

9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi

Auri-Elina Haataja, 0253381

Pro gradu -tutkimus

Kevät 2015

Sosiaalityön koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi

Tekijä: Auri-Elina Haataja

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityö

Työn laji: Pro gradu -työ x Sivulaudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 77 + liitteet

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja kuvata, mitä ja millaista 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi on ja mitkä tekijät erottelevat sitä. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys perustui hyvinvoinnin, kouluhyvinvoinnin ja sosiaalisen kouluhyvinvoinnin erittelyyn ja tutkimukseen. Tutkimuksessa oli mukana 9. luokkalaisia kaupungista ja maaseudulta 50 156 henkilöä käsittäen alueellisesti koko Suomen. Tyttöjä vastaajista oli 24 914 ja poikia 25 242. Tutkimuksen aineisto saatiin Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemästä kouluterveyskyselystä vuodelta 2013. Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla käyttämällä faktorianalyysejä, reliabiliteettianalyysejä ja kuvailevia menetelmiä. Tutkimuksessa pohdittiin myös tiedonkeruuseen liittyviä erityispiirteitä sekä tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Faktorianalyysi tuotti kolme sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueita. Oleminen ja tekeminen -osa-alueella koululaiset eivät kokeneet vaikeuksia ryhmätyöskentelyssä, opetuksen seuraamisessa tai opettajien kanssa toimeen tulemisessa. Fyysiset rakenteet -osa-alueella joka toinen koululainen koki huonon ilmanvaihdon tai huoneilman olevan koulutyötä haittaava tekijä. Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella koululaiset kokivat, että he saivat koulusta tukea koulunkäynnin vaikeuksiin. Koululaiset viihtyivät hyvin yhdessä, mutta joka toinen koululainen koki, etteivät opettajat olleet kiinnostuneita siitä, mitä koululaisille kuuluu.

Boxplotilla kuvailtiin minkä tasoista sosiaalinen kouluhyvinvointi eri osa-alueilla oli. Oleminen ja tekeminen -osa-alueella oli systemaattisesti hyvä tilanne. Fyysiset rakenteet -osa-alueen sosiaalinen kouluhyvinvointi näyttöytyi kohtalaisena ja huonoin tilanne oli tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. Ristiintaulukoinnilla selvitettiin, erotteliko sukupuoli, paikkakunnalla asutun ajan kesto tai ystävyys-suhteet sosiaalista kouluhyvinvointia. Sukupuoli ei erotellut sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemista. Ainoastaan fyysiset rakenteet -osa-alueella pojilla oli tasaisempi tulos kuin tytöillä hyvän ja kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemisessa. Mitä pidempään koululainen oli asunut samalla paikkakunnalla, sitä parempaa hänen sosiaalinen kouluhyvinvointinsa oli oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Parhaaksi sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kokivat ne koululaiset, joilla oli vähintään yksi ystävä.

Avainsanat: Koululainen, sosiaalinen, hyvinvointi, kouluhyvinvointi, sosiaalinen kouluhyvinvointi

Muita tietoja:

Suostun tutkimuksen luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkimuksen luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1	Johdanto	1
2	Hyvinvoinnista sosiaaliseen kouluhyvinvointiin	4
2.1	Hyvinvointi.....	4
2.2	Kouluhyvinvointi.....	10
2.3	Sosiaalinen kouluhyvinvointi.....	14
2.4	Sosiaalisuus ja sosiaalinen toiminta	20
3	Tutkimuksen toteuttaminen.....	26
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	26
3.2	Tiedonkeruun erityispiirteitä.....	27
3.3	Metodologia ja tutkimusaineiston esittely	30
3.4	Tutkimuksen eettisyys.....	36
4	Tutkimusaineiston analyysi ja tulokset.....	43
4.1	Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet.....	43
4.1.1	Oleminen ja tekeminen.....	45
4.1.2	Fyysiset rakenteet	49
4.1.3	Tuki ja yhteisöllisyys.....	53
4.2	Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin tasot	56
4.3	Sosiaalista kouluhyvinvointia erottelevat tekijät	59
4.3.1	Sukupuoli.....	60
4.3.2	Paikkakunnalla asumisen kesto	62
4.3.3	Ystävyyssuhteet.....	65
5	Pohdinta.....	68
	Liitteet	78

Taulukkuuettelo

Taulukko 1. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella sukupuolen mukaan	61
Taulukko 2. Sosiaalinen kouluhyvinvointi fyysiset rakenteet -osa-alueella sukupuolen mukaan	61
Taulukko 3. Sosiaalinen kouluhyvinvointi tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella sukupuolen mukaan	62
Taulukko 4. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella paikkakunnalla asumisen mukaan.....	63
Taulukko 5. Sosiaalinen kouluhyvinvointi tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella paikkakunnalla asumisen mukaan.....	64
Taulukko 6. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella ystävyysuhteiden mukaan	66

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Oleminen ja tekeminen -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat.....	46
Kuvio 2. Fyysiset rakenteet -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat	50
Kuvio 3. Tuki ja yhteisöllisyys -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat.....	54
Kuvio 4. Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet ja niiden tasot.....	57

1 Johdanto

Lapsen koulunkäyntiin latautuu paljon merkityksellisiä yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia arvoja. Yksilön elämänkulun näkökulmasta kouluttautuminen on tärkeä hyvinvoinnin ja selviämisen ennustaja (Harinen & Halme 2012, 9). Historiallisesti tarkasteltuna koulun ja koulutuksen osuus lasten ja nuorten hyvinvoinnissa on ollut merkittävä. Oppivelvollisuutta toteuttaneiden kansa- ja peruskoulun merkitys suomalaisten hyvinvoinnin edistämässä on kiistaton, koska kaikkien lasten oikeus koulutukseen nosti sivistystasoa. Sivistyksellinen hyvinvointi puolestaan mahdollisti jatkuvan taloudellisen kasvun. Kautta aikojen koulu yhteisö on perheen ohella ollut toinen tärkeä kehitysyhteisö, jossa lapset ovat saaneet tukea myös silloin, kun kotona on ongelmia. (Janhunen 2013, 25; Rimpelä 2008, 14.)

Kirsi-Marja Janhusen (2013) ja Matti Rimpelän (2008) mukaan erityisesti peruskoululla on tärkeä asema nuorten hyvinvoinnissa, koska oppivelvollisuudesta seuraa se, että jokainen 7–16-vuotias suomalainen on yhdeksän vuoden aikana merkittävän osan valvellaoloajastaan peruskoulussa ja siihen liittyvässä läheisessä toiminnassa. Elina Nivalan (2006, 104–105) mukaan koulu sosialisatioympäristönä on sikäli erityisasemassa, että se on nimenomaan erikoistunut tuottamaan yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita. Sen tähden koulua pidetäänkin merkittävänä lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen ja yhteiskunnallistumisen instituutina, joka valmistaa uusia yhteiskunnan jäseniä yhteiskunnalliseen elämään.

Janhusen (2013, 25) mukaan yhteiskunnan vahvoilla instituutioilla kuten perhe, koulutus ja työ, on ollut perinteisesti suuri merkitys ihmisten yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. Jos ihminen jostain syystä jää näiden instituutioiden ulkopuolelle, tarkoittaa se osattomuutta, ja yleensä se merkitsee erilaisten tukitoimien piiriin joutumista, tai toisaalta pääsemistä. Rimpelä (2008, 14–15) tuokin esille, että jokaisessa kunnassa nuorten pahoinvointi on perusopetuksen ja koulun sosiaalityön haaste. Pahoinvoinnin lisääntyminen näkyy peruskoulun arjessa yleensä koulujen työrauhan rikkoutumisena, kiusaamisena tai muina negatiivisina ilmiöinä.

Rimpelä (2013, 41–42) korostaa, että hyvinvoinnin mukaan ottaminen koulujen arviointikeskusteluihin tehostaa koulun ja kodin yhteistyötä. Näin lapset ja nuoret oppivat arvioimaan realistisesti omaa hyvinvointiaan sekä tulkitsemaan elimistönsä viestejä myös koulumaailmassa, koska hyvinvointiosaamisen perusta rakennetaan ennen kouluikää. Tätä oppimista on tukemassa kotikasvatus, joka yleensä tapahtuu ilman ulkoista tukea. Hyvinvoinnin perusosaamisen ollessa lapsen hallinnassa vapautuu hänellä voimavaroja muun muassa lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämä teoria tukee varhaiskasvatuksen suunnitelmallista arviointia, sillä mikäli kehitys alkaa merkittävästi poiketa iän mukaisesta osaamisesta, voidaan vanhempia tukea lastensa hyvinvointiopettamisessa.

Rimpelä (mt., 33–34) toteaa, että hyvinvointioppiminen ei ole vain lapsuuteen kuuluva asia, vaan se jatkuu vanhuuteen asti. Lapset ja nuoret oppivat hyvinvointia ja pahoinvointia samalla tavalla kuin lukemista, laskemista ja kirjoittamista. Anne Konu (2002, 10–11) on samoilla linjoilla Rimpelän (2013, 33–34) näkemyksen kanssa siitä, että hyvinvoinnin vastinparina on pahoinvointi. Ihmisten tarpeet saada hyvinvointipalveluita nousevat heidän pahoinvoinnistaan, jolloin jokin yhteiskunnan hyvinvointipalvelu ei ole tavoittanut yksilöä, toiminut hänen kaipaamallaan tavalla tai yksilön kyky toimia yhteiskunnassa on estynyt jostain syystä. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin arvioiminen on yleisesti ymmärretty siten, että sitä tekevät siihen tarkoitukseen koulutetut ammattilaiset.

Useat koululaisten hyvinvointia koskevat vertailut ovat olleet huolestuttavaa luettavaa. Sosiaalinen kouluhyvinvointi onkin noussut 2000-luvulla yhteiskunnalliseksi huolenaiheeksi Suomessa. Lisäksi Riitta Vornasen (2001) havainto siitä, että olemassa olevat lasten hyvinvointitutkimukset sijoittuvat vahvasti rakenteiden ja instituutioiden tasolle ja että tiedontuottajina ovat yleensä aikuiset, herätti oman kiinnostukseni tutkia lasten ja erityisesti nuorten hyvinvointia. Tutkimusten mukaan suomalaiset koululaiset eivät viihdy koulussa kuten ikätoverinsa muissa maissa. Lähimenneisyyden kouluampumiset ovat antaneet traagisen esimerkin suomalaisten koulujen arjesta.

Henkilökohtainen perusteluni pro gradu -tutkimukseni aiheelle nousee omista lapsistani. Esikoiseni on aloittanut yläkoulun suorittamisen samaan aikaan, kun työstän tutkimustani. Poikani käy alakoulun viimeistä luokkaa, joten hän on siirtymässä yläkouluun vuoden kuluttua. Seuratessani lasteni kehitystä ja kasvamista pois välittömästä äidin ja

isän läheisyydestä mieleni valtaavat isot kysymykset siitä, pystyykö nyky-yhteiskunta pitämään tarpeeksi hyvää huolta lapsistamme ja nuoristamme. Lastemme kasvaessa yhä isommiksi emme ole vanhempina enää ainoita tärkeitä aikuisia heidän elämässään. Opettajista, muusta koulun henkilökunnasta, koulumiljööstä ja siellä vallitsevasta kulttuurista ja vuorovaikutuksesta tulee merkittävä osa lastemme jokapäiväistä elämää, elinympäristöä ja yhteisöä, jossa he oppivat hyvinvointia tai pahoinvointia.

Olen päätenyt tekemään kvantitatiivisen tutkimuksen Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn aineistosta, joka on luovutettu käyttöni tutkimussuunnitelmaa vastaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014). Tutkimukseni tehtävänä on kuvata 9. luokkalaisten sosiaalista kouluhyvinvointia heidän näkökulmastaan. Tavoitteena on lisäksi pohtia, mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia. Tutkimukseni on sosiaalityön kohteena olevan ilmiön, sosiaalisen kouluhyvinvoinnin tutkimusta, mutta samalla se on sosiaalityön tutkimusta siitä lähtökohdasta, että työn sisältö määrittyy työn kohteesta käsin (Väänänen 2013, 13). Tämä tarkoittaa sitä, että tässä tutkimuksessa tavoitellaan nuorten äänen kuulumista ja esille tuomista, koska he ovat olleet vastaajina kouluterveyskyselyssä, jota aineistonani käytän.

Tutkimukseni rakentuu viiteen päälukuun. Tutkimuksen toisen luvun tavoitteena on rakentaa ja kuvata viitekehys, jonka avulla paikannan tutkimukseni tutkimusilmiön kenttään, jolla liikun. Se tapahtuu avaamalla tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä, jotka ovat hyvinvointi, kouluhyvinvointi ja sosiaalinen kouluhyvinvointi. Käsitteiden avaamisen tarkoituksena on auttaa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä ja rajaamista. Ne ovat kuin työkaluja, joilla pyritään hahmottamaan ilmiöitä teoreettisella tasolla. (Hirsjärvi ym. 2009, 146–157.) Toisen luvun lopuksi auki kirjoitan tämän tutkimuksen näkökulmasta sosiaalisuus ja sosiaalinen toiminta ajatusmaailman, jotta tutkimusilmiön kokonaisvaltainen ymmärrys olisi lukijaystävällinen. Luvussa kolme kerron lukijalle tutkimukseni tarkoituksesta, tutkimuskysymyksistä, aineistosta, analysointimenetelmistä ja eettisyydestä. Neljäs luku sisältää tutkimuksen tulosten esittelyn ja analysoinnin asettamieni tutkimuskysymysten mukaisesti. Luvussa viisi päätän työni pohdintaan sekä tutkimusprosessin arviointiin.

2 Hyvinvoinnista sosiaaliseen kouluhyvinvointiin

2.1 Hyvinvointi

Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys juontaa juurensa historiasta. Olen perehtynyt Erik Allardtin kolmijakoon, jonka hän on pelkistänyt englanninkielellä käsitteisiin *having*, *loving* ja *being*. Hänen teoreettinen jäsennyksensä hyvinvoinnin ulottuvuuksista auttaa luomaan jäsentynyttä kokonaiskuvaa hyvinvoinnista. (Allardt 1998, 38–39.) Allardtin kolmijakoa ei ole kuitenkaan tehty suoranaisesti tutkimaan koululaisten sosiaalista kouluhyvinvointia, joten tulen tutkimukseni edetessä käyttämään jäsennyksen apuna myös muiden tutkijoiden näkemyksiä hyvinvoinnin määrittelystä suhteuttaen niitä Allardtin hyvinvointikäsitteistöön.

Hyvinvointikeskustelun keskeinen kysymys lienee se, mistä ja keiden näkökulmasta hyvinvointia tarkastellaan (Vornanen 2001). Hyvinvointi koostuu monista tekijöistä, joihin kuuluu niin objektiivisesti mitattavia asioita kuin subjektiivisia arvostuksia ja tuntemuksia. Terveys, elinolot ja toimeentulo katsotaan kuuluvaksi objektiivisiksi hyvinvoinnin osatekijöiksi. Sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja onnellisuus ovat puolestaan subjektiivisen hyvinvoinnin osatekijöitä. (Janhunen 2013, 15–16; Konu 2002; Moisio ym. 2008, 14.) Kouluterveysaineisto antaa mahdollisuuden tutkia niin subjektiivisia kuin objektiivisiakin hyvinvoinnin osatekijöitä. Tutkimukseni paikantuu koululaisten kokemuksiin heidän näkökulmastaan, joten tarkastelun kohteena ovat subjektiiviset hyvinvoinnin osatekijät.

Allardt (1976, 21; Allardt 1998) on jäsentänyt hyvinvointia yleisen hyvinvoinnin ulottuvuuksina. Se koostuu Allardtin mukaan elintasosta (*having*), joka kuvaa laajasti ihmisten tarvitsemia materiaalisia mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi asuinoloja ja koulutusta. Toinen osa-alue on yhteisyysuhteet (*loving*), jotka koostuvat paikallis- ja perheyhteisyydestä sekä ystävyysuhteista. Kolmas osa-alue Allardtin mukaan on oman itsensä toteuttaminen (*being*), joka koostuu arvonannosta, ainutlaatuisuudesta ja tyydytystä antavasta tekemisestä.

Allardt (1998, 39–40) on myöhemmin lisännyt hyvinvoinnin määrittelynsä indikaattoreita ja hyvinvoinninehtoja, joita hän ei vielä käsitellyt 1970-luvulla. Allardt on halunnut valita myös ihmisen tarpeet tarkastelun ja indikaattorien valinnan lähtökohdaksi. Tarve viittaa hänen mukaansa sellaisiin välttämättömyyksiin, joita ilman ihminen kärsii.

Mielenkiintoiseksi Allardtin hyvinvoinnin määrittelyn tekee se, että hän näkee kullakin hyvinvoinnin osa-alueella olevan sekä objektiivisen että subjektiivisen ulottuvuuden. Allardtin (mt., 40–42) mukaan, kun jako objektiivisiin ja subjektiivisiin indikaattoreihin riskiintaulukoidaan havingin, lovingin ja beingin kanssa, saadaan kuusi eri indikaattorityyppiä:

- 1) Elintason (having) objektiiviset indikaattorit, esimerkiksi tulotaso ja terveys.
- 2) Elintason (having) subjektiiviset indikaattorit kuten elintaso (tulotaso ja terveyttä) koskeva tyytymättömyys ja tyytyväisyys.
- 3) Yhteisyyssuhteiden (loving) objektiiviset indikaattorit kuten ystävien lukumäärä ja perhesuhteet.
- 4) Yhteisyyssuhteiden (loving) subjektiiviset indikaattorit kuten onnellisuuden ja onnettomuuden elämykset.
- 5) Ihmisenä olemisen (being) objektiiviset indikaattorit esimerkiksi harrastukset ja korvaamattomuuden kokemukset.
- 6) Ihmisenä olemisen (being) subjektiiviset indikaattorit kuten omakohtaiset kokemukset vieraantumisen ja itsensä toteuttamisesta.

Tutkimukseni ei sisällä Allardtin (1976) having-käsitettä sellaisenaan, koska allardtilaisessa jäsennyksessä se tarkoittaa aineellisia ja ei-henkilökohtaisia perustarpeita. Perustelen valintaani sillä, että tutkittaessa sosiaalista kouluhyvinvointia Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveysaineisto antaa mahdollisuuden mennä lähemmäksi koululaisen koulupäivän aikana kokemia asioita, jotka ovat merkityksellisiä heille. Tällöin voin turvallisesti jättää suurimman osan Allardtin having-kategoriaan jaottelemista asioista tämän tutkimuksen osalta sivuun ja keskittyä asioihin, jotka ovat todellisuutta koulupäivän aikana koululaisen näkökulmasta. Aiheen rajaus jättää jo sinällään pois toimeentuloon liittyvät seikat, sillä Suomessa on maksuton perusopetus. Tästä toki voidaan

olla eri mieltä kaikkine leirikoulu-rahakeräyksineen, mutta ne asiat eivät ole oleellisia tässä tutkimuksessa.

Konu (2002, 6–7, 41, 44) on väitöskirjassaan soveltanut koulun hyvinvointimallin koulu-ympäristöön Allardt (1976) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta. Näin hän on myös selkiyttänyt kouluhyvinvoinnista käytävää keskustelua sekä tuottanut välineen kouluhyvinvoinnin arviointiin. Malli on sovellettavissa hyvin yläkouluikäisten sosiaalisen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen (Siekkinen & Niiranen 2008, 38).

Allardt (1993, 89–91) mallissa hyvinvointi, kasvatus, opetus sekä oppiminen on yhdistetty toisiinsa. Konun (2002, 10, 43–44) näkemyksen mukaan kokonaisvaltaiseen koulun hyvinvointiin vaikuttavat myös oppilaiden kodit ja muu ympärillä oleva yhteisö. Hyvinvoinnin itsessään Konu on jakanut neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Konun tutkimus tuo esille kotikasvatuksen suuren merkityksen lapsen elämässä, mutta lisäksi on nähtävissä yhteisön merkitys, jota ei tule väheksyä (Koskela 2009, 25–28).

Allardt (1976) on sisällyttänyt terveyden having-kategoriaan, kun taas Konu (2002, 46) on, poiketen Allardtista, määritellyt kokonaan oman health-kategorian, joka ymmärtään erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena. Konun koulun hyvinvointimallissa terveys on siksi mukana isossa merkityksessä, koska se nähdään voimavarana. Tutkimuksessani olen tarkoituksellisesti rajannut pois erityisesti terveyteen liittyvät kysymykset ainakin kolmen eri perustelun takia. Ensiksikin sen vuoksi, että tutkimukseni tavoitteena ei ole etsiä suoranaisesti voimavaroja. Toiseksi terveyttä ja sen suhdetta hyvinvointiin on jo tutkittu paljon.

Kolmanneksi sosiaali- ja terveysalalla *sosiaalinen* on poikkeuksetta alakynnessä. Vasta lyhyen aikaa käytännöntyötä tehneenä olen huomannut, että sosiaalityön professio vaatii aivan omaa erityistä esille tuomista. Samoilla linjoilla ovat esimerkiksi Mikko Mäntysaari ja Tuija Kotiranta (2011, 23), kun he ottavat kantaa siihen, mitä sosiaalisella on sen noin sata vuotta kestäneen historian aikana tarkoitettu ja mistä syistä johtuen 2010-luvulla näyttää siltä, että käsite on katoamassa kielestämme. Heidän mielestään nykyisen

kilpailukyky-yhteiskunnan arvot eivät ole yhteensopivia arvoja sen kanssa, mitä sosiaalinen perinteisessä merkityksessään on.

Mäntysaaren ja Kotirannan (2011, 23) mukaan asetettaessa hyvinvointi hyvän yhteiskunnan perustaksi siten, että se edellyttää joidenkin tarpeiden tyydyttämistä, tuodaan samalla esille myös sosiaalisia arvoja. Allardt (1976, 30–31) on samoilla linjoilla näkemystensä kanssa, ja nostaakin vastattavaksi kysymyksen, kenen ja miten määriteltyjä arvoja otetaan mukaan arvioitaessa hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Mäntysaaren ja Kotirannan (2001, 23) ajatus on yksi merkittävä tekijä tutkimukseni taustalla. Lisäksi Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen keräämä kouluterveysaineisto sopii omaan arvomaailmaani muun muassa siksi, että siinä ovat vastaajina koululaiset itse. Näin ollen näen toimivana Allardtin (1976; Allardt 1998) jäsenyyksen hyvinvoinnista tutkimuksessani.

Tutkimukseni tarkastelukulma paikantuu mikrotasolle, koska tutkimuksen kohteena on sosiaalinen kouluhyvinvointi koululaisten näkökulmasta. Lapset ja nuoret tekevät hyvinvoinnin tutkimisen haasteelliseksi ja samalla hyvin mielenkiintoiseksi, koska meillä on erilaisia ja hajanaisia käsityksiä siitä, mitkä kaikki asiat vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa. Pohjimmiltaan käsityksemme lasten ja nuorten hyvinvoinnista liittyy myös käsitykseemme lapsista ja lapsuudesta. (Helavirta 2005, 85.)

Lasten hyvinvoinnista ei ole olemassa selvää kuvaa. Tutkijat ovat todenneet, että hyvinvointia täytyykin lähestyä useasta eri suunnasta ja eri tavalla. Yleisesti lapsia ja nuoria pidetään perheen ja yhteiskunnan voimavarojen vastaanottajina ja oletuksena on, että he eivät pysty ohjailemaan elinolojaan saamiensa voimavarojen kautta. Koska jokainen aikuinen on joskus ollut lapsi, niin aikuinen helposti olettaa tuntevansa lapset ja ymmärtävänsä heitä. Käytännössä asia on monilta osin tätä monimutkaisempi. Yhteiskunnan kehittyminen ja omat kokemukset lapsuudesta luovat jokaiselle yksilölle ja sukupolvelle omanlaisensa elämysympäristönsä. Lasten ja nuorten kohdalla hyvinvointi ei riipu ainoastaan aikuisten antamista voimavaroista ja huolenpidosta, vaan myös aikuisten kyvystä kuunnella lasta ja ottaa huomioon lasten ja nuorten näkemykset. (Kiili 1998, 15–16, 19; Vornanen 2001.)

Erilaisia tutkimuksia tehdään koskien lasten ja nuorten tärkeitä elämänalueita, ja niistä esitetään erilaisia tulkintoja. Varmuudella ei kuitenkaan voida sanoa, mikä tulkinta olisi oikea ja mikä väärä. Lasten ja nuorten arjen ympäristöt ja yhteisöt, joissa he elävät, ovat moninaisia. (Rimpelä 2013, 20, 35.) Muun muassa sosiaaliset verkostot ja ihmisten omat elinympäristöt ovat niitä paikkoja, joissa hyvinvointia rakennetaan (Janhunen 2013, 16–17; Moisio ym. 2008, 16–18).

Ajatuksena tutkia sosiaalista kouluhyvinvointia kouluterveysaineisto antaa mahdollisuuden yhdistää Allardtin (1976) having-käsitteen ja Konun (2002, 44) käyttämän määritelmän koulun olosuhteista käsittäen esimerkiksi koulun opiskelutilat, valaistuksen ja puhtauden. Konulla tähän yhteyteen kuuluivat myös esimerkiksi viihtyisyys, melu ja ilmavaihto, kuten myös tässä tutkimuksessa. Olosuhteita voidaan Konun mukaan tarkastella myös oppilaille tarjottavina palveluina kuten ruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus. Viimeksi mainittuja olosuhteita ei oteta mukaan tähän tutkimukseen ja perustelen valintaani sillä, että tarkoitukseni ei ole tutkia esimerkiksi terveydenhuollon toimintaa tai oppilaanohjauksen toimivuutta.

Tutkimukseni rajautuu kouluhyvinvoinnin sosiaaliseen puoleen, josta kunakin aikana on vallinnut omanlaisensa ymmärrys ja tulkinta. Sosiaaliseen kouluhyvinvointiin kuuluu nähdäkseni ympäristö, jossa koululaiset toimivat, joten ei ole yhdentekevää, millainen se on. Siinä mielessä jaan Konun (mt., 44) ajatuksen joko mukavista tai epämukavista fyysisistä kouluoloista, jotka vaikuttavat koululaisten tiloissa viihtymiseen ja sitä kautta heidän sosiaaliseen kouluhyvinvointiinsa.

WHO:n yleisen tason määritelmän mukaan terveys on ”täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila eikä vain sairauden puuttumista” (WHO, 1948). Jussi Simppura (2009, 39–40) kysyykin aiheellisesti, jyrääkö terveys hyvinvoinnin. WHO:n määritelmä näyttäisi määrittävän sosiaalisen hyvinvoinnin terveyden alakomponentiksi eikä ota kantaa taloudellisesta tai esimerkiksi ympäristön tilaan ja kestävyyyteen liittyvästä hyvinvoinnista. Kysymys siitä, onko terveys ihmiselämän ylin arvo vai onko se yksi hyvinvoinnin komponenteista, oli keskeisesti esillä, kun valmisteltiin vuoden 2009 alussa toteutunutta Kansanterveyslaitoksen (KTL) ja Stakesin fuusiota Terveyden ja hyvinvoinnin laitokseksi (THL).

Edellä esittämiäni perustelujen tarkoituksena ei ole ollut tehdä tyhjäksi hyvän terveydentilan myönteisiä vaikutuksia yleisesti ottaen hyvinvoinnille ja tarkennettuna sosiaaliselle hyvinvoinnille. Nähdäkseni sosiaalista on tärkeää tutkia myös ilman jatkuvaa terveyden läsnäoloa, vaikka Konu (2002, 60–59) onkin sitä mieltä, että hyvinvoinnista ei voida puhua puuttumatta terveyteen. Konu tuo esille, että kokonaisvaltaiset terveydenedistämisen ohjelmat kouluissa korostavat sosiaalisen ja henkisen terveyden merkitystä, mutta empiirisissä tutkimuksissa tuloksia määritellään kuitenkin yksilöiden terveydentilana, terveyskäyttäytymisinä, arvoina ja niin edelleen. Toisin sanoen terveys on pääkäsite, ja se pyritään määrittelemään hyvin laajasti. Näin ollen sosiaalisen osuus jää nähdäkseni vääjäämättä pienemmäksi.

Tutkimuskirjallisuutta lukiessani olen huomannut, että viime aikoina on painottunut hyvinvoinnin aiempaa kokonaisvaltaisempi ja eri näkökulmia yhdistelevä lähestyminen. Tällainen tutkimuksellinen kehitys on ilmeisen tärkeää sosiaalityölle. (Janhunen 2013, 15–16; Konu 2002; Moisio ym. 2008, 14.) Myös Janhunen (2013, 14) näkee, että hyvinvointitutkimuksen viimeaikainen kiinnostus on kohdistunut ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen sosiaalisen tai alueellisen eriarvoisuuden sijaan.

Esimerkiksi Vornanen (2001, 39) toteaa, että lasten hyvinvointi ei ole irrallaan aikuisten hyvinvoinnista. Työelämä ja sen muutokset, äitien ja isien hyvinvointi sekä yleinen perhe- ja yhteiskuntapolitiikka vaikuttavat kaikki osaltaan siihen, että hyvinvointi on mahdollinen niin aikuisille kuin lapsillekin. Viime vuosina lasten hyvinvointikeskusteluun ja sitä koskevaan tutkimukseen ovat tulleet mukaan myös lapsen oikeudet (Kiili 1998).

Vornanen (2001, 25–28; Vornanen 2010, 51–52) on määritellyt lasten ja nuorten hyvinvoinnin rakentuvan turvallisuuden, onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteista osalliseksi pääsemisestä. Näistä turvallisuus tulee ihmisten välisistä suhteista ja viittaa Allardtin (1976; Allardt 1998) kuvaamiin yhteisyyssuhteisiin. Onnellisuus puolestaan on suhteessa turvallisuuteen ja tyytyväisyyteen. Subjektiivinen turvattomuuden kokeminen ilmenee pelkoina, psykosomaattisena oirehdintana ja liiallisena huolestuneisuutena.

Vornasen (2001, 25–28; Vornanen 2010, 51–52) mukaan nuorten hyvinvointia on tutkittu empiirisesti paljon, mutta sen sijaan käsitteellistä määrittelyä on tehty Suomessa niukasti. Keskeisiä kysymyksiä nuorten näkökulmasta ovat kysymykset; minne kuulun ja onko minulla paikka yhteisössä. Nuoren elämässä paikka voi olla alue tai tila, yleisimmin se on koulu tai koti. Nuorten kohdalla paikka voi olla myös tunne siitä, että on turvallista ja hyvä olla. Hyvinvointitutkimuksella on vahvat perinteet Pohjoismaissa, mutta Suomessa on melko vähän problematisoitu hyvinvointikäsitteen määritelmää eri ikäryhmien, kuten koululaisten, näkökulmasta. Hyvinvointikäsitettä voidaan pitää itsessään varsin ikäneutraalina terminä, jota sovelletaan eri ikäryhmiin. (Vornanen 2001; Vornanen 2010.)

2.2 Kouluhyvinvointi

Janne Pietarinen, Tiina Soini ja Kirsi Pyhältö (2008, 56) toteavat, että kouluhyvinvoinnin tutkimukset ovat yleensä keskittyneet oppilaiden kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen tarkasteluun. Tutkimustuloksista on havaittavissa osin ristiriitaisuuksia esimerkiksi koulussa viihtymisessä ja menestymisessä, jotka eivät välttämättä ole kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Oppilailta saadun tiedon mukaan myös työrauhaongelmat ja fyysisen ympäristön negatiiviset ilmiöt ovat melko yleisiä, mutta niiden ei koeta olevan aina suorassa yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin. Sosiaalinen ympäristö näyttäisi tutkimustulosten mukaan nousevan keskeiseen asemaan oppilaiden hyvinvoinnissa. Sirpa Vahteran (2007) näkemys tukee omaa ajatustani siitä, että kouluympäristössä hyvinvoinnin yhteys sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä siinä saatuun tukeen ja ohjaukseen on olennainen.

