhteisiin liittyen jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ja yksi keino saavuttaa se, on vaikuttaa kiusaamiseen ennaltaehkäisevästi.

**Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet.** Toiveita paremmista vaikuttamisen mahdollisuuksista nousi esiin jonkun verran vanhempien oppilaiden vastauksissa. He kaipasivat enemmän mahdollisuuksia päättää esimerkiksi opiskelutavoista sekä pienistä asioista, kuten kuvaamataidon tunneilla piirrettävistä aiheista. Yleisesti ottaen ei kuitenkaan oikein osattu edes ajatella, kuinka parantaa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, kun päätäntävällän koettiin olevan niin vahvasti opettajilla:

No mä en niihin tunteihin oikein voi vaikuttaa sillee, koska ne opettajat päättää sen aina mitä tehää. Et ei me sitä päätetä [...] Ai jos mä saisin vaikuttaa. No et mä saisin tai et sais vaikka kaikki oppilaat yhdessä päättää yhen tunnin mitä tehään sillä tunnilla. Tai vaikka ideoida jotain koulupäivän ajalle (Oppilas 7)

Oppilaskunnan vaikutusmahdollisuudet tunnistettiin melko hyvin, mutta muuten oppilaiden oli vaikea keksiä konkreettisia ideoita itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien parantamiseksi.

## 5 POHDINTA

Perehdyin tutkimuksessani 3.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksiin kouluhyvinvoinnista. Haastattelemalla alakouluikäisiä oppilaita tutkin, millaisia kokemuksia heillä on kouluhyvinvoinnista ja millaisia ajatuksia oppilailla olisi kouluhyvinvoinnin parantamiseksi.

Aluksi luvussa 5.1 tarkastelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja niistä tehtäviä johtopäätöksiä tutkimuskysymys kerrallaan. Luvussa 5.2 jatkan tutkimuksen arviointia sen luotettavuutta pohtimalla ja lopuksi suuntaan katseen vielä mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin ilmiön ympärillä.

### 5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

#### 5.1.1 Oppilaiden kokemuksia kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä

Tutkimukseni tulosten mukaan oppilaat viihtyivät koulussa hyvin. Oppilailla oli keskenään samankaltaisia ajatuksia siitä, että kouluhyvinvointiin vaikuttivat erityisesti vertaissuhteet, viihtyisät koulun tilat ja mieluisat kouluaineet. Myös opettajan merkitys nostettiin vastauksissa laajasti esille. Yleisesti tulosten mukaan alempien luokkien oppilaat kertoivat pitävänsä koulunkäynnistä enemmän kuin ylempien luokka-asteiden oppilaat. Tulos on yhteneväinen esimerkiksi viimeisimpien kouluterveyskyselyiden (2019, 2021) kanssa. Koulun hyvinvointimallin (Konu, 2002) neljästä osa-alueesta eniten tämän tutkimuksen tuloksissa korostuivat sosiaalisten suhteiden sekä koulun olosuhteiden vaikutukset kouluhyvinvointiin.

Kavereiden merkitys oppilaiden kouluhyvinvointiin tuli esille jokaisen oppilaan vastauksessa. Tulos on yhteneväinen useiden oppilaiden subjektiivista kouluhyvinvointia selvittäneiden tutkimusten kanssa (ks. esim. Harinen & Halme, 2012; Janhunen, 2013; Persson ym., 2015). Mielenkiintoisena huomiona tuloksista ilmeni se, että kavereiden lukumäärällä ei vaikuttanut olevan

merkitystä koetulle hyvinvoinnille. Yksikin hyvä kaveri toi mielekkyyttä ja hyvinvointia koulupäiviin.

Yleisesti myös luokan hyvää yhteishenkeä pidettiin yhtenä kouluhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että koulun sosiaalinen ympäristö voi vaikuttaa hyvinvointiin joko positiivisesti tai negatiivisesti (Minkkinen, 2015, s. 39). Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuivat koulun sosiaalisten suhteiden myönteiset vaikutukset, mutta oppilaat tiedostivat myös mahdolliset kielteiset seuraukset esimerkiksi porukan ulkopuolelle jättämisestä. Ihmisellä on perustarve kuulua joukkoon ja kokea olevansa osa jotakin yhteisöä (Opetushallitus, 2023). Yhteenkuuluvuuden tunteen on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä kouluhyvinvointiin sekä oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Juvonen ym., 2012; King, 2015), ja tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa näiden havaintojen kanssa.

Sosiaalisten suhteiden osalta lähes kaikkien oppilaiden vastauksissa mainittiin myös opettajien merkitys kouluhyvinvoinnille. Opettajien oikeudenmukaisuus, reiluus, hauskuus ja käytetyt opetusmenetelmät mainittiin tärkeinä piirteinä. Samaa vahvistaa esimerkiksi Niemen ym. (2022) tutkimus, jonka tulokset osoittivat oppilaiden reilun ja tasapuolisen kohtelun vaikuttavan oppilaiden koulusta pitämiseen. Juuri oikeudenmukaisuus, erilaisten ihmisten kohtaaminen, oman ammatillisen kasvun kehittäminen sekä opettajan aseman oikea käyttö ovat keskeisiä eettisiä tekijöitä opettajan ammatissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 26). Lukuisissa aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Harding ym., 2019; Newland ym., 2019; Verkuyten & Thijs, 2002) on havaittu opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella olevan vaikutusta oppilaiden kouluhyvinvointiin, mutta tämän tutkimuksen tuloksissa nimenomaan vuorovaikutuksen merkitys ei erityisesti korostunut.

Monet oppilaista kokivat lisäksi, että luokan työskentelyilmapiirillä oli vaikutusta kouluhyvinvointiin ja opettajan auktoriteettiasemaa ja roolia työrauhan ylläpitämisessä korostettiin. Tämä tukee muun muassa Julinin & Rummun (2018) sekä Janhusen (2013) aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan

opettajalla ja hänen ylläpitämällään kurilla ja järjestyksellä on vaikutusta luokan työrauhaan ja sitä kautta oppilaiden kouluhyvinvointiin. Hyvä työrauha voi näyttäytyä eri ympäristöissä ja eri näkökulmista käsin erilaisena, mutta olennaista on oppimisen turvaaminen hyvässä ilmapiirissä (Elo & Lamberg, 2018, s. 52). Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan opettajilla oli keinoja vaikuttaa työrauhaan muun muassa ryhmätuntien, työskentelyohjeiden tai istumajärjestyksen avulla.

