

Tunnetaidot ja minäpystyvyys kouluhyvinvoinnin selittäjinä viidennen ja kuudennen luokan oppilaille

Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma

Emma Halla

Ohjaaja
Tuike Iiskala

15.12.2023

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijä: Emma Halla

Otsikko: Tunnetaidot ja minäpystyvyys kouluhyvinvoinnin selittäjinä viidennen ja kuudennen luokan oppilailla

Ohjaaja: Tuike Iiskala

Sivumäärä: 74 sivua, 7 liitesivua

Päivämäärä: 15.12.2023

Tiivistelmä

Yhteiskunnallinen huoli suomalaisten lasten kouluhyvinvoinnista on herännyt viime vuosien aikana. Tieto siitä, minkälainen oppilaiden kouluhyvinvointi on ja mitkä asiat siihen vaikuttavat, on olennaista opetuksellisesta, kasvatuksellisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tunnetaidot ja minäpystyvyys ovat koulukontekstissa olennaisia käsitteitä, joilla on todettu olevan yhteys elämässä menestymiseen sekä yleiseen hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa selvitettiin viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointia sekä tunnetaitojen ja minäpystyvyyden rooleja sen selittäjinä. Kouluhyvinvointia tarkasteltiin sekä kokonaisuutena että osa-alueittain Konun (2002) koulun hyvinvointimallin mukaisesti. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös kouluhyvinvoinnissa ilmeneviä sukupuolieroja.

Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena viidessä alakoulussa Uudenmaan, Kymenlaakson ja Etelä-Karjalan alueilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 100 viidennen ja kuudennen luokan oppilasta. Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui sähköisellä Webropol -lomakkeella. Kyselylomake pohjautui Konun ja Lintosen (2006) koulun hyvinvointiprofiiliin, Rockhillin ja Greenerin (1999) lapsille suunnattuun tunnetaitomittariin (*Trait Meta-Mood scale for children*) sekä Banduran (2006) lapsille suunnattuun minäpystyvyydsmittariin. Aineisto analysoitiin käyttäen monipuolisia tilastollisia menetelmiä, kuten regressioanalyysiä, korrelaatioanalyysiä ja frekvenssianalyysiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että viidennen ja kuudennen luokan oppilaat raportoivat pääosin korkeaa kouluhyvinvointia. Kouluhyvinvoinnin osa-alueista merkityksellisimmäksi nousi sosiaaliset suhteet, mutta erot osa-alueiden välillä olivat pieniä. Sukupuolten välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Sekä tunnetaidoilla että minäpystyvyydellä havaittiin olevan positiivinen yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin ja niiden todettiin myös selittävän heidän kouluhyvinvointiaan. Minäpystyvyydellä oli tunnetaitoja voimakkaampi yhteys kouluhyvinvointiin.

Tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa kouluhyvinvoinnista ja tunnetaitojen sekä minäpystyvyyden yhteyksistä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Tulokset voivat hyödyttää muun muassa opettajia, kasvatushenkilökuntaa ja huoltajia ymmärtämään tunnetaitojen, minäpystyvyyden ja kouluhyvinvoinnin välisiä yhteyksiä ja edistämään oppilaiden hyvinvointia kouluympäristössä. Panostamalla oppilaiden minäpystyvyyden ja tunnetaitojen vahvistamiseen voidaan pyrkiä parantamaan heidän kouluhyvinvointiaan ja sitä kautta myös oppimista sekä yleistä hyvinvointia.

Avainsanat: kouluhyvinvointi, tunnetaidot, minäpystyvyys, oppilaat, oppilaiden hyvinvointi, hyvinvointi koulussa, kouluhyvinvointi alakoulussa

1	Johdanto	5
2	Kouluhyvinvointi, tunnetaidot ja minäpystyvyys	9
2.1	Kouluhyvinvointi hyvinvoinnin alakäsitteenä	10
2.1.1	Koulun hyvinvointimalli Konun mukaan	12
2.1.2	Kouluhyvinvoinnin tila Suomessa	17
2.1.3	Kouluhyvinvointi eri sukupuolilla	20
2.2	Tunnetaidot koulun ja oppimisen näkökulmasta	21
2.2.1	Tunnetaidot käsitteenä	21
2.2.2	Tunnetaidot osana kouluarkea	24
2.3	Minäpystyvyys koulukontekstissa	26
2.3.1	Banduran minäpystyvyysteoria	26
2.3.2	Minäpystyvyyssuskomusten merkitys koulussa	28
3	Tutkimuskysymykset	31
4	Tutkimusmenetelmä	34
4.1	Tutkittavat	34
4.2	Tiedonkeruumenetelmät	34
4.2.1	Kouluhyvinvointimittari	35
4.2.2	Tunnetaitomittari	36
4.2.3	Minäpystyvyyssmittari	37
4.3	Aineiston analysointi	38
4.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys	44
5	Tutkimuksen tulokset	47
5.1	Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi	47
5.1.1	Oppilaiden kouluhyvinvointi osa-alueittain	48
5.1.2	Kouluhyvinvoinnin sukupuolierot	49
5.2	Tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin	49
6	Pohdinta	52
6.1	Tulosten pohdinta	52
6.1.1	Oppilaiden kouluhyvinvointi pääosin korkea	52
6.1.2	Tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät oppilaiden kouluhyvinvointia	54
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	56
6.3	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	59
	Lähteet	62
	Liitteet	75
	Liite 1. Suostumuslomake huoltajille	75
	Liite 2. Kyselylomake	76
	Kuviot	
	<i>Kuvio 1. Kouluhyvinvoinnin viitekehys tässä tutkimuksessa Konun (2002) koulun hyvinvointimallia soveltaen</i>	13
	<i>Kuvio 2. Regressiomallin standardoitujen jäännösten jakauma suhteessa normaalijakaumaan</i>	43
	<i>Kuvio 3. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi prosentteina</i>	48

Taulukot

<i>Taulukko 1. Summamuuttujien tunnusluvut</i>	40
<i>Taulukko 2. Kouluhyvinvoinnin ryhmien tunnusluvut</i>	47
<i>Taulukko 3. Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden tunnusluvut</i>	48
<i>Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien väliset erot kouluhyvinvoinnissa ja sen osa-alueissa</i>	49
<i>Taulukko 5. Kouluhyvinvoinnin ja tunnetaitojen sekä minäpystyvyyden väliset korrelaatiot kokonaisuutena ja osa-alueittain</i>	50
<i>Taulukko 6. Regressioanalyysin tulokset tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteydestä viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointiin</i>	51
<i>Taulukko 7. Regressioanalyysin tulokset tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteyksistä kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin viidennen ja kuudennen luokan oppilailla</i>	51

1 Johdanto

Kouluhyvinvointi on ollut Suomessa tarkastelun kohteena koulujärjestelmämme syntymästä lähtien (Konu 2002, 10). Viime vuosien aikana fokus on laajentunut, ja kouluissa on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota oppimisen lisäksi myös oppilaiden hyvinvointiin (Parhiala 2020a, 4). Vaikka suomalaiset oppilaat ovat saavuttaneet kansainvälisessä mittakaavassa akateemista menestystä, on huoli heidän hyvinvoinnistaan herännyt. Tämän kasvavan kiinnostuksen nuorten hyvinvointia kohtaan voidaan nähdä heijastavan laajempaa yhteiskunnallista huolta lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilasta. (Janhunen 2013, 12; Parhiala 2020a, 5; Vasalampi, Torppa, Eklund, Ahonen, Lerkkanen, Salminen & Poikkeus 2018, 5.) Samalla on herännyt kysymys siitä, onko perinteinen hyvinvointivaltio muuttumassa kilpailukyky-yhteiskunnaksi (Karjalainen & Katainen 2022, 24). Tämä herättää kiinnostuksen ja tarpeen selvittää oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilaa ja tutkia, mitkä tekijät sitä mahdollisesti selittävät. Tämän tutkimuksen ensimmäisenä päätavoitteena on tutkia, millainen on suomalaisessa alakoulussa opiskelevien viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi.

Kouluvuodet ovat tärkeä elämänvaihe lapsille ja nuorille ja koulu toimii heille keskeisenä kasvu- ja kehitysympäristönä, muodostaen merkittävän roolin heidän elämälleen ja hyvinvoinnilleen (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 8). Kiurun, Wangin, Salmela-Aron, Kannaksen, Ahosen ja Hirvosen (2019) mukaan koulu voi olla lapsille ja nuorille vastaava paikka kuin työpaikka aikuisille. Kuten aikuiset työssään, myös lapset ja nuoret kohtaavat koulussa tilanteita, jotka voivat aiheuttaa stressiä tai ahdistusta, mikä vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa (Kiuru ym. 2019, 1058). Koulua ja oppilaiden kokemuksia koulunkäynnistä ja kouluympäristöstä voidaan näin ollen pitää lasten ja nuorten hyvinvoinnin ymmärtämisen ja tutkimisen kannalta tärkeinä ulottuvuuksina (ks. Janhunen 2013, 12; Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 7).

