



HANNA VÄLIVAARA – LEENA PAAKKARI – TUIJA ARO – MINNA TORPPA

Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana

Välivaara, Hanna – Paakkari, Leena – Aro, Tuija – Torppa, Minna. 2018. KOULUHYVINVOINTI OPPILAIDEN KUVAAMANA. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.

Artikkelissa tarkastellaan peruskouluikäisten oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista, joka on merkittävä ulottuvuus lasten hyvinvoinnin tarkastelussa. Haastatteluaineisto (n = 63) kerättiin kolmessa keski-suomalaisessa koulussa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Kouluhyvinvointi näyttäytyi oppilaiden kertomana neljänä laajana teemana, jotka olivat koulun rakenteelliset tekijät, autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, oppimisen olosuhteet sekä yhdessä toimimisen edellytykset. Oppilaat ymmärsivät kouluhyvinvoinnin moniulotteisena asiana ja kuvasivat sitä laajasti. Oppilaiden tuottaman tiedon perusteella on mahdollista tehdä konkreettisia toimenpiteitä kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, oppilas, osallisuus, koulu

Johdanto

Lasten subjektiivinen hyvinvointi, eli heidän oma kokemuksensa ja arvionsa elämänsä laadusta (Diener 2000; Diener, Oishi & Lucas 2009; Diener, Suh, Lucas & Smith 1999), on noussut lasten hyvinvoinnin tutkimuksen keskiöön. Määriteltäessä hyvinvoinnin tilaa subjektiivinen arvio on yhtä tärkeä kuin erilaisien ulkoisten indikaattorien, esimerkiksi imeväiskuolleisuuden ja sairastavuuden, tuottama tieto (Bradshaw, Hoelscher & Richardson 2007). Vaikka 2000-luvulla osallisuuden ja lapsen äänen kuulemisen merkitystä on alettu korostaa yhä voimallisemmin, lapsen hyvinvointia on edelleen tutkittu lähinnä aikuisten määrittelemän hyvinvointikäsitteen pohjalta

(Fattore, Mason & Watson 2012). Sama ilmiö on ollut nähtävillä myös jo vuosikymmeniä kestäneessä suomalaisessa kouluhyvinvointikeskustelussa, jossa ei ole riittävästi huomioitu lapsen oikeutta osallisuuteen eikä oppilaiden kokemuksellista tietoa kouluhyvinvoinnista (Pulkkinen 2015, 28). Suomen lastensuojelulaki (417/2007) ja siihen kytköksissä oleva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) painottavat, että lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa on kuvattava ne toimet, joilla lasten ja nuorten hyvinvointia edistetään. Oppilaiden näkemykset kouluhyvinvointia rakentavista tekijöistä voisivat toimia tärkeänä tiedonlähteenä suunnitelmaa laadittaessa

(hyvinvointia koskevien tavoitteiden ja niitä koskevien ratkaisujen määrittely) sekä myöhemmin sen toteutumista arvioitaessa.

Tässä artikkelissa keskitymme subjektiiviseen kouluhyvinvointiin eli lasten omaan näkemykseen siitä, millaisessa koulussa heidän olisi hyvä olla. Lapsen elämässä koulu on perheen lisäksi yksi keskeisimmistä kasvuympäristöistä. Kouluhyvinvointi onkin koettun terveyden ja yleisen elämäntyytyväisyyden ohella merkittävä ulottuvuus lasten subjektiivista hyvinvointia tarkasteltaessa (Adams 2013; Ben-Arieh, McDonell & Attar-Schwartz 2009; Bradshaw ym. 2007; Bradshaw & Richardson 2009).

Suomalaisten lasten heikko kouluhyvinvointi on jo pitkään ollut kansainvälisissä vertailuissa kriittisen huomion kohteena (Harinen & Halme 2012; Välijärvi 2015). Lisäksi YK:n lapsen oikeuksien komitea on huomauttanut Suomea epäkohdista lapsen edun ja osallisuuden toteutumisessa (esim. United Nations 2011). YK:n lasten oikeuksien sopimuksen mukaan ”lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti” (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikla 12). Monien indikaattorien mukaan koulu-alaisten hyvinvointi on kuitenkin kohentunut viime vuosina (Luopa ym. 2014), vaikka ristiriitaista tulkintaa on myös esitetty (esim. Pulkkinen 2015, 27). Kouluterveyskyselyn trendiraportin (Luopa ym. 2014) mukaan vuosien 2009/2010–2013 välillä muun muassa koulu-kiusaamisen yleisyys ja työmäärän kuormittavuus vähenivät, ja kuulluksi tuleminen tunne, koulun työilmapiiri sekä fyysiset olosuhteet kehittyvät suotuisasti. Tästä huolimatta edelleen liki 40 prosenttia yläkoululaisista kokee työmäärän liian suureksi. Yläkoululaisista 26 prosenttia kokee puutteita työilmapiirissä ja yli 50 prosenttia fyysisissä olosuhteissa. Lisäksi 25 prosenttia yläkoululaisista ei koe tulevana kuulluksi, eikä 43 prosenttia heistä tiedä, miten koulutyöhön voi vaikuttaa.

Lapsia koskevasta hyvinvointitiedosta lasten tuottamaan tietoon

Lasten kouluhyvinvointia koskevaa tietoa voidaan kerätä ja tarkastella monin tavoin (Poikolainen 2014; Watson, Emery & Bayliss 2012). Niiden voidaan nähdä asettuvan aikuislähtöisen ja aikuisten tuottaman tiedon ja lapsilähtöisen lasten tuottaman tiedon jatkumolle. Helavirta (2011) kutsuu ensimmäistä tietoa *lapsia koskevaksi* hyvinvointitiedoksi ja jälkimmäistä *lasten tuottamaksi* hyvinvointitiedoksi. Karkeimmillaan lapsia koskevassa kouluhyvinvointitutkimuksessa on kyse siitä, että eri ulkoisten indikaattorien valossa tarkastellaan kouluhyvinvoinnin tilaa. Tästä esimerkkinä mainittakoon Unicefin (Adamson 2013) tutkimus lasten hyvinvoinnista, jossa tarkasteltiin kouluun liittyvää hyvinvointia muun muassa koulutukseen osallistumisprosentin avulla. Lomakekyselyihin perustuneiden subjektiivista kouluhyvinvointia kartoittaneiden tutkimusten voidaan ajatella olevan askel lähemmäksi lasten tuottamaa tietoa. Niissäkin lapset kuitenkin vastaavat ennakkoon määriteltyihin ja teorioista nouseviin kysymyksiin, eivätkä ne siten välttämättä nosta esiin lasten tärkeinä pitämiä asioita.

Lomaketutkimuksissa on tarkasteltu kouluhyvinvointia varsin laajasti. Sen lisäksi, että on tutkittu kouluhyvinvointia yleensä (mm. Konu, Lintonen & Rimpelä 2002; Løhre, Lydersen & Vatten 2010; Luopa ym. 2014), on tarkasteltu myös koulun piirteiden yhteyttä psyykkiseen terveyteen (mm. Baker, Dilly, Aupperlee & Patil 2003; Suldo & Shaffer 2008), psyykkiseen ja fyysiseen oireiluun (Karvonen, Vikat & Rimpelä 2005) sekä akateemiseen suoriutumiseen (mm. Huebner & Gilman 2006). Lisäksi on tarkasteltu lasten ja nuorten hyvinvoinnin yhteyttä esimerkiksi koulukiusaamiseen (mm. Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero 2015; Tiliouine 2015), koulutytytyväisyyteen (mm. Randolph, Kangas & Ruokamo 2010; Verkuyten & Thijs 2002), sosiaaliin suhteisiin (mm. Murray-Harvey 2010) ja osallisuus-

teen (mm. de Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Nic Gabhainn 2012). Tutkimukset ovat pohjautuneet hyvinvoinnin teoreettisiin malleihin, jotka tyypillisimmin sisältävät fyysisen, henkisen ja sosiaalisen osa-alueen sekä usein myös materiaalisen hyvinvoinnin (Minkkinen 2015). Vastaavan mallin koulukontekstissa ovat esittäneet Konu ja Rimpelä (2002). Heidän Allardtin (1976, 1989) hyvinvoinnin teoriaan pohjautuvan näkemyksensä mukaan kouluhyvinvointi koostuu fyysisistä puitteista, sosiaalisista suhteista, terveydestä ja oppilaan mahdollisuuksista toteuttaa itseään.