Keskeinen tutkimustulos oli myös se, että välitunnit olivat kaikkien oppilaiden mieleen ja välituntialueella oli suuri vaikutus sekä kouluviihtyvyyttä lisäävänä että heikentävänä tekijänä. Monipuolisuus ja mahdollisuus erilaisiin aktiviteetteihin välitunneilla vaikuttivat positiivisesti oppilaiden viihtymiseen, tosin yleisimmin oppilaiden vastauksista nousi esille kavereiden kanssa ajan viettäminen, oli se sitten aktiivista tekemistä tai juttelua. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että monipuoliset ja paljon erilaisia aktiviteettimahdollisuuksia sisältävät piha-alueet ovat tärkeitä oppilaiden koulussa viihtymiselle (Niemi ym., 2022; Persson ym., 2015). Puolestaan virikkeiden puuttumisen välituntialueelta nähtiin vaikuttavan negatiivisesti kouluhyvinvointiin, välituntien muodostuessa tylsiksi tai tilan ahtauden vuoksi jopa riskialttiiksi. Erityisesti kielteistä kommentoitavaa piha-alueista löytyi oppilailta, jotka olivat koulun remontin takia parakeissa. Vanhempien oppilaiden keskuudessa välitunnit olivat usein myös passiivista istuskelua tai seisoskelua. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen viidesluokkalaisten hyvinvointia koskevasta raportista selviää, että noin 15 prosenttia viidesluokkalaisista viettää välituntisin aikansa seisten tai istuen (Kanste ym., 2017, s. 90).

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempaa tutkimustietoa siitä, että mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja kokemukset osallisuudesta ovat merkityksellisiä oppilaille kouluyhteisössä (ks. esim. Harinen & Halme, 2012; Väliavaara ym., 2018). Tulos on huomionarvoinen myös sen vuoksi, että tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oli vaikea hahmottaa vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa tai vaihtoehtoisesti niitä ei juuri koettu

olevan, huolimatta siitä, että perusopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden aktiivista toimijuutta koulu yhteisössä (Opetushallitus, 2014, s. 13). Vähiten vaikutusmahdollisuuksia oppilaat kokivat olevan oppituntien tai yleisesti koulupäivien sisällön suunnitteluun, mikä on vastaava tulos Kansten ym. (2017) tutkimuksen kanssa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lähes jokainen oppilas tunnisti oppilaskunnan mahdollisuudet vaikuttaa koulua koskeviin asioihin, mutta kouluilla vaikuttaa olevan vielä paljon työtä jokaisen oppilaan osallistamisessa ja heidän aktiivisen toimijuutensa vahvistamisessa.

Oppilaat kokivat luokan ilmapiirin kuitenkin sellaiseksi, jossa uskalsi sanoa mielipiteensä ja vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Kanste ym., 2017). Alun perin Konu (2002, s. 60) ymmärsi koulussa itsensä toteuttamisen lähinnä oppilaiden mahdollisuutena opiskella omien taitojensa mukaisesti: Tämä sisälsi vapauksia opiskelutahdin sovittamiseen, kannustamista sekä tasapuolista palautetta opettajilta. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet ovat yleistyneet perusopetuksen tavoitteina vasta erityisesti nykyisen opetussuunnitelmakauden aikana.

Oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikutti positiivisesti myös heidän lempikouluaineensa ja oppitunnit, joilla käytettiin monipuolisia opetusmenetelmiä. Oppilaat pitivät erityisesti luovuudesta, innostavista materiaaleista, asioista, jotka liittyivät heidän omiin mielenkiintonsa kohteisiin sekä mahdollisuudesta edetä asioissa omaan tahtiin. Myös aiempien tutkimusten mukaan oppilaat nauttivat yleensä monipuolisista oppitunneista, sillä oppimisen tulisi olla muutakin kuin vain tiedon jakamista (Gorard & See, 2011, s. 687). Lisäksi monet oppilaat kokivat, että kaikki tavallisesta koulupäivästä poikkeava oli virkistävää ja lisäsi heidän kouluhyvinvointiaan. Oppilaiden kokemukset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että koulupäivien vaihtelevuus ja erilaiset teemapäivät, tapahtumat ja uudenlaiset oppimisympäristöt ovat tärkeitä tekijöitä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta (Janhunen, 2013; Väliavaara ym., 2018).

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät tuoneet esiin juurikaan terveydentilan vaikutuksia kouluhyvinvointiin. Osin tähän on syynä varmasti se,

että haastattelun teemoissa ei käsitelty aihetta suoraan. Yleisimmät oppilaiden kouluhyvinvointia heikentävät terveydelliset seikat olivat tulosten mukaan kuitenkin väsymys ja stressaantuminen, joihin vaikuttivat pitkät koulupäivät ja koulutyön lisääntyminen erityisesti vanhempien oppilaiden vastauksissa. Aiempien tutkimusten mukaan koulu-uupumuksen kokemuksella on todettu olevan yhteys kouluviihtyvyyteen (Virtanen ym., 2018) ja erityisesti uupumuksen kasvua on havaittu yläkouluikäisillä (Salmela-Aro ym., 2018). Koulun hyvinvointimallissa yksilön terveydentila nähdään voimavarana ja sen merkityksellisyyden takia sitä ei voi jättää huomiotta hyvinvointia määriteltäessä (Konu, 2002, s. 46, 64).

