

Suvi Soikkeli

**OPPILAIKEN KOULUHYVINVOINTI HUOLTAJIEN NÄKEMYKSISSÄ JA  
KOKEMUKSISSA**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO  
Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto  
Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2021

## ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
<b>Tekijät</b> Suvi Soikkeli				
<b>Työn nimi</b> Oppilaiden kouluhyvinvointi huoltajien näkemyksissä ja kokemuksissa				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji – Level</b>		<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	21.1.2021	90
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää kahden Itä-Suomalaisen koulun huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta sekä kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Lisäksi pyrkimyksenä on tuoda tapausesimerkki syventymällä tarkemmin erään huoltajan kokemuksiin. Aineisto on kerätty huoltajille lähetetyn sähköisen kyselyn avulla, joka koostuu sekä monivalintakysymyksistä että avoimista kysymyksistä. Lisäksi yhtä huoltajaa haastateltiin. Tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä on käytetty mixed methods -menetelmää. Mixed methods -menetelmän avulla tavoitellaan vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin.</p> <p>Tutkielman tärkeimpänä teoreettisena viitekehystenä tarkastellaan hyvinvointia sekä oppilashuoltoa koulun hyvinvointitehtävän sekä kodin ja koulun yhteistyön tukemisessa. Tutkielman teoriaosiossa painottuu Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malli.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan huoltajien näkemyksissä korostuvat koulun olosuhteet kouluhyvinvointia tukevana ja heikentävinä tekijöinä sekä osana kouluhyvinvointia. Koulun olosuhteista opetuksen ja tuen organisointi näyttäytyy tärkeimpänä kouluhyvinvointia tukevana ja heikentävänä tekijänä sekä fyysisen ympäristön viihtyisyys ja turvallisuus osana kouluhyvinvointia. Sosiaalisista suhteista huoltajien näkemyksissä ilmapiiri tukee ja on tärkeä osa kouluhyvinvointia. Lisäksi ilmapiiri lisää koulussa viihtymistä ja koulun turvallisuutta. Huoltajien näkemyksissä kiusaaminen on kaikista eniten kouluhyvinvointia heikentävä yksittäinen tekijä niin yleisesti kuin oman lapsen kohdalla. Koulussa viihtymisen ja turvallisuuden taustalla vaikuttavat huoltajien näkemyksissä useat tekijät, joista tärkeimpänä koulun ilmapiiri. Kodin ja koulun yhteistyö on huoltajien näkemyksissä tärkeä kouluhyvinvointia tukeva tekijä. Tulosten perusteella tutkimuskouluissa yleisin tapa pitää yhteyttä kodin ja koulun välillä on kirjallisten viestien lähettäminen, mitä tapahtuu koulun puolelta aktiivisemmin. Joitakin eroja yhteistyön aktiivisuudessa on havaittavissa tutkimuskoulujen ja sukupuolten välillä sekä sen suhteen, millaista tukea oppilas on saanut.</p>				
<b>Avainsanat</b>				
kouluhyvinvointi, kodin ja koulun yhteistyö, huoltajat, tapaustutkimus, mixed methods				

## UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>School</b> School of Educational Sciences and Psychology									
<b>Author</b> Suvi Soikkeli											
<b>Title</b> School well-being in parents' perceptions and experiences											
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>								
Special Education	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Pro gradu -tutkielma</td> <td style="padding: 2px; text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Sivuinietutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Kandidaatin tutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Aineopintojen tutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> </table>	Pro gradu -tutkielma	x	Sivuinietutkielma		Kandidaatin tutkielma		Aineopintojen tutkielma		21.1.2021	90
Pro gradu -tutkielma	x										
Sivuinietutkielma											
Kandidaatin tutkielma											
Aineopintojen tutkielma											
<b>Abstract</b>											
<p>The aim of this study is to explore parents' views on students' well-being in school and supporting it in two schools in Eastern Finland. In addition, the purpose is to find out parents' experiences of home-school collaboration. By applying oneself to a particular parent's experiences the aim is to bring a case example to the study. The data is collected with electronic survey, containing both multiple choice questions and open questions, and by interviewing one parent. The study is conducted as a case study and by using mixed methods. By using mixed methods approach the purpose is to explore different research questions.</p> <p>The most important theoretical frame in this study is well-being and pupil welfare supporting school well-being and home-school collaboration. In addition, the model of school well-being (Konu 2002) is emphasized in the theory.</p> <p>The results reveal that in parents' perceptions the school conditions are the most important factor supporting and diluting school well-being as well as part of forming school well-being. Within school conditions organizing teaching and support is the most important supporting and diluting factor, and the safety and comfort of school physical environment is the most important part of school well-being. School climate is emphasized as a supporting factor and part of school well-being. Moreover, school climate supports the safety and comfort in school. In parents' perceptions bullying is the most diluting factor in general as well as for their own child. Safety and comfort in school have multiple connecting threads in parents' perceptions, of which school climate is the most significant. Home-school collaboration appears as an important supporting factor. The results indicate that home-school collaboration is mostly implemented by written messages in the research schools and the school is more active keeping contact than homes. The results also indicate some differences in activity of home-school collaboration between the research schools, sex and by the tier of support.</p>											
<b>Keywords</b>											
school well-being, home-school collaboration, parents, case study, mixed methods											

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 HYVINVOINTI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA .....	4
2.1 Hyvinvoinnin tarkastelua tutkimuksen taustoittavana tekijänä .....	4
2.2 Subjektiiivinen hyvinvointi .....	7
2.3 Psykkinen hyvinvointi .....	10
2.4 Pedagoginen hyvinvointi ja kouluhyvinvointi .....	12
3 OPPILASHUOLTO TUKEMASSA KOULUN HYVINVOINTITEHTÄVÄÄ JA YHTEISTYÖTÄ KOTIEN KANSSA .....	17
3.1 Oppilashuollon tehtävä .....	17
3.2 Yksilöhyvinvoinnin ja psykkinen hyvinvoinnin tukeminen koulussa .....	19
3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö .....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	26
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS .....	27
5.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa .....	27
5.2 Osallistajat ja aineiston keruu .....	30
5.2.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä .....	31
5.2.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	32
5.3 Aineiston analyysi .....	34
5.3.1 Laadullisen aineiston analyysi .....	35
5.3.2 Määrällisen aineiston analyysi .....	38
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	39
6.1 Kouluhyvinvointia tukevat ja heikentävät tekijät huoltajien mukaan .....	39
6.2 Kouluhyvinvointi huoltajien mukaan .....	48
6.2.1 Koulun turvallisuutta tukevat tekijät .....	52
6.2.2 Koulussa viihtymistä tukevat tekijät .....	54
6.3 Kodin ja koulun yhteistyön aktiivisuus huoltajien kokemuksissa .....	58
6.3.1 Erot koulujen välillä .....	59
6.3.2 Erot sukupuolten välillä .....	63
6.3.3 Erot sen mukaan, millaista tukea oppilas on saanut .....	66
7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	70
7.1 Huoltajien näkemykset oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja kokemukset koulun kanssa tehtävän yhteistyön aktiivisuudesta .....	70
8 POHDINTA .....	78
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu .....	79
8.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus .....	82
LÄHTEET .....	84

## 1 JOHDANTO

Lasten tulevaisuuden kannalta koulussa vietetty aika on merkityksellistä (Poikolainen 2013). Kiinnostus koulujen hyvinvoinnista on lisääntynyt 1990-luvulta lähtien ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin kysymykset nähdään koko ajan tärkeämpinä (Awartani, Whitman & Gordon 2008). Peruskouluilla voidaan nähdä olevan yhteiskunnallinen merkitys hyvinvoinnin tuottamisessa (Koskela 2009, 20), ja jokaisen koulussa työskentelevän tehtävänä on edistää koulu yhteisön hyvinvointia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, OhL; Perusopetuslaki 628/1998, POL). Lapset viettävät koulussa suuren osan ajastaan, minkä vuoksi hyvinvointia koulussa on tärkeä tutkia. Kouluympäristöllä on merkittävä rooli sen suhteen, millaisena oppilaat kokevat yleisen hyvinvointinsa (Konu, Lintonen & Rimpelä 2002).

Hyvinvointia voidaan tarkastella yksilön tai yhteisön näkökulmasta ja tarkastelussa voidaan keskittyä tietyn elämän osa-alueen, kuten koulun, hyvinvointiin (Konu 2002, 10–11). Allardtin (1976) mukaan yksilön elintaso, yhteisyyssuhteet sekä itsensä toteuttamisen muodot määrittävät hyvinvointia. Tähän edellä mainittuun Allardtin sosiologiseen teoriaan perustuvan *koulun hyvinvointimallin* mukaan kouluhyvinvointi koostuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydentilasta. Mallissa hyvinvointi, kasvatus ja koulu saavutukset kytkeytyvät toisiinsa, ja hyvinvointiin vaikuttavat niin kasvatus kuin opetuskin. (Konu 2002, 43.) Pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulussa päivittäisissä vuorovaikutusprosesseissa opettajien ja oppilaiden välillä (Pierarinen, Soini & Pyhälä 2008).

Suomalaisissa kouluissa eri ikäisille oppilaille toteutetaan joka toinen vuosi kouluterveyskysely, jonka avulla mitataan lasten ja nuorten kokemaa hyvinvointia (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019a). Muuten hyvinvoinnin tutkimus koulukontekstissa on jäänyt melko

vähäiseksi (Janhunen 2013, 17; Konu 2002, 11). Kotimaisessa tutkimuskentässä lasten ja nuorten hyvinvointia niin yleisesti kuin koulussa on tutkittu lähinnä heidän omasta näkökulmastaan. Orellin (2020, 65) mukaan kouluun liittyvää keskustelua käydään usein kuulematta huoltajia, ja huoltajat rajautuvat helposti tutkimusasetelmien ulkopuolelle.

Huoltajien näkemyksen kuuleminen on tärkeää, sillä huoltajien sitoutumisella lapsensa koulunkäyntiin on havaittu olevan vaikutusta lapsen itsetuntoon, lapsen motivaatioon ja oppimiseen sitoutumiseen sekä oppimistuloksiin (Goodall & Montgomery 2014), akateemiseen suoriutumiseen kokonaisuudessaan (Zhang, Hsu, Kwok, Benz & Bowman-Perrot 2011). Huoltajien osallisuus lastensa koulunkäynnissä parantaa koulussa suoriutumista taitojen kehittymisen ja motivaation kehittymisen näkökulmasta. Huoltajien osallisuuden avulla oppilaat voivat helpommin saavuttaa koulussa tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja. Lisäksi huoltajien osallisuus koulunkäynnissä auttaa parantamaan oppilaiden mielenferveyttä sekä lapsen sosiaalista ja emotionaalista toimijuutta. (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007.) Lasten on todettu voivan paremmin koulussa, jossa vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä (Beveridge 2005, 61). Kuulemalla huoltajia sekä kodin ja koulun yhteistyöllä on katsottu myös voivan vaikuttaa koulujen eriarvoistumiskehitykseen ja kotitaustan vaikutukseen lapsen koulupolun muotoutumisessa (Orell 2020, 66). Näin ollen ei ole yhdentekevää jättää huoltajia koulunkäyntiä koskevan keskustelun ja tutkimuksen ulkopuolelle, vaan on tärkeää myös saada heidän äänensä kuuluviin.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin kysymykset ovat olleet itselleni tärkeä mielenkiinnon kohde koko yliopistossa opiskelemisen ajan. Opintojeni alkutaipaleella olen valinnut sivuaineeksi ”Lasten ja nuorten psyykinen hyvinvointi” -opintokokonaisuuden ja kandidaatin tutkielmassa tarkastelin sisäänpäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia. Tämän tutkielman avulla olen pyrkinyt laajentamaan tietämystäni lasten ja nuorten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista koulukontekstissa sekä tuomaan esiin huoltajien näkökulmaa oppilaiden kouluhyvinvoinnista kahdessa Itä-Suomalaisessa koulussa. Kouluhyvinvointi on myös asia, joka jää hyvin vähälle huomiolle opettajankoulutuksessa, joten tämän tutkielman avulla olen pyrkinyt paikkaamaan myös tätä puutetta.

Tutkielman rakenne koostuu kahdesta teorialuvusta, joissa käsittelen hyvinvointia tutkimuksen kontekstina sekä oppilashuoltoa tukemassa koulun hyvinvointitehtävää ja kodin ja koulun yhteistyötä. Ensimmäisessä luvussa käsittelen hyvinvointia tutkimuksen kontekstina,

jonka jälkeen syvennyn tarkemmin hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin: subjektiiviseen, psyykkiseen ja pedagogiseen hyvinvointiin. Toisessa luvussa tarkastelen ensiksi oppilashuollon tehtävää ja esittelen sitä ohjaavia säädöksiä, jonka jälkeen käsittelen yksilöhyvinvoinnin ja psyykkisen hyvinvoinnin tukemista koulussa ja tarkastelen kodin ja koulun yhteistyötä ilmiönä sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset. Metodologiaosuudessa tarkastelen tutkimuksen tieteenfilosofisia ja menetelmällisiä lähtökohtia sekä esittelen ja perustelen tutkimuksessa tekemiäni ratkaisuja. Pääluvussa kuusi esittelen tutkimuksen tulokset ja pääluvussa seitsemän tarkastelen tutkimustuloksia ja esitän niistä tekemiäni johtopäätöksiä. Lopuksi esitän tekemääni pohdintaa, tarkastelen tekemääni tutkimusta luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista ja esitän jatkotutkimushaasteita.

## **2 HYVINVOINTI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA**

Tässä luvussa tarkastelen hyvinvointia tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Ensiksi tarkastelen hyvinvointia yleisesti sekä siitä tehtyä tutkimusta. Tarkastelen lisäksi hyvinvointia subjektiivisen, psyykkisen ja pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

### **2.1 Hyvinvoinnin tarkastelua tutkimuksen taustoittavana tekijänä**

Perinteisesti hyvinvointi on määritelty fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuuteen (Janhunen 2013, 15; Pietarinen ym. 2008), mutta hyvinvoinnin määrittelyt vaihtelevat sen mukaan, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan (Awartani ym. 2008). Maailman terveysjärjestön WHO:n mukaan terveys voidaan nähdä täydellisenä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilana, eikä ainoastaan sairauden puuttumisena (WHO 1946, 2). Näin ollen terveyden ja hyvinvoinnin käsitteet linkittyvät toisiinsa, ja niiden määrittelyä sekä yhteyksiä on tutkittu eri tieteenalojen piirissä, kuten psykologiassa, sosiologiassa, taloustieteessä sekä kansanterveystieteessä ja lääketieteessä (Konu 2002, 10).

Hyvinvoinnin tarkasteluun voidaan valita yksilön tai laajemman yhteisön näkökulma, ja sen mittaamiseen voidaan käyttää subjektiivisia tai objektiivisia mittareita, joissa voidaan korostaa ulkoisia olosuhteita tai yksilön omia kokemuksia elämästä. Yhteiskunnan tasolla mielenkiinto voi olla myös järjestelmissä, jotka voivat tuottaa hyvinvointia yhteiskunnassa. Hyvinvoinnin tarkastelussa voidaan kiinnittää huomiota yleiseen hyvinvointiin tai hyvinvointiin tietyllä elämän osa-alueella, kuten työssä tai koulussa. (Konu 2002, 10–11.) Useilla elämän eri osa-alueilla, kuten kotona, koulussa, työelämässä, harrastuksissa ja erilaisissa



hoivapalveluissa tehdään työtä ihmisten hyvinvoinnin edistämiseksi (Janhunen 2013, 17; Konu 2002, 11). Dienerin ja Ryanin (2009) mukaan hyvinvoinnilla on monia hyötyjä elämän eri osa-alueilla: se vaikuttaa yksilön sosiaalisiin suhteisiin, työhön ja tuloihin, terveyteen ja pitkäikäisyyteen sekä yhteiskuntaan kokonaisuudessaan.

Allardtin (1976) mukaan Pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksen käsitejärjestelmässä on ollut kaksi perustavanlaatuaista erottelua: jako hyvinvointiin (onneen) sekä elintason (elämänlaatuun). Hyvinvoinnin määrittelyssä on tällöin hyödynnetty tarvekäsitettä. Tämän määrittelyn mukaan hyvinvointi määräytyy tarpeentyydytyksestä. Jos jokin ihmisen perustarpeista jää tyydyttämättä, merkitsee se huonoja olosuhteita. Käsite onni puolestaan koskee ihmisen subjektiivisia elämyksiä ja tunteita: sitä, miten onnelliseksi ihminen itsensä kokee tai tuntee. Elintaso koostuu aineellisista ja persoonattomista resursseista, kuten tuloista, asunnosta tai työllisyydestä. Näiden resurssien avulla yksilö voi ohjailta elinehtojaan. Sosiaalisten ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydytys, elämänlaatu, määritellään inhimillisten suhteiden laadun perusteella. (Allardt 1976, 32–33.)

Allardt (1976) on jakanut hyvinvointia määrittelevät tarpeet kolmeen perusluokkaan, joita ovat *elintaso (having)*, *yhteisyyssuhteet (loving)* ja *itsensä toteuttamisen muodot (being)*. Tämä näkökulma keskittyy yksilöön, minkä mukaan lähtökohdaksi muodostuu yksilöiden tarpeentyydytys. Tässä yksilökeskeisessä näkökulmassa sekä tarpeentyydytys että arvojen toteutuminen tuottavat yksilölle resursseja yksilön elämään. Perusluokka *elintaso* kattaa ihmisen tarpeiden tyydyttymisen toimintaresurssit. Elintason osatekijöistä on esitetty erilaisia luetteloita, joissa on listattu elintason liittyvät hyvinvointiarvot, kuten terveys, koulutus ja asuinolot. Näillä elintason osatekijöillä ilmaistaan se, mitä jokainen tarvitsee. Elintason arvot ovat perustavia hyvinvoinnin kannalta. (Allardt 1976, 38–41.) Esimerkiksi YK:n taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan sopimuksen 11 artiklassa säädetään, että jokaisella tulee olla oikeus saada itselleen ja perheelleen tyydyttävä elintaso, joka kattaa riittävän ravinnon, vaatetuksen ja sopivan asunnon (Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 6/1976, TSS-sopimus).

Perusluokka *yhteisyyssuhteet* perustuu näkökulmaan, jonka mukaan ihmisellä on tarve kuulua johonkin sosiaalisten suhteiden verkostoon. Kun nämä suhteet ovat symmetrisiä, eli ihminen on itse pitämisen ja huolenpidon kohteena että osoittaa näitä muita kohtaan, voidaan käyttää käsitettä yhteisyys. Tämä yhteisyys on tärkeä resurssi, sillä se auttaa yksilöä muiden

arvojen toteuttamisessa. Perusluokka *itsensä toteuttamisen muodot* on tärkeä osa hyvinvointia, mutta on laaja ja vaikeasti mitattavissa oleva arvoluokka. Itsensä toteuttaminen koostuu seuraavista osatekijöistä: yksilöä pidetään persoonana, yksilö saa osakseen arvonantoa ja yksilöllä on mahdollisuuksia harrastuksiin, vapaa-ajan toimintaan sekä poliittiseen osallistumiseen. (Allardt 1976, 42–47.)

Hyvinvointi ihmisten elämässä on ollut filosofien ja ajattelijoiden tärkein kiinnostuksen kohde jo antiikin ajoilta lähtien, mutta kuitenkin vasta 1950-luvun lopulla ja 1960-luvulla hyvinvoinnista tuli systemaattisen tutkimuksen kohde (Moore & Keyes 2003). 1990-luvulta lähtien kiinnostus kansakuntien, yhteisöjen, koulujen ja yksilöiden hyvinvoinnista on kasvanut (Awartani ym. 2008). Viime aikoina hyvinvointitutkimus on painottunut ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen ulkoisten elinolojen tutkimisen sijasta (Janhunen 2013, 14). Myös lasten ja nuorten hyvinvoinnin kysymykset nousevat koko ajan tärkeämmiksi, mikä näkyy esimerkiksi UNICEF:in, WHO:n ja UNESCO:n tavoitteissa, joissa otetaan huomioon lisääntyvissä määrin lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi (Awartani ym. 2008).

Lasten hyvinvointia on tutkittu vertailevasti Euroopan unionin alueella, OECD-maissa, Keski- ja Itä-Euroopassa sekä CEE/CIS-maissa (Bradshaw, Keung, Rees & Goswami 2011). Vuosituhannen vaihteessa Yhdysvalloissa on tutkittu minäkuvan, elämäntapahtumien ja positiivisen subjektiivisen hyvinvoinnin suhdetta nuorilla (McCullough, Huebner & Laughlin 2000). Australiassa hyvinvoinnin tutkimuksen avulla hyvinvoinnin tutkijat, nuoruuden tutkijat sekä psykologit ovat mitanneet nuorten vointia (Bourke & Geldens 2007). Britanniassa nuorten subjektiivista hyvinvointia on tutkittu mittaamalla 11–15-vuotiaiden nuorten onnellisuutta, huolestumisen tunteita ja itsetuntoa (Bradshaw ym. 2011). Tuoreessa kansainvälisessä vertailussa lasten hyvinvointia on tutkittu 35 eri maassa (Rees, Savahl, Lee & Casas 2020).

Kiinnostuksella oppilaiden hyvinvointiin suomalaisessa yhteiskunnassa on ollut suhteellisen pitkät perinteet. Konun (2002, 10) mukaan kirjallisten lähteiden perusteella hänen väitöskirjansa kirjoittamisvaiheessa Suomessa kouluterveydenhuollossa on kiinnitetty huomiota oppilaiden hyvinvointiin jo lähes sadan vuoden ajan, jolloin päämääränä on ollut valistaminen, oppilaiden terveydentilan edistäminen ja tarkkailu sekä koulujen yleisen hygienian valvominen. Lisäksi lakiteksteissä ja koulun arjessa oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä sekä

ongelmien ehkäisemisestä on puhuttu paljon. Jo vuonna 1974 oppilashuoltokomitean muistiossa oppilaiden hyvinvoinnista on kirjoitettu laajasti. (Ahtola 2016.) Suomalaisissa kouluissa on vuodesta 1996 lähtien toteutettu joka toinen vuosi kouluterveyskysely, jolla mitataan oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointia ja jonka tarkoituksena on tarjota seurantatietoa eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä ja opiskelusta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019a). Kuitenkin muutoin hyvinvoinnin tutkimus koulukontekstissa on jäänyt melko vähäiseksi, vaikka pyrkimyksenä kouluissa on ollut kehittää laajempia hyvinvointiohjelmia (Janhunen 2013, 17; Konu 2002, 11).

Kotimaisessa tutkimuskentässä lasten ja nuorten hyvinvoinnista koulussa on tehty joitakin tutkimuksia. Konu (2002) on tutkinut kouluhyvinvointia ja pyrkinyt selkiyttämään siitä käytävää keskustelua kirjallisuuskatsauksen avulla. Lisäksi Konu (2002) on tuottanut kouluhyvinvoinnin arviointiin soveltuvan välineen, ”*koulun hyvinvointimallin*”. Janhunen (2013) on puolestaan tutkinut kouluhyvinvointia nuorten itsensä tulkitsemana ja jaotellut kouluhyvinvoinnin osatekijöitä. Tutkimuksen kohteena on myös ollut toisen asteen opiskelijoiden kouluhyvinvointi ja opettajan merkitys sen edistämisessä (Nurmi 2009). Minkkinen (2005) esittelee teoreettisen lapsen hyvinvointimallin sekä tutkii, miten paljon koulutekijöillä on yhteyttä alakouluikäisen oppilaan emotionaaliseen hyvinvointiin. Ahonen (2010) on kuvannut ja vertaillut koululaisten psykososiaalista hyvinvointia Pohjois-Ruotsissa, Pohjois-Norjassa, Pohjois-Suomessa ja Luoteis-Venäjällä. Myös mielenterveyden edistämistä peruskoulussa on tutkittu (Onnela, Vuokila-Oikkonen, Hurtig & Ebeling 2014). Parhiala (2020) on tutkinut oppilaan hyvinvointia, sen yhteyttä oppimisvaikeuksiin sekä mahdollisuuksia käyttää lyhyt- hoitoa masennukseen osana koulujen oppilashuollon palveluita.

## 2.2 Subjektiivinen hyvinvointi

Subjektiivinen hyvinvointi voidaan nähdä sateenvarjokäsitteenä, jonka avulla kuvaillaan ihmisten hyvinvoinnin tasoa sen perusteella, miten he itse arvioivat omaa elämäänsä. Koska subjektiivinen hyvinvointi on elämänlaadun kannalta tärkeä osatekijä, on sen mittaaminen tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, miten parantaa ihmisten elämää (Diener & Ryan 2009). Lun ja Bond (2015) mainitsevat yhdeksi subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimuksen päätavoitteeksi saada selville, miten elää onnellisempaa ja tyydyttävämpää elämää. Subjektiivisen hyvinvoinnin kenttää voidaan tarkastella kolmesta tulokulmasta. Ensinnäkin hyvinvointi

nähdään subjektiivisena, johon vaikuttaa yksilön kokemukset. Toiseksi subjektiivinen hyvinvointi sisältää positiivisia tekijöitä, eikä se ole vain negatiivisten tekijöiden puuttumista. Kuitenkin positiivisten ja negatiivisten tekijöiden suhdetta on vaikea täysin ymmärtää. Kolmanneksi subjektiivista hyvinvointia mitattaessa tyypillisesti arvioidaan myös yleismaailmallisesti yksilön elämän aspekteja. (Diener 2009.)

Subjektiivinen hyvinvointi on laaja ilmiöiden luokka, johon kuuluu ihmisten tunneperäiset reaktiot, tyytyväisyys elämänalueisiin sekä yleismaailmallinen arviointi tyytyväisyydestä elämään. Tunnetilat ja tunteet, joita yhdessä kutsutaan käsitteellä ”*affekti*”, edustavat ihmisten ajantasaista arviota tapahtumista, joita tapahtuu heidän elämässään (Diener, Suh, Lucas & Smith 1999). Ihmiset arvioivat elämäänsä eri standardein riippuen siitä, milloin he ovat syntyneet, miten he täyttävät sukupuoliroolin tuoman asemansa sekä missä sosiokulttuurisessa kontekstissa he elävät (Lun & Bond 2015). Taulukossa 1 on esitetty subjektiivisen hyvinvoinnin eri komponentit. Subjektiivisen hyvinvoinnin komponentit koostuvat ja muodostuvat elämän eri osa-alueista, minkä vuoksi niiden tarkastelu tässä tutkielmassa on tärkeää.

TAULUKKO 1. Subjektiivisen hyvinvoinnin komponentit (Diener ym. 1999; Waltzer 2017, 26).

Positiivinen affekti	Negatiivinen affekti	Elämään tyytyväisyys	Elämänalueisiin tyytyväisyys
Ilo	Syylisyydentunne ja häpeä	Halu muuttaa maailmaa	Työ
Riemu	Surullisuus	Tyytyväisyys tämän hetkiseen elämään	Perhe
Tyytyväisyys	Ahdistus ja huoli	Tyytyväisyys menneisyyteen	Vapaa-aika
Ylpeys	Viha	Tyytyväisyys tulevaisuuteen	Terveys
Kiintymys	Stressi	Läheisten käsitykset yksilön elämästä	Talous
Onnellisuus	Masentuneisuus		Itse
Hurmio	Kateus		Oma viiter ryhmä

Aikaisempi tutkimus on keskittynyt hyvinvoinnin syihin, mutta vähitellen tutkijoiden kiinnostus on siirtynyt myös hyvinvoinnin seurauksiin. Erityisesti tutkijoiden kiinnostus on alkanut kohdistua siihen, vaikuttaako korkea subjektiivisen hyvinvoinnin taso tehokkaaseen toimintaan tai vaihtoehtoisesti onko siitä haittaa menestymiselle. (Diener & Ryan 2009.)

Subjektiiivisen hyvinvoinnin tutkijat ovat tietoisia siitä, että ihmiset suuntautuvat kohti positiivisia kannustimia eivätkä vain välttele kurjuutta elämässään, minkä takia tutkimuksen kohteena on koko hyvinvoinnin kirjo, kurjuudesta riemuun. Ihmiset reagoivat eri tavoin samoihin olosuhteisiin ja he arvioivat elämäntilannettaan perustuen heidän omiin odotuksiin, arvoihin ja aikaisempiin kokemuksiin. (Diener ym. 1999). Vaikka ihmiset saattavat jakaa samankaltaisia huolenaiheita elämässään, näiden huolten suhteellinen vaikutus yksilöön eroaa toisistaan (Lun & Bond 2015).

Sen lisäksi, että tutkitaan tunteisiin liittyviä reaktioita, subjektiiivisen hyvinvoinnin tutkijat ovat kiinnostuneita elämän tyytyväisyyden kognitiivisista arvioista. (Diener ym. 1999). Yksilön subjektiiivinen hyvinvointi on läheisesti yhteydessä tämän tarpeiden tyydyttymiseen tekijöihin (Lun & Bond 2015). Hyvinvointia mitattaessa tulisi tarkastella useita hyvinvoinnin ulottuvuuksia, sen sijasta, että keskityttäisi vain yhteen komponenttiin kuten negatiiviseen affektiin. Tämä on tärkeää siksi, että esimerkiksi negatiivisen affektin puuttuminen ei välttämättä tarkoita positiivisen affektin tai elämään tyytyväisyyden läsnäoloa. Kun tarkastellaan useita hyvinvoinnin komponentteja, voidaan saavuttaa kokonaisvaltaisempi kuva subjektiiivisestä hyvinvoinnista. (McCullough, Huebner & Laughlin 2000.)

Nuorten hyvinvoinnin mittaaminen on tärkeää, sillä tutkijat, vanhemmat ja nuorten kanssa työskentelevät ovat kiinnostuneita heidän hyvinvoinnin vahvistamisesta (Bourke & Geldens 2007). Honkanen, Poikolainen ja Karlsson (2017) ovat lähestyneet lasten ja nuorten subjektiiivista hyvinvointia lasten omasta näkökulmasta, selvittämällä lapsilta ja nuorilta itseltään, mitkä asiat ovat heidän mielestään merkityksellisiä heidän hyvinvoinnilleen sen sijaan, että olisivat mitanneet hyvinvointia perinteisten pahoinvointia mittaavien indikaattorien avulla. Bourken ja Geldensin (2007) mukaan nuorille hyvinvointi on moniulotteista, kokonaisvaltaista ja keskittynyt heidän oman elämänsä ympärille. Nuorille tärkeitä hyvinvoinnin osatekijöitä ovat ihmissuhteet ja tunteet sekä perhe. Paineita nuoret kokivat ajanpuutteesta, monista tehtävistä asioista, toisten odotusten täyttämisestä sekä siitä, että heidän täytyy olla monia eri asioita toisille. (Emt.)