Kouluhyvinvoinnilla viitataan yleisesti oppilaan tyytyväisyyteen kouluelämäänsä sekä hänen näkemyksiinsä siihen vaikuttavien tekijöiden laadusta (Minkkinen 2015, 35). Janhusen (2013) mukaan kouluhyvinvointia voidaan tarkastella oppilaiden kokonaishyvinvoinnin tilana, joka muodostuu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Oppilaan kouluhyvinvoinnin on todettu olevan osa hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan, joka ulottuu myös koulun seinien ulkopuolelle. (Janhunen 2013, 17.) On myös havaittu, että hyvä kouluhyvinvointi vaikuttaa myönteisesti yksilöiden elämäntyytyväisyyteen vielä

kouluvuosien jälkeenkin (Blom-Hoffman, Wilcox, Dunn, Leff & Power 2008, 568; Bradshaw & Keung 2011, 4, 14–15; Kämppi ym. 2012, 7; Samdal & Torsheim 2012, 48).

Kouluhyvinvoinnin vaikutukset ulottuvat siis usealle elämänalueelle, ja nykyhetkestä tulevaisuuteen, mikä korostaa sen tutkimisen tärkeyttä.

Tieto oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä on olennaista kasvatuksen, opetuksen ja kehitystyön suunnittelussa sekä yhteiskunnallisessa tarkastelussa (Janhunen 2013, 11). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan useaan otteeseen esiin oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja tukeminen.

Opetussuunnitelmassa painotetaan muun muassa koulun käytänteiden, oppilashuollon, vuorovaikutuksen sekä koulun turvallisuuden merkitystä oppilaiden kouluhyvinvoinnille. (POPS 2014, 16, 20, 24, 25.) Oppilaan hyvinvoinnilla on olennainen merkitys myös oppimisen kannalta, sillä oppimisen ja oppimistulosten on todettu olevan yhteydessä opetukseen, kasvatukseen ja hyvinvointiin (Konu 2002, 43). Muun muassa Holopaisen (1991, 44) mukaan oppilaan akateemiset tavoitteet toteutuvat vain silloin, kun hänen hyvinvointinsa edellytyksistä on huolehdittu. Vastaavasti Tomynin ja Cumminsin (2011, 407) mukaan heikko hyvinvointi voi vaikuttaa negatiivisesti nuorten koulumenestykseen ja sosiaaliseen kehitykseen.

Poikolainen (2015, 17) korostaa, että lasten hyvinvoinnin tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla tulisi olla tietoa niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat positiivisesti lasten hyvinvointiin. Tämän vuoksi oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilan selvittämisen lisäksi tässä tutkimuksessa toisena päätavoitteena on tutkia, pystytäänkö oppilaiden tunnetaidoilla tai minäpystyvyydellä selittämään heidän kouluhyvinvointiaan. Nämä käsitteet valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, sillä vaikka sekä tunnetaitojen (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak 2017, 13, 15–17; Lahtinen & Rantanen 2019, 10) että minäpystyvyyden (Multon, Brown & Lent 1991, 2–3; Pajares 2006, 343) on todettu olevan koulumaailmassa paljon esillä olevia käsitteitä, ei niiden yhteydestä kouluhyvinvointiin löydy juurikaan aiempaa, vertaisarvioitua tutkimustietoa. Lisäksi tunnetaidot ja minäpystyvyys ovat aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Salovey, Bedell, Detweiler, Mayer 1999, 142) osoitettu oleellisiksi myös elämässä menestymiselle ja hyvinvoinnille. Siksi on oleellista tutkia tunnetaitoja ja minäpystyvyyttä oppilaiden kouluhyvinvoinnin näkökulmasta.

Tunnetaidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tunnistaa tunteita, olla tietoinen erilaisista tunteista sekä taitoa säädellä omia tunnereaktioitaan (Carr 2013, 138). Vaikka tunnetaitojen käsite ei

ole uusi, on tunnetaitojen merkitystä erinäisille kouluun ja oppimiseen liittyville osa-alueille alettu korostaa viime vuosina enemmän (esim. Lahtinen & Rantanen 2019, 10; Opetushallitus 2023). Tällaisia osa-alueita ovat esimerkiksi keskittyminen, muisti ja energisyys (Lahtinen & Rantanen 2019, 14). Tunnetaidot ja niihin liittyvä tunnetaitokasvatus ovatkin olleet esillä kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä julkaisuissa viime aikoina, mikä kertoo aiheen ajankohtaisuudesta ja merkityksellisyydestä. Esimerkiksi Opetushallitus on vuonna 2022 julkaissut oppaan ”Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa” ja vuonna 2023 oppaan ”Tunnetaidot koulussa”. Lisäksi on julkaistu uutisia (esim. Hannus 2022; Turun yliopisto 2023) tunnetaitojen opetuksen lisääntymisestä koulussa. Tunnetaitojen ajankohtaisuuden lisäksi niiden tutkimisen merkitystä kouluhyvinvoinnin näkökulmasta korostaa muun muassa se, että hyvien tunnetaitojen on todettu (Djambazova-Popordanoska 2016, 497) edistävän esimerkiksi oppimista ja oppimistuloksia sekä henkistä hyvinvointia.

Minäpystyvyydellä viitataan yksilön käsityksiin ja uskomuksiin omasta kyvykkyydestään selviytyä ja suoriutua erilaisista tehtävistä ja tilanteista. Nämä käsitykset myös ohjaavat ihmisen toimintaa sekä motivaatiota. (Bandura 1977, 194; Koski 2019, 54–55). Kuten tunnetaidoilla, myös minäpystyvyyden tutkimuksella on pitkä historia, ja sen yhteyttä esimerkiksi oppimiseen ja motivaatioon on tutkittu laajasti (esim. Multon, Brown & Lent 1991; Pajares 2006; Schunk 1995; Yusuf 2011). Minäpystyvyyden on osoitettu olevan yhteydessä myös yksilön yleiseen hyvinvointiin (Pajares 2006, 340). Lisäksi minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan sekä yksilön yhteisölliseen että yksilölliseen toimintaan, joka osaltaan vaikuttaa myös hänen hyvinvointiinsa (Vesioja 2006, 98).

Aiempien tutkimusten (esim. Kämppi ym. 2012, 9) perusteella ikä vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilaat kokevat koulussa viihtymisen. Tässä tutkimuksessa keskitytään viidennen ja kuudennen luokan oppilaisiin, sillä halutaan tarkastella nimenomaan alakouluikäisten oppilaiden kouluhyvinvointia. Tämä ikäryhmä on tutkimukseen sopiva, sillä oppilaat ovat ehtineet sopeutua kouluun ja heillä on kokemusta alakoulussa opiskelemisestä ja siten mahdollisesti myös tutkittavista aiheista. Oppilaat ovat keränneet jo useammalta vuodelta opetus- ja opiskelutilanteissa saatuja kokemuksia, joiden on todettu muovaaman merkittävästi heidän minäpystyvyyssuskomuksiaan (Lehtinen, Vauras & Lerikkanen 2016, 129). Iän myötä oppilaiden itsenäisyys ja kriittinen ajattelutaito myös vahvistuvat (Söderlund & Joronen 2013, 307), mikä voi olla olennaista heidän kyvyilleen arvioida ja tarkastella omaa kouluhyvinvointiaan. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden ikäryhmällä on myös todettu olevan nuorempia oppilaita enemmän sosiaalisia suhteita ja kehittyneemmät tunne-elämän

käsittelytaidot, jotka liittyvät tässä tutkimuksessa käsiteltäviin käsitteisiin, kuten kouluhyvinvointiin ja tunteisiin (ks. Carr 2013, 157).

Tavoitteena on, että tästä tutkimuksesta saadun tiedon avulla voidaan lisätä muun muassa opettajien, kasvatusalan työntekijöiden, oppilashuollon ammattilaisten, huoltajien sekä oppilaiden tietämystä oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilasta ja siitä, löytyykö yleiselle hyvinvoinnille ja oppimiselle merkityksellisistä teemoista selitystä myös kouluhyvinvoinnille. Tämän tiedon valossa koulun aikuiset voivat pyrkiä kehittämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä parantamaan oppilaiden hyvinvointia. Kouluhyvinvoinnin parantamisen kautta on mahdollista edistää myös oppilaiden oppimista (ks. Tomyn & Cummins 2011, 407). Lisäksi tutkimuksen kautta pyritään syventämään käsityksiä siitä, mitkä kouluhyvinvoinnin rakennuspalikoista vaativat mahdollisesti enemmän huomiota kouluhyvinvoinnin parantamiseksi kokonaisuutena. Myös ymmärrystä sukupuolten välisistä eroista kouluhyvinvoinnin näkökulmasta halutaan lisätä, jotta ne voitaisiin huomioida paremmin koulun arjessa ja siten pyrkiä parantamaan kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointia.