Toinen asia, mitä tässä tutkimuksessa ei ilmennyt oli perheen vaikutus kouluhyvinvointiin. Osaltaan myös tätä voi selittää se, että haastattelun teemoissa ei ollut suoraan kysymystä tähän liittyen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä vanhemmalta saatavan tuen on todettu aiemmissa tutkimuksissa olevan oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeää (Harinen & halme, 2012; Konu, 2002) Myöskään kouluhyvinvoinnin yhteyttä hyviin oppimistuloksiin ei tullut suoraan esiin tuloksissa. Tämän suuntaisia päätelmiä saattoi kuitenkin tehdä koulussa hyvin viihtyvien oppilaiden vastauksista, kun he kertoivat muun muassa pärjäävänsä hyvin koulussa ja huolehtivansa aktiivisesti omista koulutehtävistään. Myös Widlundin (2021) tutkimustuloksissa on viitteitä siitä, että oppilaiden hyvinvointi ja suorituskkyky ovat läheisemmin yhteydessä teini-  
iän varhaisina vuosina verrattuna myöhempään teini-ikään.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat pääosin aiempien tutkimusten tuloksia kouluhyvinvoinnista. Oppilaiden kokemusten mukaan kouluhyvinvointi muodostui lukuisista tekijöistä, kuten sosiaalisista suhteista vertaisten kanssa, opettajan oikeudenmukaisuudesta ja käytetyistä opetusmenetelmistä sekä koulun tilojen, erityisesti välituntialueen, viihtyisyydestä ja aktiviteettimahdollisuuksista. Alun perin Konu (2002, s. 62) tutki koulun olosuhteiden vaikutusta hyvinvointiin lähinnä fyysisinä olosuhteina ja tällöin koulun olosuhteilla oli vain vähäistä vaikutusta oppilaiden subjektiiviseen hyvinvointiin muiden osa-alueiden ollessa tärkeämmässä roolissa.

Mielenkiintoinen havainto tämän tutkimuksen tuloksista oli, että vaikka oppilaat kokivat vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tärkeinä, niitä ei juuri tunnistettu koulun arjessa. Juuri nämä mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen olivat koulun hyvinvointimallissa (Konu, 2002) vahvimmin yhteydessä yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin, joten on kiinnostavaa, että tutkimustulokset erosivat tästä. Pohtiessa tutkimuksen tavoitetta, tutkimukseni aineisto vastasi monipuolisesti tutkimuskysymykseen oppilaiden kokemuksista kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

### **5.1.2 Oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnin parantamisen keinoista**

Tutkimuksen tuloksista tuli ilmi jonkin verran kehitysideoita kouluhyvinvoinnin ja koulussa viihtymisen parantamiseksi. Eniten toiveita tuli siihen liittyen, että koulun tilat olisivat viihtyisät, välitunneilla olisi paljon tekemistä, kaikilla olisi paljon kavereita ja kukaan ei joutuisi kohtaamaan koulukiusaamista. Oppilaiden nuoresta iästä huolimatta toiveet olivat kovin maltillisia, mikä saattaa kertoa siitä, että oppilaat ovat tottuneet koulun olevan ensisijaisesti paikka uusien asioiden oppimiselle. Koulun hyvinvointimallin (Konu, 2002) osa-alueista terveydentilaan liittyviä kehitysehdotuksia ei tullut esiin lainkaan oppilaiden vastauksissa. Oppilaiden toiveet olivat hyvin linjassa myös heidän ajatustensa kanssa siitä, mistä tekijöistä kouluhyvinvointi muodostuu.

Kouluhyvinvointi ja -viihtyvyys on monen tekijän summa (Harinen & Halme, 2012, s. 65) ja tähän tutkimukseen osallistuneilta oppilailta nousi eniten konkreettisia ideoita kouluhyvinvoinnin parantamiseksi nimenomaan koulun olosuhteisiin liittyen. Koulun tiloilta toivottiin väljyyttä ja siisteyttä, mikä tukee myös aiempien tutkimusten havaintoja. Kouluympäristön siisteydellä (Persson ym., 2015) sekä tila- ja kalusteratkaisuilla (Janhunen, 2013) on todettu olevan merkitystä oppilaiden kokemaan koulussa viihtymiseen. Välituntialueilta toivottiin myös viihtyisyyttä ja virikkeellisyyttä, mikä korostui erityisesti parakeissa olevien oppilaiden vastauksissa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä, jonka mukaan hyvät aktiviteettimahdollisuudet vaikuttavat

oppilaiden kouluhyvinvointiin ja välituntikäyttäytymiseen (Ileoye, 2015; Janhunen, 2013; Kiilakoski, 2012).

Keskeinen toive kouluhyvinvoinnin parantamiseksi oli oppilaiden mukaan se, että koulun yleinen ilmapiiri olisi hyvä ja ketään ei kiusattaisi koulussa. Tämä tulos on yhteneväinen lukuisten muiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan positiivisella ja turvallisella ilmapiirillä on merkittävä vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin (Janhunen, 2013; Newland ym., 2019; Waters, 2021). Oppilaiden esille nostama koulukiusaaminen on ilmiö, jota on vaikea määritellä ulkopuolelta, koska siinä on toiminnan lisäksi kyse yksilön subjektiivisesta kokemuksesta eli siitä kuinka kiusattu kokee tilanteen ja kuinka muut suhtautuvat kiusattuun (Elo & Lamberg, 2018, s. 39–40). Koulukiusaamisen kitkemisen noustessa esiin oppilaiden vastauksissa, herää pohdinta siitä, onko kouluilla riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua ilmiöön. Yksi merkittävä ohjelma on laajalle levinnyt kiusaamisen ennaltaehkäisyn ohjelma KiVa Koulu®. Yli 900 suomalaisessa koulussa käytössä oleva toimenpideohjelma on kehitetty juuri tähän tarpeeseen ja siinä tavoitteina on kiusaamisen ehkäiseminen, tehokas puuttuminen ja jatkuva seuranta (KiVa Koulu, 2023). Verkuytenin ja Thijsen (2002) tutkimustulosten mukaan luokissa, joissa opettaja puuttui koulukiusaamiseen, kouluhyvinvointi oli paremmalla tasolla. Tätä opettajan tehokasta puuttumista korostivat myös tämän tutkimuksen osallistujat, vaikka heistä kukaan ei ollut kertomansa mukaan suoraan havainnut kiusaamista koulussaan.

