



Turun yliopisto
University of Turku

OPPILAAN PERHETAUSTAN YHTEYS KOULUVIIHTYVYYDEN KOKEMUKSIIN

Kouluterveyskyselyn 2019 mukaan

Saara Nousiainen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Kesäkuu 2020

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

NOUSIAINEN, SAARA: Oppilaan perhetaustan yhteys kouluviihtyvyyden kokemuksiin: Kouluterveyskyselyn 2019 mukaan

Tutkielma, 53 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Kesäkuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemuksia. Kouluviihtyvyyden kokemuksia tarkasteltiin Konun (2002) laatiman koulun hyvinvointimallin avulla. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, eroaako eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien tai terveydentilan osalta.

Tutkimus oli kvantitatiivinen, ja tutkimusaineisto koostui vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn osa-aineistosta. Tutkittavat olivat 4. ja 5. luokan oppilaita (n=95 194). Oppilaat jaettiin perhetaustan mukaan kolmeen ryhmään: ydinperheiden oppilaisiin, ei-ydinperheiden oppilaisiin ja kodin ulkopuolelle sijoitettuihin oppilaisiin. Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmalla. Aineistosta muodostettiin seitsemän kouluviihtyvyyden osa-alueita kuvaavaa summamuuttujaa. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja t-testin avulla. Näiden yhteydessä raportoitiin myös efektikoko, jonka avulla selvitettiin ryhmien välillä havaittujen erojen todellista suuruutta.

Tulosten mukaan kaikki ryhmät viihtyivät koulussa hyvin. Myönteisimmiksi osa-alueiksi kaikki ryhmät arvioivat vertaissuhteet ja kodin antaman tuen koulutyölle. Heikoimpina osa-alueina olivat oppilaan vaikuttamismahdollisuudet sekä kouluun sitoutuminen. Tarkasteltaessa ryhmien välisiä eroja ydinperheiden oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä ryhmistä myönteisimmin ja sijoitetut oppilaat heikoimmin. Ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja kouluviihtyvyyden osa-alueiden toteutumisessa, mutta efektikokoja tarkasteltaessa erot osoittautuivat pieniksi tai erittäin pieniksi. Merkittävimmät erot havaittiin ydinperheiden oppilaiden ja sijoitettujen oppilaiden välillä vertaissuhteiden ja terveydentilan osa-alueissa.

Suomalaisen peruskoulujärjestelmän näkökulmasta tulokset olivat hyviä. Oppilaan perhetaustan yhteys kouluviihtyvyyteen oli pieni ja kaikkien tarkasteltujen ryhmien oppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä olivat samansuuntaisia. Sijoitettujen oppilaiden kouluviihtyvyys oli ydinperheen ja ei-ydinperheen oppilaita heikompaa, joten tulevaisuudessa olisi tärkeää keskittyä entistä enemmän sijoitettujen lasten kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin selvittämiseen.

Asiasanat

Alakoulu, koulun hyvinvointimalli, kouluterveyskysely, kouluviihtyvyys, perhetausta

Sisällysluettelo

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 7 |
| 2 | VIIHTYMINEN JA HYVINVOINTI KOULUSSA | 9 |
| 2.1 | Koulun hyvinvointimalli | 10 |
| 2.1.1 | Koulun olosuhteet | 11 |
| 2.1.2 | Sosiaaliset suhteet | 12 |
| 2.1.3 | Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet | 14 |
| 2.1.4 | Terveystila | 15 |
| 3 | PERHETAUSTA | 16 |
| 3.1 | Sijoitetut lapset ja nuoret..... | 17 |
| 3.2 | Perhetaustan yhteys koulunkäyntiin..... | 19 |
| 4 | TUTKIMUSONGELMAT..... | 22 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 25 |
| 5.1 | Tutkittavat | 25 |
| 5.2 | Tiedonkeruumenetelmät..... | 26 |
| 5.3 | Tutkimuksen eettisyys..... | 28 |
| 5.4 | Aineistonkäsittely..... | 28 |
| 6 | TULOKSET | 32 |
| 6.1 | Oppilaiden yleinen kouluviihtyvyys | 32 |
| 6.2 | Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin koulun olosuhteista | 33 |
| 6.3 | Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin sosiaalisista suhteista | 35 |
| 6.4 | Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista | 38 |
| 6.5 | Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin terveydentilastaan | 40 |
| 7 | POHDINTA | 41 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelua | 41 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 43 |
| 7.3 | Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset | 46 |
| | LÄHTEET | 48 |
| | LIITTEET | 54 |

Kuviot

| | |
|--|----|
| Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44) | 10 |
|--|----|

Taulukot

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Vastaajien jakautuminen perhetyypeittäin (n=95 194)..... | 26 |
| Taulukko 2. Summamuuttujien tunnuslukuja | 30 |
| Taulukko 3. Tilastolliset tunnusluvut oppilaiden yleisestä kouluviihtyvyydestä | 32 |
| Taulukko 4. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden yleisestä kouluviihtyvyydestä | 33 |
| Taulukko 5. T-testin tulokset yleisen kouluviihtyvyyden osalta | 33 |
| Taulukko 6. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista koulun olosuhteista..... | 34 |
| Taulukko 7. T-testin tulokset koulun olosuhteiden osalta | 34 |
| Taulukko 8. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista vertaissuhteista | 35 |
| Taulukko 9. T-testin tulokset vertaissuhteiden osalta | 36 |
| Taulukko 10. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista opettaja-oppilassuhteesta..... | 36 |
| Taulukko 11. T-testin tulokset opettaja-oppilassuhteen osalta | 37 |
| Taulukko 12. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista kodin antamasta tuesta..... | 37 |
| Taulukko 13. T-testin tulokset kodin antaman tuen osalta | 38 |
| Taulukko 14. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksista | 38 |
| Taulukko 15. T-testien tulokset oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien osalta | 39 |
| Taulukko 16. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kouluun sitoutumisesta | 39 |
| Taulukko 17. T-testien tulokset oppilaan kouluun sitoutumisen osalta..... | 39 |
| Taulukko 18. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden terveydentilasta..... | 40 |
| Taulukko 19. T-testien tulokset oppilaan terveydentilan osalta..... | 40 |

1 JOHDANTO

Lapset ja nuoret viettävät koulussa suuren osan arjestaan, joten koulu esiintyy lapsilla ja nuorilla merkityksellisenä arjen toimintaympäristönä (Harinen & Halme 2012, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) määrittelee perusopetuksen tehtäväksi oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisen. Kämpin ja kumppaneiden (2008, 6) mukaan sekä kielteiset että myönteiset koulukokemukset vaikuttavat oppilaan kokonaiskehitykseen. Perusopetuksessa kartutetaan oppilaan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka koostuvat osaamisesta, ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Inhimillinen ja sosiaalinen pääoma yhdessä edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja perusopetuksen tehtävänä mainitaankin eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyyttä on tutkittu jo vuosikymmeniä (Harinen & Halme 2012, 9), mutta suomalaisten alakoululaisten subjektiivisen kouluhyvinvoinnin tai kouluviihtyvyyden tilasta löytyy niukasti tietoa (Minkkinen 2015, 36). Heidän kouluhyvinvointiaan kartoittavat tiedot perustuvat lähinnä koulujen terveystarkastuksiin ja WHO:n neljän vuoden välein toteutettavaan koululaistutkimukseen (Minkkinen 2015, 36). Vasta vuonna 2017 Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttamaan Kouluterveyskyselyyn lisättiin myös alakoulun 4. ja 5. luokkaa käyvät oppilaat (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 5). Viime vuosina tehdyissä kansainvälisissä vertailuissa on noussut huoli suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyydestä. Vaikka suomalaisoppilaiden oppimistulokset ovat hyviä, he viihtyvät kyselytutkimusten mukaan koulussa verrattain huonosti. (Harinen & Halme 2012, 9.) WHO-koululaistutkimuksen tuloksia käsittelevän Opetushallituksen raportin mukaan suomalaisten oppilaiden koulusta pitäminen on kuitenkin muuttunut positiivisempaan suuntaan vuosien 1994 ja 2006 välillä, mutta samalla on kasvanut myös niiden oppilaiden osuus, jotka eivät pitäneet koulusta lainkaan (Kämppi ym. 2008, 12). Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn mukaan lähes 80 % 4.- ja 5.- luokkalaisista pitää koulunkäynnistä melko- tai hyvin paljon (Ikonen & Helakorpi 2019, 2).

Tutkittaessa kodin vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin, on tutkimuksissa keskitytty erityisesti kodin sosioekonomiseen asemaan. Kodin sosioekonomisen aseman ja

vanhempien koulutustason on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen sekä koulumyönteisyyteen. (Kalahti 2012; Kupari 2005; Välijärvi 2017.) Vaikka lasten ja nuorten perhetaustat ovat moninaistuneet viime vuosikymmeninä, ei aiemmista tutkimuksista löydy juurikaan tietoa oppilaan perhetaustan yhteydestä koulunkäyntiin. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on kasvanut tasaisesti (Kuoppala, Forsell & Säkkinen 2019, 3), ja ydinperheiden rinnalla ovat yleistyneet yksinhuoltajien ja uusperheiden määrä (Tilastokeskus 2017, 2). Vasta viime vuosien aikana on alettu kiinnostua myös sijoitettujen lasten ja nuorten koulusuoriutumisesta (ks. Oraluoma & Väливаara 2016). Sijoitettuja lapsia ja nuoria koskevien tutkimusten aineistot koostuvat yleisimmin esimerkiksi työntekijöille suunnatuista kyselylomakkeista, ja lasten ja nuorten omat kokemukset jäävät vähälle huomiolle. Vuonna 2017 Kouluterveyskyselyyn lisättiin ensimmäistä kertaa kysymys lapsen asuinpaikasta, joka mahdollistaa sijoitettujen lasten ja nuorten yleisen hyvinvoinnin, terveyden, elintapojen ja koulunkäynnin raportoinnin. (Ikonen, Hietämäki, Laakso, Heino, Seppänen & Halme 2017, 1.)

Oppilaiden kokema kouluviihtymättömyys on viihtyvyyttä pysyvämpi ilmiö (Manninen 2018, 80). Kouluviihtyvyyttä edistävien tekijöiden selvittäminen on tärkeää, sillä koulussa viihtymisen on havaittu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, hyvän itsetunnon kehittymiseen sekä myöhempään elämässä menestymiseen (Ahonen 2008, 195). Oppilaiden peruskoulussa kokema kouluviihtyvyys näyttää olevan yhteydessä heidän kiinnostukseensa jatko-opiskelua kohtaan. Linnakylän ja Malinin (1997, 124) tutkimuksen mukaan koulussa parhaiten viihtyvät oppilaat suunnittelivat todennäköisemmin jatko-opiskeluaan kuin koulussa heikosta viihtyvät oppilaat. Myös Vanttajan ja kumppaneiden (2019, 499) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia. Heidän tutkimuksensa perusteella kouluun myönteisesti suhtautuvat oppilaat suunnittelivat todennäköisemmin tulevaisuudessa lukio-opiskelua sekä korkeakouluopintoja kuin kouluun kielteisesti suhtautuvat oppilaat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemuksia vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn aineiston pohjalta. Tällä tutkimuksella pyrittiin tuottamaan lisää tietoa perhetaustan vaikutuksista oppilaan kouluviihtyvyyteen, sekä erityisesti kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten kouluviihtyvyyden kokemuksista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

2 VIIHTYMINEN JA HYVINVOINTI KOULUSSA

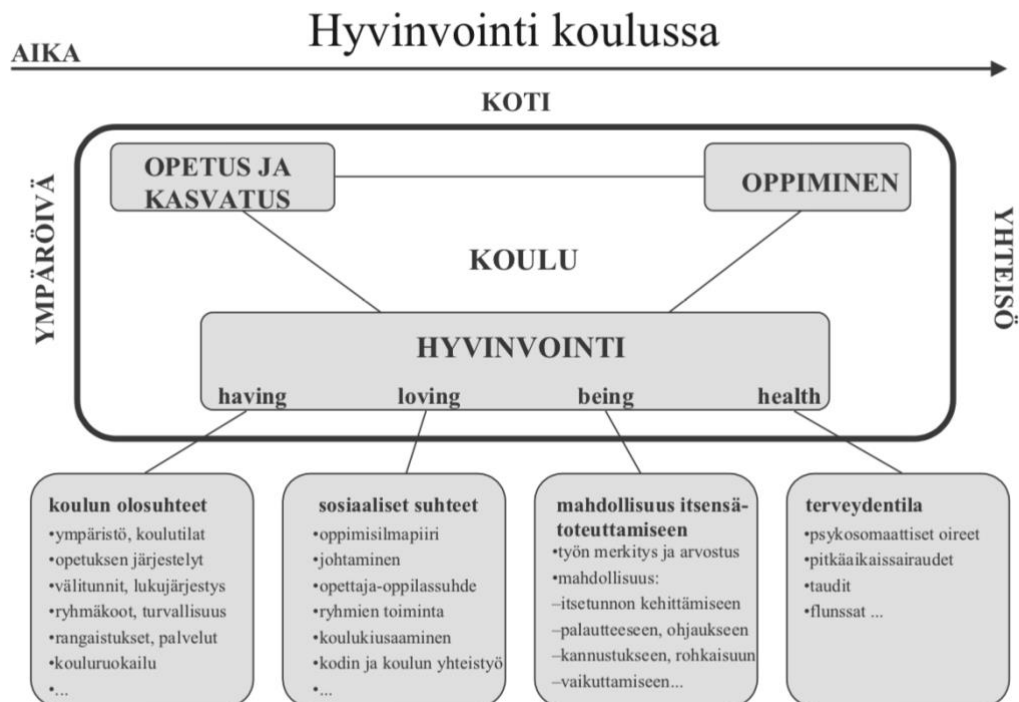
Suomessa on viime vuosikymmeninä tutkittu kouluviihtyvyyttä ja kouluhyvinvointia runsaasti, ja tutkimuksista saatujen tulosten pohjalta on noussut huoli suomalaisoppilaiden verrattain heikosta kouluviihtyvyydestä (Harinen & Halme 2012, 9). Kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin tilan selvittämiseksi on luotu erilaisia malleja (ks. Konu 2002; Soininen 1989), jotka koostuvat useista kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kouluviihtyvyyden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa opettaja-oppilassuhteen laatu, vertaissuhteet, fyysinen oppimisympäristö ja kodin antama tuki koulutyölle (ks. Konu 2002; Soininen 1989).