Nuoren minäkuvalla on havaittu olevan yhteys positiiviseen affektiin ja elämään tyytyväisyyteen (McCullough ym. 2000). Ronenin, Hamaman, Rosenbaumin & Mishley-Yarlapin (2014) mukaan sekä itsehillintä selviytymismekanismi että nuoren saama sosiaalinen tuki positiivisesti korreloivat tilastollisesti merkitsevästi elämään tyytyväisyyden kanssa. Lisäksi

sosiaalinen tuki korreloi tilastollisesti merkitsevästi positiivisesti positiivisen affektin kanssa ja negatiivisesti negatiivisen affektin kanssa. Itsehillintä selviytymismekanismina ja sosiaalinen tuki ennustivat parempaa subjektiivista hyvinvointia nuorilla lisäämällä elämään tyytyväisyyttä ja positiivista affektia sekä vähentämällä negatiivista affektia. (Emt).

Konun ja muiden (2002) mukaan oppilaiden kokema subjektiivista hyvinvointia on harvoin tutkittu koulukontekstissa. Kouluympäristöllä on merkittävä rooli oppilaiden yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin. Oppilaiden kokemaan subjektiiviseen hyvinvointiin ovat eniten yhteydessä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet koulussa. Myös sosiaaliset suhteet perheeseen ja kavereihin ovat tärkeitä hyvinvoinnin osatekijöitä. Sosioekonomisella taustalla havaittiin olevan vähemmän vaikutusta oppilaiden kokemaan subjektiiviseen hyvinvointiin kuin oletettiin. Myös koulun olosuhteet vaikuttivat vähemmän kuin oli oletettu. (Emt.) Bradshaw ja muut (2011) havaitsivat yhteyden köyhyyden tason ja elämään tyytyväisyyden tason välillä, minkä lisäksi köyhyys vaikutti myös nuorten suhteisiin luokkakavereiden kanssa.

### 2.3 Psykkinen hyvinvointi

2010-luvulla lasten ja nuorten psykkinen hyvinvoinnin kysymykset ovat olleet terveydenhoidon ammattilaisten huolen aiheena (Onnela ym. 2014). Tutkimuksissa on osoitettu, että nuorista noin yhdellä viidestä on diagnosoitu mielenterveysongelmia (Searcey van Vulpen ym. 2018) ja lapsista yhdellä viidestä esiintyy jonkin tyyppistä mielenterveyteen tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia (Eklund, Meyer, Way & Mclean 2017). Parhialan (2020) mukaan eräässä pitkittäistutkimuksessa havaittiin psykososiaalisen hyvinvoinnin haasteita jo ennen kouluikää sellaisilla lapsilla, joilla on lukivaikeus.

Wellsin (2010) mukaan psykkinen hyvinvointi on subjektiivinen käsite, joka tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Psykkinen hyvinvointi käsitteenä linkittyy läheisesti mielenterveyden käsitteeseen ja sen lähikäsitteinä voidaan pitää käsitteitä *positiivinen mielenterveys*, *elämään tyytyväisyys* ja *onnellisuus* (Freeman ym. 2013). Psykkinen terveys, mielenterveys, voidaan nähdä suhteellisena mielen tilana, jossa terve ihminen jaksaa ja pystyy mukautumaan hyväksyttävällä tavalla arkielämän toistuvaan kuormitukseen (Wells 2010).

Ryff (1989) on kehittänyt aikaisempiin hyvinvoinnin teorioihin perustuvan psyykkisen hyvinvoinnin mallin. Tämä malli koostuu kuudesta psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuudesta, joita ovat itsensä hyväksyminen, positiiviset suhteet muihin, autonomia, ympäristön hallinta, elämän tarkoitus ja henkilökohtainen kasvu (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995). Taulukossa 2 on listattuna tarkemmin näiden ulottuvuuksien sisältö. Tämän mallin luoman näkökulman mukaan yksilön psyykkinen hyvinvointi juontuu saavutuksista näissä kuudessa osa-alueessa (Lun & Bond 2015).

TAULUKKO 2. Psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuudet (Ryff & Keyes 1995).

Psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuus	Korkea taso	Matala taso
Itsensä hyväksyminen	-positiivinen asenne itseä kohtaan -arvostaa ja hyväksyy itsen useat ulottuvuudet (hyvät ja huonot ominaisuudet) -positiivinen menneisyydestä	-tyytymätön itseensä -pettynyt menneisiin tapahtumiin -pitää ongelmallisena tiettyjä persoonallisia piirteitä -toivoo olevansa erilainen kuin mitä on
Positiiviset suhteet muihin	-lämpimät, tyydyttävät ja luotettavat suhteet muihin -huolehtii muiden hyvinvoinnista -kykeneväinen vahvaan empatiaan, kiintymykseen ja läheisyyteen -ymmärtää ottaa ja antaa ihmisuhteissaan	-harvoja läheisiä ja luotettavia suhteita muihin -pitää vaikeana olla lämmin, avoin ja huolehtivainen muista -vetäytyvä ja turhautunut ihmisuhteissa -haluton tekemään kompromisseja säilyttääkseen tärkeitä suhteita muihin
Autonomia	-päättää omista asioistaan ja on itsenäinen -pystyy vastustamaan sosiaalista painetta ajattelussaan ja toiminnassaan -säätelää käyttäytymistään -arvioi itseään omalla mittapuulla	-huolissaan toisten odotuksista ja arvioista -tärkeiden päätösten teossa nojaa muiden arvioihin -vastaa sosiaaliseen paineeseen ajatella tai toimia tietyllä tavalla
Ympäristön hallinta	-hallinnan ja pätevyyden tunne ympäristön johtamisessa -kontrolloii ulkoisten aktiviteettien kokonaisuutta -hyödyntää tehokkaasti ympäröiviä mahdollisuuksia -pystyy valitsemaan tai luomaan asiayhteyksiä, jotka sopivat omiin tarpeisiin ja arvoihin	-vaikeuksia selviytyä jokapäiväisistä tapahtumista -ei koe olevansa kykeneväinen muuttamaan tai parantamaan ympäröivää kontekstia -ei ole tietoinen ympäröivistä mahdollisuuksista -puuttuu tunne ulkoisen maailman kontrolloimisesta
Elämän tarkoitus	-on tavoitteita elämässä -tunne tietystä suunnasta -merkitys nykyisen ja menneen elämän välillä -uskoo elämän tarkoitukseen -on päämääriä elämiseen	-puuttuu tunne elämän tarkoituksesta -harvoja tavoitteita tai päämääriä -suunnan puuttuminen elämästä -ei näe tarkoitusta menneisyydessä

		-ei ole uskomuksia tai näkemyksiä, jotka antavat elämälle tarkoituksen
Henkilökohtainen kasvu	-tunne jatkuvasta kehityksestä -näkee itsensä kasvavana -avoin uusille kokemuksille -ymmärtää oman potentiaalinsa -näkee kehitystä itsessä ja käytöksessään ajan saatossa -muuttaa tapoja, jotka heijastuvat itsetietoisuuteen ja vaikuttavuuteen	-tunne lamaannuksesta -puuttuu tunne kehityksestä ajan saatossa -on kyllästynyt ja välinpitämätön elämään -kokee olevansa kykenemätön kehittämään uusia asenteita tai käytäytymistä

Paradisen ja Kernisin (2002) tutkimuksen mukaan itsetunnon taso ja vakaus yhdistyvät moneen tärkeään positiiviseen psyykkiseen toimintaan. Tutkimuksessa havaittiin, että korkea itsetunto oli yhteydessä korkeampaan psyykkisen hyvinvoinnin tasoon Ryffin (1989) asteikolla. Itsetunnon vakauden matala taso oli yhteydessä matalaan itsensä hyväksymiseen ja vähäisempiin positiivisiin suhteisiin muiden kanssa. Verrattuna matalaan itsetunnon vakauden tasoon korkeampi itsetunnon vakauden taso tarkoitti korkeampaa autonomian, ympäristön hallinnan ja elämän tarkoituksen tasoa. (Emt.)

#### 2.4 Pedagoginen hyvinvointi ja kouluhyvinvointi

Koulussa vietetty aika on merkityksellistä lasten tulevaisuuden kannalta (Poikolainen 2013). Lapsuudessa ja nuoruudessa syntyneet myönteiset koulukokemukset ja asenteet ovat merkittäviä myöhempien opiskeluvaiheiden ja työuran aikana tarvittavan jatkokoulutautumisen kannalta (Janhunen 2013, 22). Koulujen kehittämiseksi ja lasten hyvinvoinnin takaamiseksi kouluihin on kehitetty erilaisia ohjelmia. Esimerkiksi UNICEF:lla on ohjelma ”Child Friendly School”, jonka tarkoituksena on muuttaa kouluja ja koulutussysteemejä asteittain kohti sellaisia laatustandardeja, jotka kattavat kaikki lapsen hyvinvointiin ja oikeuksiin oppijana vaikuttavat elementit (UNICEF 2009). Perusopetuksella voidaan ajatella olevan kaksi päätaavoitetta, joita ovat hyvien oppimistulosten saavuttamisen sekä oppilaiden yksilöllisen kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010).

Pedagoginen hyvinvointi kuuluu osaksi oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (Pyhältö ym. 2010). Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen avulla voidaan kuvata koulutuskontekstissa oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta. Peruskoulussa pedagoginen hyvinvointi rakentuu ensisijaisesti opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa, joka kuuluu



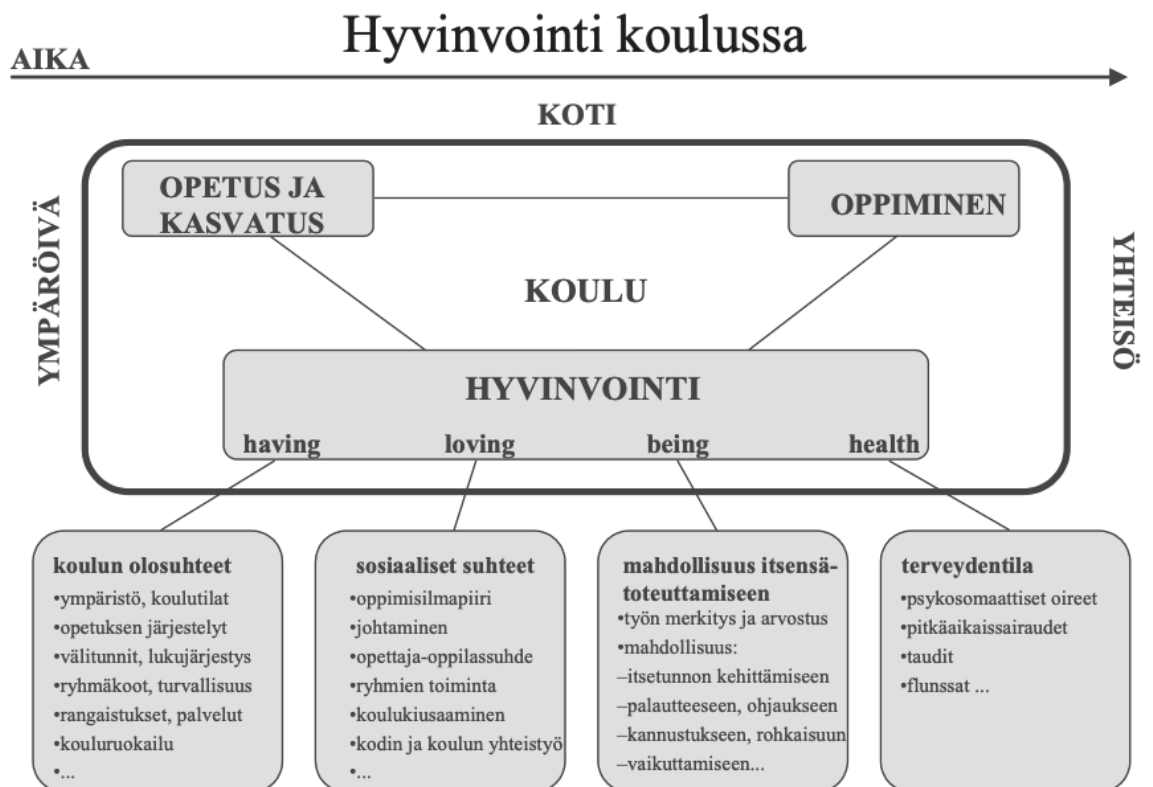
pedagogisten prosessien ytimeen. Lisäksi esimerkiksi oppilaiden taustat, kodin ja koulun yhteistyö sekä koulun resurssitilanne vaikuttavat niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointiin. (Pietarinen ym. 2008.) Janhusen (2013, 21) mukaan ”pedagogisen hyvinvoinnin keskiössä on opettajan ja oppilaan vuorovaikutusprosessi ja sen yhteys oppilaan psyykkiseen, emotionaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin”. Pedagogisen hyvinvoinnin erityispiirteenä voidaan nähdä se, että oppilas voi samanaikaisesti kokea voimaantumista, iloa ja tyytyväisyyttä vertaisvuorovaikutuksessa sekä silti ahdistuneisuuden ja stressin tunteita opiskelussa (Pyhältö ym. 2010).

Pedagogisen hyvinvoinnin pohjaa luodaan joka päivä koulun toiminnassa (Pyhältö ym. 2010). Pedagoginen hyvinvointi rakentuu ja sitä rakennetaan vuorovaikutuksellisessa kokonaisuudessa, johon kuuluu pedagogisiin prosesseihin osallistuvien pyrkimykset, odotukset sekä keskinäinen vuorovaikutus (Pietarinen ym. 2008.) Pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun monitasoisten oppimisympäristöjen vuorovaikutusprosesseissa opettajien, vertaisten ja muiden kouluyhteisön jäsenten kesken (Pyhältö ym. 2010). Näin ollen oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kysymykset linkittyvät toisiinsa (Pietarinen ym. 2008).

Hyvinvoinnin rakentumisessa yksilö ja yhteisö voivat oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita. Samalla nämä strategiat edistävät mielekästä toimijuutta, osallisuutta sekä toimintaympäristön ymmärtämistä. (Pietarinen ym. 2008.) Ahlströmin (2010) mukaan oppilaiden osallisuudella on hyötyä oppilaiden akateemiseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan kouluissa, joissa oppilaiden osallisuuden taso oli korkeampi, arvosanat olivat parempia ja kiusaaminen vähäisempää kuin kouluissa, joissa osallisuuden taso jäi alhaiseksi (emt.).

Kouluissa kehittämistyön ja uudistusten tarkoituksena on muuttaa ja kehittää koulun arjen pedagogisia käytänteitä, mikä haastaa osaltaan hyvinvointia. Kun koulu pyrkii toteuttamaan muuttuvaa kasvatus- ja opetustehtäväänsä, voi kouluyhteisössä syntyä hyvinvointia vahvistavia tai heikentäviä oppimisprosesseja. Oppilaiden hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa, jotka ovat sijoittuneet kouluun, on pääasiassa kysymyksen asettelussa keskitytty kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen tarkasteluun. Tutkimusten tuloksissa on nähtävissä osittain ristiriitaisia tuloksia koululaisten hyvinvoinnista, kun esimerkiksi kouluviihtyvyys ja -menestys eivät kulje käsi kädessä. (Pietarinen ym. 2008.)

Konu (2002) on kehittänyt Allardtin sosiologiseen teoriaan perustuvan ”*koulun hyvinvointimallin*”, jota voidaan hyödyntää kouluhyvinvoinnin arvioinnissa. Koulun hyvinvointimalli on tarkoitettu hyödynnettäväksi nimenomaisesti koulukontekstiin ja sen kehittämisessä on hyödynnetty koulua ja kouluterveyttä koskevaa kirjallisuutta. Hyvinvointi, kasvatus ja saavutukset koulussa yhdistyvät mallissa. Mallin tausta-ajatuksena on, että jokaisen hyvinvoinnin osa-alueen taustalla vaikuttavat sekä kasvatus että opetus. Niin ikään oppimisella ja oppimistuloksilla on yhteys opetukseen, kasvatukseen ja hyvinvointiin. Kouluhyvinvoinnin mallissa kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään eri osa-alueeseen, joita ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*). Konun mukaan myös muissa malleissa on tarkastelun kohteena ollut koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja terveydentila, mutta itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ei ole niinkään huomioitu, vaikka ne ovat tärkeä osa hyvinvointia (Konu 2002, 43; 60.) Kuviossa 1 on esitelty tarkemmin, mistä tekijöistä kukin osa-alue koostuu.



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44).

Koulun hyvinvointimallissa koulun olosuhteisiin katsotaan kuuluvan koulun fyysinen ympäristö sekä koulurakennus. Muita koulun olosuhteisiin kuuluvia asioita ovat myös

turvallinen työskentely-ympäristö, viihtyisyys, melu ja muut vähemmän konkreettiset asiat. Lisäksi opiskeluympäristöön kuuluvat osa-alueet, kuten lukujärjestys, ryhmäkoot ja käytössä olevat rangaistukset ovat osa koulun olosuhteita. Puolestaan sosiaalinen opiskeluympäristö, opettaja-oppilassuhde, suhteet koulutovereihin, ryhmädynamiikka, kiusaaminen, kotien ja koulun välinen yhteistyö, päätöksenteko koulussa ja koulun ilmapiiri ovat osa sosiaalisia suhteita. Koulun kontekstissa itsensä toteuttamisen mahdollisuudet nähdään koulun tarjoamina mahdollisuuksina. Opiskelun tulisi olla oppilaan taitotason mukaista. Jokaisen oppilaan tulisi olla tärkeä osa kouluyhteisöä ja heillä tulisi olla mahdollisuus osallistua itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Positiivisten oppimiskokemusten avulla edistetään itsensä toteuttamista. Oppilaan saama arvostus omasta työstään on tärkeää opiskelun merkityksellisyyden kannalta. Koulun hyvinvointimallissa terveydentila nähdään tautien ja sairauksien poissaolona ja ymmärretään erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena. (Konu 2002, 44–46; 60.)

Janhusen (2013, 59–76) tutkimuksessa nuorten omista käsityksistä kouluhyvinvointi koostui kymmenestä eri osatekijästä. Ensimmäisenä ja tärkeimpänä kouluhyvinvoinnin osatekijänä oppilaille oli kaverisuhteet ja vertaisryhmä, jotka lisäävät koulunkäynnin mukavuutta ja ovat tärkeä edellytys koulunkäynnille. Myös opettajien ammattitaito ja suhtautuminen oppilaisiin näyttöä tärkeänä oppilaille. Opettajalta kaivattiin vahvaa opettajuutta sekä ammatillista osaamista, kuin myös ihmisenä olemista. Opetuksen laadulla ja opetusjärjestelyillä oppilaat näkivät olevan kokonaisvaltaista vaikutusta koulunkäyntiinsä, ja koulutilojen ja ympäristön katsottiin vaikuttavan erityisesti koulussa viihtymiseen. Koulun ilmapiiri ja yhteishenki oppilaiden mukaan tekee oppimisesta mielekäästä ja ylläpitää motivaatiota ollessaan kannustava, suvaitsevainen sekä turvallinen. Ruoasta ja ruokailusta oppilaat toivat esiin sen tärkeyden jaksamiseen ja keskittymiseen. Terveystieteiden-, kuraattori- ja psykologipalveluiden saatavuus nähtiin tärkeänä osatekijänä kouluhyvinvoinnille. Muita kouluhyvinvoinnin osatekijöitä nuorten mukaan olivat kuri, järjestys ja työrauha, joita koettiin tarvittavan hyvään oppimiseen ja hyvään opettamiseen. Nuorille tärkeää koulunkäynnin kannalta oli myös kodin tuki sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Myös koulumatkojen ja koulukuljetusten koettiin olevan kouluhyvinvoinnin osatekijä.

Suomalaisten 9. luokkalaisten pedagogista hyvinvointia on tarkasteltu heidän koulupolullaan kokemien positiivisten tai negatiivisten tapahtumien kautta. Tulokset vahvistivat aiempaa näkemystä siitä, että oppilaiden kokema pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun

jokapäiväisessä toiminnassa. Oppilaiden kokemuksissa sosiaalinen vuorovaikutus koulussa nähtiin kaikista palkitsevimpana mutta myös kaikista ongelmallisimpana. Tulosten perusteella oppilaiden pedagogista hyvinvointia säätelee pääasiassa vuorovaikutuksen laatu vertaisten, opettajan sekä koulu yhteisön kanssa. Toimivat suhteet vertaisten kanssa koettiin suurimpana tyytyväisyyden lähteenä, kun taas haitallinen kitka vertaisryhmissä koettiin ydinlähteenä ahdistuneisuuteen ja huoliin. (Pyhäntö ym. 2010.)

Pietarinen, Soini ja Pyhäntö (2014) tutkivat oppilaiden tunneperäisen ja kognitiivisen kiinnittymisen keskinäistä suhdetta, joka ilmenee koetussa hyvinvoinnissa koulussa. Tuloksista ilmeni, että oppilaiden kognitiivista kiinnittymistä opiskeluun säätelee oppilaiden kyky hallita omaa oppimistaan, selviytyä useista ja rinnakkaisista tehtävistä sekä vastata opettajan odotuksiin. Toimivalla oppilas-opettajasuhteella näytti olevan vahvistava vaikutus oppilaiden osallistumiseen, suoriutumiseen sekä osallistumistaitoihin koulun monissa sosiaalisissa ympäristöissä. Tutkimuksen tulokset antoivat ymmärtää, että tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen rakentuvat sosiaalisesti. Oppilaiden kouluhyvinvointi voidaan ymmärtää keskeisenä välittäjänä, joka kohentaa samanaikaisesti tunneperäistä kouluun kiinnittymistä ja tunnetta kognitiivisesta kiinnittymisestä. Koulun sosiaalisten resurssien katsottiin voivan helpottaa oppilaiden valtaistumista, tyytyväisyyttä ja intoa opiskella.

Virtasen, Lerkkasen, Poikkeuksen ja Kuorelahden (2018) tutkimuksen perusteella niillä oppilailla, joilla oli korkea kouluun kiinnittymisen taso, oli koulu-uupumuksen taso matala. Vastaavasti niillä, joilla kiinnittymisen taso oli heikko, havaittiin enemmän koulu-uupumusta. Kohdatakse oppilaiden matalan kiinnittymisen ongelmia kouluissa tulisi keskittyä turvallisten suhteiden luomiseen oppilaiden kanssa, mukaan lukien vanhempien tuen nuorten koulunkäyntiin sekä ehkäistä oppilaiden lintsäämistä. Toisessa tutkimuksessa Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ja Kuorelahti (2015) havaitsivat, että organisatorisen ja ohjauksellisen tuen ollessa luokassa korkeaa, on myös oppilaiden kiinnittyminen koulunkäyntiin korkeampaa.

### **3 OPPILASHUOLTO TUKEMASSA KOULUN HYVINVOINTITEHTÄVÄÄ JA YHTEISTYÖTÄ KOTIEN KANSSA**

Tässä luvussa tarkastelen oppilashuoltoa koulun hyvinvointitehtävää sekä kodin ja koulun yhteistyötä tukevana tekijänä. Esittelen lisäksi, kuinka yksilöhyvinvointia ja psyykkistä hyvinvointia tuetaan koulussa.

#### **3.1 Oppilashuollon tehtävä**

Peruskoulun merkitystä ei voida mitata ainoastaan sen antaman opetuksen ja oppimisen arvossa, vaan sen rooli näkyy myös yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tuottamisessa (Koskela 2009, 20). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä perusopetuslaki säättävät koulun hyvinvointitehtävästä, jonka mukaan hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikkien koulussa työskentelevien tehtäviin (OhL; POL). Kouluilla on oiva mahdollisuus tarttua tähän hyvinvointitehtävään systemaattisesti, sillä siellä ovat käytännössä kaikki lapset ja nuoret (Ahtola 2016). Näin ollen koulu on ympäristö, jossa suurin osa lapsista voidaan tavoittaa ja heitä voidaan tukea (Saini 2016) erilaisista taustoistaan huolimatta (Björklund ym. 2014; Ranta ym. 2018). Lisäksi koulu on yhteiskunnan säätelemää ja rahoittamaa toimintaa, johon voidaan vaikuttaa suoraan lainsäädännöllä ja opetussuunnitelman perusteilla (Ahtola 2016).

Oppilashuollon tehtävänä on vaikuttaa yhteiskunnassa ilmeneviin uhkatekijöihin sekä vahvistaa hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä (Koskela 2009, 20). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on kirjattu oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin sekä osallisuuden edistäminen ja ongelmien syntymisen

ehkäiseminen. Lisäksi lain tarkoituksena mainitaan oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvoinnin, terveellisuuden ja turvallisuuden, esteettömyyden, yhteisöllisen toiminnan sekä kodin ja oppilaitosten välisen yhteistyön edistäminen. Lailla turvataan varhaisen tuen saaminen sitä tarvitseville sekä opiskeluhoitopalveluiden yhdenvertainen saatavuus ja laatu. (OhL 2 §.)

Koskelan (2009, 20) mukaan oppilashuollon tarkoituksena on tarjota koulutoimen, terveydenhuollon ja sosiaalialan palveluja oppilaille ja heidän perheilleen, ja näin tukea heidän hyvinvointiaan. Oppilas- ja opiskeluhoitolaissa mukaan opiskeluhoollon kokonaisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä lisäksi sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä, ylläpitämistä ja niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä, joita toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevästi koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoitona. Yhteisöllinen opiskeluhoito kattaa koko oppilaitosyhteisön toimintakulttuurin ja toimet, joilla pyritään edistämään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Näiden lisäksi yhteisöllisen opiskeluhoollon piiriin kuuluvat opiskeluympäristön terveellisuuden, turvallisuuden ja esteettömyyden edistäminen. Yksilökohtainen opiskeluhoito tarkoittaa puolestaan yksittäiselle opiskelijalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalveluja, monialaista yksilökohtaista opiskeluhoittoa sekä koulutuksen järjestäjän järjestämiä sosiaali- ja terveystalvaeluja (OhL 3–5 §).

Oppilashuollon tarve määrittyy hyvinvoinnista, johon vaikutetaan monitahoisilla tavoitteilla ja päätöksenteolla. Koskela (2009, 33) jaottelee oppilashuollon tarvetta ohjaavan hyvinvoinnin neljään näkökulmaan, joita ovat yhteiskunnallinen hyvinvointi, koulujen hyvinvointi, perheiden hyvinvointi ja oppilaiden hyvinvointi. Usein kansainvälisissä tutkimuksissa oppiainesuoriutumisen on rinnastettu hyvinvointiin, mutta suomalaisen oppilashuoltokäsitteeseen tämä vertaus ei sovi, sillä koulun tehtäväksi nähdään jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. (Koskela 2009, 28; 33.)

### 3.2 Yksilöhyvinvoinnin ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen koulussa

Oppilaiden kirjo kouluissa on monimuotoistunut, minkä vuoksi kouluissa tarvitaan tietotaitoa mielenterveydestä (Onnela ym. 2014). On saatu todisteita siitä, että psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen välillä on yhteys. Tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että oppilaiden onnistuminen koulussa vaikuttaa myös heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa. Kun oppilaat voivat hyvin, suoriutuvat he paremmin koulussa. (Hylander 2016.) Aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus tukevat näkemystä kouluissa tarjottavien mielenterveyspalveluiden hyödyistä (Searcey van Vulpen ym. 2018). Esimerkiksi Yhdysvalloissa kansallisissa linjauksissa painotetaan kouluissa järjestettäviä mielenterveyden palveluita. Koska suurin osa lapsista käy koulua, on koulu nähty kaikkein hyödyllisimpänä paikkana tarjota mielenterveyden palveluita. (Eklund ym. 2017.) Se, että lapsi tai nuori jää ilman tarvitsemiaan palveluita, voi vaikuttaa tämän akateemiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Searcey van Vulpen ym. 2018).

On tärkeää, että koulut kohtaavat oppilaidensa mielenterveydellisiä ja psykososiaalisia huolia. Voidakseen vastata tähän haasteeseen kouluissa tulisi olla ajantasaiset toimintamallit mielenterveyden edistämiseksi. Mielenterveyden edistäminen voidaan nähdä minä tahansa toimena parantaa yksilöiden, perheiden, organisaatioiden tai yhteisöjen psyykkistä hyvinvointia. Kaikkien opiskelijoiden psyykkisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä on kyse niin oppimisen haasteisiin vaikuttamisesta kuin hyvinvoinnin edistämisestä. (Saini 2016.) Suomessa nykyinen kouluterveydenhoitoa määrittävä lainsäädäntö painottaa ennaltaehkäisyä, minkä vuoksi kouluissa ei ole nykyisellään juurikaan tehty hoitamisen mahdollistamista tukevia järjestelyjä (Ranta ym. 2018, 86).

Psyykkinen hyvinvointi on osa kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä, minkä vuoksi sen edistäminen on kiinteä osa terveydenhoitoa (Power 2010). Psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi kouluissa tarvitaan sekä koulutuksen että terveydenhuollon ammattilaisten yhteistyötä (Saini 2016). Yhteistyö psykologien ja muiden ammattilaisten välillä on välttämätöntä, jotta palvelut ovat hyvin koordinoituja ja suunniteltuja tukeakseen opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin tarpeita parhaalla mahdollisella tavalla (Eklund 2017). Hyvällä ja sujuvalla yhteistyöllä voidaan lisätä hyvinvointia ja saada aikaan merkittävää paranemista (Ranta ym. 2018, 52).

Kouluissa interventioita mielenterveyden ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi voidaan toteuttaa kolmella eri tasolla: yleisellä, selektiivisellä tiettyyn ryhmään kohdistuen sekä valikoivalla yksilöihin kohdistuen. Yleisen tason toimet kohdistuvat koko kouluun, ja sen hyötyinä on matalan kynnyksen mielenterveyspalveluiden tarjoaminen vähentäen stigmaa mielenterveyden ympärillä. Selektiiviset interventiot keskittyvät ryhmiin, jotka koostuvat oppilaista tai perheistä, joilla on riski mielenterveyden ongelmiin. Selektiivisten interventioiden avulla vähennetään häiritsevää käytöstä, lievennetään masennuksen oireita ja lisätään yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kohdistettujen interventioiden tarkoituksena on tunnistaa varhaisessa vaiheessa mielenterveyden ongelmia ja tarjota nopeasti tukea tai antaa lähete mielen-terveyteen erikoistuneisiin palveluihin. Kohdistettujen interventioiden vaikutuksena on kurinpidollisten läheteiden väheneminen, masennusoireiden väheneminen ja erikoistuneisiin mielenterveyspalveluihin saatavien läheteiden väheneminen. Lisäksi oppilaiden selviytymistaidot ja läsnäolo koulussa paranevat. (Onnela ym. 2014.)