Janhusen (2013, 17–19) mukaan kouluissa hyvinvoinnin tutkimus on ollut melko vähäistä, mutta nykyisin kouluissa on pyritty kehittämään kokonaisvaltaisia hyvinvointiohjelmiä. Voitaneen sanoa, että nykyisin hyvinvointikysymysten pohtiminen on koulujen jokapäiväistä elämää. Varsinainen tutkimustyö kouluhyvinvoinnin alueella on kuitenkin melko vähäistä, kun lähestytään kouluhyvinvointia laaja-alaisesti nimenomaan koululaisten näkökulmasta. Kouluhyvinvointia voikin lähestyä oppilaiden kokonaishyvinvoin-

nin tilana, jonka toteutuminen on mahdollista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena. Ilmiönä kouluhyvinvointi on mielenkiintoinen, sillä tutkimusten mukaan oppilaiden kouluviihtyvyys vähenee iän myötä siirryttäessä alemmilla luokilla ylemmille luokka-asteille. Kouluhyvinvoinnin tutkimiseen liitetäänkin usein myös kouluviihtyvyyden ja koulutyytyväisyyden tarkastelua. Kouluviihtyvyys ja koulutyytyväisyys puolestaan pohjautuvat elämänlaadun tarkasteluun. (Janhunen 2013, 17–19.)

Elämänlaadun tarkastelu on liitetty usein hyvinvoinnin tutkimiseen, koska hyvinvointi kertoo ihmisten elämänlaadusta ja sitä voidaan tarkastella yksilön tai laajemman yhteisön näkökulmasta. Elämänlaadun tutkimisen kohteena voivat olla yksilön kokemukset omasta elämästä tai ulkoiset olosuhteet. Sosiaalisten suhteiden subjektiivisia kuvauksia ovat onnellisuuden tai pahoinvoinnin elämykset, ja ne tulevat ihmisen tarpeesta kokea yhteisyyttä muihin ihmisiin ja siten rakentaa sosiaalisia identiteettejä. (Allardt 1976, 21, 32, 50–51; Allardt 1998, 40–45.) Allardt'n näkemyksiä myös kritisoitiin 1970- ja 1980-luvuilla muun muassa siksi, että hyvinvointikäsitteiden nähtiin olevan osallisena enemmän poliittisiin olosuhteisiin kuin yhteiskuntateoriaan. Lisäksi hyvinvoinnin jakamista osa-alueisiin kritisoitiin. (Helavirta 2011, 19.)

Pohdittaessa, mitä kouluhyvinvointi on, hahmottuu kaksi toisistaan hieman poikkeavaa toiminta-ajatusta. Ensimmäisessä vaihtoehdossa opettaminen ja oppimistavoitteet erotetaan terveys- ja hyvinvointitavoitteista. Koulun opetushenkilöstö huolehtii opettamisesta kunnan opetustoimen, Opetushallituksen sekä opetusministeriön ohjauksessa. Hyvinvointitavoitteet ja hyvinvoinnin edistämisen kuuluvat oppilashuollon ja siihen sisältyvän kouluterveydenhuollon tehtäviin. Toisessa toiminta-ajatuksessa yhdistetään terveys-, hyvinvointi- ja oppimistavoitteet. Tästä näkökulmasta katsottuna koulu yhteisö olisi jakamaton kokonaisuus. Hyvinvointia ja terveyttä edistetään kaikessa koulun toiminnassa. Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen lisää opettajien hyvinvointia ja se luonnollisesti lisää oppilaiden hyvinvointia. Niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on viime vuosina alettu korostaa jälkimmäistä toimintalinjaa. (Konu 2002, 44; Rimpelä 2008, 37–38.)

Useissa tutkimuksissa Allardtin being on nähty koulunkäyntiin liittyvänä asiana ja koulun tarjoamina itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina. Jokainen yksilö on tärkeä osa kouluyhteisöä. On tärkeää, että koululainen pystyy osallistumaan häntä itseään ja hänen koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Myönteiset oppimiskokemukset edesauttavat itsensä toteuttamista, ja lisäävät kouluhyvinvointia. Vanhemmilta, opettajilta ja kavereilta saatu arvostus on ensiarvoisen tärkeää yksilön näkökulmasta. Kun koululainen kokee, että häntä arvostetaan, koulunkäynnistä ja oppimisesta tulee luontojaan merkityksellistä. Koulupäivän aikana olevien niin kutsuttujen hyppytuntien merkitys on myös tärkeää. Koululaiset voivat viettää aikaa yhdessä hieman vapaammin ja silloin läheinen yhteys koulukavereiden kanssa antaa vastapainoa opiskelulle ja vahvistaa itsensä toteuttamista sekä tukee yhteisöllisyyden tuntua. (Konu 2002, 43–46.)

Janhusen (2013, 21) mukaan pedagogisen hyvinvoinnin määrittelee opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutusprosessi ja sen yhteys oppilaan psyykkiseen, emotionaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Martti Siekkinen ja Pirkko Niiranen (2008, 39) näkevät myös yhteyksiä esimerkiksi lasten motivaation ja minäkäsityksen välillä. Ne molemmat heijastuvat oppimistilanteissa lasten oppimiseen ja emotionaalisiin kokemuksiin. Näin ajateltuna kouluhyvinvointi näyttäytyy oppilaan omien valmiuksien ja mahdollisuuksien pohjalta mutta myös erilaisissa vuorovaikutusprosesseissa kouluyhteisön jäsenten välillä. Janhunen (2013, 22) toteaaakin, että lapsuus- ja nuoruusiässä syntyneillä myönteisillä koulukokemuksilla ja asenteilla on merkittävä vaikutus ihmisten myöhempisiin opiskeluvaiheisiin.

Myönteisten koulutusasenteiden muodostuminen ja ennaltaehkäisevä työ syrjäytymistä vastaan ovat riippuvaisia esimerkiksi siitä, miten koulussa pystytään tunnistamaan ja hoitamaan erilaisia oppimisvaikeuksia mahdollisimman varhain (Huhtanen 2007). Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Kathryn E. Perryn ym. (2007) Kaliforniassa tekemän tutkimuksen mukaan ongelmat sopeutumisessa koulun yleisiin vaatimuksiin ovat olleet yhteydessä lasten oppimiseen, mutta myös sellaisiin pidempiaikaisiin vaikutuksiin kuin kouluvaikeuksiin ja psyykkisen hyvinvoinnin ongelmiin.

Pietarisen ym. (2008, 59–60) mukaan pyrkimys eheään toiminnan ymmärtämiseen on yksilön selviytymiskeino suhteessa ympäristön asettamiin haasteisiin. Pelkkä eheyden kokemus ei ole oppimisen onnistumisen kannalta riittävä hyvinvointia tuottava elementti, vaan kokeakseen osallisuutta ihmisen on myös koettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi yhteisössä. Hyvinvoinnin kokemus puolestaan säätelee voimakkaasti sosiaalisen kouluhyvinvoinnin onnistumista ja koulutyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Mt.)

Päivi Harisen ja Juha Halmeen (2012) mukaan lapsen oikeuksien toteutumisen pohtiminen, aivan kuten kouluhyvinvoinnin todellisen kuvan luominen, ei ole yksiselitteistä. Koululaistemme koulunkäyntiin liittyy paljon hyviä asioita, ja kun lapset ja nuoret ovat listanneet elämänsä harmillisimpia asioita, ehkä hieman yllätykseksikin koulu ei näy näillä listoilla ollenkaan. Koulunkäyntiin liittyy myös painiskelua erilaisten vaikeuksien ja pelkojen kanssa. Sen vuoksi kouluhyvinvoinnin riskien ja uhkien tunnistaminen on pyrkimystä hyvinvoivaan kouluun. Harinen ja Halme (mt.) ovat lähestyneet mielenkiintoisella tavalla peruskoululaisten kouluhyvinvointia. Heidän tutkimuksena yhtenä tavoitteena on ollut laajentaa heidän mielestään melko yksipuolista ja taipumatonta kuvaa, joka suomalaisten lasten huonosta kouluhyvinvoinnista on syntynyt erilaisten kansainvälisten vertailutulosten myötä.

Harinen ja Halme (mt., 20–21) ovat peilanneet kouluhyvinvointitutkimusten tuloksia YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen muutamiin keskeisiin artikloihin vuodelta 1989. Suomihan on ratifioinut sopimuksen vuonna 1991, mikä velvoittaa valtiota kiinnittämään erityistä katsetta lapsen oikeuksien toteutumiseen. Toinen artikla käsittelee lapsen oikeutta yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaiseen kohteluun. Kouluhyvinvointikysymyksenä artikla liittyy siihen, pystyykö koulu luomaan lapselle syrjinnästä vapaan ja tasa-arvoisen ympäristön. Mikäli tämä oikeus toteutuu lapsi voi koulussaan olla vapaasti oma itsensä ilman hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa, perheeseensä tai kollektiivisiin ryhmäjäsenyyksiin perustuvaa erottelua ja eriarvoistamista. Perinteisesti Suomessa koulu on nähty vakaana ja järjestäytyneenä instituutiona, mikä on osaltaan ylläpitänyt yleistä uskoa sen turvallisuuteen ja tasapuolisuuteen.

Harinen ja Halme (2012) tuovat esille, että lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 12 liittyy oikeuteen osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Koululaisten arjessa tämä tarkoittaa sitä, miten lasten ja nuorten mielipiteet otetaan huomioon ja miten paljon lapset ja nuoret voivat vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon. Koulu instituutiona on yksi keskeinen toimija lapsen elämässä, johon myös kysymykset siitä, miten koulu tukee demokraattista ja kriittistä ajattelua ja varustaako se oppilaitaan ymmärryksellä ihmisoikeuksien ytimestä, liittyvät. (Mt., 22–23.) Tällainen ajattelu on ollut vaikuttimena myös tämän tutkimuksen synnylle. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn aineisto antaa mahdollisuuden tutkia sosiaalista kouluhyvinvointia myös lapsen oikeuksien yleissopimuksen näkökulmasta.

2.3 Sosiaalinen kouluhyvinvointi

Simpura nimeää hyvinvoinnin yläkäsitteeksi, jonka alle sosiaalinen hyvinvointi lukeutuu. Sosiaalisen ilmentyminen on suurimmillaan, kun hyvinvoinnin eri osa-alueet ovat tasapainossa keskenään. (Simpura 2009, 41.) Tutkimuksellisesti tiedetään, että lapset ovat vielä enemmän kuin aikuiset niin sanotusti omaa ääntä vailla, ja siksi Allardtin (1976; Allardt 1998) jaottelu antaa hyvän lähtökohdan myös lasten ja nuorten subjektiivisen hyvinvoinnin huomioon ottamiselle.

Kuten aiemmin on todettu lasten hyvinvoinnista ei ole olemassa selvää kuvaa. Tutkimukseni tavoitteena on selkiyttää käsitystä siitä, mitä on sosiaalinen kouluhyvinvointi koululaisten kokemana ja heidän näkökulmastaan vuonna 2013 kerätyn aineiston mukaan. Johanna Kiilin (1998, 14–15) mukaan tutkimus, jota on tehty 1990-luvun lopulla, ei kerro paljoakaan hyvinvoinnista lasten näkökulmasta ja kokemusten kautta, koska lasten oloista ei ole juuri keskusteltu hyvinvoinnin ja elinolojen käsittein. Lasten ja nuorten sosiaaliseen hyvinvointiin paneutuminen on tämän päivän yhteiskunnassa erityisen tärkeä asia. Olen samaa mieltä Katri Savolaisen (2008, 19) kanssa siitä, että kun määrittelimme hyvinvoinnin edellytyksiä, meidän on syytä määritellä ne hyvinvoinnin osatekijät, jotka tekevät meistä hyvinvoivia.

Sosiaalinen hyvinvointi voidaan nähdä myös erilaisina toimintamahdollisuuksina. Toimintamahdollisuuksia voivat olla esimerkiksi taloudelliset ja sosiaaliset oikeudet, eikä niitä voida sellaisenaan havaita. Tällaista toimintamahdollisuuksia korostavaa näkökulmaa edustaa muun muassa Amartya Sen (1993, 30–31). Hän on kehittänyt Kaliforniassa Stanfordin yliopistossa käsiteparin *functionings* (toiminnot) ja *capabilities* (kyvyt).

Senin (mt., 30–31) näkemyksen mukaan elämä koostuu toiminnoista, jotka ovat olemisia (*beings*) ja tekemisiä (*doings*), ja tästä syystä hyvinvoinnin kuvauksen on syytä perustua niihin. Toiminnoilla Sen (mt.) tarkoittaa tapahtumista ja mahdollisuuksien käyttöönottoa. Näkemykseni mukaan tämä ajatus tukee osallisuutta ja sosiaalisia suhteita korostavaa hyvinvointiteoriaa, jonka edustaja Allardt (1976) on. Senin (1993, 31) mukaan jotkut toiminnot, kuten olla riittävästi ravittu, ovat hyvin yksinkertaisia ja lähestulkoon kaikkien laajasti arvostamia asioita. Sen sijaan toiset toiminnot, kuten itsekunnioitus tai sosiaalinen hyvinvointi, voivat olla monimutkaisia, mutta silti laajasti arvostettuja.

Kiilin (1998, 19) tutkimuksessa *doing*-kategorian alle keskittyy lasten ja nuorten oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että lapset ja nuoret ovat ajattelevia yksilöitä sekä oman elämänsä subjekteja. Näin ollen lasten ja nuorten hyvinvointi ei ole riippuvainen ainoastaan aikuisten antamista voimavaroista ja huolenpidosta, vaan myös siitä, että aikuiset jaksavat kuunnella lasta ja ottaa huomioon heidän näkemykset. Lapsia koskevassa tutkimuksessa yksi selvimmän puuttuva alue on laajempi sosiaalinen konteksti eli se, miten lapset ovat mukana olosuhteidensa muutoksissa ja niihin vaikuttamisessa, sanoo Kiili (mt., 19).

Lasten hyvinvointia tutkittaessa on Kiilin (mt., 20) mukaan muistettava, että osallistumisen ja osallisuuden pintapuolinen tutkimus ei kerro kaikkea lasten elämästä. Subjekttiivisen tietouden kerääminen ja *being*-kategorian laajentaminen *doing*-kategoriaksi antaa mahdollisuuden päästä pintaa syvemmälle lasten hyvinvointiin. Koen, että Kiilin (mt., 19–20) esittämä *doing*-kategoria on lähellä sitä ajatusta, mikä minulla on sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista.

Ajattelen näin, että sosiaaliseen kouluhyvinvointiin kuuluu olennaisena osana se, että opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä koululaisille kuuluu. Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kannalta on tärkeää lisäksi se, että koululaisten mielipiteet otetaan huomioon, ja että opettajat rohkaisevat koululaisia oman mielipiteen esittämiseen tunnilla. Näin ollen doing voidaan ymmärtää myös kategoriana, jossa korostuu koululaisten toiminnan mahdollisuudet koulupäivän aikana. Myös Allardt (1993; Allardt 1998) korostaa yleisessä hyvinvoinnin tutkimuksessa sitä, että being-kategoria on syytä ymmärtää laajemmin kuin pelkkänä itsensä toteuttamisena.

Kiili (1998) pyrki doing-kategoriallaan kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen lasten osallistumisesta, voimavarojen käyttöönotosta eri elämänpiireissä sekä niissä olevista rajoituksista ja mahdollisuuksista. Myös omassa tutkimuksessani tarkoituksena on tavoitella kokonaisvaltaista kuvaa koululaisten sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista niillä edellytyksillä, mitä kouluterveyskyselyn aineisto antaa mahdollisuuden.

Kiilin (mt., 20–21) esittelemä belonging-kategoria, jossa hän tuo esille suojelu- ja hoitonäkökulman, laajentaa Allardtin (1993; Allardt 1998) loving-kategorian ja antaa mahdollisuuden tarkastella lasten ja nuorten osallisuutta, kuulumisen ja yhteisyyden tunnetta lapsen eri elämänpiireissä, kuten koulussa tai vapaa-aikana. Erilaiset koululaisten omista kokemuksista nousevat tuntemukset, kuten hyväksynnän tunne, syrjintä ja ennakoluulot ovat tärkeitä koululaisten arkielämään liittyviä asioita koulupäivän aikana, ja ne on hyvä tunnustaa ja tunnistaa. Tutkimukseni paikantuu koulu yhteisöön, joten sinällään Kiilin ajatus belonging-kategoriasta tukee näkemystäni siitä, että kouluterveysaineisto antaa mahdollisuuden tutkia sosiaalista kouluhyvinvointia, koska näkökulma on koululaisten kokemukset ja mielipiteet. Myös Konun (2002) sosiaaliset suhteet-kategoria, joka sekin on mukailtu Allardtin (1976) mallin pohjalta, tukee tätä ajatusta.

Pauli Niemelä (2006, 68, 73; Niemelä 2009, 209, 223–225) toteaa, että sosiaalityön tiedeellisenä tehtävänä on tuottaa tietoa siitä, miten ihmiset ihmissuhteissaan voivat. Erityisesti kyse on alisteisessa asemassa ja usein riippuvuussuhteissa olevien, kuten lasten ja vammaisten, elämästä. Tätä tehtävää lähdin myös itse toteuttamaan, kun pohdin tutkimukseni aiheita, ja siksi tutkimukseni kohteeksi valikoituivat koululaiset. Tämä on myös yksi tärkeä eettinen perustelu tutkimukseni aiheelle (kts. Mäkinen 2006, 64–65).

Niemelän (2009, 211) mukaan suomalainen sosiaalityö perustuu sellaiseen sosiaaliteolliseen ajatteluun, jossa ihminen nähdään olemukseltaan toiminnallisena, yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena. Tuula Gordonin (2005, 115) ja Suvi Ronkaisen (1999, 51, 53) mukaan toimijuudessa on kyse henkilön itsensä näkemisestä ihmisenä, jolla on valta tehdä päätöksiä ja mahdollisuus valita. Toimijuuden tuntua ohjaavat ihmisen kokemukset. Ronkaisen (mt.) mukaan toimijuus määrittyy suhteessa toiminnan esteisiin, näköaloihin ja realisoitavissa oleviin mahdollisuuksiin. Kokemustensa kautta ihmisellä muodostuu käsitys itsestä, osaamisestaan ja taidoistaan sekä käsitys siitä, mikä osa ympäröivästä yhteiskunnasta on hänen ulottuvillaan.

Niemelä (2006; Niemelä 2009) on tarkastellut hyvinvointia toiminnallisuuden kautta. Ihmiskäsitys ja sen ontologinen analyysi ovat Niemelän yksi sosiaalityön teoreettisen analyysin keskeisempiä lähtökohtia. Niemelän mukaan allardtilaisessa jäsenyyksessä osallistuvan toiminnan mukanaan tuoma hyvinvointi jää being-kategorian varjoon, koska Allardtin luokittelussa doing eli toiminta on sisältynyt pääosin being-kategorian sisään. Toiminnan tasot muodostuvat Niemelän (mt.) mukaan olemisen, tekemisen ja omistamisen tasoina. Jokapäiväisen elämisen perustarpeet tyydytetään olemisen osa-alueella. Sosiaalisella ulottuvuudella oleminen koskee yhteisyyden tarpeiden tyydyttämistä muun muassa ystävyysuhteissa. Tekemisen tasolla hyvinvointi on osallisuutta, itsensä toteuttamista ja onnistumisen tunteen tuntemista esimerkiksi opiskelussa. Omistamisen taso tulee aineellisesta, sosiaalisesta ja henkisestä pääomasta, jolloin hyvinvointi muotoutuu resurssien omistamisena.

Olen yhtä mieltä Niemelän (2006, 68, 73; Niemelä 2009) näkemyksen kanssa siitä, että sosiaalinen pääoma syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kun koululainen kokee saavansa ystäviensä seurasta ja tuesta resursseja ja voimavaroja arkeensa. Näin ollen sosiaalinen kouluhyvinvointi rakentuu esimerkiksi koululaisten keskinäisessä vuorovaikutustilanteessa. Myös opettajien kanssa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet kuuluvat vahvasti sosiaaliseen kouluhyvinvointiin, koska ne ovat luonnollinen osa koulupäivää (Aunola ym. 2002).

Kodin ja koulun väliset suhteet on asetettu Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallissa sosiaalisten suhteiden osa-alueelle, aivan kuten koulun suhteet ympäröivään yhteisöön.

Koululaisten hyvinvointiin vaikuttavat myös koulun sisäinen oikeudenmukaisuus ja koulunkäyntiin saatu kokonaisvaltainen tuki. Opettaja-oppilassuhteella on oma erityinen ja tärkeä asemansa kouluhyvinvoinnin näkökulmasta, koska opettajan asettamat tavoitteet ja rohkaisu ovat hyvinvoinnin kannalta tärkeitä tekijöitä (Aunola ym. 2002).

Opettaja-oppilassuhdetta on tutkittu myös kansainvälisesti. Esimerkiksi Wayne K. Hoyt ja John W. Hannumin (1997, 293–294) New Jersey osavaltiossa tekemän tutkimuksen mukaan opettajien yhteisöllisyys on vahva osatekijä koulun ilmapiirissä. Positiivisessa mielessä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat pitävät toisistaan, opettamisesta ja oppilaistaan sekä ovat sitoutuneita työhönsä, ja siten myös koulun ja oppilaiden hyvinvointiin ylläpitämiseen. Norjalaisen Oddrun Samdal (1998) näkemyksen mukaan myös koulun rehtorin tyyli ja tapa vaikuttavat niin henkilöstön kuin oppilaidenkin kouluhyvinvointiin.

Niemelän (2009, 216–217) mukaan olemisen kysymys koskee sosiaalisella ulottuvuudella yhdessä olemista. Ihminen on sosiaalinen olento, toisen ihmisen yhteyteen hakeutuva yksilö. Usein sosiaalisesta hyvinvoinnista ajatellaan, että ystävät ja hyvät suhteet sukulaisiin tuovat hyvinvointia. Ajatus on varmasti totta. Tutkin, mitä sosiaalinen hyvinvointi on koulussa koululaisten kokemana. Ajatus on silti sama kuin esimerkiksi Niemelän, eli että yhdessä olemisen tarpeen tyydyttyminen tuottaa hyvinvointia. Henkisellä ulottuvuudella tämä merkitsee Niemelän mukaan sitä, että ihmisellä on tarve tulla sel-laiseksi, joksi hänellä on mahdollisuus tulla eli kasvaa mittoihinsa. Edellä esitetty liittyy nähdäkseni ihmisen kokonaisvaltaiseen sosiaaliseen hyvinvointiin, mutta kysymys siitä, miten tiiviisti se liittyy sosiaaliseen kouluhyvinvointiin, jää vielä pohdinnan alaiseksi.

Niemelän (mt., 217–218) mukaan hyvinvointi ilmenee tarpeen tyydytyksen tilan tuottamana hyvänä olona. Sen hän nimeää well-being -nimiseksi inhimillisen toiminnan tasoksi, millä tavoitellaan hyvää oloa fyysisesti, sosiaalisissa suhteissa ja itsensä kanssa. Niemelän nimeämistä kolmesta inhimillisen toiminnan tasosta tämä on ensimmäinen. Toinen taso on mielenkiintoinen oman tutkimukseni näkökulmasta, koska siinä käsitellään hyvinvointia osallisuutena, ja sen Niemelä on nimennyt well-doing -nimiseksi inhimillisen toiminnan tasoksi. Kolmas ja viimeinen taso liittyy hyvinvointiin resurssina, ja sen Niemelä on nimennyt well-having/welfare -nimiseksi inhimillisen toiminnan tasoksi.

Hyvinvointi resurssina tarkoittaa Niemelän (2009) mukaan niin aineellista, sosiaalista kuin myös henkistä varmuutta.

Tekemisen tason sosiaalisella, yhteisyyden ja liitynnän ulottuvuudella ihminen luo Niemelän (mt., 219) mukaan sosiaalisia suhteita. Niemelä sanoo, että jos ihminen ei voi toteuttaa itseään, omaa olemustaan ja itseään vastaavaa toimintaa, hän saattaa vieraantua itsestään, elämästään ja koko yhteiskunnasta. Hänen käsityksensä mukaan tekemisen puute, erityisesti työttömyys, on katastrofaalinen asia ihmisen elämässä. Se on kuin osoitus siitä, että henkilö olisi tarpeeton. Tämä on tärkeä näkökulma myös sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kannalta, sillä tätä ajatusta voi soveltaa myös koulumaailmaan, koska koulunkäynti on lasten ja nuorten työtä. Koulumaailmassa se voi tarkoittaa mielekkyyden häviämistä koulunkäynnistä, jos koululainen ei koe olevansa hyödyllinen yksilönä. Arvostuksen puuttuminen ja osattomuuden kokemukset koulu yhteisössä asettavat koululaiset syrjäytymisvaaraan ja alttiiksi joutua ulkopuolisiksi omassa sosiaalisessa kouluympäristössään, sanoo Niemelä (mt., 219).

Koululaisten näkökulmasta arvostuksen puuttuminen ja osattomuuden kokemukset koulu yhteisössä liittyvät heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa itseään koulupäivän aikana. Aikuiset ovat niitä, jotka luovat alaikäisille reunaehdot, minkä puitteissa toimia ja toteuttaa itseään. On tärkeää, että opettajat rohkaisevat oman mielipiteen esittämiseen ja ovat aidosti kiinnostuneita siitä, mitä koululaiselle kuuluu. Tähän samaan yhteyteen liitän myös Niemelän (mt., 117) ajatuksen henkisestä ulottuvuudesta, joka merkitsi hänen mukaansa sitä, että ihmisellä on tarve tulla sellaiseksi, joksi hänellä on mahdollisuus tulla eli *kasvaa mittoihinsa*. Koen, että tämä on yksi kouluinstituution tärkeimmistä asioista, missä sen pitää onnistua jokaisen koululaisen kohdalla.

Niemelän (mt., 229) mukaan tekemisen tason henkisessä ulottuvuudessa on kyse koulunkäynnin onnistumisesta. Syrjäytyminen koulusta saattaa aloittaa kierteen, joka valittavan usein johtaa syrjäytymiseen yhteiskunnasta, työikäisenä esimerkiksi syrjäytymiseen työmarkkinoilta. Kokemus sosiaalisesta toiminnasta yhteistoimintana tukee hyvää sosiaalista kouluhyvinvointia, koska Petteri Niemen, Tuija Kotirannan ja Raili Haakin (2011, 8) mukaan yhteisöissä tuotettu hyvinvointi tuottaa lisäarvoa ihmisyydelle. Sosiaalisesti orientoitunut ihminen toteuttaa itseään ollessaan kanssakäymisissä esimerkiksi

ystävien, koulukavereiden tai opettajien kanssa. Tutkimukseni näkökulman mukaan koululaiset toteuttavat itseään koulun sosiaalisissa suhteissa koulupäivän aikana. Teke-
misen tasolla hyvinvointi on itsensä toteuttamista sekä osallisuuden ja toiminnan muka-
naan tuomaa menestymistä ja elämässä onnistumista, tavoitteiden saavuttamista eli
well-doing, sanoo Niemelä (2009, 220).

Tiivistän ajatukseni sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista Niemelän (mt., 220) well-doing -
inhimillisen toiminnan tasosta sanoiksi *hyvin tehty*. Sanat kuvaavat ihanteellista aja-
tusta, mikä on tärkeää olla peruskoulun viimeistä luokkaa käyvän koululaisen mielessä,
kun yhdeksäsluokka lähenee loppuaan – hyvin tehty! Hyvin tehty tarkoittaa tässä tutki-
muksessa laajassa merkityksessä sosiaalista kouluhyvinvointia, josta on rajattu tarkoi-
tuksellisesti pois esimerkiksi terveyteen liittyvät kysymykset sekä koulussa menestymi-
sen eli arvosanoihin liittyvät kysymykset. Hyvin tehty pitää sisällään myös Rimpelän
(2013, 33–34) ajatuksen hyvinvointioppimisesta, ja näkemykseni siitä, että tulevaisuu-
den sosiaaliset rakennuspalikat ovat koululaisen takataskussa, kun hän jatkaa mat-
kaansa yläkoulusta eteenpäin.

2.4 Sosiaalisuus ja sosiaalinen toiminta

Mitä sosiaalisuus sitten on? On helppo yhtyä Anneli Anttosen (2011, 135) näkemykseen
siitä, että jokainen aika tarvitsee omanlaisensa ymmärryksen ja tulkinnan siitä, mitä so-
siaalinen on. Hänen näkemyksensä mukaan sosiaalisen merkitykset vaihtelevat ajan ja
paikan mukaan. Samanakin aikana sosiaalinen aivan kuten yhteisöllinen merkitsevät eri-
laisia asioita eri ihmisille ja ryhmille. Sosiaalinen on aina myös universaalia: aina ja kaik-
kiällä ihminen kuuluu johonkin yhteisöön. Kari Salonen (2011) puolestaan toteaa, että
sosiaalisen peruselementit ovat: ihmiset, toiminta, ympäristö ja aikaa kuvaavat histori-
alliset tapahtumat.

Simpuran (2009, 41–42) näkemyksen mukaan sosiaalisen paikanvaihdos on tapahtu-
massa. Se tapahtuu ennen kaikkea siksi, että sosiaalista kysymystä ympäröivässä yhteis-
kunnallisessa tilanteessa muut ilmiöt ovat jo siirtyneet globaaliin tarkasteluun. Jaan suu-

relta osin Simpuran näkemyksen sosiaalisen muutoksesta, koska myös hän ajattelee Al- lardtin (1976) tavoin, että hyvinvointia tulisi pitää terveyteen nähden kattokäsitteenä sen vuoksi, että hyvinvointi ilmenee monella eri ulottuvuudella. Tutkimukseni tärkein välillinen tavoite on sosiaalisen näkyväksi tekeminen edelleen vuonna 2015, vaikka hyvinvointivaltio on muuttunut näkymättömäksi ja erityisesti juuri sen takia.

Sosiaalinen saa eri merkityksiä riippuen myös siitä, millaisessa yhteydessä siitä puhutaan. Yksinkertaisimmillaan sosiaalisuus viittaa ihmiselle ominaiseen tapaan muodostaa yhteisöjä. Yleinen käsitys on, että näissä yhteisöissä tuotetut erilaiset hyödykkeet, toisin sanoen hyvinvointi tavalla toisella, tuottavat lisäarvoa ihmisyydelle. Tämä tutkimuksen näkökulma sosiaalisuuteen tulee muun muassa Niemen ym. (2011, 8) ajatuksesta, jonka mukaan sosiaalisuudella arkikielessä viitataan toimintaan ryhmässä, ja sosiaalisuudella ei suoranaisesti tarkoita ryhmässä toimimisen taitoja.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisuudella tarkoitetaan tilannetta, kun nuori on kouluyhteisön yhteydessä koulupäivänsä ajan. Sosiaalisella toiminnalla tarkoitetaan puolestaan sitä toimintaa, jota nuori tekee ollessaan niissä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joita kouluyhteisö koulupäivän aikana nuorelle tarjoaa. Nuori nähdään siten aktiivisena subjektiivisena toimijana sosiaalisissa tilanteissa, jotka mahdollistavat nuorelle sosiaalisen toiminnan koulupäivän aikana.