Kouluviihtyvyys on käsitteenä moniulotteinen ja sen yksiselitteinen määrittelyminen on haastavaa, sillä tutkijat ovat lähestyneet käsitettä eri näkökulmista ja liittäneet siihen erilaisia tekijöitä (Harinen & Halme 2012, 17). Suomessa on tutkittu kouluviihtyvyyden rinnalla paljon kouluhyvinvointia, kouluelämän laatua ja kouluun kiinnittymistä (Manninen 2018, 16). Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyys tulisi ymmärtää käsitteenä laaja-alaisesti. Hänen mukaansa kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan ympärillä vallitsevat tekijät sekä oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät. Kouluviihtyvyys käsitteeseen kuuluu niin positiiviset kuin negatiivisetkin lataukset, eikä kouluviihtyvyyttä tule nähdä muuttumattomana tilana. Kouluviihtyvyys tulisi nähdä tilannesidonnaisena ja jatkuvassa muutoksessa olevana tilana, johon on mahdollista vaikuttaa. (Soininen 1989, 149–150.)

Harisen ja Halmeen (2012, 17) mukaan kouluviihtyvyyden nähdään muodostuvan monesta kouluhyvinvoinnin eri osa-alueesta. Manninen (2018, 17) taas määrittelee väitöskirjatutkimuksessaan kouluviihtyvyyden yläkäsitteeksi, johon kuuluu kouluhyvinvoinnin ja kouluelämän laadun kokemukset, ja johon kouluun kiinnittymisellä voidaan vaikuttaa. Yleisimmin kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi oppilas kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Koulussa viihtyminen ei tarkoita sitä, että koulunkäynnin tulisi olla aina hauskaa, mutta koulun tulisi pystyä tarjoamaan jokaiselle oppilaalle positiivisia kokemuksia ja oppimisen iloa. (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 148.)

2.1 Koulun hyvinvointimalli

Konu (2002) on laatinut väitöskirjassaan koulun hyvinvointimallin, joka pohjautuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan. Koulun hyvinvointimalli on laadittu vuosien 1998–2002 Kouluterveyskyselyn aineiston pohjalta ja sen avulla on mahdollista arvioida oppilaiden koettua kouluhyvinvointia (ks. Kuvio 1). Konun mallissa hyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin (*having*), sosiaalisiin suhteisiin (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (*being*) sekä terveydentilaan (*health*). Koulun hyvinvointimallissa opetus ja kasvatusta sekä oppiminen ovat vuorovaikutuksessa koetun hyvinvoinnin kanssa. Koulun hyvinvointimallissa myös ympäröivä yhteisö, koti ja aika nähdään hyvinvointiin vaikuttavina asioina. (Konu 2002, 44.)



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan kouluviihtyvyyttä, jota pyritään kuvaamaan Konun (2002) laatiman koulun hyvinvointimallin avulla. Kouluviihtyvyyden toteutumista pyritään selvittämään tarkastelemalla koulun hyvinvointimallin eri osa-alueiden toteutumista eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemusten mukaan. Tämän tutkimuksen teoriataustaksi valikoitui koulun hyvinvointimalli, sillä se ottaa laajasti

huomioon kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Koulun hyvinvointimalli tiivistää edellä mainitut kouluviihtyvyys käsitteen määrittelyyn liitetyt ulottuvuudet (ks. Soininen 1989; Haapasalo ym. 2010; Harinen & Halme 2012; Manninen 2018), joten sen voidaan nähdä antavan kattava kuva oppilaiden subjektiivisen kouluviihtyvyyden tilasta.

2.1.1 Koulun olosuhteet

Koulun hyvinvointimallisissa koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen sekä opiskeluympäristöön vaikuttavat asiat (Konu 2002, 44). Perusopetuslain mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998/628, 29 §). Aiemman tutkimuksen perusteella on havaittu, että opiskeluympäristöön vaikuttavista asioista koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus sekä koulun fyysinen turvallisuus ovat yhteydessä koulumyönteisyyteen (Kalalahti 2007, 426).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 24) mukaan oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja, sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisessa käytettävien käytäntöjen ja tilojen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, kehitystä ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristö on laajentunut luokkahuoneen ulkopuolelle ja opetuksessa tulee hyödyntää myös koulun muita sisä- ja ulkotiloja sekä luontoa ja rakennettua ympäristöä. Oppimisympäristöön katsotaan lukeutuvaksi myös kaikki opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. (POPS 2014, 24.) Oppilaiden näkökulmasta hyvä oppimisympäristö muotoutuu fyysisestä ympäristöstä, joka tarjoaa monipuolisia toimintamahdollisuuksia opiskella monipuolisin välinein niin yksin kuin ryhmässäkin. Toimivien fyysiseen ympäristöön liittyvien ratkaisujen lisäksi oppilaat arvostavat koulun esteettistä viihtyisyyttä ja avointa ilmapiiriä, jotka mahdollistavat jokaisen oppilaan oppimisen ja kasvamisen omalla tavallaan. (Piispanen 2008, 174.) Etenkin alakoululaisten kouluviihtyvyyteen myönteisesti vaikuttava asia on viihtyisä ja toiminnallinen koulun piha sekä riittävät käytettävissä olevat välineet (Tuononen 2008, 20).

Fyysisen koulurakennuksen lisäksi koulun olosuhteisiin liittyvät abstraktimmatkin asiat, kuten turvallinen työskentely-ympäristö, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto ja

lämpötila (Konu 2002, 44). Opetuksessa käytettävien tilojen suunnittelussa ja toteutuksessa pyritään ottamaan huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettömyys, akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu ja viihtyisyys (POPS 2014, 24). Julkisuudessa on keskusteltu paljon koulujen pahentuneista sisäilmaongelmista, mutta Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttamassa kuntien sisäilmaongelmia kartoittaneessa hankkeessa valtaosa kyselyyn osallistuneista kunnista arvioi koulujen sisäilmatilanteen hyväksi. Toisaalta noin 10–30 prosentissa osallistuneista kunnista tilanne koetaan haastavana tai jopa vaikeana. (Ung-Lanki, Turunen & Hyvärinen 2017, 7–22.)

2.1.2 Sosiaaliset suhteet

Koulun hyvinvointimallissa sosiaaliset suhteet käsittävät opettaja-oppilassuhteen, oppilaiden väliset vertaissuhteet sekä vanhempien koulunkäynnille antaman tuen (Konu 2002, 44). Opettajan, huoltajien ja vertaisten tuen on havaittu selittävän oppilaan koulutyytyväisyyttä (DeSantis-King, Huebner, Suldo & Valois 2007, 291) ja etenkin opettajan ja oppilaan väliset suhteet korostuvat kouluvihtyvyyden tarkastelussa (Harinen & Halme 2012, 60). Opettajasta pitämisen on havaittu olevan positiivisessa yhteydessä koulusta pitämiseen (Verkuyten & Thijs 2002, 218). Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisoppilaat kokivat opettajalta saamansa tuen OECD-maiden keskiarvoa myönteisemmin. (Väljærvi 2017, 20). Pojat kertoivat kokeneensa tyttöjä useammin epäoikeudenmukaista toimintaa opettajan taholta. Pojat kokivat selvästi tyttöjä useammin opettajan pitävän heille muita tiukempaa kuria sekä antavan heikompia arvosanoja. Opettajan epäoikeudenmukaiseksi koettu toiminta oli yhteydessä oppilaan kiusaamiskokemusten yleisyyteen. (Väljærvi 2017, 22–25.)

Toisena sosiaalisten suhteiden osa-alueena on koulun vertaissuhteet. Toimivat vertaissuhteet koulu- ja luokkakavereiden kanssa edistävät oppilaan koulussa viihtymistä (Tuononen 2008, 19). Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että neljä viidestä suomalaisnuoresta vastasi saavansa kavereita koulusta helposti ja olevansa pidetty vertaisten keskuudessa (Väljærvi 2017, 16). Koulukavereiden suhtautuminen koulua ja koulunkäyntiä kohtaan sekä vertaisilta saatava tuki koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa oppilaan koulussa viihtymiseen (Väljærvi 2017, 25; De-Santis-King ym. 2007, 291). Harisen ja Halmeen (2012, 56) mukaan toverisuosion kannalta on kuitenkin

turvallisempaa kritisoida koulua, kuin myöntää viihtyvänsä siellä. Torjutuksi tuleminen luokkakavereiden joukossa vaikuttaa kielteisesti kouluviihtyvyyden kokemuksiin (Verkuyten & Thijs 2002, 218). Suomalaisista oppilaista arvioilta noin 15 prosenttia kokee olevansa ulkopuolisia suhteessa kouluyhteisöönsä (Välijärvi 2017, 18).

Kiusaamisella on usein vakavat ja pitkäkestoiset seuraukset kiusatun hyvinvoinnille (Sanz Garcia & Margallo 2014, 270). Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen mukaan noin neljännes oppilaista kertoi kokeneensa henkistä kiusaamista muiden oppilaiden taholta vähintään muutaman kerran vuodessa. Kymmenen prosenttia oppilaista kertoi joutuneensa muiden pilkan kohteeksi ja seitsemän prosenttia ryhmästä eristetyksi vähintään muutaman kerran kuukaudessa. Fyysisen kiusaamisen tai sillä uhkailun esiintyvyys oli selvästi henkistä kiusaamista vähäisempää. (Välijärvi 2017, 24.) Kouluterveyskyselyn tilastoraportin mukaan koulukiusaamista kokeneiden oppilaiden määrä on vähentynyt vuosien 2008–2019 aikana. Vähiten kiusaamista esiintyy lukiolaisten keskuudessa, kun taas yleisintä kiusaaminen on 4.–5.-luokkalaisten poikien kohdalla. (Ikonen & Helakorpi 2019, 6.) Suomalaisoppilaiden kohdalla kiusaamiskokemusten määrä on selvästi yhteydessä koulussa koettuun yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Säännöllisesti kiusaamista kokeneet oppilaat kokivat yhteenkuuluvuuden kouluyhteisöönsä huomattavasti heikommin kuin vähän kiusaamista kokeneet. (Välijärvi 2017, 25.) Koulutytytyväisyyden on havaittu olevan suurempaa luokissa, joissa opettajat reagoivat oppilaiden välisiin yhteenottoihin. Samalla myös oppilaiden suhtautuminen opettajaa kohtaan muuttuu myönteisemmäksi. (Verkuyten & Thijs 2002, 218.)

Kolmantena sosiaalisten suhteiden osa-alueena on vanhempien koulunkäynnille antama tuki, jonka on havaittu edistävän oppilaiden koulutytytyväisyyttä (DeSantis-King ym. 2007, 291). Suomalaisnuoret arvioivat vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa kotoa saamansa tuen hieman OECD-maiden keskiarvoa myönteisemmin. Suomalaisnuorista yli 90 prosenttia kertoi vanhempien olevan kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään ja kannustavan parhaansa yrittämiseen. (Välijärvi 2017, 28.) Vanhemmat voivat tukea lapsensa koulunkäyntiä opettamalla toimivaa arkirytmää, seuraamalla lapsen koulunkäyntiä sekä tukemalla koulunkäyntiä kohtaan syntyvien asenteiden rakentumista. Lapsi arvioi suorituksiaan vanhempien odotusten mukaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 218) ja vanhempien asettamat uskomukset ja odotukset lapsen koulunkäyntiä kohtaan

ennustavat lapsen uskomuksia omia kykyjään kohtaan todellista taitotasoa enemmän (Aunola 2005, 115). Aunolan (2005, 115–116) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että lasten positiivisiin asenteisiin koulua kohtaan vaikuttaa vanhempien uskomukset lapsen taitoihin. Ne lapset, joiden vanhemmat eivät uskoneet lapsensa kykyihin, suhtautuivat kouluun ja omiin taitoihinsa kielteisemmin.

2.1.3 *Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet*

Konun (2002, 45) mukaan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen käsittää koulukontekstissa oppilaan mahdollisuuden osallistua häntä itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Suomen perustuslain (1999/731) mukaan lapsen tulee saada vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 24) mukaan koulun tulee kunnioittaa oppilaiden oikeutta osallistua päätöksentekoon iän ja kehitystason mukaisesti. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus osallistua oman opiskelun, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (POPS 2014, 24).

Vuonna 2019 toteutetussa laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa (ICCS 2009) selvitettiin oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulunsa toimintaan. Vertailussa selvisi, että suomalaisoppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon oli merkittävästi kansainvälistä keskiarvoa vähäisempää. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 40.) Suomalaisoppilaat kuitenkin kaipaisivat enemmän mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon koulussa. Koulujen välillä on havaittu suuria eroja vaikuttamismahdollisuuksien välillä. Osassa kouluista oppilaat ovat tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa ja kokevat pääsevänsä riittävästi mukaan päätöksentekoon. (Tuononen 2008, 23.)

Suomessa on toteutettu 2000-luvulla useita lasten ja nuorten osallisuutta tukevia hankkeita. Opetusministeriön ”*Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu*” -hankkeen tavoitteena oli kehittää oppilaiden aktiivista roolia koulujen yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin kehittämiseksi. Oppilaskuntatoimintaa kehittämällä pyrittiin herättämään oppilaiden kiinnostus oman koulun kehittämistä kohtaan ja harjaannuttamaan oppilaiden valmiuksia toimia oman ryhmän edustajana sekä kehittämään neuvotteluun liittyviä taitoja. (Nousiainen & Piekkari 2007, 5.)

Konun (2002, 44–45) mallissa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin lukeutuu myös oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan. Tällöin oppilaalle muodostuu positiivisia oppimiskokemuksia, jotka osaltaan edistävät itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. (Konu 2002, 45.) Koulussa viihtymisen kannalta on merkityksellistä, että oppilas kokee koulutyön mielekkäänä. Myönteisen asenteen koulua kohtaan voidaan nähdä muodostuvan, kun oppilas motivoituu koulunkäyntiä kohtaan ja asettaa itselleen tavoitteita. (Soininen 1989, 151–152.) Kouluun sitoutumisen kannalta olisi tärkeää, että oppilas ymmärtää opetuksen ja siihen liittyvien toimintojen merkityksen hänelle itselleen. Jos oppilas kokee koulunkäynnin hyödyllisenä, hän myös todennäköisemmin viihtyy siellä. Oppilaan omat asenteet, tunnetilat ja tarpeet vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. (Olkinuora 1983, 18–21.) Suurin osa suomalaisista oppilaista pitää koulunkäynnistä. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä selvittäneessä tutkimuksessa tytöistä 80 % ja pojista 65 % kertoi pitävänsä koulun käynnistä paljon tai jonkin verran. (Kämppe ym. 2008, 13.) Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyssä noin 80 % neljäs- ja viidesluokkalaisista piti koulunkäynnistä. Sen sijaan kouluinnostusta koki vain noin kolmannes oppilaista (Ikonen ym. 2017, 4.)