Lomakekyselytutkimukset antavat arvokasta tietoa, mutta ne eivät yksistään riitä kattavan ymmärryksen saavuttamiseen, koska lapset raportoivat näkökulmansa aikuisten muovaaman mittarin sisällä aikuisten muotoilemin kysymyksiin ja valitsemin sanoin (Fattore ym. 2012). Kiinnostus lasten omia näkemyksiä kohtaan on lisännyt lasten haastatteluihin perustuvien menetelmien käyttöä, mutta myös niissä aikuislähtöinen kysymysten muotoilu ja lapsen äänen heikko kuuluminen on koettu ongelmiksi (Mason & Hood 2011). Esimerkiksi Hall (2010) lähestyi kouluhyvinvointia haastatteleamalla lasten näkemyksiä muun muassa kouluympäristöstä ja sosiaalisesta osallistumisesta, mutta aineisto kerättiin ohjaamalla lapsiryhmä keskustelemaan tutkijan valitsemasta teemasta. Suomessa Janhunen (2013) keräsi yläkouluikäisiltä esseekirjoitusten muodossa tietoa siitä, miten he kouluhyvinvointia tulkitsevat. Esseekirjoituksiin annettiin kuitenkin suusanallinen ohjeistus, jossa käytiin läpi aikuisten tekemä jaottelu koulusta fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. Lasten ikihyvä -hankkeessa (Poikolainen 2014) kerättiin lasten määritelmistä hyvinvoinnista työpaajojen avulla. Määritelmien keruun tarkoitus oli kyselylomakkeen laadinta. Tutkimuksessa jaettiin hyvinvointi neljään osa-alueeseen: kodin positiiviseen ilmapiiriin, koulun positiiviseen ilmapiiriin, positiivisiin kaverisuhteisiin sekä hyvinvointia tukevaan arkeen ja vapaa-aikaan. Valitettavasti osa-alueet oli kuvattu hyvin tiiviisti, ja

esimerkiksi koulun positiivisesta ilmapiiristä nousi esiin vain kolme asiaa: aikuisten positiivinen suhtautuminen lapsiin, koulukiusaamisen puuttuminen ja lasten positiivinen suhtautuminen oppimiseen.

Jotta tavoitettaisiin lasten näkemys kouluhyvinvoinnista, on pyrittävä sellaisiin tiedonkeruun menetelmiin, kysymisen tapoihin ja aineiston analyysin keinoihin, joissa valmiit teoreettiset viitekehykset eivät korostu (Crivello, Camfield & Woodhead 2009; Fattore, Mason & Watson 2007, 2009; Soutter 2011; Watson ym. 2012). Artikkelimme tavoitteena on osaltaan vastata tähän haasteeseen tarkastelemalla peruskouluikäisten kouluhyvinvointia lasten tuottamana ilman aikuisten ennalta määrittelemiä hyvinvoinnin osa-alueita. Kartoittaaksemme, millaisista asioista lasten kouluhyvinvointi heidän itsensä kertomana rakentuu, pyysimme lapsia kuvaamaan koulun, jossa heidän on hyvä olla.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme sai alkunsa erään keski-suomalaisen kaupungin kouluissa lukuvuonna 2011–2012 käynnistyneestä laajamittaisesta toiminnasta lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Jo tehdyn työn jatkumoksi syntyi tarve keskittää huomio kouluhyvinvointia tukevien tekijöiden kartoittamiseen lapsen kokemuksen näkökulmasta. Tutkimuksen aineiston muodostavat 63 peruskouluikäisen oppilaan haastattelut. Lapset olivat aineiston keräyshetkellä, vuonna 2014, kolmas-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaista. Oppilaat valittiin mukaan yhdestä yhtenäiskoulusta sekä yhdestä erillisestä ala- ja yläkoulusta. Luokkasteittain mukana oli 22 kolmasluokkalaista, 20 kuudesluokkalaista ja 21 seitsemäsluokkalaista. Eri-ikäisyydellä pyrittiin takaamaan näkökulmiltaan mahdollisimman monipuolinen aineisto tutkittavasta aiheesta. Tutkimuslupa jaettiin kaikille mukaan lähteneiden luokkien oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Kaikki myönteisen tutkimusluvan palauttaneet ja haastateltavaksi itse suostuneet oppi-

laat haastateltiin. Vapaaehtoisuus ja osallistujien anonymiteetti varmistettiin tutkimuksen aikana. Lasten tahtoa kunnioittava ote näkyi tutkimuksessa muun muassa siten, että lapsille pyrittiin viestimään, että haastattelija oli aidosti kiinnostunut heidän mielipiteistään. Lapsille ei luotu aika- tai muita paineita, vaan he saivat vapaasti tuottaa kuvauksensa.

Ennen kahdenkeskisiä haastatteluja lapsia oli pyydetty piirtämään luokassaan kuvan koulustaan. Heille annettiin seuraavanlainen ohjeistus: "Millainen olisi koulu, jossa sinun olisi hyvä olla? Yritä miettiä koulua ja koulupäivää mahdollisimman monella eri tavalla. Piirrä kuva sinun ihannekoulustasi. Piirrä tai nimeä kuvaan ne asiat, jotka koulussa ovat sinun hyvälle olollesi tärkeitä." Lapsen tuottamaa piirrosta käytettiin haastattelun pohjana helpottamaan lapsen ja tutkijan välisen vuorovaikutuksen kehittymistä, jotta tutkijan ja lapsen välinen keskustelu pohjautuisi enemmän lapsen omiin kokemuksiin kuin aikuislähtöisiin näkemyksiin asioista (Crivello ym. 2009), mutta niitä ei hyödynnetty varsinaisena tutkimusaineistona. Lisäksi piirtämisen ja sanallisen ilmaisun yhdistämisen ajateltiin helpottavan ajatusten kertomista aikuiselle (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009). Haastattelut olivat kaikki saman, lasten kanssa työskentelemään kouluttautuneen ja tottuneen haastattelijan tekemiä, ja ne kestivät noin 10–20 minuuttia.

Haastattelut äänitettiin, tallennettiin ja litteroitiin. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät heidän omasta näkökulmastaan. Tässäkin tutkimuksessa aineistoa ei siis lähesetty ennalta määrittelyjen teoreettisten käsitteiden kautta (Elo & Kyngäs 2008; Hsieh & Shannon 2005), koska haluttiin huomioida lapsen oma ääni. Aineiston analyysi eteni induktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002) eli yksittäisestä kohti yleistä, eikä analyysiyksiköitä tai laajempia teoreettisia katsantokantoja

päätetty etukäteen. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada aikaiseksi merkityksellinen ja laaja kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jolloin analyysin lopputuloksena on käsitteitä tai kategorioita (Elo & Kyngäs 2008). Tässä tutkimuksessa kategoriat kuvaavat kouluhyvinvointia lasten näkökulmasta.