Huolestuttavaa on sosiaalisen katoaminen julkisesta keskustelusta. Sosiaalialan tutkimus ja kehittäminen ovat korvautuneet *hyvinvoinnilla*. Nimenmuutoksesta on syytä pitää yllä keskustelua, koska terveyden ja hyvinvoinnin käsitteiden keskinäistä hierarkiaa pohditaan aina, kuten myös tässä tutkimuksessa. Kuten aiemmin perustelin, terveyttä pidetään tarpeettoman usein ensisijaisena käsitteenä ja hyvinvointi tulee terveyden alakäsitteenä. Yhteiskuntatieteissä on totuttu ajattelemaan pikemminkin päinvastoin, mutta ei riitä, että yhteiskuntatieteilijät ajattelevat näin, vaan yleiseen keskusteluun täytyy saada hyvinvointi terveyden rinnalle yläkäsitteeksi. (Mäntysaari & Kotiranta 2011, 45.)

Simpura (2009, 36–37) on pohtinut sosiaalisen muutosta laajempänä globaalikysymyksenä. Hän kysyy, onko talouden, terveyden ja onnellisuuden välissä sellaista uutta tilaa,

josta voisi nousta uudenlaista ajattelutapaa aikaisemman sosiaalisen toiminnan toimintakentälle – ei museoimalla eikä uudelleen elvyttämällä, vaan uutena sisältönä ja uusina toimintatapoina. Jaan Simpuran huolen sosiaalisen tilasta tämän päivän maailmassa viiden ajatuksen kouluuyhteisöön, koska myös siellä sosiaalisen kouluhyvinvoinnin taustalla vaikuttavat hänen mainitsemansa asiat.

Simpura (2009, 36–37) käsittelee sosiaalista EU:n sosiaalisen toimintaohjelman sisältämien määritysten avulla. Keskeisiä painopisteitä raportista nousee esille kolme: kollektiivisesta yksilölliseen hyvinvointiin, negatiivisesta positiiviseen hyvinvointiin ja objektiivisesta subjektiiviseen hyvinvointiin. Simpuran (mt.) näkemyksen mukaan sosiaali- ja hyvinvointipolitiikalle voidaan nimetä EU:n sosiaalisen toimintaohjelman määritysten mukaan myös kolme eri pyrkimystä tulevaisuuteen. Näiden pyrkimysten esille tuomisesta voi olla apua, kun tutkitaan sosiaalista kouluhyvinvointia ja sitä, mitä sen taustalla on.

Voidaan pohtia Simpuran (mt., 36–37) esille tuomaa ensimmäistä pyrkimystä, jonka mukaan tulevaisuudessa nähdään entistä selvemmin yksilöllisyyden nousu yhteisöllisyyden jäädessä taka-alalle. Minkälaisia vaikutuksia tällä voi olla sosiaaliselle kouluhyvinvoinnille? Toinen pyrkimys on hyvinvointitavoitteiden muotoileminen positiivisin termein, jolloin huomio ei olisi niin voimakkaasti sosiaalisissa ongelmissa. Voivatko siinä tapauksessa ongelmat jäädä selvittämättä, jos asioista ei puhuta niiden oikeilla nimillä? Ajatus positiivisista termeistä on sinällään hyvä. Kolmas pyrkimys tuo esille hyvinvoinnin tilan seurannan kohdistumisen objektiivisista oloista nimenomaan yksittäisten ihmisten kokemukseen hyvinvoinnista. Näkemykseni mukaan kolmas pyrkimys on luonnollista seurausta ensimmäisestä pyrkimyksestä. Edellä kuvatut pyrkimykset yhteiskunnan muutoksesta lisäävät yleisiä perusteita tutkimukselleni, ja varsinkin kolmas pyrkimys antaa suoranaisen tarpeen tutkimukselleni, joka kohdistuu koululaisten omien näkemysten esille tuontiin tutkittaessa, mitä sosiaalinen kouluhyvinvointi on.

Sosiaalisen todellisuuden luonne, millä tässä yhteydessä tarkoitetaan subjektiivisia kokemuksia ja objektiivisia rakenteita, kertoo koululaisten välisestä sosiaalisesta toiminnasta ja vuorovaikutuksesta kouluympäristössä. Pekka Kuuselan (2011, 62) mukaan ihmisten välinen sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus ovat osin sattumanvaraisia ja osin

kulttuuristen sääntöjen mukaan määräytyneitä ilmiöitä. Keskinäisen yhteisymmärryksen, joka myös koulumaailmassa on tärkeää, saavuttaminen on moniselitteisempi asia kuin usein ymmärretään. Yksilöiden kykyä ymmärtää toisiaan rajoittavat Kuuselan (2011, 62) mukaan monet tiedostamattomat seikat, joita ei tulla edes ajatelleeksi.

Sosiaalitieteiden perinteessä sosiaalisuutta ja sosiaalista toimintaa on kuvattu määrittelemällä sitä, milloin ihmisten välillä vallitsee sosiaalinen suhde. Mielenkiintoiseksi Kuuselan (mt., 70) näkemyksen sosiaalisesta toiminnasta tekee se, että hänen mukaansa ihminen on monisyisesti yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, ja että tila ja paikka ovat menettäneet merkitystään ihmisiä erottavana tekijänä.

Sosiaaliset suhteet ovat myös muuttuneet ajan saatossa joustaviksi rakenteiksi. Aivan kuten aiemmin toin esille Vornasen (2001, 25–28; Vornanen 2010, 51–52) näkemyksen siitä, että nuorille tila ja paikka voivat olla myös tunne siitä, että on turvallista ja hyvä olla. Tämä liittyy läheisesti Kuuselan (2011) ajatukseen sosiaalisesta toiminnasta, jonka kautta koululaisten välille syntyy sosiaalinen suhde koulupäivän aikana. Tästä syystä on perusteltua puhua sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista, kun tutkimus rajautuu sosiaalisen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen koululaisen näkökulmasta.

Raimo Tuomelan ja Pekka Mäkelän (2011, 87–88) näkemyksen mukaan ihmiset toimivat yhdessä, toimivat sosiaalisista perusteista ja rakentavat yhdessä sosiaalista todellisuutta, joka muodostaa keskeisen osan elämisen ympäristöstä. Sosiaalisuutensa ansiosta ihmiset voivat laajentaa toimijuuttaan yli yksilön rajojen. Ihmisellä on taipumus elää järjestäytyneissä ryhmissä, jotka parantavat jäsentensä hyvinvointia. Pidän tätä tutkimukseni taustaolettamuksena, joka yhtäältä antaa ontologisen perustan ihmisen sosiaalisuuden motivaatiolle ja toisaalta se on yleisesti hyväksytty tosiasia. Tähän tarpeeseen liittyy ihmisen tarve saada toisten tunnustusta ja kunnioitusta, koska se motivoi ihmisiä etsimään kollektiivisesti tyydyttäviä ratkaisuja kollektiivisen toiminnan ongelmiin.

Tuija Kotiranta ja Tuija Virkki (2011, 124–125) näkevät olennaisena ajatuksena sosiaalisuudessa ja sosiaalisessa toiminnassa sen, että ihminen on ympäristönsä osa ja toimiva subjekti. Tällöin sosiaalityön kohde on ongelmatilanteeseen liittyvä toiminta. Ongelma

ei ole ihminen, vaan tilanne. Tutkittaessa, mitä sosiaalinen kouluhyvinvointi on, voidaan myöhemmässä mahdollisessa ongelmatilanteessa katsoa, mikä toiminta tai muutos on mahdollisesti ongelman tai pahoinvoinnin takana. Keskeiseksi asiaksi nousee sitoutuminen kahteen suuntaan, sekä ihmiseen että hänen ympäristöönsä. Rakenteet ja toiminta vaikuttavat toisiinsa, minkä muistaminen sosiaalityössä ja sosiaalityön tutkimuksessa on tärkeää. Myös toiminta ja tekeminen on hyvä muistaa pitää erillään. Tekeminen on jotain, mikä voidaan havaita, mutta toiminta liittyy motivaatioon ja tavoitteisiin, joita ei voi suoraan nähdä. (Kotiranta & Virkki 2011.)

Sosiaalisuuden määrittelyssä ja tutkimisessa oleellista ei olekaan tiettyjen käsitteiden hengissä pitäminen. Tärkeää on pohtia sosiaalisuutta sen sisällön ymmärtämiseksi. Tämän vuoksi tutkimukseni aihe on sosiaalinen kouluhyvinvointi, koska edellä esitetyn perusteella koululaiset ovat mitä suurimmassa määrin *sosiaalisen* kouluhyvinvoinnin äärellä, kun he viettävät koulupäiväänsä kouluyhteisössä eivätkä pelkästään kouluhyvinvoinnin kanssa tekemisissä.

Tuija Kotiranta, Raili Haaki ja Petteri Niemi (2011, 241–242, 248) näkevätkin sosiaalisuuden merkityksellisyyden olevan aina suhteessa kyseiseen kontekstiin. Heidän mielestään sosiaalinen hyvinvointi voisi hyvin korvata sosiaalisen käsitteen. Sosiaalitieteelliset tutkimukset ovat vahvistaneet sosiaalisen näkökulman laajemman huomioimisen välttämättömyyttä yhteiskuntapoliittisessa päätöksenteossa, mutta myös yksilötasolla. Esimerkiksi yksinäisyys heikentää hyvinvointia, minkä vuoksi erityisen tärkeää on huomioida sosiaalisen hyvinvoinnin merkitystä tarkastelemalla hyvän elämän ja hyvinvoinnin rakentumista. Tutkimukseni yhtenä tehtävänä on kuvata sosiaalisen kouluhyvinvoinnin rakentumista ja tarkastella niitä tekijöitä, mitkä erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia.

Sosiaalinen on lopulta kompleksinen ja monimuotoinen ilmiö. Se on lähtemätön asia ihmisestä ja samalla se on jotakin tavoiteltavaa ja hyvää. Huoli herää, kun se alkaa vähentyä. Sosiaalisen kanssakäymisen hyvistä ja jopa elinikää pidentävistä vaikutuksista on myös tutkimuksellista näyttöä. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on tehty meta-analyysi 148 tutkimuksesta, joissa oli tutkittu sosiaalisten suhteiden vaikutusta ihmisen terveyteen. Analyysin mukaan ihmisillä, joilla on vahvoja ihmissuhteita, on jopa 50 prosenttia

paremmat mahdollisuudet välttää ennenaikainen kuolema kuin niillä, joilta vastaava tukiverkosto puuttuu. Näin ollen ei ole aivan yhäntekävää, millainen on sosiaalinen hyvinvointimme. (Holt-Lunstad ym. 2010; Kotiranta ym. 2011, 241.)

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Seuraavaksi perehdyn tutkimukseni tarkoitukseen, tutkimuskysymyksiin, aineistonkeruun erityispiirteisiin sekä kuvailen tutkimusaineiston. Kuvailen aineistonkeruun erityispiirteitä hieman syvällisemmin, koska en ole itse kerännyt aineistoani tähän tutkimukseen, joten minulla ei ole henkilökohtaista kokemusta tällä kertaa konkreettiseen aineistonkeruuseen liittyvistä asioista.

Tutkimukseni aiheena on 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi. Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, mitä ja millaista eli minkä tasoista sosiaalinen kouluhyvinvointi koululaisten kokemana ja näkökulmasta katsottuna on. Toinen tutkimuskysymykseni on, mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia. Tavoitteenani on saada määrällisen tutkimuksen avulla koululaisten ääntä kuuluviin, ja tuoda julki heidän näkökulmastaan sosiaalista kouluhyvinvointia peruskoulun viimeisenä vuotena.

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan 9. luokkalaisia sen vuoksi, että he ovat erityisen tärkeässä elämänvaiheessa. Peruskoulu ja oppivelvollisuus ovat kohta takana ja edessä on suuria päätöksiä siitä, mitä seuraavaksi heidän elämässään tapahtuu. Tutkimustehäväni koskee koululaisten itsensä tuottamaa tietoa kouluhyvinvoinnista, koska he ovat itse vastaajia kouluterveyskyselyssä, jota aineistonani käytän. Tällaisen tiedon tuottaminen on tärkeää myös yhteiskunnallisesti, koska elämme jatkuvassa muutoksen tilassa. Vanhempana koen, että jatkuvan muutoksen vuoksi on tärkeää pysähtyä hetkeksi koululaisten perusasioiden äärelle.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Mitä ja millaista 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi on?
- 2) Mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia?

3.2 Tiedonkeruun erityispiirteitä

Olli Mäkisen (2006, 64) mukaan alaikäiset nuoret asettavat tutkimukselle omanlaisia haasteita. Heitä ei kuitenkaan saa sulkea tutkimuksen ulkopuolelle, koska silloin heidän ongelmansa jäävät selvittämättä eikä epäkohtiin osata puuttua. Marginaaliryhmät eivät aina osaa myöskään huolehtia oikeuksistaan, vaan jonkun muun on se tehtävä. Näitä marginaaliryhmiä ovat esimerkiksi kehitysvammaiset, vanhukset ja lapset. Tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa heidän elämäänsä liittyviä ongelmia, eikä heidän käyttämistään tiedonkeruun lähteenä voida välttää, jos korjauksia halutaan tehdä. Samalla tavalla kuin on perusteellisesti harkittava ja perusteltava erityisryhmiin kohdistuva tutkimus, on myös hyvin perusteltava, miksi aineistonkeruu täytyy tehdä jonkun organisaation tai laitoksen yhteydessä (Kuula 2006, 152).

Koulumaailmassa tehtävä tutkimus edellyttää yleisesti monenlaisia lupamenettelyjä. Informoitavien piiriin kuuluvat niin opettajat kuin koulun johtokin, ja heidän suostumuksensa on saatava, samoin ehkä kaupungin opetushallinnon lupa voi olla tarpeellinen. Arja Kuulan (mt., 147–148) mukaan ihmistieteille ei ole kansainvälisesti luotu yhteneväisiä säännöksiä sille, koska edellytetään vanhempien lupa lasten ja nuorten tutkimukseen osallistumiselle. Kouluterveyskyselyn yhteydessä vanhemmilta ei ole kysytty lupaa, koska kysely on anonyymi (Mäkelä 2010, 78).

Klaus Mäkelän (mt., 78) mukaan kouluissa tehtävät tutkimukset luetaan usein osaksi niiden omaa toimintaa. Tällöin osallistuminen on joko määritelty koulutyöksi tai sitten on arvioitu, että nuorella itsellään on oikeus päättää osallistumisestaan. Vuodesta 1995 toteutetuissa kouluterveyskyselyissä kerätään tietoja koulukokemuksista, koulujen ja oppilaiden työoloista sekä oppilaiden terveydestä ja elämäntavoista. Omaksutun tulkinnan mukaan kouluterveystutkimus ei itsessään ole tutkimus, vaan kuntien kanssa yhteistyössä toteutettava seurantajärjestelmä. Kyselyn toteuttaminen kuuluu rehtorin päätöksellä koulun opetussuunnitelmaan. Nykyisin lomakkeissa annetaan vastaajalle tieto, jonka mukaan lomakkeilla nimenomaan kerätään tietoja.

Kiilin (1998, 8–9) mukaan, kun tutkimuksen kohteena ovat lapset ja nuoret, on vaikea päästä eroon niistä asenteista ja arvoista, joita olemme omaksuneet ympäröivästä kulttuurista. Edelleen on paljon helpompaa samaistua aikuiseen kuin lapsen. Indikaattoreiden kehittämisen tarkoituksena onkin ollut, että kehitettäessä lasten ja nuorten hyvinvoinnin mittaristoa kunnioitetaan lasten ja nuorten omaa näkökulmaa. Vornanen (2010, 54, 56) sanoo, että suunnatessa kyselytutkimusta nuorille pohdittavaksi tulee se, millaisesta normatiivisesta ja ikäsidonnaisesta ilmiöstä hyvinvointitarkastelussa on kyse. Lapset ja nuoret kuitenkin eroavat aikuisväestöstä usealla eri tavalla. Tärkein eroavaisuus on siinä, että he tarvitsevat aikuisten kautta tulevia resursseja.

Vornanen (mt., 54, 56) mukaan tärkeä kysymys nuoriin kohdistuvassa hyvinvointitutkimuksessa on se, miten käsitämme nuoruusikäisen väestön. Ikään liittyvät kohdennukset ja rajaukset ovat olennaisia, kun kyselytutkimusta tehdään tietyn ikäisille nuorille. Kriteerejä ikäryhmien valintaan antavat niin lainsäädännölliset reunaehdot kuin myös kouluasteet. Erilaiset ikärajat eri maissa ovat viitteellisiä esityksiä siitä, minkä ikäinen lapsi voi osallistua itse tutkimukseen. Ikärajoihin ei tule kuitenkaan liikaa tuijottaa, sillä lapset kypsyvät eri tahdissa. Sen sijaan Kaisa Vehkalahti, Niina Rutanen, Hanna Lagström ja Tarja Pösö (2010, 16) katsovat, että nuorisotutkimukselle keskeisempää on tutkimuksen oikeutuksen hakeminen nimenomaan nuorilta itseltään.

Ikärajoihin vaikuttaa myös se, missä aineistonkeruu toteutetaan. Suomessa lähtökohdiana on pidetty periaatetta, jonka mukaan lapsen omaa tahtoa pitää kunnioittaa. Toisin sanoen vanhempien suostumus ei yksistään riitä tutkimukseen osallistumiseen. Lastensuojelulain mukaisesti Suomessa lasta on kuultava hänen täytettyään 12 vuotta. Tätä soveltaen 12-vuotias voi tehdä itse päätöksen osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen ilman, että hänen vanhemmiltaan kysyttäisiin lupaa alustavasti. Toisaalta Suomessa lapsella on 15 vuotta täytettyään oikeus tehdä oma päätös osallistumisesta lääketieteelliseen tutkimukseen, jos siitä on odotettavissa hänelle terveydellistä hyötyä. (Kuula 2006, 148–149; Mäkinen 2006, 65.) Tässä tutkimuksessa kouluterveyskyselyyn vastaajat ovat 15-vuotiaita, joten näen, että kyselyyn vastaamisessa ei ole ollut mitään arveluttavaa, vaan nuori on voinut itse päättää, osallistuuko kyselyyn vai ei.

Susanna Helavirta (2005, 95–96) toteaa, että tavoitellessa lasten ääntä sekä näkökulmaa joutuu väistämättä pohtimaan, mitä erityistä heiltä saatuun tietoon ja tiedontuottamisen tapoihin liittyy. Usein lasten tiedontuottamisen merkitystä on kritisoitu sillä, että heillä siihen liittyy paljon mielikuvituksellisia aineksia. Tämä korostuu erityisesti pienten lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa, joissa tietoa on kerätty lapsilta itseltään, korostetaan, että tutkimusmetodeja valittaessa on syytä kiinnittää huomio siihen, että ne sopivat lapsen maailmaan. Helavirran ajatusta voi soveltaa myös nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa, koska he eivät ole vielä kuitenkaan täysi-ikäisiä kansalaisia.

Mari Martin (2004, 77) tuo esille, että lapsilla on lyhempi historia elettyä elämää takanaan kuin aikuisilla, joten heidän ymmärryksensä asioista tietenkin eroaa aikuisiin nähden. Helavirran (2011, 32–33) mukaan juuri siksi on erityisen tärkeää miettiä sitä, miten asioita kysytään lapsilta. Lisäksi on syytä pohtia jo etukäteen asioita, mitkä voivat tulla tiedon saannin esteeksi tilanteissa, joissa ollaan kiinnostuneita lasten hyvinvointia uhkaavista asioista. Jälleen voin samaistua Helavirran ajatukseen oman tutkimukseni parissa. Asioita voidaan tarkastella niin monesta eri näkökulmasta. Jonkun toisen mielestä 9. luokkalainen on jo nuori, kun taas joku toinen voi olla sitä mieltä, että hän on vasta lapsi.

Helavirran (mt., 55–66) näkemys tukee ajatustani siitä, että esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastaaminen edellyttää erilaisia kognitiivisia taitoja, jotka lapsella ovat vasta kehityksessä. Yksi merkittävimmistä taidoista eli muistaminen on tutkimusten mukaan aikuisten tasolla keskimäärin yhteentoista ikävuoteen mennessä. Helavirran aineistot muodostuivat 8–15-vuotiaista lapsista kyselyiden osalta ja 5–11-vuotiaista lapsista haastatteluiden osalta. Oman tutkimukseni aineiston muodostavat 15–16-vuotiaat koululaiset, joten aivan suoranaista vertailua Helavirran ajatukseen ei ole relevanttia tehdä.

Ajattelen lähtökohtaisesti niin, että kyselytutkimukset yläasteikäisille ovat hyvä tapa tietojen keräämiselle. Taustaoletuksena on, että kyselyt tehdään ja analysoidaan luottamuksellisesti, kuten kouluterveyskyselyt ja -aineistot tehdään. Yläkoululaisilla koulupäivän aikana tapahtuvat asiat ovat osa heidän kokonaisvaltaista kehitystä aikuisuuteen, johon liittyy olennaisena osana muun muassa erilaisiin kyselyihin vastaaminen. Ilman

vastaajia emme saisi tehtyä minkäänlaista tutkimusta. Yleisesti ottaen alaikäiset ovat aina vastaajina erityinen ryhmä, ja heitä pitää kohdella erityistä varovaisuutta ja harkintaa käyttäen. (Mäkinen 2006, 64–65.)

Lasten elinoloihin ja palveluihin kohdistuvaa määrällistä tutkimusta on pidetty haasteellisena. Esimerkiksi Vornasen (2001) tutkimuksen mukaan määrällisen elinoloja koskevan tiedon ongelma on siinä, että se tuo huonosti esille sen, miten ihmiset oman hyvinvointinsa kokevat. Helavirran (2011) näkemyksen mukaan haastetta lisää elämän moniulotteisuus, joka tekee elinoloja mittaavien lukujen tulkinnoista vaikeaa. Hyvinvointia koskeva tiedontuotanto on kuitenkin hyvinvoinnin edistämisen edellytys. Hyvinvoinnin subjektiivinen kokeminen on lopulta yksilöllinen kysymys (Savolainen 2008, 23).

Unicef, YK:n lastenjärjestö, on tutkinut lasten hyvinvointia kansainvälisesti. Kahdenkymmenen vauraimman maan lasten hyvinvointia verrattiin hyvinvoinnin eri osa-alueilla. Tutkimustulokset olivat Suomen osalta kokonaiskuvaltaan hyvät, mutta sosiaalisten suhteiden ja perhesuhteiden alueella olemme vasta seitsemännellätoista sijalla. Näitä mitattiin perherakenteiden, perhesuhteiden ja lapsen ystävyysuhteiden avulla. (Unicef 2007.) Tällaiset laajat kansainväliset tutkimukset herättävät alati mielenkiintoa tutkia suomalaisten koululaisten kokemuksia erilaisista näkökulmista.

3.3 Metodologia ja tutkimusaineiston esittely

Lauri Nummenmaan (2009, 23) mukaan tutkimusmetodologialla tarkoitetaan niitä sääntöjä ja ohjeita, joita tutkijan on syytä noudattaa tieteellistä tutkimusta tehdessään. Tutkimusotteeni on kvantitatiivinen, jota käytetään melko paljon sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä. Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2009, 139) toteavat, että tässä ajattelutavassa korostetaan yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja. Taustalta löytyy realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. On hyvä kuitenkin huomioida, että ihmistieteissä ja yhteiskuntatieteissä tämä ei ole ongelmatonta.

Hirsjärvi ym. (2009, 140) tuovat esille kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä, joista tutkimuksessani tulee näkyväksi muun muassa seuraavia ominaispiirteitä: aiempia teorioita, käsitteiden määrittelyä, aineiston saattamista tilastollisesti käsiteltävään muotoon ja päätelmien tekoa havaintoaineiston määrälliseen analysointiin perustuen, kuten tulosten kuvailua ristiintaulukointia apuna käyttäen.

Jukka Mäkelän (1991, 56, 139) ja monien muiden, esimerkiksi Marja Alastalon (2005) ja Vesa Puurosen (2005) mukaan painopiste kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen ajattelun välillä on vaihdellut vuosien saatossa. Mäkelä (1991) tarkasteli 1990-luvulla Brymanin¹ esille tuomia eroja laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta. Brymanin mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan suhde tutkittaviin ihmisiin on etäinen ja objektiivinen, kun taas laadullisessa tutkimuksessa tilanne on usein päinvastainen vaikkakin vaihteluita on löydettävissä. Brymanin mukaan kvantitatiivinen tutkija tarkastelee tutkittaviaan ulkopuolelta, kun taas kvalitatiivinen tutkija pyrkii pääsemään jonkinlaiseksi sisäpiiriin jäseneksi. Nykypäivänä erot kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen ajattelun välillä ovat tasaantuneet.

Edelleen tutkimukset kuitenkin jaotellaan esimerkiksi Mäkelän (mt., 56–58) mukaan useimmiten joko kvantitatiivisiin tai kvalitatiivisiin tutkimuksiin. Mäkelä on sitä mieltä, että näiden kahden ajattelutavan perinteiset erot ovat tasaantumassa erityisesti tietotekniikan ja tietokoneohjelmien kehittymisen myötä. Raine Valli (2001) on samoilla linjoilla Mäkelän (1991) kanssa kvantitatiivisen tutkimuksen teon muuttumisesta viime vuosikymmenten aikana. Kvantitatiivinen tutkimus rakentaa kuvausta ja tulkintaa todellisuudesta, ja kyselytutkimukset liitetäänkin tyypillisesti määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvantitatiivisen tutkimuksen tuottaman tiedon avulla kuvataan erilaisia asioita, muun muassa ihmisten käsityksiä, kuten tässä tutkimuksessa. Määriteltiinpä kvantitatiivinen metodi miten tahansa, on pidettävä mielessä määritelmän olevan sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Mt., 60.)

Pertti Jokivuoren ja Risto Hietalan (2007, 11) mukaan yhteiskunta- tai ihmistieteellistä tutkimusta tekevän tutkijan mielenkiinto ja kiinnostus kohdistuvat esimerkiksi ilmiöiden

¹ Bryman, A. 1988: *Quantity and Quality in Social Research*. Unwin Hyman Ltd. London.

välisiin yhteyksiin, joita hän voi todentaa käyttämällä kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Kvantitatiivisen tutkimuksen mielekkyyden peruskysymys on Tapani Alkulan, Seppo Pöntisen ja Pekka Ylöstalón (1994, 20–21) mukaan se, missä määrin tutkittavan ilmiön peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa, tai missä määrin tutkittavasta ilmiöstä voidaan eristää mitattavia osia. Tutkijan on tunnettava tutkimuskohteena oleva ilmiö hyvin, jotta hän ymmärtää kvantitatiivisin menetelmin saatuja tuloksia ja osaa tulkita niitä oikein. Tämä edellyttää tutkimuskohteen tuntemista laajemmassakin mielessä kuin vain käytetyn aineiston antaman kuvauksen rajoissa.

Omaa tutkimustani tehdessä minulle oli alusta asti selvää, että käytän aikaa ja näen vai-
vaa, jotta tunnen tutkimani ilmiön hyvin. Todellisuudessa luettuja teoksia on paljon
enemmän kuin tämän tutkimuksen lähdeluettelo antaa ymmärtää ja kirjoitettua tekstiä
on useampia sivuja kuin tämä tutkimus kokonaisuudessaan. Lopulta ymmärrän, että en
voi koskaan ottaa haltuun ilmiötä kokonaisuudessaan tai kokonaisvaltaisesti, sillä aina
löytyy uusia näkökulmia ja näkemyksiä.

Jos kvantitatiivinen mittaaminen pystyy antamaan tutkittavasta ilmiöstä tutkimusongelman
kannalta relevanttia tietoa, voidaan analyysissä käyttää tilastollisia menetelmiä, jolloin
aukeaa mahdollisuus sattuman ja systemaattisen vaihtelun erottamiseen tulosten ja
johtopäätösten tueksi. Kvantitatiivisella tutkimuksella voidaan siten kuvata tutkittavan
ilmiön rakennetta eli sitä, millaisista osista se koostuu. (Mt., 21–22.) Edellä viitaten voi-
daan todeta, että tämän tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi valittu kvanti-
tatiivinen tutkimusote on oikea, koska tutkimuksen tavoitteena on ensin selvittää sosi-
aalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet, ja sen jälkeen päästään kuvaamaan sosiaalisen
kouluhyvinvoinnin tasoa eli sitä, millaista se on peruskoulun 9. luokkalaisilla. Toiseksi
tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvin-
vointia.

Käytän tutkimuksessani aineiston analyysimenetelminä faktorianalyysia, tarkemmin sa-
nottuna pääkomponenttianalyysia, reliabiliteettianalyysia ja kuvailevina menetelminä
boxplot-kuviota ja ristiintaulukointia. Minulle luontevampi tapa tehdä tutkimusta olisi
ollut laadullinen tutkimusote, joka onkin tavanomaisempi ja käytetympi lähestymistapa

tämän tyyppiselle tutkimukselle. Perustelen valittua tutkimusotetta kolmella asialla. Ensimmäinen tulee omasta uteliaisuudestani kokeilla määrällisiä eli kvantitatiivisia menetelmiä sosiaalitutkimuksessa. Toiseksi tämä valinta tuntui turvalliselta, koska yliopistolla on panostettu kvantitatiivisten opinnäytetyöprojektien ohjaukseen ja toteutukseen.

Kolmas asia innostukselleni lähteä pois omalta mukavuusalueelta tulee siitä, kun kuulin mahdollisuudesta saada valmis aineisto tutkimuskäyttöön. Vuoden 2013 kouluterveyskyselyn aineisto kiinnosti minua heti alkuunsa, koska vastaajina siihen ovat olleet yläkouluikäiset nuoret ja omat lapseni ovat juuri tuon iän kynnyksellä. Oli mielekästä alkaa tehdä tutkimusta koskien tämän päivän yläkouluikäisiä.

Faktorianalyysi on kehitetty menetelmäksi useiden muuttujien samanaikaisen yhteisvaihtelun tarkastelemiseen ja sillä on pitkä historia tieteellisen tutkimuksen teossa, sanoo Nummenmaa (2009, 396). Se on eräs tyypillisimmistä ja käyttökelpoisimmista analyysimenetelmistä kvantitatiivisissa graduissa. Faktorianalyysi toimii yleensä kysymysmatriisien kohdalla, ja siksi käytän sitä omaan aineistooni. (Mt., 396–397.)

Nummenmaan (mt., 397) mukaan faktorianalyysissä pyritään selvittämään, miten muuttujien väliset korrelaatiot kimputtuvat, eli millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua. Muuttujat, joilla on samankaltaista vaihtelua keskenään, yhdistetään fakto-reiksi. Näin ollen faktorianalyysin tavoitteena on tiivistää aineistossa olevat muuttujat siten, että ne voidaan esittää yksinkertaisemmassa muodossa faktoreiden avulla. Alkulan ym. (1994, 267) mukaan voidaan puhua monimuuttujamenetelmästä, jonka avulla pyritään löytämään muuttujajoukoista yhteisiä piirteitä tai ulottuvuuksia.

Alkulan ym. (mt., 268) mukaan faktorianalyysin tilastollisen mallin pohjana on ajatusrakennelma, jonka mukaan faktorit vaikuttavat siihen, minkä arvon kukin muuttuja tai faktorin indikaattori saa. Laskennallisesti edetään kuitenkin päinvastaiseen suuntaan ja otetaan lähtökohdaksi indikaattoreiden väliset korrelaatiot, joiden perusteella konstruoidaan taustalla oleva muuttuja eli faktori. Perinteisessä deskriptiivisessä faktorianalyysissä tilanne on se, että muuttujien väliset riippuvuudet määräävät, millaisia faktoreita jostain muuttujajoukosta saadaan esille.