2.1.4 Terveydentila

Terveys on jatkuvasti muutoksessa oleva tila, joka käsittää fyysiset ja psyykkiset oireet sekä lyhytaikaiset ja krooniset taudit ja sairaudet. Vaikka terveys nähdään tautien ja sairauksien poissaolona, myös kroonisesti sairas voi saavuttaa hyvinvoinnin painottamalla muita edellä mainittuja hyvinvoinnin osa-alueita. (Konu 2002, 46). Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyyn osallistuneista 4.- ja 5.- luokkalaisista oppilaista joka kymmenes koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi (Ikonen & Helakorpi 2019, 3). WHO:n toteuttamassa kansainvälisessä tutkimuksessa selvitettiin terveydentilan vaikutuksia koulunkäyntiin. Tutkimuksessa selvisi, että positiivisia koulukokemuksia omaavat oppilaat kokivat vähemmän terveyshuolia, kuten päänsärkyä, vatsakipua tai alakuloisuutta kuin ne oppilaat, joilla oli kielteisiä kokemuksia koulusta. (Ravens-Sieberer, Kökönyei & Thomas 2004, 189.)

3 PERHETAUSTA

Lapsuuden kodilla on kauaskantoinen vaikutus lasten ja nuorten elämässä. Lapsuusajan olosuhteet ovat yhteydessä nuorten myöhempään hyvinvointiin. (Ristikari ym. 2016, 97.) Lapsuuden varhaisilla kasvuolosuhteilla on merkittävä vaikutus lapsen tunne-elämän kehitykseen sekä stressivasteeseen. Lapsi harjoittelee tunteiden tunnistamista ja säätelyä yhdessä hoitajansa kanssa. Hoitajan puutteelliset taidot tunnistaa lapsen tunteita vaikuttaa lapsen omiin mahdollisuuksiin tunnistaa ja muokata omia tunnetilojaan myös myöhemmin elämässään. (Gerhardt 2007, 31–36.) Lapsi samaistuu tiedostamattaan itselleen tärkeisiin ihmisiin, useimmiten vanhempiinsa, ja omaksuu itselleen heidän ajatuksiaan, mielipiteitään ja käyttäytymismallejaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 112).

Lapsiperheiden määrä on vähentynyt Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana huomattavasti (Tilastokeskus 2017) ja perheiden vaihtelevat kokoonpanot ovat yleistyneet (Castren 2009, 10). Avio- ja avoparien perheiden rinnalla ovat yleistyneet yksinhuoltajien ja uusperheiden sekä sateenkaariperheiden määrä (Tilastokeskus 2017, 2). Lapsiperheistä kahden vanhemman perheitä on noin 80 prosenttia ja yhden vanhemman perheitä 20 prosenttia. Vajaa kymmenen prosenttia perheistä luokitellaan uusperheiksi, mutta todellisuudessa niiden määrä on huomattavasti suurempi. (Välijärvi 2019, 11.)

Vanhempien ero on lapselle stressaava tilanne ja lapset reagoivat vanhempiensa eroon hyvin eri tavoilla. Lapset saattavat eron jälkeen kokea ahdistusta, helpotusta, hämmennystä sekä paikoin myös katkeruutta. (Mäenpää & Poutiainen 2009, 100.) Vanhempien parisuhteen riittäisyys ja eroa ennakoineet tapahtumasarjat selittävät usein lasten oireilua ja vaikeuksia paremmin kuin itse ero (Sinkkonen 2005, 126). Salon (2011) tutkimuksessa selvitettiin lasten psyykkistä oireilua perheissä, joissa vanhemmilla oli parisuhdeongelmia. Reilulla puolella tutkimukseen osallistuneista lapsista oli havaittavissa psyykkistä oireilua vanhempien arvioiden mukaan. Vahvimmin lasten oireilua selittävät tekijät olivat lasten nähtävä tapahtuva vanhempien välinen riitely sekä perheväkivalta. Samassa perheessä asuvista lapsista osa saattoi oireilla vanhempien ristiriidoista johtuen hyvinkin voimakkaasti, kun taas osalla lapsista ei vanhempien arvioiden mukaan esiintynyt minkäänlaista oireilua. (Salo 2011, 56–64.) Vanhempien eron kokeneilla lapsilla ilmenee enemmän käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita kuin

niillä lapsilla, joiden vanhemmat eivät ole eronneet. Yleisiä lapsilla ilmeneviä ongelmia vanhempien eron jälkeen ovat muun muassa alavireisyys, levottomuus, oppimisvaikeudet sekä aggressiivisuus. (Sinkkonen 2005, 126.)

Tässä tutkimuksessa oppilaat jaetaan perhetaustansa perusteella kolmeen ryhmään; ydinperheissä asuvat oppilaat, ei-ydinperheessä asuvat oppilaat sekä kodin ulkopuolelle sijoitetut oppilaat. Tässä luvussa tarkastellaan aluksi sijoitettujen lasten ja nuorten määritelmää sekä sijoituspäätökseen mahdollisesti johtaneita syitä. Sen jälkeen selvitetään yleisesti, miten oppilaiden perhetausta on yhteydessä heidän koulunkäyntiinsä aikaisempien tutkimusten perusteella.

3.1 Sijoitetut lapset ja nuoret

Sijoitetut lapset ja nuoret ovat alle 18-vuotiaita henkilöitä, jotka eivät asu biologisten vanhempiensa luona, vaan heidät on sijoitettu sijaishuollon tarjoamiin asumismuotoihin. Sijaishuoltoon siirtymiseen johtavia syitä ovat lapsen tai nuoren terveyttä ja kehitystä vakavasti uhkaavat kasvuolosuhteet tai oma käytös. (Lastensuojelulaki 2007/417, 40 §). Sijaishuolto voidaan järjestää perhehoitona, laitoshoidtona tai muulla lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla (Lastensuojelulaki 2010/88, 49 §). Lastensuojelulaki (2007/417, 52 §) määrittelee lapsen sosiaalityöntekijän ja tulevan sijoituspaikan edustajan välisestä yhteistyöstä, jotta lapsen huollon jatkuvuus voidaan turvata ja, jotta lapseen liittyvät tiedot ja päätökset siirtyvät asianmukaisesti taholta toiselle. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän Tilastoraportin mukaan Suomessa oli vuonna 2018 kodin ulkopuolelle sijoitettuna yhteensä reilu 18 500 lasta ja nuorta. Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on kasvanut tasaisesti 1990-luvun alusta lähtien. (Kuoppala, Forsell & Säkkinen 2019, 3.)

Suurin osa sijoitetuista lapsista on kokenut ennen sijoitusta heidän fyysisen tai psyykkisen terveytensä laiminlyöntiä tai vanhempien välistä perheväkivaltaa. Sijoitetut lapset ovat elämänsä aikana kohdanneet keskimäärin seitsemän heidän kasvuympäristöönsä liittyvää riskiä. (Kalland & Sinkkonen 2001, 518.) Lapsen sijoitukseen vaikuttavina tekijöinä ovat usein vanhemman tai vanhempien uupumus ja jaksamattomuus, vanhemman fyysinen sairaus, toiminnan ohjaamisen haasteet, lapsen ikätasoon nähden sopimaton kasvatustyyli tai vanhempien osaamattomuus vastata lapsen

tarpeisiin (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala 2016, 68–71). Muita lapsen kasvuympäristöä vaarantavia ja sijoitukseen johtavia tekijöitä ovat muun muassa vanhemman tai vanhempien alkoholin tai huumeiden käyttö, mielenterveyden häiriöt sekä perheväkivalta (Kalland & Sinkkonen 2001, 517). Vanhempien toiminnan lisäksi sijoituksen syynä voi olla lapsen oma käytös. Yleisimpiä lapsen sijoituksen taustalla vaikuttavia syitä hänen omassa käytöksessään ovat jatkuvat ristiriidat vanhempien kanssa, väkivaltainen käytös, psyykkinen oireilu ja mielenterveydenongelmat, päihteiden käyttö sekä koulunkäynnin ongelmat. (Heino ym. 2016, 71–74.)

Pösö ja kumppanit (2018, 94) haastattelivat sijoitettuja lapsia heidän ensimmäisten sijoituskuukausiensa aikana ja useimpien lasten puheissa korostuivat tulevaisuuden odotukset ja he vertasivat usein nykyhetkeä menneisyyteensä. Osa lapsista mainitsi, että heidän lähes koko elämänsä oli muuttunut, eivätkä kaikki muutokset olleet hyviä, mutta yleisen näkemyksen mukaan elämänlaatu oli parantunut aiempaan verrattuna. (Pösö, Helavirta & Laakso 2018, 95–96.) Myös Hämäläisen (2012, 109–110) tutkimuksessa sijaisperheeseen sijoitetut lapset kertoivat turvallisuuden tunteen vahvistuneen uuden kodin sääntöjen ja huolenpidon myötä. Vaikka lapset ymmärsivät syyt sijaisperheessä asumiseen ja pitivät sitä turvallisena paikkana, he suhtautuivat siihen usein vain väliaikaisena kotina. Lasten kertomukset sisälsivät paljon ristiriitaisia kokemuksia. Toisaalta lapset mainitsivat paljon myönteisiä asioita sijaiskotiin liittyen, kuten sijaisvanhemmat ja -sisarukset, turvallisuuden tunteen sekä perustarpeiden tyydyttämisen, mutta silti haaveilivat asumisesta biologisten vanhempiensa kanssa. (Hämäläinen 2012, 114–115.)

Sijoituksen ollessa käynnissä lapset käyvät läpi useita suuria elämänmuutoksia, jolloin koulu voi olla ainoa vakaa ja pysyvä asia heidän sen hetkisessä arjessaan. Haastatteluissa sijoitetut oppilaat ovat korostaneet opettajan pysyvyyden ja luottamuksen merkitystä muuten myrskyisässä elämäntilanteessaan ja kertoneet koulun olleen eräänlainen turvallinen pakopaikka kotona vallinneen tilanteen aikana. (Johansson & Höjer 2012, 1139.)

3.2 Perhetaustan yhteys koulunkäyntiin

Oppilaan kotioloilla on Konun (2002, 43) mukaan tärkeä merkitys niin oppilaan, että myös koko koulun näkökulmasta, sillä kotikasvatus on merkittävässä roolissa lapsen elämässä. Vanhempien koulutustausta ja sosioekonominen asema ovat yhteydessä lapsen kouluun suhtautumiseen. Lasten ja nuorten suhtautuminen koulua kohtaan on sitä myönteisempää, mitä korkeammalle vanhemmat ovat kouluttautuneet ja mitä korkeampi heidän sosioekonominen asemansa on. (Vanttaja, Ursin & Järvinen 2019, 469.) Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa havaittiin, että oppilaan kodin sosioekonominen status oli yhteydessä kodilta saatuun tukeen ja kannustukseen koulunkäyntiä kohtaan. Alimman sosioekonomisen ryhmän oppilaat kokivat selkeästi vähemmän kodilta saatavaa tukea ylimpään ryhmään verrattuna ja ryhmien väliset erot olivat selkeästi muiden OECD-maiden keskiarvoa korkeammat. (Väljärvi 2017, 28.) Tutkimuksessa havaittiin myös, että lapsen kotitaustalla oli vaikutusta koettuun yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Korkeimpaan sosioekonomiseen ryhmään kuuluvien kotien lapset kokivat muita useammin yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisönsä. (Väljärvi 2017, 16.)

Kodin sosioekonomisen aseman yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen ja koulumyönteisyyteen on tutkittu paljon (Kalalahti 2012; Väljärvi 2017), mutta perhetaustan yhteydestä koulunkäyntiin löytyy vain vähän tietoa. Kalalahden (2012, 381) tutkimuksessa korkeakoulutettujen vanhempien lapsista lähes puolet kuuluivat parhaiten koulussa menestyvien ryhmään, kun taas matalasti koulutettujen vanhempien lapsista vastaava osuus oli vain viidennes. Tarkasteltaessa koulumenestystä perhetaustan osalta, ydinperheen lapsia oli keskimäärin 15 % enemmän parhaiten menestyvien ryhmässä, mutta koulumyönteisyyttä selvitetessä perhemuodolla ei havaittu olevan vaikutusta. (Kalalahti 2012, 381.) Oppilaiden taustaa ja koulun ominaispiirteitä tutkittaessa on havaittu, että yksinhuoltajaperheissä asuvat lapset ja nuoret kokevat muita todennäköisimmin heikompaa yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta kouluunsa. (Willms 2003, 38.) Turkulaista peruskoulua koskevassa tutkimuksessa vanhempien arvioiden mukaan ydinperheessä asuvista lapsista noin prosentti koki koulukiusaamista, kun taas muiden lasten perheistä vastaava osuus oli neljä prosenttia (Rinne & Nuutero 2001, 105).

Erityisesti sijoitettujen lasten elämässä esiintyy useita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa koulunkäynnin lisääntyviin haasteisiin. Näitä tekijöitä ovat lapsen henkilökohtaiset tekijät, biologiseen perheeseen ja sijoittamiseen liittyvät asiat sekä sosiaalihuoltoon ja koulutukseen liittyvät tekijät. (Johansson & Höjer 2012, 1139.) Sijaisperheen tai lastenkodin työntekijöiden antama myönteinen ja kannustava palaute, sekä aito kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan parantaa lapsen koulumotivaatiota sekä itsetuntoa (Johansson & Höjer 2012, 1139). Sijoitetuilla lapsilla on opettajien havainnointien perusteella havaittu useita sosiaalisia haasteita, joita he kohtaavat koulussa. Suurin käyttäytymistä koskeva haaste oli aggressiivinen ja arvaamaton käytös. Lisäksi heillä havaittiin haasteita vertaissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. (Zetlin, MacLeod & Kimm 2012, 9.) Leven ja kumppaneiden (2007, 567) tutkimuksessa havaittiin, että tyttöjen kohdalla sijaishuollossa asumisella oli merkittävä yhteys huonompiin sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Sijaishuollossa asuvilla lapsilla on suurempi riski joutua kiusatuksi kuin biologisten vanhempiansa kanssa asuvilla lapsilla. Lisäksi tytöillä on havaittu olevan korkeampi riski kiusaajan roolin ottamiseen. (Mohapatra ym. 2010, 159–161.) Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan sijoitetut oppilaat kokivat muita oppilaita enemmän syrjivää kiusaamista, koulustressiä ja mielialaan liittyviä ongelmia (Ikonen ym. 2017, 3–4).