Litteroidut haastattelut luettiin läpi useaan kertaan, jotta aineisto laajempaan kokonaisuutena pysyisi mielessä analyysiprosessin alkaessa. Haastattelutekstiä luettaessa fokuksena olivat asiat, joita lapset nimesivät kouluhyvinvointinsa kannalta tärkeiksi. Tämän jälkeen tekstiä pelkistettiin alleviivaamalla aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja (Hsieh & Shannon 2005). Tavoitteena oli varmistaa, että kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaukset tulisivat mukaan analyysiin (Graneheim & Lundman 2004). Tässä vaiheessa analyysin luotavuuden lisäämiseksi apuna oli toinen tutkija, joka samaan aikaan luki läpi haastattelut ja teki omat valintansa merkityksellisten ilmausten löytämiseksi (Schreier 2012). Tutkijat edustivat eri tieteenaloja, mikä mahdollisti aineiston lukemisen ja kriittisen tarkastelun tulkitsemisen mahdollisimman monesta viitekehuksesta. Merkitykselliset ilmaukset irrotettiin tekstistä, minkä jälkeen kaksi tutkijaa vertaili niiden välisiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän klusterointivaiheen tarkoituksena oli aineiston tiivistäminen ryhmittelemällä samaa merkitystä kuvaavat ilmaukset alustaviin alakategorioihin, jotka nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Klusterointi jatkui edelleen syntyneiden alakategorioiden niputtamisella samankaltaisuuksien perusteella yläkategorioiksi (Graneheim & Lundman 2004; Hsieh & Shannon 2005).

Viimeisessä vaiheessa sisällöltään teematisesti toisiinsa liittyvät yläkategoriat yhdistettiin teemoiksi (Graneheim & Lundman 2004). Huolellisen prosessin päätteeksi aineistosta muodostui ala- ja yläkategorioita, jotka sijoituivat neljän teeman alle. Kategoriat ja teemat eivät olleet etukäteen tiedossa, vaan ne muotoutuivat systemaattisen analyysin loppu-

tuloksena kokoamaan oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Analyysin aikana palattiin toistuvasti alkuperäisen aineiston äärelle. Siten pyrittiin varmistamaan lojaalius aineistolle ja takaamaan, että muodostuneet kategoriat ja teemat vastasivat alkuperäistä aineistoa. Osana analyysin luotettavuuden arviointia kaksi tutkijaa keskusteli ja perusteli toisilleen kategorioiden muodostamiseen liittyvät valintansa.

Tulokset

Aineistolähtöinen analyysi tuotti neljä laajaa teemaa, jotka kuvaavat lasten käsityksiä kouluhyvinvoinnista: 1) koulun rakenteelliset tekijät, 2) autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, 3) yhdessä toimimisen edellytykset ja 4) oppimisen olosuhteet. Kuviossa 1 on esitelty nämä teemat sekä niiden ylä- ja alakategoriat. Seuraavaksi kukin teema kategorioineen esitellään yksityiskohtaisemmin. Niiden sisältöä havainnollistetaan haastatteluista poimittujen alkuperäisten ilmauksien avulla.

Koulun rakenteelliset tekijät kouluhyvinvoinnin näkökulmasta

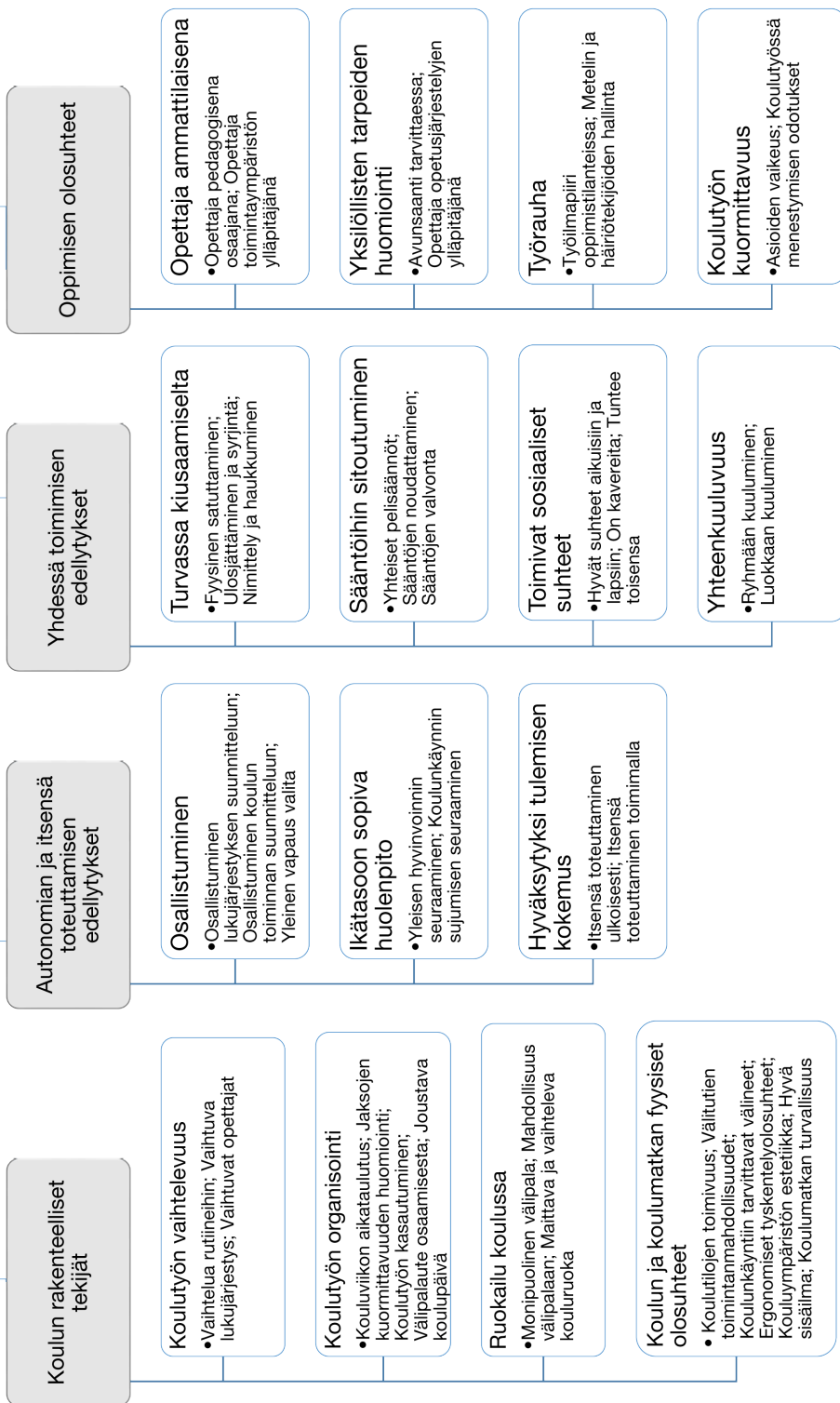
Koulun rakenteellisten tekijöiden teema rakentuu neljästä yläkategoriasta: koulutyön vaihtelevuudesta, koulutyön organisoinnista, kouluruokailusta sekä koulun ja koulumatkan fyysisistä olosuhteista. Oppilaat kertoivat, että hyvinvoinnin näkökulmasta koulutyön vaihtelevuus tarkoitti sekä opetukseen että lukujärjestykseen liittyviä asioita. Oppilaat mainitsivat esimerkiksi järjestetyt tapahtumat ja teemapäivät, jotka katkaisivat mukavalla tavalla koulutyön arkea ja totuttuja rutiineja: "[...] että kun on se rutiini tietty, mut sillei, että välillä on kuitenkin jotain sellaista extra-tekemistä... meillä oli konsertti tässä pari viikkoa sitten ja huomenna on se Hurmos-elokuvatapahtuma tossa auditoriossa." Yläkoulun oppilaat mainitsivat lukujärjestyksen vaihtumisen jaksojen mukaan myönteisenä asiana, kuten myös aine-

opettajajärjestelmän mukanaan tuoman opettajien vaihtumisen.