Muuttujien valintaan on monta mahdollisuutta (Alkula ym. 1994, 275–276). Erilaiset valinnat tuottavat erilaista tietoa. Olen valinnut muuttujat suurilta osin sillä perusteella, että tarkoitukseni on saada tietoa kokonaisuudesta, jolloin on kiinnostavaa tietää, kuinka monta faktoria syntyy. Tyypillisesti kaikki faktorit eivät ole järkeviä vaan tehtävänä on löytää faktorit, joille löytyy sisällöllinen perustelu ja tulkinta. Useiden eri kokeilujen jälkeen päädyin valitsemaan faktoreiden määräksi kolme. Tulosten lukemisen helpottamiseksi valitsin siten, että kaikista pienimpiä faktorilatauksia ei näytetä tuloksissa. Ehdottomia rajoja sille, minkä suuruinen lataus on merkittävä, ei ole, vaan latauksia arvioidaan tilannekohtaisesti.

Faktorointimenetelmän valitseminen aiheutti faktorianalyysin osalta eniten pohdintaa. Maximum likelihood -faktorimenetelmän käyttöä puoltaa suuri aineisto, mutta toisaalta pääkomponentti-faktorointimenetelmä sopii summamuuttujia edeltäväksi menetelmäksi (Alkula ym. 1994; Jokivuori & Hietala 2007). Pitkällisen pohdinnan jälkeen valitsin pääkomponenttifaktoroinnin (principal component) vinolla rotaatiolla (=direct oblimin), koska siinä faktorit saavat korreloida toistensa kanssa, mikä on sopusoinnussa tutkittavan ilmiön kanssa (Leskinen & Kuusinen 1991).

Alkulan ym. (1994, 94–96) mukaan reliabiliteettianalyysin tavoitteena on varmistaa se, mittaavatko yhteen faktoriin kuuluvat muuttujat samaa asiaa parhaalla mahdollisella tavalla. Reliabiliteetin mittaamiseksi on monia eri keinoja (ks. Nummenmaa ym. 1997, 201–203; Alkula ym. 1994, 95), joista tässä tutkimuksessa on käytetty *Cronbachin alfa-kerrointa*. Uudelleenmittauksen tavoitteena on näyttää, mikäli mittaus on tehty virheettömästi, toistettaessa se tuottaa samalle havaintoyksikölle täsmälleen saman arvon. Ei ole mitään yksiselitteistä sääntöä, joka ilmaisisi, millainen reliabiliteetti on hyvä tai millainen on kelvoton, sanoo Alkula tutkijakollegoineen. Jos tutkimuksen tekoon on liittynyt paljon satunnaistekijöistä johtuvia mittausvirheitä, voi olla, ettei reliabiliteetti nouse niin hyväksi kuin pitäisi. (Alkula ym. 1994, 99.)

Koska tiedot tutkimukseeni on kerätty kaikilta 9. luokkalaisilta, on kyseessä kokonaistutkimus, jossa ei ole tarvetta arvioida tulosten yleistettävyyttä otoksesta perusjoukkoon tilastollisia testejä käyttäen. Testejä voidaan kuitenkin käyttää antamaan lisätietoa ryhmien väliseen vertailuun. Ristiintaulukoinnin yhteydessä käyttökelpoinen testi on khiin

neliöttesti, jota tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetä, koska kouluterveysaineiston suuren vastaajamäärän vuoksi kaikki tulokset olisivat tilastollisesti merkitseviä. (Mäkynen 2014, 109.)

Vallin (2001, 47) mukaan aineiston esittämiseen voi käyttää joko taulukkoa, graafista esitystä tai tunnuslukuja. Vesa Kuusela (2000, 9) puolestaan sanoo, että myös kirjoitettu teksti on aineiston esittelemistä. Jokaisella esittämistavalla on oma luonteensa ja erilainen roolinsa muun muassa siksi, että niillä voidaan esittää erilaisia asioita ja lukija saa niiden välittämän tiedon haltuunsa eri tavoin. Erilaiset tavat esittää numeraalista tietoa omaavat siten omat hyvät ja huonot puolensa, ja ne soveltuvat hieman eri tarkoituksiin. Soveltuvuuden päättää aina tutkija itse. Tutkijan täytyy miettiä, kenelle tulokset ja esitys tehdään ja millaiseen tarkoitukseen työ tehdään. Myös lukijan intressiä on hyvä miettiä, jotta voidaan antaa hänen tarpeensa mukaista tietoa. Lopullinen valinta muodostuu kaikkien näiden asioiden huomioimisesta ja siitä, mikä on tarkoitukseen sopivin esittämistapa. (Valli 2001, 47.)

Käytössäni on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen keräämä vuoden 2013 kouluterveyskyselyn aineisto, jonka olen saanut käyttööni graduani varten. Käytännössä osallistumispäätös kouluterveyskyselyyn tehdään koulukohtaisesti tai kunnittain, ja se on kunnille maksullista (Konu 2002). Omassa tutkimuksessani käyttämäni aineisto on kerätty peruskouluissa ajanjaksolla 2.–30.4.2013, ja se on tällä hetkellä uusin kouluterveyskyselyn tuottama aineisto. Seuraava kysely järjestetään vuonna 2015. Kouluterveyskysely on valtakunnallisesti kattavin 14–20-vuotiaiden nuorten elinoloja ja hyvinvointia selvittävä tutkimus. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014; Paananen ym. 2013, 36; Liite 3.)

Kyselyyn vastasi koko maasta 50 156 yhdeksäsluokkalaista, joista 24 914 oli tyttöjä ja 25 242 poikia. Vuodesta 2013 alkaen kouluterveyskysely tehdään samanaikaisesti koko maassa. Peruskoulussa vuonna 2013 kyselyyn vastasi kaikkiaan 99 478 koululaista. Peruskoululaisten aineisto kattoi 84 prosenttia kaikista 8. ja 9. luokan koululaisista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014.)

Kouluterveyskyselyn tulokset tukevat nuorten terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi tehtävää työtä oppilaitoksissa ja kunnissa. Vuonna 2013 kyselyn teema-alueita oli viisi.

Näitä olivat nuorten elinolot, kouluolot, terveystottumukset, koettu terveys ja kokemukset oppilashuollon tuesta. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014.) Tutkimukseni paikantuu käsittelemään kouluolojen osiota. Tavoitteenani on selvittää ja kuvailla, mitä ja millaista on 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi ja mitkä tekijät erottelevat sitä. Koen, että tällainen tieto on tärkeää viranomaisille ja luottamushenkilöille, kun he tekevät koululaisten hyvinvointiin liittyviä päätöksiä. Tällainen tieto on myös merkityksellistä oppilaitoksille, kun muun muassa oppilashuoltoa, ryhmäkokoja ja opetuksen sisältöjä mietitään ja kehitetään. Myös äidit ja isät voivat olla kiinnostuneita tällaisesta tiedosta.

Kouluterveyskysely on tehty nimettömästi, luottamuksellisesti ja siihen vastaaminen on ollut vapaaehtoista. Koululaiset ovat täyttäneet lomakkeet (liite 3) jonkin oppitunnin aikana ja laittaneet ne kuoreen, jonka opettaja on sulkenut koululaisten läsnä ollessa. Kirjekuoret on lähetetty kouluista tallennuskeskukseen ja tallennuksen jälkeen lomakkeet on hävitetty, eikä kukaan tiedä yksittäisen oppilaan ja paperin yhteyttä. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014.)

3.4 Tutkimuksen eettisyys

Kuulan (2006, 41) ja Mäkisen (2006, 18) mukaan tutkimuseettikka on lähtenyt kehittymään lääketieteen piirissä, koska lääketieteessä koehenkilöt ovat usein ihmisiä. Tutkimuseettiset periaatteet ovat lähteneet kehittymään Nürnbergin koodeista vuodelta 1947, jolloin ensimmäisen kerran määriteltiin kansainvälisesti tutkimuseettiset periaatteet. Säännöt muodostettiin keskitysleireillä tehtyjen ihmiskokeiden perusteella tavoitteena se, että sama ei enää koskaan pääsisi toistumaan. Nürnbergin koodit koostuvat kymmenestä pääkohdasta, ja niissä määrätään, että koehenkilön on aina annettava suostumuksensa kokeeseen ja että hänen on ymmärrettävä se, mihin hän sitoutuu. Tämä on tärkeä näkökulma myös nykyaikana, sillä se estää muun muassa kehitysvammaisten, alaikäisten ja muuten riippuvuussuhteessa olevien henkilöiden mielivaltaisen käyttämisen tutkimuskohteena. (Kuula 2006; Mäkinen 2006.)

Tutkimuseettiset kysymykset ovat viime vuosina nousseet tieteessä entistä keskeisempään asemaan. Matti Heikkilä (2002, 165) toteaa, että yhteiskuntatieteellinen tutkimus

on tutkijalle haasteellista alusta asti, koska siinä joudutaan hyvin usein vaikeiden eettisten kysymysten eteen jo siitä syystä, että aiheet ovat arkaluontoisia. Tutkija joutuu tekemään myös eettistä pohdintaa vaativia valintoja tutkimustyön joka vaiheessa suhteessa omaan positioonsa. Pohdintaa aiheuttavat muun muassa mietinnät, miten lähestytään tutkimuskohdetta ja miten tutkimustuloksia esitellään julkisuudessa.

Eettiset kysymykset ja ongelmat yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, samoin kuin muillakaan tieteen aloilla, eivät ole sillä tavalla negatiivisia asioita, että niistä pitäisi vaieta tai että niitä pitäisi vältellä. Pikemminkin ne turvaavat tutkimuskohteena olevien ihmisten oikeuksia ja ihmisarvoa. Haasteellisuus ja eettiset kysymykset ovat niin yhteiskuntatieteellisessä kuin muussakin tutkimuksessa tutkimukselle lisäarvoa tuova asia.

Yhteiskuntatieteitä lukiessani ja sosiaalityötä tehdessäni koen olevani etuoikeutetussa asemassa päästessäni tietoisuuteen yhteiskuntamme heikompiosaisen asioista siitä näkökulmasta, että minulla on sosiaalityöntekijänä mahdollisuus auttaa heitä. Tutkijana minua inspiroi ajatus siitä, että pääsen tuottamaan tietoa jollakin tavoin erityisryhmissä elävien ihmisten arjesta ja sitä kautta tuomaan tietoisuuteen asioita, mitkä vaikuttavat heidän elämäänsä. Jos terveydenhuollon puolella puhutaan kutsumusammattista, niin ei ole mitään estettä sille, että myös yhteiskuntatieteissä ja sosiaalialalla voi tuntea samantyyppistä kutsumusta, joka vetää puoleensa ja pitää mielenkiintoa yllä.

Mielenkiintoiseksi lapsuuden ja nuoruuden tutkimuksen tekee se, että ne ovat kulttuurisesti ja historiallisesti muovautuneita käsitteitä, koska lapsuuden ja nuoruuden rajat ovat häilyviä, toteavat Vehkalahti ym. (2010, 10, 13). Erityistä huomiota on kiinnitetty iältään nuoria tutkittavia koskevaan tutkimukseen. Tutkimustani tehdessä pohdin usein, olenko tekemisissä lapsuustutkimuksen vai nuorisotutkimuksen kanssa. Aikaisempiin tutkimuksiin perehtyessäni olen törmännyt useammin lapsi- ja lapsuustutkimuksiin kuin nuorisotutkimuksiin. Tämä kertoo myös siitä vaikeudesta, joka liittyy tämän tutkimuksen kohderyhmästä käyttämäni nimeen, eli olenko tekemisissä lasten vai nuorten kanssa. Kun viitataan aineiston vastaajiin, käytän nimitystä joko 9. luokkalainen, nuori tai koululainen. Uskon, että vaikka vastaajista käytetään monta eri nimitystä, se ei vaikeuta tutkimukseni lukemista, sillä olen pyrkinyt valitsemaan kulloiseenkin kohtaan tai tilanteeseen parhaiten sopivan ilmaisan.

Samalla, kun lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka on noussut keskusteluihin, on virinnyt keskustelu lasten ja nuorten toimijuudesta ja osallisuudesta. Heidän oman äänen kuuleminen ja heidän osallisuutensa korostaminen on levinnyt yhä selkeämmin myös tutkimuksen toteutukseen. Kaikkea tutkimusta lasten ja nuorten kanssa ohjaavat käsitkset lapsuudesta ja nuoruudesta. (Vehkalahti ym. 2010, 14–15.)

Helavirran (2011, 22, 24, 27) mukaan, kun lasten ja nuorten hyvinvointia määritellään, konstruoidaan samalla normaalia ja hyväksyttävää elämää, mikä tekee siitä eettisesti arkaluontoisen aiheen. Hänen mukaansa pulmana on se, että normaalin ja ongelmallisen elämän määrietykset ovat kulttuuri- ja ammattikuntasidonnaisia, ajassa ja paikassa muuttuvia. Lapsia koskeva hyvinvointitieto on sisällöllisesti painottunut lapsen vanhempi-suhteisiin ja kotiin. Helavirran näkemyksen mukaan yhteiskuntatieteellisen lapsuus-tutkimuksen myötä lapsuuden ja nuoruuden tarkastelu on moninaistunut, mikä on tutkimuksellisesti tärkeää. Lapsuudesta ja nuoruudesta on kiinnostuttu yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Lasten yksilöllisen aseman ja oikeuksien korostaminen on herättänyt useita keskusteluja tutkimuksen kentällä siitä, miten lasten tieto ja tietäminen eroavat aikuisten tiedosta ja tietämisestä.

Helavirta (mt., 66, 74–75) nostaa esille Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 5) eettisen ennakoarvioinnin mietinnön instituutiolle hyödyllisen tiedon -määrittelyn haasteellisuudesta. Kouluterveyskyselyn nimissä lapsilta kysytään heidän vanhempiansa tupakoinnista tai omista seksikokemuksista. Helavirta pohtii, voiko olla vaarana, että kaikki lasten elämää koskeva tieto tulee perustelluksi instituutiota hyödyttäväksi jae-tuksi tiedoksi, jolloin yksityisen tiedon alue kapenee ja jopa katoaa.

Mäkinen (2006, 92–93) pohtii myös, onko mielekäästä kysellä murrosikäisiltä alkoholin käyttöön ja seksuaaliseen käyttäytymiseen liittyviä seikkoja. Jos tämän tyyppisiä asioita halutaan kysyä, on syytä hänen mukaansa kiinnittää kysymyksenasetteluun erityistä huolellisuutta. Arkaluonteisia ja yksityisiä asioita kysyttäessä nuorilta on syytä pyrkiä varmistamaan jollain tavalla myös vastausten luotettavuus. On tärkeää huomioida, ettei tutkimukseen osallistuvien henkilöiden joukko ole koskaan yhdenmukainen. Tutkittavien maailmankuva ja ihmiskäsitys voivat olla monin tavoin erilaisia kuin mitä tutkijalla

on. Eroja voi löytyä esimerkiksi asenteissa, uskonnossa, kielessä, sukupuolella ja koulutuksessa. Nämä erot voivat vaikuttaa siihen, miten osallistujat suhtautuvat esimerkiksi kyselylomakkeen täyttämiseen. (Mäkinen 2006, 103.)

Mäkisen (mt., 28) mukaan tieteen päämäärät voidaan kiteyttää kahteen asiaan, kriittisyyteen ja pyrkimyksenä totuuteen. Tämä ei kuitenkaan ole tae siitä, etteikö myös tieteen piirissä tapahtuisi väärinkäytöksiä ja vilppiä. Eettisillä normeilla on oma erityinen tehtävä taatessaan sitä, että tiede menestyy pyrkiessään toteuttamaan edellä esitettyä päämääräänsä, kriittistä pyrkimystä totuuteen. Tutkimusmatkani ajan olen pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012, 6–7) mukaan. Tutkimustani tehdessä olen noudattanut tiedeyhteisöni tutkimuseettisiä toimintatapoja muun muassa rehellisyyttä. Menetelmät, joita olen tutkimuksessani käyttänyt, ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti hyväksytyjä. Kunnioitan tutkimuksessani toisten tutkijoiden töitä ja saavutuksia viittaamalla heidän julkaisuihinsa aina, kun siihen on aihetta.

Mäkisen (2006, 14, 17) mukaan tieteen ulkopuolinen tutkimusetiikka käsittelee sitä, miten tieteen ulkopuoliset intressit vaikuttavat tutkimukseen: siihen, mitä tutkitaan ja miten tutkitaan. Tähän alueeseen sisältyvät myös metodologiset kysymykset, esimerkiksi se, ovatko tutkittavat ihmisiä vai eläimiä. Kokonaisuudessaan eettiset kysymykset ja ongelmat ovat monisyisiä. Niihin ei löydy aina yksiselitteisiä ratkaisuja. Tieteessä joudutaan tekemään kauaskantoisia ratkaisuja, sillä nyt tehtävät päätökset vaikuttavat sitovasti lastemme tulevaisuuteen. Tämän vuoksi eettisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää laajaa dialogia, johon kaikkien osapuolten on saatava osallistua.

Kirsi Pauliina Kallion (2010, 163) mukaan lasten ja nuorten empiirinen tutkimus voidaan jakaa karkeasti kahtia sen suhteen, miten tutkija aineistoa kerätessään ja sitä käsitellessään kohtaa tutkimuskohteensa. Suosittu menetelmä on viime vuosina ollut etnografiset tutkimusmenetelmät, jolloin lapset ja nuoret kohdataan suoraan. Silloin tutkija työskentelee kentällä heidän kanssaan, rinnallaan tai heitä etäämpää havainnoiden. Erilaisien dokumenttiaineistojen, rekisteritietojen ja tilastojen analysointiin perustuva tutkimus sen sijaan kohtaa lapset ja nuoret pääasiassa epäsuorasti. Tutkija ei välttämättä koskaan kohtaa tutkimuksensa kohteita sen enempää fyysisesti kuin virtuaalisestikaan

vaan tutkii heitä koskevia, yleensä muuhun tarkoitukseen koottuja tai tuotettuja aineistoja.

Tutkimukseni edustaa jälkimmäistä mallia. Epäsuoraan tutkimusmenetelmään liittyvät eettiset kysymykset ovat hieman erilaisia kuin suorissa tutkimusmenetelmissä. Keskeisellä sijalla omassa tutkimuksessani on tietojen kohtaamisen eli aineistojen keräämisen, tulkitsemisen ja käyttämisen eettisyys (Kallio 2010, 163). Lisäisin eettisiin pohdintoihin kohdalleni vielä valmiin aineiston säilyttämisen ja myöhemmin, kun tutkimus on valmis, sen asianmukaisen hävittämisen.

Tutkimukseni aineisto on kerätty kyselymenetelmällä. Koen tärkeäksi perehtyä muutamaa tärkeään asiaan, jotka liittyvät kyselymenetelmän käyttöön, vaikka en ole itse aineistoani kerännytkään. Kysymykset on tärkeää rakentaa siten, etteivät ne ole johdattelevia. Kysymys ei saa myöskään sisältää keskenään ristiriitaista asiaa. Kyselylomakkeen testaus ennen varsinaisen aineiston keräämistä on hyvä keino välttää huonosti suunnitellun kyselylomakkeen käyttö, koska silloin niitä voidaan vielä korjata. Jälkeenpäin sitä ei voida tehdä, vaan on ainoastaan mahdollista todeta, että kysely ei mitannut asiaa, josta haluttiin tietoa. Tällöin kyseessä on valideettiongelma. (Mäkinen 2006, 93–94.)

Tutkittavan täytyy tietää jo ennen tutkimukseen suostumistaan, miten anonymiteetti turvataan tutkimuksen eri vaiheissa. Paljon on käyty myös keskustelua siitä, pitääkö kyselyyn osallistumisesta maksaa palkkio. Tähän ei ole yksiselitteistä vastausta, mutta Suomessa palkkiota ei yleensä käytetä, vaan tavallisempi käytäntö on täyttää arvontalipuke, joka palautetaan vastausten mukana. Vaikka itse kyselyn vastaukset ja arvontalipuke sujutetaan eri kuoriin, saattaa se silti heikentää anonymiteettia vastaajien mielestä. Toisaalta jonkinlainen mahdollisuus rahanarvoiseen palkintoon saattaa nostaa vastausprosenttia huomattavasti. (Mt., 93–94.) Kouluterveyskyselyyn vastaamisesta ei makseta palkkiota eikä päästä osallistumaan arvontaan, joten siltä osin kysely ei aiheuta eettistä pohdintaa.

Kuula (2006, 88, 92) nostaa esille tutkimusaineistojen luottamuksellisuuden. Luottamuksellisuudella hän tarkoittaa niitä sopimuksia ja lupauksia, joita aineistonkäytöstä tutkittavien kanssa tehdään. Luottamuksellinen voi olla sekä aineisto, jota saa käyttää vain

aineiston kerääjä, että aineisto, joka on arkistoitu tiedeyhteisön laajempaa käyttöä varten. Ihmisiltä suoraan kerättävien aineistojen, kuten kyselyiden, osalta vaitiolovelvollisuus tarkoittaa sitä, että tutkittavista ei saa kertoa ulkopuolisille sen enempää uteliaisuuden nimissä kuin hyvántahtoisena puuttumisenakaan. Aineistosta ja sen sisällöstä voi toki keskustella tutkimushenkilökunnan ja kollegojen kanssa.

Mäkisen (2006, 96–97) mukaan tietotekniikan kehittymisestä on ollut tutkimusdatan keräämisen ja käsittelyn kannalta paljon hyötyä. Esimerkiksi SPSS-ohjelma auttaa valtavasti, kun aineistoa pitää käsitellä. Työstettäessä aineistoja tietotekniikan avulla on tärkeää, että tiedostot arkistoidaan ja tallennetaan oikein. Kun jokin aineisto on kerätty tiettyä tarkoitusta varten, pitää olla selvä päätös siitä, saako samaa aineistoa käyttää jälkepäin jotain toista tarkoitusta varten. Tämä asia on yksi keskeinen tämän tutkimuksen aineiston näkökulmasta käsin, koska olen saanut aineiston Terveiden ja hyvinvoinnin laitokselta. Tutkijana minun täytyy säilyttää tutkimusaineisto huolellisesti, jotta se ei joudu ulkopuolisten käsiin tai edes perheenjäsenteni luettavaksi.

Mäkisen (mt., 102, 104) mukaan tutkimuksen yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista liittyy tutkimustulosten paikkansa pitävyyden tarkistamiseen, niiden yleistettävyyteen ja julkistamiseen. Tutkijan täytyy toisin sanoen antaa omat tuloksensa toisten tarkasteltavaksi, sillä silloin mahdolliset virheetkin tulevat nopeammin esille. Tämän tutkimuksen aineisto ei ole julkinen, mutta aineiston analyysin jälkeen saadut tulokset tuodaan julkiseen tarkasteluun. (Kuula 2006, 115.)

Kuulan (mt., 227–228) mukaan aineistojen jakaminen ja yhteiskäyttö ovat tiedeyhteisölle ominainen toimintatapa. Perusteita tutkimusaineistojen arkistoinnille ja pitkäaikaiselle käytölle on useita. Aineistojen kerääminen ja käsittely tutkimuskäyttöön edellyttävät paljon sekä teknistä että työvoimaresursseja. Tämä on yksi peruste sille, että on järkevää esimerkiksi lisätä jo kerättyjen aineistojen mahdollisimman laajaa uudiskäyttöä alkuperäisen tutkimuksen valmistuttua. On myös tavallista, että alkuperäiset tutkimusaineistot saattavat jäädä uusiokäytössä joltain osin käyttämättä ja jo analysoitujakin aineistoja voi tarkastella uusista näkökulmista. (Mt.)

Tiettyyn tarkoitukseen kerätylle aineistolle voidaan asettaa alkuperäisestä poikkeavia tutkimuskysymyksiä tai aineistoon voi soveltaa uutta analyysimenetelmää. Aineistoja voidaan käyttää myös ajalliseen vertailuun. (Kuula 2006, 228.) Olen hyödyntänyt näitä perusteita tehdessäni valinnan käyttää valmista aineistoa tutkimuksessani jättäen pois aineiston ajallisen vertailun. Kouluterveysaineisto on niin laaja, että ei ole eettisesti epäilyttävää tehdä siitä useitakin tutkimuksia eri näkökulmista.

4 Tutkimusaineiston analyysi ja tulokset

4.1 Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskysely (2014) antoi mahdollisuuden lähteä tutkimaan sosiaalista kouluhyvinvointia koululaisten näkökulmasta. Lähdin etsimään kouluterveyskyselystä sellaisia kysymyksiä ja väittämiä, jotka kuvaavat asioita ja tilanteita, mitkä ovat merkityksellisiä koululaisille heidän koulupäivänsä aikana. Esitte- len seuraavaksi keskeiset asiat, mitkä olen ottanut kyselystä mukaan. Käytän tekstissäni sanoja kysymykset, kysymyspatteristo, väittämät ja/tai muuttujat, joilla tarkoitan samoja asioita eli kouluterveyskyselyn kysymyksiä, joihin koululaiset ovat vastanneet.

Analyysiin valikoitui kysymyksiä ja väittämiä kouluolot -osiosta. Koululaisilta kysyttiin heidän mielipidettään esimerkiksi siitä, rohkaisevatko opettajat ilmaisemaan oman mielipiteen oppitunneilla ja ovatko opettajat kiinnostuneita siitä, mitä koululaisille kuuluu. Koululaisilta tiedusteltiin myös sitä, kohtelevatko opettajat heitä oikeudenmukaisesti. Lisäksi valitsin analyysiin mukaan muuttujia, joilla mitataan sitä, otetaanko koululaisten mielipiteet huomioon koulutyön kehittämisessä sekä sitä, tietävätkö koululaiset, miten he voivat vaikuttaa koulunsa asioihin.

Valitsin mukaan kysymyspatteriston koskien koulunkäynnin sujuvuutta. Koululaiset pääsivät ottamaan kantaa esimerkiksi siihen, onko heillä vaikeuksia muun muassa opetuksen seuraamisessa, itselle parhaiten sopivan opiskelutavan löytämisessä, omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittamisessa tai loppuun saattamisessa, kirjoittamista, lukemista tai laskemista vaativien tehtävien tekemisessä. Otin kysymyspatteristosta mukaan myös ne kysymykset, joilla kartoitettiin sitä, onko koululaisilla vaikeuksia läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekemisessä ja kokeisiin valmistautumisessa.

Yleisesti voidaan ajatella, että edellisessä kappaleessa esiteltyt kaksi viimeisintä kysymystä eivät kuulu koululaisen koulupäivän aikana tapahtuviin asioihin, vaan että ne ovat asioita, joita tehdään yksin kotona. Nykyisin kouluissa kuitenkin tapahtuu myös näitä asioita. On olemassa esimerkiksi kokeisiin kertaamistunteja ja joskus, jos tunnista jää

aikaa, jotkut opettajat antavat koululaisten tehdä annettuja läksyjä, joten katson, että kysymykset kannattaa ottaa tarkasteluun mukaan.

Viimeinen laaja kysymyspatteristo, jonka otin mukaan, koskee koulutiloja. Koululaisilta kysyttiin esimerkiksi, että haittaavatko opiskelutilojen ahtaus ja sopimaton valaistus tai huono ilmanvaihto työskentelyä koulussa. Myös kysymykset lämpötilasta, likaisuudesta, pölyisyydestä, epämukavista työtuoleista ja/tai -pöydistä ovat mukana analyysissa.

Vastauksia koululaisten näkemyksiin toiminnan olosuhteista haetaan kysymyksillä, jotka käsittelevät sitä, haittaavatko huonot sosiaalilat ja työympäristön rauhattomuus tai kiireisyys työskentelyä koulussa. Viimeisenä mukaan valikoitui kysymys siitä, jos koululainen kokee vaikeuksia koulunkäynnissä, saako hän apua koulussa. Kokonaisuudessaan valitsemieni kysymysten avulla tavoittelen koululaisten näkökulmasta saatua tietoa siitä, mitä ja millaista sosiaalinen kouluhyvinvointi on. Lisäksi tavoitteena on selvittää, mitkä asiat erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia.

Seuraavaksi tarkastelen, millaisiin sosiaalisen kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin tai osaluokkiin yksittäisten muuttujien muodostama vaihtelu voidaan tiivistää. Tarkoitukseen sopii faktorianalyysi, jonka perusidea voidaan ilmaista siten, että menetelmän tarkoituksena on järjestyttää muuttujajoukkoa, joka korreloi keskenään. (Jokivuori & Hietala 2007, 93.)

Alkuperäisessä suunnitelmassa otin faktorianalyysiin mukaan myös kysymykset siitä, odottavatko opettajat koululaisten mielestä heiltä liikaa koulussa ja kokevatko koululaiset, että heidän luokassaan on hyvä työrauha, sekä kysymyksen, joka mittasi sitä, kokevatko koululaiset vaikeuksia koulukavereiden kanssa toimeen tulemisessa. Faktorianaalyysi tuotti kolme käyttökelpoista faktoria. Jokaiselle faktorille latautui useita muuttujia (liite 1).

Faktorianaalyysin jälkeen suoritin reliabiliteettianalyysin, jolla varmistin, mittaavatko yhteen faktoriin kuuluvat muuttujat samaa asiaa parhaalla mahdollisella tavalla. Edellisessä kappaleessa kuvatut kolme muuttujaa eivät saaneet faktorianaalyysin tuloksena tarpeeksi vahvaa, joko 0,4 tai suurempaa latausta yhteenkään faktoriin, ja se heikensi

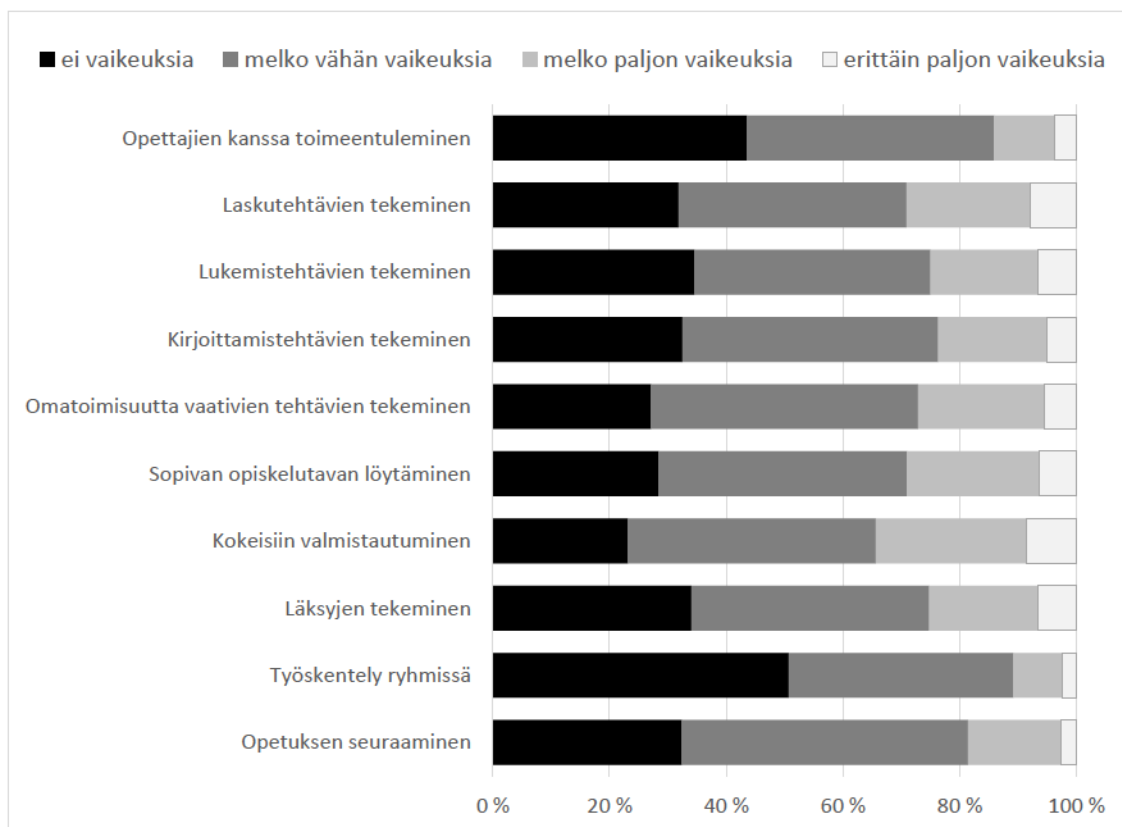
reliabiliteettia, joten päätin jättää ne pois muodostettavista summamuuttujista, koska olin päättänyt sisällyttää kaikki yli 0,4 suuruisen latauksen saaneet muuttujat muodostettaviin summamuuttujiin.