Sijoitettuina asuneet lapset kokivat, että olisivat tarvinneet opettajalta enemmän tukea ja ymmärrystä. Lisäksi he olisivat kaivanneet opettajalta panostusta siihen, ettei lapsi leimaudu koulussa kotitaustansa perusteella. (Martin & Jackson 2002, 127.) Opettajat taas kertovat, etteivät he aina saaneet tietää lapsen sijoituksesta hänen sosiaalityöntekijältään, vaan toisinaan tieto tuli epävirallisesti lapselta itseltään. Lisäksi opettajat mainitsivat, ettei heillä aina ole tarvittavia tietoja lapsesta, jotta voisivat yhdessä sosiaalihuollon kanssa tukea lasta parhaansa mukaan. (Zetlin, MacLeod & Kimm 2012, 8.) Sijoitettujen nuorten suhtautumisen koulua kohtaan on havaittu muuttuvan myönteisemmäksi huostaanoton jälkeen. Sijoituksen jälkeen nuoret ovat alkaneet kiinnostua koulusuoriutumisestaan sekä ymmärtäneet opiskelun ja koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet tulevaisuuden suunnitelmissaan. (Hedin, Höjer & Brunnberg 2011, 46.) Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyssä havaittiin, että vanhempien kanssa asuvat oppilaat kokivat kouluinnostuksen ja koulunkäynnistä pitämisen hieman sijoitettuna asuvia oppilaita myönteisemmin. Kuitenkin myös sijoitetuista lapsista suurin osa mainitsi

pitävänsä koulunkäynnistä ja noin puolet heistä koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. (Ikonen ym. 2017, 4.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn aineiston pohjalta alakouluikäisten oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemuksia. Kouluviihtyvyyden toteutumista tarkastellaan Konun (2002) laatiman koulun hyvinvointimallin avulla, jossa huomioidaan kaikki neljä kouluhyvinvointiin vaikuttavaa osa-aluetta. Lisäksi tarkastellaan eroaako erilaisista perhetaustoista tulevien oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukset toisistaan ja miltä osin.

4 TUTKIMUSONGELMAT

1. Eroavatko ydinperheissä, ei-ydinperheissä tai sijoitettuna asuvien oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukset toisistaan?

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kodin sosioekonominen asema vaikuttaa lapsen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Korkeasti kouluttautuneiden vanhempien lapset ja nuoret suhtautuivat kouluun muita lapsia myönteisemmin (Vanttaja, Ursin & Järvinen 2019). Koulumenestystä selvittäessä on havaittu, että ydinperheiden lapsia on keskimäärin muita enemmän parhaiden menestyvien ryhmässä, mutta koulumyönteisyyden suhteen perhemuodolla ei ole havaittu olevan vaikutusta (Kalalahti 2012). Lapsi omaksuu itselleen vanhempiensa ajatuksia, mielipiteitä ja käyttäytymismalleja (Keltikangas-Järvinen 2010), joten kodilla voidaan olettaa olevan vaikutusta lapsen kouluviihtyvyyteen sekä asenteisiin koulua kohtaan. Aikaisemman tutkimuksen perusteella kouluviihtyvyyden ja eri perhemuotojen välinen yhteys on jäänyt vähemmälle huomiolle, etenkin suomalaisessa tutkimuksessa, joten tutkimukselle ei voida asettaa tätä yhteyttä koskevaa hypoteesia.

1.1. Eroavatko ydinperheissä, ei-ydinperheissä tai sijoitettuna asuvien oppilaiden kokemukset koulun olosuhteista toisistaan?

Perhetaustan yhteyttä oppilaiden kokemuksiin koulun olosuhteista ei ole juurikaan tutkittu. Yleisesti ottaen alakoululaisten kouluviihtyvyyteen myönteisesti vaikuttava asia on viihtyisä koulun piha ja riittävät välineet (Tuononen 2008). Koulun olosuhteista koulun henkisen tuttuuden ja turvallisuuden sekä koulun fyysisen turvallisuuden on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulumyönteisyyteen (Kalalahti 2007). Aiemman tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan pystytä muodostamaan hypoteesia siitä, eroavatko eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemukset koulun olosuhteista toisistaan.

1.2. Eroavatko ydinperheissä, ei-ydinperheissä tai sijoitettuna asuvien oppilaiden kokemukset sosiaalisista suhteista toisistaan?

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että sijoitetuilla lapsilla esiintyy muita useammin haasteita sosiaalisissa suhteissa (Zetlin ym. 2012; Leve ym. 2007) ja heillä on

suurempi riski joutua kiusatuksi kuin muilla lapsilla (Mohapatra ym. 2010). Yksinhuoltajaperheiden lasten on havaittu kokevan heikompaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisöön (Willms 2003) sekä joutuvansa kiusatuksi useammin kuin ydinperheessä asuvat lapset (Rinne & Nuutero 2001), joten tämän tutkimuksen hypoteesina on, että molempien biologisten vanhempiensa kanssa asuvat lapset kokevat koulun sosiaaliset suhteet ei-ydinperheiden oppilaita ja sijoitettuja oppilaita myönteisemmin.

1.3. Eroavatko ydinperheissä, ei-ydinperheissä tai sijoitettuna asuvien oppilaiden kokemukset itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista toisistaan?

Suomalaisoppilailla on havaittu olevan verrattain heikot mahdollisuudet osallistua koulussa päätöksentekoon (Suoninen ym. 2010). Yleisesti ottaen oppilaat kaipaavat enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulunsa asioihin (Tuononen 2008), joten myös tämän tutkimuksen hypoteesina voidaan olettaa, että oppilaat eivät ole kovinkaan tyytyväisiä vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Perhetaustan vaikutuksesta tyytyväisyyteen ei kuitenkaan pystytä muodostamaan hypoteesia aiemman tutkimuksen pohjalta. Yleisesti ottaen suurin osa alakouluikäisistä oppilaista pitää koulunkäynnistä. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien kanssa asuvat oppilaat kokivat kouluinnostuksen ja koulunkäynnistä pitämisen hieman sijoitettuja oppilaita myönteisemmin (Ikonen ym. 2017). Sijoitettujen oppilaiden suhtautumisen koulunkäyntiä kohtaan on kuitenkin havaittu muuttuvan myönteisemmäksi huostaanoton jälkeen ja nuorten kiinnostuminen koulusuoriutumistaan kohtaan on lisääntynyt (Hedin ym. 2011). Aiempien tutkimusten perusteella hypoteesina on, että sijoitettuna asuvat oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin ydinperheiden ja ei-ydinperheiden oppilaita kielteisemmin.

1.4. Eroavatko ydinperheissä, ei-ydinperheissä tai sijoitettuna asuvien oppilaiden kokemukset terveydentilasta toisistaan?

Terveydentila osiossa voidaan olettaa ilmenevän eroja eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kohdalla. Sijoitetut oppilaat ovat kokeneet elämänsä aikana useampia kasvuympäristöön liittyvää riskiä (Kalland & Sinkkonen 2001), ja sijoituksen taustalla

vaikuttavina asioina on mahdollisesti ollut lapsen psyykinen oireilu ja mielenterveydenhäiriöt (Heino ym. 2016). Aiemmissä tutkimuksissa myös reilulla puolella vanhempien eron kokeneista lapsista on havaittu psyykkistä oireilua (Salo 2011), joten hypoteesina on, että sijoitettujen ja ei-ydinperheiden oppilaat kokevat terveydentilansa heikommin ydinperheiden lapsiin verrattuna.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusaineistona oli valtakunnallisen Kouluterveyskyselyn sekundaariaineisto vuodelta 2019. Kouluterveyskysely tuottaa laadukasta ja monipuolista seurantatietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä ja opiskelusta sekä osallisuudesta. Kouluterveyskysely on toteutettu vuodesta 1995 lähtien joka toinen vuosi. Kyselyyn osallistuvat perusopetuksen 4. ja 5. vuosiluokan oppilaat, 8. ja 9. vuosiluokan oppilaat sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijat. Oppilaat vastaavat kyselyyn koulupäivän aikana ja kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 5.)

Tähän tutkimukseen valittiin vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn aineistosta kohdat, jotka käsittelevät oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittyviä asioita sekä tämänhetkistä asuinpaikkaa. Kouluviihtyvyyttä selvittävät kysymykset kerättiin neljään pääteemaan Konun (2002) mallin mukaisesti. Pääteemat olivat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sekä terveydentila. Tämän tutkimuksen osallistujiksi valikoituivat 4.- ja 5.- luokkalaiset peruskoulun oppilaat.

5.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat lukuvuonna 2018–2019 neljännen ja viidennen vuosiluokan oppilaita. Otos kattaa koko Suomen kyseisen ikäluokan oppilaat, jotka olivat aineiston keruu päivänä koulussa ja halukkaita vastaamaan kyselyyn. Kouluterveyskyselyyn vastasi 4. ja 5. luokan oppilaita yhteensä 99 686. Tämän tutkimuksen osalta aineistosta jouduttiin poistamaan 69 vastaajaa, joilta puuttui yli puolet vastauksista. Lisäksi aineistosta poistettiin 4 422 vastaajaa, jotka olivat jättäneet vastaamatta perhetaustaa selvittävään kysymykseen tai valinneet vastausvaihtoehdoksi ”jokin muu”. Lopulliseksi otoskooksi jäi 95 194 (n=95 194). Vastaajat jakautuivat tasaisesti sekä sukupuolen että luokka-asteen suhteen. Vastaajista 50,3 % oli tyttöjä ja 49,4 % poikia sekä 49,1 % neljäsluokkalaisia ja 50,7 % viidesluokkalaisia.

Oppilaat jaettiin vielä perhetaustansa mukaan kolmeen ryhmään (Taulukko 1.) myöhempiä analyyseja varten. Ryhmiksi muodostuivat ydinperheessä asuvat oppilaat, ei-ydinperheessä asuvat oppilaat sekä kodin ulkopuolelle sijoitetut oppilaat. Ydinperheessä

asuviin oppilaisiin kuuluivat ne, jotka kertoivat asuvansa yhdessä molempien vanhempiansa kanssa. Ei-ydinperheen oppilaisiin lukeutuivat ne oppilaat, jotka asuivat suunnilleen yhtä paljon molempien vanhempiansa kanssa (esimerkiksi vuoroviikoin), pääasiassa toisen vanhemman kanssa asuvat sekä vain toisen vanhemman kanssa asuvat oppilaat. Sijoitettuihin oppilaisiin kuuluivat kodin ulkopuolelle sijoitetut oppilaat, kuten isovanhempien tai sukulaisten luona asuvat ja sijaisperheessä, lastenkodissa tai ammatillisessa perhekodeissa asuvat oppilaat.

Taulukko 1. Vastaajien jakautuminen perhetyypeittäin (n=95 194)

| | n | % |
|------------------------|--------|------|
| Ydinperheen oppilas | 70 374 | 73,9 |
| Ei-ydinperheen oppilas | 23 762 | 25 |
| Sijoitettu oppilas | 1 058 | 1,1 |

n=95 194

5.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimusaineistona käytettiin Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn sekundaariaineistoa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos toimitti vastaamiseen tarvittavat tiedot kouluille etukäteen ja oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen koulupäivän aikana opettajan valvonnassa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.) Kyselytutkimuksen avulla on mahdollista kerätä laaja ja kattava tutkimusaineisto vähällä vaivalla. Hyvin suunnitellulla kyselylomakkeella pystytään kysymään monia asioita suurelta määrältä tutkittavia samalla kertaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.) Tämän tutkimuksen aineiston osalta Terveyden ja hyvinvoinnin laitokselle toimitettiin tutkimussuunnitelma sekä tutkimuslupalomake, joiden hyväksymisen jälkeen aineisto toimitettiin suoraan SPSS-tiedostona tutkijalle.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 48:sta Kouluterveyskyselyn väittämästä, joiden avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Väittämät valikoitiin vastaamaan mahdollisimman hyvin Konun (2002) koulun hyvinvointimallin osa-alueita. Taustamuuttujina selvitettiin oppilaan luokka-aste ja sukupuoli. Lisäksi oppilaan perhetaustaa käytettiin taustamuuttujana tutkimuskysymyksiä selvitettäessä. Koulun

olosuhteita koskevia väittämiä oli yhteensä 12 (ks. Liite 1). Väittämissä selvitettiin luokassa vallitsevaa työrauhaa, välituntien turvallisuutta sekä välitunneilla järjestettyä ohjelmaa. Lisäksi koulurakennuksessa häiritseväksi koettuja asioita kysyttiin mittarilla, joka sisälsi yhdeksän väittämää. Kaikkiin väittämiin vastattiin kolmiportaisella asteikolla.

Sosiaalisia suhteita selvittäviä väittämiä oli yhteensä 11. Sosiaalisiin suhteisiin kuului koulussa ilmenevät vertaissuhteet luokkakavereiden kanssa, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, kiusaamiskokemukset sekä vanhempien koulutyölle antama tuki. Vertaissuhteita selvitettiin viiden väittämän avulla, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä vanhempien antamaa tukea molempia kahden väittämän avulla. Kaikkiin edellä mainittuihin väittämiin vastattiin kolmiportaisella asteikolla. Kiusaamista selvitettiin kysymällä kuinka usein oppilas oli joutunut itse kiusatuksi sekä kuinka usein hän oli itse ollut kiusaajan roolissa. Kiusaamista koskeviin kysymyksiin vastattiin neliportaisella asteikolla.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia koskevia väittämiä oli 11. Yhdellä väittämällä selvitettiin oppilaan mahdollisuutta ilmaista mielipidettään luokassa. Vaikuttamismahdollisuuksia selvitettiin mittaristolla, joka koostui kuudesta väittämästä. Väittämissä kysyttiin oppilaan mahdollisuuksia osallistua muun muassa koulun sääntöjen, välituntitoiminnan ja tapahtumien suunnitteluun. Väittämiin vastattiin kolmiportaisella asteikolla. Lisäksi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sisällytettiin neljä väittämää, jotka koskivat oppilaan mielipidettä koulunkäynnin merkityksellisyydestä ja koulussa menestymisestä. Näihin väittämiin vastattiin alun perin viisiportaisella asteikolla.