2 Kouluhyvinvointi, tunnetaidot ja minäpystyvyys

Vaikka kouluhyvinvointia, tunnetaitoja ja minäpystyvyyttä on erikseen tutkittu laajasti, ei niiden välisistä suoranaisista yhteyksistä koulumaailmassa löydy paljoakaan tutkimustietoa. Sekä tunnetaidot että minäpystyvyys on kuitenkin yhdistetty yleisen hyvinvoinnin kannalta olennaisiksi tekijöiksi. Muun muassa Juusolan (2015, 10), Saarisen ja Kokkosen (2003, 54) sekä Nummenmaan (2022, 192) mukaan tunnetaidot muodostuvat taidoista, jotka edistävät yksilön hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Puolestaan esimerkiksi Solinin, Appelqvist-Schmidlechnerin, Nordlingin ja Tammisen (2018, 2) sekä Ruudun ja Salmimiehen (2015, 110) mukaan yksilön minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat hänen hyvinvointiinsa. Myös minäpystyvyys -käsitteen kehittäjän Banduran (1997, 4) mukaan itseään koskevat pystyvyysuskomukset vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin. Lisäksi Pajares (2006, 340) on osoittanut tutkimuksessaan sekä minäpystyvyyteen että tunnetaitoihin liittyvien prosessien kehittämisellä olevan yhteys lasten ja nuorten hyvinvointiin. Tällaisia prosesseja ovat muun muassa tunneprosessit, motivaatioprosessit sekä kognitiiviset prosessit. (Pajares 2006, 340–341.) Näin ollen voidaan pitää tunnetaitojen ja minäpystyvyyden tutkimista kouluhyvinvoinnin selittäjinä olennaisena.

Aikaisemmat tutkimukset (esim. Kirk, Schutte & Hine 2008, 432; Pajares 2006, 351) ovat antaneet viitteitä myös tunnetaitojen ja minäpystyvyyden välisestä vuorovaikutteisudesta, mikä lisää kiinnostusta tutkia juuri näitä käsitteitä yhdessä tässä tutkimuksessa. Muun muassa Pajaresin (2006, 351) mukaan yksilön tunnetilat välittävät tietoa hänen minäpystyvyydestään, sillä positiiviset ja optimistiset tunnetilat usein vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta, kun taas kielteiset voivat heikentää sitä. Kirk, Schutte ja Hine (2008, 432) ovat puolestaan korostaneet mahdollisuutta vaikuttaa yksilön tunneprosesseihin ja tunteisiin liittyvään toimintaan minäpystyvyysuskomusten kautta. Myös esimerkiksi Saarnin (1999, 279) mukaan tunteiden ohjaamiseen liittyvää minäpystyvyyttä voidaan pitää tunnetaitojen kulmakivenä.

Tässä luvussa määritellään tämän tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ja niiden yhteydet koulumaailmaan ja kouluhyvinvointiin. Ensin tarkastellaan tutkimuksen pääkäsitteeksi lukeutuvan kouluhyvinvoinnin käsitteen määritelmiä, tutkimuksessa hyödynnettävää Konun (2002) koulun hyvinvointimallia, kouluhyvinvoinnin tilaa Suomessa sekä aikaisempia tutkimuksia sukupuolten välisistä eroista kouluhyvinvoinnissa. Tämän jälkeen käsitellään tunnetaitojen ja minäpystyvyyden määritelmiä. Lisäksi tarkastellaan sekä tunnetaitoja että minäpystyvyyttä koulun ja kouluhyvinvoinnin näkökulmista.

2.1 Kouluhyvinvointi hyvinvoinnin alakäsitteenä

Hyvinvointi on moniulotteinen käsite, jota voidaan määritellä usealla eri tavalla, tarkastella useasta näkökulmasta ja käyttää erilaisissa merkityksissä (Janhunen 2013, 14–15; Konu 2002, 21). Määritelmiä ja teorioita hyvinvoinnille on luotu sekä kansainvälisellä (esim. Seligman 2011) että kotimaisella tutkimuskentällä (esim. Konu 2002; Rimpelä 2008; Vornanen 2001). Vaikka eri tutkijoiden näkemykset hyvinvoinnista nojaavat heidän soveltamiinsa viitekehyksiin tai teoriaperinteisiin, useille määritelmille ja teorioille on yhteistä ajatus siitä, että hyvinvointi koostuu useammasta eri osa-alueesta tai tekijästä (Karvonen 2019, 96).

Allardt on yksi tunnetuimmista hyvinvointiteorian luojaista ja hyvinvoinnin jaottelijoista ja hänen teoriaansa (1976) on hyödynnetty monen uudemman hyvinvointiteorian (esim. Konu 2002; Vornanen 2001) pohjana. Hän määrittelee sosiologisessa teoriassaan hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihmisellä on mahdollisuus tyydyttää perustarpeensa. Allardtin (1976) mukaan hyvinvointiin sisältyvät elämisen taso ja laatu, jotka voidaan määritellä uudelleen aina elinolojen muuttuessa. Hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen tarpeentyydytyksen luonteen perusteella. Nämä ulottuvuudet ovat elinolot (*having*), yhteyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*). (Allardt 1976, 37–38.)

Elinoloilla tarkoitetaan Allardtin (1976) mukaan materiaalisia olosuhteita, joita jokainen ihminen tarvitsee. Elinolot tarkoittavat yksilön omistamia tai hallitsemia resursseja, hänen elinympäristöään sekä hänen kokemiaan puutteita tai kehitystarpeita. Yhteyssuhteet pitävät sisällään tarpeet liittyä ja yhdistyä toisiin ihmisiin sekä rakentaa ja omata sosiaalisia identiteettejä. Lisäksi yhteyssuhteisiin liittyy olennaisesti yksilön tavat käyttäytyä toisten ihmisten seurassa. Itsensä toteuttaminen tarkoittaa suhdetta yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan, luonnon ja maailman välillä. Se voidaan mieltää myös persoonalliseksi kasvuksi, eli yhteiskuntaan integroitumiseksi ja luonnon kanssa harmoniassa elämiseksi. (Allardt 1976, 37–38; Konu 2002, 19–20.) Myöhemmin Allardt on muuttanut itsensä toteuttamisen osa-alueen tarkoittamaan sosiaalista identiteettiä, joka korostaa ihmisen minäkuvan tärkeyttä hyvinvoinnin näkökulmasta (Konu 2002, 19–20).

Muun muassa Vornanen (2001) määrittelee hyvinvoinnin ja sen osa-alueet hyödyntäen pohjana Allardtin (1976) näkemystä hyvinvoinnista. Määritelmässään Vornanen (2001) käsittelee erityisesti lapsen hyvinvointia, mikä on myös tässä tutkimuksessa olennainen näkökulma. Vornanen (2001, 26–27) jakaa määritelmässään hyvinvoinnin kolmeen osa-alueeseen, joita ovat turvallisuus, tyytyväisyys ja onnellisuus. Turvallisuuden voidaan nähdä

olevan samankaltainen Allardtin (1976) teorian sisältämän sosiaalisten suhteiden osa-alueen kanssa. Tyytyväisyys puolestaan kuvastaa Allardtin (1976) jaottelusta osa-alueita elinolot, ja onnellisuus viittaa yksilön turvallisuuden ja tyytyväisyyden tunteisiin. Vornanen (2001) nostaa esiin myös Lapsen oikeuksien yleissopimuksen, jonka sisältämät oikeudet ”hoitoon ja suojeluun, osallisuuteen ja osallistumiseen sekä yhteiskunnallisiin voimavaroihin” ovat hänen mielestään edellytyksiä lapsen hyvinvoinnin mahdollistamiselle. (Vornanen 2001, 26–27.)

Kuten edellä mainitut Allardt (1976) ja Vornanen (2001), myös Konu (2002) kuvailee hyvinvointia käsitteeksi, joka muodostuu sekä fyysisistä että psyykkisistä tekijöistä. Tällaisia tekijöitä voivat Konun (2002) mukaan olla esimerkiksi fyysinen ja henkinen terveys, elämän merkityksellisenä kokeminen, yhteisöllisen kuulumisen tunne, henkilökohtaisten päämäärien saavuttaminen, käsitys itsestä ja omista arvoista, omat oikeudet, resurssit ja velvoitteet, perhe, vapaa-aika ja työ, sosiaalinen tuki, ympäröivä kulttuuri, yleinen tyytyväisyys, yksilölliset kokemukset, elämäntaitot, elämäkokemus sekä tarpeiden täytyminen (Konu 2002, 13–18). Myös esimerkiksi Rimpelän (2008, 19) määritelmän mukaan hyvinvoinnissa yhdistyvät geenit ja ympäristö sekä vuorovaikutus, kuormitus ja elintavat.