Ensimmäiseen faktoriin kuuluvien muuttujien reliabiliteettikertoimeksi muodostui 0,885 ja toiseen faktoriin kuuluvien muuttujien reliabiliteettikeroimeksi 0,859. Kolmannen faktoriin kuuluvien muuttujien reliabiliteettikertoimeksi sain lopulta 0,721. Faktorianalyysin ja reliabiliteettitarkastelujen jälkeen nimesin saamani faktorit vastatakseni tutkimuskysymykseeni, mitä sosiaalinen kouluhyvinvointi on.

4.1.1 Oleminen ja tekeminen

Nimesin ensimmäisen faktorin **oleminen ja tekeminen** -osa-alueeksi (being + doing). Siinä kaikki väittämät kuvaavat jollain tapaa asioita, joita tapahtuu koulupäivän aikana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tehtäessä koulutehtäviä luokkayhteisön vuorovaikutuksessa. (Kuvio 1.) Niemelän (2006; Niemelä 2009) mukaan allardtilaisessa jäsenyyksessä osallistuvan toiminnan mukanaan tuoma hyvinvointi jää being-kategorian varjoon, koska Allardtin (1993; Allardt 1998) luokittelussa doing eli tekeminen on sisältynyt pääosin being-kategorian sisään. Omassa tutkimuksessani oleminen ja tekeminen muodostavat yhden keskenään tasa-arvoisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueen (kuvio 1).

Oleminen ja tekeminen -osa-alue poikkeaa muun muassa Konun ja Rimpelän (2002) tutkimuksesta niiltä osin, että heillä ryhmätoiminta sisältyy sosiaalisiin suhteisiin eli loving-kategoriaan. Omassa tutkimuksessani ryhmätoiminta sisältyy oleminen ja tekeminen -osa-alueeseen eli being- ja doing-kategoriaan. Perustelen valintaani samoin kuin Konu ja Rimpelä (mt.), että positiiviset oppimiskokemukset edistävät itsensä toteuttamista. Lähdin siten Allardtin (1976; Allardt 1998) jalanjäljille, koska hänen näkemyksensä mukaan itsensä toteuttaminen sisältyy being-kategoriaan. Ajattelen näin, että myös ryhmätoiminnan aikana tapahtuva koulutyö on osa sitä olemista ja tekemistä, josta tutkimukseni tässä osa-alueessa on kysymys.



Kuvio 1. Oleminen ja tekeminen -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat

Konu ja Rimpelä (2002) yhdistävät being-kategoriaan Allardtin (1976; Allardt 1998) näkemyksen siitä, että jokaisella ihmisellä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä kysymyksiin. He tulkitsevat being-kategorian tarkoittavan koululaisen mahdollisuutta pystyä osallistumaan ja vaikuttamaan omaa koulunkäyntiä koskevaan päätöksen tekoon. Omassa tutkimuksessani nämä asiat liittyvät osa-alueeseen, jonka olen nimenyt tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueeksi.

Oleminen ja tekeminen -osa-alueeseen latautui kysymyksiä, joilla mitataan koulunkäynnin sujuvuutta sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kyselyssä koululaisilta kysyttiin, onko heillä ollut vaikeuksia opetuksen seuraamisessa oppitunneilla. Vastaajista vain kahdella kymmenestä oli ollut vaikeuksia seurata opetusta oppitunneilla. Ryhmätyöskentelyn koululaiset kokivat sujuvan vieläkin paremmin, sillä vain yhdellä kymmenestä oli ollut vaikeuksia työskennellä ryhmissä. (Kuvio 1.)

Kuuselan (2011, 70) mukaan sosiaalisuutta ja sosiaalista toimintaa on kuvattu määrittelemällä sitä, milloin ihmisten välillä vallitsee sosiaalinen suhde. Se, että suurin osa kou-

lulaisista kokee ryhmätyöskentelyn sujuvan hyvin, kertoo koululaisten sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista. Koululaisten näkökulmasta katsottuna ryhmätyöskentely on asia, joka edistää sosiaalista kouluhyvinvointia. Kuten Tuomela ja Mäkelä (2011, 87–88) ovat tuoneet esille, ihmisillä on taipumus elää järjestäytyneissä ryhmissä, jotka parantavat jäsentensä hyvinvointia.

Läksyjen tekeminen ja kokeisiin valmistautuminen ovat asioita, joita koululaiset tekevät yleensä kotona yksin. Nykyään opettajat pitävät kokeisiin kertaamistunteja, joten katson kokeisiin valmistautumisen olevan myös oppitunnin aikana tapahtuvaa toimintaa. Useampi kuin joka kolmas on kokenut vaikeuksia kokeisiin valmistautumisessa. Opettajat aivan aiheellisesti käyttävät osan aikaa oppitunneista kokeisiin kertaamiselle. (Kuvio 1.)

Läksyjen teon suhteen koululaisilla on hieman parempi tilanne kuin kokeisiin valmistautumisessa. Alle kolmasosalla vastaajista on ollut vaikeuksia läksyjen tekemisessä (kuvio 1). Läksyjen teko voidaan ajatella myös kotiin kuuluvaksi asiaksi, mutta kuten kokeisiin valmistautumisessa niin myös läksyjen teossa on ollut muutosta koulujen käytänteissä. Esimerkiksi nykyisin jotkut opettajat, mikäli oppitunnista jää aikaa, antavat luvan tehdä annettuja läksyjä oppitunnin päätteeksi. Alkuperäisessä kysymyksessä ei erikseen mainittu kotia läksyjen teon ympäristönä, joten päättelin sen tarkoittavan kouluuyhteisöä ja näin ollen sisällytin sen mukaan tutkimukseen (liite 3, kysymysnumero 11).

Oleminen ja tekeminen -osa-alueeseen latautui mukaan myös muuttuja, joka mittasi sitä, onko koululainen kokenut vaikeuksia itselle parhaiten sopivan opiskelutavan löytämisessä. Kolmasosalla koululaisista ei ollut ongelmia itselle parhaimman opiskelutavan löytämisessä (kuvio 1). Tämäkin asia voi jakaa mielipiteitä siitä, kuuluuko se mukaan sosiaaliseen kouluhyvinvointiin. Voidaan ajatella, että se on yksilöllinen kysymys, mutta toisaalta voidaan ajatella kysymyksen tarkoittavan sitä, onko koululainen kokenut vaikeuksia hänelle parhaiten sopivan opiskelutavan löytämisessä koulutuntien aikana, jolloin ollaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tästä näkökulmasta pohdituna kysymys on oikeutettu olemaan mukana analyysissa.

Omatoimisuutta vaativien tehtävien tekeminen on tuottanut vaikeuksia niin ikään joka kolmannelle koululaiselle. Samanlainen tulos on luettavissa kirjoittamista, lukemista ja

laskemista vaativien tehtävien tekemisessä. Voidaan pohtia, onko kyseessä sama kolmannes. Toisekseen jopa yhdeksän kymmenestä koululaisesta ei koe vaikeuksia ryhmätyöskentelyssä. Herää kysymys, hyötyvätkö koululaiset, jotka kokevat heikkoutta oma-toimisuutta vaativien tehtävien teossa, ryhmätyöskentelystä oppimismuotona, eli koululaisten vaikeudet oma-toimisuutta vaativien tehtävien teossa eivät korostuisivatkaan enää ryhmätöiden parissa. (Kuvio 1.) Janhusen (2013) tutkimustulos tukee tätä näkemystä, sillä hänen mukaansa vaihtoehtoisten oppimismuotojen nähdään mahdollistavan myös sellaisten koululaisten osallistuminen ja osallisuus, jotka muutoin ovat vetäytyviä.

Sosiaalista kouluhyvinvoinnin kuvaa voidaan Senin (1993, 30–31) mukaan rakentaa toiminnoista, jotka ovat olemista (beings) ja tekemistä (doings). Toiminnoilla Sen (mt., 30–31) tarkoittaa tapahtumista ja mahdollisuuksien käyttöönottoa. Yleisesti kuviosta 1 voidaan päätellä, että koululaisten näkökulmasta katsottuna oleminen ja tekeminen -osa-alueella ei tule esiin suuria ongelmia koulutyön toteuttamisessa. Tästä hyvä esimerkki on se, että jopa yhdeksällä kymmenestä koululaisesta ei ole ollut vaikeuksia opettajien kanssa toimeen tulemisessa. (Kuvio 1.) Myös Janhunen (2013) tuo esille sen, että koululaiset yrittävät toiminnan kautta löytää oman paikkansa yhteisössä. Yhteisössä ihmisen toiminta saa todellisen merkityksen vasta silloin, kun hän kokee aidosti osallistuvansa ja vaikuttavansa toimintaan.

Kaisa Aunolan, Esko Leskisen, Tiina Onatsu-Arvilommin ja Jari-Erik Nurmen (2002) näkemykset tukevat edellä esittämäni tutkimustulosta, sillä heidän mukaansa opettajien kanssa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet kuuluvat vahvasti sosiaaliseen kouluhyvinvointiin, koska ne ovat luonnollinen osa koulupäivää. Tulokseni saa myös kansainvälistä vahvistusta Hoyn ja Hannumin (1997) tutkimustuloksista. Niiden mukaan opettajien yhteisöllisyydellä on vahva merkitys koulun ilmapiiriin, sillä mitä enemmän opettajat pitävät opettamisesta ja oppilaistaan, sitä sitoutuneempia he ovat työhönsä. Tästä seuraa luontainen kiinnostus myös koulun ja koululaisten hyvinvoinnin ylläpitämiseen. (Mt.)

Keskeisiä kysymyksiä nuorten näkökulmasta ovat kysymykset; minne kuulun ja onko minulla paikkaa yhteisössä (ks. Vornanen 2001, 25–28; Vornanen 2010, 51–52). Koululaisten elämässä paikka on mitä suurimmalla määrin koulu, koulualue, koululuokka tai tila,

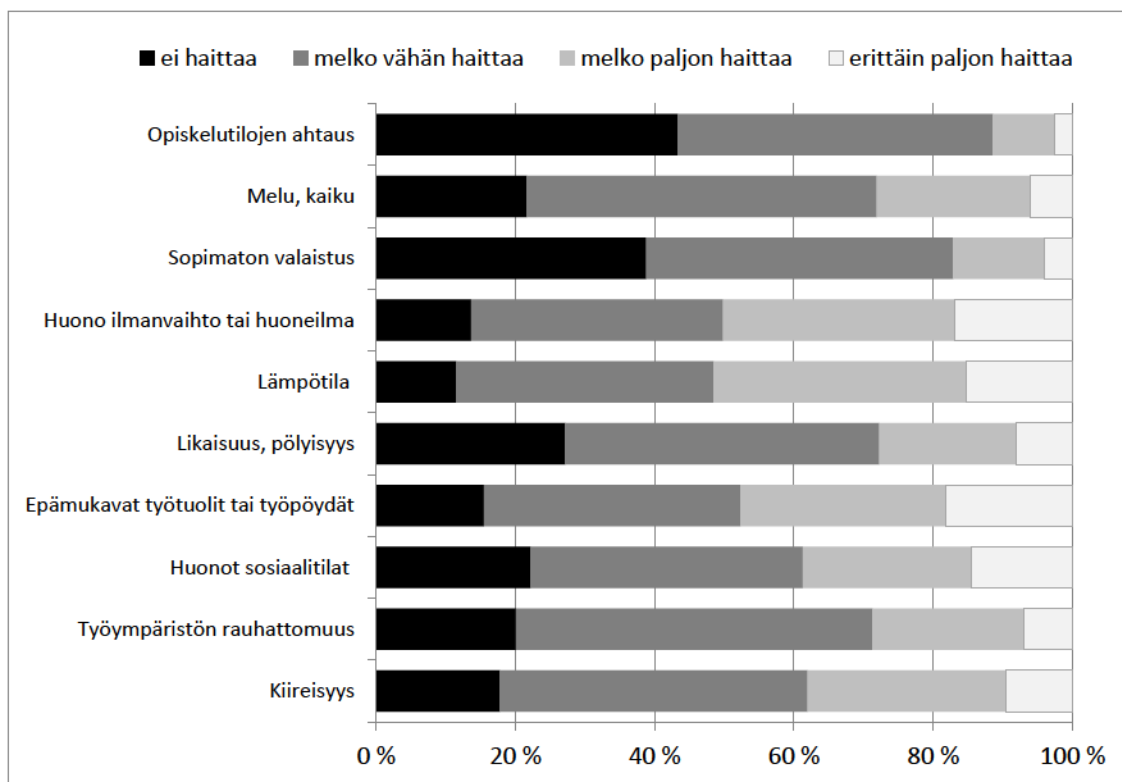
esimerkiksi ryhmätyöskentelytila. Nuorten kohdalla paikka voi olla myös tunne siitä, että on turvallista ja hyvä olla. Nämä asiat tulevat selvästi esille oleminen ja tekeminen -osa-alueen tuloksissa (kuvio 1).

4.1.2 Fyysiset rakenteet

Nimesin toisen faktorin **fyysiset rakenteet** -osa-alueeksi (having). Kahdeksan kymmenestä kyseiseen faktoriin latautuneesta muuttujasta kuvastaa koulun fyysisiä tiloja ja rakenteita. Lisäksi mukaan on latautunut kaksi toiminnan olosuhteita kuvaavaa muuttujaa. (Kuvio 2.)

Mielenkiintoisen fyysiset rakenteet -osa-alueesta tekee siihen latautuneet kaksi muista poikkeavaa muuttujaa, jotka kuvaavat toiminnan olosuhteita. Faktorianalyysia tehdessäni määrittelin latauksien alarajaksi 0,4. Muuttujat, joilla mitataan sitä, kokevatko koululaiset työympäristön rauhattomaksi tai kiireiseksi, latautuivat arvoilla 0,664 ja 0,566 eivätkä siten heikentäneet muodostuneen osa-alueen reliabiliteettikerrointa. Kokonaisuudessaan fyysiset rakenteet -osa-alueen reliabiliteettikertoimeksi muodostui 0,859. Se on yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa kohtalaisen hyvä, joten päätin pitää toiminnan olosuhteita kuvaavat muuttujat mukana muodostuneessa osa-alueessa huolimatta osa-alueen nimestä, jossa korostuvat fyysiset rakenteet. (Kuvio 2; Liite 1.)

Tutkimusta aloittaessani ajattelin, että koulun fyysiset rakenteet eivät liittyisi suoranaisesti sosiaaliseen kouluhyvinvointiin. Vaikka koulun fyysiset rakenteet eivät olekaan henkilökohtaisia perustarpeita, kuten Allardt (1976, 21; Allardt 1998) on alun perin jäsentänyt, niillä on silti kokonaisvaltaista merkitystä sosiaaliselle kouluhyvinvoinnille. Janhusen (2013, 67) mukaan koulutilat ja koulun ympäristö ovat merkittävä ulkoinen ja fyysinen viihtyvyystekijä koululaisten näkökulmasta ja ne vaikuttavat olennaisesti myös koululaisten sisäiseen ja henkiseen koulunkäynnin kokemiseen. Allardt (1976; Allardt 1998) näkee kullakin hyvinvoinnin osa-alueella olevan sekä objektiivisia että subjektiivisia ulottuvuuksia, joten ei ole mitään syytä olla yhdistämättä niitä mahdollisuuksien mukaan samaan osa-alueeseen.



Kuvio 2. Fyysiset rakenteet -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat

Pietarisen ym. (2008) mukaan kouluhyvinvoinnin tutkimuksissa on yleensä keskitytty koululaisten kouluviihtyvyyteen ja koulumenestyksen tarkasteluun. Tutkimuksessani tarkastelen kolmen eri osa-alueen kautta koululaisten sosiaalista kouluhyvinvointia peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Fyysiset rakenteet -osa-alue (kuvio 2) tuo esille koululaisten näkökulmasta katsottuna fyysisten rakenteiden toimintamahdollisuudet, mutta myös toiminnan olosuhteet, jotka Allardt (1976; Allardt 1998) on sisällyttänyt having-kategorian subjektiivisiin indikaattoreihin.

Pietarinen ym. (2008) tuovat esiin myös oppilailta saatua tietoa. Tutkimuksen mukaan työrauhaongelmat ja fyysisen ympäristön negatiiviset ilmiöt ovat melko yleisiä, mutta niiden ei koeta olevan suoranaisesti yhteydessä koululaisten kokemaan kouluhyvinvointiin. Omassa tutkimuksessani kolmasosa koululaisista kokee, että työympäristön rauhattomuus haittaa heidän työskentelyään koulussa. Lisäksi kolme viidestä on sitä mieltä, että kiireisyys on haittaava tekijä koulussa. (Kuvio 2.)

Mielenkiintoiseksi työrauhaa ja kiireen kokemista koskevan tuloksen tekee se, että myös Janhusen (2013, 64) mukaan koululaiset toivovat hyvää työrauhaa ja valvontaa opettajien ymmärtävän suhtautumisen rinnalle. Koululaisille ei näin ollen riitä vain opettajien ymmärtävä suhtautuminen ja se, että kaikenlainen nuorten käyttäytyminen ja toiminta hyväksytään ja sallitaan. Päinvastoin koululaiset pitivät opettajien ja muiden koulun aikuisten valvontaa ja järjestyksenpitoa turvallisen koulunkäynnin edellytyksenä. (Mt., 64.)

Kuviossa 2 esitettyjen väittämien taustalla on kysymys, haittaavatko ne millään tavalla koululaisten työskentelyä koulussa. Koululaisten vastauksista näkyy, että heidän koulunkäyntiään eivät haittaa opiskelutilojen ahtaus tai sopimaton valaistus. Yhdeksän kymmenestä koululaisesta on sitä mieltä, että ahtaus ei ole haittaava tekijä koulutyössä. (Kuvio 2.) Tästä voitaneen vetää johtopäätös, että suomalaisia koululuokkia ei koeta liian pieniksi tai ainakaan niin pieniksi, että se haittaisi koulunkäyntiä, vaikka joka kolmas koululaisista kokeekin työympäristön rauhottomuuden haittaavan koulutyötä. Rauhottomuuden takana voi siten olla muita tekijöitä kuin ahtaat tilat tai huono valaistus.

Koulutilojen ahtauteen liittyen Janhunen (2013, 67) on saanut myös päinvastaisen tutkimustuloksen. Janhunen on tehnyt laadullisen tutkimuksen, jossa hän selvitti sitä, mistä koululaisten hyvinvointi koostuu heidän itsensä tulkitsemana. Aineiston tutkimukseensa Janhunen sai koululaisten kirjoittamien aineiden muodossa. Tutkimustulosten mukaan kouluihin kaivattiin lisää tilaa. Koululaiset kokivat koulutilat kokonaisuutena liian ahtaiksi: niin luokkien, käytävien kuin aulojenkin suhteen. Ahtaitten tilojen nähtiin aiheuttavan levottomuutta, kärsimättömyyttä ja eripuraisuutta, joiden taas koettiin vaikuttavan negatiivisesti tuntien työrauhaan ja sitä kautta oppimiseen. (Mt.)

Yllättävin tulos fyysiset rakenteet -osa-alueella on, että joka toinen koululainen kokee lämpötilan olevan sellainen asia, joka haittaa heidän koulunkäyntiään (kuvio 2). Vastauksista ei voida erottaa sitä, mitä lämpötilalla tarkalleen ottaen tarkoitetaan, koska koululainen on voinut vastata vain siihen, että haittaako lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto) työskentelyä koulussa. Vastauksessa ei ole ollut mahdollisuutta eritellä tai kertoa, miten (kuumuus, kylmyys, veto) lämpötila haittaa koulunkäyntiä. (Liite 3, Kysymysnumero 10.)

Nykyisin käydään paljon keskustelua homekouluista. Tutkimuksessani joka toinen koululainen kokee huonon ilmanvaihdon tai huoneilman olevan haittaava tekijä koulutyötä tehdessä. Koululaiset ovat tuoneet myös Janhusen (2013, 67–68) tutkimuksessa esiin ilmanlaadun erilaiset ongelmat, kuten luokan tunkkaisuuden. Koululaiset ovat kokeneet huonon ilmanlaadun heikentävän jaksamista ja laskevan vireystilaa. Ihmetystä koululaisissa oli Janhusen (mt., 67–68) tutkimuksen mukaan herättänyt se, että jo todettuihin ilmanlaatu- ja homeongelmiin ei ole tullut parannusta, vaikka ongelmat ovat olleet yleisesti tiedossa.

Samanlainen tilanne näyttäytyy työtuolien ja -pöytien osalta. Joka toinen vastaaja on sitä mieltä, että ne ovat epämukavia ja haittaavat työskentelyä koulussa (kuvio 2). Johdtopäätöksenä tästä voidaan todeta, että koulujen työskentelytilat ovat aikansa eläneet. Tarvitaan uusia ja nykyaikaisia oppimisympäristöjä, jotka ovat myös ergonomisesti korkealaatuisia. Tutkimustulostani tukee Janhusen (2013, 67) esiin saama tieto, että koululaisten mukaan ahtaat luokat ovat epämiellyttävä opiskeluympäristö, jossa oppimisen mielekkäisyys kärsii, vaikka toisaalta omassa tutkimuksessani suoranaisesti ahtaat luokkatilat eivät varsinaisesti ole haitanneet koululaisten työskentelyä koulussa.

Kolmasosa koululaisista kokee melun ja kaiun olevan koulutyötä haittaava asia. Samoin näyttää olevan puhtauden kanssa, sillä yhtä suuri osa vastaajista on sitä mieltä, että liikaisuus ja pölyisyys haittaavat koulutyötä. Kolme viidestä on sitä mieltä, että huonot sosiaalitulat haittaavat heidän työskentelyään koulussa. Sosiaalituloilla tarkoitetaan wc:tä, pukeutumis- ja peseytymistiloja. (Kuvio 2.)

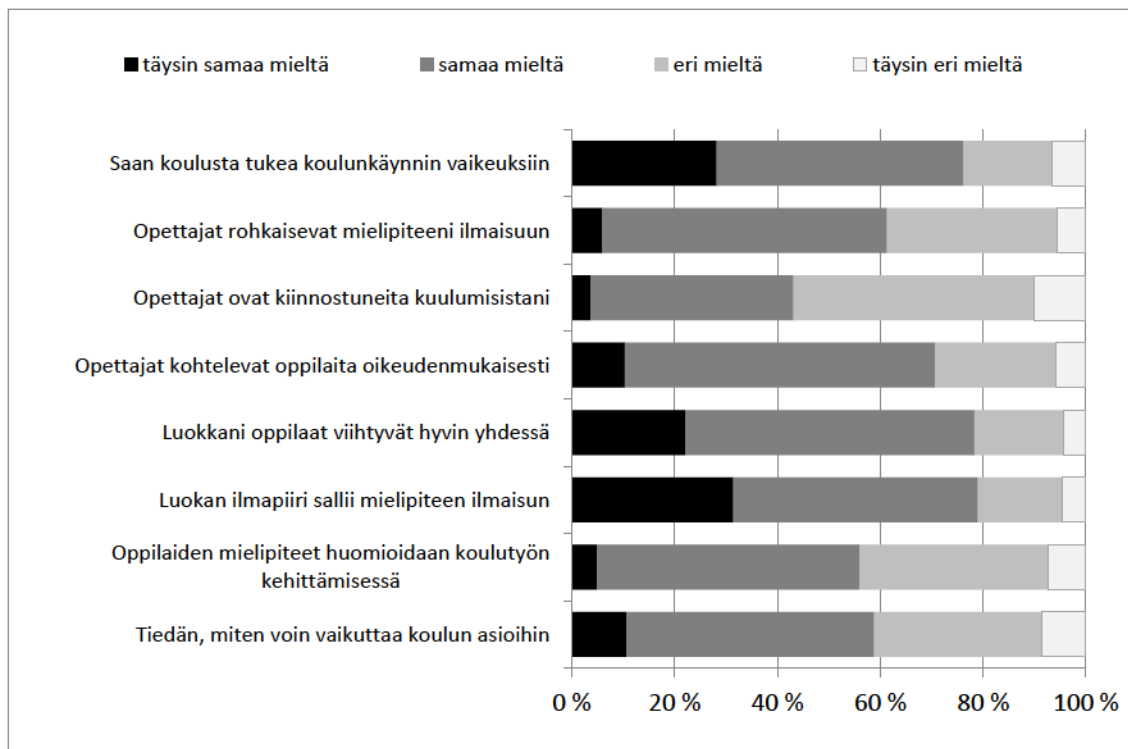
Kouluterveyskyselystä ei käynyt ilmi, miksi koululaisilta on lähdetty kysymään suoraan huonoista sosiaalituloista, voisihan olla, että on kouluja, joissa sosiaalitulat eivät haittaa koulutyötä. Kyselyssä koululainen joutuu ottamaan nyt suoraan kantaa huonoihin sosiaalituloihin, eikä ole edes mahdollisuutta todeta sosiaalitulojen olevan kunnossa, jolloin ne eivät haittaa koulutyötä. (Liite 3, Kysymysnumero 10.)

4.1.3 Tuki ja yhteisöllisyys

Nimesin kolmannen faktorin **tuki ja yhteisöllisyys** -osa-alueeksi (loving). Kolmanteen osa-alueeseen yhdistyi asioita, jotka kuvaavat sosiaalisen kouluhyvinvoinnin näkökulmasta koululaisille merkityksellisiä asioita olemisen ja tekemisen sekä fyysisten rakenteiden lisäksi. Tässä osa-alueessa korostuvat sosiaaliset vuorovaikutusasiat, ja lisäksi opettajilta saatu tuki koulunkäyntiin sekä koululaisten keskinäinen toimeen tuleminen. (Kuvio 3.)

Alkuperäisessä kysymyksessä koululaisia pyydettiin vastaamaan kysymykseen ”jos sinulla on vaikeuksia koulunkäynnissä, kuinka usein saat apua koulussa” asteikolla: aina, kun tarvitsen; useimmiten; harvoin ja en juuri koskaan (liite 3, kysymysnumero 12). Olen tulkinut tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueen ensimmäisen muuttujan ”saan koulusta tukea koulunkäynnin vaikeuksiin” lopulta samalla asteikolla kuin kaikki muutkin kuvion 3 väittämät. Tämä oli mahdollista, koska muuttuja oli neliluokkainen ja siten asteikoltaan yhteneväinen toisten osa-alueeseen kuuluvien muuttujien kanssa. Koululaisista kahdeksan kymmenestä on sitä mieltä, että he saavat apua koulusta, jos heillä on vaikeuksia koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. (Kuvio 3.)

Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella nousee esiin useita mielenkiintoisia asioita. Harinen ja Halme (2012) ovat tutkimuksessaan lähestyneet peruskoululaisten kouluhyvinvointia YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen kautta. Suomi ratifioi sopimuksen vuonna 1991, mikä velvoittaa valtiota kiinnittämään erityistä huomiota lapsen oikeuksien toteutumiseen. Kouluhyvinvointikysymyksenä toinen artikla liittyy siihen, pystyykö koulu luomaan lapselle syrjinnästä vapaan ja tasa-arvoisen ympäristön. Mikäli tämä oikeus toteutuu, lapsi voi koulussaan olla vapaasti oma itsensä ilman hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa, perheeseensä tai kollektiivisiin ryhmäjäsenyyksiin perustuvaa erottelua. Lisäksi artikla 12 liittyy oikeuteen osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Koululaisten arjessa tämä tarkoittaa sitä, miten lasten ja nuorten mielipiteet otetaan huomioon ja miten paljon lapset ja nuoret voivat vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon. (Mt.)



Kuvio 3. Tuki ja yhteisöllisyys -faktoriin kuuluvien muuttujien jakaumat

Käytössäni ollut aineisto antaa mahdollisuuden tutkia sosiaalista kouluhyvinvointia myös lapsen oikeuksien näkökulmasta. Kolme viidestä koululaisesta kokee tietävänsä, miten he voivat vaikuttaa koulunsa asioihin. Saman verran vastaajista on sitä mieltä, että opettajat rohkaisevat heitä ilmaisemaan mielipiteensä oppitunneilla. (Kuvio 3.) Näkemykseni mukaan koulunkäyntiin kuuluu yhtenä tärkeänä osana kasvaminen tietoisuuteen siitä, miten yhteisiin asioihin voidaan vaikuttaa, ja sitä kautta vahvistuvat myös kyvyt ja mahdollisuudet kasvaa yhteiskuntamme kokonaisvaltaiseksi jäseneksi.

Janhusen (2013, 61–62) tutkimuksessa koululaiset odottivat opettajilta vahvaa opettajuutta ja ammatillista osaamista, mutta myös ihmisenä olemista. Koululaiset odottivat opettajien olevan sellaisia aikuisia, jotka näyttävät mallia ja opastaisivat esimerkillään nuoria elämässä eteenpäin. Janhusen (mt.) tutkimus tukee ajatustani opettajista roolimalleina. Tutkimukseni tulos, jonka mukaan joka toinen koululainen kokee, että heidän mielipiteitään ei huomioida koulutyön kehittämisessä, on huolta herättävä (kuvio 3).

Joka kolmas koululaisista on sitä mieltä, että opettajat eivät kohtele heitä oikeudenmukaisesti (kuvio 3), mikä on huolestuttava tulos. Janhusen (2013, 64) mukaan opettajien

oikeudenmukaisuuden koululaisia kohtaan koetaan vaikuttavan olennaisesti siihen, millaiseksi koulu yhteisön ilmapiiri muodostuu. Koululaisten mukaan opettajien epätasa-arvoinen suhtautuminen sekä koululaisia suosiva tai syrjivä kohtelu vaikuttivat negatiivisesti ilmapiiriin. Koululaisten näkökulmasta opettajien epäoikeudenmukaisuus heikentää paitsi oppimista, koululaisten keskinäisiä suhteita sekä opettajien ja koululaisten välisiä suhteita myös yleisesti koulunkäynnin kokemista. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ohella oppilaat odottavat enemmän avun saantia ja kannustusta koulunkäynnissään. (Janhunen 2013, 64.)

Janhusen (mt., 68) mukaan koulun ilmapiiri ja yhteishenki rakentuvat kaikkien koulu yhteisön jäsenten yhteisvaikutuksessa, joskin opettajilla on erityisen merkittävä rooli oman käyttäytymisensä ja asennoitumisensa kautta. Koululaisten mukaan kannustavassa, suvaitsevassa ja turvallisessa kouluilmapiirissä oppiminen on mielekästä ja motivaatiota ylläpitävää. Omassa tutkimuksessani huolestuttava tulos on se, että kolme viidestä koululaisesta on sitä mieltä, että opettajat eivät ole kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu (kuvio 3).

Janhusen (2013, 69) tutkimuksessa koululaiset korostavat kannustavaa kouluilmapiiriä, jossa opettajan ja koululaisen välinen kanssakäyminen on olemukseltaan positiivista ja oppilaan koulunkäyntiä tukevaa. Janhunen (mt.) tuo esille, että koululaiset olivat kaivanneet sitä, että jokainen saisi arvostusta ja hyväksyntää sellaisena kuin on. Jokaisen tulisi saada olla oma itsensä ja jokaisella olisi oltava mahdollisuus mielipiteidensä ilmaisemiseen.