Terveydentilaa selvitettiin 11 väittämällä, joista neljä koski oppilaan arvioita omasta fyysisestä terveydestään ja kuusi viimeisen kahden viikon aikana koettuja mielialaan liittyviä asioita. Väittämiin vastattiin kolmiportaisen asteikon avulla. Lisäksi oppilailta kysyttiin heidän omaa arviota yleisestä terveydentilastaan, johon vastaaminen tapahtui neliportaisella asteikolla.

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on huomioitu koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen eettisten vaatimusten osalta työskentelyssä tulee huomioida aiheen valintaan liittyvät eettiset ratkaisut, tutkittavien henkilöiden kohtelu ja tiedottaminen, sekä yleisen epärehellisuuden välttäminen koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi ym. 2009, 24–25). Tutkimusaiheen valinnassa pyrittiin huomioimaan tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys niin yksittäisten oppilaiden kuin koko Suomen koulutusjärjestelmänkin näkökulmasta. Tutkimusaineistona oli Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuoden 2019 Kouluterveyskysely, joka on arvioitu Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuseettisessä työryhmässä. Oppilaille toimitetun kyselylomakkeen saatekirjeessä oppilaille kerrottiin, että vastaaminen tapahtuu nimettömänä ja on täysin vapaaehtoista. Saatekirjeessä painotettiin, että vastaukset käsitellään ja raportoidaan luottamuksellisesti. Aineiston luovuttamisessa tämän pro gradu -tutkielman käyttöön noudatettiin eettisiä käytäntöjä. Aineiston käyttölupahakemus sekä tutkimussuunnitelma toimitettiin Terveyden ja hyvinvoinnin laitokselle, jossa aineiston luovuttamiseen liittyvät asiat arvioitiin. Ennen aineiston varsinaista luovuttamista allekirjoitettiin käyttölupahakemus, jossa eriteltiin tutkimuksen tarkoitus, alkuperäisestä aineistosta tarvittavat muuttujat sekä sitouduttiin noudattamaan hakemuksen ehtoja. Aineistoa käytettiin ainoastaan ennalta ilmoitettuun tutkimustarkoitukseen ja aineisto hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Aineisto säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan huolellisesti ja aineistonkäsittelyssä huomioitiin salassapitovelvollisuudet.

5.4 Aineistonkäsittely

Aineistonkäsittely suoritettiin IBM SPSS Statistics -tilastonkäsittelyohjelmassa. Aineistonkäsittely aloitettiin antamalla jokaiselle vastaajalle oma tunnus, jonka jälkeen tarkasteltiin muuttujien frekvenssijakaumia. Tämän jälkeen suurimman osan väittämistä vastausasteikko käännettiin niin, että suurin mahdollinen arvo kuvasi hyvää kouluviihtyvyyttä ja pienin arvo heikkoa kouluviihtyvyyttä. Lisäksi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia koskevista väittämistä neljän (väittämät 8–11) vastausasteikko muutettiin 5-portaisesta 3-portaiseen, jotta tulevien analyysien teko helpottuisi. Myös kiusaamiskokemuksia koskevien väittämien vastausasteikko muutettiin 4-portaisesta 3-portaiseen. Seuraavaksi aineistosta etsittiin mahdolliset puuttuvat tiedot. Puuttuvien

tietojen tarkastelun jälkeen aineistosta poistettiin 69 vastaajaa, jotka olivat jättäneet vastaamatta vähintään puoliin väittämistä ja 4 422 vastaajaa, joilta puuttuivat perhetaustaa koskevan kysymyksen vastaus tai, jotka olivat ilmoittaneet asuinpaikakseen ”jokin muu”. Loput jäljelle jääneet yksittäiset puuttuvat tiedot korvattiin keskiarvokorvauksen avulla. Viimeisenä vaiheena ennen varsinaisten analyysien tekoa vastaajat jaoteltiin kolmeen ryhmään perhetaustan perusteella (1=ydinperheessä asuvat, 2=ei-ydinperheessä asuvat ja 3=kodin ulkopuolelle sijoitetut).

Seuraavassa vaiheessa muodostettiin summamuuttujat Konun (2002) koulun hyvinvointimalliin pohjautuen. Summamuuttujien avulla on mahdollista tiivistää yhteen muuttujaan useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan tieto (Nummenmaa 2010, 161). Summamuuttujia muodostettiin yhteensä seitsemän: koulun olosuhteet ($\alpha = .75$), vertaissuhteet ($\alpha = .66$), opettaja-oppilassuhde ($\alpha = .37$), kodin antama tuki ($\alpha = .46$), vaikuttamismahdollisuudet ($\alpha = .87$), kouluun sitoutuminen ($\alpha = .61$) ja terveydentila ($\alpha = .81$). Summamuuttujista poistettiin muutama väittämä, jotta niiden reliabiliteetti oli mahdollisimman korkea (ks. Liite 1.). Summamuuttujasta koulun olosuhteet, poistettiin väittämä ”Toivoisin välitunneille enemmän järjestettyä toimintaa”, vaikuttamismahdollisuuksista poistettiin väittämä ”Kun luokassa puhutaan jostain asiasta, uskallatko sanoa, mitä mieltä itse olet?” sekä kouluun sitoutumisen summamuuttujasta väittämä ”En pärjää koulussa”. Summamuuttujien reliabiliteetti tarkastettiin ja kaikista summamuuttujista otettiin tunnusluvut (Taulukko 2.). Summamuuttujista opettaja-oppilassuhteen ja kodin antaman tuen Cronbachin alfat jäivät mataliksi, mutta niistä muodostettiin siitä huolimatta summamuuttujat, sillä opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä kodin antama tuki koulutyölle painottuivat Konun (2002) teoriassa. Etenkin opettajan ja oppilaan välisen suhteen on havaittu korostuvan kouluviihtyvyyden tarkastelussa (Harinen & Halme 2012; Verkuyten & Thijs 2002).

Taulukko 2. Summamuuttujien tunnuslukuja

| | Alpha | Osioiden lkm | Ka | Kh | Vinous | Huipukk |
|---------------------------|-------|-----------------|------|------|--------|---------|
| Koulun olosuhteet | .75 | 11 | 2,51 | 0,31 | -0,86 | 0,73 |
| Vertaissuhteet | .66 | 7 | 2,93 | 0,31 | -0,96 | 0,97 |
| Opettaja-oppilassuhde | .37 | 2 | 2,56 | 0,40 | -0,84 | 0,91 |
| Kodin tuki | .46 | 2 | 2,74 | 0,37 | -1,55 | 2,78 |
| Vaikuttamismahdollisuudet | .87 | 6 | 1,88 | 0,56 | 0,29 | -0,81 |
| Kouluun sitoutuminen | .61 | 3 | 2,22 | 0,38 | -0,61 | 1,58 |
| Terveydentila | .81 | 11 | 2,61 | 0,35 | -1,12 | 1,33 |

Seuraavaksi muodostettiin oppilaan yleistä kouluviihtyvyyttä kuvaava summamuuttuja. Summamuuttuja koostui koulun olosuhteista, vertaissuhteista, opettaja-oppilassuhteesta, kodin antamasta tuesta, vaikuttamismahdollisuuksista, kouluun sitoutumisesta ja terveydentilasta. Summamuuttujan reliabiliteetti tarkastettiin ja se oli riittävä yleistä kouluviihtyvyyttä kuvaavan summamuuttujan muodostamiselle ($\alpha = .67$).

Yleistä kouluviihtyvyyttä kuvaavan summamuuttujan muodostamisen jälkeen aloitettiin ryhmävertailut. Ryhmävertailut toteutettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla voidaan tarkastella, poikkeavatko kahden tai useamman muuttujan keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Nummenmaa 2010, 194). Varianssianalyysin jälkeen toteutettiin ryhmien väliset parivertailut riippumattomien otosten t-testillä. Riippumattomien otosten t-testillä pystytään selvittämään, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan tietyn ominaisuuden suhteen (Nummenmaa 2010, 171). T-testin avulla selvitettiin minkä ryhmien välillä eroa oli havaittavissa ja efektikoon avulla tarkasteltiin havaitun eron todellista kokoa. T-testin yhteydessä on raportoitu efektin kokoa kuvaava Cohenin d -arvo ja varianssianalyysin yhteydessä etan neliö -kerroin (η^2). Efektikoot päädyttiin raportoimaan, sillä suurissa otoksissa pienetkin erot näyttäytyvät usein tilastollisesti merkitsevinä. Efektikoon määrittelyllä on mahdollista päätellä, onko havaittu ilmiö todellisuudessa niin suuri, että sillä olisi jotain käytännön merkitystä. (Nummenmaa 2010, 382.) Cohenin d :n alle 0,2:n arvot tarkoittavat käytännössä varsin pieniä ryhmäeroja, arvot 0,5-0,8 kuvaavat kohtalaisia eroja ja tätä suuremmat arvot kertovat merkitsevistä eroista ryhmien välillä

(Nummenmaa 2010, 386). Varianssianalyysin osalta tarkasteltuna etan neliön vastaavat arvot ovat 0,01 ja 0,06-0,14. Vaikka kaikki muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, oli analyysien toteuttaminen parametrisilla testeillä mahdollista keskeisen raja-arvolauseen (*central limit theorem*) mukaan. Keskeisen raja-arvolauseen mukaan suuret otokset ovat keskimäärin enemmän populaation kaltaisia ja keskeinen raja-arvolause pätee, vaikka alkuperäiset muuttujat poikkeaisivat normaalijakaumasta. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2017, 164–167.)

6 TULOKSET

Tulosten tarkastelu aloitetaan selvittämällä 4.- ja 5.- luokkalaisten oppilaiden yleistä kouluviihtyvyyttä käytössä olleen aineiston pohjalta. Samalla tarkastellaan, eroaako eri perhetaustoista tulevien oppilaiden yleisen kouluviihtyvyyden kokemukset toisistaan. Yleisen kouluviihtyvyyden tarkastelun jälkeen siirrytään tutkimaan tarkemmin kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden toteutumista ydinperheen, ei-ydinperheen ja kodin ulkopuolelle sijoitettujen oppilaiden osalta.

6.1 Oppilaiden yleinen kouluviihtyvyys

Aineiston analysointi aloitettiin selvittämällä 4.- ja 5.- luokkalaisten oppilaiden yleisen kouluviihtyvyyden tilaa. Yleisesti ottaen oppilaiden voidaan sanoa viihtyvän koulussa hyvin, sillä kouluviihtyvyyttä kuvaavan summamuuttujan keskiarvo oli 2,45 maksimiarvon ollessa 3,00 (Taulukko 3).

Taulukko 3. Tilastolliset tunnusluvut oppilaiden yleisestä kouluviihtyvyydestä

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|-----------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Kouluviihtyvyys | 2,45 | 0,22 | 1,04 | 3,00 | -0,69 | 1,10 |

Yleisen kouluviihtyvyyden osalta havaittiin, että ryhmien välillä ei ollut suurta eroa kouluviihtyvyyden kokemusten keskiarvoissa (Taulukko 4). Ydinperheiden oppilaiden kouluviihtyvyyden keskiarvo oli ryhmistä korkein ja ydinperheiden sekä ei-ydinperheiden ryhmien maksimiarvo oli kolme. Sijoitettuna asuvien oppilaiden kouluviihtyvyyden keskiarvo oli hieman ydinperheen ja ei-ydinperheen oppilaita matalampi sekä heidän korkein arvonsa jäi alle kolmen (2,97). Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä ilmeni, että ryhmät erosivat toisistaan yleisen kouluviihtyvyyden osalta ($F_{3, 95191} = 459,59$, $p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus kouluviihtyvyyden kokemuksiin oli kuitenkin voimakkuudeltaan pientä ($\eta^2 = .01$).

Taulukko 4. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden yleisestä kouluviihtyvyydestä

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,46 | 0,22 | 1,11 | 3,00 | -0,66 | 1,09 |
| Ei-ydinperhe | 2,41 | 0,23 | 1,04 | 3,00 | -0,68 | 0,95 |
| Sijoitettu | 2,37 | 0,28 | 1,16 | 2,97 | -0,85 | 1,18 |

Ryhmien välisiä eroja selvitettiin vielä tarkemmin t-testin avulla (Taulukko 5). Ydinperheiden oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä ei-ydinperheiden oppilaita myönteisemmin ($t(38766,77) = 27,52, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus oppilaan kouluviihtyvyyden kokemuksiin oli voimakkuudeltaan pientä ($d = .22$). Ei-ydinperheiden oppilaat viihtyivät koulussa sijoitettuja oppilaita paremmin ($t(1123,73) = 4,46, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli voimakkuudeltaan pientä ($d = .15$). Viimeisenä tarkasteltiin sijoitettujen oppilaiden ja ydinperheiden oppilaiden kouluviihtyvyyden eroja. T-testissä havaittiin, että sijoitetut oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä ydinperheiden oppilaita kielteisemmin ($t(1076,56) = -10,00, p < .001$), mutta myös tässä tapauksessa perhetaustan vaikutus kouluviihtyvyyden kokemuksiin oli voimakkuudeltaan pientä ($d = -.35$).

Taulukko 5. T-testin tulokset yleisen kouluviihtyvyyden osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 27,52 | 38766,77 | < .001 | 0,22 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 4,46 | 1123,73 | < .001 | 0,15 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -10,00 | 1076,56 | < .001 | -0,35 |

6.2 Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin koulun olosuhteista

Seuraavaksi selvitettiin, eroaako eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemukset koulun olosuhteista toisistaan (Taulukko 6). Kaikista vertailtavista ryhmistä löytyi oppilaita, jotka kokivat koulun olosuhteet kielteisinä (arvo 1,00) sekä oppilaita, jotka kokivat olosuhteet myönteisinä (arvo 3,00). Ydinperheessä asuvien oppilaiden koulun olosuhteiden keskiarvo oli korkein ja keskihajonta pienin, kun taas sijoitettuna asuvien

oppilaiden keskiarvo oli matalin ja keskihajonta suurin. Ryhmien kokemukset koulun olosuhteista erosivat toisistaan ($F_{2, 95191} = 102,11, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli pieni ($\eta^2 = .002$).