Yksi yleinen jaottelu hyvinvoinnin tarkastelussa perustuu siihen, mistä tai kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Hyvinvointia voidaan tarkastella muun muassa objektiivisesta, subjektiivisesta, psykologisesta tai sosiaalisesta näkökulmasta. Näin ollen hyvinvoinnin tarkastelu voidaan rajata esimerkiksi koskemaan joko yksilöä tai laajempaa yhteisöä. (Konu 2002, 11.) Subjektiiivinen hyvinvointi viittaa yksilön näkökulmasta tarkasteltavaan hyvinvointiin, jolla tarkoitetaan yleistä käsitettä, joka arvioi yksilön hyvinvointia eri näkökulmista mitattuna. Subjektiiivisen hyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan esimerkiksi yksilön tyytyväisyydestä elämään ja sen osa-alueisiin, positiivisista kokemuksista sekä negatiivisten kokemusten vähäisestä määrästä. Yleinen subjektiivinen hyvinvointi voi tarkoittaa elämään tyytyväisyyttä sekä tyytyväisyyden ja nautinnon tasoa. Subjektiiivisen hyvinvoinnin osa-alueet taas sisältävät itsearviointeja esimerkiksi itsetuntemuksesta, hallinnan tunteesta ja tyytyväisyydestä omaan työhön. (Konu 2002, 15–16.) Yksilön tai yhteisön näkökulman lisäksi hyvinvoinnin arvioiminen voidaan suunnata käsittelemään yleistä hyvinvointia tai rajata tarkastelu johonkin erityisalueeseen, kuten hoitolaitokseen, työhön tai kouluun (Konu 2002, 12). Tässä tutkimuksessa hyvinvointia tarkastellaan subjektiivisesta näkökulmasta ja hyvinvoinnin tarkastelu sekä mittaaminen rajataan koulukontekstiin. Näistä kahdesta muodostuu käsite subjektiivinen kouluhyvinvointi.

Kouluhyvinvointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa subjektiivisen kouluhyvinvoinnin näkökulmasta.

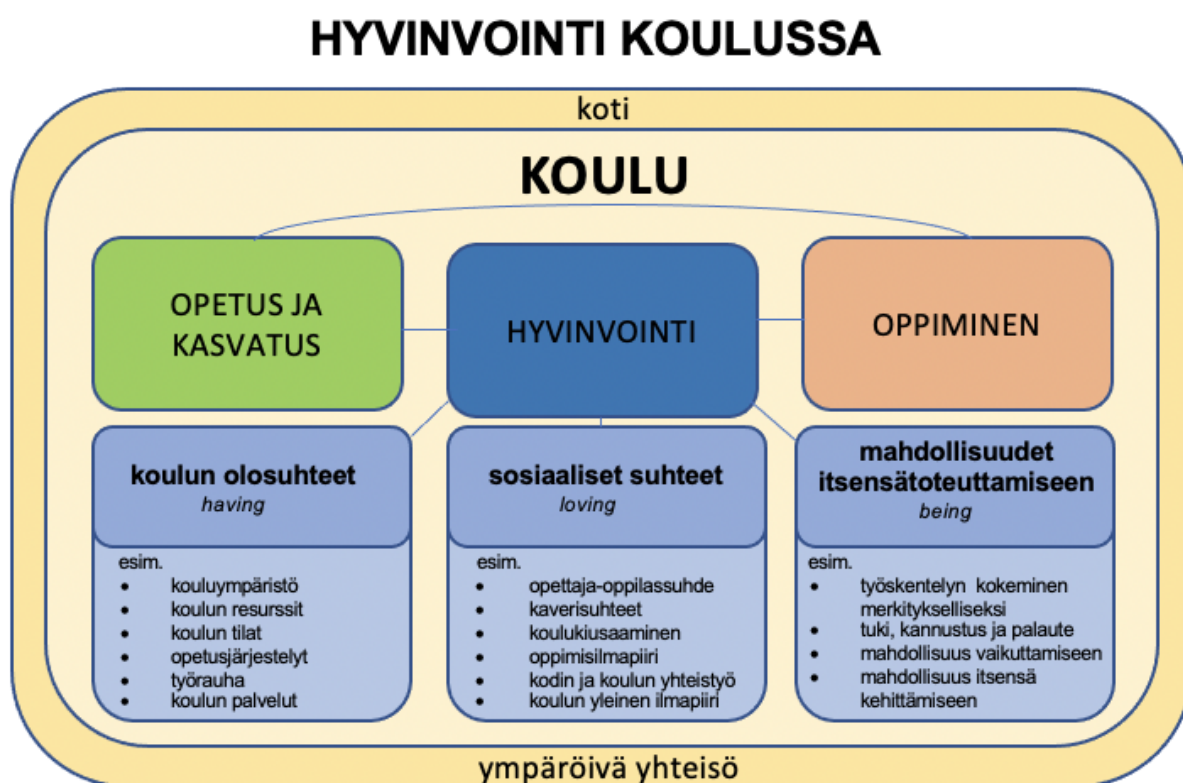
Subjektiivisella kouluhyvinvoinnilla tarkoitetaan oppilaan henkilökohtaisia näkemyksiä siitä, minkälaisena hän näkee kouluelämänsä ja siihen liittyvien tekijöiden laadun (Minkkinen 2015, 35). Näiden tekijöiden tutkimisessa on aikaisemmissa tutkimuksissa hyödynnetty erilaisia mittareita, jotka ovat mitanneet muun muassa koulussa viihtymistä, jaksamista ja motivaatiota (Opdenakker & van Damme 2000, 168–170; Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala 2002, 243; Savolainen 2001, 75–76) sekä suhdetta opettajiin ja luokkatovereihin (Opdenakker & van Damme 2000, 168–170; Savolainen 2001, 75–76). Subjektiivisen kouluhyvinvoinnin tutkimukset (esim. Savolainen 2001; Rask ym. 2002) ovat osoittaneet, että sekä fyysiset että psyykkiset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Esimerkiksi Savolaisen (2001, 75–76) subjektiivista kouluhyvinvointia mittaava tutkimus osoitti, että oppilaiden kouluhyvinvointiin olivat yhteydessä koulun ilmapiiri, yhteistyö, rohkaisu, ongelmissa tukeminen sekä koulun organisaatio ja fyysinen työskentely-ympäristö. Rask ja kumppanit (2002, 247–248) puolestaan havaitsivat suomalaisia kouluja tutkiessaan, että koulutyöstä pitäminen, siitä selviäminen ja innokkuus koulutyötä kohtaan olivat positiivisesti yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin koulussa.

2.1.1 Koulun hyvinvointimalli Konun mukaan

Subjektiivista kouluhyvinvointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa pitkälti Konun (2002) käsitteellisen koulun hyvinvointimallin mukaisesti (ks. kuvio 1). Mallin avulla Konu on pyrkinyt selittämään kouluhyvinvointiin liittyviä osa-alueita sekä tarjoamaan välineen kouluhyvinvoinnin arvioimiseen. Malli perustuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan ja se on pohjattu vuosien 1998-2002 kouluterveyskyselyiden aineistoon. Konu (2002) sovelsi tutkimuksessaan Allardtin hyvinvointimallia koulumaailmaan hyödyntämällä koulua koskevaa psykologista, sosiologista sekä kasvatusta ja terveystieteellistä kirjallisuutta. (Konu 2002, 11–12, 43.) Koulun hyvinvointimalli käsittelee kouluhyvinvointia subjektiivisesti oppilaan näkökulmasta (Konu 2002, 44).

Koulun hyvinvointimallin pätevydestä antaa osviittaa muun muassa Simmons, Grahamin ja Thomasin (2015) tekemä haastattelututkimus, jossa kysyttiin oppilailta kouluhyvinvoinnin keskeisistä tekijöistä sekä parannusehdotuksista. Tutkimuksessa oppilaat korostivat pedagogiikan laatua, ympäristön merkitystä, sosiaalisten suhteiden tärkeyttä sekä mahdollisuutta ilmaista omia mielipiteitään (Simmons, Graham & Thomas 2015, 135). Kaikki

edellä mainitut tekijät löytyvät myös Konun (2002) koulun hyvinvointimallista, sillä muun muassa opetusjärjestelyt, koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen nousevat myös siinä esiin kouluhyvinvointiin yhteydessä olevina tekijöinä (kuvio 1). Tämä yhtäläisyys vahvistaa koulun hyvinvointimallin (2002) merkitystä ja sen kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin ja näkemyksiin, minkä vuoksi se valikoitui osaksi myös tätä tutkimusta. Kuviossa 1 on kuvattuna Konun (2002) koulun hyvinvointimalliin pohjautuva, tässä tutkimuksessa hyödynnettävä viitekehys kouluhyvinvoinnille.