Oman tutkimukseni mukaan yhdeksän kymmenestä koululaisesta on sitä mieltä, että luokan ilmapiiri sallii ilmaisemaan vapaasti oman mielipiteensä. Yhtä moni koululainen kokee myös, että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. (Kuvio 3.) Myös Janhusen (2013) tutkimuksesta nousee esille toimivat ihmissuhteet, joiden koetaan olevan edellytys sekä hyvälle koulunkäynnille että menestymiselle tulevaisuudessa. Koulussa kaverit ovat tärkeitä nuorille, koska kavereiden olemassaolo tuo mukanaan vuorovaikutusmahdollisuudet.

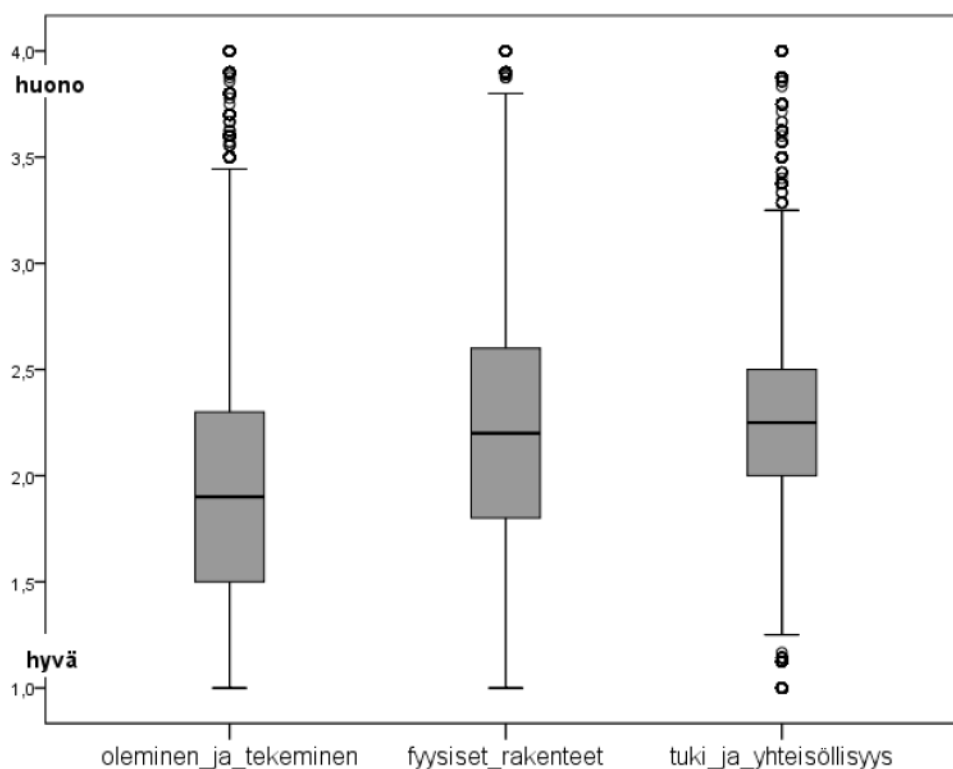
Useat tutkimukset (esim. Janhunen 2013; Pietarinen ym. 2008; Vornanen 2001; Vornanen 2010) korostavat vuorovaikutussuhteiden tärkeyttä nuorille. Keskeisiksi kysymyksiksi nuorten näkökulmasta nousevat kysymykset; minne kuulun ja onko minulla paikkaa yhteisössä. Edellä mainitsemieni tutkimusten tulosten mukaan näyttää siltä, että tärkeintä on kuitenkin tunne porukkaan kuulumisesta. Koulun arjessa tapahtuvat vuorovaikutusprosessit nousevat kouluhyvinvoinnin rakentumisen keskiöön.

4.2 Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin tasot

Jokivuoren ja Hietalan (2007, 10) mukaan teoreettiset käsitteet ja niitä vastaavat empiiriset indikaattorit voivat tutkimuksessa vastata toisiaan hyvin tai huonosti. Tässä vastavuudessa on kyse mittauksen käsitteellisestä validiteetista eli teoreettisen käsitteen operationalisoimisen ongelmasta (Nummenmaa ym. 1997, 205–209). Mikäli olisin kerännyt aineistoni itse, olisin operationalisoinut sosiaalisen kouluhyvinvoinnin eli olisin suunnitellut sitä mittaavia kysymyksiä lomakkeeseen. Nyt, kun käytössäni on ollut valmis aineisto, en ole tehnyt operationalisointia, vaan olen tehnyt operationalisoinnin käänteistoimenpiteen eli koonnut lomakkeen kysymyksistä faktorianalyysin avulla teoreettisia käsitteitä eli osa-alueita (Alkula ym. 1994).

Jokivuoren ja Hietalan (2007, 105) mukaan faktoripistemäärille rakennetut summamuuttujat rakentuvat täysin aineistossa esiintyvän vaihtelun varaan. Sen vuoksi on hyvä pohtia tutkimuksen perustavoitetta: kerrotaanko vain aineistosta vai tutkittavasta ilmiöstä. Jokivuoren ja Hietalan (mt.) mukaan, jos tavoitteena on analysoida aineiston erityispiirteitä, ovat pistemääräkertoimille muodostetut summamuuttujat oikea ratkaisu. Jos taas, kuten tässä tutkimuksessa, tavoitellaan tutkittavan ilmiön yleisiä piirteitä, ovat keskiarvosummamuuttujat turvallinen ja hyvä vaihtoehto. Tällöin faktorianalyysin tarkoituksena on kertoa se, mistä muuttujista summamuuttujat kannattaa rakentaa. Jatkoanalyysin tarpeita ajatellen muodostin saaduista kolmesta osa-alueesta summamuuttujat kyseisten osa-alueiden empiirisiksi vastineiksi aineistoon. Olen käyttänyt summamuuttujien rakentamisessa keskiarvo-menetelmää, joka on yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa yksi suosituimmista menetelmistä (mt., 116).

Jokivuoren ja Hietalan (2007, 9, 11, 116) mukaan käsitevetoisessa empiirisessä tutkimuksessa keskeistä on aineiston käyttökelpoisuus teorettisesta, tässä tutkimuksessa käsitteellisestä, viitekehystä nostettujen kysymysten tarkasteluun. Aineiston teorettinen edustettavuus on siten tutkijan muotoileman tutkimustehtävän kannalta olennaisin kriteeri. Tämän vuoksi olen tutkimukseni käsitteellisessä viitekehyksessä pyrkinyt tuomaan monin eri tavoin esille sen, mistä näkökulmasta käsin olen tutkimustehtävääni lähestynyt. Tämä on ollut yksi tärkeimmistä vaiheista tutkimusprosessin aikana, koska samasta ilmiöstä on usein vaihtoehtoisia määritelmiä, eikä sosiaalinen kouluhyvinvointi tee tästä poikkeusta.



Kuvio 4. Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet ja niiden tasot

Kuviossa 4 näkyy summamuuttujista rakennettu boxplot eli laatikkojanakuvio, jota analysoimalla saadaan vastaus tutkimuskysymykseen, millaista eli minkä tasoista 9. luokkalaisten sosiaalinen kouluhyvinvointi eri osa-alueilla on. Boxplotissa laatikon alareuna kuvaa vastausten alaneljänneksen sijoittumista, laatikon sisällä oleva viiva kuvaa mediaania ja laatikon yläreuna kuvaa vastausten yläneljänneksen sijoittumista. Näin ollen itse

laatikko kuvastaa sitä, mihin keskimmäiset 50 % vastauksista on sijoittunut. Mitä alempana laatikkojanat kuviossa ovat, sitä parempaa sosiaalinen kouluhyvinvointi koululaisten näkökulmasta on. (Kuvio 4.)

Boxplot-kuviosta voidaan havaita, että sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kolmen eri osa-alueen mediaaniviivoissa on eroja. Oleminen ja tekeminen -osa-alueella vastausten mediaanin arvo jää selvästi alle 2,0, mikä tarkoittaa sitä, että koululaisten näkökulmasta sosiaalinen kouluhyvinvointi on hyvällä tasolla kyseisellä osa-alueella. Koululaisten näkökulmasta fyysiset rakenteet -osa-alueella sosiaalinen kouluhyvinvointi on myöskin hyvällä tasolla, joskin hieman huonompaa kuin oleminen ja tekeminen -osa-alueella, koska kyseisen osa-alueen mediaani on sijoittunut yli 2,0, mutta kuitenkin lähemmäksi 2,0 arvoa kuin 2,5 arvoa. Mitä korkeammalla mediaani on, sitä huonompaa sosiaalinen kouluhyvinvointi on. Näin ollen, kuvio 4 voidaan todeta, että tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella mediaanin arvo on osa-alueista korkein, joten sillä osa-alueella koululaisten näkökulmasta sosiaalinen kouluhyvinvointi on huonointa. (Kuvio 4.)

Laatikon koko kuvastaa vastausten vaihtelua. Mitä pidempi laatikko on, sitä suurempi vaihtelu on vastauksissa. Oleminen ja tekeminen -osa-alueella sekä fyysiset rakenteet -osa-alueella on havaittavissa vastauksissa suurempi vaihtelu kuin tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. Tämä tarkoittaa sitä, että koululaisten vastaukset eroavat toisistaan oleminen ja tekeminen sekä fyysiset rakenteet -osa-alueilla enemmän kuin tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. (Kuvio 4.)

Tulos on huolestuttava tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella, koska sillä osa-alueella koetaan huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia ja ollaan lisäksi niin sanotusti samaa mieltä asiasta, koska vastausten vaihtelu on pieni. Oleminen ja tekeminen sekä fyysiset rakenteet -osa-alueilla vastauksissa on suurempi vaihtelu, joten voidaan ajatella, että koululaisten mielipiteet jakaantuvat kyseisillä osa-alueilla. Kuvio 4 voidaan havaita, että sosiaalisessa kouluhyvinvoinnissa koululaisten näkökulmasta oleminen ja tekeminen -osa-alueella on systemaattisesti hyvä tilanne. Poikkeavat havainnot, laatikkojanan ulkopuolelle sijoittuneet yksittäislukemat kertovat, että tällä osa-alueella koetaan kuitenkin myös huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia. (Kuvio 4.)

Vaikka tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella sosiaalinen kouluhyvinvointi on koululaisten mielestä huonointa, voidaan kuviosta 4 lisäksi havaita, että myös niitä vastauksia, joissa tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella koetaan hyvää sosiaalista kouluhyvinvointia, on ollut. Tämä näkyy siinä, että laatikkojanan ulkopuolelle on sijoittunut yksittäislukemia, jotka sijoittuvat asteikolla hyvälle tasolle. (Kuvio 4.)

4.3 Sosiaalista kouluhyvinvointia erottelevat tekijät

Olen ristiintaulukoinnin avulla etsinyt vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni: mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia. Ristiintaulukointia varten luokittelin sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueet kolmeen luokkaan ja käytin tasavälisiä luokkaraajoja (liite 2). Valitsin kouluterveyskyselystä kolme asiaa, joita lähdin ristiintaulukoimaan.

Ensimmäiseksi on mielenkiintoista katsoa, löytyykö tyttöjen ja poikien välillä eroavaisuuksia sosiaalisessa kouluhyvinvoinnissa. Koska tarkastelu sukupuolen mukaan on relevanttia jokaisella osa-alueella, ristiintaulukoin sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kaikki kolme eri osa-aluetta sen kanssa. Toiseksi ristiintaulukoin sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kaksi osa-aluetta, oleminen ja tekeminen- sekä tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueet, samalla paikkakunnalla asumisen keston kanssa. Analyysistä jätin pois fyysiset rakenteet -osa-alueen. Alkuperäisessä kysymyksessä koululaiselta kysyttiin, kuinka kauan hän on asunut nykyisellä paikkakunnalla (liite 3, kysymysnumero 101).

Luokittelin paikkakunnalla asutun ajan siten, että ensimmäiseen luokkaan kuuluvat ne vastaajat, jotka ovat asuneet samalla paikkakunnalla koko ikänsä tai ainakin niin kauan kuin ovat olleet koulussa. Toiseen luokkaan kuuluvat vastaajat, jotka ovat asuneet samalla paikkakunnalla yhdestä neljään vuotta eli juuri yläkoulun ajan, mutta ei välttämättä alakouluikä. Kolmanteen luokkaan kuuluvat vastaajat, jotka ovat asuneet samalla paikkakunnalla alle vuoden. Näin saadaan tietoa siitä, onko oleminen ja tekeminen- sekä tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueiden sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemiselle eroa sillä, onko koululainen asunut samalla paikkakunnalla esimerkiksi koko ikänsä tai vasta muuttanut paikkakunnalle.

Lopuksi tarkastelen, erottelevatko ystävyysuhteet tai niiden puuttuminen sosiaalista kouluhyvinvointia, tarkastelun teen oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Omassa tutkimuksessani tuki ja yhteisöllisyys -osa-alue ei koostu sellaisista muuttujista, joita olisi relevanttia ristiintaulukoida ystävyysuhteiden kanssa. Kun tarkastellaan tuki ja yhteisöllisyys -osa-aluetta huomataan, että se sisältää vain kaksi sellaista muuttujaa, jotka koskevat vertaissuhteita. Analyysistä jätin pois myös fyysiset rakenteet -osa-alueen.

Alkuperäisessä kysymyksessä kysyttiin, onko koululaisella tällä hetkellä todella läheistä ystävää, jonka kanssa voi keskustella luottamuksellisesti (liite 3, kysymysnumero 93). Mieleeni tuli vanha totuus siitä, että jo yksi luottamuksellinen ystävyysuhte voi kantaa läpi elämän, ja siitä sain ajatuksen kysymyksen luokitteluun. Suoritin luokittelun siten, että ensimmäiseen luokkaan kuuluvat vastaajat, joilla ei ole läheistä ystävää. Toiseen luokkaan kuuluvat kaikki muut eli ystäviä voi olla yksi tai useampia.

4.3.1 Sukupuoli

Konu (2002; Konu ym. 2002, 158, 161) on selvittänyt yhdessä tutkijakollegoidensa kanssa tyttöjen ja poikien välisiä eroja hyvinvoinnissa. Heidän tutkimustulostensa mukaan hyvinvoinnin vaihtelu on laajempaa poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Sen vuoksi on mielenkiintoista katsoa myös omasta tutkimuksestani, miltä sosiaalinen kouluhyvinvointi tytöillä ja pojilla näyttää.

Suurin osa vastauksista on sijoittunut hyvän sosiaalisen kouluhyvinvoinnin puolelle. Tyttöjen ja poikien välillä ei tule esille merkittäviä eroja sosiaalisessa kouluhyvinvoinnissa oleminen ja tekeminen -osa-alueella (taulukko 1), vaikka jonkin verran eroa heidän väliltään löytyy. Tytöistä 60,7 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa hyväksi ja 35,4 % on sitä mieltä, että se on kohtalainen. Pojilla vastaavat luvut ovat 57,6 % ja 38,1 %. Taulukon mukaan tytöt siis voivat hieman paremmin kuin pojat, mutta tyttöjen ja poikien prosentit ovat pienet. Olisi ollut mielenkiintoista testata khiin neliötestillä eron tilastollista merkitsevyyttä, mutta aineiston suuri koko aiheuttaa sen, että testin tulos ei olisi luotettava. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella sukupuolen mukaan

	Sukupuoli				Yhteensä	
	Poika		Tyttö		lkm	%
	lkm	%	lkm	%		
hyvä	14510	57,6	15103	60,7	29613	59,2
kohtalainen	9601	38,1	8804	35,4	18405	36,8
huono	1067	4,2	976	3,9	2043	4,1
Yhteensä	25178	100,0	24883	100,0	50061	100,0

Fyysiset rakenteet -osa-alueella korostuu kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokeminen. Tällä osa-alueella tyttöjen ja poikien välillä on nähtävissä eroa hyvän ja kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osalta, sillä pojista 48,3 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi ja 44,5 % hyväksi. Tytöistä 56,2 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi ja 36,0 % hyväksi. Fyysisten rakenteiden osalta huonoksi olonsa tuntevissa ei ole tyttöjen ja poikien välillä eroa. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Sosiaalinen kouluhyvinvointi fyysiset rakenteet -osa-alueella sukupuolen mukaan

	Sukupuoli				Yhteensä	
	Poika		Tyttö		lkm	%
	lkm	%	lkm	%		
hyvä	11217	44,5	8958	36,0	20175	40,2
kohtalainen	12175	48,3	14001	56,2	26176	52,2
huono	1836	7,3	1948	7,8	3784	7,5
Yhteensä	25228	100,0	24907	100,0	50135	100,0

Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella niin pojista kuin tytöistäkin suurin osa kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi. Tällä osa-alueella pojista 58,8 % ja tytöistä 63,9 % on sitä mieltä, että heidän sosiaalinen kouluhyvinvointinsa on kohtalaista. Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella pojat erottuvat tytöistä lisäksi hyvän sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osalta, sillä pojista 36,0 % ja tytöistä 31,6 % kokee sen hyväksi. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Sosiaalinen kouluhyvinvointi tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella sukupuolen mukaan

	Sukupuoli				Yhteensä	
	Poika		Tyttö		Ikm	%
	Ikm	%	Ikm	%		
hyvä	9096	36,0	7880	31,6	16976	33,9
kohtalainen	14849	58,8	15911	63,9	30760	61,3
huono	1288	5,1	1121	4,5	2409	4,8
Yhteensä	25233	100,0	24912	100,0	50145	100,0

Sekä tytöt että pojat kokevat sosiaalisen kouluhyvinvointinsa parhaimmaksi oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Jokaisella osa-alueella sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokee huonoksi vain pieni osa tytöistä ja pojista, mikä on hyvä asia. Sukupuoli ei varsinaisesti ole sosiaalista kouluhyvinvointia erotteleva tekijä. Vain fyysiset rakenteet -osa-alueella tytöillä on poikia enemmän vaihtelua hyvän ja kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemisessa. (Taulukko 1; Taulukko 2; Taulukko 3.)

4.3.2 Paikkakunnalla asumisen kesto

Tässä luvussa vertaillaan sosiaalisen kouluhyvinvoinnin ja paikkakunnalla asutun ajan yhteyttä. Taulukko 4 esittää hyvinvoinnin jakautumisen oleminen ja tekeminen -osa-alueella sen mukaan, kuinka kauan koululainen on asunut samalla paikkakunnalla. Tulos näyttää loogiselta, sillä mitä pidempään koululainen on asunut samalla paikkakunnalla, sitä parempaa hänen sosiaalinen kouluhyvinvointinsa oleminen ja tekeminen -osa-alueella on. Vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla asuneista koululaisista 60,1 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa hyväksi, kun vastaava osuus alle vuoden paikkakunnalla asuville koululaisille on 47,2 %. (Taulukko 4.)

Taulukon 4 ensimmäinen luokka, vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla asuneet, kuvastaa tilannetta, jossa koululainen on lähestulkoon koko kouluikänsä asunut samalla paikkakunnalla ja useimmiten käynyt myös samaa koulua. Vain 3,7 % heistä kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa huonoksi oleminen ja tekeminen -osa-alueella. On tärkeää

pohtia, mitä koulu yhteisössä voitaisiin tehdä toisin niiden koululaisten osalta, jotka muuttavat yläkoulun viimeiselle luokalle uuteen kouluun, sillä heistä 12,4 % kokee huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia tällä osa-alueella. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella paikkakunnalla asumisen mukaan

	Asuminen paikkakunnalla						Yhteensä	
	vähintään 5 vuotta		1-4 vuotta		alle vuoden		lkm	%
	lkm	%	lkm	%	lkm	%		
hyvä	27050	60,1	1692	52,9	442	47,2	29184	59,4
kohtalainen	16253	36,1	1340	41,9	379	40,4	17972	36,6
huono	1675	3,7	166	5,2	116	12,4	1957	4,0
Yhteensä	44978	100,0	3198	100,0	937	100,0	49113	100,0

Janhusen (2013) tutkimustulokset tukevat oleminen ja tekeminen -osa-alueella saamaa tulosta sosiaalisesta kouluhyvinvoinnista, sillä Janhusen mukaan toiminnallisesti suuntautuneet koululaiset toteuttavat itseään toiminnan kautta. Koululaiset ymmärtävät itsensä koulu yhteisössä toimiviksi subjekteiksi, joilla on vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia erityisesti toimimisen kautta, sanoo Janhunen (mt., 86). Oman tutkimukseni osalta näyttää samalla paikkakunnalla asumisen kestolla olevan merkitystä sille, että tultuksi tulleet toimintaympäristöt ja -yhteisöt tuottavat hyvää sosiaalista kouluhyvinvointia (taulukko 4).

Oleminen ja tekeminen -osa-alueella niistä koululaisista, jotka ovat asuneet vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla 36,1 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi. Vähemmän aikaa samalla paikkakunnalla asuneilla osuudet ovat tätä suuremmat. Yhdestä neljään vuotta samalla paikkakunnalla asuneista 41,9 % ja alle vuoden samalla paikkakunnalla asuneista koululaisista 40,4 % on sitä mieltä, että sosiaalinen kouluhyvinvointi on kohtalaista oleminen ja tekeminen -osa-alueella. (Taulukko 4.)

Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella niistä koululaisista, jotka ovat asuneet vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla, 34,0 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa hyväksi. Niin ikään 35,0 % niistä koululaisista, jotka ovat asuneet yhdestä neljään vuotta samalla

paikkakunnalla, kokee myös hyvää sosiaalista kouluhyvinvointia. Alle vuoden samalla paikkakunnalla asuneet koululaiset erottuvat tällä osa-alueella, sillä heistä 28,4 % kokee hyvää sosiaalista kouluhyvinvointia. (Taulukko 5.)

Samalla paikkakunnalla asumisajan kesto erottelee sosiaalisen kouluhyvinvoinnin koke-
mista tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella, sillä mitä pidempään koululainen on asunut sa-
malla paikkakunnalla, sitä vähemmän hän kokee huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia.
Koululaisista, jotka ovat asuneet vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla, vain 4,5
% kokee huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. Vähin-
tään vuoden samalla paikkakunnalla asuneista osuus on tätä suurempi. Koululaisista,
jotka ovat asuneet samalla paikkakunnalla yläkouluajan, 6,3 % kokee huonoa sosiaalista
kouluhyvinvointia tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. Alle vuoden samalla paikkakunnalla
asuneista 13,9 % kokee huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia tällä osa-alueella. (Tau-
lukko 5.)

Taulukko 5. Sosiaalinen kouluhyvinvointi tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella paikkakun-
nalla asumisen mukaan

	Asuminen paikkakunnalla						Yhteensä	
	vähintään 5 vuotta		1-4 vuotta		alle vuoden		lkm	%
	lkm	%	lkm	%	lkm	%		
hyvä	15315	34,0	1123	35,0	266	28,4	16704	34,0
kohtalainen	27725	61,5	1882	58,7	542	57,8	30149	61,3
huono	2007	4,5	201	6,3	130	13,9	2338	4,8
Yhteensä	45047	100,0	3206	100,0	938	100,0	49191	100,0

Kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokeminen on yleisintä tuki ja yhteisöllisyys -
osa-alueella koululaisten näkökulmasta. Vähintään viisi vuotta samalla paikkakunnalla
asuneista koululaisista 61,5 % kokee kohtalaista sosiaalista kouluhyvinvointia, yhdestä
neljään vuotta paikkakunnalla asuneista 58,7 % ja alle vuoden paikkakunnalla asuneista
57,8 %. (Taulukko 5.)

Janhunen (2013, 97) on nimennyt kuusi eri teesiä kouluhyvinvoinnin edistämiseksi.
Niistä toisen teesin mukaan kouluhyvinvointi rakentuu yhteistyössä, eli mitä pidempään

ihmiset viettävät aikaa samoissa yhteisöissä, sitä tiiviimmäksi yhteisöt muodostuvat. Samalla kasvaa yhteisön oma halu ja sitoutuminen toimimiseen koululaisten parhaaksi. Janhusen (2013, 95) mukaan kouluhyvinvoinnin rakentuminen on pitkäjänteistä ja jatkuvaa työtä. Koululaisten näkökulmasta Janhusen tutkimuksessa hyvinvointia edistävien toimien ei tarvitse olla kovin suuria, vaativia tai kalliita, vaan pikemminkin kyse on pienistä muutoksista.

Janhusen (mt.) tutkimuksessa korostuu koulunkäynti koululaisen jokapäiväisenä oikeutena ja mahdollisuutena. Hänen mukaansa kysymys on myönteisen tunneilmaston ja sosiaalisen vuorovaikutuksen syntyisestä sekä siitä kanssakäymisestä, jossa koulu-yhteisön jäsenten aito kohtaaminen tapahtuu tai jää tapahtumatta. Oma tutkimukseni antaa hyvän kuvan koululaisten näkökulmasta tämän asian toteutumiseksi vuoden 2013 kouluterveyskyselyn aineiston kautta oleminen ja tekeminen -osa-alueella sekä vähintään kohtalaisen kuvan tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella (taulukko 4; taulukko 5).

4.3.3 Ystävyysuhteet

Janhusen (2013, 80) mukaan koululaiset korostavat vertaisuutta kaveripiirin tärkeydessä. Janhusen tutkimustulosten mukaan kavereiden määrällä ei ole juurikaan merkitystä, vaan olennaista on kaverisuhteiden laatu. Omassa tutkimuksessani ristiintaulukoin ystävyysuhteet ainoastaan oleminen ja tekeminen -osa-alueen kanssa, sillä ristiintaulukointia ei olisi ollut sisällöllisesti relevanttia tehdä kahden muun sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osa-alueen kanssa.

Janhusen (mt.) mukaan yläkouluikäisille tärkeimpiä asioita elämässä on kavereiden hyväksyntä. Siksi on tärkeää katsoa, erottelevatko ystävyysuhteet tai niiden puuttuminen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemista oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Koululaisista, joilla on vähintään yksi ystävä, 60,1 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa hyväksi, mikä on hyvä asia. Koululaisista, joilla ei ole yhtään ystävää, pienempi osuus, eli 52,6 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa hyväksi oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Niistä koululaisista, joilla on vähintään yksi ystävä, 36,2 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi. Vastaavasti koululaisista, joilla ei ole yhtään ystävää,

40,1 % kokee sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kohtalaiseksi oleminen ja tekeminen -osa-alueella. (Taulukko 6.)

Janhusen (2013, 81) mukaan koululaisille ryhmään kuulumisen tarpeen tyydyttämiseksi riittää se, että yksilö kokee olevansa hyväksytyt ryhmässä, jos vastakohtana on ulosjäämisen pelko. Ryhmään kuulumisen tunne on hänen mukaansa koululaisen hyvinvointia lisäävä asia, sillä se vähentää epävarmuutta, lisää turvallisuuden tunnetta ja vahvistaa itsetuntoa. Koululaiset ovat tuoneet Janhusen (mt.) tutkimuksessa esille toiminnallisen näkökulman yhteisössä olemisen tapana. Kuuluminen voi olla passiivista, vastavuoroista ja vastuullista.

Taulukko 6. Sosiaalinen kouluhyvinvointi oleminen ja tekeminen -osa-alueella ystävyys-suhteiden mukaan

	Ystävyysuhteet				Yhteensä	
	ei yhtään ystävää		vähintään yksi ystävä		lkm	%
	lkm	%	lkm	%		
hyvä	2145	52,6	26910	60,1	29055	59,5
kohtalainen	1636	40,1	16214	36,2	17850	36,5
huono	294	7,2	1667	3,7	1961	4,0
Yhteensä	4075	100,0	44791	100,0	48866	100,0

Koululaisten näkökulmasta vähiten huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia koetaan oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Ystävyysuhteet tai niiden puuttuminen erottelee jonkin verran sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemista oleminen ja tekeminen -osa-alueella. Niistä koululaisista, joilla on vähintään yksi ystävä, vain 3,7 % kokee huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia tällä osa-alueella. Vastaava luku niillä koululaisilla, joilla ei ole yhtään ystävää, on 7,2 %. (Taulukko 6.)

Sisällöllisesti oleminen ja tekeminen -osa-alue kuvaa asioita, joita tapahtuu koulupäivän aikana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tehtäessä koulutehtäviä luokkayhteisön vuorovaikutuksessa. Janhusen (2013) mukaan on tärkeää huomioida myös koululaisten erilaiset luonne- ja persoonallisuuserot. Nuori voi olla hyvin itsenäinen ja

omatoimisen työskentelyn omaksunut koululainen, ja hän saattaa kokea jopa ahdistavaksi liiallisen yhteistyöskentelyn vaatimuksen. Kuuluminen luokkayhteisöön voi olla passiivista, eikä se tarkoita sitä, että koululainen voisi huonosti tai olisi yksinäinen, vaikka hänellä ei näkyviä ystävyys-suhteita koulussa olisikaan. Janhunen (2013, 80) tuo esille myös mielenkiintoisen seikan siitä, että joidenkin koululaisten joukosta erottumista katsotaan suopeasti ja ihailevasti, kun taas joidenkin kohdalla sitä pidetään outona. Hyvät ystävyys-suhteet vaikuttavat positiivisesti koko koulunkäyntiin, kun taas vaikeudet ystävyys-suhteissa tai ilman ystävää oleminen aiheuttaa ahdistusta ja passiivisuutta koulunkäyntiä kohtaan, sanoo Janhunen (mt., 86).

5 Pohdinta

Sosiaalinen kouluhyvinvointi on ajankohtainen aihe. Helavirtaa (2005) lainatakseni yhtenä lasten ja nuorten hyvinvoinnin perusedellytyksenä on pidetty sitä, että he saavat äänensä kuuluviin ja että he saavat vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin. Tässä tutkimuksessa kuuluu 50 156 nuoren ääni. Kouluterveyskysely (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014) on tehty Suomen kouluissa aina vuodesta 1995 lähtien. Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty vuonna 2013 tehdyn kyselyn vastauksia. Maantieteellisesti vuoden 2013 kysely järjestettiin koko Suomen alueella. Konun (2002) mukaan Kouluterveyskyselyssä ei ole kyseessä otos vaan kyselyssä mukana olevista kouluista muodostunut näyte, sillä mukana ovat koulut, jotka ovat itse ilmoittautuneet kouluterveyskyselyyn.

Kouluterveyskyselyn kattavuus on hyvä, vaikka aineisto saattaa olla valikoitunut siten, että kouluissa, joissa on eniten ongelmia, ei välttämättä ole halua ottaa osaa kyselyyn. Toisaalta voi olla myös niin, että kouluissa, joissa koetaan kaiken olevan kunnossa, ei välttämättä koeta tarvetta lisätietoon aiheesta. Tehtiinpä osallistumispäätös koulukohteisesti tai kunnittain rahallinen panostus kyselyyn saattaa joillekin olla myös este osallistumiselle. Tällöin taloudellisesti heikommassa asemassa olevia kuntia tai kouluja saattaa olla vähemmän kyselyssä mukana, Konu (mt., 54–55) toteaa.

Tutkimuksen tieto on saatu koululaisten omista vastauksista luokkakyselyn avulla. Opettaja on ohjannut oppitunnin aikana täytettävän kyselyn yhteisten ohjeiden mukaan (liite 3). Luottamuksellisuutta on pyritty lisäämään laittamalla luokan kaikkien koululaisten vastaukset yhteen tiedon kerääjälle osoitettuun kuoreen, joka on suljettu koululaisten läsnä ollessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa siitä, mitä ja millaista sosiaalinen kouluhyvinvointi koululaisten kokemana ja näkökulmasta katsottuna on. Lisäksi tarkoituksena on ollut selvittää, mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia. Tavoitteenani on ollut määrällisen tutkimuksen avulla saada koululaisten ääntä kuuluviin, ja tuoda julki heidän näkökulmastaan sosiaalista kouluhyvinvointia peruskoulun yhdeksännellä luokalla vuoden 2013 kouluterveyskyselyn aineiston pohjalta.