Koulutyön organisointiin liitettiin yleisiä aikataulullisia, palautteen aikatauluttamiseen liittyviä tekijöitä sekä kuormittavuuden kokemiseen nivoutumia näkökulmia. Kouluviikon aikataulutukseen liitettiin toiveita päivän alkamisajankohdasta sekä pituudesta. Oppilaat mainitsivat, että tunteja saisi olla vähemmän, ja koulupäivän alkamisen siirtäminen vaikkapa viidellätöistä minuutilla toisi helpotusta aamuihin. Jaksojärjestelmää arvosteltiin lähinnä koulutyön kasautumisen näkökulmasta. Oppilaat puhuivat koeviikkojen olevan ajankäytöllisesti haastavia, eivätkä he aina ehtineet harjoitella kokeita varten riittävästi. Lisäksi toivottiin, että paremmin huomioitaisiin jaksojen kuormittavuus siten, että jaksojen paikkoja muutettaisiin. Raskain työkuorma ei saisi oppilaiden mielestä jäädä kevään viimeiseen jaksoon: "Tää on aika rankkaa. Menee musta vähän väärin. Pitäisi olla niin, että ois eka jakso rankin, kun kesälomalta palaa ja on vielä energiaa. Täällä lopussa koko kouluvuosi takana ja pitäisi vielä sekin kestää." Opiskelun ohessa saatava palaute omasta oppimisesta koettiin tärkeäksi: "On kiva saada välitodistus, että tietää missä pitää parantaa. Menee paremmin, kun tietää, miten hyvä sillä hetkellä on." Joustavaan koulupäivään oppilaat liittivät muun muassa taukojumppaa, yhdessä olemista ja leikkimistä ilman suoraa yhteyttä koulutyöhön: "Ja sitten ois joskus tunteja, jolloin ei opiskeltaisi koko ajan. Tehtäis jotain rennompaa. Jotain vaikka leikkejä ja pelejä ja semmosia. Ehkä sais purettua sitä energiaa, niin ehkä sais sitten opiskeltuakin paremmin."

Ruokailuun liittyvät tekijät koettiin tärkeäksi kouluhyvinvoinnin osaksi. Oppilaat mainitsivat välipalan tärkeäksi koulupäivän osaksi, mutta esittivät toiveita monipuolisemmasta tarjonnasta. Lisäksi he toivoivat joustavuutta muun muassa välipalan ajankohtaan. Osa oppilaista ilmaisi harmistusta välipalan maksullisuudesta, joka aiheuttaa sen, että kaililla ei ole siihen mahdollisuutta, vaikka nälkä

KOULUHYVINVOINTI



KUVIO 1. Kouluyhyvinvointi lasten kuvaamana

olisikin: ”No, et olis esim ilmaiset välipalat... mulla ei oo ikinä rahaa, kun äiti ei anna.” Oppilaiden mielipiteet varsinaisesta kouluruuasta jakautuivat kahtia. Osa heistä oli tyytyväisiä hyvään ruokaan, joka turvasi jaksamista koulupäivän ajan, kun taas osa moitti kouluruokaa toivoen tarjontaan vaihtelua.

Koulun ja koulumatkan fyysisten olosuhteiden alle sijoittuu yhteensä seitsemän alakategoriaa: koulun tilojen toimivuus, välituntien toimintamahdollisuudet, koulukäyntiin tarvittavat välineet, ergonomiset työskentelyolosuhteet, kouluympäristön estetiikka, hyvä sisäilma sekä koulumatkan turvallisuus. Koulujen tilojen toivottiin olevan riittävän isoja ja avaria. Lisäksi niitä pitäisi olla riittävästi, jotta kaikille koulun toiminnolle löytyisi sopiva paikka. Erityisesti ruokalan riittävään kokoon ja toimivuuteen kohdistui vaatimuksia: ”Ruokala on liian pieni. Jos päästään myöhemmin syömään, niin ei mahduta pöytiin istumaan. Niitä on liian vähän ja penkkejäkin liian vähän.” Luokkatilat eivät myöskään saisi olla pimeitä ja ahtaita. Oppilaat odottivat koulusta löytyvän tiloja myös yhteiseen ajanviettoon, kavereiden kanssa oleskeluun sekä välituntien viettoon sisällä, mutta myös tiloja, joissa saisi olla rauhassa isommalta ihmisäärältä: ”Ois kiva jos ois jotakin, siis sellaisia paikkoja, niinku että tässä vois olla jotain sohvia ja tänne sais mennä. Ja tänne ei niinku pääsis kukaan muu tai sillei. Jos vaikka haluaa jutella jonkun kanssa kahdestaan. Koulun käytävillä on paljon ihmisiä ja ei oikein tee mieli puhua mistään.” Välituntien toimintamahdollisuudet nousivat esille toiveina hyvistä fyysisistä puitteista liikkumiseen ja yhdessä oloon sekä riittävästä ja sopivasta välineistöstä, kuten kiipeilytelineistä ja liikuntavälineistä. Hyviä välineitä toivottiin myös koulunkäyntiin, sillä muun muassa oppikirjojen katsottiin olevan tarpeellisia oppimisen näkökulmasta useissa oppiaineissa. Ergonomia ja estetiikka nousivat esille myös kouluhyvinvointia pohdittaessa. Oppilaat toivoivat lähinnä pehmeämpiä tuoleja ja paremmin muotoiltuja selkänöitä, jotta oppitunneilla istuminen olisi

miellyttävämpää. Tilojen esteettiseen ilmeeseen toivottiin ehostusta muun muassa värien ja tekstiilien käytöllä, sillä ”on mukavampi olla, jos on hyvin sisustettu paikka ja sellainen viihtyisä”. Koulun fyysisiin olosuhteisiin liittyen pohdittiin myös koulun sisäilmaa. Osalla oppilaista oli henkilökohtaisia kokemuksia sisäilmaongelmien aiheuttamista vaikeuksista koulunkäynnille, muun muassa päänsäryistä ja sairauspoissaoloista: ”No, mun mielestä tää koulu on paljon parempi. Se oli, vaikka se oli paljon rauhallisempi, niin siellä oli paljon sisäilmaongelmia. Mä pystyn paljon paremmin olemaan täällä.”

Koulumatkan turvallisuutta tarkasteltiin teiden kunnossapidon näkökulmasta etenkin talvisin: “[...] kun mä ajan aina kouluun kolme kilsaa ehkä tolla pyörällä, ja siellä on vaikka jäisiä mäkiä ja tällei. Siellä ei oikein uskalla ja sitten on kauhee, että ehtiikö kouluun. [...] Pitäisi melkein olla tiettyjä matkoja, jos on paljon oppilaita jollakin tietyllä alueella, jota vois mennä ja josta pidettäisiin huolta.”

Autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset

Toinen teema, joka käsittelee autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytyksiä, muodostuu kolmesta yläkategoriasta: osallistumisesta, ikätasoon sopivasta huolenpidosta ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta. Osallistumisen yläkategoriaan liittyivät toiveet mahdollisuuksista osallistua ja päättää omista opinnoista sekä vaikuttaa koulun toimintaan. Oppilaat toivoivat pystyvänsä vaikuttamaan lukujärjestyksen suunnitteluun, minkä katsottiin parantavan opiskelumotivaatiota. Lisäksi nostettiin esille mahdollisuus osallistua koulun oppituntien ulkoisen toiminnan suunnitteluun sekä yleinen vapaus päättää ja valita. Oppilaiden näkökulmasta toiminnan suunnitteluun on vaikea päästä mukaan, ja monet asiat ovat liian pitkälle valmisteltuja: ”Ja sit sillei, et vois itse olla mukana ja keksiä jonkun tapahtuman ja tehdä sellaisen...Tosi paljon on jo suunniteltu valmiiksi. On paljon niitä, jotka haluais

tai tietäis mitä tehdä, mutta kaikki on jo niinku valmiiksi." Yleinen vapaus päättää ja valita tarkoitti mahdollisuutta harkita itse valintojaan, kuten kuunteleeko oppilas tunnilla musiikkia tai meneekö hän välitunnilla ulos. Yleisesti ottaen mahdollisuus autonomisiin päätöksiin nähtiin tärkeänä kouluhuvinvoinnin kannalta.

Ikätasoon sopiva huolenpito tarkoitti oppilaiden ilmaisemana terveydellisten asioiden ja yleisen hyvinvoinnin seuraamista sekä koulutyön sujuvuuden tukemista. Hyvinvoinnin seuraamiseen liitettiin opettajan kiinnostus poissaoloja ja sairastelua kohtaan sekä se, millaista huomiota koulun aikuiset antoivat näille asioille: "No, mulla on ollu vähän tämmösiä päänsärkyjä. Mä oon muutaman kerran ollut vähän liian pienestä poissa koulusta ja sillei. ...mä jotenkin liian herkästi ajatellut, että vois jäädä pois. ...että se ei oo täällä niin iso juttu. Ala-asteella oli enemmän niin, et jos joku oli poissa, niin ope kyselee, et mikäs sillä on." Koulutyön sujuvuuden seuraaminen liittyi siihen, kuinka paljon koulun aikuiset ohjeistivat, tarkistivat ja huolehtivat aikataulujen noudattamisesta ja tunteilla oikeaan paikkaan löytämisestä: "Välillä on ihan hyvä, että se (ope) huolehti. Mentiin liikkatunnille yhdessä. Nyt pitää aina itse kävellä eikä me aina tiedetä, mihin pitää mennä. Välillä on kiva, että saa tehdä itse jotain, ettei se ole koko ajan siinä." Huolenpitoon suhtautuminen vaihteli. Toisaalta oppilaat peräänkuuluttivat vapautta tehdä itse, mutta monissa keskusteluissa ilmeni, että oppilaat epäroivät itsenäisten päätösten edessä ja toivoivat aikuisen tukea.

Koulumaailmaan liittyi paineita ulkoisesta olemuksesta, käytöksestä ja kiinnostuksen kohteista. Ulkoinen paine yhdenmukaiseen pukeutumiseen puhutti oppilaita. Valtavirrasta poikkeaminen liitettiin hiljaisiin ja sosiaalisesti inaktiivisiin: "Niin. Täällä on ulkonäköpaineita. Täytyis näyttää samalta tai olla samanlaisia vaatteita. Ne joilla on toisenlaisia vaatteita, niin ne on ihan selvästi sellaisia, jotka on vaikka hiljaisempia eikä oo niin paljon toisten kanssa." Oppilaat myös toivoivat suurempaa vapautta olla sellaisia kuin itse tah-

toivat: "No, ainakin mä ajattelin, että semmonen koulu, missä sais olla oma itsensä. Ainakin...No, siis että, ei niinku tarttis esimerkiksi tehdä ihan samalla lailla kuin muut."

Yhdessä toimimisen edellytykset

Kolmas aineistosta löytyvä teema on yhdessä toimimisen edellytykset, jonka muodostavat seuraavat neljä yläkategoriaa: turvassa oleminen kiusaamiselta, sääntöihin sitoutuminen, toimivat sosiaaliset suhteet sekä yhteenkuuluvuus. Oppilaiden puheessa kiusaamista tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta. Kiusaamiseen liitettiin fyysinen satuttaminen ("täällä ainakin meidän luokassa, niinku tulee semmosia juttuja, että joku on satuttanut toista, niin mä toivoisin, että semmosia juttuja ei tulis"), ulosjättäminen ("mutta semmosta ulos jättämistä jostakin jutusta on") sekä syrjiminen ja haukkuminen ("meidän luokan sisällä ainakin on sellaista kiusaamista, että ihan haukutaan päin naamaa. Se ei ole yhtään kivaa"). Oppilaat nostivat esille tarpeen olla turvassa näiltä erilaisilta kiusaamisen muodoilta.

Sääntöihin sitoutumisen yläkategoria muodostuu kolmesta alakategoriasta: yhtäläisistä pelisäännöistä, sääntöjen noudattamisesta ja sääntöjen valvomisesta. Oppilaiden puheissa sääntöihin liittyvät vaatimukset koskivat niin koulun aikuisia kuin lapsiakin. Yhtäläiset pelisäännöt tarkoittivat sovittuja oikeudenmukaisia, selkeitä ja kaikille samoina pysyviä sääntöjä, joita aikuisten toivottiin noudattavan: "[...] vaikka jotkut tekis samanlailla kun minä, niin sit se vaan huutaa mulle eikä muille." Oppilaiden sääntöjen noudattamisen suhteen oppilaat olivat myös tarkkoja ja huomioivat tilanteita, joissa yhteisistä sopimuksista luistettiin: "Niin, kun on toi jalkapallokenttä ja pelejä, niihin yleensä aina sanotaan, että ei mahdu mukaan pelaamaan, mutta sitten noin viis minuuttia sen jälkeen noi viis muuta tyyppiä menee siihen peliin, vaikka on sanottu, että ei mahdu." Aikuisten toivottiin valvovan sääntöjen toteutumista kaikissa tilanteissa, ei vain väli- ja oppituntien aikana.

Toimiviin sosiaalisiin suhteisiin (yläkategoria) liitettiin hyvät suhteet aikuisiin ja lapsiin, kavereiden olemassaolo sekä toistensa tunteminen. Hyvien välien merkitys yhdistettiin yhdessä olemisen tunnelmiin, toisia kohtaan näyttäytyviin asenteisiin ja yhteistyön tekemisen onnistumiseen: ”No, opettajilla hyvä asenne ja kavereilla myös. Asenne on semmonen. Jos opettajalla on huono päivä, niin se tarttuu vaikka meihinkin. Jos on kärttysiä ja vihaisia, niin ei oo kivaa.” Kavereiden olemassaolo oli oppilaiden puheessa välttämättömyys kouluhyvinvoinnin kannalta. Kavereita tarvittiin seuraksi, heidän kanssaan tehtiin asioita yhdessä, ja joissakin tapauksissa kaverit olivat tärkein kouluun tulemisen syy ja olennainen osa yleistä hyvinvointia: ”Kaverit on vähän pakolliset. Muuten ois varmaan aika masentavaa. Ei varmaan jaksais ja silleen... Kyllä ne on mun mielestä aika tärkeitä, että on kavereita, joille kertoa asioita ja sillei.” Lisäksi kaverit nähtiin siinä määrin keskeisinä, että osa lapsista kantoi huolta myös luokkatovereiden kaverisuhteista ja kertoi pyrkivänsä huomioimaan yksin jääviä. Oppilaat nimesivät haastatteluihinsa toisten oppilaiden ja koulun aikuisten tuntemisen ja tuttuuden itselleen tärkeäksi koulupäivään liittyvissä sosiaalisissa suhteissa. Toinen toisensa tunteminen helpotti yhdessä olemista ja toimimista.