Opettajien toivottiin tutkimuksen tulosten mukaan olevan ymmärtäväisiä ja opettajia toivottiin myös kouluihin lisää, jotta apua saisi tarvittaessa paremmin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että oppilaan koulunkäyntiin opettajalta saama tuki on tärkeä kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä (Ireson & Hallam, 2005; Manninen, 2018; Samdal ym., 1998), joten oppilaiden toiveet olivat linjassa tämän kanssa. Erityisen mielenkiintoinen havainto tutkimuksen tuloksista oli myös toive rauhallisemmasta etenemisestä asioissa. En löytänyt aiempaa tutkimustietoa aiheesta, joten tämä ei ainakaan ole aiempien tutkimusten perusteella noussut selvästi esiin kouluhyvinvointiin liittyen.



Aiheeseen olisi mielenkiintoista perehtyä tarkemmin, mutta voisi ajatella, että oppilaiden ollessa jatkuvassa informaatiotulvassa nyky-yhteiskunnassa, asioihin rauhallisemmin syventymällä, voisi sillä olla positiivisia vaikutuksia oppilaiden kasvaneisiin koulu-uupumuksen tunteisiin.

Tutkimuksen tuloksissa esiintyi jonkin verran viitteitä myös itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien parantamisesta. Perusopetuksen laatuksiteereissä todetaan, että oppilaiden mielipiteitä tulee kuunnella, heidän osallisuuttaan arvostaa ja osallisuuden sekä vaikuttamisen toimintatapoja kehittää säännöllisesti palautekäytäntöjen avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 49). Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tuntui tosin olevan vaikea edes ehdottaa miten vaikuttamismahdollisuuksia voisi parantaa, kun auktoriteetin ja päätävävallan koettiin olevan niin vahvasti opettajalla. Tämä on mielestäni hieman jopa huolestuttava havainto, ottaen huomioon kuinka erityisesti viimeisimmän opetussuunnitelmakauden aikana oppilaiden osallisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen on pyritty panostamaan. Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulokset kertovat kuitenkin, että oppilaat kokivat mahdollisuutensa osallistua koulun asioiden suunnitteluun vähentyneen (Helenius & Matikka, 2022).

Tutkimuksen tulokset tukivat pääosin aiempien tutkimusten näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Oppilaiden ajatusten mukaan kouluhyvinvointia voisi kehittää sillä, että välitunneilla olisi paljon aktiviteetteja, jokaisella olisi paljon kavereita ja ketään ei kiusattaisi koulussa. Kiinnostava huomio tuloksista oli, että oppilaat toivoivat rauhallisempaa etenemistä oppitunneilla. Tämä herätti pohtimaan kriittisesti, ollaanko koulussa aidosti oppimisen vuoksi vai vain toteuttamassa opettajan suunnitelmia. Vastaavaa tulosta en ole havainnut muista tutkimuksista, joten tätä uutta tietoa olisi hyvä hyödyntää jatkossa kouluhyvinvoinnin edistämisen keinoja pohdittaessa. Oli mielenkiintoista myös huomata, että oppilaan kokiessa omassa koulussaan jonkun asian olevan hyvin, hän toivoi samaa mahdollisuutta muissakin kouluissa oleville oppilaille. Tällaiseen ajatusmaailmaan toivoisi törmäävän useamminkin. Aineisto, jonka

tämä tutkimus tuotti, vastasi hyvin tutkimuskysymykseen siitä, millä keinoilla kouluhyvinvointia voisi oppilaiden käsitysten mukaan parantaa.

## 5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuuden perustana on hyvien tieteellisten menettelytapojen mukaan toimiminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani olen noudattanut tarkkaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, kuten yleistä huolellisuutta ja rehellisyyttä tutkimuksen teossa, tulosten raportoinnissa ja tutkimuksen arvioinnissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi lähestyä uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden kautta (Juuti & Puusa, 2020).

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimusraportin lukijat pystyvät luottamaan siihen, että aineisto on asianmukaisesti kerättyä ja analysoitua ja täten saadut tulokset totuudenmukaisia (Juuti & Puusa, 2020). Olen avannut aineiston keräämiseen ja analysoimiseen liittyvät vaiheet tarkasti Tutkimuksen toteuttaminen luvussa. Toteuttaessa tutkimukseni teemahaastattelun keinoin, pidin valmiiksi suunniteltua kysymysrunkoa hyvänä asiana haastattelutilanteen sujumuuden kannalta. Haastattelun lisäksi oppilaat olivat täyttäneet etukäteen päiväkirjaa yhden kouluviikon ajalta, mutta merkintöjen suppeuden vuoksi päädyin käyttämään tätä aineistoa ainoastaan haastatteluiden tukena. Pyrin haastattelutilanteissa pitämään yllä hyvää vuorovaikutusta ja tartuin oppilaiden vastauksiin, varoen kuitenkin olemasta johdattelleva suuntaan tai toiseen. Pohdin jälkikäteen kysymyksenasettelun onnistumista, sillä osan oppilaista oli vaikea vastata joihinkin kysymyksiin. Erityisesti vaikuttaminen tuntui olevan käsitteenä vieras ja aiheetta täytyi haastatteluissa tarkentaa erilaisilla kuvauksilla. Terveystilaan liittyviä kysymyksiä ei puolestaan suoraan kysymysrungossa ollut, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa siihen liittyvien huomioiden vähyyteen oppilaiden vastauksissa.