Taulukko 6. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista koulun olosuhteista

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,52 | 0,31 | 1,00 | 3,00 | -0,87 | 0,72 |
| Ei-ydinperhe | 2,48 | 0,32 | 1,00 | 3,00 | -0,81 | 0,56 |
| Sijoitettu | 2,44 | 0,37 | 1,00 | 3,00 | -0,95 | 0,91 |

Seuraavaksi selvitettiin tarkemmin ryhmien välisiä eroja oppilaiden kokemuksista koulun olosuhteista t-testin avulla (Taulukko 7). Ydinperheissä asuvat oppilaat kokivat koulun olosuhteet myönteisemmin kuin ei-ydinperheessä asuvat ($t(40026,29) = 12,76, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus oli pieni ($d = .10$). Ei-ydinperheessä asuvat oppilaat kokivat koulun olosuhteet sijoitettuja oppilaita myönteisemmin ($t(1127,23) = 3,17, p < .001$), mutta myös tässä tapauksessa perhetaustan vaikutus havaittuun tulokseen jäi pieneksi ($d = .09$). Viimeisenä vertailtiin sijoitettujen ja ydinperheiden oppilaita. T-testin tulosten mukaan sijoitettujen oppilaiden ryhmä koki koulun olosuhteet kielteisemmin verrattuna ydinperheiden oppilaisiin ($t(1079,25) = -5,84, p < .001$). Perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli kuitenkin todellisuudessa pieni ($d = -.18$).

Taulukko 7. T-testin tulokset koulun olosuhteiden osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 12,76 | 40026,29 | < .001 | 0,10 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 3,17 | 1127,23 | < .001 | 0,09 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -5,84 | 1079,25 | < .001 | -0,18 |

6.3 Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin sosiaalisista suhteista

Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyyteen vaikuttavista sosiaalisista suhteista selvitettiin vertaissuhteiden, opettaja-oppilassuhteen ja kodin antaman tuen avulla. Keskiarvoja tarkasteltaessa havaittiin, että ydinperheen oppilaat kokivat vertaissuhteet ryhmistä myönteisimmin, kun taas sijoitettujen oppilaiden keskimääräinen kokemus vertaissuhteista jäi ryhmistä matalimmaksi (Taulukko 8). Kaikissa ryhmissä oli oppilaita, jotka olivat vastanneet kaikkiin vertaissuhteita selvittämiin väittämiin korkeimman arvon kolme, mutta ei-ydinperheiden sekä sijoitettujen oppilaiden ryhmistä löytyi myös osallistujia, jotka olivat vastanneet kaikkiin väittämiin matalimman arvon. Ryhmien väliset kokemukset vertaissuhteista erosivat toisistaan ($F_{2, 95191} = 404,59, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus vertaissuhteisiin oli voimakkuudeltaan pientä ($\eta^2 = .008$)

Taulukko 8. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista vertaissuhteista

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,67 | 0,28 | 1,14 | 3,00 | -0,98 | 1,00 |
| Ei-ydinperhe | 2,61 | 0,30 | 1,00 | 3,00 | -0,88 | 0,80 |
| Sijoitettu | 2,53 | 0,34 | 1,00 | 3,00 | -0,96 | 0,61 |

Tarkasteltaessa tarkemmin ryhmien välisiä eroja vertaissuhteissa (Taulukko 9), havaittiin, että ydinperheiden oppilaat kokivat vertaissuhteet ei-ydinperheisen oppilaita myönteisemmin ($t(38669,28) = 24,05, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus oppilaan kokemuksiin vertaissuhteista oli voimakkuudeltaan pientä ($d = .21$). Ei-ydinperheissä asuvat oppilaat sen sijaan kokivat vertaissuhteet sijoitettuja oppilaita myönteisemmin ($t(1129,85) = 7,73, p < .001$). Efektikoko oli kuitenkin näidenkin ryhmien välillä suhteellisen pieni ($d = .25$), joka kertoo, ettei ryhmien välinen ero todellisuudessa ollut kovinkaan suuri. Sijoitetut oppilaat kokivat vertaissuhteet ydinperheiden oppilaita heikompina ($t(1078,20) = -12,83, p < .001$). Perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli voimakkuudeltaan lähellä keskisuurta ($d = -.45$).

Taulukko 9. T-testin tulokset vertaissuhteiden osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 24,05 | 38669,28 | < .001 | 0,21 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 7,73 | 1129,85 | < .001 | 0,25 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -12,83 | 1078,20 | < .001 | -0,45 |

Seuraavana selvitettiin oppilaiden kokemuksia suhteestaan opettajaan (Taulukko 10). Keskiarvoja tarkasteltaessa havaittiin, että ydinperheissä asuvien oppilaiden keskiarvo oli hieman muita ryhmiä korkeampi ja sijoitettujen oppilaiden keskiarvo jäi ryhmistä matalimmaksi. Ryhmät erosivat toisistaan opettaja-oppilassuhteen kokemusten osalta ($F_{2, 95191} = 85,00$, $p < .001$). Efektikokoa tarkasteltaessa perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli todellisuudessa kuitenkin pieni ($\eta^2 = .002$).

Taulukko 10. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista opettaja-oppilassuhteesta

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,57 | 0,39 | 1,00 | 3,00 | -0,83 | 0,90 |
| Ei-ydinperhe | 2,52 | 0,41 | 1,00 | 3,00 | -0,83 | 0,83 |
| Sijoitettu | 2,50 | 0,48 | 1,00 | 3,00 | -0,98 | 0,93 |

Seuraavaksi tarkasteltiin tarkemmin ryhmien välisiä eroja opettaja-oppilassuhteen osalta (Taulukko 11). Ydinperheiden oppilaat kokivat suhteen opettajaansa ei-ydinperheiden oppilaita myönteisemmin ($t(94134) = 12,15$, $p < .001$). Todellisuudessa perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli pieni ($d = .12$). Ei-ydinperheiden oppilaat sen sijaan kokivat suhteensa opettajaan sijoitettuja oppilaita myönteisemmin ($t(1128,02) = 2,14$, $p = .01$), mutta havaittu ero oli todellisuudessa pieni ($d = .04$). Sijoitetut oppilaat taas kokivat suhteen opettajaansa ydinperheen oppilaita kielteisemmin ($t(1078,53) = -4,62$, $p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus eroon oli pieni ($d = -.16$).

Taulukko 11. T-testin tulokset opettaja-oppilassuhteen osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|---------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 12,15 | 94134 | < .001 | 0,12 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 2,14 | 1128,02 | .01 | 0,04 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -4,62 | 1078,53 | < .001 | -0,16 |

Viimeisenä sosiaalisten suhteiden osa-alueena selvitettiin kodin antamaa tukea ja kannustusta oppilaalle. Yleisesti ottaen kaikki ryhmät arvioivat kodilta saadun tuen myönteisesti (Taulukko 12). Sijoitettujen oppilaiden ryhmässä ilmeni eniten hajontaa vastaajien kesken. Ryhmät erosivat toisistaan kodin antaman tuen suhteen ($F_{2, 95191} = 239,68, p < .001$). Perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli todellisuudessa kuitenkin pieni ($\eta^2 = .01$).

Taulukko 12. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kokemuksista kodin antamasta tuesta

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,75 | 0,36 | 1,00 | 3,00 | -1,60 | 2,60 |
| Ei-ydinperhe | 2,70 | 0,39 | 1,00 | 3,00 | -1,41 | 2,23 |
| Sijoitettu | 2,61 | 0,49 | 1,00 | 3,00 | -1,34 | 1,49 |

Ydinperheissä asuvat oppilaat kokivat kodilta saamansa tuen ei-ydinperheiden oppilaita myönteisemmin ($t(38308,56) = 17,70, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli pieni ($d = .13$) (Taulukko 13). Ei-ydinperheiden oppilaat kokivat kodilta saamansa tuen sijoitettuja oppilaita myönteisemmin ($t(1116,36) = 6,41, p < .001$). Ryhmien välillä havaittu ero oli kuitenkin pieni ($d = .20$). Sijoitetut oppilaat kokivat kotoa saamansa tuen ydinperheiden oppilaita heikommaksi ($t(1073,90) = -9,80, p < .001$). Efektikokoa tarkasteltaessa perhetaustan vaikutus havaittuihin eroihin oli kuitenkin pieni ($d = -.33$).

Taulukko 13. T-testin tulokset kodin antaman tuen osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 17,70 | 38308,56 | < .001 | 0.13 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 6,41 | 1116,36 | < .001 | 0.20 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -9,80 | 1073,90 | < .001 | -0.33 |

6.4 Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia tarkasteltiin oppilaan vaikutusmahdollisuuksien sekä kouluun sitoutumisen näkökulmasta. Oppilaan vaikuttamismahdollisuuksia tarkasteltaessa havaittiin, että sijoitetut oppilaat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa myönteisimpänä, kun taas ei-ydinperheiden oppilaat kokivat mahdollisuutensa ryhmistä heikoiten (Taulukko 14). Eri perhetaustoista tulevien oppilaiden välillä havaittiin ero vaikuttamismahdollisuuksissa ($F_{2, 95191} = 18,43, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli pieni ($\eta^2 = .001$).

Taulukko 14. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksista

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 1,89 | 0,56 | 1,00 | 3,00 | 0,28 | -0,80 |
| Ei-ydinperhe | 1,86 | 0,56 | 1,00 | 3,00 | 0,30 | -0,83 |
| Sijoitettu | 1,92 | 0,60 | 1,00 | 3,00 | 0,14 | -1,00 |

Ryhmien välisiä eroja oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien osalta selvitettiin vielä tarkemmin t-testin avulla (Taulukko 15). Ydinperheiden oppilaat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa ei-ydinperheiden oppilaita myönteisemmin ($t(40534,71) = 5,58, p < .001$), mutta efektikokoa tarkasteltaessa ryhmien välinen ero oli todellisuudessa pieni ($d = .05$). Ei-ydinperheiden oppilaat sen sijaan kokivat vaikuttamismahdollisuutensa sijoitettuja oppilaita heikompina ($t(1141,01) = -3,06, p < .01$). Perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli kuitenkin pieni ($d = -.10$). Sijoitettujen ja ydinperheiden oppilaiden välillä havaittu ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p = .07$).

Taulukko 15. T-testien tulokset oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 5,58 | 40534,71 | < .001 | 0,05 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | -3,06 | 1141,01 | < .01 | -0,10 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | 1,84 | 1084,38 | 0,07 | - |

Toisena itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueena selvitettiin oppilaiden kouluun sitoutumista. Ydinperheissä asuvat oppilaat sitoutuivat kouluun ei-ydinperheiden ja sijoitettujen perheiden oppilaita vahvemmin (Taulukko 16). Eri perhetaustoista tulevien oppilaiden välillä havaittiin ero kouluun sitoutumisessa ($F_{2, 95191} = 260,70, p < .001$), mutta perhetaustan vaikutus havaittuun eroon oli pieni ($\eta^2 = .005$).

Taulukko 16. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kouluun sitoutumisesta

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,24 | 0,37 | 1,00 | 3,00 | -0,59 | 1,66 |
| Ei-ydinperhe | 2,17 | 0,38 | 1,00 | 3,00 | -0,67 | 1,40 |
| Sijoitettu | 2,18 | 0,46 | 1,00 | 3,00 | -0,54 | 0,46 |

Ydinperheiden oppilaat kokivat kouluun sitoutumisen ei-ydinperheiden oppilaita vahvemmin ($t(39616,28) = 22,17, p < .001$), efektikoon ollessa kuitenkin pieni ($d = .19$). Ei-ydinperheiden ja sijoitettujen oppilaiden välillä ei ollut havaittavissa merkitsevää eroa kouluun sitoutumisen osalta, mutta sijoitettujen ja ydinperheen oppilaiden osalta ero havaittiin ($t(1077,63) = -4,12, p < .001$). Sijoitetut oppilaat kokivat heikompaa kouluun sitoutumista kuin ydinperheiden oppilaat, mutta todellisuudessa ero oli pieni ($d = -.14$).

Taulukko 17. T-testien tulokset oppilaan kouluun sitoutumisen osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 22,17 | 39616,28 | < .001 | 0,19 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | -0,33 | 1123,71 | .74 | - |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -4,12 | 1077,63 | < .001 | -0,14 |

6.5 Perhetaustan yhteys oppilaan kokemuksiin terveydentilastaan

Viimeisenä osa-alueena tarkasteltiin oppilaiden kokemuksia terveydentilastaan. Ydinperheiden oppilaat kokivat ryhmistä terveydentilansa parhaimmaksi, kun taas sijoitettujen oppilaiden kokemus omasta terveydentilastaan oli ryhmistä heikoin (Taulukko 18). Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla eri perhetaustoista tulevien oppilaiden välillä havaittiin ero terveydentilan kokemuksessa ($F_{2, 95191} = 532,85$, $p < .001$). Efektikokoa tarkasteltaessa ryhmien väliset erot olivat kuitenkin todellisuudessa pieniä ($\eta^2 = .01$).

Taulukko 18. Tilastolliset tunnusluvut eri perhetaustoista tulevien oppilaiden terveydentilasta

| | Ka | Kh | Min | Max | Vinous | Huipukk |
|--------------|------|------|------|------|--------|---------|
| Ydinperhe | 2,59 | 0,32 | 1,00 | 3,00 | -1,14 | 1,45 |
| Ei-ydinperhe | 2,51 | 0,36 | 1,00 | 3,00 | -1,02 | 0,98 |
| Sijoitettu | 2,42 | 0,40 | 1,00 | 3,00 | -0,80 | 0,36 |

Lopuksi ryhmille suoritettiin parivertailut, joiden avulla selvitettiin, mitkä ryhmät eroavat toisistaan merkitsevästi ja kuinka suuri ero todellisuudessa on (Taulukko 19). Ydinperheissä asuvat oppilaat arvioivat oman terveydentilansa ei-ydinperheiden oppilaita myönteisemmin ($t(37800,08) = 28,39$, $p < .001$), efektikoon ollessa kuitenkin pieni ($d = .23$). Ei-ydinperheiden oppilaat arvioivat terveydentilansa sijoitettuja oppilaita myönteisemmin ($t(1131,46) = 6,61$, $p < .001$), mutta ryhmien välillä havaittu ero oli todellisuudessa pieni ($d = .24$). Sijoitetut oppilaat taas arvioivat terveydentilansa ydinperheiden oppilaita heikommaksi ($t(1077,43) = -12,63$, $p < .001$). Efektikokoa tarkasteltaessa ryhmien välillä havaittu ero oli voimakkuudeltaan lähellä keskisuurta ($d = -.47$).