Neljännän yläkategorian muodostavat oppilaiden maininnat yhteenkuuluvuudesta. Luokkaan kuuluminen merkitsi muun muassa turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta: ”Että kuuluu siihen luokkaa, eikä sillei niinku pelkää jäävänsä ulkopuolelle.” Oppilaat puhuivat luokan lisäksi myös ryhmään kuulumisesta ja porukassa olemisesta. Ryhmä saattoi olla pienempi kaveriporukka tai löyhempi tutuksi tullut lapsijoukko. Koulun pieni koko mainittiin yhtenä merkittävänä tekijänä, joka korosti yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä lasten ja aikuisten välistä keskinäistä tuntemista.

Oppimisen olosuhteet

Oppimisen olosuhteita kuvaavan teeman muodostavat seuraavat yläkategoriat: opettaja ammattilaisena, yksilöllisten tarpeiden huomiointi, työrauha sekä koulutyön kuormittavuus. Opettaja ammattilaisena liitettiin käsitykset opettajasta pedagogisena osaajana ja oppimisympäristön ylläpitäjänä. Oppilaat määrittelivät hyvän opettajan sellaiseksi ammattilaiseksi, joka huomioi erilaisten oppijoiden tarpeita ja mukauttaa opetustaan tarvittaessa. Tällainen opettaja on myös tiedollisesti taitava ja osaava. Opettaja oppimisympäristön ylläpitäjänä liitettiin paljon erilaisia toiveita. Opettaja vaikutti oppilaiden mielestä omalla käyttäytymisellään siihen, kuinka hyvä koulussa oli olla. Opettajan odotettiin auttavan, kuuntelevan ja huomioivan jokaista oppilasta tasapuolisesti erilaisissa oppimistilanteissa: ”Opettaja ei huuda yhtään. On mukava oppilaille ja neuvoo tosi paljon... Kuuntelee, jos kysyy siltä jotain, niin se jaksaa neuvoo. Huomioi kaikkia.” Lisäksi koettiin tärkeänä, että opettaja kohtelee kaikkia oikeudenmukaisesti. Oppimisympäristön ylläpitämiseen liittyi myös vaade turvata oppimistilanteet siten, ettei kenenkään tarvitse pelätä tulevaisuutta nolatuksi tai tuntee oppimistilanteissa psyykkistä kuormaa esimerkiksi vuorovaikutusongelmien vuoksi.

Yksilöllisiä tarpeita koskevan yläkategorian sisällä oppilaat kuvasivat tilanteita, joissa toivoivat oman henkilökohtaisen kokemuksensa huomioimista. Opetusjärjestelyjen joustavuudella tarkoitettiin oppilaiden puheessa ennen kaikkea niihin tekijöihin puuttumista, jotka vaikeuttivat koulutyötä. Tällaisia olivat muun muassa liian haastavat tai toisaalta liian helpoiksi koetut oppimistavoitteet. Lisäksi uhka nolatuksi tulemisesta ja epäonnistumisesta toisten silmien edessä osana epämiellyttäviä ja pelottavia opetustilanteita puhutti oppilaita: “[...] ei pakotettaisi tekemään asioita, joista ei oikeasti tykkää tai ei uskalla. ...Ja kaikki sellainen, missä pitää tehdä yksi kerrallaan ja kaikki muut katsoo. Mä en tykkää semmoisesta

yhtään.” Oppilaat myös toivoivat opettajien huomioivan sen, että heidän joukkoonsa mahtui monenlaisia oppijoita, joilla oli erilaisia taitoja ja motivaatioita. Lisäksi yksilöllisten tarpeiden alle liitettiin maininnat avun saamisesta aikuisilta. Oppilaat toivat esille, että aikuisten apua saatettiin tarvita sekä oppimisen että psyykkisen hyvinvoinnin tueksi.

Työrauhaan yläkategoriana liittyvät hyvä työilmapiiri oppimistilanteissa sekä rauha melulta ja häiriöltä. Oppilaat mainitsivat työilmapiirin usein yleisluontoisesti ikään kuin perusoletuksena sen tarkemmin asiaa määrittelemättä: ”Mutta työympäristö ja työilmapiiri oli huono ja voi näin jälkikäteen sanoa, että sinne ei ollut aina kiva mennä.” Metelin ja hälyn oppilaat nimesivät opiskeluolosuhteita ja etenkin keskittymistä heikentäviksi tekijöiksi. Joissakin haastatteluissa ilmaistiin harmistumista, koska huono työrauha pilasi toistuvasti tietyn aineen opiskelua.

Koulutyön kuormittavuuden yläkategoriaan kuuluvat asioiden vaikeus ja koulutyössä menestymisen odotukset. Oppilaat kertoivat kokevansa välillä opiskelun vaikeaksi ja ponnistelun haastavien asioiden parissa uuvuttavaksi: ”Ehkä se, kun joku asia on vaikea ja sitä on kaksi tuntia, niin on se aika ärsyttävää ja raskasta yrittää jotenkin niitä tehtäviä saada tehtyä. Se ei oo yhtään mukavaa.” Koulun kuormittavuutta lisäsivät myös paineet menestymisestä: ”Tai että pitää olla hyvä koulussa. Mä en tiedä, onko muilla sellaista, mutta mulla ainakin on, kun mä oon aika hyvä koulussa, niin pitäis niinku aina olla.” Paineet saattoivat oppilaiden mukaan olla seurausta omista tavoitteista tai ryhmässä syntyvistä yksilöön kohdistuvista odotuksista.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin peruskouluikäisten oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Tutkimuksen toteutuksessa keskeisinä johtajatuksina olivat lapsen äänen kuuluviin saaminen, lapsilähtöisten tutkimusmenetelmien valinta sekä pyrkimys tuottaa

tietoa, joka tukisi kouluhyvinvoinnin kehittämistyötä. Tutkimusaineiston perusteella kouluhyvinvointia tarkasteltiin neljän laajemman teeman kautta, joista löytyy yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin (esim. Allardt 1976, 1989; Janhunen 2013; Konu & Rimpelä 2002; Poikolainen 2014): 1) koulun rakenteelliset tekijät, 2) autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, 3) yhdessä toimimisen edellytykset ja 4) oppimisen olosuhteet. Tulosten pohjalta voidaan todeta kouluhyvinvoinnin olevan moniulotteinen kokonaisuus, jota oppilaat ovat kyvykkäitä kuvaamaan ilman aikuislähtöistä struktuuria. He toivat näkemyksiään esille monipuolisesti sitoen niitä ymmärrettävällä tavalla kouluarjen ilmiöihin ja konkreettisiin tilanteisiin.