Oppilashuollon työntekijöiden toteuttama lyhythoitto (IPC = interpersonal counseling ja BPS = brief psychosocial support) masennusoireiden lievittämisessä on osoittautunut tehokkaaksi menetelmäksi, johon sekä nuoret että ohjaajat ovat olleet tyytyväisiä (Parhiala 2020). Espoossa toteutetussa IPC-hankkeessa saatiin rohkaisevia tuloksia sen suhteen, miten hyvin nuorten masennusta voidaan hoitaa koulujen opiskeluhuollossa. IPC:n havaittiin soveltuvan koulussa toteutettuna nuorten lievien ja jopa keskivaikeiden masennusoireiden hoitoon sekä vaikeampien oireiden ennaltaehkäisemiseen. Nuorten yleinen hyvinvointi ja toimintakyky kohenivat ja masennusoireet vähenivät jo kuuden tapaamisen aikana. Hankkeessa korostui yhteistyön merkitys niin erikoissairaanhoidon kanssa kuin opiskeluhuollon monien ammattiryhmien välillä. (Ranta ym. 2018, 50–52; 84–91.)

Opettajien eräänä keinona tukea oppilaiden psyykkistä hyvinvointia koulussa on psykologinen tapauskonsultaatio. Psykologisen tapauskonsultaation avulla psykologit ja opettajat tekevät yhteistyötä auttaakseen koulussa vaikeuksia kohtaavia oppilaita sekä vähentääkseen luokassa esiintyviä tilanteita, joissa opettaja kokee jäävänsä yksin. Konsultaation avulla opettajaa autetaan ymmärtämään haastavia oppilaita ja tilanteita. Tapauskonsultaation tehtävän on tapahduttava organisaation tehtävän raameissa, eli toisin sanoen edistettävä koulun tavoitteita. Konsultaation tarkoituksena ei ole johtaa psykologiseen hoitoon koulussa, vaan tavoitteena on antaa opettajalle välineitä auttaakseen oppilaitaan oman osaamisensa ja taitojensa kehittämisessä. (Hylander 2016.)



### 3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen edistäminen kuuluu osaksi oppilashuollon kokonaisuutta (OhL 2 §). Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) 4.1 §:n mukaan kouluissa kasvatusta ja opetus järjestetään kotien ja huoltajien kanssa yhteistyössä niin, että jokainen oppilas saa opetusta, ohjausta ja tukea hänen kehitystasonsa ja tarpeensa huomioiden, tervettä kasvua ja kehitystä edistäen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen järjestäjä vastaa kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämistä. Yhteistyön lähtökohdiksi mainitaan ”luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus”. Jotta yhteistyö onnistuisi, tulee opettajan olla aloitteellinen ja hänen on oltava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa kotien kanssa sekä hyödyntää monipuolista viestintää. Lisäksi kouluja kehoitetaan säännölliseen palautteeseen sekä kannustaviin ja myönteisiin viesteihin. Opetussuunnitelman mukaan kodin ja koulun yhteistyö korostuu koulupolun nivelvaiheissa sekä tilanteissa, jossa oppilaalla on tuen tarvetta. (OPS 2014, 35–36; 75.)

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan sitä kodin ja koulun välistä suhdetta, jonka avulla perheet ja kasvattajat työskentelevät yhdessä lapsen akateemisen ja sosiaalisen kehityksen edistämiseksi (Cox 2005). Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään usein positiivisena pyrkimyksen kohteena olevana asiana, jonka tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvatusta, koulunkäyntiä ja oppimista (Cantell 2011, 176). Konun (2002, 44–45) koulun hyvinvointimallissa kodin ja koulun väliset suhteet katsotaan osaksi sosiaalisia suhteita, jotka rakentavat kouluhyvinvointia. Kodin ja koulun yhteistyö tukee myös opettajien työtä ja jaksamista (Koskela 2009, 181). Kodin ja koulun yhteistyöllä on vaikutusta lapsen hyvinvointiin, kouluihittyvyyteen, koulumenestykseen ja kouluyhteisön sosiaalisen pääoman kehittymiseen (Latvala 2012). Kodin ja koulun yhteistyön avulla on mahdollista tavoittaa yksilö- ja yhteisötason hyvinvointia, hyvää oppimista sekä kehittää koulutusta (Orell 2020, 59).

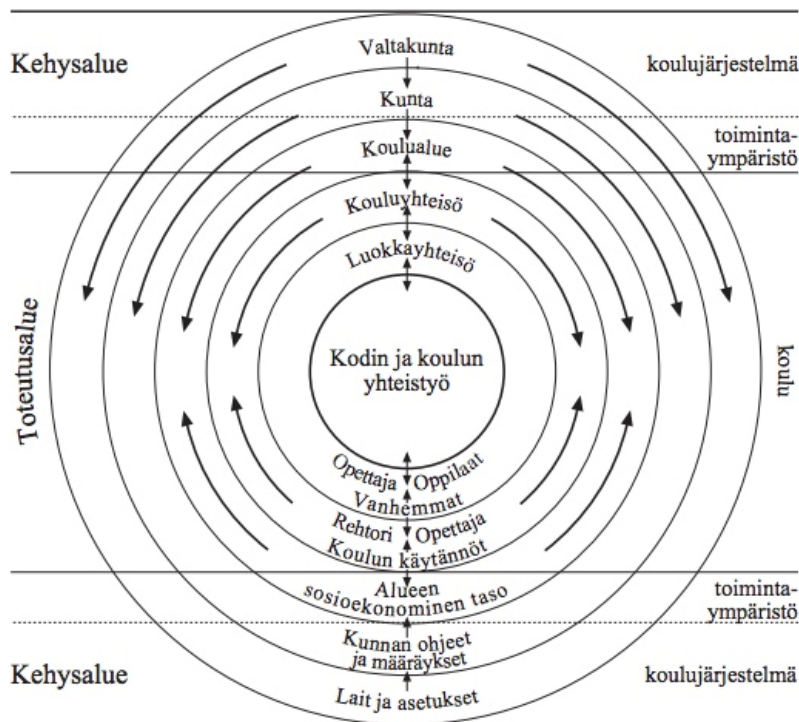
Ilmiönä kodin ja koulun yhteistyö ei ole yksiselitteinen. Kuitenkin yksinkertaistaen siihen voidaan katsoa kuuluvan vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin ja sen tukemiseen, opettajan ja vanhemman välinen yhteydenpito sekä vanhempien oma, keskinäinen verkottuminen. (Latvala 2012.) Positiivinen suhde kodin ja koulun välillä on kaikkien lasten kasvatuksen ja koulutuksen kannalta tärkeää (Beveridge 2005, 61). Monien tutkimusten mukaan vanhempien osallisuudella on positiivinen vaikutus lasten saavutuksiin (Yuen 2011). Lasten

on todettu voivan paremmin koulussa, kun vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä keskenään (Beveridge 2005, 61).

Kodin ja koulun yhteistyön tulisi sopia lapsen ikään, luokkatasoon sekä sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen tasoon. Näin ollen kodin ja koulun yhteistyö on tiiviimpää alemmilla luokilla kuin vaikkapa toisen asteen opinnoissa. (Epstein 2010, 30.) Vanhemmilla on oikeus saada tietoa lapsensa oppimisen ja koulupäivien sujumisesta sekä koulussa ilmenneistä vaikeuksista (Koskela 2009, 186). Vanhempien osallisuus lasten opetuksessa ja kasvatuksessa on erityisen tärkeää, kun kyseessä on tuen tarve (Beveridge 2005, 62). Koulun taholta oppilaan tukemiseksi on toivottavaa, että vanhemmat antavat tietoa lapsen yksityiselämään merkittävästi vaikuttavista asioista (Koskela 2009, 187). Kodin ja koulun yhteistyö mahdollistaa kasvatustuun jakamisen sekä yhteisiin päämääriin pyrkimisen (Latvala 2012).

#### Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus

Siniharju (2003) on kehittänyt kodin ja koulun yhteistyön vuorovaikutusmallin (kuvio 2), jonka mukaan yhteistyöhön vaikuttavat tekijät muodostavat hierarkkisen järjestelmän. Kodin ja koulun yhteistyön pohja luodaan uloimmilla tasoilla ja käytännön toteutus tapahtuu tämän hierarkian sisemmällä tasoilla. Tämän hierarkkisen järjestelmän sisälle on myös muodostettu tarkempi kuvaus vuorovaikutussuhteista, minkä mukaan yhteistyön keskiössä on yhteistyön arvostus ja toteutuminen. Sekä lapsi, opettaja että vanhemmat vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus tapahtuu instituutiotasolla ja opettajan ja vanhempien yksilötasolla. Oppilas vaikuttaa vuorovaikutuksen toteutumiseen niin osana luokkaa kuin oman perheen sisällä. (Siniharju 2003, 42–44.)



KUVIO 2. Kodin ja koulun yhteistyön vuorovaikutusmalli (Siniharju 2003, 43).

Epstein (2010, 26–27) luettelee kodin ja koulun välisiin suhteisiin nykytutkimuksen ja -käytäntöjen valossa kuuluvaa kolme vallitsevaa näkökulmaa, joita ovat *kodin ja koulun erilliset velvollisuudet*, *kodin ja koulun jaetut velvollisuudet* sekä *kodin ja koulun jatkuvat velvollisuudet*. Ensimmäisessä näkökulmassa painottuu kodin ja koulun luontainen yhteensovittamattomuus, kilpailu ja ristiriita. Näkökulman mukaan opettajien toiminta on osa byrokratiaa ja vanhempien tavoitteet toteutuvat parhaiten itsenäisesti. Opettajien tulisi säilyttää omat ammatilliset tavoitteensa koulussa ja vanhemmat pitävät huolta lastensa kasvattamisesta kotona. Toisessa näkökulmassa painottuu yhteistyön merkitys. Se, että kodin ja koulun nähdään täydentävän toisiaan, kannustaa kommunikointiin ja yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Tässä jaettujen velvollisuuksien näkökulmassa vanhemmat ja koulu jakavat yhteisen vastuun lapsen kouluttamisesta ja sosiaalistamisesta. Tavoitteet toteutuvat parhaiten silloin, kun opettajat ja vanhemmat työskentelevät yhdessä. Kolmannessa näkökulmassa painottuu vanhempien ja opettajien panos lapsen kehityksen kriittisissä vaiheissa. Tässä jatkuvan velvollisuuden näkökulmassa lapsen aikaisempi kehitys nähdään kriittisenä myöhemmälle menestykselle. Siinä vaiheessa, kun lapsi aloittaa koulun, on hänen persoonallisuutensa ja asenteensa oppimiseen jo luotu. Ennen kouluun menemistä vanhempien vastuulla on lapsen opettaminen ja valmistaminen kouluun, mutta koulun alettua opettajat ottavat päävastuun hänen opettamisestaan. (Emt.)

Lehtolainen (2008) puhuu kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun välisenä yhteytenä. Kodin ja koulun välinen yhteys on muuttunut opettajan auktoriteettiaseman sekä kodin ja koulun yhteysmuotojen lisääntymisen ja monipuolistumisen myötä. Aiemmin opettajan ja vanhempien tehtäväkentät olivat erillään toisistaan eikä yhteistä keskustelua tältä osin käyty. Nykyään aloitteellisuus ja kommunikoinnin aktiivisuus on mahdollista myös vanhemmille, kun aiemmin esteenä koulun asioihin vaikuttamiselle nähtiin opettajia kohtaan oleva liika kunnioitus sekä puutteet tiedoissa vaikuttamisen mahdollisuuksista. Koulun puolelta kotiin oltiin yhteydessä vain ongelmatilanteissa. (Lehtolainen 2008, 340–341.)

Cox (2005) painottaa sitä, että on tärkeää huomata ero käsitteiden ”*vanhempien osallistaminen*” (engl. *parent involment*) ja ”*kodin ja koulun yhteistyö*” (engl. *home-school collaboration*) välillä. Vanhempien osallistamisessa fokus on vanhempien osalliseksi tulemisessa osaksi lapsen koulutusta, mutta kodin ja koulun yhteistyö keskittyy puolestaan niin sanottuun *yhteisosallisuuteen* (engl. *joint involvement*) kodin ja koulun henkilökunnan välillä. (Emt.) Vanhempien osallistaminen voidaan nähdä yksisuuntaisena tiedottamisena kodin ja koulun välillä, kun taas kodin ja koulun yhteistyössä tapahtuu kahdensuuntaista tiedon vaihtamista (Christenson 1995). Yksipuolinen tiedonjakaminen voidaan kokea kodeissa turhauttavana ja vanhemmille voi jäädä tunne, etteivät he pääse ilmaisemaan omia ajatuksiaan (Lehtolainen 2008, 361). Beveridgen (2005, 63) mukaan tarvitaan kahdensuuntaista kommunikaatiota, jotta vanhempien osallisuus suhteessa koulun kanssa toteutuisi. Vilpitön kaksisuuntainen kommunikaatio kodin ja koulun välillä edellyttää sekä vanhemmilta että opettajilta positiivista asennetta ja sitoutumista (emt).

#### Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Aina kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla. Lehtolaisen (2008, 340) mukaan kodin ja koulun yhteyden tielle voi tulla kokemus kiireestä ja liian korkeista vaatimuksista. Joskus kodin suhtautuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön ja pulmatilanteiden selvittämiseen voi olla kielteistä. Silloin kielteisyys voi olla perheen tapa suojautua heidän ongelmien syvemmältä käsittelyltä. (Koskela 2009, 182.) Kuitenkin Koskelan (emt.) tutkimuksessa opettajat olivat kohdanneet harvoin kielteistä suhtautumista yhteistyöhön. Myös vanhempien oma aktiivisuus yhteydenpidossa koulun kanssa vaihtelee. Osa vanhemmista voidaan kokea liian aktiivisina, jolloin opettaja mieltää liiallisen aktiivisuuden tunkeutumisenä omalle reviiirilleen ja kokee epäluottamusta omaan ammattitaitoonsa. Toinen ääripää ovat ne vanhemmat, jotka eivät osallistu yhteistyöhön ja joihin on

vaikea saada yhteyttä. Myös heikko suomen kielen taito tai kulttuuriset erot voivat olla syy kodin ja koulun yhteistyön vähäisyyteen. (Cantell 2011, 178; 200–201.) Koskelan (2009,182) mukaan esteeksi kodin ja koulun yhteistyölle yhteyden saamisen vaikeuden lisäksi voi tulla se, ettei opettaja itse osallistu aktiivisesti yhteistyöhön jättäen kontaktin vanhempiin ohueksi.

Alasuutari (2003, 113–114) esittelee kolme vanhempien ja opettajan välistä yhteistyötä edistävää periaatetta. Ensimmäisen periaatteen mukaan yhteistyön rakentumista voi tukea se, että myös opettaja nähdään lapsen kasvattajana ja yhteistyön lähtökohtana pidetään lasta koulussa. Toinen periaate korostaa asiantuntijan myönteistä suhtautumista, joka voi edistää keskustelun avoimuutta. Kolmantena periaatteena mainitaan yhteistyön rakentuminen tasa-vertaiseksi vanhemman näkökulmasta. Koskelan (2009, 186) mukaan keskinäisen luottamuksen rakentamisella luodaan hyvät edellytykset kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kun opettaja tuntee oppilaiden perheitä, on yhteyden pitäminen koteihin helpompaa (Cantell 2011, 256). Yhteistyön toteutuminen edellyttää tehokasta kommunikointia ja avointa tiedonvaihtoa osapuolten välillä (Latvala 2012). Se, että vanhemmat ovat valmiita keskustelemaan kaikista kouluasioista, voi tukea oppilaan kouluhyvinvointia (Koskela 2009, 182).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää kahden Itä-Suomalaisen koulun huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta sekä kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Tutkimustehtävää syvennetään erään huoltajan kokemusten avulla. Syventymällä erään huoltajan kokemuksiin pyritään tuomaan tapausesimerkki tähän tutkimukseen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset tekijät huoltajien näkemyksen mukaan tukevat tai heikentävät oppilaiden hyvinvointia koulussa?
2. Millaista kouluhyvinvointi on huoltajien mukaan?
  - a. Mitkä tekijät tekevät koulusta turvallisen?
  - b. Mitkä tekijät tukevat koulussa viihtymistä?
3. Miten aktiivista kodin ja koulun yhteistyö on huoltajien kokemuksissa ollut?
  - a. Onko yhteistyön aktiivisuudessa eroa koulujen välillä?
  - b. Onko yhteistyön aktiivisuudessa eroa sukupuolten välillä?
  - c. Onko yhteistyön aktiivisuudessa eroa, jos oppilas on saanut tehostettua tai erityistä tukea?

## 5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen metodologiaan ja toteutukseen liittyviä seikkoja. Perustelen tutkimuksessa tekemiäni valintoja tieteenfilosofisten lähtökohtien ja menetelmäkirjallisuuden pohjalta. Avaan seikkaperäisesti aineistonkeruun ja analyysin vaiheet ja kuvaan, kuinka olen tutkimuksen toteuttanut.

### 5.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa

Tieteenfilosofiselta lähtökohdaltaan tämä tutkimus perustuu fenomenologiaan. Tutkimuksen taustalla olevat tieteenfilosofiset kysymykset liittyvät ihmiskäsitykseen ja kokemusta koskevan tiedon luonteeseen. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2015.) Fenomenologiassa ilmiö tarkoittaa sitä, mikä ilmenee tietoisuudessamme (Järvinen & Järvinen 2004, 188–189). Fenomenologiassa tutkitaan subjektin näkökulmia heidän maailmastaan ja pyrkimyksenä on käsittää laadullinen monimuotoisuus kokemuksissa (Kvale 1996, 53). Tutkijat pyrkivät ymmärtämään tapahtumien ja vuorovaikutuksen merkitystä ihmisille tietyissä tilanteissa. Tavoitteena on ymmärtää miten ja millaisia merkityksiä ihmiset muodostavat heidän jokapäiväisen elämänsä tapahtumista. (Bogdan & Biklen 2007, 25–26.) Tarkastelun kohteena on se, mikä ilmenee itse koettuna, elettyä maailmana ja itsenä tässä maailmassa (Laine 2015).

Fenomenologisen metodin pyrkimyksenä on tavoittaa eletty maailma (Järvinen & Järvinen 2004, 196). Fenomenologia pyrkii suoraan kokemuksen kuvaukseen ilman pohdintaa kokemuksen alkuperästä tai syystä (Kvale 1996, 53). Fenomenologiassa ajatellaan, että

ihmisyksilöt sekä rakentuvat suhteessa maailmaan että rakentavat itse tätä maailmaa. Jokaisella on oma suhteensa elämänpiirinsä erilaisiin asioihin, kuten toisiin ihmisiin ja sosiaalisiin tapahtumiin. Jokainen tarkastelee maailmaa omasta perspektiivistään, joka on rakentunut yksilön elämänhistorian mukana. Ihmisen ymmärtäminen irrallaan suhteestaan maailmaansa fenomenologisessa näkökulmassa on mahdotonta. (Laine 2015.)

Tutkimusstrategiana tässä tutkielmassa hyödynnettiin tapaustutkimusta. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tapaustutkimuksen avulla voidaan suorittaa pienimuotoisia tutkimuksia tutkimuskysymysten tai teorian tutkimiseksi. Tapaustutkimuksen joustavuuden vuoksi sitä voidaan käyttää erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa, aina yksilöiden kokemuksista suurien instituutioiden toimintaan asti. (Atkins & Wallace 2012.) Tapaustutkimuksen kohteena on yleensä tietyssä tilanteessa olevat yksilöt, ryhmät, instituutiot tai laajemmat yhteisöt (Syrjälä & Numminen 1998; Stake 2009). Tarkastelun kohteeksi muodostuvat tilanteeseen osallistuvien näkemykset ja kokemukset teoista, toiminnoista tai ilmiöistä (Syrjälä & Numminen 1988). Tapaustutkimuksen avulla voidaan lisätä kokemusta ja parantaa ymmärrystä (Stake 2009).

Koulussa tapaustutkimuksen avulla pystytään tutkimaan esimerkiksi toiminnan suunnittelemattomia seurauksia sekä voidaan lähestyä vaikeastikin tutkittavia ilmiöitä (Syrjälä & Numminen 1988). Tapaustutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on tiettyyn ympäristöön sijoitettava käytännön toiminta, jokin tapahtumaketju tai jonkun yksittäisen kohteen toiminta. Käytännön ongelmien kokonaisvaltaisessa tarkastelussa ja kuvauksessa, joita ei voi tehdä irrallaan tietyistä tilanteista tai tapahtumaketjuista, on tapaustutkimus luonteva lähestymistapa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–11.) Tapaustutkimus voi olla luonteeltaan kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa (Järvinen & Järvinen 2004, 75). Kuvailevat tapaustutkimukset ovat kaikista yleisimpiä tapaustutkimuksia. Kuvailevan tapaustutkimuksen avulla voidaan saavuttaa syvä ymmärrys tietyn tapauksen sosiaalisesta maailmasta. (Yin 2012, 49.) Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kahden Itä-Suomalaisen koulun huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnista sekä kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin mixed methods -menetelmää, jossa hyödynnettiin sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Kvalitatiivinen aineisto tuottaa yksityiskohtaisempaa ymmärrystä tutkimusongelmasta, kun kvantitatiivinen aineisto



puolestaan luo laajempaa ymmärrystä tutkimusongelmasta. Kvalitatiivista ymmärrystä haetaan muutamien yksilöiden ja heidän näkökulmien syvällisestä tutkimisesta, kun taas kvantitatiivinen ymmärrys nousee suuremman joukon tutkimisesta ja vastausten arvioimisesta erilaisten muuttujien avulla. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen otteen yhdistäminen tarjoaa parempaa ymmärrystä tutkimusongelmasta kuin pelkästään yksi metodi. (Creswell & Plano Clark 2011, 8.) Tämän tutkimuksen kohdalla pääpaino oli laadullisessa menetelmässä ja määrällisen osion tarkoituksena oli täydentää ja laajentaa laadullista menetelmää. Tapausesimerkin avulla haluttiin syventää laadullisesta aineistosta saatua tietoa ja ymmärtää ilmiötä syvällisemmin yhden huoltajan näkökulmasta.

Mixed methods -lähestymistavan avulla pyritään nujertamaan kahtiajako laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen välillä (Kuckartz 2014, 6). Jako laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen ei ole pysyvä, ja mixed methods -lähestymistavan avulla näiden yhdistäminen on mahdollista. Näin tekemällä voidaan luoda parempaa ymmärrystä tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Usean aineistolähteen käyttö tarjoaa enemmän näyttöä tutkimusongelmaan kuin yksi aineistolähde (Creswell & Plano Clark 2011, 17). Tämän tutkimuksen osalta useamman aineistolähteen käyttöä tuki näkemys siitä, että erilaiset tutkimuskysymykset vaativat erilaisia menetelmiä (Creswell & Plano Clark 2011, 10; 62–63).

Tässä tutkimuksessa mixed methods -designiksi valikoitui upotettu design (engl. *embedded design*), joka on kyseessä silloin, kun tutkija kerää ja analysoi laadullisen ja määrällisen aineiston kummallekin tutkimusotteelle perinteisen designin sisällä. Upotetussa designissa täydentävä ote lisätään kokonaisdesignin parantamiseksi. (Creswell & Plano Clark 2011, 71–71.) Pääasiallisena menetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista otetta, ja määrällinen ote lisättiin täydentämään ja parantamaan laadullista kokonaisdesignia sekä vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Tapaustutkimuksessa on mahdollista lisätä kvantitatiivista aineistoa kvalitatiiviseen aineistoon (Creswell & Plano Clark 2011, 10). Tällöin määrällinen aineisto voi toimia esimerkiksi havainnollistuksena jostain kiinnostavasta seikasta (Metsämuuronen 2003, 208). Vuorovaikutus tutkimusotteiden välillä oli itsenäistä, mikä tarkoittaa sitä, että nämä tutkimusotteet yhdistettiin vasta johtopäätöksiä tehdessä kokonaisvaltaisen tulokinnan aikana (Creswell & Plano Clark 2011, 64).

## 5.2 Osallistujat ja aineiston keruu

Tutkielman aineisto oli osa TUVET/KTVA//#Paraskoulu –hanketta, jonka tarkoituksena on luoda toimivia käytänteitä (vaativan) erityisen tuen oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen. Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa kahden Itä-Suomalaisen koulun huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta sekä kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Näin ollen tutkimukseen osallistujat olivat näiden kahden koulun oppilaiden huoltajia.

Tapaustutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä kyselyin, haastatteluin, havainnoimalla tai arkistomateriaaleja käyttäen (Järvinen & Järvinen 2004, 75). Tapaustutkimukseen voi sisältyä laadullista ja määrällistä aineistoa, ja useammasta aineistolähteestä on myös hyötyä tapaustutkimuksessa (Yin 2012, 10–11). Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1994, 118) mukaan joidenkin tutkimusten kohdalla on järkevää käyttää sekä määrällisiä että laadullisia aineistoja rinnakkain. Tämän tutkielman aineisto kerättiin koulujen oppilaiden huoltajille lähetetyllä kyselyllä sekä haastatteleamalla erästä huoltajaa. Kyselyn avulla kerättiin sekä laadullista että määrällistä aineistoa.

Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkielmassa käytettiin koulujen huoltajille keväällä 2020 lähetettyä sähköistä kyselyä, joka oli osa aiemmin mainittua #Paraskoulu-hanketta. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 86 huoltajaa, joiden vastauksia oli lupa hyödyntää tutkimuskäyttöön. Tutkimuksen vastuututkijat olivat aiemmin informoineet huoltajia tutkimuksesta ja tietosuojaan liittyvistä asioista. Tämän tutkielman aineistossa hyödynnettävä osuus kyselystä koostui neljästä avoimesta kysymyksestä, joiden avulla haluttiin selvittää huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvoinnista sekä yhdestä kysymyssarjasta, johon kuului kahdeksan eri monivalintakysymystä kodin ja koulun yhteistyön aktiivisuudesta. Avoimiin kysymyksiin vastanneiden määrä vaihteli kysymyksittäin. Tarkempi kuvaus avoimista kysymyksistä ja vastaajien määrästä on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Kyselyn avoimet kysymykset ja niihin vastanneiden määrä.

Avoim kysymys	Vastanneiden määrä
1. Mitkä ovat asioita, jotka ovat mielestäsi hyvin lapsesi koulussa? Luettele kolmesta viiteen tärkeintä asiaa ja perustele lyhyesti.	64
2. Mitkä ovat asioita, jotka voivat heikentää oppilaiden kokemaa hyvinvointia koulussa yleisesti?	56
3. Mitkä asiat heikentävät oman lapsesi hyvinvointia koulussa?	54
4. Millainen koulun tulisi olla, jotta oppilaiden olisi siellä hyvä olla ja sinne olisi mukava tulla? Kuvaile omin sanoin esimerkiksi koulun olosuhteita (esim. fyysinen ympäristö, opetuksen järjestelyt), sosiaalisia suhteita koulussa (esim. kaverit, ilmapiiri, opettaja-oppilas-suhde) sekä mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen (esim. saada kannustusta, rohkaisua).	52

Avoimiin kysymyksiin vastanneiden määrä jäi pienemmäksi kuin monivalintakysymyksiin vastanneiden määrä ja se vaihteli 52–64:n vastaajan välillä. Ensimmäisen avoimen kysymyksen jälkeen vastaajien määrä alkoi hiipua viimeistä kysymystä kohti, ja viimeiseen kysymykseen vastasi 12 huoltajaa vähemmän kuin ensimmäiseen kysymykseen.

### 5.2.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselystä puhutaan silloin, kun aineisto kerätään esimerkiksi postitse lähetettävällä kyselylomakkeella. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kysely- ja haastattelulomake ovat yleisimpiä aineistonkeruuvälineitä. Kyselylomakkeen tulee olla harkittu ja jäsenelty kokonaisuus eikä vain sattumanvarainen kysymyskokoelma. Lomake koostuu selkeistä kysymyksistä ja niiden jälkeisistä vastaustiloista. Kysymykset voidaan jakaa kahteen perustyyppiin, joita ovat monivalintakysymykset ja avoimet kysymykset. (Alkula ym. 1994, 96; 73; 130–132.) Kysely toteutettiin sähköisenä kyselylomakkeena, joka lähetettiin kummankin koulun oppilaiden huoltajille. Tässä tutkielmassa hyödynnettäviä avoimia kysymyksiä kyselyssä oli yhteensä neljä kappaletta ja monivalintakysymyksiä kahdeksan. Avoimien kysymysten tarkoituksena oli tuottaa laadullista aineistoa ja monivalintakysymysten puolestaan määrällistä. Metsämuurosen (2003, 192) mukaan laadullinen aineisto voi olla valmiiksi kirjoitettua, jota avointen kysymysten vastaukset tässä tapauksessa tuottivat.

Avoimissa kysymyksissä on muistettava kysyä yhtä asiaa kerrallaan, kun taas monivalinta-kysymysten osalta huomiota on kiinnitettävä vastausvaihtoehtoihin, joiden tulisi olla täydellisiä ja toisensa poissulkevia. Vastausvaihtoehtojen määrä on tilannesidonnaista ja kysyttävästä asiasta riippuvaista. Yleensä vaihtoehtoja tulisi olla useita kahden tai kolmen vastausvaihtoehdon sijasta, mikä helpottaa kysymykseen vastaamista. Usein lomakkeisiin on tapana sijoittaa kokonaisia kysymyssarjoja, joilla pyritään helpottamaan vastaajan asemaa samantaisilla vastausvaihtoehdoilla. (Alkula ym. 1994, 133–135.) Kyselylomake laadittiin #Paras-koulu-hankkeen puolesta, ja yhdessä ohjaajani kanssa muotoilimme avoimet kysymykset kyselyyn. Tässä tutkielmassa kyselystä hyödynnettävässä osuudessa, kahdeksassa monivalintakysymyksessä, jotka muodostivat yhden kysymyssarjan, vastausvaihtoehtoja oli yhteensä viisi. Nämä vaihtoehdot olivat muotoiltu siten, että niistä pystyi valitsemaan vain yhden. Kaikissa kahdeksassa kysymyksessä oli samat vastausvaihtoehdot. Vastaaminen tämän kysymyssarjan väitteisiin tapahtui asteikolla 0–4, (0 = En/ Ei koskaan, 1 = Kerran tai kaksi, 2 = Melkein joka kuukausi, 3 = Melkein joka viikko, 4 = Vähintään kerran viikossa).

Kyselytutkimuksessa etuna voidaan nähdä mahdollisuus kerätä laaja tutkimusaineisto, sillä kyselyn avulla saadaan kerättyä vastauksia suurelta tutkimusjoukolta ja voidaan kysyä paljon eri asioita. Kyselyn toteuttamiseen ei kulu niin paljon aikaa ja vaivannäköä tutkijalta kuin haastattelussa, ja siksi kyselyä voidaan pitää tehokkaana menetelmänä. Heikkouksina kyselytutkimuksessa voidaan nähdä se, että aineisto jää helposti pinnalliseksi, vastaajien suhtautuminen tutkimukseen jää epäselväksi sekä vastausvaihtoehdot voivat olla epäsopivia vastaajien näkökulmasta. Lisäksi on vaikea kontrolloida, jos vastaaja ymmärtää kyselyssä jonkin asian väärin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190.) Kyselytutkimuksessa tutkijoilla ei ole yleensä mahdollisuutta tutustua vastaajien ajattelutapaan tai oloihin, minkä vuoksi vastaajien ajatuksiin ei välttämättä päästä kovin syvällisesti käsiksi (Alkula ym. 1994, 121).