Kuvio 1. Kouluhyvinvoinnin viitekehys tässä tutkimuksessa Konun (2002) koulun hyvinvointimallia soveltaen

Kouluhyvinvointia tarkastellaan koulun hyvinvointimallissa (2002) kokonaisuutena, joka muodostuu erilaisista osatekijöistä. Allardtin (1976) teorian mukaisesti myös Konu (2002) on jakanut hyvinvoinnin osa-alueisiin, jotka ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (*being*) ja terveydentila (*health*).

Koulun olosuhteet pitävät sisällään sekä fyysiset olosuhteet ja ympäristöt koulussa että opetuksen järjestämisen ja koulussa tarjottavat palvelut (Konu 2002, 22). Tällaisiin olosuhteisiin vaikuttavat muun muassa fyysinen koulurakennus ja ympäristöt sekä koulun resurssien määrä. Olosuhteet pitävät sisällään myös vähemmän konkreettisia tekijöitä, kuten koulun viihtyisyyden, melutason, lämpötilan, ilmastoinnin ja turvallisuuden. Lisäksi esimerkiksi oppimisympäristöön ja järjestelyihin liittyvät asiat luetaan kuuluvaksi koulun olosuhteiden alle. Tällaisia ovat esimerkiksi opetussuunnitelma, istumajärjestys, lukujärjestys, ryhmäkoko sekä opettajien käyttämät pedagogiset ja luokanhallinnalliset käytänteet, kuten rangaistukset. Myös oppilaille tarjolla olevat palvelut, kuten terveydenhuolto- ja kuraattoripalvelut, oppilaanohjaus sekä kouluruokailu liittyvät koulun olosuhteisiin. (Konu 2002, 44.) Edellä mainituilla koulun olosuhteisiin kuuluvilla tekijöillä on merkittävä yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin (Konu 2002, 11). Hyvien kouluolosuhteiden on todettu myös Holopaisen ja Savolaisen (2008, 98) tutkimuksessa voivan vahvistaa oppilaiden kouluhyvinvointia, kun taas jatkuvasti muuttuvien pedagogisten käytänteiden ja hankaluuksien oppimisympäristön kanssa on todettu voivan heikentää sitä.

Sosiaaliset suhteet koostuvat koulun oppimisilmapiiristä sekä koulun sisäisistä sosiaalisista suhteista ja koulukiusaamisesta. Tämä osa-alue siis painottuu oppilaiden sosiaaliseen oppimisympäristöön, opettaja-oppilassuhteisiin, oppilaiden välisiin kaverisuhteisiin, ryhmän sisäiseen dynamiikkaan, koulukiusaamiseen, kodin ja koulun yhteistyöhön, päätöksentekoon koulussa sekä laajemmin koko koulun yleiseen ilmapiiriin. Myös koulun ja ympäröivän yhteisön, kuten terveydenhuollon tai sosiaalitoimen välinen yhteistyö kuuluu sosiaalisten suhteiden osa-alueeseen. (Konu 2002, 44–45.) Konun (2002) lisäksi myös muissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Savolainen 2001, 50, 56; Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel 2007, 278, 287–288) on nostettu esiin koulussa ja luokkahuoneessa vallitsevan ilmapiirin sekä koulun sisäisten vuorovaikutussuhteiden merkitys oppilaiden kouluhyvinvoinnille ja tyytyväisyydelle koulussa. Esimerkiksi Fanin ja Dempsey'n (2017, 164–165) tutkimus osoitti, että oppilaat, joita toiset oppilaat kohtelevat huonosti kouluympäristössä, menestyvät koulussa heikommin ja luottavat vähemmän itseensä kuin sellaiset oppilaat, joita ei kohdella huonosti kouluympäristössä. Myös Minkkisen (2015, 82) mukaan oppilaiden sosiaaliset suhteet vaikuttavat erityisen voimakkaasti heidän kouluhyvinvointiinsa.

Yksi sosiaaliin suhteisiin lukeutuva, negatiivisesti kouluhyvinvointiin vaikuttava ilmiö on koulukiusaaminen. Kyseessä on ryhmäilmiö, joka muodostuu ryhmän sisäisten sosiaalisten

suhteiden ja roolien pohjalta. Ryhmän jäsenet voivat osallistua ilmiöön eri tavoilla, muissakin kuin kiusaajan tai kiusatun rooleissa. Tällaisia rooleja voivat olla esimerkiksi kiusaajan apuri, tukija tai uhrin puolustaja. (Salmivalli 2003, 34.) Natvigin, Albrektsenin ja Ovarnstromin (2001, 570) mukaan opettajien ja toisten oppilaiden tuella on mahdollista ehkäistä kiusaamista. Näin ollen kouluissa olisi tärkeää suunnata resursseja ryhmien sisäisten sosiaalisten suhteiden parantamiseen, mikä voisi parantaa myös oppilaiden kouluhyvinvointia.

Myös opettaja-oppilassuhde on kouluhyvinvoinnin näkökulmasta merkittävä sosiaalinen suhde. Opettajat ovat erityisen tärkeitä oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä, sillä he voivat jatkuvasti havainnoida oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja pystyvät tarjoamaan tukea mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Ojala 2017, 32; Salmela-Aro 2010, 385.) Oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että opettajat suhtautuvat myönteisesti työhönsä, toisiin opettajiin sekä oppilaisiin ja ovat sitoutuneita oppilaisiinsa sekä heidän hyvinvointinsa edistämiseen (Hoy & Hannum 1997, 293). Hoy ja Hannum (1997, 294) määrittelevät opettajan ja oppilaan välisen suhteen sitoutumisen ja akateemisen painotuksen kautta. Akateeminen painotus viittaa opettajan oppilaille asettamiin korkeisiin, mutta saavutettavissa oleviin tavoitteisiin sekä uskon oppilaiden kykyihin. Toimivan vuorovaikutuksen myötä oppilaat puolestaan työskentelevät ahkerasti ja arvostavat hyvää akateemista menestystä. Sitoutumisella tarkoitetaan opettajan ystävällisyyttä, myönteisyyttä, omistautuneisuutta ja yhteyttä oppilaitaan kohtaan. (Hoy & Hannum 1997, 294.)

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen kuvastaa työskentelyn tärkeyden arvostamista ja oppilaan edellytyksiä opiskella omien kykyjensä ja taitojensa puitteissa sekä saada tukea, kannustusta ja monipuolista palautetta. Tämä osa-alue pitää sisällään yksilön suhteen itsensä ja ympäröivän maailman välillä sekä henkilökohtaisen kasvamisen ja sopeutumisen ympäristöihin. Konun (2002) mallissa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueeseen sisältyy oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa tärkeimpiin asioihin elämässään. Tärkeäksi osaksi itsensä toteuttamista voidaan koulun näkökulmasta nähdä koulun oppilaille tarjoamat mahdollisuudet osallistua itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon sekä tuntea itsensä tärkeäksi osaksi koulu yhteisöä. Erityisesti mahdollisuudet kehittää omaa tiedollista ja taidollista osaamistaan omissa kiinnostuksen kohteissa omaan tahtiinsa ovat tärkeitä. Jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti suunnattu opetus, ohjaus ja kannustaminen tuottaa myönteisiä kokemuksia oppilaille, mitkä puolestaan tukevat kokemusta itsensä toteuttamisesta. (Konu 2002, 45–46.)

Myös Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) mukaan kouluhyvinvointi edellyttää sitä, että oppilas tiedostaa suhteen itsensä, oman toimintansa ja yhteisön välillä. On myös tärkeää, että oppilas kokee itsensä ja työskentelynsä tulevan arvostetuksi sekä opettajien ja koulukavereiden että vanhempiensa toimesta. Tämä on olennaista opiskelun ja koulunkäynnin merkitykselliseksi tuntemisen ja sitä kautta myös itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kannalta. (Pietarinen, Soini & Pyhäلتö 2008, 57–58.) Jotta oppilas voi kokea oppimisen merkitykselliseksi, tulee hänen saada kunnioitusta tekemästään työstä (Konu & Rimpelä 2002, 84.) Koulussa työskentelyn ohella mahdollisuudet vapaa-ajan harrastamiseen välitunneilla tai tauoilla sekä tiivis yhteys ympäröivän luonnon kanssa vahvistavat itsensä toteuttamisen tunnetta. (Konu 2002, 46.)