Oppilaiden käsitykset kouluhyvinvoinnista nivoutuvat hyvin ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun oppilaiden osallistamisesta ja osallisuudesta (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016), joustavasta koulupäivästä (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016; Pulkkinen 2015), koulun kuormittavuudesta (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016; Välijärvi 2017) ja lapsen oikeudesta turvalliseen kouluympäristöön (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2017). Uusissa perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan, että koulutuksen järjestäjän tulisi luoda edellytykset, joissa mahdollistuu oppilaiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Oppilaiden tulee saada ”kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä” (Opetushallitus 2014, 30). Kouluterveyskyselyn mukaan neljännes koululaisista kokee, etteivät he tule kuulluiksi, ja liki puolet ilmoittaa, etteivät he tiedä miten koulun asioihin voisi vaikuttaa (Luopa ym. 2014). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että itsensä toteuttaminen osana kouluhyvinvointia on tärkeää ja että halua osallistumiseen olisi (ks. myös Janhunen 2013; John-Akinola & Nic Gabhainn 2014; Luopa ym. 2014), mutta siihen ei koeta olevan riittävästi mahdollisuuksia, koska ”tosi paljon on jo suunniteltu

valmiiksi”. Oppilaiden katsotaan pystyvän hyvinkin aktiiviseen toimintaympäristönsä rakentamiseen, jos siihen annetaan mahdollisuus (Pulkkinen 2015). Kriittinen kysymys lie neekin, missä määrin oppilaille annetaan aito mahdollisuus suunnitella koulun toimintaa ja tulla kuulluiksi sen sijaan, että he saavat valita valmiista vaihtoehdoista. Oppilaat eivät välttämättä aina tiedä, miten voisivat vaikuttaa ja osallistua koulun kehittämiseen (Luopa ym. 2014). Osallisuus tulisi turvata kaikille, ei vain aktiivisille oppilaille (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016).

Tarkasteltaessa joustavan koulupäivän toteuttamista on ehdotettu formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen elementtien yhteensulauttamista (Hietä, Hietanen, Karlsson, Parkkali & Rautiainen 2015). Samassa yhteydessä on pohdittu oppituntien ulkopuolisten kerhotuntien järjestämistä osaksi koulupäivää (esim. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016). Tähän tutkimukseen osallistuneet nostivat esille myös ajatuksen oppituntien sisälle nivotusta rennommasta ja vapaammasta toiminnasta oppituntien rinnalle rakennetun toiminnan lisäksi. Tämän katsottiin olevan yhteydessä yleiseen jaksamiseen ja parantavan keskittymistä oppitunneilla. Jaksamisen katsottiin parantuvan myös työkuorman jaksotamisella yläkoulun kouluvuoden aikana siten, että raskaimmat jaksot olisivat kesäloman jälkeen. Tätä tukee myös Konun, Jorosen ja Lintosen (2015) havainto, jonka mukaan oppilaat kokevat hyvinvointinsa parhaimmaksi juuri syksyllä, kouluvuoden alkupuolella, kun taas kouluvuoden lopussa koettu hyvinvointi on alhaisimmillaan. Koulutyön uudelleenorganisointi voisi helpottaa myös oppilaiden kokemaa aikapainetta, joka voi osaltaan heikentää hyvinvointia (Konu & Lintonen 2006). Vaikka tutkimukset osoittavat kuormittuneisuuden vähentyneen, kaksi viidestä oppilaasta kokee edelleen koulun työmäärän liian suureksi (Luopa ym. 2014) sekä kantaa huolta koulussa pärjäämisestään (Väljjarvi 2017). Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat liittivät kuormittuneisuuteen myös opiskeltavien

asioiden vaikeuden ja omista tavoitteista tai ryhmässä syntyvistä yksilöön kohdistuvista odotuksista syntyneet paineet koulutyössä menestymiselle.

Monissa aiemmissä tutkimuksissa on nostettu esille sosiaalisten suhteiden merkitys kouluhyvinvoinnin näkökulmasta (Løhre ym. 2010; Murray-Harvey 2010; Väljjarvi 2017; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes 2010). Tässä tutkimuksessa sosiaaliset suhteet kulkevat läpi kaikkien teemojen taustalla vaikuttavana vireenä, mutta näyttäytyvät erityisen vahvasti yhdessä olemisen edellytyksiä kuvaavan teeman alla. Koulun seinien sisällä ihmiset kohtaavat oppimisen, kasvatuksen ja yhdessäolon merkeissä. Oppilaat kuvaavat hyvinvointia tukevaa yhdessä olemista vapautena kiusaamisesta, yhteisiin sääntöihin sitoutumisena, sosiaalisten suhteiden toimivuutena sekä yhteenkuuluvuuden tunteena. Nämä asiat ovat nousseet esille myös useissa muissa kouluhyvinvointia käsittelevissä kirjoituksissa (Harinen & Halme 2012; Janhunen 2013; Konu ym. 2002; Pulkkinen 2015; Weare 2004). Oppilaiden toive siitä, ettei ketään kiusataisi, on nostettu yhdessä hyvän sisäilman kanssa kriittiseksi turvallisuustekijäksi myös lapsiasiavaltuutetun viimeisimmässä vuosikirjassa (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2017). Pahimmillaan, kouluhyvinvointia tukevien rakenteiden pettäessä, sosiaalinen vuorovaikutus voi olla myös lamauttavaa ja synnyttää kielteisen kierteen, joka heikentää oppimista, koulutyöhön sitoutumista ja kouluviihtyvyyttä (Kautto-Knape 2012). Onkin helppo yhtyä Samdalin, Nutbeam, Woldin ja Kannaksen (1998) toteamukseen, että koulu voi joko tukea tai heikentää terveyttä ja hyvinvointia.

Opettajaan kohdistettiin monia odotuksia. Hänen odotettiin antavan tukea ja ohjausta silloin, kun sitä tarvitaan, mikä tukee aiempia löydöksiä oppimiseen liittyvän avunsaannin merkityksestä kouluhyvinvoinnille (Janhunen 2013; Konu ym. 2002; Løhre ym. 2010; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Myös Janhusen (2013) tutkimuksessa oppilaat katsoivat opettajalta saatavan yleisen kannus-

tuksen ja avunsaannin parantavan koulutyön mielekkyyttä sekä mahdollistavan kaikkien oppilaiden mukana pysymisen oppimisessa ja siten lisäävän oppilaiden välistä tasa-arvoa. Oppilaiden kannustuksen ja avunsaannin turvaamisessa luokkakoko on keskeisessä asemassa: on havaittu, että 15 oppilaan luokassa opettaja huomioi yksittäisen oppilaan 2–3 kertaa useammin kuin 30 oppilaan luokassa (Blatchford, Bassett & Brown 2011).

Opettajaan liitettiin myös toiveita ikätasoon sopivasta huolenpidosta. Toiveet huolenpidosta olivat ristiriitaisia. Toisaalta haluttiin vapautta toimia ja liiallinen holhoaminen koettiin häiritsevänä, mutta toisaalta oppilaat näkivät opettajan huolenpidossa paljon hyvää ja ilmaisivat odottavansa puuttumista poissaoloihin ja koulunkäynnin ongelmiin. Kokemukset välittävästä ja huolehtivasta opettajasta (Cooper & Miness 2014) ja poissaoloihin puuttumisesta liittyvät nuorilla positiivisiin kokemuksiin koulusta (Aaltonen 2011; Cooper & Miness 2014). Autonomia ei tämän tutkimuksen valossa ja lasten kertomana tarkoittanut ikätasoon ja psyykkiseen toimintakykyyn nähden liialliseksi kasvanutta vapautta ja vastuuta. Jotta huolenpito olisi ikätasoon sopivaa, olisi oppilaat otettava mukaan määrittelemään, mitä se tarkoittaa ja miten sitä voitaisiin toteuttaa osana koulun arkea.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli mahdollistaa lapsen äänen kuulumisen omaan kouluhyvinvointiinsa liittyvissä asioissa. Tähän pyrittiin valitsemalla sellaiset tutkimusmenetelmät, jotka mahdollistaisivat lapsille tärkeiden asioiden esille tuonnin ilman aikuisen ennalta määrittelemiä hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Piirrostehtävän kohdalla pohdittiin, ohjaako se oppilaita kuvailemaan koulua rakennuksena, mutta käytännössä huoli osoittautui aiheettomaksi. Tosin oppilaiden pohdinta rajautui lähinnä koulun, joten ne tekijät jäivät pois, joita oppilaat eivät välttämättä liitä suoraan koulupäiväänsä. Esimerkiksi vanhempien ja perheen rooli kouluhyvinvoinnin kannalta on noussut aiemmissa tutkimuksissa esille (esim. Janhunen 2013),