### **5.2.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Kyselyn lisäksi aineistonkeruussa hyödynnettiin haastattelua, jonka avulla haluttiin luoda syvempi katsaus erään huoltajan näkemykseen kouluhyvinvoinnista. Yinin (2009, 48) mukaan perusteluna yksittäisen tapauksen käyttämiselle on sen edustavuus tapauksesta. Tällöin tarkoituksena on saada informaatiota tyypillisen yksilön tai instituution kokemuksista.

Haastattelu toimi tässä tapaustutkimuksessa syventävänä aineistona ja tapausesimerkkinä. Haastateltava oli toisen tutkimuskohteena olevan koulun oppilaan huoltaja. Haastateltava valikoitui koulun huoltajille lähetetyn Wilma-viestin kautta, jonka avulla kyseltiin halukkaita huoltajia osallistumaan tutkimukseen. Haastattelu toteutettiin puhelimitse huhtikuussa 2020 ja oli kestoaltaan 50 minuuttia.

Keskustelu on ihmisten välisen vuorovaikutuksen perusmuoto, jossa ollaan vuorovaikutuksessa juttelemalla toisten kanssa kysyen ja vastaten kysymyksiin. Keskustelujen avulla saamme tietoa toisista ihmisistä ja siitä maailmasta, jossa he elävät. Tutkimushaastattelu perustuu jokapäiväisiin keskusteluihin, mutta on luonteeltaan asiantuntevaa keskustelua. Tutkimusmetodina haastattelu on keskustelua, jolla on tietty rakenne ja tarkoitus. Tutkimushaastattelu on ihmistenvälistä vuorovaikutusta, jossa dialogin avulla kehittyy tietoa. (Kvale 1996, 5–6; 125.) Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu on ainutlaatuinen, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Sen suurin hyöty on joustavuus aineiston keräämisessä. Tutkija pystyy tarvittaessa tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastajia myötäillen säädellä aineiston keruuta. Lisäksi haastattelu mahdollistaa haastatteluaiheiden järjestyksen säätelyn ja mahdollisuuden tulkita vastauksia enemmän kuin esimerkiksi kyselyssä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–206.) Suurin ero haastattelun ja kyselyn välillä on se, että kyselyssä suora kontakti vastaajaan puuttuu (Alkula ym. 1994, 69).

Haastattelutyypiksi muodostui teorialähtöinen puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelun teemat olivat teoriaan perustuvia ja viitteellisiä kysymyksiä oli mietitty valmiiksi etukäteen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 66) mukaan tutkittavien ilmiöiden peruskäsitteet ovat tutkimuksen teoreettisia peruskäsitteitä, jotka muodostavat teema-alueet haastatteluun. Puolistrukturoidussa haastattelussa on valmiiksi mietitty käsiteltävien teemojen järjestys ja viitteellisiä kysymyksiä, mutta kuitenkin samalla on jätetty mahdollisuus järjestyksen muuttamiselle ja kysymysten esittämiselle haastateltavan vastausten perusteella (Kvale 1996, 124).

Haastattelurunko lähti aluksi rakentumaan tutkittavien ilmiöiden peruskäsitteiden ympärille, joista muodostui teema-alueet haastattelukysymyksille. Tämän tutkielman haastattelurungon muodostamisessa hyödynnettiin Konun (2002) koulun hyvinvointimallia ja kysymykset muodostettiin tämän mallin peruskäsitteistä. Kuitenkin haastattelurungosta jätettiin pois oppilaiden terveydentilaa koskevat kysymykset, sillä ne ovat arkaluonteista tietoa, jota ei tässä

tutkimuksessa ollut tarpeen tutkia. Näin ollen Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallista haastattelurungon teema-alueiksi päätyivät ”koulun olosuhteet”, ”sosiaaliset suhteet” sekä ”mahdollisuus itsensä toteuttamiseen”. Haastattelurungon teemojen järjestys oli etukäteen mietitty, samoin kuin kysymykset. Kuitenkin tilanteen tullen oli mahdollista muuttaa järjestystä sekä muotoilla kysymykset uudestaan, mitä haastattelun aikana tapahtuikin.

### 5.3 Aineiston analyysi

Koska kyseessä oli mixed methods -tutkimus, joka noudatti upotettua designia ja tutkimusotteet pidettiin erillään tulkintaan asti, käytettiin aineiston analyysissä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista analyysia. Mixed methods -tutkimuksessa aineiston analyysi koostuu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston analyyseista erikseen, käyttäen kummallekin otteelle tyypillisiä analyysimenetelmiä. Lisäksi molempien menetelmien tarjoamaa informaatiota voidaan analysoida käyttämällä tekniikoita, joissa yhdistetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa ja tuloksia. Tästä käytetään nimitystä mixed methods -analyysi. (Creswell & Plano Clark 2011, 203). Taulukkoon 4 on koottu analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

TAULUKKO 4. Analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

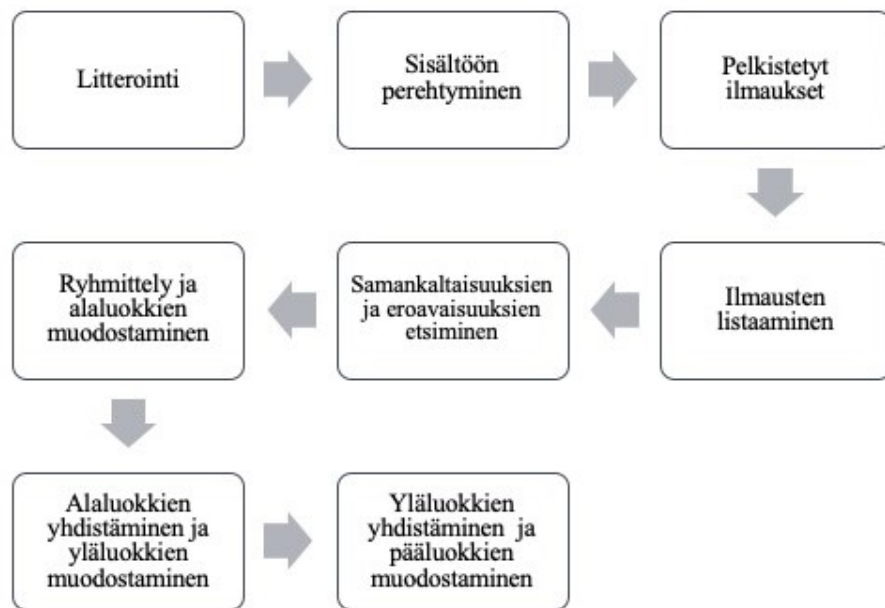
Tutkimuskysymys	Tarkoitus	Aineistonkeruumenetelmä	Aineiston tyyppi	Aineiston analyysi
1.	selvittää huoltajien näkemyksiä oppilaiden hyvinvointia tukevista ja heikentävistä tekijöistä	kysely (avoin kysymys) haastattelu	laadullinen	teoriaohjaava sisällönanalyysi
2.	selvittää, millaista kouluhyvinvointi on huoltajien mukaan  selvittää, mitkä tekijät tekevät koulusta turvallisen ja tukevat koulussa viihtymistä	kysely (avoin kysymys) haastattelu	laadullinen	teoriaohjaava sisällönanalyysi
3.	selvittää, miten aktiivista kodin ja koulun välinen yhteistyö huoltajien kokemuksissa on ollut  selvittää onko aktiivisuudessa eroa koulujen	kysely	määrällinen	kvantitatiivinen analyysi  frekvenssit ja prosentit

	välillä, sukupuolten välillä ja saadun tuen perusteella			
--	---	--	--	--

Tässä tutkielmassa laadullisen ja määrällisen aineiston analyysi toteutettiin erikseen. Laadullisen analyysin päädyin toteuttamaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja määrällisen aineiston analyysin toteutin laskemalla ja vertailemalla yksinkertaisia frekvenssejä ja prosentteja SPSS-ohjelmassa (versio 27.0). Vasta tulosten tulkinnassa toin yhteen laadullisen ja määrällisen otteen.

### 5.3.1 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi tehtiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin muodoista päädyttiin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, sillä koko tutkimus tukeutui haastattelu- ja avointen kysymysten asettelusta lähtien vahvasti Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malliin, ja näin ollen oli luonnollista hyödyntää sitä myös analyysin apuna. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin taustalla voidaan hyödyntää teoriaa, mutta analyysi ei pohjautu siihen suoraan. Analyysissa edetään aluksi aineistolähtöisesti mutta analyysin lopulla analyysia ohjaava ajatus tuodaankin teoreettisesta viitekehystä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Eskolan (2015) mukaan teoriaohjaavassa analyysissa tehdään teoreettisia kytkentöjä mutta analyysi ei varsinaisesti nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään jo tiedettyihin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Kuviossa 3 on kuvattu aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen, jota teoriaohjaava sisällönanalyysikin noudattaa toiseksi viimeiseen vaiheeseen asti. Pääluokkiin käsitteet tuotiin Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallista.



KUVIO 3. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisaineisto pelkistetään eli redusoidaan, jotta tutkimukselle epäolennainen saadaan karsittua pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–127). Aineisto voidaan järjestää systemaattisesti esimerkiksi taulukoihin (Yin 2012, 15). Tässä tutkimuksessa ennen varsinaista analyysia aineistoon perehdyttiin tarkasti ja se luettiin huolella läpi, minkä jälkeen redusointi tapahtui pelkistämällä alkuperäisilmauksia ja järjestämällä ne taulukoihin. Aineiston organisoinnin jälkeen tutkija käy aineistoa uudestaan läpi ja miettii alustavia koodikategorioita, joiden avulla lähtee ilmauksia myöhemmin ryhmittelemään ja luokittelemaan (Bogdan & Biklen 2007, 185). Tässä tutkimuksessa alustavia koodikategorioita mietittiin samalla, kun redusoitu aineisto luettiin huolellisesti läpi ja alkuperäisilmauksia listattiin taulukkoon.

Redusoinnin jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan, jolloin alkuperäisilmauksista etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–127). Tutkijan pitää päättää, miten aineistoa erotellaan ja yhdistellään sekä miettiä, millaisia ajatuksia tämä informaatio herättää (Miles & Huberman 1994, 56–57). Koodikategoriat muodostetaan aineiston säännönmukaisuuksia kuvaavien sanojen ja ilmaisujen avulla (Bogdan & Biklen 2007, 173). Ryhmittelyn avulla käsitteet saadaan yhdistettyä alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–127). Tässä tutkimuksessa klusterointi tapahtui etsimällä alkuperäisilmauksista



yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja sijoittamalla samankaltaiset ilmaisut omiin sarakkeisiin. Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella ryhmitellyt ilmaukset yhdistettiin eri luokiksi, joista muodostuivat analyysin alaluokat. Analyysissa muodostuneita alaluokkia olivat muun muassa *koulun fyysinen ympäristö, kiusaaminen, opetusjärjestelyt* sekä *opettajien ammattitaito*. Klusterointi voidaan nähdä prosessina kohti seuraavaa analyysin vaihetta eli abstrahointia (Miles & Huberman 1994, 250).

Klusteroinnin jälkeinen vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnin avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidusta tiedosta ja sitä jatketaan yhdistelemällä luokkia niin pitkään kuin se aineiston sisällön kannalta on mahdollista. Abstrahoinnin avulla empiirinen aineisto saadaan liitettyä teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–127.) Abstrahointi mahdollistaa klusteroinnissa syntyneiden luokkien sijoittamisen abstraktimpien luokkien sisälle (Miles & Huberman 1994, 255). Tässä tutkimuksessa abstrahointi tapahtui siten, että alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi siinä määrin kuin se oli tarpeellista ja nämä yläluokat sijoitettiin pääluokkiin, jotka tuotiin Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallista. Nämä Konun mallista tuodut pääluokat olivat *koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen*. Taulukossa 5 on esitetty esimerkki analyysin etenemisestä.

TAULUKKO 5. Esimerkki analyysin etenemisestä.

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
hyvät luokkakaverit mukava kaveripiiri luokkakaverit kaverisuhteet	vertaissuhteet		sosiaaliset suhteet
ei esiinny kiusaamista kiusaamiseen puuttuminen nollatoleranssi kiusaamiselle	kiusaamiseen puuttuminen		
sujuva kodin ja koulun yhteistyö matala kynnyksen yhteydenottoon kodin ja koulun yhteydenpito kommunikointi ja viestintä	kodin ja koulun yhteistyö	kodin ja koulun yhteistyö	
hyvä tiedonkulku hyvä tiedotus	tiedonkulku		

säännöllinen tiedottaminen hyvä tiedotus			
opettajasta pitäminen lapsi pitää opettajista	opettajasta pitäminen	opettaja-oppilassuhde	

Sisällönanalyysia jatkettiin aineiston kvantifioimisella, joka tarkoittaa yksinkertaisten lukujen laskemista aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näin tekemällä pystyttiin tarkastelemaan, miten huoltajien vastaukset jakautuivat tämän tapauksen kohdalla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pienten aineistojen kohdalla kvantifioinnin ongelmaksi voi muodostua se, ettei tutkimustuloksiin saada lisätietoa tai erilaista näkökulmaa. Tässä aineistossa kuitenkin kvantifiointi tuotti mielenkiintoisen lisän sisällönanalyysiin ja tarjosi sellaista tietoa, jota ei olisi ollut mahdollista saada ilman sisällön erittelyä.

Myös haastattelu analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista haastatteluaineisto litteroitiin, ja tätä litteraattia käytettiin analyysissa. Yhteensä litteroitua tekstiä syntyi 18 sivua. Haastattelun sisällönanalyysi noudatti samaa kaavaa kuin avoimien kysymysten tuottaman aineiston sisällönanalyysi sisältäen vaiheet pelkistettyjen ilmauksien etsimisestä, ryhmittelyyn ja käsitteellistämiseen.

### 5.3.2 Määrällisen aineiston analyysi

Määrällisen aineiston analyysi toteutettiin SPSS-ohjelman (versio 27.0) avulla. SPSS:llä laskettiin aineistosta kuvailevia tilastollisia tunnuslukuja, frekvenssejä ja prosentteja, joiden pohjalta saatiin tarvittava kuva ja tulokset aineiston sisällöstä. Aineiston frekvenssien ja prosenttien laskeminen tapahtui SPSS:n *Frequencies*-toimintoa käyttäen, minkä avulla on mahdollista laskea tilastollisia tunnuslukuja, kuten luokkafrekvenssit kategorisille muuttujille (Nummenmaa 2009, 13). Taustamuuttujien välillä eroja ja jakaumia tarkasteltiin pylväsdiagrammien avulla. Diagrammien luominen tapahtui SPSS:ssä *Graphs*-toiminnon avulla, ja ohjelma laski itse prosentit kullekin muuttujalle. Taustamuuttujat, jotka otettiin tarkempaan tarkasteluun olivat oppilaan käymä koulu, oppilaan sukupuoli sekä se, onko oppilas saanut tehostettua tai erityistä tukea.

## **6 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

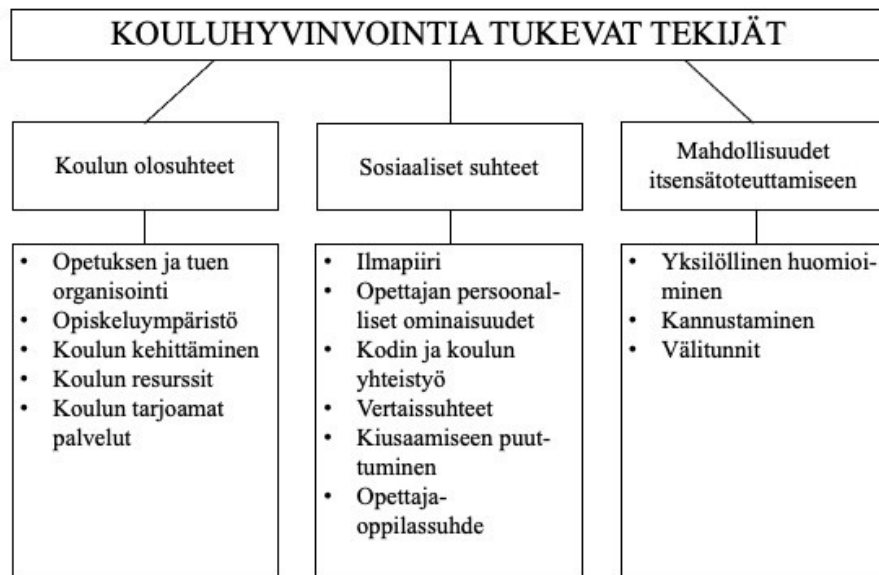
Tässä luvussa käyn tutkimuksen tulokset läpi tutkimuskysymyksittäin. Jokaisen tutkimuskysymyksen tulokset esittelen omassa alaluvussaan. Tässä osiossa esittelen pelkät tulokset, ja luvussa 7 tarkastelen tuloksia tarkemmin yhdessä johtopäätösten kanssa.

### **6.1 Kouluhyvinvointia tukevat ja heikentävät tekijät huoltajien mukaan**

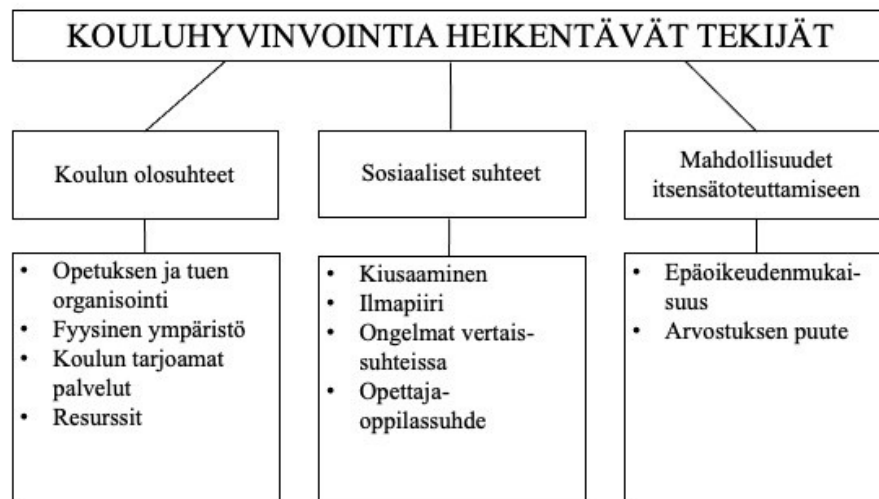
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää huoltajien näkemyksiä oppilaiden kouluhyvinvointia tukevista ja heikentävistä tekijöistä. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia näkemyksiä huoltajilla oli kouluhyvinvointia tukevista ja heikentävistä tekijöistä. Ensiksi käsittelem kyselyyn vastanneiden huoltajien vastauksista saatuja tuloksia, jonka jälkeen käsittelem, miten sama aihe näyttäytyi haastatellun huoltajan näkemyksissä ja kokemuksissa.

Hyvinvointia tukevien ja heikentävien tekijöiden kohdalla huoltajien vastauksissa korostuivat koulun olosuhteisiin liittyvät tekijät, joita mainittiin huomattavan paljon enemmän kuin sosiaalisiin suhteisiin tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä. Koulun olosuhteiden sisällä eniten mainintoja saivat käsitteet, jotka analyysissä sisällytettiin opetuksen ja tuen organisointi -yläluokan alle. Sosiaalisista suhteista tärkeimpinä hyvinvointia tukevinä tekijöinä nähtiin koulun ilmapiiri sekä opettajan persoonalliset ominaisuudet ja kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä kiusaaminen. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen jäi verrattain vähälle huomiolle huoltajien näkemyksissä, mutta yksilöllisen huomioimisen nähtiin tukevan hyvinvointia koulussa ja oppilaiden kokeman epäoikeudenmukaisuuden

heikentävän sitä. Kuviossa 4 tarkastellaan kouluhyvinvointia tukevia tekijöitä ja kuviossa 5 puolestaan sitä heikentäviä tekijöitä.



KUVIO 4. Kouluhyvinvointia tukevat tekijät huoltajien mukaan.



KUVIO 5. Kouluhyvinvointia yleisesti heikentävät tekijät huoltajien mukaan.

#### Opetuksen ja tuen organisointi

Huoltajien vastauksissa *opetuksen ja tuen organisointiin* liittyvät tekijät näyttäytyivät kaikista tärkeimpinä kouluhyvinvointia tukevinä ja heikentävinä tekijöinä. Huoltajille oli tärkeää, että opettaja sekä koulun henkilökunta ovat ammattitaitoisia, ja heidän pedagogista

osaamistaan tuotiin usein vastauksissa esiin. Lisäksi monipuoliselle ja laadukkaalle opetukselle annettiin painoarvoa. Tärkeäksi koettiin myös tarvittavan tuen saaminen, oppilaiden erityistarpeiden huomioon ottaminen sekä toimiva erityisopetus. Huoltajien vastauksista ilmeni arvostus myös opetuksen tukena käytettävää nykyaikaista tietotekniikkaa, opetusvälineitä sekä materiaaleja kohtaan. Osa huoltajista toi esiin toimivat opetusjärjestelyt sekä työrauhan kouluhyvinvointia tukevinä tekijöinä.

Kouluhyvinvointia heikentävinä tekijöinä huoltajien vastauksissa korostuivat suuren luokkakoon sekä työrauhan puutteen merkitys. Näiden ei katsottu heikentävän pelkästään yleisesti kouluhyvinvointia, vaan myös oman lapsen kohdalla suuri luokkakoko ja työrauhaongelmat korostuivat huoltajien vastauksissa. Lisäksi huoltajien mukaan tuen puute sekä oppimisympäristöön liittyvät tekijät, kuten avoin oppimisympäristö, oppimisvaikeudet ja jatkuva muutos heikentävät oppilaiden kouluhyvinvointia. Opettajan pedagogisella osaamisella koettiin olevan merkitystä hyvinvointia heikentävänä tekijänä silloin, jos opettajalta puuttuu esimerkiksi ymmärrystä lapsen erityisyyttä kohtaan tai hän huutaa oppilailleen. Opettajien jatkuvan kiireen sekä osassa vastauksia myös huonon opetuksen, epäselvän arvioinnin ja lukujärjestykseen liittyvien tekijöiden, kuten pitkien koulupäivien tai jaksojärjestelmän nähtiin heikentävän hyvinvointia koulussa.

Haastatellun huoltajan näkemyksessä opetuksen ja tuen organisointi nousi myös tärkeäksi kouluhyvinvointia tukevaksi tekijäksi. Huoltajan näkemyksessä korostui erityisesti tuen saamisen tärkeys. Huoltajan mukaan eriyttäminen luokassa sekä joustava suhtautuminen oppilaan vaikeuksiin tukevat hyvinvointia koulussa. Lisäksi se, että koulussa halutaan, että oppilas saa suoritettua tehtäväksi annetut asiat sekä pärjää ja menestyy, tukee oppilaan hyvinvointia:

*”Kun on ollu näitä erilaisia vaikeuksia niin sieltä on ihan hirveen joustavasti - oikeesti haluttu niinku että lapsi pärjää ja menestyy ja saa suoritettua ne asiat mitä on niinku tehtäväksi annettu.”*

Haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan opetuksen ja tuen organisointiin liittyvistä tekijöistä työrauhaongelmat, liian suuri luokkakoko sekä puutteet opettajan pedagogisessa osaamisessa vaikuttavat heikentävästi kouluhyvinvointiin. Huoltajan mukaan levottomat lapset sekä avarissa tiloissa paikasta toiseen liikkuvat lapset häiritsevät oppilaiden keskittymistä ja

kiinnittävät helposti oppilaiden huomion. Suuressa määrässä lapsia ja isossa luokassa opettajan huomio kiinnittyy vilkkaisiin ja äänekkäisiin lapsiin, jolloin hiljaisemmat oppilaat jäävät huomiotta. Huoltaja toikin esiin, että: *”Toivoisin lapselleni sellaista pienempää ryhmää - - missä tulis sitten huomioiduks vähä ehkä yksilöllisemmin.”*

### Opiskeluympäristö ja ilmapiiri

*Opiskeluympäristöön* liittyviä tekijöitä pidettiin myös tärkeinä kouluhyvinvointia tukevana tekijöinä. Koulun fyysisen ympäristön katsottiin tukevan hyvinvointia silloin, kun se on siisti, miellyttävä, viihtyisä ja turvallinen. Koulun tilojen puolestaan nähtiin asianmukaisina ja nykyaikaisina, tarkoitukseen sopivina tukevan hyvinvointia. Ylipäätään opiskeluympäristön turvallisuuden ja viihtyisyyden nähtiin tukevan hyvinvointia huoltajien näkemyksissä. Puolestaan kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä fyysinen ympäristö koettiin silloin, jos koulurakennus on huono tai ympäristö epäsiisti. Huoltajien vastauksissa korostui huonon sisäilman sekä homeongelmien merkitys hyvinvointia koulussa heikentävänä tekijänä. Erään huoltajan näkemyksen mukaan koulun huonon sisäilman aiheuttama päänsärky oli heikentänyt lapsensa hyvinvointia koulussa.

Haastattelussa opiskeluympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka huoltaja toi esiin kouluhyvinvointia tukevana tekijöinä olivat viihtyisät, modernit, nykyaikaiset ja toimivat tilat. Haastatellun huoltajan näkemyksessä oppilaiden hyvinvointia koulussa tukee se, että avoimen oppimisympäristön koulussa on äänieristetyt tilat ja eriyttämistiloja:

*”Siellä on hyvin osattu ottaa huomioon esimerkiks tämmöset äänen kulkeutumisasiat ja muut että hyvin on luokkatilat äänieristettyjä.”*

*Ilmapiiri* näyttäytyi huoltajien vastauksissa tärkeänä koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyvänä tekijänä. Huoltajat kokivat, että hyvä, avoin, salliva, myönteinen ja turvallinen ilmapiiri tukee oppilaan kouluhyvinvointia. Lisäksi yhteisöllisyydellä ja hyvällä yhteishengellä nähtiin olevan hyvinvointia koulussa tukeva vaikutus. Puolestaan koulun huono ilmapiiri näyttäytyi huoltajien näkemyksissä kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Huoltajat mainitsivat ilmapiiri-ongelmien ja huonon yhteishengen vaikuttavan koulussa ilmapiiriä heikentävästi. Osa huoltajista koki, että koulussa on huono ilmapiiri ja ryhmähenki on keho luokassa, jolloin näiden tekijöiden koettiin heikentävän kouluhyvinvointia oman lapsen kohdalla.

Haastateltavan huoltajan näkemyksissä viihtyvyys koulussa ja ”rento ilmapiiri” olivat tekijöitä, jotka tukivat oppilaiden hyvinvointia. Se, että koulussa järjestetään yhteisiä tapahtumia, kuten diskoja, parantaa koulun ilmapiiriä ja tukee samalla hyvinvointia koulussa huoltajan näkemyksen mukaan. Kuitenkin haastatellulle huoltajalle koulun ilmapiiri näyttäytyi myös sellaisena, jossa oppilaan kynnyksessä pyytää apua opettajalta tai kertoa kiusaamisesta on suuri:

*”Tuntuu se opettajalle kertominen aika isolta kynnykseltä.”*

Tämä huoltajan mukaan heikentää lapsensa kokemaa hyvinvointia koulussa. Lisäksi huoltajan mukaan oppilailla ei ole hirveästi mahdollisuuksia vaikuttaa koulun perusarkeen, minkä hän katsoi myös olevan kouluhyvinvointia heikentävä tekijä.

Eräässä kyselyyn vastanneen huoltajan vastauksessa mainittiin välitunnin merkitys oppilaan koulunhyvinvoinnille. Tälle huoltajalle oli tärkeää, että välitunnit ovat mielekkäitä. Haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan välitunnit tukevat kouluhyvinvointia, kun välituntien aikana oppilaille on tarjolla ”puuhastelua”. Huoltajan näkemyksen mukaan myös se, että opettajat viettävät aikaa oppilaiden kanssa välitunneilla tukee hyvinvointia koulussa.

#### Vertaissuhteet sekä kiusaaminen ja siihen puuttuminen

Koulun sosiaalisista suhteista huoltajien vastauksista vahvasti esiin nousi vertaissuhteiden merkitys kouluhyvinvoinnille. Huoltajien mielestä oli tärkeää, että oppilailla on hyviä luokkakavereita, mukava kaveripiiri ja leikkikavereita välitunnilla. Se, että oppilaat tulevat toimeen luokkakavereiden kanssa tukee huoltajien näkemyksen mukaan oppilaiden kouluhyvinvointia. Hyvinvointia koulussa tukevana tekijänä huoltajien vastauksissa nähtiin myös se, että koulussa ei esiinny kiusaamista. Huoltajille oli tärkeää, että koulussa on nollatoleranssi kiusaamiselle ja kiusaamiseen puututaan, jos sitä ilmenee.

Puolestaan ongelmat vertaissuhteissa vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin heikentävästi huoltajien näkemyksen mukaan niin yleisesti kuin omankin lapsen kohdalla. Se, että oppilaalla ei ole kavereita tai hän kokee yksinäisyyttä nähtiin hyvinvointia koulussa yleisesti heikentävänä tekijänä. Lisäksi huonot kaverisuhteet sekä kitka kaverisuhteissa nousi esiin huoltajien vastauksissa. Huoltajien näkemyksen mukaan se, että tulee kavereiden kanssa riitaa tai on vaikea solmia kaverisuhteita, on hyvinvointia heikentävä tekijä. Haastatellun

huoltajan mukaan tämän lapsi ”viettää välitunteja aika paljon yksin”, mikä oli vaikuttanut heikentävästi tämän kokemaan kouluhyvinvointiin heikentävästi.

Kiusaaminen oli huoltajien vastauksissa kaikista eniten mainittu yksittäinen kouluhyvinvointia heikentävä tekijä, ja se näyttäytyi kaikista tärkeimpänä kouluhyvinvointia yleisesti ja oman lapsen kohdalla heikentävänä yksittäisenä tekijänä. Huoltajien näkemyksen mukaan oppilaiden kouluhyvinvointi heikentyy, jos koulussa esiintyy kiusaamista tai jos kiusaamiseen ei puututa. Huoltajien näkemyksissä kiusaamista ovat ikävät kommentit toisilta oppilailta sekä ulkopuolelle jättäminen. Haastatellulle huoltajalle kiusaaminen näyttäytyi näin:

*”Ei oteta porukkaan että vaikka ei nyt suorastaan mitään nimiteltäs tai muuta mutta - - semmosta eristämistä.”*

Eräässä huoltajan vastauksessa tuotiin ilmi, että myös opettaja voi olla kiusaaja. Lisäksi huoltajien vastauksissa korostui koulun piittaamattomuus kiusaamistapauksissa ja kiusaajien ”paapominen”. Kyselyyn vastanneiden huoltajien vastausten perusteella usea oppilas kokee koulussa kiusaamista ja haastatellun huoltajan kokemuksen mukaan koulussa kiusaamiseen puuttuminen oli ollut vaihtelevaa:

*”Tätä huolta oon kyllä vienyt opettajille mutta ei siihen oo oikein tullu mitään muutosta.”*

Haastatellun huoltajan lapsen kohdalla kiusaamiseen ei oltu onnistuttu puuttumaan, mutta eräs toinen kiusaamistapaus oltiin saatu koulussa loppumaan, kun siihen oli puututtu:

*”Siihen kyllä puututtiin. Ne otettiin ne pojat puhutteluun mutta sitten en tiää onko näitten muitten lasten kanssa niinku henkilökohtasesti asioita otettu puhutteluun.”*

Haastateltu huoltaja kuvaili, kuinka hänen lapsensa oli jäänyt yksin kiusaamisasian kanssa ja siihen puuttumista oli vaikeuttanut *kiusaamisen tapahtuminen piilossa*.