Terveydentilaa arvioidaan pitkälti oppilaan psykosomaattisten oireiden ja tilapäisten sairastumisten tai pitkäaikaissairauksien kautta. Tämä osa-alue sisältää muun muassa fyysiset ja psyykkiset oireet, perinteiset vilustumiset sekä krooniset ja hetkelliset taudit ja sairaudet. Terveiden voidaan ajatella viittaavan erilaisten tautien ja sairauksien puuttumiseen. Taudeilla tarkoitetaan jonkinlaisia poikkeavuuksia ihmiskehossa, joita diagnosoidaan lääketieteen avulla. Sairaudet puolestaan tarkoittavat ihmisten kokemia tuntemuksia. (Konu & Rimpelä 2002, 85.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kaikkia muita koulun hyvinvointimallin osa-alueita, paitsi terveydentilaa. Terveystilan mittaaminen päädyttiin jättämään pois tästä tutkimuksesta, sillä sitä ei koettu merkitykselliseksi tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa koettiin olennaiseksi suunnata näkökulma erityisesti kouluun ja siihen liittyviin asioihin ja tutkia sellaisia kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, joihin koulussa voidaan selkeämmin pyrkiä vaikuttamaan.

Konun (2002) koulun hyvinvointimallin kaltaiset osa-alueet löytyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014), mikä tukee mallin olennaisuutta tämän tutkimuksen kannalta. Koulun olosuhteista Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) nostetaan esiin oppilaille kuuluvat oikeudet erilaisiin palveluihin, kuten oppilaanohjaukseen, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä oppilashuollon palveluihin. Lisäksi mainitaan oikeus ilmaiseen ruokailuun sekä maksuttomiin oppimateriaaleihin ja -välineisiin. Myös opiskeluympäristön turvallisuuden tärkeys on mainittu suunnitelmassa. (POPS 2014, 11.) Sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen merkitys nousee opetussuunnitelmassa esiin muun muassa rohkaisemisen, kannustamisen ja yksilöllisen tuen korostamisen kautta. Myös ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä kasvamisesta sekä oppilaan henkilökohtaista suhdetta maailmaan käsitellään opetussuunnitelmassa. Lisäksi jokaisen oppilaan oikeus tulla kuulluksi ja

arvostetuksi sekä oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden vahvistaminen mainitaan opetussuunnitelmassa. (POPS 2014, 12.)

Kaikki neljä Konun (2002) koulun hyvinvointimallin osa-aluetta (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja terveydentila) muodostavat yhdessä opetuksen, kasvatuksen ja oppimisen kanssa kouluhyvinvoinnin kokonaisuuden. Lisäksi kokonaisuuteen kuuluvat myös oppilaiden kodit ja ympäröivät yhteisöt. (Konu 2002, 22, 35, 44–46.) Oppilaiden olosuhteet kotona sekä heitä ympäröivät yhteisöt ovat merkittäviä tekijöitä sekä oppilaiden että koko koulun kannalta. Kotona tapahtuva kasvatusta muodostaa merkityksellisen pohjan lapsen elämälle ja lisäksi jokaisen yksilön elämä ulottuu myös erilaisiin yhteisöihin. Vaikka koti ja ympäristö ovat oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tärkeässä asemassa, sitä ei mitata koulun hyvinvointimallissa, eikä siten myöskään tässä tutkimuksessa. Koulun hyvinvointimallin (2002) mukaisesti tämä tutkimus rajataan käsittelemään nimenomaan oppilaiden hyvinvointia koulussa. (ks. Konu 2002, 43.)

2.1.2 Kouluhyvinvoinnin tila Suomessa

Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan useassa kohdassa oppilaiden hyvinvoinnin tukemista ja edistämistä erilaisten keinojen avulla, on aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Harinen & Halme 2012; Holopainen & Savolainen 2008; Markkanen 2022; Välijärvi 2015) vuosien varrella ilmennyt keskenään eriäviä tuloksia suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Huolestuttavaa on, että useat tutkimukset (esim. Harinen & Halme 2012; Minkkinen 2015; Vasalampi ym. 2018) ovat osoittaneet suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnin olevan pääosin heikolla tasolla.

Muun muassa Harisen ja Halmeen (2012, 9) sekä Vasalampen ja kumppaneiden (2018, 5) mukaan suomalaisten lasten heikko kouluhyvinvointi on ollut jo pitkään runsaan kriittisen huomion ja huolen kohteena ja noussut esiin myös kansainvälisissä vertailuissa. Huolta ja kritiikkiä on herättänyt muun muassa suomalaisten oppilaiden heikentynyt kouluhyvinvointi ja koulumotivaatio sekä lisääntynyt koulu-uupumus ja koulutuksen epätasa-arvoistuminen (Vasalampi ym. 2018, 4–5). Harisen ja Halmeen (2012, 13) mukaan suomalaisten oppilaiden negatiivista kouluviihtyvyyttä koskeva huoli on ilmaistu kansainvälisellä tasolla muun muassa vuoden 2011 YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen toteutumista tarkkailevan komitean toimesta. Myös Minkkinen (2015, 13) on todennut kouluviihtyvyyden olleen Suomessa kansainvälisten vertailujen valossa heikolla tasolla.

Esimerkiksi vuoden 2010 kansainvälisessä 36 maan välisessä HBSC-vertailututkimuksessa suomalaiset oppilaat sijoittuivat heikosti muun muassa koulusta pitämisen ja koulutyöstä kuormittumisen osa-alueilla. Oppilaiden välisissä suhteissa sijoitus oli keskitasoa tai sitä heikompaa. Kuitenkin opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden sekä toistuvan kiusaamisen määrän todettiin olevan Suomessa myönteisellä tasolla. (Kämppe ym. 2012, 6.) Edellä mainitut osa-alueet on yhdistetty kouluhyvinvointiin yhteydessä oleviksi tekijöiksi muun muassa Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa.

Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008) mukaan koulunkäynnin kokeminen stressaavaksi on yleistä. Lisäksi he ovat nostaneet esiin koulukielteisyyden sekä syrjäytymisen, joissa on havaittu kasvua jo vuonna 2008 (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 53). Toisaalta Holopainen ja Savolainen (2008, 98) ovat samana vuonna todenneet valtaosan suomalaisista oppilaista voivan hyvin koulussa, vaikka osalla havaittiinkin hyvinvointia estäviä tekijöitä sekä pahoinvointia koulussa. Markkanen (2022, 52) osoitti tuoreemmassa tutkimuksessaan oppilaiden koulukokemusten olleen yleisesti ottaen melko myönteisiä. Kuitenkin hänen mukaansa huomattava osuus oppilaista ei pitänyt koulussa olemisesta tai koulun toiminnasta ja koki koulunkäynnin uuvuttavana (Markkanen 2022, 52). Markkasen (2022) tutkimuksen kanssa samankaltaisia tuloksia saivat muun muassa Vettenranta, Hiltunen, Kotila, Lehtola, Nissinen, Puhakka, Pulkkinen ja Ström tutkimuksessaan (2020, 86).

Konun (2010, 21) mukaan oppilaiden kouluhyvinvointi heikkeni 2000-luvun alussa neljännen ja kuudennen vuosiluokan aikana. Yleisesti oppilaiden kouluhyvinvoinnin todettiin pysyneen melko samanlaisena vuodesta 2004 vuoteen 2009 mennessä (Konu 2010, 21). Vuosina 2008-2018 kouluhyvinvointi kuitenkin Konun ja Lintosen (2019, 606) mukaan parani koulun hyvinvointimallin (2002) kolmella osa-alueella. Osa-alueet olivat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Olosuhteiden paraneminen näkyi muun muassa sääntöjen ja rangaistuksien kehittämisessä paremmiksi ja oikeudenmukaisemmiksi sekä erilaisten koulun tarjoamien palvelujen lisääntymisenä. Sosiaalisten suhteiden osa-alueella koettiin muutosta esimerkiksi koulukiusaamisen vähenemisenä ja kiusaamiseen puuttumisen lisääntymisenä. Myös opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden, opettajien toiminnan sekä vertaissuhteiden koettiin muuttuneen myönteisemmäksi. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan ja päätöksentekoon oli myös lisääntynyt, mikä viittasi positiiviseen muutokseen itsensä toteuttamisen mahdollisuuksissa. (Konu & Lintonen 2019, 606.)