Perehdyttyäni etukäteen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen erityispiirteisiin, osasin olla avoimin mielin ennen haastattelutilanteita. Tutkijan rooli saattaa olla eri haastattelutilanteissa hyvin vaihteleva, johtuen siitä, että haastateltavien vastaukset ja tapa kertoa asioista ovat erilaisia (Puusa, 2020a). Haastattelutilanteissa osan oppilaista kanssa tuntuikin siltä, että tutkijana sai olla enemmän äänessä ja osan kanssa puolestaan sai hieman palautella sivuraiteille karannutta keskustelua takaisin tutkimuksen aiheeseen. Joissain tilanteissa tutkija on lähinnä aktiivinen kuuntelija ja huomioiden esittäjä, kun taas välillä tilanne edellyttää tutkijalta selvästi aktiivisempaa tarkkojen kysymysten esittämistä (Puusa, 2020a). Haastatteluiden kestot vaihtelivat 11 ja 24 minuutin välillä, mikä kuvastaa hyvin oppilaiden erilaisia vastauksia. Koen kuitenkin, että kaikki haastattelutilanteet olivat ilmapiiriltään lämpimiä ja luottamuksellisia ja kaikki oppilaat saivat kertoa kokemuksiaan sekä ajatuksiaan avoimesti ja itselleen sopivalla tavalla.

Tarkkaan tutkimuksen etenemisen kuvailemiseen liittyy myös luotettavuuden käsite. Lisätäkseen tutkimuksen avoimuutta ja luotettavuutta, tutkimuksessa käytetyt lähestymistavat ja menetelmät tulee perustella kattavasti (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-hermeneuttisen ja lapsuudentutkimuksen kentälle ja näitä valintoja olen avannut tarkemmin luvussa 3.2. Analyysivaiheessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa kouluhyvinvoinnin malli (Konu, 2002) toimi taustalla vaikuttavana analyysin tekemistä ohjaavana teoriana. Tulososiossa nostin esiin suoria lainauksia haastatteluaineistoista lisätäkseeni tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta sekä korostaakseni lasten äänten kuulumista. Koen, että näiden menetelmien valinnalla pystyin hyvin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Perusteltujen valintojen lisäksi tutkimuksen arvioitavuutta, eli sitä miten tutkimus on dokumentoitu, voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä. Olen kuvannut ja dokumentoinut tutkimuksen eri vaiheet tarkasti, tehnyt useita varmuuskopioita työn eri vaiheista ja käsitellyt esimerkiksi kopioita aineistoista varmistaakseni alkuperäisten aineistojen säilymisen. Kuten luvussa 3.6 avasin, olen noudattanut tutkimuksessani FAIR-

periaatteita, eli olen pyrkinyt läpinäkyvällä raportoinnilla saamaan tutkimuksesta saavutettavampaa ja toistettavampaa, jolloin tutkimuksen voidaan katsoa olevan eettisesti luotettavaa (Parland-von Essen, 2020).

Tutkimukseni vahvuutena on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä aihe. Vaikka suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi oli parantunut lukuvuodesta 2008–2009 lukuvuoteen 2017–2018 (Konu & Lintonen, 2019), on tuoreimpien kouluterveyskyselyiden tuloksista herännyt huoli kouluhyvinvoinnin eriytymisestä ja erityisesti nuorten kasvaneesta ahdistuneisuudesta, uupumuksesta ja yksinäisyyden tunteesta (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Osaltaan hyvinvoinnin laskuun on voinut vaikuttaa erityisesti vuosina 2020–2022 valloillaan ollut maailmanlaajuinen COVID-19 pandemia, mikä vaikutti laajasti ihmisten arkeen. Aiheen ajankohtaisuuden lisäksi pidän ehdottomana vahvuutena tutkimuksessani lasten näkökulmaan perehtymistä. Kouluhyvinvointikeskustelussa koen tärkeäksi lasten ja nuorten äänen kuulemisen sekä ennaltaehkäisevän otteen, missä nuorempien oppilaiden kokemukset mahdollisesti ovat hyödyksi. Alakouluikäisten osalta tutkimustietoa subjektiivisesta kouluhyvinvoinnista löytyy toistaiseksi vielä vähän, joten tutkimukseni täydensi hyvin tätä aukkoa.

Tutkimuksen rajoituksia pohtiessa, yhtenä rajoituksena oli se, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Tämä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi osallistumisinnostukseen. Pohdin lisäksi oppilaiden tuottamien vastausten luotettavuutta, sillä jotkut käsitellyistä aiheista tuntuivat haastavilta osalle oppilaista ja subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamista pidetään yleisesti haastavana (Harinen & Halme, 2012, s. 17). Vaikka pyrin tutkimuksessani selvittämään näitä oppilaiden omia kokemuksia ja käsityksiä kouluhyvinvoinnista, haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jolloin haastattelijan merkitystä aineiston muotoutumiseen ei ole mahdollista kokonaan poistaa (Juhila, 2023). Saatua tutkimusaineistoa analysoidessa pohdin paljon sitä, osaanko tarttua aineistosta oikeisiin asioihin ja tehdä niistä oikeansuuntaisia johtopäätöksiä. Oli tärkeä ymmärtää, että tulkintaerojen takia kaksi tutkijaa ei

päätyisi täysin samaan lopputulokseen samasta laadullisesta aineistosta (Puusa, 2020b). Tämä toi rauhaa ja luottamusta oman analyysiprosessin toteuttamiseen.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on lukuisia. Tässä tutkimuksessa mielestäni kiinnostavimpana havaintona oli oppilaiden toiveet oppituntien rauhallisemmasta etenemistahdista ja tätä aihetta olisi erityisen mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Olisi kiinnostavaa saada tietää laajemmin myös oppilaiden kouluhyvinvointikokemuksia erilaisista kouluista ympäri Suomen. Alkuvuodesta mediassa keskusteltiin paljon niin kutsutusta koulushoppailusta, eli muun kuin lapsen lähikoulun valinnasta esimerkiksi painotetulle luokalle hakeutumisella (ks. esim. Yle, 2023; Helsingin Sanomat, 2023). Olisi kiinnostavaa perehtyä esimerkiksi tällaisten painotetuilla luokilla olevien oppilaiden kouluhyvinvointikokemuksiin ja vertailla niitä niin sanotulla tavallisella luokalla olevien oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Ilmiönä kouluhyvinvointia olisi kiehtovaa tutkia myös pitkittäistutkimuksessa ja analysoida ajan kuluessa ilmaantuneita muutoksia oppilaiden kokemuksissa ja ajatuksissa. Laajempaa dataa oppilaiden kouluhyvinvoinnista tuottaakin jo muun muassa kouluterveyskysely, mutta olisi kiinnostavaa saada yleistettävämpää näkökulmaa tarkemmin kouluhyvinvoinnin eri osa-alueista myös laajemmin kaikilta alakoulun vuosiluokilta.