Seuraavaksi on aihetta pohtia, miten tutkimus onnistui vastaamaan sille asettamiini tutkimuskysymyksiin. Lisäksi pohdin, millaisia ajatuksia tutkimusprosessia tehdessä minussa heräsi ja mitä olisin voinut tehdä toisin. Brymanin² mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan suhde tutkittaviin ihmisiin on etäinen ja objektiivinen. Lisäksi Brymanin mukaan kvantitatiivista tutkimusta tekevä tutkija tarkastelee tutkittaviaan ulkopuolelta, kun taas kvalitatiivista tutkimusta tekevä tutkija pyrkii pääsemään jonkinlaiseksi sisäpiirin jäseneksi. Huolimatta Brymanin näkemyksistä tutkittava ilmiö on tunnut minulle läheiseltä. Uskon mielekkään läheisyyden tunteen johtuvan siitä, että omat lapseni ovat parin kolmen vuoden kuluttua siinä iässä kuin aineistoni vastaajat kyselynteko hetkellä. Kiinnostukseni 9. luokkalaisten sosiaaliseen kouluhyvinvointiin ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen luovuttaman valmiin aineiston antamat mahdollisuudet saivat minut tarttumaan tutkimusaiheeseen.

Pidin kovasti tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen rakentamisesta ja käytinkin siihen kohtalaisen paljon aikaa. Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käyttö hivenen hidastutti analyysin aloittamista, koska en ole aikaisemmin käyttänyt niitä ja sen vuoksi arastelin analyysin aloittamista. Menetelmäesseen kirjoittamisen ajoittaminen analyysivaiheen alkuun osoittautui toimivaksi ratkaisuksi, ja se helpotti analyysivaiheen työtä.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mitä ja millaista sosiaalinen kouluhyvinvointi on. Tässä tutkimuksessa peruskoulun 9. luokkalaisilta saadun tiedon mukaan sosiaalinen kouluhyvinvointi jakaantui kolmeen osa-alueeseen. Nimesin osa-alueet niiden sisältöjen mukaan ja niille muodostuivat seuraavat nimet: oleminen ja tekeminen -osa-alue, fyysiset rakenteet -osa-alue sekä tuki ja yhteisöllisyys -osa-alue.

Osa-alueiden nimeäminen oli muiden paitsi fyysiset rakenteet -osa-alueen kohdalta kohtalaisen helppoa. Fyysiset rakenteet -osa-alueeseen faktoroitui kaksi olosuhteita kuvaavaa muuttujaa ja jouduin pohtimaan, pidänpö ne mukana ja jos pidän, muutanko muuten fyysisiä rakenteita kuvaavan osa-alueen nimen kokonaan joksikin muuksi. Päädyin pysyttämään olosuhteita kuvaavat muuttujat mukana, enkä lähtenyt muuttamaan osa-alueen nimeä. Ratkaisin asian siten, että pyrin tuomaan tekstissäni selvästi esille sen,

² Bryman, A. 1988: Quantity and Quality in Social Research. Unwin Hyman Ltd. London.

mistä fyysiset rakenteet -osa-alue kokonaisuudessaan muodostui. Sama pyrkimys oli jokaisen osa-alueen sisällön kohdalla.

Oleminen ja tekeminen -osa-alue koostui asioista, joita koululaiselle tapahtuu koulupäivän aikana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tehdessä koulutehtäviä luokkayhteisön vuorovaikutuksessa. Näitä olivat muun muassa opettajien kanssa toimeen tuleminen, työskentely ryhmissä, opetuksen seuraaminen ja tavallisten koulutehtävien tekeminen. Tutkimustulokseni kertoivat, että koululaiset kokevat esimerkiksi selviytymisen erilaisista koulutehtävistä helpompana ryhmätyömuotoisesti opiskeltuna. Pohja aikuisiän hyvinvoinnille luodaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Eriarvoistumisen tiedetään alkavan myös varhain, ja siksi on tärkeää huomioida ryhmätyöskentelyn mahdollisuudet.

Fyysiset rakenteet -osa-alue koostui kahdeksasta koulun fyysisiä tiloja ja rakenteita kuvaavasta asiasta ja kahdesta toiminnan olosuhteita kuvaavasta asiasta. Tulosten mukaan koululaiset eivät kokeneet koulutiloja esimerkiksi ahtaiksi. Sen sijaan kiireisyys, huono huoneilma ja lämpötila olivat asioita, joiden koululaiset kokivat haittaavan koulutyötä. Tuki ja yhteisöllisyys -osa-alue muodostui asioista, jotka kuvastivat muun muassa sosiaalista vuorovaikutusta, opettajilta saatua tukea koulunkäyntiin, opettajien kiinnostusta koululaisten asioihin ja luokan ilmapiiriin liittyviä asioita. Huolestuttava tulos oli se, että joka kolmas koululainen on sitä mieltä, että opettajat eivät kohtele heitä oikeudenmukaisesti. Ilahduttavaa oli kuitenkin se, että yhdeksän kymmenestä koululaisesta oli sitä mieltä, että luokan ilmapiiri sallii oman mielipiteen ilmaisun, ja että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.

Haastavin tehtävä tutkimusprosessin aikana oli vastata kysymykseen, millaista eli minkä tasoista sosiaalinen kouluhyvinvointi on. Tiedostin jo etukäteen, että boxplot-kuvion analysointi saattaa tuottaa vaikeuksia ja näin kävi. Jälkikäteen pohdin, olisiko sen osuuden voinut jättää kokonaan pois, ja silti tutkimukseni olisi täyttänyt pro gradu -tutkimukselle asetetut vaatimukset. Lopulta kuitenkin pidin boxplot-kuvion mukana analyysissa ja vastasin parhaani mukaan kysymykseen, millaista eli minkä tasoista sosiaalinen kouluhyvinvointi on. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että uskon boxplot-tarkastelun antavan

lisäselvyyttä siihen, millaiseksi koululaiset sosiaalisen kouluhyvinvointinsa eri osa-alueilla kokivat.

Toinen tutkimuskysymykseni koski sitä, mitkä tekijät erottelevat sosiaalista kouluhyvinvointia. Tässä vaiheessa, kun pohditaan koko opinnäytetyöprosessia, on helppo todeta jälkikäteen, että esimerkiksi joitakin valintoja olisi voinut tehdä toisin. On myös lohdullista muistaa, että opiskeluaika on juuri sitä varten, että opitaan asioita. Opitaan esimerkiksi hahmottamaan kokonaisuuksia, näkemään asioiden välisiä yhteyksiä ja pohtimaan kriittisesti tehtyjä valintoja. Jos olisin nyt aloittamassa tutkimuksen tekemistä, käyttäisin enemmän aikaa sosiaalista kouluhyvinvointia erottelevien tekijöiden tutkimiseen.

Tämän tutkimuksen mukaan sukupuoli ei varsinaisesti erotellut sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemista. Vain fyysiset rakenteet -osa-alueella tyttöjen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokeminen erottui pojista hyvän ja kohtalaisen sosiaalisen kouluhyvinvoinnin osalta. Samalla paikkakunnalla asumisajan kesto erotteli sosiaalisen kouluhyvinvoinnin kokemista. Loogisimman tuloksen sain ristiintaulukoinnin osalta oleminen ja tekeminen -osa-alueella sillä, mitä pidempään koululainen oli asunut samalla paikkakunnalla, sitä paremmaksi hän sosiaalisen kouluhyvinvointinsa koki. Luonnollinen jatkumo edelliselle tulokselle oli myös se, että mitä pidempään koululainen oli asunut samalla paikkakunnalla, sitä vähemmän hän koki huonoa sosiaalista kouluhyvinvointia tuki ja yhteisöllisyys -osa-alueella. Ystävyys-suhteiden puuttuminen erotteli sosiaalista kouluhyvinvointia jonkin verran. Parhaaksi sosiaalisen kouluhyvinvointinsa kokivat oleminen ja tekeminen -osa-alueella ne koululaiset, joilla oli vähintään yksi ystävä.

Janhusen (2013) mukaan nykyisistä ilmiöistä nuorten syrjäytyminen on noussut vakavaksi ongelmaksi sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Koulun perustehtävä on kasvatuksen ja opetuksen kautta toteuttaa syrjäytymisen vastaista työtä, mutta yhä enenevässä määrin rinnalle tarvitaan muita toimijoita ja yhteisöjä. Koulun realistiset mahdollisuudet hyvinvointityössä tulevat opetussuunnitelmien kautta. Nykyisissä opetussuunnitelmissa korostuu ajatus siitä, että koulussa yhteisöllisyyden muodostuminen tapahtuu yksilöllisyyden kautta. Lasten ja nuorten syrjäytymisestä puhuttaessa keskustelun ytimessä on yleensä koulutus tavalla tai toisella. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, mi-

ten lapset ja nuoret kokevat koulunkäyntinsä arjen ja mielekkyyden. Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin sudenkuoppien, samoin kuin sitä edistävien olosuhteiden tunnistaminen, tukee osaltaan erilaisia pyrkimyksiä kokonaisvaltaisesti hyvinvoivaan kouluun. (Janhunen 2013.) Siihen on pyritty myös tämän tutkimuksen osalta.

Tutkimukseni tulokset saavat minut vanhempana pohtimaan nykypäivän yhteiskunnallista tilannetta. Vanhemmat voivat joutua tahtomattaankin joskus tekemään päätöksen esimerkiksi muutosta toiselle paikkakunnalle työn perässä. Päätös voi olla vaikea, kun ajatellaan lapsen tai nuoren sosiaalista kouluhyvinvointia, mutta toisaalta se voi olla esimerkiksi perheen taloudellisen tilanteen vuoksi ainoa vaihtoehto. Vornanen (2001) on myös pohtinut lasten hyvinvointia ja todennut, että lasten hyvinvointi ei ole irrallaan aikuisten hyvinvoinnista. Työelämä ja sen muutokset, vanhempien hyvinvointi ja yleinen perhe- ja yhteiskuntapolitiikka vaikuttavat kaikki osaltaan siihen, että hyvinvointi on mahdollinen niin aikuisille kuin lapsillekin.

Tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on ollut opettavainen prosessi. Prosessiluontoinen kirjoittaminen ja seminaarit kerran kuukaudessa ovat kehittäneet minua kirjoittajana ja tutkimuksen tekijänä. Olen tämän opinnäytetyöprosessin aikana saanut huomata, miten pitkäjänteistä työtä tutkimuksen tekeminen on. Alussa ei kannata lyödä niin sanotusti lukkoon juuri mitään, sillä kaikki on mahdollista tutkimuksen edetessä. Tärkein asia tutkimuksen alkumetreillä on aiheen rajaaminen siten, että se ei lähde rönsyilemään. Koen onnistuneeni aiheeni rajaamisessa hyvin.

Lopuksi haluan lausua lämpimät kiitokseni Mikalle rinnalla kulkemisesta ja siitä, että olet pitänyt huolen kodista silloin, kun olen ollut syventyneenä opintoihini tai luentomatalla Rovaniemellä. Erityiskiitokseni menevät tietenkin Elice Mikaelalle ja Eetu Juhanille. Te olette olleet tutkimukseni inspiraatio, ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. Voi daan hyvin!

Lähteet

- Alastalo, Marja 2005: *Metodisuhdanteiden mahti. Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000*. Vastapaino. Tampere.
- Alkula, Tapani & Pöntinen, Seppo & Ylöstalo, Pekka 1994: *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. WSOY. Helsinki.
- Allardt, Erik 1976: *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY. Porvoo.
- Allardt, Erik 1993: *Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research*. Teoksessa Nussbaum, Martha & Amartya, Sen (toim.): *The Quality of Life*. Clarendon press. Oxford, 88–94.
- Allardt, Erik 1998: *Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka*. Teoksessa Roos, Jea-Pekka & Hoikkala, Tommi (toim.): *Elämänpolitiikka*. Tammerpaino Oy. Tampere, 34–53.
- Anttonen, Anneli 2011: *Hoivan sosiaaliset merkitykset*. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): *Sosiaalisen toiminnan perusta*. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 135–151.
- Aunola, Kaisa & Leskinen, Esko & Onatsu-Arvilommi, Tiina & Nurmi, Jari-Erik 2002: *Three methods for studying developmental change: a case of reading skills and self-concept*. *British journal of education psychology* 72 (3), 343–364.
- Gordon, Tuula 2005: *Toimijuuden käsitteen dilemmoja*. Teoksessa Meurman-Solin, Anneli & Pyysiäinen, Ilkka (toim.): *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. Helsinki, 114–130.
- Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012: *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56. Helsinki. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. Viitattu 9.8.2014.
- Heikkilä, Matti 2002: *Eettisiä ongelmia yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa*. Teoksessa Karjalainen, Sakari & Launis, Veikko & Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.): *Tutkijan eettiset valinnat*. Gaudeamus. Helsinki, 165–176.
- Helavirta, Susanna 2005: *Lasten ja nuorten hyvinvointiselvitys. Koti, koulu, kaverit ja koirat. Lasten kokemuksia hyvinvoinnista*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 17. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Oulu.
- Helavirta, Susanna 2011: *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Acta Universitatis Tamperensis 1669. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print. Tampere.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Holt-Lunstad, Julianne & Smith, Timothy B & Layton, J Bradley 2010: *Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review*. *PLoS Medicine* 7 (7), 1–20. <http://www.plosmedicine.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pmed.1000316>. Viitattu 27.7.2014.
- Hoy, Wayne K. & Hannum, John W. 1997: *Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement*. *Educational Administration Quarterly* 33 (3), 290–311.

- Huhtanen, Kristiina 2007: Kun huoli herää. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Janhunen, Kirsi-Marja 2013: Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf. Viitattu 1.5.2014.
- Jokivuori, Pertti & Hietala, Risto 2007: Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.
- Kallio, Kirsi Pauliina 2010: Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 163–187.
- Kiili, Johanna 1998: Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattorien kehittämisestä. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Konu, Anne & Lintonen, Tomi & Rimpelä, Matti 2002: Factors associated with school-children's general subjective well-being. *Health Education Research* 17 (2), 155–165.
- Konu, Anne & Rimpelä, Matti 2002: Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Konu, Anne 2002: Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 202. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print. Tampere. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>. Viitattu 5.4.2014.
- Koskela, Teija 2009: Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 167. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4. Viitattu 5.4.2014.
- Kotiranta, Tuija & Haaki, Raili & Niemi, Petteri 2011: Sosiaalisuus ja sosiaalinen hyvinvointi. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 241–248.
- Kotiranta, Tuija & Virkki, Tuija 2011: Toimijuus ja sosiaalisen toiminnan teoria. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 113–132.
- Kuula, Arja 2006: Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Jyväskylä.
- Kuusela, Pekka 2011: Sosiaalitieteet, sosiaalisuus ja sosiaalisen toiminnan teoria. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 51–71.
- Kuusela, Vesa 2000: Tilastografiikan perusteet. Edita. Helsinki.
- Leskinen, Esko & Kuusinen, Jorma 1991: Faktorianalyysin käytöstä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 22 (4), 289–297.
- Martin, Mari 2004: Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi (toim.): Taiteeksi tarinoitu oma elämä. PS-kustannus. Jyväskylä, 77–104.
- Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari & Simpura, Jussi & Heikkilä, Matti 2008: Johdanto. Teoksessa Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari & Simpura, Jussi & Heikkilä,

- Matti (toim.): Suomalaisten hyvinvointi 2008. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- Mäkelä, Jukka 1991: Sunnuntaina sataa aina. Tutkimus tilastollisen ajattelun siirtymisestä osaksi empiiristä sosiaalitutkimusta. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 13. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Mäkelä, Klaus 2010: Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto | Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 67–88.
- Mäkinen, Olli 2006: Tutkimusetiikan ABC. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Mäkynen, Asko 2014: Vuorovaikutuskaavion käytön vaikutus voimakäsitteen oppimiseen lukion mekaniikan opetusjaksoilla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 496. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43222/978-951-39-5648-6_vaitos25042014.pdf?sequence=1. Viitattu 15.1.2015.
- Mäntysaari, Mikko & Kotiranta, Tuija 2011: Sosiaalinen sosiaalipolitiikan historiassa. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 23–50.
- Niemelä, Pauli 2006: Hyvinvoinnin käsite toiminnan teorian valossa. Teoksessa Niemelä, Pauli & Pursiainen, Terho (toim.): Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopion yliopisto. Kuopio, 67–79.
- Niemelä, Pauli 2009: Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.): Sosiaalityö ja teoria. PS-Kustannus. Juva, 209–236.
- Niemi, Petteri & Kotiranta, Tuija & Haaki, Raili 2011: Sosiaalisen muutos, monimuotoisuus ja tutkimus. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 7–20.
- Nivala, Elina 2006: Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi Pirkko (toim.): Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki, 101–164.
- Nummenmaa, Lauri 2009: Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Nummenmaa, Tapio & Konttinen, Raimo & Kuusinen, Jorma & Leskinen, Esko 1997: Tutkimusaineiston analyysi. WSOY. Porvoo.
- Paananen, Reija & Nipuli, Suvi & Kivimäki, Hanne & Luopa, Pauliina 2013: Nuorten osallisuus on lisääntynyt ja elintavat parantuneet. Tekemistä silti riittää. Kouluterveyskysely 2013. Teoksessa Pelkonen, Marjaana & Hakulinen-Viitanen, Tuovi & Hietanen-Peltola, Marke & Puumalainen, Taneli (toim.): Hyvinvointia useammille. Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:36. Helsinki, 31–38.

- Perry, Kathryn E. & Donohue, Kathleen M. & Weinstein, Rhona S. 2007: Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology* 45 (1), 269–292.
- Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008: Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.): Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 53–74.
- Puuronen, Vesa 2005: Suomalaisen sosiologian paradigmoja 1960-luvulta nykypäivään. *Sociologia* 42 (1), 50–62.
- Rimpelä, Matti 2008: Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, Markku & Laaksola, Hannu & Välijärvi, Jouni (toim.): Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. PS-kustannus. Jyväskylä, 13–54.
- Rimpelä, Matti 2013: Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.): Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden parissa. PS-kustannus. Jyväskylä, 17–48.
- Ronkainen, Suvi 1999: Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiveetti, tieto ja toimijuus*. Gaudeamus. Helsinki.
- Salonen, Kari 2011: Sosiaalinen näkökulma vanhuudessa. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 152–168.
- Samdal, Oddrun 1998: The School environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Research Centre for Health Promotion. University of Bergen. Bergen.
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf. Viitattu 12.4.2014.
- Savolainen, Katri 2008: Yhteisösosiaalityön tehtävä mielenterveyden edistämässä. Lissensiaatintutkimus. Kuopion yliopisto. Kuopio. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=126c5218-d4a2-4e11-bb5d-4d1d864f1000>. Viitattu 3.8.2014.
- Sen, Amartya 1993: Capability and Well-Being. Teoksessa Nussbaum, Martha & Sen, Amartya (toim.): *The Quality of Life*. Clarendon Press. Oxford, 30–53.
- Siekinen, Martti & Niiranen, Pirkko 2008: Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.): Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 35–49.
- Simpura, Jussi 2009: Sosiaalinen puristuksessa. Onko talouden, onnellisuuden ja terveyden välissä tilaa globaalisosiaaliselle kysymykselle? *Janus* 17 (1), 36–46.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014: Kouluterveyskysely. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>. Viitattu 23.11.2014.
- Tuomela, Raimo & Mäkelä, Pekka 2011: Sosiaalinen toiminta. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 87–112.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 1.5.2014.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan

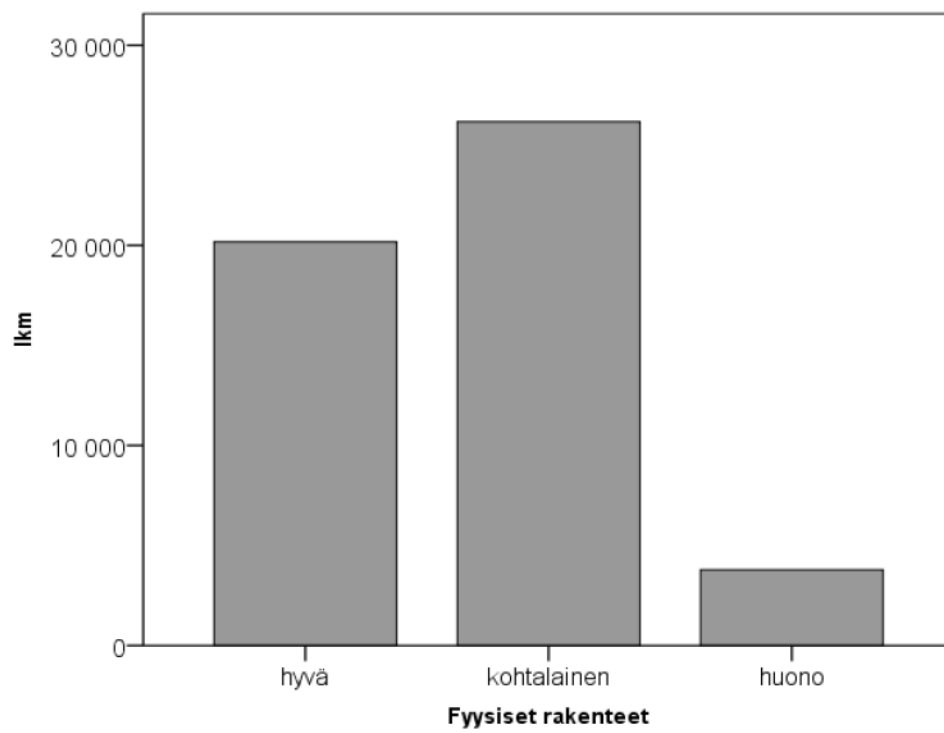
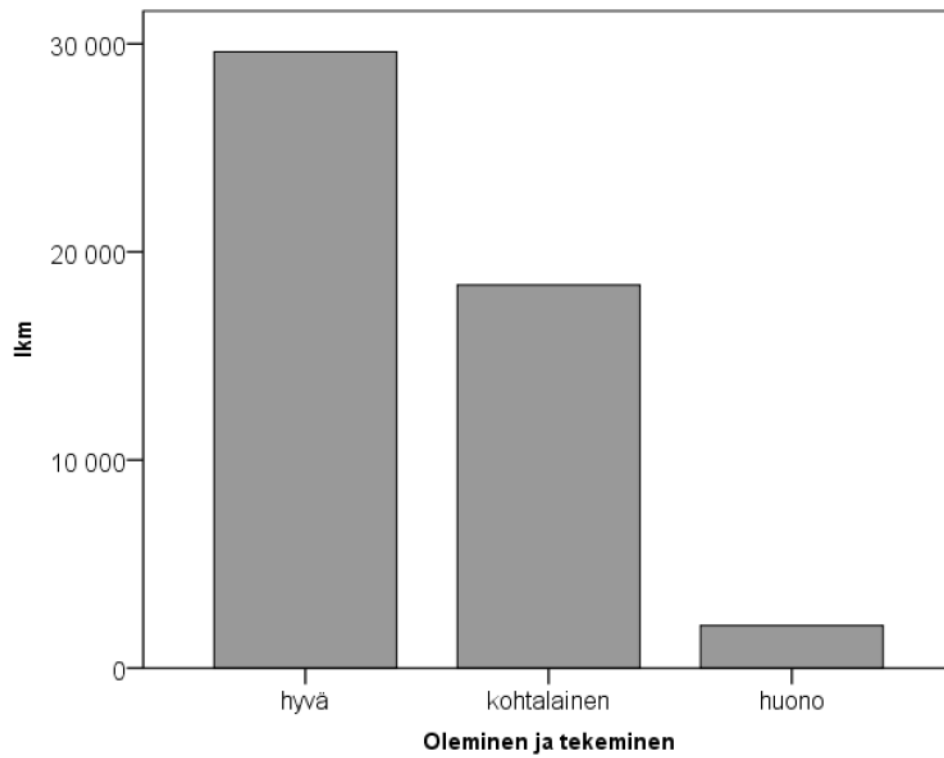
- ohje. Helsinki. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 5.9.2014.
- Unicef 2007: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Research Centre. Italia. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf. Viitattu 9.8.2014.
- Vahtera, Sirpa 2007: Opinjanoiset optimistit lukiossa. *Psykologia* 42 (4), 248–262.
- Valli, Raine 2001: Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Vehkalahti, Kaisa & Rutanen, Niina & Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010: Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto | Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 10–23.
- WHO 1948: Preamble to Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York.
- Vornanen, Riitta 2001: Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Pelastakaa Lapset ry. Helsinki, 20–39.
- Vornanen, Riitta 2010: Nuorten hyvinvointiin turvallisuuden näkökulmaa. Teoksessa Leinonen, Markku (toim.): Puheenvuoroja nuorten hyvinvoinnista Itä-Suomessa. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio, 51–62.
- Väänänen, Riitta 2013: Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 68*. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1271-8/urn_isbn_978-952-61-1271-8.pdf. Viitattu 9.8.2014.

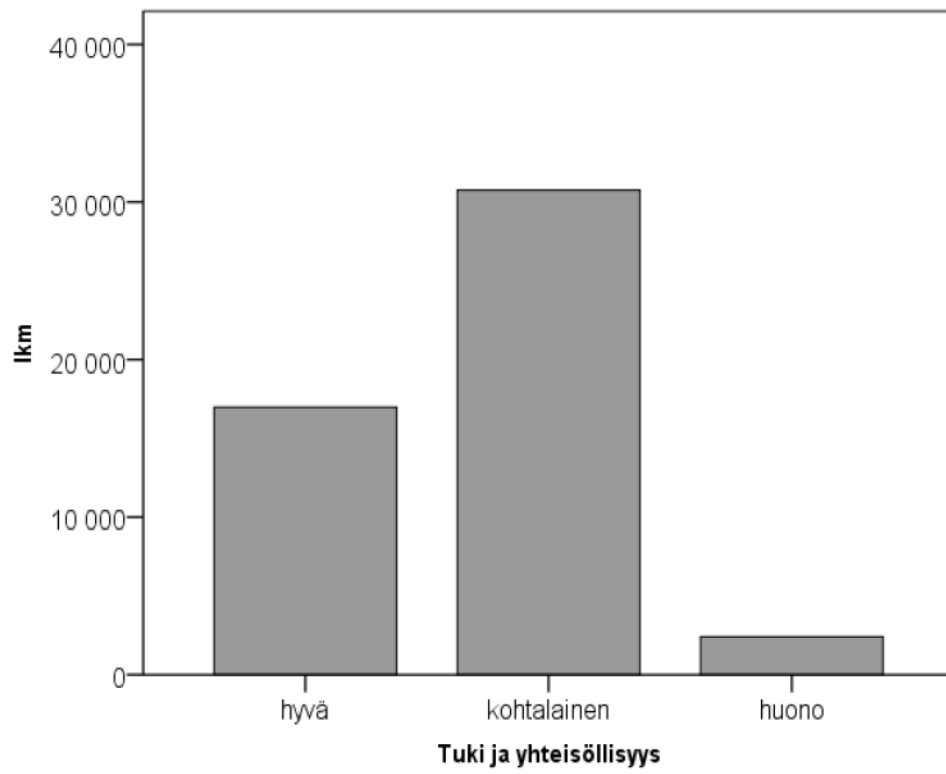
Liitteet

Liite 1. Pääkomponenttifaktorointi vinolla rotaatiolla ja kolmella faktorilla

	Component		
	1	2	3
Kys 8.1 Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla			,698
Kys 8.2 Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu			,697
Kys 8.3 Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa			
Kys 8.4 Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti			,615
Kys 8.5 Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä			,428
Kys 8.6 Luokassani on hyvä työrauha			
Kys 8.7 Luokan ilmapiiri on sellainen, että uskallan vapaasti ilmaista mielipiteeni			,404
Kys 8.8 Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä			,715
Kys 8.9 Tiedän miten koulussani voin vaikuttaa koulun asioihin			,584
Kys 10.1 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Opiskelutilojen ahtaus		,652	
Kys 10.2 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Melu, kaiku		,679	
Kys 10.3 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Sopimaton valaistus		,677	
Kys 10.4 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Huono ilmanvaihto tai huoneilma		,736	
Kys 10.5 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto)		,662	
Kys 10.6 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Likaisuus, pölyisyys		,740	
Kys 10.7 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Epämukavat työtuolit tai työpöydät		,565	
Kys 10.8 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Huonot sosiaalitilat (WC, pukeutumis- ja peseytymistilat)		,623	
Kys 10.9 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Työympäristön rauhattomuus		,664	
Kys 10.10 Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Kiireisyys		,566	
Kys 11.1 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	,756		
Kys 11.2 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Työskentely ryhmissä	,511		
Kys 11.3 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	,792		
Kys 11.4 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Kokeisiin valmistautuminen	,800		
Kys 11.5 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Itselleni parhaiten sopivan opiskelutavan löytäminen	,732		
Kys 11.6 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi hoitaminen	,758		
Kys 11.7 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen	,737		
Kys 11.8 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Lukemista (esim. kirjasta) vaativien tehtävien tekeminen	,718		
Kys 11.9 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Laskemista vaativien tehtävien tekeminen	,641		
Kys 11.10 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Koulukavereiden kanssa toimeentuleminen			
Kys 11.11 Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Opettajien kanssa toimeentuleminen	,508		
Kys 12.1 Jos sinulla on vaikeuksia koulunkäynnissä ja opiskelussa, kuinka usein saat apua KOULUSSA?			,564

Liite 2. Luokitellut summamuuttujat







Kouluterveyskysely 2013

Terveyden ja hyvinvoinnin
laitos (THL)
Kouluterveyskysely
PL 30
000271 Helsinki

www.thl.fi/kouluterveyskysely

Hei!

Kouluterveyskysely tehdään maaliskuussa 2013 peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaille sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoille. Kyselyllä kerätään tietoa oppilaiden koulukokemuksista, terveydestä ja elämäntavoista. Tuloksia hyödynnetään nuorille suunnattujen palvelujen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Kysely tehdään nimettömästi ja luottamuksellisesti. Siihen vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaustilanteen jälkeen lomakkeet suljetaan kirjekuoreen, joka lähetetään tallennuskeskukseen. Tallennuksen jälkeen lomakkeet hävitetään.

Tutkimuksen tulokset valmistuvat vuoden 2013 loppuun mennessä. Valtakunnalliset ja maakuntakohtaiset tulokset esitellään internetsivuilla www.thl.fi/kouluterveyskysely. Koulu- ja kuntakohtaiset tulokset lähetetään niihin kuntiin, jotka tilaavat omat tuloksensa. Yksittäisten oppilaiden vastaukset eivät tule tuloksissa esiin.

Jos lomakkeessa esitetyt kysymykset jäävät askarruttamaan Sinua, keskustelethan niistä vanhempiesi tai jonkun muun aikuisen kanssa.

Maaliskuussa 2013

Juha Fränti
Kehittämispäällikkö

Täyttöohjeet

Lue ensin koko kysymys. Vastaa merkitsemällä rasti oikeaan tai sopivimman vaihtoehdon mukaiseen ruutuun. Käytä pehmeää lyijykynää (tai kuulakärkikynää tai mustekynää).

Esimerkki: Jos pidät koulunkäynnistä melko paljon, vastaisit oheiseen kysymykseen näin:

Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? Pidän koulunkäynnistä

- hyvin paljon
 melko paljon
 melko vähän
 en lainkaan

Virheen sattuessa älä käytä pyyhkettä, vaan täytä väärin merkitsemäsi ruutu kokonaan ja rastita oikea vaihtoehto. Näin:

virhe oikea

Joidenkin kysymysten jälkeen huomautetaan, että voit siirtyä suoraan numerolla ilmoitettuun kysymykseen. Tällöin sinun ei tarvitse vastata väliin jääviin kysymyksiin.