Tuoreinta tietoa suomalaisten lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnista saadaan uusimmista kouluterveyskyselyistä, joiden tarkoituksena on tuottaa monipuolista tietoa muun muassa lasten ja nuorten hyvinvoinnista, koulunkäynnistä, avun saamisesta sekä palvelutarpeeseen vastaamisesta (ks. Matikka, Helenius & Ervasti 2023, 1). Vuosien 2021 ja 2023 kouluterveyskyselyt antavat viitteitä kouluhyvinvoinnin jatkuvasta heikkenemisestä. Muun muassa koulunkäynnistä pitäminen ja koulu- ja luokkayhteisöön kuulumisen tunne olivat vuoden 2021 kouluterveyskyselyn perusteella laskeneet alakoulun neljännen ja viidennen luokan oppilailla vuoden 2017 ja 2019 kouluterveyskyselyihin verrattuna (THL 2021). Vuoden 2023 kouluterveyskysely osoitti koulunkäynnistä pitämisen ja kouluinnostuksen laskeneen ja koulu-uupumuksen lisääntyneen edelleen vuosien 2017-2021 tuloksiin verrattuna. Lisäksi oppilaiden kokema osallisuus, luokan oppilaiden kanssa viihtyminen sekä koulukavereiden ja opettajien kanssa toimeen tuleminen oli laskenut vuodesta 2017 vuoteen 2023 mennessä. Vähintään viikoittain tapahtuvaa kiusaamista koki vuonna 2023 edellisiä vuosia suurempi osuus oppilaista. (THL 2023.) Myös koulustressi ja koulun fyysisten olosuhteiden koettu häiritsevyys koulunkäynnin kannalta oli noussut vuonna 2021 vuodesta 2017. Erityisesti koronapandemia on jättänyt jälkensä suomalaisten lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin, sillä vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä kävi ilmi, että korona-ajan myötä esimerkiksi mielenterveysongelmat, kuten ahdistuneisuus ja masentuneisuus lisääntyivät runsaasti. (THL 2021.) Vuoden 2023 kouluterveyskysely osoitti, ettei lasten ja nuorten ahdistuneisuus tai yksinäisyys ollut vähentynyt koronaepidemian jälkeen (THL 2023).

On kuitenkin tärkeää huomata, että vuoden 2023 kouluterveyskyselyn mukaan suuri osa lapsista ja nuorista voi hyvin ja esimerkiksi hyvinvoinnin tukemiseen apua saaneiden määrä oli lisääntynyt vuodesta 2021 (THL 2023). Myös vuoden 2021 kyselyn mukaan oppilaat raportoivat saavansa enemmän välittävää suhtautumista ja oikeudenmukaista kohtelua opettajiltaan kuin edellisinä vuosina. Lisäksi lapset ja nuoret kokivat muun muassa työrauhan entistä paremmaksi. (THL 2021.) Suomalaisten lasten ja nuorten kouluhyvinvointi näyttää siis polarisoituneen, sillä vaikka suuri osa heistä voi hyvin, osalla kouluhyvinvointi heikkenee jatkuvasti (Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021, 803; Parhiala 2020b, 13).

Huolestuttavaa suomalaisoppilaiden kouluhyvinvoinnin tilassa on se, että merkkejä verrattain heikosta kouluhyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä on huomattu jo 2000-luvun alussa (esim. Konu 2002), ja edelleen uudemmat tutkimukset (esim. Kämppi ym. 2012; THL 2021; THL

2023) osoittavat tuloksia niiden heikkenemisestä sekä lapsiin ja nuoriin kohdistuvasta yhteiskunnallisesta huolesta (esim. Karjalainen & Katainen 2022). Näin ollen on tärkeää pyrkiä ymmärtämään, millä tavoin oppilaiden kouluhyvinvointia voidaan parantaa.

2.1.3 Kouluhyvinvointi eri sukupuolilla

Sukupuoli nousee tässä tutkimuksessa tärkeäksi tutkimuksen kohteeksi, sillä sukupuolen on todettu olevan yksi merkittävistä kouluhyvinvointia selittävistä tekijöistä (Murberg & Bru 2004, 317; Rask ym. 2002, 243; Samdal 1998, 63). Useiden sekä kotimaisten (Kämppi ym. 2012, 9; Markkanen 2022, 53; Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 22–25) että kansainvälisten (Liu, Mei, Tian & Huebner 2015, 1065; Låftman & Modin 2012, 608; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfursdottir 2012, 607) lähteiden mukaan tytöt viihtyvät yleisesti poikia paremmin koulussa. Kuitenkin joitain poikkeuksia on, kuten esimerkiksi Løhren, Moksnesin ja Lillefjellin tutkimus (2014, 90), jossa kouluhyvinvoinnissa ei noussut esiin eroa sukupuolten välillä.

Konun (2002, 58) tutkimustulokset ovat osoittaneet sukupuolten välisiä eroja kouluhyvinvoinnin osa-alueissa. Konun (2002, 58) mukaan koulun hyvinvointimallin osa-alueista pojat kokivat koulun olosuhteet tyttöjä paremmiksi ja tytöt puolestaan kokivat sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet poikia paremmiksi. Myös sekä Liun ym. (2015, 1076), Løhren ym. (2014, 96) että Palsdottirin ym. (2012, 612) tutkimukset osoittivat sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen tuen olevan kouluhyvinvoinnin kannalta tytöille merkityksellisempää kuin pojille.

Muun muassa sosiaalisten suhteiden osa-alueen sisällä on kuitenkin havaittu (esim. Liu ym. 2015; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfursdottir 2012) ristiriitaisia tuloksia sukupuolten välisistä eroista. Liun ym. (2015) tutkimuksessa ilmeni, että sosiaaliset suhteet toisiin oppilaisiin oli tytöille merkittävämpiä kuin pojille. Pojille puolestaan suhde opettajaan oli tyttöjä merkityksellisemmässä asemassa kouluhyvinvoinnin kannalta. Tämä näkyi poikien kohdalla muun muassa opettajalta saadun tuen ja kouluhyvinvoinnin välillä ilmenevänä, tyttöjä vahvempana positiivisena yhteytenä. (Liu ym. 2015, 1076, 1079–1080.) Palsdottir ym. (2012) saivat osittain samankaltaisia tuloksia, sillä myös heidän mukaansa vertaissuhteet olivat tytöille merkityksellisempiä kuin pojille. He eivät kuitenkaan huomanneet sukupuolten välillä eroa opettaja-oppilassuhteen merkityksellisyydessä. (Palsdottir ym. 2012, 612.)

Opettaja-oppilassuhteiden välisistä sukupuolieroista on saatu keskenään eriäviä tuloksia myös muissa aiemmissa tutkimuksissa (esim. Furrer & Skinner 2003; O'Connor & McCartney 2006; Söderlund & Joronen 2013). Liun ym. (2015) tutkimuksen vastaisesti esimerkiksi O'Connor ja McCartney (2006, 96) sekä Furrer ja Skinner (2003, 158) saivat tutkimuksissaan tulokseksi opettajasuhteen olleen tytöille poikia merkittävämpää. Palsdottirin ym. (2012) tutkimuksen kaltaisesti Söderlundin ja Jorosen (2013, 307) tutkimuksessa ei puolestaan havaittu eroa opettaja-oppilassuhteiden merkityksellisyydessä eri sukupuolilla.

Koulun olosuhteiden osa-alueella ilmeni sukupuolten välisiä eroja Låftmanin ja Modinin (2012) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan tytöt olivat herkempiä kouluympäristölle ja kouluilmapiirille kuin pojat. Tutkimuksessa ilmeni koulun olosuhteilla olevan positiivinen yhteys tyttöjen hyvinvointiin koulussa, mutta yhteyttä koulun olosuhteiden ja kouluhyvinvoinnin välillä ei ilmennyt pojilla. (Låftman & Modin 2012, 622.) Aikaisemman tutkimustiedon perusteella voidaan siis todeta, että vaikka useat tutkimukset (esim. Kämppe ym. 2012, 9; Liu ym. 2015, 1065; Låftman & Modin 2012, 608; Markkanen 2022, 53) ovat osoittaneet kouluhyvinvoinnin olevan tytöillä poikia parempaa, on kouluhyvinvointia tarkemmin osa-alueittain tarkasteltuna olemassa myös keskenään eriäviä ja ristiriitaisia tutkimustuloksia sukupuolten välisistä eroista.