Toimenpiteistä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi on viime vuosina keskusteltu laajasti ja tämän myötä oppilaan kouluhyvinvointi itsessään on alettu nähdä tärkeänä tavoitteena (Markkanen, 2022, s. 14–15). Oppivelvollisuuden laajenemisen myötä nuoret viettävät opintojen parissa enemmän aikaa ja kouluhyvinvointiin panostaminen nousee vielä aiempaakin tärkeämmäksi tavoitteeksi niin oppilaiden kuin laajemmin yhteiskunnan näkökulmasta. Kouluhyvinvointitutkimus on aiemmin painottunut enemmän yläkoulu- ja lukioikäisiin, joten koin tärkeäksi keskittyä tässä tutkimuksessa alakouluikäisten näkökulmaan. Uskon, että mitä aikaisemmassa vaiheessa asioihin pystyy vaikuttamaan, sen helpompaa on kehittää kouluhyvinvointia oikeaan suuntaan. Kuulemalla lasten ja nuorten ajatuksia kouluhyvinvoinnista, on mahdollista saada arvokasta tietoa hyvinvoinnin kehittämiseen. Tämän

tutkimuksen tulokset osoittivat, että jo alakouluikäiset lapset osaavat kertoa kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä heidän omasta maailmastaan käsin. Vain lasten näkemyksiä aidosti kuuntelemalla, on mahdollista vaikuttaa asioihin, jotka he kokevat merkityksellisiksi kouluhyvinvoinnin kannalta.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018) Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Alasuutari, M. (2009). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 145–162). Vastapaino.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: Associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational psychology in practice*, 35(3), 339-351. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324>
- Baines, E., & MacIntyre, H. (2022). Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. *Educational review (Birmingham)*, 74(2), 165-187. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College record* (1970), 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Research methods in education*. Routledge.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Edgar, T. W., & Manz, D. O. (2017). *Research methods for cyber security* (1. painos). Syngress.

- Elo, S. & Lamberg, K. (2018). Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-562-4>
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimus-metodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Gorard, S., & See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British educational research journal*, 37(4), 671-690. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.488718>
- Graham, L.J., Gillett-Swan, J., Killingly, C., & Van Bergen, P. (2022). Does It Matter If Students (Dis)like School? Associations Between School Liking, Teacher and School Connectedness, and Exclusionary Discipline. *Front. Psychol.* 13:825036. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825036>
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European journal of psychology of education*, 17(3), 249-261. <https://doi.org/10.1007/BF03173535>
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimus-metodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Harcourt, D., & Sargeant, J. (2012). *Doing Ethical Research with Children*.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated



- with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, 242, 180-187. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Unigrafia Oy.
- Hascher, T. (2007). Exploring student's wellbeing by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 331-349.
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk\\_tilastoraportti2021\\_2021-09-09\\_kuviot\\_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Helenius J. & Matikka, A. (2022). Moni tekijä haastaa 4.-5. -luokkalaisten arkea, mutta suurin osa heistä voi hyvin. Kouluterveyskysely 2021. Tutkimuksesta tiiviisti 50/2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/145457/URN\\_ISBN\\_978-952-343-968-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/145457/URN_ISBN_978-952-343-968-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Helsingin Sanomat. (2023). Tutkija: Koulushoppailu on jo nyt arkipäivää Helsingissä. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009408325.html> (luettu 15.4.2023)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students : Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. Teoksessa A. Ben-Aryeh, I. Frønes, F. Casas & J. E. Korbin (toim.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (s. 797-819). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8>

- Huynh, E., & Stewart-Tufescu, A. (2019). 'I get to learn more stuff': Children's Understanding of Wellbeing at School in Winnipeg, Manitoba, Canada. *The international journal of emotional education*, 11(1), 84-96.
- Ikonen, R. & Helakorpi, S. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Suurin osa Kouluterveyskyselyyn vastanneista lapsista ja nuorista voi hyvin ja viihtyy koulussa. Tilastoraportti 33/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti\\_33\\_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ileoye, S. (2015). School Environment and Satisfaction with Schooling among primary school pupils in Ondo state, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 148-152.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(2), 297-311.
- Janhonen, K. H., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education*, 116(3), 292-309.  
<https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0090>
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>
- Juhila, K. (2023). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> (luettu 15.4.2023)
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/05/KARVI\\_0618.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf)

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020) Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Juvonen, J., Guadalupe, E. & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 387–402). New York: Springer.
- Kanste, O., Halme, N., & Perälä, M.-L. (2017). *Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, kouluuyhteisöstä ja palveluista*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-824-1>
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Karlsson, L. (2020). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with ‘Osallisuus’ as a Finnish Approach to Children’s Reciprocal Cultural Participation. Teoksessa E. Eriksen Ødegaard, & J. Spord Borgen (toim.) *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (s. 246-273). Brill.  
[https://doi.org/10.1163/9789004445666\\_013](https://doi.org/10.1163/9789004445666_013)
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary educational psychology*, 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- KiVa Koulu. (2023). *Mikä KiVa on?* <https://www.kivakoulu.fi/kivaohjelmasta/> (luettu 10.4.2023)
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67186>

- Konu, A. (2010). Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä*. (s. 13–32). Tampere University Press.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2019). *Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa*. Yhteiskuntapolitiikka 84 (2019): 5-6.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138877/YP1905-6\\_Konu%26Lintonen.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138877/YP1905-6_Konu%26Lintonen.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Kämppe, 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)*. Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016. (2016). Eriarvoistuva koulu? Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:1.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163094/LA\\_vuosikirja\\_0316.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163094/LA_vuosikirja_0316.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Leinonen, T. & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. PS-kustannus.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salminen-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 312-340). PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].  
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2018). Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela

- (toim.), *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajina* (s. 291-305). Lapland University Press.
- Löfstedt, P., Gracia-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., & Rasmussen, M. (2020). School Satisfaction and School Pressure in the WHO European Region and North America: An Analysis of Time Trends (2002-2018) and Patterns of Co-occurrence in 32 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66, 59-69.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57878>
- Markkanen, I. (2022). *Students' perceptions of the quality of school life, health, and health behaviours in Finnish comprehensive schools*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/79584>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä II*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J., Svedlin, R., & Ilic, J. (2012). Change in pupils' and students' attitudes toward school as a function of age—A Finnish perspective. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2), 134–151.  
<https://doi.org/10.5539/jedp.v2n2p134>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97204>
- Mäntynen, M. (2016.) *Vahvistavaa osallisuutta vai voimaa vievää piikkilankojen väistelyä? Tapaustutkimus opettajien osallisuudesta strategiaprosessissa laatupalkitussa ala-asteen koulussa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99173>
- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G., DeCino, D., & Hanson, C. (2019). A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research*, 22(3), 311–323.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>

- Niemi, K., Minkkinen, J. & Poikkeus, A-M. (2022). Opening up learning environments: liking school among students in reformed learning spaces. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2098927>
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Nuorisotutkimusseura.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023). *Sosiaalinen turvallisuus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sosiaalinen-turvallisuus> (luettu 10.4.2023).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm2%209.pdf?sequence=1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Oppilaitosrakennusten turvallisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75199/tr02.pdf>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, (2014), Annettu Helsingissä 30. päivänä joulukuuta 2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/handle/10024/150842>

- Parhiala, P. (2020). *The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67088>
- Parland-von Essen, J. (2020). FAIR-periaatteet tukevat hyvää tutkimuslaatua. Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa.  
<https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/fair-periaatteet-tukevat-hyvaa-tutkimuslaatua> (luettu 3.4.2023)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Persson, L., Haraldsson, K., & Hagquist, C. (2015). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International journal of public health*, 61(1), 83-90.  
<https://doi.org/10.1007/s00038-015-0696-5>
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Välijärvi, J. (2018). Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet* (s. 121–132). Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, Valtion nuorisoneuvosto. [https://tietoanurista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri\\_2017\\_WEB.pdf](https://tietoanurista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf)
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.



- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us? *Australian educational researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British journal of educational psychology*, 90(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- 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(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Aaltonen, K. Eräkallio, & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (s. 94–104). Nuorisotutkimusverkosto.
- Rautiainen, M. (2017). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.) *Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (s. 17-20). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat, 1/2017.  
[http://oph.fi/download/182479\\_rakentavaa\\_vuorovaikutusta.pdf](http://oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf) (luettu 22.3.2023)
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (2020). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).  
<https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf>
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96477>
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. London: Sage.



- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Rönkä, AR., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22:1, 93–106.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving - school burnout and engagement in the Finnish context. *European journal of developmental psychology*, 14(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International journal of behavioral development*, 42(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19 – The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 796-807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Soininen, M. (1989). Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 149–154.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92-112). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.

- Suleman, Q. & Hussain, I (2014). Effects of Classroom Physical Environment on the Academic Achievement Scores of Secondary School Students in Kohat Division. Pakistan. *International journal of learning and development* 4.1 (2014): 71–82.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Kouluterveyskysely. Verkkosivut. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> (luettu 10.3.2023)
- Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.
- 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*, 18(5), 371-382. <https://doi.org/10.1002/chi.805>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Valteri. (2021). *Valteri OPS Perusopetuksen vuosiluokat 1-9*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Vanttaja, M., Ursin, P. A. & Järvinen, T. (2019). *Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset*. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(5-6), 491–503.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>

- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus. E-kirja.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Kuorelahti, M. (2018). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:4, 519-537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Vuori, J. (2023). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/> (luettu 1.4.2023)
- Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6-19.
- Waters, L. (2021). Positive Education Pedagogy: Shifting Teacher Mindsets, Practice, and Language to Make Wellbeing Visible in Classrooms. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 137-164). Palgrave Macmillan. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/71307>
- Whiting, E. F., Hinton, A. E., & Jensen, B. (2022). Loving lunch in junior high: Lunchtime activities and a sense of belonging in school. *Journal of community psychology*, 50(7), 2973-2992. <https://doi.org/10.1002/jcop.22809>
- Widlund, A. (2021). *Development of academic well-being during secondary education: Relations to performance, motivational beliefs, and aspirations*. [Väitöskirja, Åbo Akademi University]. <https://www.doria.fi/handle/10024/181702>
- World Health Organization. (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/89966>
- Yle. (2023). Koulushoppailu jakaa Uudenmaan ja Helsingin kansanedustajien mielipiteet - vain yhdessä puolueessa kaikki ovat samaa mieltä. <https://yle.fi/a/74-20021121> (luettu 15.4.2023)

**LIITTEET**

### Liite 1. Aineiston analysointi tutkimuskysymyksen 1 osalta

Konun koulun hyvinvointimallin osa-alue	Yläluokka	Alaluokka
Koulun olosuhteet	Työskentelyilmapiiri	Työrauha
		Työskentelyohjeet
		Hyvä luokkailmapiiri
		Ryhmäkoot
	Kouluruokailu	Jakaa mielipiteitä
		Herkut erityistilanteissa
	Turvallinen ympäristö	Yhteiset pelisäännöt
		Ihmiset ympärillä
		Hyvät liikenneyhteydet
		Turvallisuusharjoitukset
		Piha-alueen ahtaus
	Koulun eri tilojen viihtyisyys	Erilaiset opiskelutilat
		Parakit
		Virtuaalinen peliseinä
		Isot tilat
		Uusi rakennus
		Siisteys
		Viherkasvit
		Oppilaiden tekemät työt seinillä
	Lukujärjestys	Päivien vaihtelevuus
		Tauot
	Välitunnit	Välituntileikit ja -pelit
		Yhteiset mielenkiinnon kohteet
		Puhelinvälkät
		Aktiviteetit ja liikkuminen
		Kavereiden kanssa jutteleminen
		Toimintamahdollisuudet
		Virikkeettömyys tylsää
		Tanssivälitunnit
	Tapahtumat	Kulttuuriin liittyvät juhlapäivät
		Teemapäivät
		Koulujenväliset urheilukilpailut
Yrityskylä (työelämätaidot)		