Sivujen reunoissa on
merkkejä ja numeroita,
joita tarvitaan lomakkeen
optisessa tallennuksessa.

1. Sukupuoli

- poika tyttö

2. Syntymäkuukausi ja -vuosi

- tammikuu 1993 tai aiemmin
 helmikuu 1994
 maaliskuu 1995
 huhtikuu 1996
 toukokuu 1997
 kesäkuu 1998
 heinäkuu 1999
 elokuu 2000 tai myöhemmin
 syyskuu
 lokakuu
 marraskuu
 joulukuu

3. Koulu tai oppilaitos

- peruskoulun 8. luokan oppilas
 peruskoulun 9. luokan oppilas
 lukion 1. vuoden opiskelija
 lukion 2. vuoden opiskelija
 lukion 3. vuoden opiskelija

4. Suoritatko kaksois- tai kolmoistutkintoa lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa?

- kyllä en

KOULUOLOT**5. Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä? Pidän koulunkäynnistä**

- hyvin paljon
 melko paljon
 melko vähän
 en lainkaan

6. Millaiseksi olet kokenut koulutyöhön liittyvän työ määräsi tämän lukuvuoden aikana?

- jatkuvasti liian suuri
 melko usein liian suuri
 sopiva
 melko usein liian vähäinen
 jatkuvasti liian vähäinen

7. Mikä oli keskiarvosasi (kaikki aineet) viime todistuksessasi?

- < 6,5 8,0 - 8,4
 6,5 - 6,9 8,5 - 8,9
 7,0 - 7,4 9,0 - 9,4
 7,5 - 7,9 9,5 - 10,0

8. Lue jokainen seuraavista väittämistä huolellisesti. Merkitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi. Vastaa joka kohtaan.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajani odottavat minulta liikaa koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokassani on hyvä työrauha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokan ilmapiiri on sellainen, että uskallan vapaasti ilmaista mielipiteeni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedän, miten koulussani voin vaikuttaa koulun asioihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Oppituntien järjestelyihin vaikuttaminen (esim. työskentelytavat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulutyön suunnittelu (mm. oppituntien sijoittelu, koulupäivän alkamisajankohta, koejärjestelyt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Välitunti- tai taukotoiminnan suunnittelu tai toteutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Järjestyssääntöjen laatiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun sisätilojen suunnittelu, siistiminen tai sisustaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun piha-alueiden suunnittelu tai siistiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kouluruokailujärjestelyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaskunnan hallituksen toiminta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tukioppilas- tai tutortoiminta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Haittaavatko seuraavat seikat työskentelyäsi koulussa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opiskelutilojen ahtaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melu, kaiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sopimaton valaistus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huono ilmanvaihto tai huoneilma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lämpötila (kuumuus, kylmyys, veto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likaisuus, pölyisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epämukavat työtuolit tai työpöydät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huonot sosiaalityilat (WC, pukeutumis- ja peseytymistilat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työympäristön rauhattomuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiireisyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väkivaltatilanteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapaturmavaara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Miten koulunkäyntisi sujuu? Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa asioissa? Vastaa joka kohtaan.

	Ei lainkaan	Melko vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opetuksen seuraaminen oppitunneilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työskentely ryhmissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läksyjien tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kokeisiin valmistautuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Itselleni parhaiten sopivan opiskelutavan löytäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omatoimisuutta vaativien tehtävien aloittaminen tai valmiiksi hoitaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukemista (esim. kirjasta) vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laskemista vaativien tehtävien tekeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulukavereiden kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajien kanssa toimeentuleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Jos sinulla on vaikeuksia koulunkäynnissä, kuinka usein saat apua? Vastaa molempiin kohtiin.

	Aina kun tarvitsen	Useim- miten	Harvoin	En juuri koskaan
Koulussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Kuinka monta kokonaista koulupäivää olet ollut seuraavien syiden takia poissa VIIMEISTEN 30 PÄIVÄN aikana? Vastaa joka kohtaan.

	En yhtään	Yhden päivän	2-3 päivää	Yli 3 päivää
Sairauden takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinnaamisen tai lintsauksen takia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muusta syystä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Oletko kokenut seuraavanlaisia tunteita koulutyöhösi liittyen? Vastaa joka kohtaan.

	En juuri koskaan	Muuta- man kerran kuussa	Muuta- mana päivänä viikossa	Lähes päivit- täin
Tunnen hukkuvani koulutyöhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuntuu, ettei opinnoillani ole enää merkitystä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on riittämättömyyden tunteita opinnoissani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KOULUKIUSAAMINEN

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvahvuista oppilasta riitelevät.

15. Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa
 noin kerran viikossa
 harvemmin
 ei lainkaan

16. Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana?

- useita kertoja viikossa
 noin kerran viikossa
 harvemmin
 en lainkaan

17. Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana, miten se on tapahtunut? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Nimitelty ilkeästi, tehty naurunalaiseksi tai kiusoiteltu loukkaavasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jätetty huomiotta tai kaveriporukan ulkopuolelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyöty, potkittu tai tönitty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levitetty valheita toisille oppilaille loukkaamistarkoituksessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viety rahaa tai tavaraa tai rikottu tavaroita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uhkailtu tai pakotettu tekemään asioita vastentahtoisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loukattu kännykän tai internetin kautta; viestit, soitot tai kuvat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jollakin muulla tavalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana, onko siihen puututtu koulun aikuisten toimesta?

ei kyllä

TERVEYS

19. Mitä mieltä olet terveydentilastasi? Onko se

- erittäin hyvä
 melko hyvä
 keskinkertainen
 melko tai erittäin huono

20. Onko sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut jotakin seuraavista oireista ja kuinka usein? Vastaa joka kohtaan.

	Harvoin tai ei lainkaan	Noin kerran kuussa	Noin kerran viikossa	Lähes joka päivä
Niska- tai hartiakipuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selän alaosan kipuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vatsakipuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jännittyneisyyttä tai hermostuneisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ärtyneisyyttä tai kiukunpurkauksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päänsärkyä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Väsymystä tai heikotusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Pituus ja paino (merkitse selkein numeroin)

Pituus cm Paino kg

22. Jos haluaisit mennä koulusi terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin tai psykologin vastaanotolle, miten helppo sinne on päästä? Vastaa joka kohtaan.

	Erittäin helppo	Melko helppo	Melko vaikea	Erittäin vaikea
Terveydenhoitajan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkärin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuraattorin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Kuinka monta kertaa olet tämän LUKUVUODEN aikana käynyt koulusi terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin tai psykologin vastaanotolla? Vastaa joka kohtaan.

	En lainkaan	Kerran	Kaksi kertaa	3 kertaa tai useammin
Terveydenhoitajan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkärin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuraattorin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEKSUAALITERVEYS

24. Seuraavat väittämät käsittelevät seksuaalisuuteen liittyviä tietojasi ja käsityksiäsi. Vastaa joka kohtaan.

	Oikein	Väärin	En tiedä
Kuukautisten alkaminen on merkki siitä, että tyttö voi tulla raskaaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehkäisyvälineistä vain kondomi suojaa sukupuolitaudeilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sukupuolitauti on joskus täysin oireeton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nainen ei voi tulla raskaaksi ensimmäisellä yhdyntäkerralla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siemensyöksyjen alkaminen on merkki siitä, että poika on tullut sukukypsäksi ja voi siittää lapsia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klamydiatulehdus voi aiheuttaa hedelmättömyyttä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kerran sairastettua sukupuolitautia ei voi saada uudelleen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saatuaan HI-viruksen henkilö voi tartuttaa sitä muihin loppuikänsä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Papillooma (HPV) -rokote suojaa kohdunkaulan syövältä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Papillooma (HPV) -rokote suojaa kaikilta sukupuolitaudeilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Ajattele mahdollista seksuaaliterveyteen liittyvää käyttäytymistäsi. Kuinka helppoa tai vaikeaa sinun olisi

	Erittäin helppoa	Melko helppoa	Melko vaikeaa	Erittäin vaikeaa
Puhua avoimesti seksistä poika-/tyttöystäväsä kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hankkia kondomeja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehdottaa poika-/tyttöystävälle kondomin käyttöä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaatia poika-/tyttöystävältäsi kondomin käyttöä yhdynnässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kieltäytyä seksistä päihtyneenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kieltäytyä sellaisesta seksuaalikäyttäytymisestä, jota et halua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varata aika lääkärille tai terveydenhoitajalle seksuaaliterveyteen liittyvässä asiassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keskustella jommankumman tai molempien vanhempiesi kanssa seksuaalisuuteen liittyvistä asioista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Seurusteletko nykyisin VAKITUISESTI?

- kyllä
 en

27. Oletko koskaan tehnyt seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Suudellut suulle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hyväillyt vaatteiden päältä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hyväillyt vaatteiden alta tai alastomana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Oletko ollut sukupuoliyhdyntässä?

- en (siirry kysymykseen 33)
 kyllä, **kuinka monta kertaa yhteensä?**
- kerran
 2-4 kertaa
 5-9 kertaa
 10 kertaa tai useammin

29. Kuinka usein olet ollut yhdynnässä viimeksi kuluneen KUUKAUDEN aikana?

- en kertaakaan
 kerran
 2-3 kertaa
 neljä kertaa tai useammin

30. Kuinka monen kumppanin kanssa olet ollut sukupuoliyhdyntässä?

- yhden
 kahden
 kolmen tai neljän
 viiden tai useamman

31. Mitä ehkäisymenetelmää käytitte VIIMEISIMMÄSSÄ yhdynnässä?

- ei mitään
 kondomia
 e-pillereitä, ehkäisyrengasta tai -laastaria
 kondomia ja e-pillereitä, ehkäisyrengasta tai -laastaria
 jotain muuta menetelmää

32. Olitteko nauttineet alkoholia ennen VIIMEISINTÄ yhdyntää? Vastaa molempien osalta.

	Minä	Kumppani
Ei lainkaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kyllä, jonkin verran humalassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kyllä, tosi humalassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Oletko kokenut jotakin seuraavista? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä toistuvasti	Kyllä joskus	En
Häiritsevää seksuaalista ehdottelua tai ahdistelua puhelimesta tai internetissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seksuaalisuutta loukkaavaa nimittelyä esim. huorittelua tai homotellua tai kehon loukkaavaa arvostelua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kehon intiimien alueiden koskettelua vasten tahtoasi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhdyntään tai muunlaiseen seksiin painostamista tai pakottamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rahan, tavarain tai päihteiden tarjoamista sinulle vastineeksi seksistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Oletko tehnyt INTERNETISSÄ seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Seurustellut niin, että ette tavanneet muualla kuin internetissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuvannut tai katsonut webkameran avulla intiimejä kehon osia tai itsetyydytystä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levittänyt omia intiimejä kuvia muiden nähtäväksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levittänyt toisen henkilön intiimejä kuvia muiden nähtäväksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keskustellut tuntemattoman (muun kuin terveydenhuollon ammattilaisen tms.) kanssa seksistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katsonut pornografiaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Työille

(pojat siirtyvät kysymykseen 37)

35. Oletko käyttänyt jälkiehkäisyä?

- en tiedä, mitä jälkiehkäisy on
- en ole käyttänyt
- kyllä, **kuinka monta kertaa yhteensä?**
- kerran
- kaksi kertaa
- 3 kertaa tai useammin

36. Käytätkö nykyisin ehkäisy pillereitä tai ehkäisyrenkasta tai ehkäisy laastaria?

- en kyllä

MIELIALA

37. Onko sinua viimeksi kuluneen KUUKAUDEN aikana USEIN vaivannut alakuloinen, masentunut tai toivoton mieliala?

- kyllä ei

38. Onko sinusta viimeksi kuluneen KUUKAUDEN aikana USEIN tuntunut siltä, että mikään ei kiinnosta tai tuota mielihyvää?

- kyllä ei

39. Kuinka usein seuraavat ongelmat ovat vaivanneet sinua lomakkeen täyttöä edeltäneen KAHDEN VIIKON aikana? Vastaa joka kohta.

	Ei lainkaan	Useana päivänä	Suurimpana osana päivistä	Lähes joka päivä
Hermostuneisuuden, ahdistuneisuuden tai kireyden tunne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En ole voinut lopettaa tai hallita huolestumistani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liaallinen huolestuneisuus erilaisista asioista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaikeus rentoutua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niin levoton olo, että on vaikea pysyä aloillaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taipumus harmistua tai ärsyyntyä helposti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelko siitä, että jotakin kauheaa saattaisi tapahtua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Kuinka paljon seuraavat ongelmat ovat vaivanneet sinua viimeksi kuluneen VIIKON aikana? Vastaa joka kohta.

	Ei yhtään	Vähän	Kohtalaisesti	Hyvin paljon	Äärimmäisen paljon
Nolostumisen pelko saa minut välttämään joidenkin asioiden suorittamista tai puhumista toisille ihmisille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vältän tekemisiä joissa olen huomion keskipisteenä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nolostuneeksi tuleminen tai tyhmältä vaikuttaminen kuuluvat pahimpiin pelkoihini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Oletko joskus hakenut apua joltakin ammattitajalta masentuneen tai ahdistuneen mielialan takia? Vastaa joka kohta.

	Kyllä	En
Lääkäriltä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveystieteiltä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulukuraattorilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muulta terveydenhuollon ammattilaiselta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajalta/opinto-ohjaajalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muun alan ammattitajalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TUPAKOINTI JA PÄIHTEET

42. Miten helppoa ikäistesi on nykyisin ostaa tupakkaa kotisi lähikaupoista, kioskeista, huoltoasemilta tai automaateista?

- erittäin helppoa
- melko helppoa
- melko vaikeaa
- erittäin vaikeaa

43. Kuinka monta savuketta, piipullista ja sikaria olet polttanut yhteensä tähän mennessä?

- en yhtään (siirry kysymykseen 47)
- vain yhden (siirry kysymykseen 47)
- noin 2-50
- yli 50

44. Mikä seuraavista vaihtoehtoista kuvaa parhaiten NYKYISTÄ TUPAKOINTIASI?

- tupakoin kerran päivässä tai useammin
 tupakoin kerran viikossa tai useammin, en kuitenkaan päivittäin
 tupakoin harvemmin kuin kerran viikossa
 olen lakossa tai lopettanut tupakoinnin

45. Mistä hankit tupakkaa viimeksi kuluneen kuukauden aikana? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baarista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kavereilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanhemmilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muilta aikuisilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sisaruksilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otin kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Miten usein tupakoit koulumatkalla tai koulussa? Vastaa joka kohtaan.

	En koskaan	Silloin tällöin	Joka päivä
Koulumatkalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulussa, koulualueella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun läheisyydessä kouluaikana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Onko tupakointi sallittua siinä koulussa, jota käyt?

- kielletty kokonaan
 sallittu tietyissä paikoissa
 sallittu rajoituksetta

48. Miten tarkkaan oppilaiden tupakointirajoituksia valvotaan koulussasi?

- erittäin tarkasti
 melko tarkasti
 ei juuri lainkaan

49. Tupakoivatko opettajat tai muu henkilökunta koulurakennuksessa tai koulun alueella?

- kyllä, päivittäin
 kyllä, joskus
 eivät tupakoi
 en osaa sanoa

50. Ovatko vanhempasi tupakoineet sinun elinaikanasi? Vastaa molempien osalta.

	Äiti	Isä
Ei ole koskaan tupakoinut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On tupakoinut, mutta lopettanut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tupakoi nykyisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En osaa sanoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Nuuskaatko?

- en lainkaan (siirry kysymykseen 53)
 olen kokeillut kerran
 nuuskaan silloin tällöin
 nuuskaan päivittäin

52. Mistä hankit nuuskaa viimeksi kuluneen 6 KUUKAUDEN aikana? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baarista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kavereilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkomailta, laivalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muualta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Miten helppoa ikäistesi on nykyisin ostaa KESKIOLOTTA TAI SIIDERIÄ kotisi lähikaupoista, kioskeista tai huoltoasemilta?

- erittäin helppoa
 melko helppoa
 melko vaikeaa
 erittäin vaikeaa

54. Kuinka usein kaiken kaikkiaan käytät alkoholia, esimerkiksi puoli pulloa keskialutta tai enemmän?

- kerran viikossa tai useammin
 pari kertaa kuukaudessa
 noin kerran kuukaudessa
 harvemmin
 en käytä alkoholijuomia (siirry kysymykseen 57)

55. Kuinka usein käytät alkoholia TOSI HUMALAHAN asti?

- kerran viikossa tai useammin
 noin 1-2 kertaa kuukaudessa
 harvemmin
 en koskaan

56. Miten hankit viime käyttökerralla nauttimasi alkoholijuomat? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Hain itse Alkosta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hain itse kaupasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isä tai äiti haki tai tarjosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanhemmat sisarukset hakivat tai tarjosivat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otin kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaverit hakivat tai tarjosivat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joku tuntematon henkilö haki tai tarjosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulkomailta tai laivalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Käyttääkö joku sinulle läheinen ihminen mielestäsi liikaa alkoholia?

- ei
 kyllä, onko siitä aiheutunut haittoja tai ongelmia elämässäsi?
 ei kyllä

58. Tiedätkö tuttaviesi joukossa jonkun, joka viimeksi kuluneen VUODEN aikana olisi kokeillut huumaavia aineita (hasista, liimaa tai muuta nuuhkittavaa, lääkkeitä, joista saa humalan, tai muita vastaavia aineita)?

- en tiedä ketään nuorta
 tiedän yhden nuoren
 tiedän 2-5 nuorta
 tiedän useampia kuin 5 nuorta

59. Onko sinulle viimeksi kuluneen VUODEN aikana tarjottu huumaavia aineita SUOMESSA?

- ei
 kyllä, kuka tarjosi?
 ystävät tai tuttavat
 tuntemattomat henkilöt

60. Oletko koskaan kokeillut tai käyttänyt seuraavia aineita? Vastaa joka kohtaan.

	En koskaan	Kerran	2-4 kertaa	5 kertaa tai useammin
Marihuanaa tai hasista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haistellut jotain huumaavaa ainetta (liimaa, butaania tms.) päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alkoholia ja lääkkeitä yhdessä päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läkkeitä (rauhottavia, uni- tai särkyläkkeitä, ilman alkoholia) päihtyäksesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstaasia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subutexia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heroiinia, kokaiinia, amfetamiinia, LSD:tä, gammaa tai muita vastaavia huumeita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Muistele viimeksi kuluneita 30 PÄIVÄÄ. Kuinka monta kertaa olet tuona aikana käyttänyt edellisessä kysymyksessä mainittuja HUUMAAVIA AINEITA?

- en lainkaan
 kerran
 2-4 kertaa
 viisi kertaa tai useammin

62. Millaisiksi arvioit IKÄTOVERIESI mahdollisuudet hankkia huumeita, esimerkiksi marihuanaa tai hasista, OMALLA paikkakunnallasi?

- erittäin helppoa
 melko helppoa
 melko vaikeaa
 erittäin vaikeaa

63. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Hyväksytkö sinä seuraavat asiat? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En	En osaa sanoa
Tupakointi silloin tällöin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 tai useamman savukkeen poltto päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parin alkoholiannoksen juominen muutaman kerran viikossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humala kerran viikossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marihuanan polttaminen silloin tällöin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marihuanan polttaminen säännöllisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUUT TERVEYSTOTTUMUKSET

64. Kuinka usein harrastat urheilua tai liikuntaa VAPAA-AIKANASI vähintään PUOLEN TUNNIN ajan?

- useita kertoja päivässä
 noin kerran päivässä
 4-6 kertaa viikossa
 2-3 kertaa viikossa
 kerran viikossa
 harvemmin
 en lainkaan

65. Kuinka monta tuntia VIIKOSSA tavallisesti harrastat liikuntaa VAPAA-AIKANASI niin, että HENGÄSTYT ja HIKOILET?

- en yhtään
 noin ½ tuntia
 noin 1 tunnin
 noin 2-3 tuntia
 noin 4-6 tuntia
 noin 7 tuntia tai enemmän

66. Kuinka monena PÄIVÄNÄ VIIKOSSA harrastat hengästyttävää ja hikoiluttavaa liikuntaa VÄHINTÄÄN TUNNIN ajan?

- 0 1 2 3 4 5 6 7
päivänä päivä

67. Kuinka pitkä matka sinulla on kouluun?

- 0 - 1,0 km
 1,1 - 3,0 km
 3,1 - 5,0 km
 5,1 - 10,0 km
 10,1 - 20,0 km
 yli 20 km

68. Kuinka monta minuuttia YLEENSÄ kävelet tai pyöräilet edestakaisen koulumatkasi aikana? Ota huomioon myös esimerkiksi siirtyminen bussipysäkille ja pysäkiltä kouluun ja kotiin. Vastaa molempiin kohtiin.

	Keväisin tai syksyisin	Talvisin
En lainkaan, kuljen koulumatkan kokonaan moottoriajoneuvolla (esim. mopolla, autolla)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle 10 minuuttia päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-30 minuuttia päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-60 minuuttia päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yli tunnin päivässä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

69. Kuinka usein syöt aamupalaa (mutakin kuin vain kahvia, mehua tai muita juomia) kouluviikon aikana?

- viitenä aamuna
 3-4 aamuna
 1-2 aamuna
 harvemmin

70. Mikä seuraavista vaihtoehdoista parhaiten kuvaa perheesi ateriointia iltapäivällä tai illalla?

- ei varsinaista aterioita, vaan jokainen ottaa itselleen syötävää
 valmistetaan aterioita, mutta koko perhe ei syö yhtä aikaa
 syömme yhteisen aterian, jolloin yleensä kaikki ovat ruokapöydässä

71. Millainen koulusi ruokailuympäristö on yleensä? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Ruokailuympäristö on viihtyisä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruokailuympäristö on meluton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruokajono kulkee nopeasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aikuisia syö kanssamme ruokasalissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

72. Kuinka usein syöt koululounasta kouluviikon aikana?

- viitenä päivänä
 3-4 päivänä
 1-2 päivänä
 harvemmin

73. Mitä aterianosia yleensä syöt kouluruoalla?

	Kyllä	En
Pääruokaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salaattia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maitoa tai paimää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leipää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74. Mitä mieltä olet koululounaasta?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Koululounasta tarjotaan sopivaan aikaan päivästä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounaan syömiseen on varattu riittävästi aikaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounasta on riittävästi tarjolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounas on laadultaan hyvää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koululounas on maultaan hyvää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Mitä MUUTA yleensä syöt tai juot koulussa koululounaan lisäksi?

- en syö tai juo muuta (siirry kysymykseen 77)
 syön tai juon muuta, mitä? Vastaa joka kohtaan.

	Harvemmin kuin kerran viikossa	1-2 kertaa viikossa	3-5 kertaa viikossa
Hedelmiä/hedelmäsoseita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leipää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pullaa, keksejä, leivoksia tms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lihapiirakkaa, hampurilaista tms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perunalastuja tms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Makeisia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jäätelöä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sokeroitua virvoitusjuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vähäkalorista virvoitusjuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energiajuomaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jotain muuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

76. Jos syöt koulussa välipaloja, niin mistä hankit ne? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	En
Koulun välipalatarjoilusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulussa olevista automaateista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaupasta, kioskista tai huoltoasemalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuon välipalat kotoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

77. Kuinka usein olet syönyt seuraavia ruokia viimeksi kuluneen VIIKON (7 pv) aikana? Vastaa kumpaankin kohtaan.

	En kertaakaan	1-2 päivänä	3-5 päivänä	6-7 päivänä
Hedelmiä tai marjoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuoreita tai keitettyjä kasviksia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

78. Mitä mieltä olet painostasi? Oletko mielestäsi

- selvästi ylipainoinen
 hieman ylipainoinen
 sopivan painoinen
 hieman tai selvästi alipainoinen

79. Mihin aikaan tavallisesti menet nukkumaan? Vastaa molempiin kohtiin.

	Arkisin	Viikonloppuisin
Noin 21.00 tai aikaisemmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 21.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 22.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 23.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 00.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 01.30 tai myöhemmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80. Mihin aikaan tavallisesti heräät? Vastaa molempiin kohtiin.

	Arkisin	Viikonloppuisin
Noin 6.00 tai aikaisemmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 6.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 7.00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 7.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 8.00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 8.30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noin 9.00 tai myöhemmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

81. Nukutko mielestäsi tarpeeksi?

- kyllä, lähes aina
 kyllä, usein
 harvoin tai tuskin koskaan
 en osaa sanoa

82. Kuinka usein harjaat hampaasi?

- en koskaan
 harvemmin kuin kerran viikossa
 vähintään kerran viikossa, mutta en päivittäin
 kerran päivässä
 useammin kuin kerran päivässä

TAPATURMAT

83. Onko sinulle tämän LUKUVUODEN aikana sattunut koulussa tai koulumatkalla tapaturma, joka on edellyttänyt lääkärin tai terveydenhoitajan vastaanotolla käyntiä?

	Ei kertaa-kaan	Kerran	Kaksi kertaa tai useammin
Välitunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liikuntatunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muulla tunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työelämään tutustumisessa tai työssäoppimisjaksolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulumatkalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

84. Onko sinulle tämän LUKUVUODEN aikana sattunut MUULLOIN kuin kouluajana tai koulumatkalla tapaturma, joka on edellyttänyt lääkärin tai terveydenhoitajan vastaanotolla käyntiä?

	Ei kertaa-kaan	Kerran	Kaksi kertaa tai useammin
Liikennetapaturma moottoriajoneuvolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liikennetapaturma kävellen tai pyörällä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urheilu- tai liikuntatapaturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapaturma kotona tai kotipihalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu vapaa-ajan tapaturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työtapaturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

85. Käytätkö liikenteessä seuraavia turvavälineitä?

	Yleensä aina	Joskus	En koskaan	En liiku kyseisellä tavalla
Kypärää pyöräillessäsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turvavyötä autolla liikkeussasi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heijastinta tai heijastavia asusteita pimeällä liikkeussasi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelastusliivejä vesillä liikkeussasi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RIKKEET JA RIKOKSET

86. Oletko viimeksi kuluneen 12 KUUKAUDEN aikana tehnyt seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	En ole	Kerran	2-4 kertaa	Yli 4 kertaa
Kirjoittanut tai maalannut kirjoituksia tai graffiteja seiniin, busseihin, pysäkkikatoksiin, ikkunoihin tai muihin vastaaviin paikkoihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tahallasi vahingoittanut tai tuhonnut koulun omaisuutta tai koulurakennusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tahallasi vahingoittanut tai tuhonnut muuta kuin koululle kuuluvaa omaisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varastanut jotakin kaupasta tai kioskista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varastanut jotakin koulusta tai oppilaitoksesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osallistunut tappeluun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hakannut jonkun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

87. Onko sinulle viimeksi kuluneen 12 KUUKAUDEN aikana tehty seuraavia asioita? Vastaa joka kohtaan.

	Kyllä	Ei
Varastettu tai yritetty varastaa jotain käyttämällä väkivaltaa tai uhkaamalla sillä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muuten varastettu jotain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uhattu vahingoittaa fyysisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käyty fyysisesti kimppuusi kuten lyöty, potkittu tai käytetty jotain asetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MEDIA JA PELIT

88. Kuinka usein pelaat rahapelejä?

- 6-7 päivänä viikossa
- 3-5 päivänä viikossa
- 1-2 päivänä viikossa
- harvemmin kuin kerran viikossa
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- en ole pelannut viimeisen vuoden aikana

89. Montako tuntia käytät YHTEENSÄ PÄIVITTÄIN aikaa television katseluun, tietokoneen käyttöön (viihdekäyttö ja opiskelu) sekä kännykkä- ja konsolipeleihin? Vastaa sekä koulupäivien että viikonloppujen osalta.

	Koulu-päivinä	Viikon-loppuisin
En lainkaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Korkeintaan kaksi tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yli 2 tuntia, mutta alle 4 tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vähintään 4 tuntia, mutta alle 6 tuntia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 tuntia tai enemmän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

90. Aiheutuuko netin käytöstäsi ongelmia ihmissuhteissasi?

- kyllä ei

91. Aiheuttaako netissä viettämäsi aika ongelmia opiskelussasi?

- kyllä ei

92. Aiheuttaako netissä viettämäsi aika ongelmia vuorokausirytmissäsi?

- kyllä ei

KOTI JA YSTÄVÄT

93. Onko sinulla tällä hetkellä todella läheistä ystävää, jonka kanssa voit keskustella luottamuksellisesti lähes kaikista omista asioistasi?

- ei ole läheisiä ystäviä
- on yksi läheinen ystävä
- on kaksi läheistä ystävää
- on useampia läheisiä ystäviä

94. Tuntevatko vanhempasi useimmat ystäväsi?

- molemmat tuntevat
- vain isä tuntee
- vain äiti tuntee
- ei kumpikaan tunne

95. Tietävätkö vanhempasi, missä vietät perjantai- ja lauantai-iltasi?

- tietävät aina
- tietävät joskus
- useimmiten eivät tiedä

96. Pystytkö keskustelemaan vanhempiesi kanssa omista asioistasi?

- en juuri koskaan
 silloin tällöin
 melko usein
 usein

97. Ovatko vanhempasi olleet viimeksi kuluneen VUODEN aikana työttöminä tai pakkolomalla?

- ei kumpikaan
 toinen vanhemmistani
 molemmat vanhempani

98. Mikä on korkein koulutus, minkä vanhempasi ovat suorittaneet?

	Äiti	Isä
Peruskoulu tai kansakoulu/kansalaiskoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukio tai ammatillinen oppilaitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukion tai ammatillisen oppilaitoksen lisäksi ammatillisia opintoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yliopisto, ammattikorkeakoulu tai muu korkeakoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ei koulutusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

99. Missä maassa sinä ja vanhempasi olette syntyneet?

	Sinä	Äitisi	Isäsi
Suomi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruotsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venäjä tai entinen Neuvostoliitto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu Euroopan maa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Somalia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Thaimaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jokin muu maa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

100. Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

- koko ikäni
 yli 10 vuotta, mutta en aina
 5-10 vuotta
 3-4 vuotta
 1-2 vuotta
 alle vuoden

101. Kuinka kauan olet asunut nykyisellä paikkakunnalla?

- koko ikäni
 yli 10 vuotta, mutta en aina
 5-10 vuotta
 3-4 vuotta
 1-2 vuotta
 alle vuoden

102. Keiden aikuisten kanssa asut? Valitse yksi tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

- äidin ja isän kanssa
 äidin ja isän kanssa vuorotellen, vanhempani eivät asu yhdessä
 vain äidin kanssa
 vain isän kanssa
 äidin/isän ja hänen kumppaninsa kanssa
 muun aikuisen tai aikuisten kanssa
 asun muulla tavoin

103. Onko sinulla toinen koti tai toinen perhe (esimerkiksi jos vanhempasi ovat eronneet tai asuvat erillään)?

- ei kyllä

104. Kuinka paljon sinulla on rahaa käytettävissäsi keskimäärin VIIKOSSA (viikkorahaa tai muita tuloja, jotka saat käyttää niin kuin haluat)?

- alle 5 euroa 30-39 euroa
 5-9 euroa 40-49 euroa
 10-19 euroa 50 euroa tai enemmän
 20-29 euroa

105. Oletko käynyt viime LUKUKAUDEN aikana työssä opiskelun ohessa iltapäivisin, iltaisin tai viikonloppuisin?

- en
 kyllä, työskentelen keskimäärin viikossa
 1-5 tuntia
 6-10 tuntia
 yli 10 tuntia

KIITÄMME VASTAUKSISTASI!

Jos kysymykset jäivät askarruttamaan mieltäsi, keskustele niistä vanhempiesi tai muun aikuisen kanssa. Voit myös ottaa yhteyttä opettajaasi, terveydenhoitajaan, koulusi psykologiin tai kuraattoriin.