mutta ei tässä tutkimuksessa. Tämä saattaa johtua myös siitä, ettei kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia ollut etukäteen määritelty ja annettu oppilaille pohdittavaksi (vrt. Janhunen 2013). Huomionarvoista on myös, että koska aineiston analyysiin sisältyy aina tutkijan tulokintaa ja hänen tapaansa käsitteellistää asioita, on voinut käydä niin, ettei lapsen ääni koko totuudessaan tullut esille – jos se ylipäättään on edes mahdollista. Lisäksi rajoituksena voidaan pitää joitakin aineiston edustavuuteen liittyviä tekijöitä, kuten valittujen ikäryhmien ja koulujen edustavuutta. Edustavamman otoksen kerääminen olisi kuitenkin edellyttänyt laajempaa aineistoa ja parempia resursseja.

Aineisto antoi viitteitä siitä, että tietyt kouluhyvinvointiin liittyvät näkökulmat, kuten esimerkiksi jaksojärjestelmä, olivat yhteydessä oppilaiden ikään ja luokkatasoon. Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointia tarkasteltiin kollektiivisena ymmärryksenä, mutta hyvä jatkotutkimusaihe voisi olla, miten kouluhyvinvoinnin teemat ja niihin sisältyvät näkökulmat painottuvat eri luokka-asteilla. Lisäksi aineiston syventäminen haastatteluilla, joissa pienemmältä lapsijoukolta kysyttäisiin tästä tutkimuksesta nousseita asioita, toisi lisää ymmärrystä oppilaiden käsityksistä. Tällaisen tarkastelun kohteena voisi olla edellä mainittu koulun aikuisten tarjoama huolenpito ja se, miten oppilaat sen ymmärtävät.

Tämä artikkeli osoittaa, että lapset osaavat kertoa kouluhyvinvoinnista paremmin kuin aikuiset usein tulevat ajatelleeksi. Oppilaat voivat olla arvokas tiedonlähde hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämistyössä. Oppilaiden näkemysten esille saaminen vaatii kuuntelemista, läsnäoloa, lapsen näkökulman arvostamista ja avointa mieltä. Koulun aikuisten tehtävänä on suunnitelmallisesti luoda tilaa sekä oppilaiden kanssa käytäville että oppilaiden välisille keskusteluille. Suosituksena voisi pitää oppilaiden ottamista mukaan suunnittelemaan koulun toiminnan kehittämistä. Tällöin pitäisi heidän kuulemisensa lisäksi myös aidosti huomioda heidän mielipiteitään koulun arkeen liittyvissä päätöksissä. Myös tut-

kimuksia suunniteltaessa, toteutettaessa ja raportoitaessa olisi kiinnitettävä huomiota siihen, että ne parhaalla mahdollisella tavalla mahdollistavat lapsen äänen kuulumisen.

Lähteet

- Aaltonen, S. 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintsaimiseen. *Kasvatus* 42 (5), 480–492.
- Adams, K. 2013. Childhood in crisis? Perceptions of 7–11-year-olds on being a child and the implications for education's well-being agenda. *Education* 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 41 (5), 523–537.
- Adamson, P. 2013. Child well-being in rich countries: A comparative overview. Innocenti Report Card 11. Florence: UNICEF Office of Research.
- Allardt, E. 1976. Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study. *Acta Sociologica* 19 (3), 227–239.
- Allardt, E. 1989. An updated indicator system: Having, loving, being. University of Helsinki. Department of Sociology. Working papers 48.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. 2003. The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly* 18 (2), 206–221.
- Ben-Arieh, A., McDonell, J. & Attar-Schwartz, S. 2009. Safety and home-school relations as indicators of children well being: Whose perspective counts? *Social Indicators Research* 90 (3), 339–349.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction* 21 (6), 715–730.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. 2007. An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80 (1), 133–177.
- Bradshaw, J. & Richardson, D. 2009. An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research* 2 (3), 319–351.
- Cooper, K. S. & Mines, A. 2014. The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter? *The High School Journal* 97 (4), 264–290.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. 2009. How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within *Young Lives*. *Social Indicators Research* 90 (1), 51–72.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist* 55 (1), 34–43.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. 2009. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford Library of Psychology. Oxford: Oxford University Press, 187–194.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125 (2), 276–302.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care* 179 (2), 217–232.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research* 80 (1), 5–29.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2009. When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research* 2 (1), 57–77.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2012. Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research* 5 (3), 423–435.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112.
- Hall, S. 2010. Supporting mental health and wellbeing at a whole-school level: Listening to and acting upon children's views. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (4), 323–339.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Universitatis Tamperensis* 1669.
- Hieta, P., Hietanen, O., Karlsson, B., Parkkali, E. & Rautiainen, A. 2015. Opetusjärjestelyiden kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8*, 84–93.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2006. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life* 1 (2), 139–150.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52.
- John-Akinola, Y. O. & Nic Gabhainn, S. 2014. Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health* 14:964.
- Karvonen, S., Vikat, A. & Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence* 28 (1), 1–16.

- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438.
- Konu, A., Joronen, K. & Lintonen, T. 2015. Seasonality in school well-being: The case of Finland. *Child Indicators Research* 8 (2), 265–277.
- Konu, A. I. & Lintonen, T. P. 2006. School well-being in grades 4–12. *Health Education Research* 21 (5), 633–642.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Rimpelä, M. K. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17 (2), 155–165.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016: Eriarvoistuva koulu? Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:1.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2017: Onko lapsella oikeusturvaa? Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2017:1.
- Lastensuojelulaki 2007. 417/13.4.2007.
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. J. 2010. School well-being among children in grades 1-10. *BMC Public Health* 10:526.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti 25/2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Mason, J. & Hood, S. 2011. Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review* 33 (4), 490–495.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 2063.
- Murray-Harvey, R. 2010. Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational & Child Psychology* 27 (1), 104–115.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. 2015. The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life* 10 (1), 15–36.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Poikolainen, J. 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32 (2), 3–22.
- Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä: Ehdotus joustavan joulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.
- Randolph, J. J., Kangas, M. & Ruokamo, H. 2010. Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies* 11 (2), 193–204.
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Nic Gabhainn, S. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112 (2), 88–104.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13 (1), 12–23.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383–397.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. London: Sage.
- Soutter, A. K. 2011. What can we learn about wellbeing in school? *The Journal of Student Wellbeing* 5 (1), 1–21.
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. 2008. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review* 37 (1), 52–68.
- Tiliouine, H. 2015. School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research* 8 (1), 133–150.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- United Nations. 2011. Concluding observations: Finland. Committee on the Rights of the Child. Fifty-seventh session 30 May – 17 June 2011. CRC/C/FIN/CO/4.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59 (2), 203–228.
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 178–231.
- Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. 2012. Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective. Bristol: Policy Press.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. 2010. School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment* 28 (2), 139–152.

Saapunut toimitukseen 18.8.2016

Hyväksytty julkaistavaksi 19.6.2017