		Ensiapukurssi (arjen taidot)
Sosiaaliset suhteet	Vertaissuhteet	Kaveriporukat
		Luokan yhteishenki
		Leikkiin mukaan ottaminen
		Ystävällinen, reilu ja auttavainen kaveri
		Kaveritaidot
	Opettaja-oppilassuhde	Opettajan ammattitaitoisuus ja ohjaava ote
		Opettajan vuorovaikutustaidot
		Opettajan odotukset
		Opettajan persoona ja auktoriteetti
		Opettajan empaattisuus ja tasa-arvoisuus
	Ryhmädynamiikka	Saa olla oma itsensä
		Koulukiusaaminen
		Ei jätetä ketään yksin
Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	Vaikutusmahdollisuudet	Oppilaskunta ja ympäristöryhmä
		Oman mielipiteen ilmaiseminen
		Pienistä asioista päättäminen
		Erilaiset kyselyt
		Vaikutusmahdollisuuksia ei aina tunnisteta
	Vastuun ottaminen omasta koulutyöstä	Tuntiaktiivisuus
		Läksyjen tekeminen ja kokeisiin lukeminen
		Oman parhaan yrittäminen
		Oppimiseen ja koulutyöhön panostaminen
	Mieleisen opiskelutavan löytäminen	Omaan tahtiin eteneminen
		Toiminnallisuus ja erilaiset aktiviteetit
		Projektit, ryhmä- ja parityöt
		Yhdessä kavereiden kanssa tekeminen
		Odottaminen & asioiden kopiointi tylsää
	Kouluaineet	Uuden oppiminen
		Omat mielenkiinnon kohteet
		Kiva oppitunti riippuu päivästä
		Itselle helpot aineet mieluisia
		Vaihtelemattomuus tylsää
	Terveydentila	Väsymys ja stressi
Ärsyyntyminen jos ei osaa jotakin		
Epäonnistumisen pelko		

## Liite 2. Aineiston analysointi tutkimuskysymyksen 2 osalta

Konun koulun hyvinvointimallin osa-alue	Yläluokka	Alaluokka	
Koulun olosuhteet	Koulun eri tilojen viihtyisyys	Iso koulu ja isot luokkatilat	
		Enemmän oleskelualueita	
		Siisteys	
		Viihtyisä rakennus	
		Enemmän toiminta- mahdollisuuksia sisältävä piha	
	Tapahtumat	Teemapäivät	
		Retkiä olisi enemmän	
		Ohjattu välituntitoiminta ja - tapahtumat	
	Kouluruoka	Monipuolisempia kouluruokia	
	Oppiminen ja lukujärjestys	Lyhyemmät koulupäivät	
		Pidemmät välitunnit	
		Enemmän sisävälitunteja	
		Vähemmän kokeita	
		Rauhallisempi eteneminen asioissa	
	Läksyjen teko koulupäivän aikana		
Sosiaaliset suhteet	Vertaissuhteet	Kaikilla olisi paljon kavereita	
		Ei olisi kiusaamista	
		Ystävällisyys	
		Kaikilla olisi mahdollisuus osallistua yhteiseen tekemiseen	
	Opettajat	Isompi määrä opettajia	
		Opettajat kuuntelisivat ja olisivat kivoja	
		Puuttuminen kiusaamiseen	
	Ilmapiiri	Olisi kiva tulla kouluun aamulla	
	Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	Vaikutusmahdollisuudet	Saisi valita enemmän lempiopettajan tunteja
			Saisi vaikuttaa enemmän asioihin
Kaikkien mielipiteiden kuunteleminen			

### **Liite 3. Haastattelurunko**

#### **TUTUSTUMINEN JA TAUSTATIEDOT**

- Kerro minulle sinun päivästäsi
- Millä luokka-asteella olet?
- Oletko ollut samassa koulussa koko koulunkäyntisi ajan?

#### **KOULUN OLOSUHTEET**

- Kuvaile minulle teidän koulua.
- Koetko, että teidän koulu on viihtyisä? Miksi? Mitkä asiat tekevät siitä hyvän paikan?
- Kerro ajatuksistasi koulunkäyntiin liittyen. Viihdytkö koulussa? Miksi?
- Mikä koulussa on kivaa sinun mielestäsi?
- Mitkä asiat eivät ole kivoja koulussa?
- Onko sinulla turvallinen olo koulussa? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?
- Onko sinua pelottanut joskus jokin asia koulussa?

#### **SOSIAALISET SUHTEET**

- Kerro minulle teidän luokasta. Millainen ilmapiiri luokassanne on?
- Millainen oppilas pärjää muiden oppilaiden kanssa? Miten tullaan kaveriksi?
- Kerro minulle sinun luokkakavereista. Viihtyvätkö luokkasi oppilaat yhdessä?
- Millainen oppilas sinun mielestäsi pärjää hyvin koulussa? Mitä hän tekee koulussa opettajien ja oppilaiden kanssa?
- Kerro minulle sinun luokanopettajastasi
- Koetko saavasi opettajilta apua tarvittaessa?
- Mitä sinun mielestäsi opettajat odottavat sinulta?
- Ovatko opettajat kiinnostuneita siitä, mitä sinulle kuuluu?

#### **ITSENSÄ TOTEUTTAMISEN MAHDOLLISUUDET**

- Millaisista oppitunneista sinä pidät eniten?
- Millainen oppitunti on sinun mielestäsi tylsä?
- Kun luokassa puhutaan jostain, uskallatko sanoa mielipiteesi? Kuunnellaanko sinua?
- Kerro mahdollisuuksistasi vaikuttaa koulussa sinua itseäsi koskeviin asioihin.
- Millainen olisi sinun mielestäsi koulu, jossa oppilaiden olisi hyvä olla? Millainen olisi sinun unelmien koulu?
- Miten sinun mielestäsi koulussa viihtymistä voisi parantaa?