### Koulun kehittäminen, resurssit ja palvelut

Huoltajat arvostivat koulun kehittämismyönteisyyttä, mikä ilmeni vastauksissa muun muassa ajan hermolla olemisena, epäkohtiin puuttumisena sekä innovatiivisuutena. Huoltajille oli tärkeää, että koulu ei jämähdä johonkin menneeseen, vaan siellä on halua muuttaa käytänteitä, luoda uutta ja esimerkiksi panostaa luokanohjaajien toimintaan. Koulun toiminnan kehittävänä ote nähtiin oppilaiden hyvinvointia tukevana tekijänä koulussa.

Niin ikään koulun hyvillä resursseilla huoltajien näkemyksen mukaan oli tukeva vaikutus hyvinvointiin koulussa. Huoltajien vastauksissa korostettiin riittäviä resursseja ja että koulussa on riittävästi henkilökuntaa oppilaisiin nähden. Osassa vastauksia mainittiin myös koulun kuraattorin sekä kouluavustajan merkitys kouluhyvinvoinnille. Koulun muun henkilökunnan katsottiin osaltaan tukevan oppilaiden hyvinvointia koulussa. Sitä vastoin resurssien puute nostettiin esiin kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Erään näkemyksen mukaan henkilökunnan liian vähäinen määrä suhteessa lapsiin ja lasten tarpeisiin heikentää kouluhyvinvointia yleisesti. Huoltajien vastauksissa hyvinvointia koulussa heikentäväksi tekijäksi mainittiin myös se, että erityisoppijoille on vähän resursseja ja että koululla ei ole mahdollisuutta lisäresursseihin, kuten koulunkäyntiavustajaan.

Koulun tarjoamista palveluista huoltajat toivat esiin kouluruoan sekä oppilashuollon ja terveydenhuollon kouluhyvinvointia tukevinä tekijöinä. Huoltajille oli tärkeää, että kouluruoka on maistuvaa ja ilmaista sekä oppilas- ja terveydenhuolto toimivaa. Näiden koulun tarjoamien palvelujen avulla voidaan myös huoltajien näkemyksen mukaan tukea oppilaiden hyvinvointia koulussa. Niin ikään haastatellun huoltajan näkemyksissä ja kokemuksissa toimivat koulun tarjoamat palvelut sekä hyvä kouluruoka tukevat kouluhyvinvointia. Haastateltu huoltaja mainitsi olevansa ”*tyytyväinen*” koulun tarjoamiin palveluihin. Huoltaja toi esiin, että tämän lapsi oli käynyt ”*kuraattorilla juttelemassa omia tunteuksiaan*” ja että koulussa oli ”*hyvä ja asiansa osaava*” terveydenhoitaja.

Kun hyvä ja maittava kouluruoka näyttäytyi huoltajille hyvinvointia tukevana tekijänä, koettiin huonon, mauttoman ja vähäisen kouluruoan olevan puolestaan kouluhyvinvointia heikentävä tekijä.

### Opettaja-oppilassuhde ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen

Osan huoltajista näkemyksen mukaan kouluhyvinvointia tukee se, että oppilas pitää opettajistaan. Haastattelussa opettaja-oppilassuhde näyttäytyi huoltajan kokemuksissa kouluhyvinvointia tukevana tekijänä silloin, kun opettaja tulee toimeen luokassa lasten kanssa. Huoltaja toivoi ”*henkilökohtaista kanssakäymistä*” oppilaan ja opettajan välillä, minkä hän koki tukevan oppilaan hyvinvointia koulussa. Tulehtunut ja turvaton opettaja-oppilassuhde nähtiin puolestaan kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä.

Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen nousi tärkeimmäksi hyvinvointia tukevaksi tekijäksi mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen, mutta verrattuna koulun olosuhteisiin ja sosiaaliin suhteisiin liittyviin tekijöihin, sai tämä todella vähän mainintoja huoltajien vastauksissa. Huoltajille oli tärkeää, että lapset huomioidaan yksilöllisesti sekä jokaisen erilaisuus otetaan huomioon. Haastateltava huoltaja syvensi tätä näkemystä seuraavasti:

*”Että se oppilas kokee tulevansa huomioduksi ja ihan joka päivä ja vaikka monta kertaa päivässä.”*

Tässä näkemyksessä korostui yksilöllisen huomioimisen ja huomioduksi tulemisen tärkeys hyvinvointia koulussa tukevana tekijänä. Huoltajan näkemyksen mukaan henkilökohtaisen ohjauksen ja avun saaminen sekä positiivinen huomio tukevat oppilaan kouluhyvinvointia.

Epäoikeudenmukaisuus oli huoltajien vastauksissa tärkein hyvinvointia heikentävä tekijä mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen. Huoltajat kokivat, että oppilaan kokema epäoikeudenmukaisuus koulussa heikentää kouluhyvinvointia. Vastauksissa mainittiin puutteet tasa-vertaisuudessa ja reiluudessa, epätasa-arvoinen kohtelu sekä epäoikeudenmukainen toiminta. Lisäksi kilpailuhenkisyyden korostaminen sekä epäjohtonmukaisuus rangaistuksissa tai palkkioissa koettiin epäoikeudenmukaisena oppilaita kohtaan. Myös oppilaan jääminen muiden varjoon sekä yksilöllisen avun ja opastuksen puutteen koettiin heikentävän oppilaan kouluhyvinvointia yleisesti. Haastateltava kuvasi ongelmaa näin:

*”Opettajien huomio tahtoo mennä kuitenkin niitten vilkkaiden tai äänekkäiden lasten rauhotteluun että silloin vähä tälläset yksinpuurtajat jää sinne.”*

### Opettajan persoonalliset ominaisuudet

Huoltajien vastauksissa nousi vahvasti esiin arvostus opettajan persoonaa ja persoonallisia ominaisuuksia kohtaan, ja se oli yhtä tärkeä tekijä kouluhyvinvoinnin tukemisessa kuin koulun ilmapiiri. Huoltajien näkemyksen mukaan se, että opettaja on mukava tai kiva, tukee oppilaiden kouluhyvinvointia. Myös haastattelussa nousi vahvasti esiin arvostus opettajan persoonallisia ominaisuuksia kohtaan. Opettajan persoonalliset ominaisuudet olivat haastateltavan huoltajan näkemyksissä toiseksi tärkein hyvinvointia tukeva tekijä kodin ja koulun yhteistyön kanssa. Huoltajan vastauksissa korostui *sympaattisen* ja *empaattisen* opettajan merkitys kouluhyvinvointia tukevana tekijänä. Huoltajalle oli tärkeää, että koulussa on kivat, tsemppaavat ja positiiviset opettajat, jotka eivät ole ”*turhan tärkeitä*”. Lisäksi opettajan heittäytyminen näyttäytyi haastateltavalle huoltajalla oppilaiden hyvinvointia koulussa tukevana tekijänä.

Huoltajat kokivat, että opettajan persoonaan liittyvät tekijät ja henkilökohtaiset ominaisuudet voivat myös heikentää oppilaiden hyvinvointia koulussa. Opettajan ominaisuuksista *muutosvastaisuus* ja *huumorintajuttomuus* mainittiin hyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi. Opettajan hermostumisen nopeasti oppilailleen koettiin myös vaikuttavan oppilaan kouluhyvinvointiin. Eräässä vastauksessa mainittiin opettajan tunneällyn ja aidon kiinnostuksen puute hyvinvointia koulussa yleisesti heikentäväksi tekijäksi. Haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan opettajan liika opettajamaisuus on hyvinvointia heikentävä tekijä.

### Kodin ja koulun yhteistyö

Hyvän sekä sujuvan kodin ja koulun välisen yhteistyön koettiin olevan kouluhyvinvointia tukeva tekijä. Huoltajien vastauksissa korostui kodin ja koulun avoimen vuorovaikutuksen, kommunikaation sekä yhteydenoton matalan kynnyksen merkitys. Lisäksi hyvää ja säännöllistä tiedonkulkua pidettiin tärkeänä. Haastatellun huoltajan näkemyksissä ja kokemuksissa hyvä kodin ja koulun yhteistyö nousi tärkeäksi hyvinvointia koulussa tukevaksi tekijäksi. Huoltaja oli kokenut, että kun hän oli tuonut huolensa oppilaan asioista opettajan tietoon, oli niihin alettu kiinnittämään enemmän huomiota:

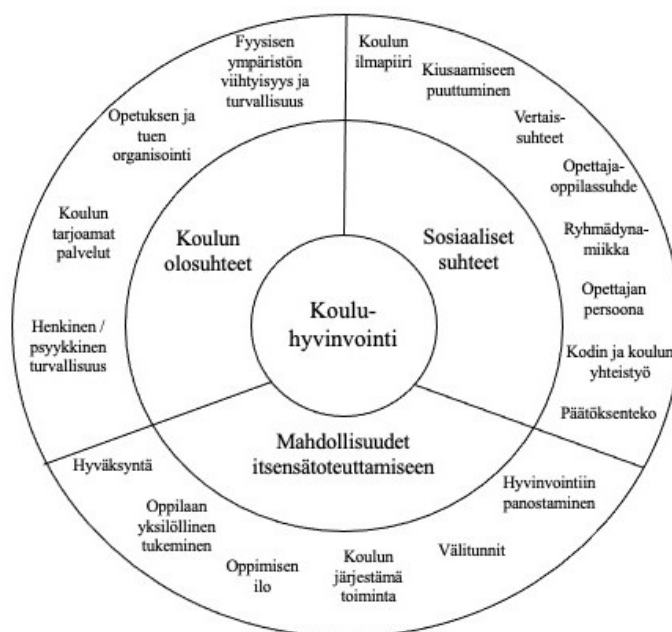
*”Kun on sitten ollu henkilökohtasesti opettajiin yhteydessä, niin oon mielestäni saanu sitten sitä oman lapsen asiaa esille enemmän, että häneen on alettu ehkä enemmän kiinnittämään huomiota siellä.”*

Huoltajan näkemyksen mukaan oppilaan kouluhyvinvointia tuki myös se, että huoltaja oli päässyt *tutustumaan opettajiin*. Huoltajan mukaan oli helppo lähestyä sellaisia opettajia, jotka eivät olleet jääneet huoltajille vieraaksi. Kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeää huoltajan mukaan on myös se, että ”*opettajatkin ovat aktiivisia kotiin päin*”.

## 6.2 Kouluhyvinvointi huoltajien mukaan

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaista kouluhyvinvointi on huoltajien mukaan sekä mitkä tekijät tekevät koulusta turvallisen ja mitkä tekijät tukevat koulussa viihtymistä.

Huoltajien näkemyksen mukaan kouluhyvinvointi jakaantui tässä tapauksessa koulun olosuhteisiin, mahdollisuuksiin itsensä toteuttamiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Koulun olosuhteiden katsottiin olevan suurin osa kouluhyvinvointia, jonka jälkeen tuli mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja sitten sosiaaliset suhteet. Koulun olosuhteista *fyysisen ympäristön viihtyisyys ja turvallisuus* sekä mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen *oppilaan yksilöllinen tukeminen* saivat eniten mainintoja huoltajien vastauksissa. Sosiaalisista suhteista huoltajien vastauksissa korostui *ilmapiirin* merkitys kouluhyvinvoinnin osana. Kuviossa 7 on kuvattu, millaisena kouluhyvinvointi näyttäytyi huoltajille.



KUVIO 7. Kouluhyvinvointi huoltajien mukaan.

### Oppilaan yksilöllinen tukeminen ja hyväksyntä

Huoltajien vastauksissa korostuivat kannustuksen ja rohkaisun merkitys, ja sitä pidettiin tärkeimpänä oppilaan yksilöllisen tukemisen muotona. Huoltajien näkemyksen mukaan oppilas tarvitsee kannustusta ja rohkaisua, mikä vaikuttaa siihen, miten hyvin oppilas voi koulussa. Lisäksi huoltajat toivoivat, että oppilaiden vahvuuksia tuetaan ja oppilaalle annetaan palautetta onnistumisista, mutta myös kehittymisen kohteista. Osalle huoltajista oli tärkeää, että opiskelussa on myös tulevaisuusnäkökulma, joka ilmenee koulussa muodostuneena motivaationa tulevaisuutta varten sekä koulun tarjoamana jatko-opintoihin ohjaamisena. Oppilaan yksilölliseen tukemiseen toivottiin myös mahdollisuutta jutella aikuiselle matalalla kynnyksellä. Erään huoltajan mukaan koulussa tulisi olla turvallinen aikuinen, joka ei ole oma opettaja ja jolle voi käydä purkamassa omia ajatuksia.

Myös haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan kouluhyvinvointiin tärkeänä osana kuuluu yksilöllinen tukeminen, joka korostui tämän vastauksissa kaikista eniten. Huoltajan mielestä kouluhyvinvointiin tärkeänä osana kuuluu *oppilaan yksilöllinen huomioiminen* ja se, että ”*oppilas itse kokee tulevansa huomioiduksi koulussa*”. Huoltajalle oli tärkeää, että oppilas saa henkilökohtaista ohjausta ja apua ja että koulussa ollaan joustavia oppilaan vaikeuksia kohtaan. Huoltajan näkemyksen mukaan kouluhyvinvoinnin osa on myös palautteen saaminen, jonka tulisi tapahtua henkilökohtaisesti kasvokkain. Se, että oppilailla on mahdollisuus jutella omista tuntemuksistaan matalalla kynnyksellä koulussa, kuului huoltajan näkemyksessä osaksi kouluhyvinvointia ja yksilöllistä tukemista.

Tärkeä kouluhyvinvoinnin osa huoltajien näkemyksissä oli hyväksytyksi tuleminen. Huoltajien vastauksissa painotettiin erilaisuuden hyväksymistä, sekä oppilaan arvostamista ja kunnioittamista. Huoltajien mielestä oli tärkeää, että oppilas kohdataan yksilönä ja oppilas tulee kuulluksi sekä nähdyksi koulussa.

### Koulun ilmapiiri ja henkinen turvallisuus

Huoltajien näkemyksen mukaan koulun ilmapiiri on tärkeä osa kouluhyvinvointia. Hyvä ja toisia kunnioittava ilmapiiri vaikuttaa huoltajien vastauksen perusteella siihen, että kaikilla on hyvä olla koulussa. Huoltajat korostivat vastauksissaan *turvallista sekä kannustavaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä*. Huoltajat toivoivat, että ilmapiiriin panostetaan koulussa ja se kannustaa oppimaan. Haastatellun huoltajan mukaan koulun järjestämät tapahtumat ovat osa koulun ilmapiiriä, ja näin ollen kuuluu myös oppilaiden kouluhyvinvointiin. Osalle

huoltajista oppimisesta saatu ilo näyttäytyi osana kouluhyvinvointia. Näille huoltajille oli tärkeää, että oppiminen tuottaa oppilaalle iloa. Kouluun toivottiin hyvää ryhmähenkeä niin koulun kuin luokan tasolla. Huoltajille oli myös tärkeää, että opettajalla on kiinnostusta ryhmäytymiseen ja koulussa panostetaan siihen.

Huoltajien vastauksissa korostui koulun henkinen ja psyykkinen turvallisuus osana kouluhyvinvointia. Henkinen ja psyykkinen turvallisuus huoltajien vastauksissa koostui luottamuksesta, turvallisuudesta ja pysyvyydestä. Huoltajien mielestä oppilailla pitäisi olla turvallista olla koulussa. Tähän turvallisuuteen kuuluu, että saa olla väärässä sekä voi sanoa oman mielipiteensä ilman pelkoa. Pysyvyys näyttäytyi huoltajien vastauksissa opettajien pysyvyytenä, kiinteinä ryhminä sekä lukujärjestyksen muuttumattomuutena. Huoltajat toivoivat, että koulussa olisi mahdollisimman vähän vaihtuvuutta pysyvissä opettajissa. Erään huoltajan mukaan rutiinien muuttuminen on rasite oppilaalle ja luo turvattomuuden tunnetta koulussa.

#### Fyysisen ympäristön viihtyisyys ja turvallisuus

Huoltajien vastauksissa eniten ilmeni fyysisen ympäristön viihtyisyyteen ja turvallisuuteen liittyviä tekijöitä. Tähän liittyviä mainintoja olivat *ympäristön viihtyisyys*, *sisäilman laatu* ja *koulurakennus*. Vastauksissa toivottiin kouluun muun muassa puhdasta sisäilmaa, turvallista ja tervettä koulurakennusta sekä viihtyisää ympäristöä. Huoltajille näytti olevan tärkeää, että koulun tilat ja ympäristö ovat sellaisia, joissa oppilaat viihtyvät mutta toisaalta, jotka ovat myös turvallisia fyysisiltä puitteiltaan. Myös haastatellun huoltajan näkemyksissä tuotiin esiin koulun fyysisen ympäristön merkitys osana kouluhyvinvointia. Haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan viihtyisät ja turvalliset tilat sekä ylipäättään ympäristön viihtyvyys ovat osa hyvinvointia koulussa.

#### Opetuksen ja tuen organisointi

Opetuksen ja tuen organisointi näyttäytyi huoltajien vastauksissa tärkeänä osana kouluhyvinvointia. Opettajien ja muun henkilökunnan pedagogista osaamista arvostettiin, ja heiltä toivottiin ammattitaitoa esimerkiksi haasteellisissa tilanteissa ja erityislasten opetukseen. Huoltajien näkemyksen mukaan tuen antaminen nähtiin tärkeänä, ja erään huoltajan vastauksessa toivottiin, että jokaiselle taataan mahdollisuus opiskella ja oppia. Huoltajille oli myös tärkeää, että oppilaita autetaan vaikeuksissa sekä koululla olisi resursseja tukiopetukseen. Huoltajat toivoivat sopivan pieniä ryhmäkokoja ja riittävästi henkilökuntaa kouluun. Lisäksi huoltajien vastauksissa korostui opetusjärjestelyjen toimivuus, joka näyttäytyi

toiveina monipuolisista oppitunneista, työskentelyrauhasta ja opetussuunnitelman noudattamisesta. Lukujärjestyksen osalta erään huoltajan vastauksessa toivottiin, ettei olisi aikaisia aamuja. Osa huoltajista toivoi myös kouluun tiukempaa kuria. Haastattelun huoltajan näkemyksen mukaan opetuksen ja tuen järjestämisessä erilaisen toiminnan järjestäminen ja eriyttäminen oppitunneilla on osa kouluhyvinvointia.

Muutama huoltaja toi esiin välitunnin merkityksen osana kouluhyvinvointia. Eräessä vastauksessa mainittiin, että myös välitunti on tärkeä osa koulupäivää. Toisissa vastauksissa välitunneille toivottiin tekemistä sekä mukavia välituntitoimintoja. Haastattelun huoltajan näkemyksen mukaan välitunnit ja välitunneilla puuhastelu kuului osaksi oppilaiden hyvinvointia koulussa.

### Vuorovaikutus

Vertaissuhteet kuuluvat myös tärkeäksi osaksi kouluhyvinvointia huoltajien näkemyksen mukaan. Huoltajien vastauksissa korostui kavereiden merkitys hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Huoltajille oli tärkeää että, oppilaille on kavereita koulussa ja heihin on hyvät suhteet. Osalla huoltajista vertaissuhteet näyttäytyivät hyvinä suhteina oppilaiden kesken tai läheisenä suhteena muuhun luokkaan. Huoltajille oli ylipäätään tärkeää, että oppilaalla on koulussa sosiaalisia suhteita.

Osa huoltajista painotti ryhmädynamiikan roolia osana kouluhyvinvointia. Koulussa tulisi kiinnittää huomiota ryhmädynamiikkaan. Huoltajien mukaan opettajalla tulisi olla kiinnostusta luokan ryhmäytymiseen ja siihen tulisi panostaa. Huoltajien näkemyksessä kouluhyvinvointiin kuuluu myös kiusaamiseen puuttuminen. Huoltajille oli tärkeää, että koulussa vallitsee sellainen kulttuuri, jossa kiusaamisesta uskalletaan kertoa ja siihen puututaan. Erään huoltajan näkemyksen mukaan koulussa tulisi puuttua matalalla kynnyksellä kiusaamiseen. Toinen huoltaja toi esiin, että myös syrjimiseen tulee puuttua.

Osa huoltajista koki, että opettaja-oppilassuhde kuuluu osaksi kouluhyvinvointia. Hyvät suhteet opettajien ja oppilaiden välillä korostui huoltajien vastauksissa. Eräs huoltaja toivoi, että suhde opettajan ja oppilaan välillä on läheinen ja toisen näkemyksen mukaan sen tulisi olla epämuodollinen. Haastattelussa huoltaja toi esiin sen, että opettajat tulevat toimeen oppilaiden kanssa, minkä hän koki osaksi kouluhyvinvointia. Myös haastattelun huoltajan näkemyksissä tuli vahvasti esiin opettajan persoonan merkitys kouluhyvinvoinnille. Huoltajan

näkemyksen mukaan opettajan sympaattisuus ja empaattisuus on osa oppilaiden kouluhyvinvointia.

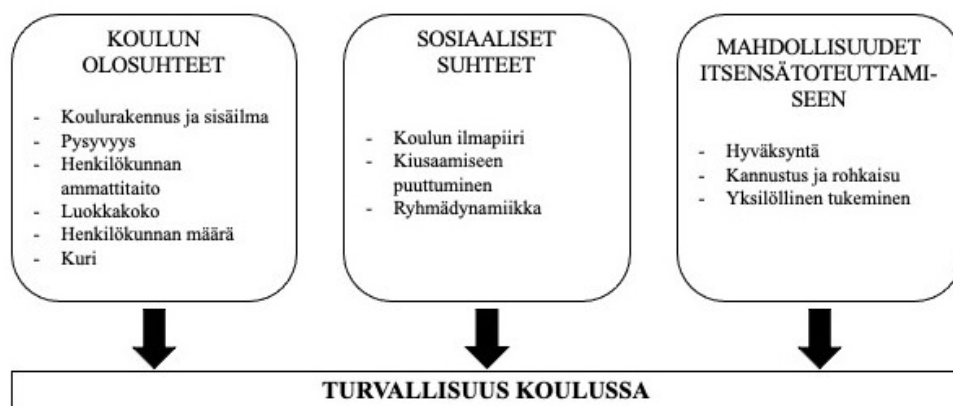
### Koulun tarjoamat palvelut ja hyvinvointiin panostaminen

Koulun tarjoamista palveluista kouluruoka nähtiin kouluhyvinvointiin liittyvänä tekijänä. Maistuvan ja terveellisen kouluruoan katsottiin kuuluvan kouluhyvinvointiin. Eräissä huoltajan vastauksessa nostettiin esiin koulun järjestämisen toiminnan merkitys osana kouluhyvinvointia. Tämän näkemyksen mukaan pidettiin tärkeänä, että koulussa järjestetään kerhotoimintaa.

Osassa vastauksia tuotiin esiin hyvinvointiin panostamisen näkökulma. Huoltajille oli tärkeää, että kaikkien koulussa olevien hyvinvointiin panostetaan. Lisäksi eräissä vastauksessa tuotiin esiin myös opettajien jaksaminen. Tämä kaikkien hyvinvointiin panostaminen nähtiin sekä oppilaiden että opettajien ja koulun muun henkilökunnan hyvinvointiin panostamisena.

### 6.2.1 Koulun turvallisuutta tukevat tekijät

Huoltajien näkemyksissä koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen tekevät koulusta turvallisen. Näiden näkemysten mukaan koulun turvallisuus voidaan nähdä niin fyysisenä, sosiaalisena kuin psyykkisenä turvallisuutena. Kuviossa 8 on esitetty tarkemmin, mistä eri tekijöistä turvallisuus huoltajien näkemyksen mukaan muodostuu.



KUVIO 8. Koulun turvallisuutta tukevat tekijät huoltajien mukaan.



Huoltajien näkemyksen mukaan koulun ilmapiiri on koulun turvallisuuteen eniten vaikuttava tekijä. Huoltajien vastauksissa korostuivat hyväksyvä, kannustava, suvaitsevainen ja toisia kunnioittava ilmapiiri. Sellainen ilmapiiri, jossa kaikkien on hyvä olla. Eräässä vastauksessa korostettiin myös sellaista ilmapiiriä, jossa uskaltaa kertoa kiusaamisesta. Sosiaalisista suhteista huoltajien vastauksissa tuotiin esiin kiusaamiseen puuttumisen ja ryhmädynamiikan tärkeys koulun turvallisuudelle. Huoltajien näkemyksen mukaan turvallisuutta koulussa luo se, että kiusaamiseen ja syrjimiseen puututaan matalalla kynnyksellä. Lisäksi ryhmädynamiikan ja ryhmäytymiseen panostamisen nähtiin olevan tärkeää turvallisuuden kannalta.

Toiseksi eniten huoltajien vastauksissa painotettiin hyväksyntää turvallisuutta kouluun tuottavana tekijänä. Huoltajille oli tärkeää, että oppilaat tulevat nähdyksi ja kuulluksi sekä heidät kohdataan yksilöinä. Huoltajien näkemyksen mukaan turvallisuutta luo se, että kaikkia arvostetaan ja kunnioitetaan sekä kaikki saavat olla omia itsejään ilman pelkoa kiusaamisesta tai syrjimisestä. Se, että ylipäättään erilaisuus hyväksytään koulussa tuo huoltajien näkemyksen mukaan turvallisuutta kouluun. Huoltajien vastauksissa korostui myös kannustuksen ja rohkaisun merkitys koulun turvallisuuden kannalta. Huoltajien vastausten perusteella se, että oppilas saa koulussa kannustusta ja rohkaisua luo turvallisuutta kouluun.

Hyväksynnän sekä kannustuksen ja rohkaisun lisäksi oppilaan yksilöllinen tukeminen tekee koulusta turvallisen huoltajien näkemyksen mukaan. Huoltajien näkemyksen mukaan koulussa tulisi olla sellainen turvallinen henkilö, jolle oppilaat voivat käydä juttelemassa ja purkamassa ajatuksiaan matalalla kynnyksellä. Huoltajien vastauksissa tuotiin esiin sitä, että oppilaita autetaan vaikeuksissa ja ilmenneihin ongelmiin puututaan heti. Eräässä vastauksessa toivottiin, että koulussa kaikkien sallittaisi kaikkien oppia omalla tavallaan ja toisessa vastauksessa ehdotettiin tuen oppilaille omaa aikuista. Yksilöllisellä tukemisella huoltajien näkemyksen mukaan voidaan lisätä turvallisuuden tunnetta kouluun.

Koulun olosuhteista koulurakennus ja sisäilma fyysisenä ympäristönä vaikuttavat huoltajien mielestä eniten turvallisuuteen koulussa. Huoltajien vastauksissa korostuivat hyvän sisäilman sekä terveiden ja turvallisten tilojen merkitys koulun turvallisuudelle. Lisäksi koulun olosuhteista pysyvyys nähtiin turvallisuutta luovana tekijänä. Huoltajien näkemyksen mukaan opettajien pysyvyys ja kiinteät ryhmät luovat turvallisuuden tunnetta oppilaille. Eräässä vastauksessa toivottiin vähän vaihtuvuutta opettajissa ja koulun aikuisissa ja toisessa tuotiin

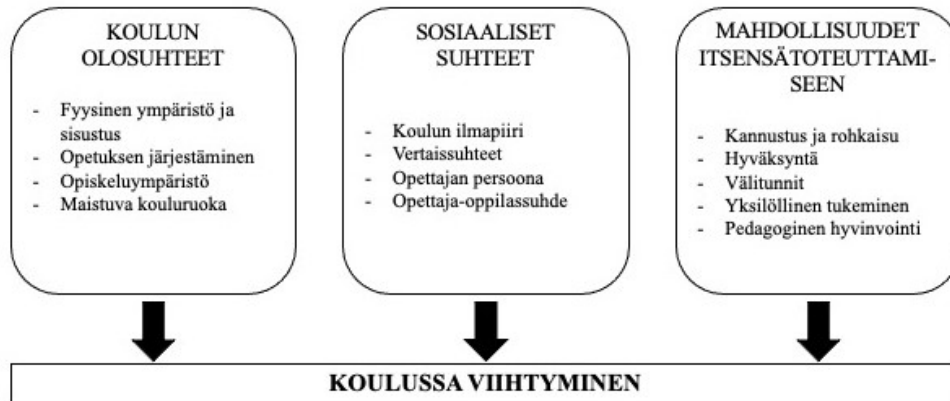
esiin toive siitä, että sama opettaja pystyisi olemaan useita vuosia saman luokan kanssa. Erään huoltajan näkemyksen mukaan muutokset rutiineissa aiheuttavat oppilaille turvattomuuden tunnetta, minkä vuoksi pysyvyys rutiineissa ja lukujärjestyksessä nähtiin tärkeinä turvallisuuden kannalta.

Koulun olosuhteista myös henkilökunnan ammattitaidon ja määrän nähtiin vaikuttavan turvallisuuteen koulussa. Huoltajien vastauksissa korostettiin opettajien ja henkilökunnan ammattitaidon tärkeyttä ja osaamista, minkä nähtiin luovan turvallisuutta kouluun. Huoltajien vastauksissa toivottiin, että koulussa olisi riittävästi henkilökuntaa oppilaisiin nähden. Osa huoltajista toi esiin näkemyksen luokkakoon ja kurin merkityksestä koulun turvallisuudelle. Kouluun toivottiin pienempiä opetusryhmiä, jotta oppilaat tulisivat helpommin huomioituksi. Riittävän ja tiukemman kurin nähtiin myös luovan turvallisuutta kahden huoltajan näkemyksen mukaan.