Taulukko 19. T-testien tulokset oppilaan terveydentilan osalta

| | | t-arvo | df | p | Cohenin d |
|--------------|--------------|--------|----------|--------|-----------|
| Ydinperhe | Ei-ydinperhe | 28,39 | 37800,08 | < .001 | 0,23 |
| Ei-ydinperhe | Sijoitettu | 6,61 | 1131,46 | < .001 | 0,24 |
| Sijoitettu | Ydinperhe | -12,63 | 1077,43 | < .001 | -0,47 |

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten eri perhetaustoista tulevat oppilaat viihtyvät koulussa. Oppilaat jaettiin perhetaustan mukaan ydinperheiden oppilaisiin, ei-ydinperheiden oppilaisiin ja kodin ulkopuolelle sijoitettuihin oppilaisiin. Tutkimusaineisto koostui vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn osa-aineistosta, josta valikoitiin oppilaiden kouluviihtyvyyttä selvittävät kysymykset. Tutkimuksessa vertailtiin eri ryhmien välisiä kouluviihtyvyyden kokemuksia Konun (2002) laatiman koulun hyvinvointimallin osa-alueiden pohjalta. Tarkasteltavat osa-alueet olivat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, jotka jaettiin vielä vertaissuhteisiin, opettaja-oppilassuhteeseen ja kodin antamaan tukeen, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, jotka jaettiin oppilaan vaikuttamismahdollisuuksiin ja kouluun sitoutumiseen sekä terveydentila.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella 4.- ja 5.-luokkalaiset oppilaat viihtyvät koulussa hyvin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisoppilaiden koulusta pitäminen on muuttunut positiivisempaan suuntaan, mutta samalla on kasvanut myös niiden oppilaiden osuus, jotka eivät pidä koulusta lainkaan (Kämppe ym. 2008). Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät jatkavan samaa linjaa. Yleisen kouluviihtyvyyden osalta kaikkien ryhmien keskiarvot olivat suhteellisen korkeita, mutta jokaisessa ryhmässä oli myös oppilaita, jotka viihtyivät koulussa heikosti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tavoitteena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, sekä ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Hyvän kouluviihtyvyyden on havaittu olevan yhteydessä oppimistuloksiin, itsetunnon kehittymiseen ja elämässä menestymiseen (Ahonen 2008) sekä kiinnostukseen peruskoulun jälkeistä opiskelua kohtaan (Linnakylä & Malin 1997; Vanttaja ym. 2019). Tästä syystä olisikin erityisen tärkeää pyrkiä tunnistamaan koulussa heikosti viihtyviä oppilaita sekä selvittämään heikkoon kouluviihtyvyyteen liittyviä syitä.

Tarkasteltaessa tarkemmin kouluviihtyvyyden eri osa-alueiden toteutumista, havaittiin ryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Ydinperheiden oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä muita ryhmiä myönteisemmin kaikissa muissa osa-alueissa paitsi

oppilaan vaikuttamismahdollisuuksissa. Ei-ydinperheiden oppilaat taas kokivat kouluviihtyvyytensä useimmiten ydinperheiden oppilaita heikommin, mutta sijoitettuja oppilaita myönteisemmin. Sijoitetut oppilaat kokivat kouluviihtyvyyden ryhmistä heikoiten kaikilla muilla osa-alueilla paitsi vaikuttamismahdollisuuksissa ja kouluun sitoutumisessa. Jatkotarkasteluissa kuitenkin selvisi, että tilastollisesti merkitsevät erot johtuivat suuresta otoskoosta ja ryhmien välisten erojen efektikoot olivat todellisuudessa pieniä tai erittäin pieniä.

Kaikki ryhmät kokivat koulun olosuhteet myönteisinä, eikä ryhmien välillä havaittu merkittäviä eroja kokemuksissa koulun olosuhteista. Sosiaalisten suhteiden osalta kaikki ryhmät arvioivat vertaissuhteet, opettaja-oppilassuhteen sekä kodin antaman tuen myönteiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ei-ydinperheiden oppilailla ja sijoitetuilla oppilailla ilmenee yleisesti ottaen enemmän haasteita vertaissuhteissa (Mohapatra ym. 2010; Rinne ym. 2001; Willms 2003; Zetlin ym. 2012), ja tämän tutkimuksen tulokset olivat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Ydinperheiden oppilaat kokivat vertaissuhteet ryhmistä myönteisimmin. Ydinperheiden ja ei-ydinperheiden oppilaiden sekä ei-ydinperheiden ja sijoitettujen oppilaiden vertaissuhteiden välillä havaittiin ainoastaan pieni ero. Sijoitettujen ja ydinperheiden oppilaiden välillä havaittiin suurin ero vertaissuhteiden osalta, vaikka sekin jäi efektikokoa tarkasteltaessa pieneksi. Opettaja-oppilassuhteen osalta ydinperheiden lapset kokivat suhteen ryhmistä myönteisimmin ja sijoitetut oppilaat heikoimmin, mutta todellisuudessa ryhmien välillä havaittu ero oli pieni. Joidenkin tutkimuksien mukaan sijoitetut oppilaat ovat kokeneet kaipaavansa opettajalta enemmän tukea ja ymmärrystä (Martin & Jackson 2002), mutta tämän tutkimuksen tulosten osalta ero ei ollut muihin ryhmiin verrattuna merkittävä. Toimivan opettajasuhteen on havaittu olevan tärkeä osa oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Verkuyten & Thijs 2002), joten siitä näkökulmasta tarkasteltaessa tässä tutkimuksessa saatu tulos oppilaiden myönteisestä suhteesta opettajaansa on hyvä. Kodin antama tuki arvioitiin kaikkien ryhmien kohdalla osa-alueista myönteisimmäksi. Sijoitettujen ja ydinperheiden oppilaiden ryhmien välillä havaittiin pieni ero kodin antaman tuen osalta, mutta muita merkittäviä eroja ei havaittu.

Kaikista heikoiten oppilaat arvioivat omat vaikuttamismahdollisuutensa sekä kouluun sitoutumisen. Tämä tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa. Suomalaisoppilailla on havaittu olevan heikot mahdollisuudet osallistua koulussa

päätöksentekoon (Suoninen ym. 2010) ja oppilaat kaipaivatkin enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulunsa asioihin (Tuononen 2008). Kaikkien ryhmien arvioiden mukaan oppilaan vaikuttamismahdollisuudet koulussa olivat heikot ja ryhmien välillä havaitut erot olivat erittäin pieniä. Myöskään kouluun sitoutumisen osalta ryhmien välillä ei havaittu merkittäviä eroja. Aiemmissa tutkimuksissa vanhempiensa kanssa asuvat oppilaat ovat kokeneet vahvempaa kouluinnostusta sijoitettuihin oppilaisiin verrattuna (Ikonen ym. 2017), mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei-ydinperheiden oppilaiden ja sijoitettujen oppilaiden kouluun sitoutuminen oli samalla tasolla. Mielenkiintoista tuloksissa kuitenkin oli se, että sijoitetut oppilaat arvioivat vaikuttamismahdollisuutensa ryhmistä myönteisimmin. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, miksi sijoitetut lapset kokivat vaikuttamismahdollisuudet ryhmistä myönteisimpänä, vaikka muilla osa-alueilla heidän kokemuksensa olivat useimmiten ydinperheiden ja ei-ydinperheiden oppilaita heikompia.

Terveydentilan osalta saadut tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Ydinperheiden oppilaat arvioivat terveydentilansa ryhmistä myönteisimmin, kun taas sijoitetut oppilaat arvioivat heikoiten. Aiemmissa tutkimuksissa ei-ydinperheiden lapsista yli puolella on havaittu psyykkistä oireilua (Salo 2011) ja sijoitettujen oppilaiden sijoitukseen vaikuttavina syinä on ollut muun muassa lapsen psyykinen oireilu ja mielenterveydenhäiriöt (Heino ym. 2016). Nämä oppilaiden kohtaamat suuret elämänmuutokset voivat siis mahdollisesti selittää heidän kielteisempää kokemusta omasta terveydentilastaan. Lisäksi sijoitetut lapset ovat voineet kohdata menneisyydessään fyysisen ja psyykkisen terveyden laiminlyöntiä (Kalland & Sinkkonen 2001), joka luultavasti osaltaan selittää sijoitettujen oppilaiden heikompaa arviota omasta terveydentilastaan. Tässä tutkimuksessa havaitut erot ryhmien välillä olivat kuitenkin tilastollisesti tarkasteltaessa pieniä. Merkittävin ero havaittiin sijoitettujen ja ydinperheiden oppilaiden välillä, mutta sekin oli voimakkuudeltaan vielä pientä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin tutkimuksen teon eri vaiheissa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin sekä validiteetin näkökulmasta. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä toistettavuuteen sekä kykyä sulkea pois sattumanvaraisesti saadut tulokset. Validiteetilla

tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Tutkimuksen luotettavuus pyrittiin huomioimaan tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tutkimussuunnitelma laadittiin huolella ja aiempaan tutkimukseen ja teoriaan perehdyttiin laajasti. Tutkimuksen reliabiliteettia parannettiin menetelmien tarkalla kuvauksella ja huolellisella työskentelyllä koko tutkimusprosessin ajan.

Kouluterveyskysely on ollut pitkään käytössä lasten ja nuorten maakunnallisen ja paikallisen seurantatiedon keräyksessä ja sen tavoitteena on tuottaa monipuolista ja luotettavaa tietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, koulunkäynnistä ja opiskelusta, osallisuudesta sekä avun saamisesta. Kouluterveyskyselyllä on kerätty tietoa vuodesta 1996 alkaen ja kyselyä on päivitetty tarpeen mukaan. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020.) Kyselytutkimuksen etuna nähdään mahdollisuus laajan ja kattavan aineiston keräämiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 195) ja juurikin suurta otoskokoja voidaan pitää tämänkin tutkimuksen kannalta luotettavuutta lisäävänä asiana. Tutkimusaineisto koostui vastaajista ympäri Suomen ja oli kokoluokaltaan suuri, joten tutkimustulosten voidaan arvioida olevan samansuuntaisia myös laajemminkin perusjoukossa.

Tutkimuksen validiteettia tarkastellessa on tärkeää huomioida, että kyseessä oli valmis aineisto, joka voi osaltaan heikentää tämän tutkimuksen validiteettia. Kyselylomake oli suunniteltu vastaamaan Kouluterveyskyselyn tarpeita, joten on tarpeen pohtia, vastasiko käytetty aineisto juuri tämän tutkimuksen tavoitteita mahdollisimman hyvin. Validiteettia lisäävänä asiana on huomioitava, että tässä tutkimuksessa teoriapohjana käytetty Konun (2002) koulun hyvinvointimalli on laadittu vuosien 1998–2002 Kouluterveyskyselyn aineistoa käyttäen. Vaikka Kouluterveyskysely on muuttunut vuosien aikana jonkin verran, voidaan aineiston käyttöä kuitenkin pitää perusteltuna tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuksen validiteettia lisäsi myös lähes kaikkien muodostettujen summamuuttujien riittävä reliabiliteetti. Summamuuttujista koulun olosuhteet, vaikuttamismahdollisuudet sekä kouluun sitoutuminen poistettiin jokaisesta yksi väittämä, jonka seurauksena summamuuttujien Cronbachin alpha arvot saatiin korkeammaksi. Ainoastaan opettaja-oppilassuhteen ja kodin antaman tuen summamuuttujien reliabiliteetti arvot jäivät odotettua matalammiksi. Kyseiset summamuuttujat koostuivat ainoastaan kahdesta väittämästä, joka vaikutti mataliin

Cronbachin α arvoihin. Summamuuttujat päätettiin kuitenkin muodostaa ja ottaa mukaan analyysiin, sillä opettaja-oppilassuhteen ja kodin antaman tuen merkitys on korostunut aikaisemmissa kouluviihtyvyyttä selvittävissä tutkimuksissa. Lisäksi kyseiset osa-alueet korostuivat Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa, joten summamuuttujien muodostamista voitiin pitää perusteltuna.

Kyselytutkimuksella on menetelmänä omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Kyselylomakkeella saatu tieto jää helposti pinnalliseksi ja mahdollisten väärinymmärrysten kontrollointi on haastavaa. Lisäksi tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Tämän tutkimuksen osalta on tarpeen pohtia myös itsearviointin luotettavuutta tutkimusmenetelmänä. Tutkimusasetelmassa kouluviihtyvyyttä lähestyttiin oppilaiden subjektiivisten kokemusten kautta, eli oppilaat vastasivat kysymyksiin omasta näkökulmastaan. Itsearviointiin perustuvaa aineistoa olisi hyvä jatkossa täydentää esimerkiksi opettaja-arvioinneilla ja vanhempien arvioinneilla sekä terveystiedoilla.

Asteikkoihin eli skaaloihin perustuvat kysymystyypit ovat käytettyjä kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Kyselylomakkeessa esitetään väittämiä ja vastaaja valitsee vastausvaihtoehdoista sen, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä väittämän kanssa. (Hirsjärvi ym. 2009, 200.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa suurin osa muuttujista oli mitattu 3- portaisen vastausasteikon mukaan, joten analyysien helpottamiseksi ja tulosten vertailtavuuden mahdollistamiseksi kaikkien muuttujien vastausasteikko muutettiin 3- portaiseksi. Tulosten tarkastelun yhteydessä havaittiin, että ryhmien väliset erot olivat pieniä, eivätkä ryhmät poikenneet toisistaan merkittävästi. Tulevaisuuden kannalta on hyvä pohtia, olisiko esimerkiksi 5- tai 7-portainen asteikko tuonut enemmän eroja ryhmien välille. Lisäksi aineistosta jouduttiin poistamaan useita vastaajia, jotka olivat jättäneet vastaamatta perhetaustaa selvittävään kysymykseen. Tulosten kannalta olisi mielenkiintoista tietää, mikä vastaamattomuuden syynä oli. Vastaamattomuus saattaa johtua esimerkiksi vastaajan huolimattomuudesta tai tietoisesta valinnasta jättää vastaamatta.