Myös haastatellun huoltajan näkemyksissä koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja mahdollisuuksiin itsensä toteuttamiseen liittyvät tekijät tekevät koulusta turvallisen. Huoltajan vastauksissa korostui lapsen yksilöllisen tukemisen merkitys koulun turvallisuutta tukevana tekijänä. Huoltajan näkemyksen mukaan turvallisuutta kouluun luo se, että lapsen asioihin kiinnitetään huomiota, hänellä on mahdollisuus jutella omista tuntemuksistaan sekä hän kokee tulevansa huomioituksi. Huoltajalle oli turvallisuuden kannalta tärkeää, että oppilas saa henkilökohtaista ohjausta ja apua ja että koulussa suhtaudutaan joustavasti oppilaan vaikeuksiin. Sosiaalisista suhteista koulun turvallisuutta tukevia tekijöitä huoltajan näkemyksen mukaan olivat kiusaamiseen puuttuminen, ilmapiiri, jossa voi kertoa kiusaamisesta sekä opettajan sympaattisuus ja empaattisuus. Koulun olosuhteista turvallisuutta huoltajan näkemyksen mukaan loi turvalliset tilat sekä pienempi luokkakoko.

### **6.2.2 Koulussa viihtymistä tukevat tekijät**

Huoltajien näkemyksen mukaan niin koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet kuin mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen tukevat koulussa viihtymistä. Huoltajien vastauksissa korostuivat fyysiseen ympäristöön sekä koulun ilmapiiriin liittyvät tekijät. Kuvioon 9 on eritelty tarkemmin, mitkä kaikki tekijät huoltajien näkemyksen mukaan tukevat oppilaiden viihtymistä koulussa.



KUVIO 9. Koulussa viihtymistä tukevat tekijät huoltajien mukaan.

Huoltajien näkemyksen mukaan koulussa viihtymiseen vaikuttaa kaikista eniten koulun fyysinen ympäristö ja sisustus. Huoltajien vastauksissa korostettiin ympäristön viihtyisyyttä ja valoisuutta sekä sitä, että koulussa ei ole liikaa melua. Osassa vastauksia koulussa viihtymistä lisääväksi katsottiin se, jos koulussa on mahdollista muuttaa ympäristöä tarpeen mukaan esimerkiksi valaistuksella ja koulussa on erilaisia tiloja esimerkiksi rauhoittumista ja lukemista varten. Joissakin vastauksissa tuotiin esiin sisustukseen liittyviä tekijöitä viihtymistä tukevinä tekijöinä, joita olivat esimerkiksi pehmeät materiaalit ja huonekalut, viherkasvit sekä hyvin mietityt värit sisustuksessa. Eräässä vastauksessa koulun toivottiin olevan kodikas ja toisessa vastauksessa viitattiin kouluun ”*rauhallisena kotina*”. Näiden huoltajien näkemyksen mukaan koulusta tekee viihtyisän ja sinne on mukava mennä, jos se on kuin toinen koti. Koulun pihan nähtiin myös lisäävän koulussa viihtymistä silloin, kun se on viihtyisä ja siellä on oppilaille *touhuttavaa*.

Opetuksen järjestämiseen liittyvien tekijöiden katsottiin myös tukevan koulussa viihtymistä. Huoltajien näkemyksen mukaan sopivan pienet ryhmäkoot ja työskentelyrauha oppitunneilla lisää tukevat koulussa viihtymistä. Se, että nopeammat oppilaat eivät joudu odottamaan hitaampia oppilaita mainittiin myös viihtymistä koulussa tukevaksi tekijäksi. Huoltajien näkemyksen mukaan on tärkeää, että koulussa hyödynnetään vahvuuspedagogiikkaa, huomioidaan erilaiset oppimistyylit, sallitaan kaikkien oppia omalla tavallaan sekä pidetään monipuolisia oppitunteja. Osalle huoltajista viihtymistä tukevinä tekijöinä näyttäytyivät kiinnostavat valinnaisaineet ja opintojen antama motivaatio tulevaisuutta varten. Tärkeää oli, että oppiminen tuottaa iloa oppilaille. Opiskeluympäristöön liittyvistä tekijöistä rauhallinen ympäristö sekä modernit oppimisvälineet nähtiin koulussa viihtymistä tukevinä

tekijöinä. Opiskeluympäristön toivottiin olevan kannustava sekä erilaiset oppijat huomioiva. Muutaman huoltajan näkemyksen mukaan maistuvan kouluruoan nähtiin myös tukevan koulussa viihtymistä.

Sosiaalisista suhteista ilmapiirin nähtiin kaikista eniten vaikuttavan koulussa viihtymiseen ja se tuki huoltajien näkemyksen mukaan toiseksi eniten kaikista tekijöistä koulussa viihtymistä. Huoltajien näkemyksen mukaan hyvä, positiivinen, kannustava, rohkaiseva ja lämmin ilmapiiri koulussa tukee koulussa viihtymistä. Oppilaiden viihtymisen kannalta on olennaista, että toisia kunnioitetaan ja kaikki saavat olla oma itsensä. Koulussa viihtymistä tukeva ilmapiiri innostaa myös oppilaita oppimaan. Osassa vastauksissa korostettiin hyvää luokka- ja kouluhenkeä ja siihen panostamisen tärkeyttä.

Koulun ilmapiirin lisäksi vertaissuhteet nähtiin tärkeänä koulussa viihtymistä tukevana tekijänä. Huoltajien näkemyksen mukaan koulussa viihtymistä tukee se, että oppilaille on kavereita koulussa ja hyvät suhteet koulun muihin oppilaisiin. Osan huoltajista näkemyksen mukaan myös opettajan persoona voi tukea koulussa viihtymistä silloin, kun hän on mukava, kannustava ja rohkaiseva sekä erilaisuutta ymmärtävä. Eräälle huoltajalle oli myös tärkeää, että opettaja on kiinnostunut luokan ryhmäytymisestä ja hyvästä hengestä. Opettajan persoonan lisäksi opettaja-oppilassuhteen nähtiin tukevan koulussa viihtymistä. Huoltajien vastauksissa korostettiin hyvien suhteiden merkitystä oppilaiden ja opettajien välillä sekä epämuodollista opettaja-oppilassuhdetta. Tämän näkemyksen pohjalta huoltajien mielestä se, että oppilaat tulevat toimeen opettajien kanssa ja heidän on rentoa olla opettajan läsnä, tukee koulussa viihtymistä.

Tärkeimpänä koulussa viihtymistä tukevana tekijänä mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen huoltajien näkemyksen mukaan oli kannustus ja rohkaisu. Huoltajien vastauksissa korostui kannustuksen ja rohkaisun merkitys koulussa viihtymistä tukevana tekijänä. Hyväksyntä myös tuki koulussa viihtymistä huoltajien näkemyksen mukaan. Huoltajien mielestä oppilaiden viihtymistä koulussa tukee se, että kaikki tulevat kuulluksi ja nähdyksi, kaikkia arvostetaan, hyväksytään erilaisuus sekä kohdataan jokainen oppilas yksilönä. Välituntien merkitystä koulussa viihtymisen kannalta korostettiin muutamassa huoltajan vastauksessa. Välitunti nähtiin tärkeänä osana koulupäivää ja välituntien mielekkyyttä huoltajien näkemyksen mukaan lisää ohjattu välituntitoiminta.

Oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta palautteen saaminen omista vahvuuksista ja niiden tukeminen nähtiin koulussa viihtymistä tukevana tekijänä. Myös pedagoginen hyvinvointi koulussa viihtymistä tukevana tekijänä nousi esiin muutaman huoltajan vastauksesta. Huoltajien näkemyksen mukaan koulussa viihtymisen kannalta se, että kaikilla on koulussa hyvä olla on tärkeää. Lisäksi se, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa olosuhteisiin ja opettajien jaksaminen nähtiin tärkeinä koulussa viihtymistä tukevina tekijöinä.

Myös haastatellun huoltajan näkemyksessä korostui fyysisen ympäristön ja sisustuksen merkitys koulussa viihtymiselle. Vastauksissa oli huomattavasti enemmän mainintoja (15 kpl) tähän kategoriaan liittyen, kun muut kategoriat saivat vain yksittäisiä tai korkeintaan muutamia mainintoja. Fyysisestä ympäristöstä ja sisustuksesta huoltajan mukaan viihtyvyyttä tukevat erilaisten lapsien ottaminen huomioon tiloissa, ympäristön muokattavuus, toimivat tilat sekä lapsilähtöisesti suunniteltu piha-alue. Tilojen valoisuus ja avaruus sekä kivat värit ja värimaailma olivat myös tärkeitä koulussa viihtymistä tukevia tekijöitä huoltajan näkemyksen mukaan. Muita koulun olosuhteisiin liittyviä tekijöitä, jotka tukivat koulussa viihtymistä, oli huoltajan näkemyksen mukaan pienempi luokkakoko, eriyttäminen ja erilaisen toiminnan järjestäminen oppitunneilla sekä hyvä kouluruoka.

Sosiaalisista suhteista haastatellun huoltajan näkemyksen mukaan koulussa viihtymistä tukivat opettajan persoona sekä koulun ilmapiiri. Huoltajan näkemyksessä opettajien heittäytyminen, rentous sekä tsemppaavuus ja positiivisuus tukivat koulussa viihtymistä. Ilmapiirin huoltaja katsoi tukevan viihtymistä silloin, kun oppilaan vaikeuksiin suhtaudutaan joustavasti ja halutaan, että oppilas pärjää ja menestyy. Mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen mainittiin välitunnit, kannustus sekä lapsen yksilöllinen tukeminen koulussa viihtymistä tukevina tekijöinä. Välitunnit tukevat koulussa viihtymistä silloin, kun siellä on tekemistä. Huoltaja toi vastauksessaan esiin, että välillä opettajat viettävät välitunteja oppilaiden kanssa, minkä katsoi osaltaan myös tukevan koulussa viihtymistä. Kannustuksen saaminen sekä yksilöllinen huomioiminen tukevat niin ikään huoltajan näkemyksen mukaan koulussa viihtymistä. Viihtymisen kannalta oli tärkeää, että oppilas tunnistaa omia vahvuuksiaan, saa opettajalta henkilökohtaista apua, on henkilökohtaisessa kanssakäymisessä opettajan kanssa sekä saa kasvokkain palautetta.

### 6.3 Kodin ja koulun yhteistyön aktiivisuus huoltajien kokemuksissa

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten aktiivista kodin ja koulun yhteistyö on ollut huoltajien kokemusten mukaan. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, onko yhteistyön aktiivisuudessa ollut eroa tutkimuskoulujen välillä, oppilaiden sukupuolten välillä tai sen suhteen, millaista tukea oppilas on saanut.

Reilu puolet huoltajista (62.1%) ei ollut koskaan soittanut lapsensa opettajalle. Huoltajista noin kolmasosa (32.2%) oli soittanut lapsensa opettajalle kerran tai kaksi. Pieni osuus (3.4%) huoltajista oli soittanut lapsensa opettajalle melkein joka kuukausi ja vain 2.3% huoltajista ilmoitti soittaneensa opettajalle melkein joka viikko. Niin ikään reilu puolet (60.9%) huoltajista ilmoitti, että lapsen opettaja ei ollut koskaan soittanut huoltajalle. Kolmasosan (33.3%) huoltajista mukaan opettaja oli soittanut huoltajalle kerran tai kaksi. Huoltajista 4.6%:lle opettaja oli soittanut melkein joka kuukausi ja vain 1.1%:a huoltajista ilmoitti saaneensa puhelun opettajalta melkein joka viikko.

Reilu puolet (59.3%) huoltajista oli kirjoittanut kerran tai kaksi opettajalle viestin Wilmassa tai sähköpostilla. Kolmasosa (33.7%) huoltajista ilmoitti kirjoittaneensa lapsen opettajalle viestin melkein joka kuukausi. Huoltajista 5.8%:a vastasi kirjoittaneensa viestin melkein viikoittain opettajalle ja vain 1.2% huoltajista ilmoitti kirjoittavansa viestin opettajalle vähintään kerran viikossa. Kukaan huoltajista ei ilmoittanut, ettei olisi koskaan kirjoittanut lapsensa opettajalle viestiä Wilmassa tai sähköpostilla, mutta 8% huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan saanut kirjallista viestiä lapsensa opettajalta. Reilu kolmasosa (35.6%) huoltajista ilmoitti saaneensa kirjallisen viestin opettajalta kerran tai kaksi. Melkein joka kuukausi viestin opettajalta ilmoitti saaneensa noin neljäsosa (25.3%) huoltajista. Huoltajista 16.1%:a oli saanut viestin opettajalta melkein joka viikko ja 14.9%:a vähintään kerran viikossa.

Keskustelemassa opettajan kanssa kerran tai kaksi huoltajista oli käynyt valtaosa (73.6%). Huoltajista noin neljäsosa (24.1%) ilmoitti, ettei ollut koskaan käynyt keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa ja vain 2.3%:a ilmoitti käyvänsä melkein joka kuukausi keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa.

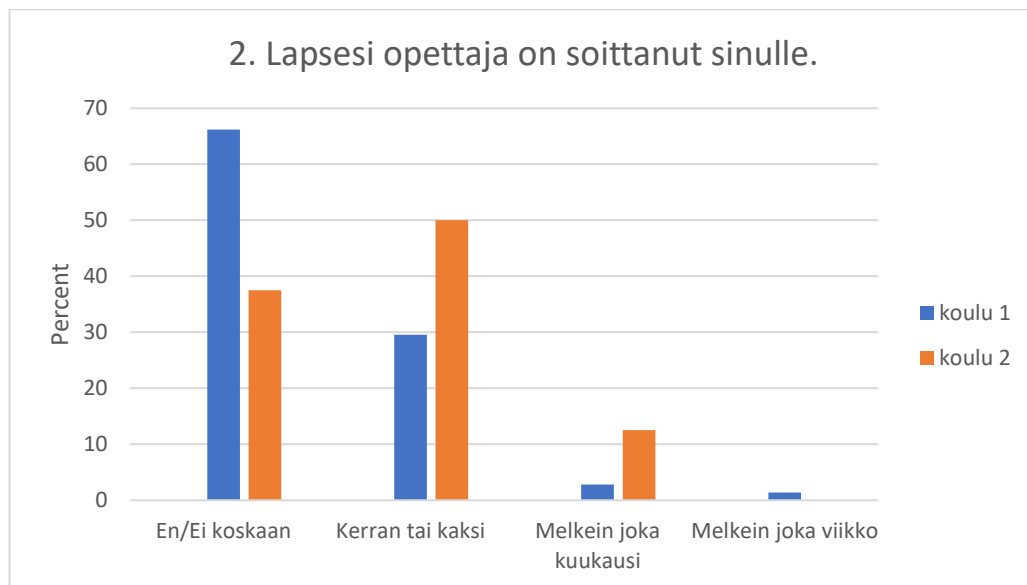
Huoltajista yhdeksän kymmenestä (90.8%) oli saanut kerran tai kaksi kutsun lapsensa koulun tapahtumaan. Kuitenkin huoltajista 4.6% ilmoitti, ettei ollut koskaan saanut kutsua

koulun tapahtumaan. Niin ikään 4.6% huoltajista ilmoitti saaneensa kutsun koulun tapahtumaan melkein joka kuukausi. Huoltajista 71.3%:a ilmoitti osallistuneensa lapsensa koulun tapahtumaan kerran tai kaksi. Reilu neljäsosa (27.6%) huoltajista ei ollut kuitenkaan koskaan osallistunut lapsensa koulun tapahtumaan. Vain 1.1%:a kertoi osallistuvansa koulun tapahtumaan melkein joka kuukausi. Vanhempainiltaan valtaosa (84.9%) huoltajista ilmoitti osallistuneensa kerran tai kaksi. Puolestaan 12.8%:a kertoi, ettei ollut koskaan osallistunut vanhempainiltaan, ja 2.3%:a ilmoitti osallistuneensa vanhempainiltaan melkein joka kuukausi.

### **6.3.1 Erot koulujen välillä**

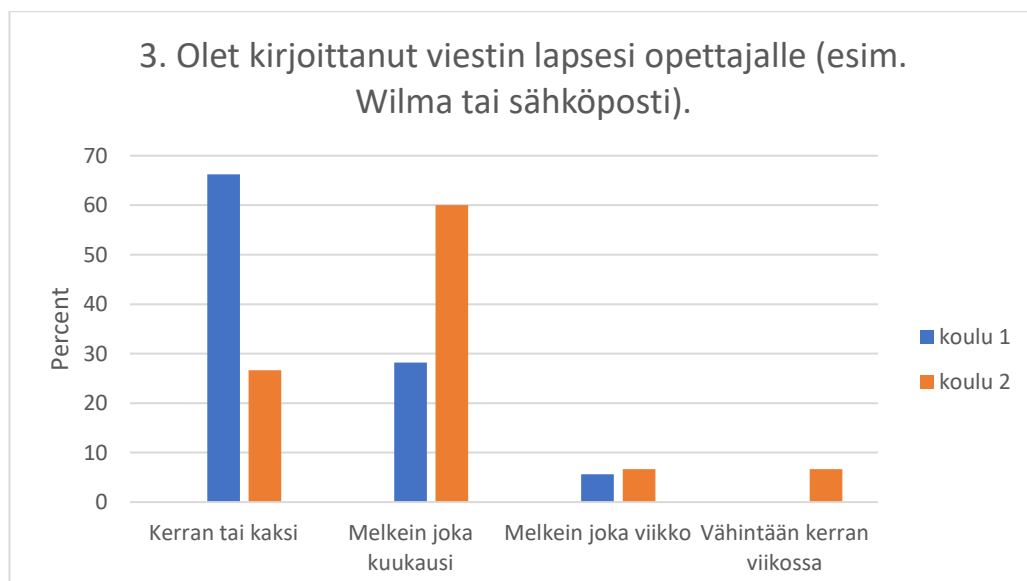
Eroja siinä, kuinka usein huoltajat itse olivat olleet soittamalla yhteydessä lapsensa opettajiin ei tutkimuskoulujen välillä ollut. Kolmasosa huoltajista (32.4% ja 31.3%) kertoi soittaneensa lapsensa opettajalle kerran tai kaksi. Kuitenkin eroja tutkimuskoulujen välillä oli sen suhteen, kuinka usein opettaja oli soittanut huoltajalle. Koulusta yksi 66.2% huoltajista vastasivat, ettei opettaja ollut koskaan soittanut lapsen asioista, kun taas koulusta kaksi 37.5% huoltajista ilmoitti, ettei ollut saanut koskaan soittoa opettajalta. Koulusta kaksi puolet (50.0%) huoltajista vastasi, että heille opettaja oli soittanut kerran tai kaksi lapsen asioista, mutta koulusta yksi kerran tai kaksi soiton olivat saaneet 29.6% huoltajista. Koulusta yksi vain 2.8% huoltajista kertoi saaneensa puhelun opettajalta melkein joka kuukausi, kun taas koulusta kaksi 12.5% huoltajista ilmoitti opettajan soittaneen hänelle melkein joka kuukausi. Taulukossa 6 on esitetty havainnollisemmin erot tutkimuskoulujen välillä.

TAULUKKO 6. Erot sen mukaan, kuinka usein opettaja on soittanut huoltajalle.



Se, miten usein huoltajat olivat kirjoittaneet viestin lapsensa opettajalle vaihteli kouluittain. Koulusta yksi 66.2% huoltajista ilmoitti kirjoittaneensa viestin lapsensa opettajalle kerran tai kaksi, kun taas vastaavasti koulusta kaksi 26.7% vastasi kirjoittaneensa viestin opettajalle kerran tai kaksi. Koulusta kaksi huoltajista 60.0% ilmoitti kirjoittaneensa viestin lapsensa opettajalle melkein joka kuukausi, mutta koulusta yksi huoltajien osuus tässä jäi 28.2%:iin. Koulusta kaksi 6.7% huoltajista oli lähettänyt vähintään kerran viikossa viestin lapsensa opettajalle, kun taas koulusta yksi kukaan huoltajista ei ollut kirjoittanut niin useasti viestiä opettajalle. Taulukosta 7 voi nähdä vastausten jakautumisen havainnollisemmin.

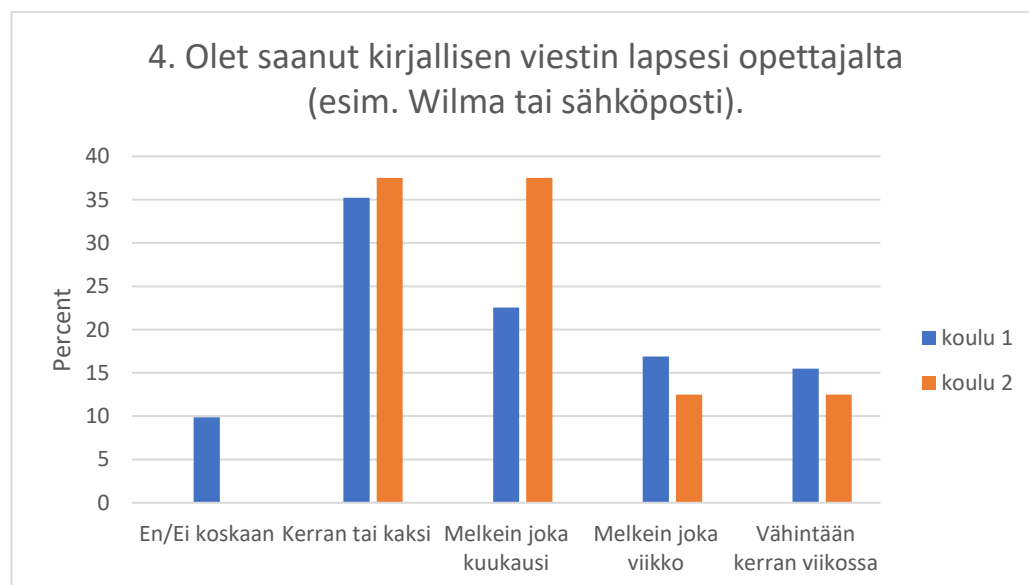
TAULUKKO 7. Erot sen mukaan, kuinka usein huoltaja on kirjoittanut viestin opettajalle.





Tutkimuskoulujen välillä oli vaihtelua myös sen suhteen, kuinka usein opettaja oli kirjoittanut viestin oppilaan huoltajalle. Koulusta yksi joka kymmenes (9.9%) huoltajista ei ollut koskaan saanut kirjallista viestiä lapsensa opettajalta, kun taas koulusta kaksi kaikki huoltajat ilmoittivat saaneensa edes joskus kirjallisen viestin opettajalta. Sekä koulusta yksi että koulusta kaksi huoltajista reilu kolmasosa (35.2% ja 37.5%) ilmoittivat saaneensa kirjallisen viestin lapsensa opettajalta kerran tai kaksi. Suurin ero koulujen välillä oli siinä, kuinka suuri osa huoltajista oli saanut opettajalta viestin melkein joka kuukausi. Koulusta kaksi 37.5% huoltajista ilmoitti saaneensa viestin lapsensa opettajalta melkein joka kuukausi, kun taas koulusta yksi 22.5%:a vastasi saaneensa kirjallisen viestin melkein joka kuukausi. Taulukoon 8 on koottu huoltajien vastauksen sen suhteen, kuinka usein opettaja oli kirjoittanut viestin huoltajalle.

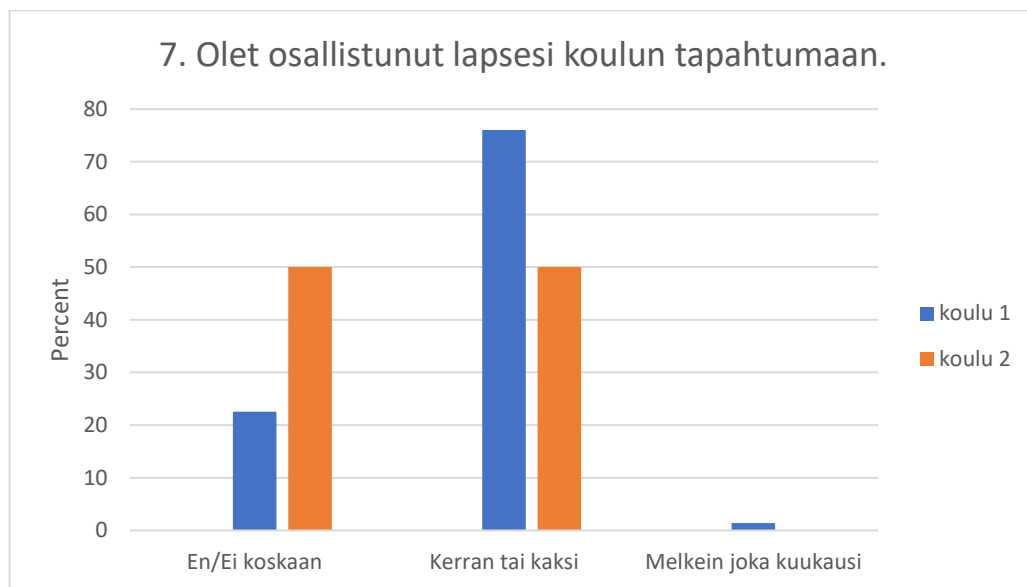
TAULUKKO 8. Erot sen mukaan, kuinka usein opettaja on kirjoittanut viestin huoltajalle.



Sen suhteen, kuinka usein huoltaja oli käynyt keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa, ei ollut eroja tutkimuskoulujen välillä. Kummastakin koulusta noin neljännes (23.9% ja 25.0%) huoltajista vastasivat, etteivät olleet koskaan käyneet koululla keskustelemassa ja kerran tai kaksi opettajan kanssa juttelemassa oli käynyt 73.2% ja 75.0% huoltajista. Eroja siinä, kuinka usein huoltaja oli kutsuttu lapsensa koulun tapahtumaan ei myöskään ollut tutkimuskoulujen välillä. Valtaosa (91.5% ja 85.5%) huoltajista oli saanut kutsun tapahtumaan lapsensa koulussa kerran tai kaksi.

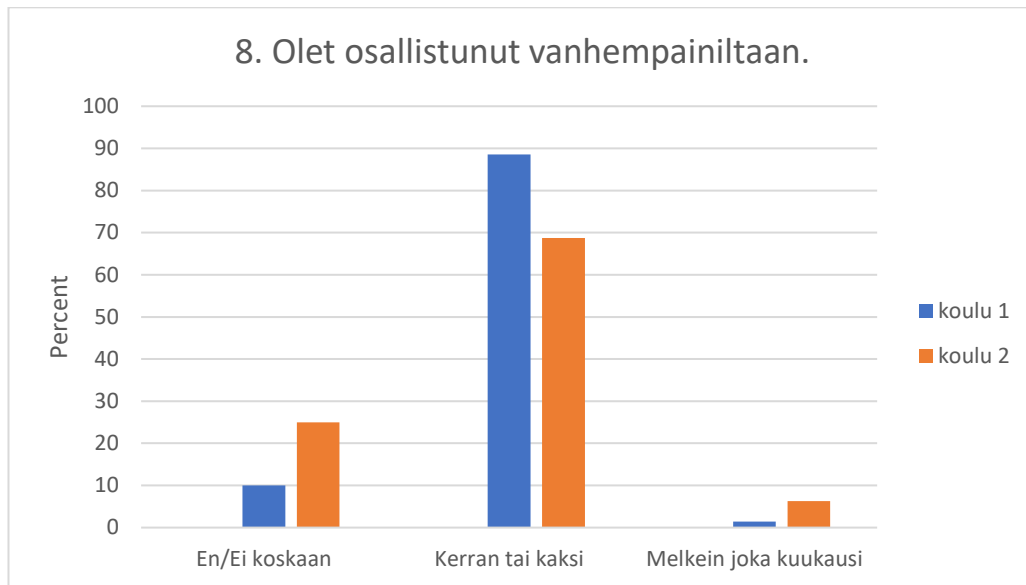
Vaikka eroja kutsun saamisen suhteen koulujen välillä ei ollut, vaihteli huoltajien tapahtumiin osallistuminen suuresti kouluissa. Koulusta kaksi jopa puolet (50.0%) huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan osallistunut lapsensa koulun tapahtumaan, kun taas koulusta yksi 22.5%:a ei ollut osallistunut koulun tapahtumaan. Koulusta yksi 76.1% huoltajista oli osallistunut lapsensa koulun tapahtumaan kerran tai kaksi, ja koulusta kaksi puolet (50.0%) huoltajista oli osallistunut koulun järjestämään tapahtumaan yhdestä kahteen kertaan. Taulukoon 9 on koottu huoltajien vastauksien erot.

TAULUKKO 9. Erot sen mukaan, kuinka usein huoltaja on osallistunut koulun tapahtumaan.



Koulujen välillä oli myös eroja sen suhteen, miten aktiivisesti huoltajat olivat osallistuneet vanhempainiltaan. Koulusta kaksi jopa 25.0% huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan osallistunut vanhempainiltaan, kun koulussa yksi tuo osuus huoltajista jäi 10.0%:iin. Koulusta yksi kerran tai kaksi vanhempainiltaan ilmoitti osallistuneensa 88.6% huoltajista. Koulun kaksi huoltajista puolestaan 68.8%:a ilmoitti osallistuneensa vanhempainiltaan kerran tai kaksi. Vain 1.4% koulun yksi huoltajista ilmoitti osallistuneensa vanhempainiltaan melkein joka kuukausi, kun taas koulun kaksi huoltajista 6.3% ilmoitti osallistuneensa vanhempainiltaan yhtä usein. Taulukossa 10 on kuvattu huoltajien vastausten jakautuminen.

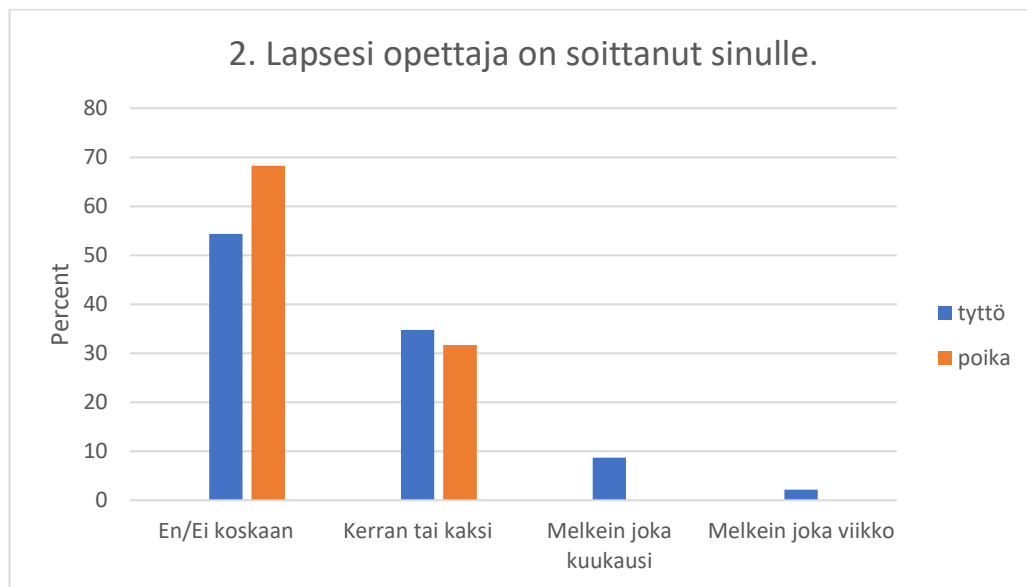
TAULUKKO 10. Erot sen mukaan, kuinka usein huoltaja on osallistunut vanhempainiltaan.