Otoksen suuri koko lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, mutta asetti myös haasteita tilastollisissa analyyseissa. Aineiston suuren koon vuoksi analyyksien tulokset

osoittavat helposti tilastollista merkitsevyyttä, vaikka todellinen ryhmien välinen efekti olisi pieni. (Nummenmaa 2009, 381.) Analyysien luotettavuutta pyrittiin parantamaan asettamalla merkitsevyystasoksi $p < .001$ sekä selvittämällä ryhmien vastausten väliset todelliset suuruuserot efektikoon avulla. Analyysien luotettavuutta ja toimivuutta pyrittiin vahvistamaan konsultoimalla tilastotieteen asiantuntijaa tarvittaessa.

7.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tunnistettiin tilastollisesti merkitseviä, mutta efektikooltaan pieniä eroja eri perhetaustoista tulevien oppilaiden kouluviihtyvyydessä. Opettajien ja Suomen koulutusjärjestelmän näkökulmasta tulokset olivat hyviä. Saatujen tulosten perusteella eri perhetaustoista tulevien oppilaiden välillä ei ollut suuria eroja kouluviihtyvyydessä ja sen osa-alueissa, joka antaa myönteistä palautetta tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä. Perhetaustasta riippumatta oppilaat viihtyivät koulussa keskimäärin hyvin. Kouluviihtyvyyden osa-alueista selkeästi heikoiten toteutuivat oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja kouluun sitoutuminen. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaankin oppilaan mahdollisuus osallistua koulun päätöksentekoon, ei tämä kuitenkaan näytä toteutuvan kouluissa kovinkaan hyvin. Tulevaisuudessa koulujen ja opettajien tulisi todella pohtia, miten oppilaita pystyttäisiin osallistamaan yhteisten päätösten tekoon entistä paremmin.

Sijoitettujen oppilaiden ryhmässä keskihajonnat kouluviihtyvyyden osa-alueiden toteutumisessa oli ryhmistä suurimmat, joka viittaa ryhmän sisäiseen heterogeenisyyteen. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia, eroaako eri paikkoihin sijoitettujen oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukset toisistaan. Lapsen sijaishuolto voidaan järjestää joko perhehoitona, laitoshoidon tai jollain muulla lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla (Lastensuojelulaki 2010/88, 49 §). Erilaisten sijoituspaikkojen voidaan olettaa tarjoavan lapsille vaihtelevaa apua ja tukea, joten tarkempi tutkimus aiheesta olisi mielenkiintoista. Samalla koulun henkilöstö ja sosiaalihuollon ammattilaiset saisivat tietoa siitä lapsiryhmästä, joka mahdollisesti tarvitsee eniten tukea kouluviihtyvyyden saavuttamiseksi.

Toinen jatkotutkimusehdotus liittyy oppilaan sijoituksen ajankohtaan ja sijoituspaikkojen lukumäärään. Lasten ja nuorten suhtautumisen koulua kohtaan on havaittu muuttuvan myönteisempään suuntaan huostaanoton jälkeen (Hedin ym. 2011), joten olisi mielenkiintoista selvittää, eroaako oppilaiden kouluviihtyvyyden osa-alueiden toteutuminen sijoituksen ajankohdasta riippuen. Pitkittäistutkimuksen avulla olisi mahdollista saada tietoa kouluviihtyvyyden tilan muuttumisesta oppilaan sijoitusprosessin aikana. Tällainen tutkimus voisi antaa arvokasta tietoa sijoitettujen lasten hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi tutkimuksessa olisi kiinnostavaa selvittää, onko oppilaan sijoituspaikkojen lukumäärä yhteydessä hänen kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Tulevaisuudessa aiheeseen liittyvää tutkimusta olisi mielekästä laajentaa myös laadullisen tutkimuksen näkökulmaan. Esimerkiksi haastatteluiden avulla oppilaiden kouluviihtyvyydestä ja siihen taustalla vaikuttavista syistä ja seurauksista olisi mahdollista saada syvällisempää tietoa.

Tärkeintä olisi tunnistaa ne oppilaat, jotka viihtyvät koulussa huonosti. Kouluviihtyvyys tulee nähdä tilannesidonnaisena asiana, johon sisältyy niin myönteiset kuin kielteisetkin lataukset (Soininen 1989). Kouluviihtyvyys on jatkuvassa muutoksessa oleva tila, johon vaikuttaa niin koulu yhteisöön, perheeseen kuin yksilöönkin liittyvät tekijät. Vaikka viihtymättömyys nähdään usein viihtyvyyttä pysyvämpänä ilmiönä (Manninen 2018), tulee muistaa, että oikealla toiminnalla siihenkin on mahdollista vaikuttaa (Soininen 1989). Kouluviihtyvyys ja -hyvinvointi voidaan nähdä jo valmiiksi tutkittuina aiheina, mutta niin kauan kuin kouluista löytyy huonosti viihtyviä oppilaita, on aiheesta tarpeen saada lisää tietoa. Peruskouluaikana koettu kouluviihtyvyys on hyvien oppimistulosten lisäksi yhteydessä myös hyvän itsetunnon kehittymiseen sekä myöhempään elämässä menestymiseen (Ahonen 2008).

LÄHTEET

Ahonen, A. (2008). Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 195–211.

Allardt, E. (1976). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.

Castren, A-M. (2009). Onko perhettä eron jälkeen? Eroperhe, etäperhe, uusperhe. Helsinki: Gaudeamus.

DeSantis-King, A., Huebner, E. S., Suldo, S. M & Valois, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295.

Gerhardt, S. (2007). Rakkaus ratkaisee. Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehitymiselle. Helsinki: Edita Prima Oy.

Haapasalo, L., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Education Research* 54(2), 133–150.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 15/2018.

Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

Hedin, L., Höjer, I. & Brunberg, E. (2011). Why one goes to school: what school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work* 16(1), 43–51.

Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. (2016). Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTa-hankkeen (2014-2015) päätulokset. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 3/2016.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. (15. painos) Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, K. (2012). Perhehoitoon sijoitettujen lasten antamat merkitykset kodilleen ja perhesuhteilleen. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 56/2012.

Ikonen, R. & Helakorpi, S. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 33/2019.

Ikonen, R., Hietämäki, J., Laakso, R., Heino, T., Seppänen, J. & Halme, N. (2017). Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimuksesta tiiviisti 21/2017.

Johansson, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups' structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1135–1142.

Kalalahti, M. (2007). Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5), 417–431.

Kalalahti, M. (2012). Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43(4), 375–390.

Kalland, M. & Sinkkonen, J. (2001). Finnish children in foster care: evaluating the breakdown of long-term placements. *Child welfare*, 80(5), 513–527.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Hyvä itsetunto (20. painos). Helsinki: WSOY.

Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuoppala, T., Forsell, M. & Säkkinen, S. (2019). Lastensuojelu 2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 23/2019.

Kupari, P. (2005). Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla, PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–126.

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys - WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Lastensuojelulaki. (2007). Finlex-säädöstietopankki.

Leve, L., Fisher, P. & DeGarmo, D. (2007). Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merril-Palmel Quarterly*, 53(4), 557–577.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Martin, P. Y. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family, Social work*, 7(2), 121–130.

Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Mohapatra, S., Irving, H., Paglia-Boak, A., Wekerle, C., Adlaf, E. & Rehm, J. (2010). History of family involvement with child protective services as a risk factor for bullying in Ontario schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 157–163.

Mäenpää, M. & Poutiainen, S. (2009). Nuorten aikuisten kertomuksia lapsena koetusta vanhempien avioerosta ja siitä kuulemisesta. Teoksessa A. Kääriäinen, J. Hämäläinen & P. Pölkki (toim.) *Ero, vanhemmuus ja tukeminen*, Helsinki: Hakapaino Oy, 80–103.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja, 2007:32. Yliopistopaino.

Nummenmaa, L. (2010). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (2. painos)*. Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. (2017). *Tilastollisten menetelmien perusteet. (1.–3. painos)*. Helsinki: Sanoma pro.

Olkinuora, E. (1983). Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:91. Turku: Kasvatustieteiden laitos.

Oraluoma, E. & Väливаara, C. (2016). Sijoitetun lapsen koulunkäynnin tukeminen. SISUKAS-työskentelymallin vaikuttavuuden arviointi. *Tutkimuksia* 2/2016. Jyväskylä: Pesäpuu ry.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. (1998). Finlex-sääöstietopankki.

Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

Pösö, T., Helavirta, S. & Laakso, R. (2018). Time in care: the very first months. *Families, Relationships and Societies*, 7(1), 89–101.

Ravens-Sieberer, U., Kökönyei, G. & Thomas, C. (2004). School and health. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. B. Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health policy for children and adolescents*, No. 4., 184–195.

Rinne, R. & Nuutero, A-K. (2001). Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A* : 195.

Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. (2016). Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Raportti 9/2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos ja Nuorisotutkimusverkosto.

Salo, S. (2011). Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimusnäkökulmaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sanz Garcia, A. I. & Margallo, E. M. (2014). Bullying: What's Going on? A Bibliographic Review of Last Twelve Months. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 132, 269–276.

Sinkkonen, J. (2005). Lasten reaktiot vanhempien eroon. Teoksessa P. Lipponen & P. Wesaniemi (toim.) *Lapsi ja ero* (2. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 125–137.

Soininen, M. (1989). Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 149–154.

Suomen perustuslaki. (1999). Finlex-säädöstietopankki.

Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely. Viitattu 14.4.2020

<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

Tilastokeskus. (2017). Perheet 2016. Viitattu 2.3.2020

https://www.stat.fi/til/perh/2016/perh_2016_2017-05-26_fi.pdf

Tuononen, P. (2008). *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. (2. painos). Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008.

Ung-Lanki, S., Turunen, M. & Hyvärinen, A. (2017). Kuntien toimintatavat koulujen ja sisäilmaongelmien hallinnassa ja toimenpiteiden kiireellisyyden arvioinnissa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Työpaperi 11/2017. Viitattu 24.2.2020

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135106/URN_ISBN_978-952-302-836-4.pdf?sequence=1

Vanttaja, M., Ursin, P. A. & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(5-6), 491–503.

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.

Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015: oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Väljjarvi, J. (2019). *Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4–13.

LIITTEET

LIITE 1. Kouluviihtyvyyttä kuvaavien summamuuttujien muodostuminen Konun (2002) koulun hyvinvointimalliin pohjautuen.

Summamuuttujista poistetut väittämät merkitty sulkeisiin.

| | Summamuuttujan nimi | Cronbachin alfa |
|--|-----------------------|-----------------|
| KOULUN OLOSUHTEET | | |
| 1 Onko luokassasi rauhallista? | Koulun olosuhteet | .75 |
| 2 Välitunnit tai niille siirtyminen pelottavat minua | | |
| (3 Toivoisin välitunneille enemmän järjestettyä ohjelmaa) | | |
| 4 Liian kuuma sisällä | | |
| 5 Liian kylmä sisällä | | |
| 6 Tunkkainen ilma | | |
| 7 Epämiellyttävä haju | | |
| 8 Luokkahuoneen ahtaus | | |
| 9 Melu | | |
| 10 Liian kirkas tai hämärä valaistus | | |
| 11 Epämukavat työtuolit, työpöydät tai muut kalusteet | | |
| 12 Huonot WC:t, pukeutumis- tai peseytymistilat | | |
| SOSIAALISET SUHTEET | | |
| 1 Viihtyvätkö luokkasi oppilaat yhdessä? | Vertaissuhteet | .66 |
| 2 Miten hyvin tulet toimeen koulukavereiden kanssa? | | |
| 3 Luokkayhteisöä | | |
| 4 Kouluyhteisöä | | |
| 5 Tunnen välitunneilla olevani yksinäinen | | |
| 8 Kuinka usein sinua on kiusattu koulussa tämän lukukauden aikana? | Opettaja-oppilassuhde | .37 |
| 9 Kuinka usein olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän lukukauden aikana? | | |
| 6 Miten hyvin tulet toimeen opettajien kanssa? | | |
| 7 Ovatko opettajat kiinnostuneita siitä, mitä sinulle kuuluu? | | |

| | | |
|---|------------|-----|
| 10 Keskustelet vanhempien kanssa koulupäivästäsi | Kodin tuki | .46 |
| 11 Vanhempasi tukevat ja kannustavat sinua | | |

ITSENSÄ TOTEUTTAMISEN

MAHDOLLISUUDET

| | | |
|--|---------------------------|-----|
| (1 Kun luokassa puhutaan jostain, uskallatko sanoa, mitä mieltä olet) | Vaikuttamismahdollisuudet | .87 |
| 2 Koulun yhteiset säännöt | | |
| 3 Välituntitoiminta | | |
| 4 Koulun piha-alueet | | |
| 5 Kouluruokailu | | |
| 6 Koulun juhlat, tapahtumat ja retket | | |
| 7 Oppituntien sisältö | | |
| 8 Olen mielelläni koulussa | Kouluun sitoutuminen | .61 |
| 9 Olen usein innoissani koulutehtävistä | | |
| 10 Koulunkäynti on turhaa (11 En pärjää koulussa) | | |

TERVEYDENTILA

| | | |
|--|-------------|-----|
| 1 Mitä mieltä olet terveydentilastasi? | Terveystila | .81 |
| 2 Niska- tai hartiakipu | | |
| 3 Vatsakipu | | |
| 4 Vaikeuksia nukahtaa tai heräilemisiä öisin | | |
| 5 Päänsärkyä | | |
| 6 Olin epätoivoinen tai onneton | | |
| 7 En nauttinut mistään | | |
| 8 Olin niin väsynyt, että istuin vain paikallani tekemättä mitään | | |
| 9 Oli vaikeaa ajatella kunnolla tai keskittyä | | |
| 10 Ajattelin, että kukaan ei pidä minusta | | |
| 11 Ajattelin, että en voi koskaan olla yhtä hyvä kuin muut lapset | | |