### 6.3.2 Erot sukupuolten välillä

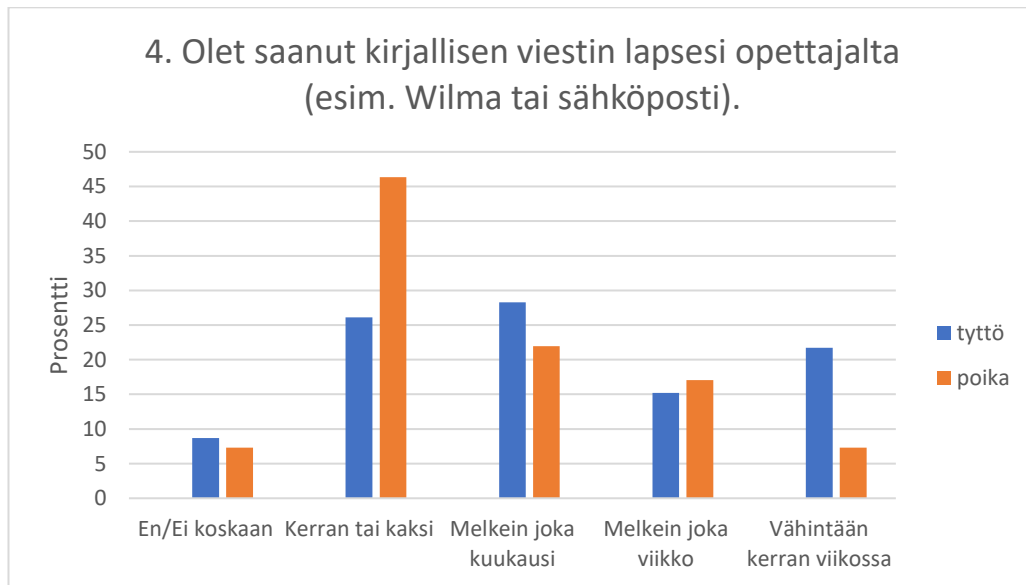
Eroja sen suhteen, kuinka usein huoltaja oli soittanut opettajalle ei sukupuolten välillä ollut. Reilu puolet (60.9% ja 63.4%) huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan soittanut lapsensa opettajalle ja noin kolmasosa (30.4% ja 34.1%) huoltajista kertoi soittaneensa opettajalle kerran tai kaksi. Huoltajista vain 4.3% ja 2.4% vastasi soittaneensa opettajalle melkein joka kuukausi. Kuitenkin eroja sukupuolten välillä oli sen suhteen, kuinka usein opettaja oli soittanut huoltajalle. Tyttöjen huoltajista 54.3% ilmoitti, ettei ollut koskaan saanut soittoa lapsensa opettajalta, kun taas poikien huoltajista 68.3% kertoi, ettei opettaja ollut koskaan soittanut. Kolmasosa (34.8% ja 31.7%) sekä tyttöjen että poikien huoltajista oli saanut soiton opettajalta kerran tai kaksi. Tyttöjen huoltajista 8.7% ilmoitti opettajan soittaneen melkein joka kuukausi, kun poikien huoltajista kukaan ei vastannut saaneensa niin usein soittoa opettajalta. Taulukko 11 kuvaa eroja huoltajien vastauksissa.

TAULUKKO 11. Erot sen suhteen, kuinka usein opettaja on soittanut huoltajalle.



Sekä tyttöjen että poikien huoltajista reilu puolet (57.8% ja 61.0%) ilmoittivat kirjoittaneensa kerran tai kaksi lapsensa opettajalle viestin. Puolestaan kolmasosa (35.6% ja 31.7%) huoltajista ilmoitti kirjoittaneensa opettajalle viestin melkein joka kuukausi. Vain 4.4% ja 7.3% huoltajista ilmoitti kirjoittaneensa viestin melkein joka viikko. Eroja sen suhteen, kuinka usein opettaja oli lähestynyt huoltajaa viestillä, oli havaittavissa sukupuolten välillä. Poikien huoltajista lähes puolet (46.3%) ilmoitti opettajan kirjoittaneen hänelle viestin kerran tai kaksi, kun taas tyttöjen huoltajista 26.1%:a ilmoitti saaneensa kirjallisen viestin yhtä usein. Melkein joka kuukausi viestin opettajalta ilmoitti saaneensa 28.3%:a tyttöjen huoltajista ja 22.0%:a poikien huoltajista. Puolestaan jopa 21.7%:a tyttöjen huoltajista ilmoitti saaneensa viestin lapsensa opettajalta vähintään kerran viikossa, kun poikien huoltajien kohdalla vain 7.3% ilmoitti saaneensa viestin opettajalta yhtä useasti. Taulukkoon 12 on koottu huoltajien vastaukset ja niiden jakautuminen.

TAULUKKO 12. Erot sen suhteen, kuinka usein opettaja on laittanut viestiä huoltajalle.



Eroja sukupuolten välillä ei ollut sen suhteen, kuinka usein huoltaja oli käynyt keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa. Valtaosa huoltajista (71.1% ja 75.6%) ilmoitti käyneensä keskustelemassa opettajansa kanssa kerran tai kaksi. Puolestaan 26.1 % ja 22.0% huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan käynyt keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa. Melkein joka kuukausi opettajan kanssa keskustelemassa ilmoitti käyneensä vain 2.2% ja 2.4% huoltajista.

Myöskään eroja sen suhteen, kuinka usein huoltaja oli kutsuttu koulun tapahtumaan ei sukupuolten välillä ollut. Suurin osa huoltajista (87.0% ja 95.1%) ilmoitti saaneensa kutsun koulun tapahtumaan kerran tai kaksi. Vain 6.5% ja 2.4% huoltajista vastasi, ettei ollut koskaan saanut kutsua lapsensa koulun tapahtumaan. Niin ikään 6.5% ja 2.4% huoltajista kertoi saaneensa kutsun lapsensa koulun tapahtumaan melkein joka kuukausi.

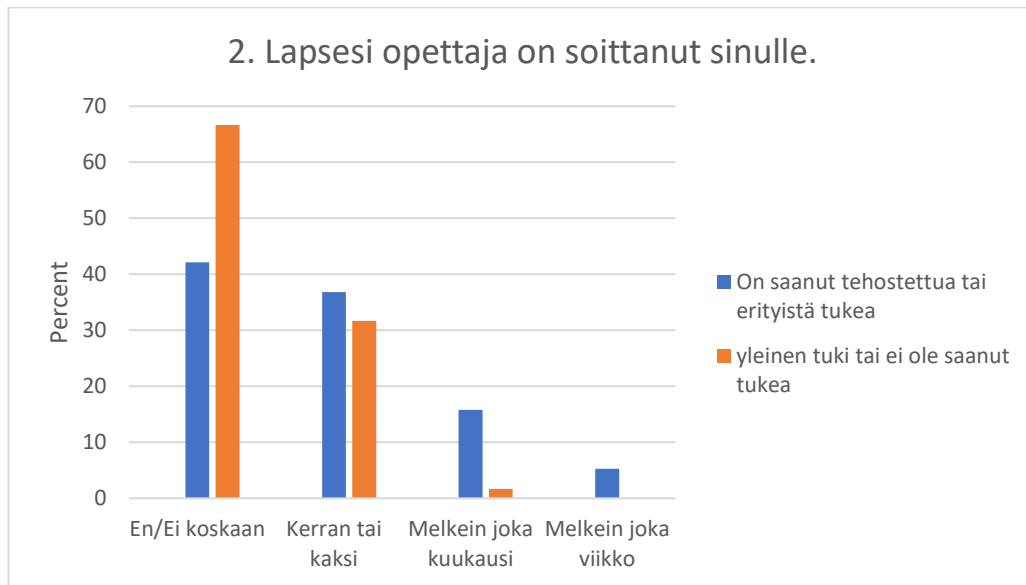
Huoltajien aktiivisuudessa osallistua koulun järjestämään tapahtumaan ei ollut eroja sukupuolten välillä. Tyttöjen huoltajista 28.3%:a ja poikien huoltajista 26.8%:a ilmoitti, ettei ollut koskaan osallistunut lapsensa koulun tapahtumaan. Valtaosa huoltajista (69.9% ja 73.2%) vastasi osallistuneensa koulun tapahtumaan kerran tai kaksi. Eroja vanhempainiltaan osallistumisessa ei myöskään ollut sukupuolten välillä. Suurin osa (82.6% ja 87.5%) huoltajista ilmoitti osallistuneensa vanhempainiltaan kerran tai kaksi. Vähemmistö huoltajista (13.0% ja 12.5%) ei ollut osallistunut vanhempainiltaan koskaan.

### 6.3.3 Erot sen mukaan, millaista tukea oppilas on saanut

Eroja siinä kuinka usein huoltaja oli soittanut lapsensa opettajalle ei ollut sen mukaan, millaista tukea oppilas oli saanut. Tehostettua tai erityistä tukea saaneen lapsen huoltajista 52.6%:a ilmoitti ettei ollut koskaan soittanut lapsensa opettajalle ja vastaavasti 66.7%:a yleistä tukea tai ei ollenkaan tukea saaneen lapsen huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan soittanut opettajalle. 26.3%:a tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden huoltajista ja 31.7% yleisen tuen oppilasta tai ei tukea saaneiden oppilaiden huoltajista ilmoitti soittaneensa kerran tai kaksi opettajalle. Melkein joka kuukausi opettajalle ilmoitti soittaneensa 10.5%:a tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajista, ja vastaavasti yhtä usein opettajalle ilmoitti soittaneensa 1.7% huoltajista, jonka lapsi oli saanut yleistä tukea tai ei ollenkaan tukea.

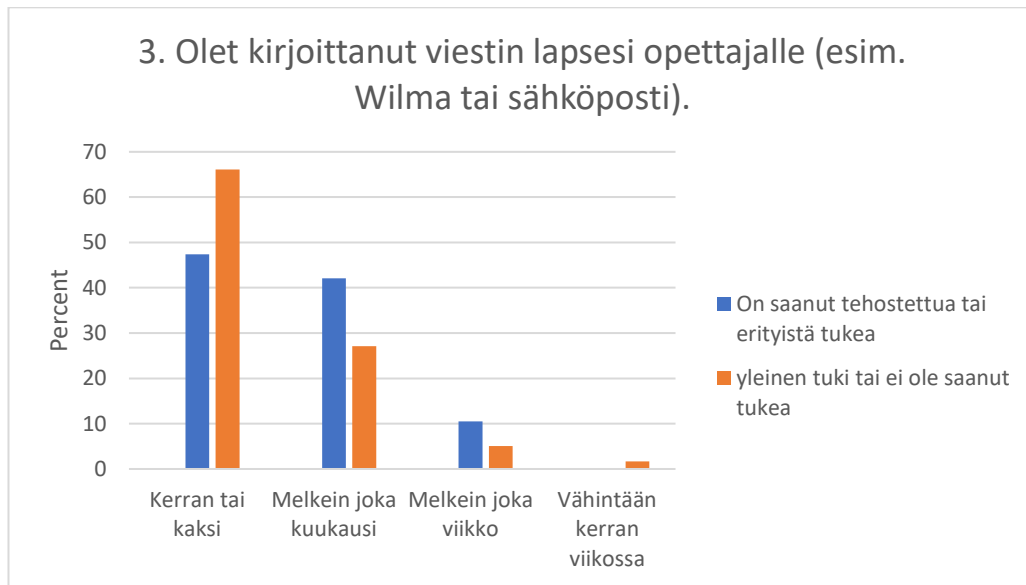
Huoltajien vastausten perusteella siinä, kuinka usein opettaja on soittanut huoltajalle, eroja on havaittavissa sen suhteen, millaista tukea oppilas on saanut. Ei tukea tai yleistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista 66.7%:a ilmoitti, ettei opettaja ollut koskaan soittanut, kun taas tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista 42.2%:a vastasi, ettei ollut koskaan saanut soittoa opettajalta. Kerran tai kaksi opettajan ilmoitti soittaneen 31.7%:a ei tukea tai yleistä tukea saaneen oppilaan huoltajista ja vastaavasti 36.8%:a tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajista. Melkein joka kuukausi opettaja oli soittanut 15.8%:lle tehostettua tai erityistä tukea saaneen lapsen huoltajalle ja vain 1.7%:lle ei tukea tai yleistä tukea saaneen lapsen huoltajalle. 5.3% tehostetun tai erityisen tuen oppilaan huoltajista ilmoitti saaneensa soiton melkein joka viikko, kun taas kukaan yleisen tuen tai ei tukea saaneen oppilaan huoltajista ei ilmoittanut saaneensa soittoa yhtä usein. Taulukosta 13 voi nähdä havainnollisemmin, miten huoltajien vastaukset eroavat toisistaan.

TAULUKKO 13. Erot sen suhteen, kuinka usein opettaja on soittanut huoltajalle.



Huoltajien vastausten perusteella tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajat ovat lähettäneet lapsensa opettajalle useammin viestin kuin ne huoltajat, joiden lapsi on saanut yleistä tukea tai ei ole saanut tukea. Tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajista 42.1%:a oli kirjoittanut viestin lapsensa opettajalle melkein joka kuukausi, kun taas 27.1%:a yleistä tukea tai ei tukea saaneen oppilaan huoltajista oli kirjoittanut viestin opettajalle yhtä usein. Melkein joka viikko viestin opettajalle ilmoitti kirjoittaneen 10.5%:a tehostetun tai erityisen tuen oppilaan huoltajista ja 5.1%:a ei tukea tai yleistä tukea saaneen oppilaan huoltajista. Ei tukea tai yleistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista 66.1%:a ilmoitti kirjoittaneensa opettajalle viestin kerran tai kaksi, kun taas tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista 47.4%:a ilmoitti kirjoittaneensa opettajalle kerran tai kaksi. Taulukko 14 kuvaa eroja sen suhteen, kuinka usein huoltaja on kirjoittanut viestin opettajalle.

TAULUKKO 14. Erot sen suhteen, kuinka usein huoltaja on kirjoittanut viestin opettajalle.



Se, kuinka usein huoltaja oli saanut kirjallisen viestin lapsensa opettajalta, jakautui melko tasaisesti sen suhteen, millaista tukea oppilas oli saanut ja huomattavaa eroa tehostettua tai erityistä tukea saaneiden ja yleistä tai ei tukea saaneiden välillä ei ollut. Reilu kolmannes (36.8% ja 36.7%) huoltajista ilmoitti saaneensa kirjallisen viestin lapsensa opettajalta kerran tai kaksi. Vähintään kerran viikossa kirjallisen viestin opettajalta ilmoitti saaneensa 15.8%:a tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista ja 14.9%:a ei tukea tai yleistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajista. Myöskään sen suhteen, kuinka usein huoltajat olivat käyneet keskustelemassa opettajan kanssa ei huomattavia eroja ollut. Suurin osa (78.9% ja 70.0%) huoltajista ilmoitti käyneensä keskustelemassa lapsensa opettajan kanssa kerran tai kaksi, riippumatta siitä oliko lapsi saanut tehostettua tai erityistä tukea vai ei.

Kutsun koulun tapahtumaan oli saanut suurin osa huoltajista (94.7% ja 90.0%) kerran tai kaksi riippumatta siitä, oliko oppilas saanut tehostettua tai erityistä tukea vai yleistä tai ei ollenkaan tukea. Vain 5.3% huoltajista, jonka lapsi oli saanut tehostettua tai erityistä tukea ja 5.0% huoltajista, jonka lapsi oli saanut yleistä tukea tai ei tukea ilmoitti saaneensa kutsun koulun tapahtumaan melkein joka kuukausi. 5%:a yleistä tukea tai ei tukea saaneen oppilaan huoltajista ilmoitti, ettei ollut koskaan saanut kutsua lapsensa koulun tapahtumaan. Myöskään eroja sen suhteen, kuinka usein huoltaja oli osallistunut koulun tapahtumaan ei huoltajien välillä ollut. Suurin osa huoltajista (73.7% ja 73.3%) ilmoitti osallistuneensa koulun järjestämään tapahtumaan kerran tai kaksi riippumatta siitä, oliko oppilas saanut tehostettua tai erityistä tukea vai yleistä tai ei ollenkaan tukea. Neljännes huoltajista (26.3% ja 25.0%)



ilmoitti, ettei ollut koskaan osallistunut lapsensa koulun tapahtumaan. Vanhempainiltaan ilmoitti osallistuneensa 78.9%:a tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajista ja 86.4%:a yleistä tai ei tukea saaneen oppilaan huoltajista, joten suurta eroa ei tämänkään suhteen huoltajien välillä ollut. Reilu kymmenes huoltajista (15.8% ja 11.9%) ilmoitti, ettei ollut koskaan osallistunut vanhempainiltaan. Vain 5.3% ja 1.7% huoltajista kertoi osallistuneensa melkein joka kuukausi vanhempainiltaan.

## 7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja liitän niitä aiempaan teoriaan ja tutkimukseen. Lisäksi esittelen tuloksista tekemäni johtopäätökset.

### 7.1 Huoltajien näkemykset oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja kokemukset koulun kanssa tehtävän yhteistyön aktiivisuudesta

Peruskoulussa pedagogisen hyvinvoinnin on havaittu rakentuvan ensisijaisesti opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa (Pietarinen ym. 2008). Koulukontekstissa oppilaiden kokee subjektiivista hyvinvointia tutkittaessa on havaittu, että eniten yhteydessä oppilaiden subjektiiviseen hyvinvointiin ovat mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sekä sosiaaliset suhteet ja oletettua vähemmän koulun olosuhteet (Konu ym. 2002). Oppilaille itselleen kaverisuhteet ja vertaisryhmä ovat näyttäneet tärkeimpinä edellytyksinä koulunkäynnille ja koulunkäynnin mukavuutta lisäävinä tekijöinä, mutta myös koulun olosuhteet ovat olleet heille tärkeä kouluhyvinvoinnin osatekijä. Nuorten itsensä kertomina kouluhyvinvoinnin osatekijöinä koulun olosuhteista ovat korostuneet opettajien ammattitaito, opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt sekä koulutilat ja ympäristö. (Janhunen 2013, 60–67.)

Huoltajien vastauksissa painottuivat eniten koulun olosuhteet kouluhyvinvointia tukevinä ja heikentävinä tekijöinä sekä osana kouluhyvinvointia. Niin kouluhyvinvointia tukevien kuin yleisesti ja oman lapsen kohdalla heikentävien tekijöiden kohdalla *koulun olosuhteet* oli eniten mainintoja saanut pääluokka. Niin ikään selvitettäessä, millaista kouluhyvinvointi on huoltajien mukaan, korostuivat koulun olosuhteet pääluokkana. Kuitenkin toisen

tutkimuskysymyksen kohdalla erot mainintojen yleisyydessä koulun olosuhteiden ja *sosiaalisten suhteiden* ja *mahdollisuuksien itsensä toteuttamiseen* välillä jäivät pienemmäksi kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että huoltajien näkemyksen mukaan koulun olosuhteet ovat oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta olennaisin tekijä. Koulun olosuhteista huoltajien vastauksissa korostettiin opetuksen ja tuen organisointia kouluhyvinvointia tukevana ja heikentävänä tekijänä sekä fyysisen ympäristön viihtyisyyttä ja turvallisuutta kouluhyvinvoinnin osana.

Opetuksen ja tuen organisoinnista huoltajien näkemyksessä korostui erityisesti suuri luokkakoko ja työrauhaongelmat hyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Tämän näkemyksen perusteella tutkimuskoulujen huoltajat kantoivat huolta siitä, miten suuri luokkakoko ja mahdolliset työrauhaongelmat vaikuttavat oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin avoimessa oppimisympäristössä, jota kummassakin tutkimuskoulussa ainakin osittain edustettiin. Avoin oppimisympäristö voi selittää myös haastateltavan huoltajan kantamaa huolta siitä, että hiljaiset oppilaat jäävät vilkkaampien ja äänekkäämpien oppilaiden varjoon. Avoimen oppimisympäristön koulut, joissa on suuret luokkakoot ja avoimet tilat, ovat olleet myös mediassa esillä ja herättäneet paljon keskustelua (ks. esim. YLE 2019, YLE 2020), mikä on voinut myös vaikuttaa huoltajien näkemykseen opetuksen ja tuen organisoinnin tärkeydestä.

Positiiviset suhteet muihin on luokiteltu yhdeksi psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuudeksi Ryffin psyykkisen hyvinvoinnin mallissa (Ryff & Keyes 1995). Koulussa oppilaiden kokemaan hyvinvointiin vaikuttavatkin merkittävästi opettajat ja vertaiset (Awartani ym. 2008). Pyhällön ja muiden (2010) mukaan oppimisympäristöjen vuorovaikutusprosessit opettajien, vertaisten ja muiden koulu yhteisön jäsenten kesken ovat niitä, missä pedagoginen hyvinvointi muotoutuu. Tämän tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että huoltajien näkemyksen mukaan koulun ilmapiiri ja opettajan persoona olivat sosiaalisista suhteista tärkeimmät kouluhyvinvointia tukevat tekijät. Niin ikään kouluhyvinvoinnin osana koulun ilmapiirin merkitys korostui huoltajien vastauksissa. Huoltajien näkemyksen mukaan se, että opettaja on persoonaltaan mukava ja kiva tukee koulussa oppilaiden hyvinvointia. Opettaja-oppilassuhteen luonteella on havaittu merkittävä vaikutus niin lasten kokonaisvaltaiseen kokemukseen ja tyytyväisyyteen koulusta kuin myös subjektiiviseen hyvinvointiin. Kansainvälisessä vertailussa 10-vuotiaista suomalaislapsista 44% oli sitä mieltä, että heidän opettajansa välittävät oppilaista ja 60% koki, että saa apua opettajaltaan kohdatessaan jonkin ongelman. (Rees ym. 2020, 61–62.)

Tutkimustuloksissa huoltajien näkemykseen perustuen hyvällä, myönteisellä ja turvallisella ilmapiirillä tuetaan oppilaiden kouluhyvinvointia, mutta se lisää niin ikään myös koulussa viihtymistä ja koulun turvallisuutta. Positiivisessa ilmapiirissä oppilaat tuntevat olonsa fyysisesti sekä emotionaalisesti turvallisiksi ja vuoden 2018 PISA-tarkastelussa koulun ilmapiiri näyttäytyikin tärkeänä opiskelijoiden koulumenestykseen vaikuttavana tekijänä (OECD 2019). Viimeaikaisessa kirjallisuudessa koulun ilmapiirin on todettu olevan merkittävästi yhteydessä opiskelijoiden subjektiiviseen hyvinvointiin (Rees ym. 2020, 56). Koulun ilmapiiri on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen, koulussa menestymiseen, tehokkaaseen väkivallan ennaltaehkäisyyn, oppilaiden terveelliseen kehittymiseen sekä opettajien pysyvyyteen (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral 2009). Lisäksi myönteinen ilmapiiri vaikuttaa oppimistuloksiin, psyykkiseen hyvinvointiin sekä käyttäytymisen pulmiin (Somersalo, Holantaus & Almqvist 2002). Janhusen (2013) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden itsensä mukaan koulun kannustava, suvaitsevainen sekä turvallinen ilmapiiri ja yhteishenki tukevat opiskelun mielekkyyttä ja motivaation ylläpitämistä.

Oppilaiden kokemuksissa sosiaalinen vuorovaikutus koulussa on näyttäytynyt palkitsevimpänä mutta myös kaikista ongelmallisimpana. Vuorovaikutuksen laatu vertaisten, opettajan ja koulu yhteisön kanssa säätelee pääasiassa oppilaiden pedagogista hyvinvointia. Tyytyväisyyttä koulussa lisäävät toimivat suhteet vertaisiin, mutta kitka vertaisryhmissä on koettu suurimmaksi huolen ja ahdistuksen lähteeksi. (Pyhältö ym. 2010.) Kiusaaminen oli huoltajien näkemyksissä eniten kouluhyvinvointia heikentävä yksittäinen tekijä niin yleisesti kuin oman lapsen kohdalla. Huoltajien vastauksissa kiusaaminen kouluhyvinvointia yleisesti heikentävänä tekijänä sai 23 mainintaa ja oman lapsen kohdalla heikentävänä tekijänä 10 mainintaa, minkä lisäksi myös haastateltu huoltaja kertoi lapsensa joutuneen kiusaamisen ja porukan ulkopuolelle jättämisen kohteeksi. Näiden vastausten perusteella huoltajilla oli todellinen huoli koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta, jonka he katsoivat olevan uhka koulussa koetulle hyvinvoinnille.

Vaikka suomalaisissa kouluissa tapahtuva kiusaaminen on ollut laskussa eri vuosina toteutettujen kouluterveyskyselyiden perusteella, edelleen vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun 4. ja 5. luokkalaisista 4.7%:a oli kokenut tulleensa kiusatuksi noin kerran viikossa ja 2.5%:a useita kertoja viikossa. Puolestaan 8. ja 9. luokkalaisten kohdalla kiusatuksi noin kerran viikossa oli ilmoittanut tulleensa 2.8%:a ja useita kertoja viikossa 2.7%:a oppilaista. (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvointin tutkimuskeskus 2019b.) Kiusaaminen koulussa on ollut myös

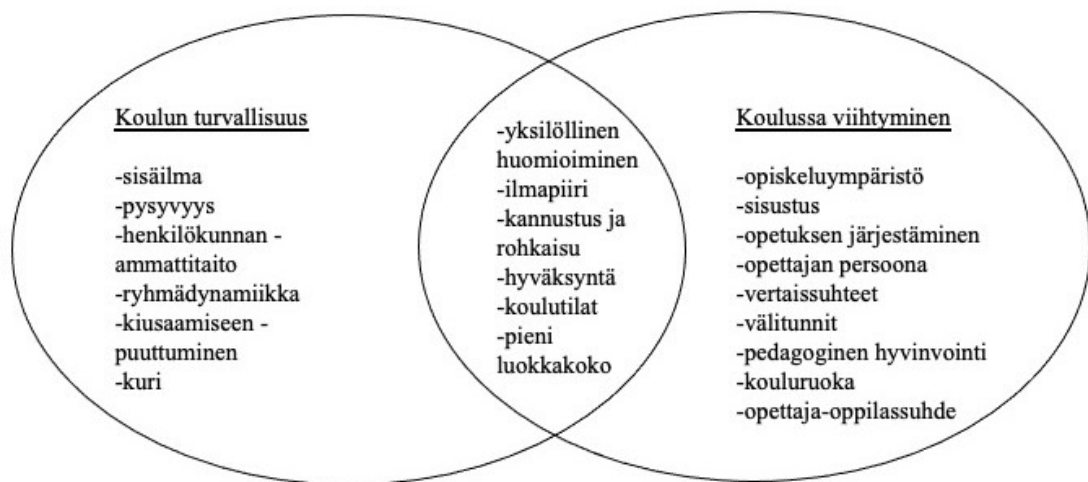
kansainvälisesti iso ongelma, ja vuoden 2018 PISA-tarkastelussa jopa 23% oppilaista OECD-maissa oli raportoinut tulleen kiusatuksi vähintään muutaman kerran kuukaudessa. Säännöllistä kiusaamista oli kokenut 8% oppilaista. Nämä prosentuaaliset luvut kuitenkin vaihtelivat maittain, ja suomalaisista oppilaista 6%:a oli ilmoittanut tulleen säännöllisesti kiusatuksi. (OECD 2019.) Kouluissa kiusaaminen on laajalle levinnyt ongelma (Yang & Salmivalli 2015), joka vaikuttaa suureen määrään oppilaita ja opiskelijoita (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli 2011).

Oppilaiden omien kokemusten mukaan kiusaaminen aiheuttaa kaveripiiriin ja kavereiden tuoman turvan ulkopuolelle eristämistä, jolloin kiusatun on itse vaikea parantaa tilannettaan, ja he toivovat koulun opettajien ja muiden aikuisten voimakkaampaa puuttumista oppilaiden välisiin suhteisiin (Janhunen 2013, 61). Myös joidenkin huoltajien vastauksissa korostui kiusaamiseen puuttumisen merkitys kouluhyvinvointia tukevana tekijänä sekä osana kouluhyvinvointia ja koulun turvallisuutta. Haastateltava huoltaja toi esiin, että koulussa kiusaamiseen puuttuminen oli ollut vaihtelevaa, mikä heikensi koulussa koettua hyvinvointia. Kiusaamisen uhrit kokevat usein turvattomuutta ja psykososiaalista tasapainottomuutta, minkä lisäksi itse kiusaajat ovat usein riskialttiita rikolliselle toiminnalle sekä alkoholin väärinkäytölle (Kärnä ym. 2011). Kiusaamiseen liittyvien riskien vuoksi siihen puuttuminen olisi erityisen tärkeää.

Kouluihin on kehitetty kiusaamisen vastainen ohjelma, KiVa-koulu, jonka tarkoituksena on vähentää kiusaamista ja huonoa kohtelua muuttamalla kiusaamista hiljaisesti hyväksyvien reaktioita. Ohjelma sisältää yleisiä toimia, jotka koskettavat kaikkia oppilaita sekä kohdistettuja toimia, joilla puututaan akuutteihin kiusaamistapauksiin. (Yang & Salmivalli 2015.) Kärnä ja muiden (2011) tutkimuksen mukaan KiVa-koulu on tehokas keino vähentää kiusaamista ja huonoa kohtelua luokka-asteilla 4–6. Koska tutkimuskouluissa huoltajat kantoi-  
vat suurta huolta kiusaamisesta ja kokivat, että kiusaamiseen puuttuminen ei joka tilanteessa ollut tehokasta, tulisi siellä kiinnittää enemmän huomiota toimiviin kiusaamisen vastaisiin käytäntöihin. Tämä on sellainen tärkeä pointti huoltajien näkemyksissä ja kokemuksissa, jota ei voi ohittaa.

Koulun turvallisuus ja koulussa viihtyminen koostuivat huoltajien näkemyksissä useista yhteisistä tekijöistä. Huoltajien vastausten perusteella koulun turvallisuus ja koulussa viihtyminen eivät ole toisistaan irrallisia tekijöitä, vaan ne limittyvät toisiinsa. Huoltajien

näkemyksissä ilmapiiri oli turvallisuuteen eniten vaikuttava tekijä ja koulussa viihtymiseen toiseksi eniten vaikuttava tekijä. Ilmapiiri näyttäytyikin tärkeimpänä yhteisenä tekijänä koulun turvallisuudelle sekä koulussa viihtymiselle. Huoltajien näkemyksen mukaan hyvä, myönteinen ja turvallinen ilmapiiri lisää koulussa viihtymistä ja koulun turvallisuutta. Muita koulun turvallisuutta ja koulussa viihtymistä tukevia yhteisiä tekijöitä olivat yksilöllinen huomioiminen, kannustus ja rohkaisu, hyväksyntä, koulutilat sekä pieni luokkakoko. Kuviossa 10 esitetään näiden tekijöiden limittyminen toisiinsa.



KUVIO 10. Koulun turvallisuuden ja koulussa viihtymisen limittyminen toisiinsa.

Perusopetuksen toisena päätavoitteena voidaan nähdä oppilaiden yksilöllisen kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen (Pyhältö ym. 2010), mikä korostuu myös huoltajien näkemyksessä siitä, että yksilöllinen tukeminen on tärkeä osa kouluhyvinvointia ja se lisää koulun turvallisuutta. Huoltajille oppilaiden yksilöllinen tukeminen näyttäytyy niin kannustuksen ja rohkaisun saamisena kuin mahdollisuutena jutella koulun aikuiselle matalalla kynnyksellä. Janhusen (2013, 88) tutkimuksessa havaittiin, että myös oppilaille itselleen on tärkeää, että kaikilla on mahdollisuus jutteluun aikuisen kanssa, vaikka itse ei juuri kokisikaan varsinaisia ongelmia. Kouluissa matalan kynnyksen palveluita voidaan toteuttaa esimerkiksi yleisen tason interventioilla, jotka edistävät mielenterveyttä ja psyykkistä hyvinvointia ja vähentävät leimautumista (Onnela ym. 2014).

Konun (2002, 44–46; 60) mukaan jokaisen oppilaan tulisi olla tärkeä osa kouluyhteisöä ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus osallistua itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien on havaittu olevan eniten yhteydessä

oppilaiden kokemaan subjektiiviseen hyvinvointiin koulussa sosiaalisten suhteiden ohella (Konu ym. 2002). Oli mielenkiintoista havaita, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla sekä kouluhyvinvointia tukevien että heikentävien tekijöiden kohdalla pääluokka itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sai vain muutamia mainintoja, kun taas toisen tutkimuskysymyksen kohdalla osana kouluhyvinvointia samaiseen pääluokkaan liittyviä mainintoja oli yhteensä 59 huoltajien vastauksissa. Esimerkiksi kannustaminen mainittiin hyvinvointia tukevana tekijänä kerran mutta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla sen katsottiin kuitenkin olevan tärkeä osa kouluhyvinvointia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla huoltajien vastauksissa korostettiin kannustuksen ja rohkaisun saamista, ja se oli huoltajien näkemyksissä tärkein oppilaan yksilöllisen tukemisen muoto.

Tätä havaintoa tarkastellessa on hyvä pohtia kysymyksen asettelun vaikutusta huoltajien vastauksiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tulokset analysoitiin niiden vastausten perusteella, joissa oli vastattu kysymykseen siitä, mikä lapsen koulussa on hyvin. Kun taas toiseen tutkimuskysymykseen tulokset analysoitiin niiden vastausten perusteella, joissa oli vastattu kysymykseen siitä, mitä koulussa tulisi olla jotta siellä olisi hyvä olla ja sinne olisi kiva tulla. Tässä kysymyksen asettelussa oli pyydetty huoltajia arvioimaan niin koulun olosuhteita, sosiaalisia suhteita kuin mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen, ja esimerkkinä oli annettu kannustuksen ja rohkaisun saaminen. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa huoltajien vastauksiin. Toisaalta voihan myös olla, ettei tutkimuskouluissa oppilaat ole saaneet kannustusta ja rohkaisua, minkä vuoksi se puuttuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista.

Kodin ja koulun yhteistyöllä on havaittu olevan vaikutusta lapsen hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen, koulumenestykseen ja kouluyhteisön sosiaalisen pääoman kehittymiseen (Latvala 2012). Kodin ja koulun yhteistyö mahdollistaa yksilö- ja yhteisötason hyvinvoinnin ja hyvän oppimisen saavuttamisen sekä koulutuksen kehittämisen (Orell 2020, 59). Positiivinen suhde kodin ja koulun välillä on tärkeää lasten kasvatuksen ja koulutuksen kannalta. Lasten on havaittu voivan paremmin koulussa, jossa vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä keskenään. (Beveridge 2005, 61.) Tulosten perusteella sosiaalisista suhteista kodin ja koulun yhteistyö on huoltajien näkemyksen mukaan tärkeä kouluhyvinvointia tukeva tekijä. Tulosten perusteella kodin ja koulun yhteistyö tukee kouluhyvinvointia silloin, kun se on hyvää ja sujuvaa. Kodin ja koulun yhteistyöhön tulisi huoltajien näkemyksen mukaan kuulua avointa vuorovaikutusta, kommunikaatiota sekä matala kynnyksinen yhteydenottoon. Cantellin

(2011, 256) mukaan yhteydenpito koteihin helpottuu, kun opettaja tuntee oppilaiden perheitä. Haastateltava huoltaja toikin esiin, että myös huoltajien on helpompi lähestyä sellaisia opettajia, jotka eivät ole jääneet huoltajille vieraaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 35–36) mukaan kodin ja koulun yhteistyön onnistumiseen tarvitaan opettajan aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta kotien kanssa. Yhteistyön toteutuminen vaatii tehokasta kommunikointia ja avointa tiedonvaihtoa osapuolten välillä (Latvala 2012). Cantellin (2011, 178; 200–201) mukaan vanhempien oma aktiivisuus yhteydenpidossa koulun kanssa vaihtelee, mikä oli myös havaittavissa tämän tutkimuksen tuloksissa. Joskus myös opettaja ei itse ole aktiivinen kodin suuntaan (Koskela 2009, 182). Haastatellun huoltajan kokemuksissa huoltaja oli aluksi joutunut itse olemaan aktiivinen koulun suuntaan ja tuomaan oman huolensa lapsen asioista opettajan tietoon, minkä jälkeen niihin oli kiinnitetty enemmän huomiota koulussa. Huoltajan näkemyksen mukaan on tärkeää, että myös opettajat ovat aktiivisia kotiin päin.

Kyselytutkimukseen vastanneista huoltajista reilut puolet (62.1%) ei ollut koskaan soittanut lapsensa opettajalle ja niin ikään reilulle puolelle huoltajista (60.9%) opettaja ei ollut koskaan soittanut. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että kirjallisten viestien lähettäminen oli tutkimuskouluissa yleisin tapa pitää yhteyttä kodin ja koulun välillä. Huoltajista reilu puolet (59.3%) oli kirjoittanut opettajalle kerran tai kaksi ja kolmasosa (33.7%) melkein joka kuukausi. Opettajalta kirjallisen viestin kerran tai kaksi oli saanut kolmasosa huoltajista (35.6%) ja melkein joka kuukausi neljäsosa huoltajista (25.3%). Melkein joka viikko viestin opettajalta oli saanut 16.1% huoltajista ja 14.9%:a vähintään kerran viikossa. Näin ollen tulosten perusteella näyttäisi myös siltä, että koulun puolelta lähetetään aktiivisemmin viestejä kotiin kuin kodista kouluun.

Tutkimuskoulujen välillä eroja yhteydenpidossa oli sen suhteen, kuinka usein opettaja oli soittanut huoltajalle, kuinka usein huoltaja oli kirjoittanut viestin opettajalle, kuin usein opettaja oli kirjoittanut viestin huoltajalle sekä kuinka usein huoltaja on osallistunut koulun tapahtumaan ja vanhempainiltaan. Tutkimustulosten perusteella koulussa kaksi yhteydenpito huoltajien ja lapsen opettajan välillä oli ollut aktiivisempaa kuin koulussa yksi, mutta puolestaan koulun yksi huoltajat olivat osallistuneet koulun tapahtumiin ja vanhempainiltoihin aktiivisemmin kuin koulun kaksi huoltajat.



Eroja sukupuolten välillä oli siinä, kuinka usein opettaja oli soittanut huoltajalle ja kuinka usein opettaja oli laittanut viestiä huoltajalle. Tulosten perusteella tutkimuskouluissa opettaja on ollut useammin yhteydessä tyttöjen huoltajiin kuin poikien huoltajiin. Huoltajien omassa aktiivisuudessa yhteydenpidossa koulun kanssa ja osallistumisessa koulun tapahtumiin ei ollut eroja sukupuolten välillä.

Se, kuinka usein opettaja oli soittanut huoltajalle ja kuinka usein huoltaja oli kirjoittanut viestin opettajalle, vaihteli sen suhteen, millaista tukea oppilas oli saanut. Beveridgen (2005, 62) mukaan vanhempien osallisuuden merkitys lapsen opetuksessa ja kasvatuksessa on erityisen tärkeää, silloin kun puhutaan tuen tarpeesta. Niin ikään opetussuunnitelmassa painotetaan kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee koulunkäyntiinsä tukea (OPS 2014, 75). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteydenpito oli aktiivisempaa kodin ja koulun välillä silloin, kun oppilas oli saanut tehostettua tai erityistä tukea. Koulun puolelta opettaja oli soittanut useammin tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden huoltajille ja vastaavasti tehostettua tai erityistä tukea saaneen oppilaan huoltajat olivat lähettäneet opettajalle useammin viestin kuin ne huoltajat, joiden lapsi oli saanut yleistä tukea tai ei ollut saanut tukea.

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa esitän tekemääni pohdintaa sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi pohdin, kuinka tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ja esittelen jatkotutkimushaasteita.

Tällä tutkielmalla on onnistuttu vastaamaan siihen tarpeeseen, että on tärkeää saada myös huoltajien näkemyksiä ja kokemuksia kuulluksi koulutukseen liittyen. Huoltajat ovat omien lastensa ja heidän asioiden asiantuntijoita, minkä vuoksi on tärkeää antaa ääni myös heille, kun tehdään tutkimusta koulukontekstissa. Aiemmassa hyvinvoinnin tutkimuksessa koulukontekstissa on painottunut oppilaiden oma näkökulma, eikä huoltajien ääntä ole juuri kuultu. Kouluun liittyvissä tutkimusasetelmissä huoltajat ovatkin rajautuneet usein niiden ulkopuolelle (Orell 2020, 65). Sitoutumalla lapsensa koulunkäyntiin voi huoltaja vaikuttaa lapsen itsetuntoon, lapsen motivaatioon sekä oppimiseen sitoutumiseen (Goodall & Montgomery 2014). Kodin ja koulun yhteistyöllä tuetaan yksilö- ja yhteisötason hyvinvointia ja koulutuksen kehittämistä (Orell 2020, 59). Lisäksi lasten hyvinvoinnin on havaittu olevan parempaa koulussa, jossa yhteistyötä tehdään kodin ja koulun välillä (Beveridge 2005, 61).

Yleistettävää tietoa tämä tutkielma ei tarjoa, mikä ei ole tapaustutkimuksessa tarpeellista (ks. Lincoln & Guba 2009). Tässä tutkielmassa on onnistuttu kuvaamaan tutkimuskoulujen huoltajien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista ja kokemuksia kodin ja koulun yhteistyön aktiivisuudesta. Tämän tutkielman tulokset ovat hyvin riippuvaisia siitä, keitä tutkimukseen on osallistunut, ja eri huoltajien kohdalla tulokset olisivat voineet olla täysin erilaisia. Tutkimustulokset kuvaavat tutkimuskoulujen arkitodellisuutta, ja kouluissa voidaan tämän tutkielman pohjalta pohtia, mitkä asiat ovat jo hyvin ja mitä kehittämiskohteita mahdollisesti huoltajien vastauksista nousi esiin.

## 8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

### Tutkimuksen luotettavuus

Hyvässä tutkimuskäytännössä tutkija tarkastelee omia valintojaan, tuntee tutkimusta ohjaavia sääntöjä sekä omaksuu luotettavuuskriteerit. Kaikissa tutkimuksissa tutkimuksen luotettavuuden arviointi on osa hyvää tutkimuskäytäntöä. Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Aaltio & Puusa 2020.) Mixed methods- tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella sekä laadullisesta että määrällisestä näkökulmasta arvioiden kumpaakin tutkimusotetta erikseen tai käyttäen mixed methods -tutkimukselle luotuja omia kriteerejä (O’Cathain 2010). Bryman, Becker ja Sempik (2008) ovat esittäneet mixed methods -tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille seuraavat kriteerit: mixed methods -tutkimuksen tulisi olla olennaista tutkimuskysymysten kannalta, käytettyjen menetelmien tulisi olla läpinäkyviä ja tulosten tulisi olla toisiinsa yhdistettyjä, eikä jäädä erikseen laadullisiin ja määrällisiin tuloksiin.

Tämän tutkimuksen kohdalla mixed methods -lähestymistapa valikoitui tutkimuskysymysten perusteella. Pääpaino tutkimuksessa oli laadullisessa menetelmässä, ja määrällinen tutkimusote lisättiin täydentämään ja laajentamaan laadullista menetelmää. Tutkimuskysymykset ovat määrittäneet sen, mitä menetelmää missäkin tutkimuksen vaiheessa on käytetty ja tutkimuksessa tehty valinnat on päätetty tämän pohjalta. Olen pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan kattavasti ja läpinäkyvästi menetelmien valintaa ja toteutusta sekä tuomaan esiin kaikki tutkimusprosessiin vaikuttaneet seikat. Laadullista ja määrällistä otetta olen pyrkinyt tuomaan yhteen johtopäätöksissä, jotta ne eivät jäisi irrallisiksi toisistaan.

Luotettavuuden arviointiin kuuluu valittujen metodien soveltuvuuden pohtiminen suhteessa tutkimuksen kohdeilmiöön ja tutkimuksen tavoitteisiin. Fenomenologinen tutkimuksen piirteenä on ilmiökeskeisyys ja sen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologisen tutkimuksen tulosten tulisi puhutella niin tiedeyhteisöä kuin arkitodellisuutta. Koko tutkimuksen avulla voidaan parantaa ymmärrystä ilmiöstä sekä tarkentaa ja tehdä näkyväksi sen luonnetta. (Aaltio & Puusa 2020.) Tämän tutkielman kohdalla oppilaiden kouluhyvinvointia ilmiönä on tutkittu huoltajien näkökulmasta. Tutkimuksen avulla on onnistuttu lisäämään ymmärrystä kouluhyvinvoinnista huoltajien näkemyksissä. Tutkimustulokset luovat käsitystä tutkimuskoulujen arkitodellisuudesta ja huoltajien näkemykset antavat tärkeää tietoa oppilaiden arkeen liittyvistä tekijöistä koulussa. Tutkimustuloksia on

pystytty myös vertaamaan aiempaan tieteelliseen tutkimukseen, ja näin ollen on saatu tuotua myös tieteellistä näkökulmaa huoltajien kokemuksiin ja näkemyksiin.

Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimusmenetelmien luotettavuuden tarkastelussa on syytä huomioida, että kyselyaineistoihin liittyy virheen riski. Vastaajien käsitykset tutkittavasta aiheesta ja kysyttävistä asioista eivät välttämättä ole täysin kiteytyneitä, mutta silti he yleensä päätyvät valitsemaan jonkin vastausvaihtoehdon. Luotettavaa tietoa on helpompi kerätä vastaajia kiinnostavista asioista, jotka ovat yhteydessä heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa. Kaikista epäluotettavinta tietoa saadaan asenteista ja mielipiteistä kysyttäessä. (Alkula ym. 1994, 121.) Avoimissa kysymyksissä kysyttiin osittain huoltajien kokemuksiin ja osittain heidän mielipiteisiinsä liittyviä asioita. Nämä mielipiteet, joita huoltajat toivat esiin vastauksissaan, perustuivat pitkälti heidän omiin kokemuksiinsa ja he saivat tuoda esiin haluamansa asiat vapaasti kirjoittaen, minkä vuoksi tämän mielipiteeseen liittyvän tiedon voi katsoa olevan luotettavampaa kuin, jos vastausvaihtoehdot olisi annettu valmiiksi. Monivalintakysymyksissä huoltajat vastasivat myös omiin kokemuksiinsa perustuen, minkä vuoksi tämän tiedon voi myös olettaa olevan luotettavaa.

Kyselytutkimuksen yhtenä heikkoutena voidaan nähdä se, että aineisto jää helposti pinnalliseksi (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Huoltajien vastaukset (avoimissa kysymyksissä), joissa lueteltiin vain asioita niitä kummemmin perustelematta, eivät välttämättä tarjonneet kovin syvällistä kuvaa heidän ajatuksistaan. Huoltajien ajatuksiin päästiin käsiksi, mutta syvälinen ymmärtäminen ei joka vastauksen kohdalla toteutunut. Tätä kyselyn tuomaa puutetta, aineiston pinnallisuutta, pyrittiin murtamaan tuomalla tutkimuksen osaksi tapausesimerkki, jossa perehdyttiin syvälinemmin erään huoltajan kokemuksiin ja näkemyksiin kouluhyvinvoinnista. Tapausesimerkki mahdollisti syvälinemmän ymmärryksen kouluhyvinvoinnista erään huoltajan näkökulmasta. Pinnalliseksi jäävän aineiston lisäksi kyselytutkimuksessa ei ole mahdollista kontrolloida, jos vastaaja on ymmärtänyt jonkin asian väärin (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Vielä syvälinempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä olisi ollut mahdollista saavuttaa haastattelemalla useampaa huoltajaa, ja toteuttamalla haastattelut kyselytutkimuksen jälkeen, jolloin sieltä esiin nousseita asioita olisi voitu tarkentaa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen tulosten arvioinnin kannalta on tärkeää antaa riittävästi tietoa tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen etenemisen avaamisella yksityiskohtaisen tarkasti saadaan tutkimustuloksista selkeitä ja ymmärrettäviä. Aaltion ja

Puusan (2020) mukaa luotettavuuden arviointi helpottuu, kun tutkija on avannut tutkimuksensa eri vaiheet selkeästi, havainnollisesti ja yksityiskohtaisesti. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kuvaamaan aineistonkeruun ja analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti ja pyrkinyt raportoimaan tulokset yksityiskohtaisesti niin, että ne ovat helppolukuisia ja ymmärrettäviä. Olen avannut tutkimusprosessin etenemistä haastattelukysymysten ja avointen kysymysten muodostamisesta ja analyysin etenemisestä. Metodologia-osuudessa kuvaan tarkasti vaihe vaiheelta analyysin etenemisen ja olen antanut siitä esimerkkejä. Tutkimustulosten raportoinnissa olen käyttänyt havainnollistavia kuvioita, jotka tekevät tuloksista ymmärrettäviä ja selkeitä.

### Tutkimuksen eettisyys

Ainoastaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla suoritettu tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia (TENK 2012, 6). Tutkimuksen uskottavuudelle luodaan pohja sillä, että tutkimuksen tekemisessä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkija itse on vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta sekä tutkimuksen rehellisyydestä ja vilpittömyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tutkijan on otettava huomioon tutkimusetiikka (Aaltio & Puusa 2020). Tämän tutkimuksen tekemisessä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta tutkimuksen tekemisen eettisistä periaatteista (TENK 2012, 6). Tutkielman raportointi ja tutkimuksen tekeminen on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti pyrkimällä avoimuuteen kaikissa tutkielman teon vaiheissa, viittaamalla asianmukaisesti käytettyihin lähteisiin sekä toimimalla rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti.

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettinen perusta on ihmisoikeuksissa ja tutkijan on huolehdittava siitä, että tutkittavien suoja tutkimusta tehdessä toteutuu (Tuomi & Sarajärvi). Tutkimuksessa on noudatettu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK 2019, 7–9). Tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta on kunnioitettu ja tutkimus on toteutettu niin, ettei siitä koidu haittaa tutkimuksen kohteina oleville tahoille. Tutkimuksen tekemiseen tarvittavat luvat on hoidettu ja tietosuojaseloste laadittu asianmukaisesti TUVET/KTVA//#Paraskoulu -hankkeen puolesta. Tämän tutkimuksen kohdalla on pidetty huolta siitä, että tutkimukseen osallistuneilla on ollut tieto siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja tutkimuksen tavoite on pyritty selittämään heille ymmärrettävästi. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista huoltajille ja heillä on ollut mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen tekemisessä on varjeltu

luottamuksellisuutta tutkijan ja tutkittavien välillä sekä pidetty huoli huoltajien anonymiteetin säilymisestä niin, että mistään ei voi saada selville, ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet.

## 8.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Tutkimustulokset kertovat tärkeää tietoa siitä, mitä huoltajat ajattelevat oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää niissä kouluissa, jotka olivat osa tutkimusta. Saatujen tulosten perusteella kouluissa voidaan pohtia, mitä toimia voidaan tehdä oppilaiden kouluhyvinvoinnin parantamiseksi ja tukemiseksi. Tulokset tarjoavat myös tärkeää tietoa siitä, mikä huoltajien mielestä on jo hyvin koulussa.

Tapaustutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena ei ole yleistää (ks. Lincoln & Guba 2009), mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kiinnittää yleisestikin huomiota huoltajien huoleen kouluissa tapahtuvasta kiusaamisesta. Huoltajien vastauksissa kiusaaminen nähtiin sekä yleisesti että oman lapsen kohdalla hyvinvointia kaikista eniten heikentävänä tekijänä. Tämä tulos korostaa huoltajien huolta kiusaamisen merkityksestä kouluhyvinvoinnille. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia ja selvittää, miksi huoltajien näkemyksissä korostui niin vahvasti kiusaaminen kouluhyvinvointia heikentävänä tekijänä.

Lisäksi jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoista olisi kuulla huoltajia laajemmassa mitakaavassa ja saada näin suuremman joukon huoltajia näkemyksiä ja kokemuksia kuulluksi. Näin saataisiin tuotua vielä enemmän esiin huoltajien näkemyksiä. Laadullisena tutkimuksena voitaisiin toteuttaa useamman huoltajan haastattelu, jolloin saataisiin syvennettyä ymmärrystä huoltajien näkemyksistä liittyen oppilaiden kouluhyvinvointiin. Puolestaan määrällisenä tutkimuksena voitaisiin toteuttaa kysely suuremmalle kohdejoukolle, mahdollisesti eri puolelle Suomea, jolloin saataisiin kattavampaa ja yleismaailmallisempaa tietoa huoltajien kokemuksista esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Mixed methods -tutkimuksen avulla voisi ensiksi selvittää huoltajien käsityksiä kouluhyvinvoinnista ja kodin ja koulun yhteistyöstä, minkä jälkeen vastauksia syvennettäisiin haastatteleamalla useampaa huoltajaa. Haastattelussa voitaisiin syventää kyselystä saatua tietoa ja kysyä tarkentavia kysymyksiä tietyistä vastauksista. Kansainvälisesti olisi mielenkiintoista vertailla, miten huoltajien näkemykset kouluhyvinvoinnista eroavat toisistaan eri maissa ja mitä yhteisiä tekijöitä näkemyksistä löytyisi.

Huoltajien kuulemisen lisäksi myös oppilaiden omien kokemusten ja näkemysten kuuleminen olisi mielenkiintoista. Oppilaiden tutkimisessa voisi hyödyntää laadullista tutkimusotetta esimerkiksi haastattelemalla oppilaita tai käyttämällä visuaalisia menetelmiä, kuten piirtämistä. Oppilailta itsellään olisi varmasti paljon tärkeitä näkökulmia kouluhyvinvointiin juuri heidän omasta maailmastaan tarkasteltuna. Oppilaat viettävät päivittäin suuren osan ajastaan koulussa, minkä vuoksi olisi tärkeää, että he pääsisivät myös itse vaikuttamaan omaan elämäänsä.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 169–180. Gaudeamus
- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success-The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97–115. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21935>
- Ahonen, A. K. (2010). Psychosocial well-being of schoolchildren in the Barents Region: A comparison from the northern parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, M. (2003). Kuka lasta kasvattaa?: vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa . Gaudeamus, Helsinki.
- Allardt, E. (1976). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. (1994). Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Research Methods in Education: Qualitative research in education*. London, : SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781473957602
- Awartani, M., Whitman, C., & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00337.x>
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools : developing partnerships for inclusive education* . London ;: RoutledgeFalmer,.
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., ... Santalahti, P. (2014). "Together at school" – a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health* 2014 14:1042.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods* (5th ed., Pearson international ed.). Pearson A & B.



- Bourke, L., & Geldens, P. (2007). Subjective Wellbeing and its Meaning for Young People in a Rural Australian Center. *Social Indicators Research*, 82(1), 165–187. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9031-0>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548–556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality Criteria for Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Research: A View from Social Policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261–276. <https://doi.org.ezproxy.uef.fi:2443/10.1080/13645570701401644>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? : ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Christenson, S. (1995). Families and Schools: What is the Role of the School Psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118–132. <https://doi.org/10.1037/h0088315>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cox, D. (2005). Evidence-based Interventions Using Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Diener, E. (2009). [1984]. Subjective Well-being. Teoksessa Diener, E. (toim.) *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*. Social Indicators Research Series 37.
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), pp. 391-406. doi:10.1177/008124630903900402
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), pp. 276-302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Eklund, K., Meyer, L., Way, S. & Mclean, D. (2017). School Psychologists as Mental Health Providers: the Impact of Staffing Ratios and Medicaid on Service Provisions. *Psychology in the Schools*, Vol 54(3), 2017.
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press,.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 185–206.
- Freeman, D., Startup, H., Dunn, G., Wingham, G., Černis, E., Evans, N., ... Kingdon, D. (2014). Persecutory delusions and psychological well-being. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(7), 1045–1050. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0803-y>

- Goodall, M. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review (Birmingham)*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Hanson, J. M., Trolan, T. L., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2016). Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 191–206. <https://doi-org.ezproxy.uef.fi:2443/10.1080/13562517.2015.1136274>
- Herttuainen, S. (2014). Psyykkaritoiminta. Juhani Ahon koulun henkilökunnan kokemuksia psykiatrisen sairaanhoitajan ennaltaehkäisevästä mielenterveystyöstä koulussa. Savonia ammattikorkeakoulun opinnäytetyö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Honkanen, K., Poikolainen, J. & Karlsson, L. (2018). Children and young people as co-researchers - researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's Geographies*, 16(2), 184–195. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1344769>
- Hylander, I. (2016). Opettajien psykologinen konsultaatio. Suom. Mona Jerkku. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 289–319.
- Janhunen, K. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2004). Tutkimustyön metodeista ([Uud. p.]). *Opinpajan kirja*.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: University of Tampere.
- Konu, A., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Koskela, T. (2009). Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis : a guide to methods, practice and using software*. SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing* . Thousand Oaks (CA): Sage.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi-org.ezproxy.uef.fi:2443/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin*, 2012, Vol. 22, No. 1.

- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja Kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2009). The only generalization is: there is no generalization. In Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (Eds.), *Case study method* (pp. 27-44). SAGE Publications Ltd, <https://www-doi-org.ezproxy.uef.fi:2443/10.4135/9780857024367>
- Lun, V. & Bond, M. (2016). Achieving Subjective Well-Being Around the World: The Moderating Influence of Gender, Age and National Goals for Socializing Children. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 587–608. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9614-z>
- McCullough, G., Huebner, E., & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281–290. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:33.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:33.0.CO;2-2)
- Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. uud. p.). *International Methelp*.
- Miles, M., & Huberman, A. (1995). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (Second edition.). Sage.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Moore, K. A. & Keyes, C. L. M. (2003). A brief history of well-being in children and adults. Teoksessa Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M. & Moore K. A. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Tammi.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä: Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- O'Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: toward a comprehensive framework. Teoksessa Tashakkori, A., & Teddlie, C. *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 531-556). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506335193
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Onnela, A.M., Vuokila-Oikkonen, P., Hurtig, T. & Ebeling, H. (2014). Mental health promotion in comprehensive schools. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 2014. 21. 618-627.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (30.12.2013/1287).
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?* Turun yliopisto, Turku.
- Paradise, A. & Kernis, M. (2002). Self-Esteem and Psychological Well-Being: Implications of Fragile Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 345–361. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.345.22598>

- Parhiala, P. (2020). The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). 4. painos. Opetushallitus, Helsinki.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628).
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. 2007. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Power, A.K. (2010). Transforming the Nation's Health: Next Steps in Mental Health Promotion. *American Journal of Public Health*. December 2010, Vol 100, No. 12.
- 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>
- Ranta, K., Parhiala, P., Pelkonen, R., Seppälä, T. T., Mäklin, S. ... Marttunen, M. (2018). Nuorten masennus, mielenterveyden hoitokejät ja näyttöön perustuvan hoidon integroitu implementaatio perustasolle. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 90/2017.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B.J., & Casas, F. (toim.) (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://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Saini, K. (2016). Promoting positive mental health in schools. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(4), 517–521.
- Searcey van Vulpen, K., Habegar, A. & Simmons, T. (2018). Rural School-Based Mental Health Services: Parent Perceptions of Needs and Barriers. *Children and Schools*. April 2018, Vol. 40, No. 2.

- Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto.
- Somersalo, H., Solantausta, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285–290. <https://doi.org/10.1080/08039480260242787>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Stake, R. (2009). The case study method in social inquiry. In Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. *Case study method* (pp. 18-26). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9780857024367
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. [Oulu]: Oulun yliopisto.
- Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus (6/1976).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019a). Kouluterveyskysely. Verkkosivut. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> [viitattu 5.11.2019]
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019b.) Kasvuympäristön turvallisuus. Verkkosivut. <https://thl.fi/fi/web/lapset-ja-perheet/tutkimustuloksia/kasvuympariston-turvallisuus> [viitattu 2.12.2020]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- UNICEF. (2009). Child Friendly School Manual. [https://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_EN\\_040809.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf) [viitattu 23.6.2020]
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (28.6.2012/422).
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology* (Dorchester-on-Thames), 35(8), 963–983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>
- Virtanen, T. E., 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.ezproxy.uef.fi:2443/10.1080/00313831.2016.1258669>

- Waltzer, K. (2017). Rikoksen uusijan elämänkulku: Hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Wells, I. E. (2010). Psychological Well-being. Nova Science Publishers, Inc.
- WHO. (1946). 1. Constitution of the World Health Organization. New York. [https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%201051%20PM/Ch\\_IX\\_01\\_p.pdf](https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%201051%20PM/Ch_IX_01_p.pdf) [viitattu 5.11.2019]
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2015) Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims, Educational Research, 57:1, 80-90, DOI:10.1080/00131881.2014.983724
- Yin, R. (2009). Case study research : design and methods (4th ed.). Sage Publications.
- Yin, R. (2012). Applications of case study research (3rd ed.). Sage.
- Yleisradion verkkosivut 2019. <https://yle.fi/uutiset/3-11049609> [viitattu 14.12.2020]
- Yleisradion verkkosivut 2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11657439> [viitattu 14.12.2020]
- Yuen, L. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 147–158. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548963>
- Zhang, D., Hsu, H.-Y., Kwok, O., Benz, M., & Bowman-Perrot, L. (2011). The Impact of Basic-Level Parent Engagements on Student Achievement: Patterns Associated with Race/Ethnicity and Socioeconomic Status (SES). Journal of Disability Policy Studies, 22(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/1044207310394447>