2.2 Tunnetaidot koulun ja oppimisen näkökulmasta

2.2.1 Tunnetaidot käsitteenä

Tässä tutkimuksessa tunnetaidot on toinen käsitteistä, jonka yhteyttä oppilaiden kouluhyvinvointiin tarkastellaan. Tunnetaidot perustuvat yksilön tunteisiin. Tunteet ovat ihmisten reaktioita, jotka syntyvät joidenkin tapahtumien ja sosiaalisten tilanteiden seurauksena. Nämä reaktiot voidaan nähdä vasteina ympäristön tapahtumiin ja ne vaikuttavat muun muassa yksilön vireystilaan, käyttäytymiseen ja kaikkeen hänen toimintaansa. (Nummenmaa 2022, 11.) Yksi tunteiden tärkeimmistä tehtävistä on ihmisen sosiaalisen elämän sujuvoittaminen, sillä ne vaikuttavat siihen, miten yksilö havaitsee ja tulkitsee omaa ympäristöään ja kiinnittää huomioita toisten ihmisten tunteiden ilmaisuihin (Keltikangas-Järvinen 2000, 152; Nummenmaa 2022, 11). Tunteiden avulla ihminen kykeneekin luomaan uusia ihmissuhteita, tekemään moraalisia päätöksiä ja rajoittamaan sosiaalisesti ei-toivottua käyttäytymistä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 213–214.) Tunteiden ja tunnereaktioiden tunnistamisessa, käsittelemisessä, ilmaisemisessa ja rajoittamisessa on olennaisessa roolissa

tunnetaidot (Tomperi, Hanki, Hämeenniemi, Hämäri, Isopahkala, Rissanen & Saurama 2022, 21).

Tunnetaidoista on olemassa monia osittain päällekkäisiä, laajoja sekä suppeampia teorioita ja käsitteitä. Yleisesti olennaiseksi tunnetaitojen määritelmässä nähdään yksilön valmiudet analysoida omia tunne-elämyksiään, eli tiedostaa ja tunnistaa tunteitaan sekä säädellä tunnereaktioitaan tilanteessa toivotulla tavalla (Carr 2013, 138; Lahtinen & Rantanen 2019, 17). Keskeistä tunnetaidoille nähdään olevan myös tunteen kokemisen ja siitä syntyneen kokemuksen analysoimisen yhteensulautuminen (Mayer & Gaschke 1988, 109). Aiemmassa kirjallisuudessa puhutaan paljon rinnakkain tunneälyn (*emotional intelligence*) ja tunnetaitojen (*emotional competence*) käsitteistä (ks. esim. Bar-on 2006; Goleman 1995; Mayer & Salovey 1995). Nämä kaksi käsitettä ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita ja toisinaan niihin viitataan myös synonyymeinä, sillä niiden välistä eroa on ollut vaikea selventää (Vaida & Opre 2014, 26). Tästä syystä tunnetaito -käsitettä tarkasteltaessa on olennaista tarkastella myös tunneälyn käsitettä.

Tunneäly on yksi tutkituimmista aiheista psykologisessa kirjallisuudessa ja yksi merkittävimmistä sitä kuvaavista teorioista on paljon tunneälyn käsitettä tutkineiden ja kehittäneiden tutkijoiden, Mayerin ja Saloveyn (1994; 1997), tunneälyn kykymalli. Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunneäly muodostuu erilaisista tunteisiin liittyvistä kyvyistä. Nämä kyvyt ovat kyky arvioida ja havaita omia sekä toisten tunteita, kyky synnyttää tunteita kognitiivisten toimintojen helpottamiseksi, kyky ymmärtää elekielen välittämää informaatiota sekä kyky hallita omia tunteita tunteellisen ja älyllisen kehittymisen ja sosiaalisiin tilanteisiin sopeutuvien suhteiden edistämiseksi (Mayer & Salovey 1997, 10; Vaida & Opre 2014, 27). Toinen aihetta paljon tutkinut tutkija, Goleman (2012), määrittelee tunneälyn Mayerin ja Saloveyn (1997) kanssa samankaltaisesti. Golemanin (2012) mukaan tunneäly koostuu taidoista havaita omia ja toisten tunteita sekä hallita ja motivoida menestyksekkäästi omia ja muiden tunnetiloja. (Goleman 2021, 41.) Tunneälyä kuvaavia malleja ja mittareita ovat luoneet myös muun muassa Mayer, Salovey ja Caruso (1997) sekä Bar-on (2002; 2006). Olennaista on, että tunneälyä kuvaaville malleille on yhteistä tunneälyn kuvaaminen kyvyiksi tarkkailla ja ymmärtää tunteita, hallita tunteita sekä hyödyntää niitä ajattelun ohjaamisessa (Cherniss 2004, 317).

Jotkut tutkijat pitävät tunnetaitoja tunneäly -käsitteen myötä muodostuneena käsitteenä (Lahtinen & Rantanen 2019, 28). Osa tutkijoista (esim. Seal & Andrews-Brown 2010; Vaida

& Opre 2014, 29) puolestaan ajattelee tunnetaitojen olevan osa tunneälyä. Tunnetaitojen voidaankin nähdä viittaavan tunneälyyn olennaisesti liittyviin taitoihin, jotka johtavat toimintaan. Tämän ajattelutavan mukaan tunneäly ei yksinään riitä, vaan sen tuominen käytäntöön edellyttää myös tunnetaitoja. (Goleman 2012, 40–42; Vaida & Opre 2014, 29.) Muun muassa Seal ja Andrews-Brown (2010, 146) näkevät tunnetaidot opittuna aktiivisena käyttäytymisenä, joka ilmentää tunneälyä.

Toinen esimerkki tunneälyn ja tunnetaidot yhdistävästä tulkinnasta on muun muassa Golemanin (1999) määritelmä tunnetaidoille. Golemanin (1999) mukaan tunnetaidot ovat tunneälyyn pohjautuvia taitoja, jotka jakautuvat henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen alueisiin. Henkilökohtaisilla taidoilla viitataan itsehallintataitoihin, itsetuntoon ja motivoitumiseen, jotka ohjaavat sitä, kuinka yksilö toimii itsensä kanssa. Sosiaaliset tunnetaidot taas kuvaavat yksilön empatiakykyä ja sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat siihen, miten hän tulee toimeen toisten ihmisten kanssa. (Goleman 1999, 39–44.) Vastaavasti myös Avola ja Pentikäinen (2020) määrittelevät tunnetaidot koostuvaksi erilaisista taidosta. Nämä taidot ovat heidän mukaansa taito tunnistaa, tiedostaa ja toimia tasapainossa tunteiden kanssa, myönteisten tunteiden vahvistamisen ja vaalimisen taito, hankalien tunteiden hyväksymisen, kohtaamisen, ymmärtämisen ja selvittämisen taito sekä taito eläytyä toisten tunteisiin ja ymmärtää niitä. Tätä viimeistä taitoa voidaan kutsua myös empatiakyvyksi. (Avola & Pentikäinen 2020, 148–151.) Myös Lahtinen ja Rantanen (2019) määrittelevät tunnetaidot tiedoista ja taidoista rakentuvaksi kokonaisuudeksi. Heidän mukaansa tiedoilla viitataan omien ja toisten tunteiden tiedostamiseen ja taidoilla puolestaan näiden tunteiden huomioimiseen omassa toiminnassa. Näitä tietoja ja taitoja tarvitaan, kun pyritään vaikuttamaan omiin ja toisten ihmisten tunteisiin, eli kehittämään omia tunnetaitoja. (Lahtinen & Rantanen 2019, 17, 19, 24.)

Tunnetaitoja määriteltäessä on olennaista nostaa esiin Mayerin ja Saloveyn (1994) määritelmä, joka on syntynyt osana heidän tunneälymalliaan ja jota voidaan pitää tunnetaitojen alkuperäisenä määritelmänä (ks. Köngäs 2018, 30). Myös Mayerin ja Saloveyn (1994) mallissa korostetaan tunnetaitoja tunneälyn olennaisena osana, sillä tunnetaitojen nähdään koostuvan kolmesta ulottuvuudesta, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen tunneälykkyyden. Nämä ulottuvuudet ovat tunteiden tunnistaminen (*emotional clarity*), tunteiden havainnointi (*attention to feelings*) ja tunteiden säätely (*emotional repair*). (Mayer & Salovey 1994; 1995; 1997.) Tässä tutkimuksessa tunnetaidot määritellään pitkälti Mayerin ja Saloveyn (1994) teorian ja ulottuvuusjaottelun mukaisesti.

Ensimmäinen ulottuvuus, tunteiden tunnistaminen, tarkoittaa ihmisen taitoa tunnistaa ja erottaa tunnetiloja toisistaan sekä kuvailla tunnetilojaan (Fernandez-Berrocal & Extremera 2008, 20). Tätä taitoa voidaan pitää lähtökohtana tunnetaidoille, sillä tunteet täytyy voida tunnistaa, jotta niitä voidaan ymmärtää (Suomen mielenterveysseura i.a.). Tunteiden tunnistamisessa on tärkeää kyky tarkastella tilanteita, tapahtumia, kehon reaktioita ja sitä, mistä kyseinen tunne voisi mahdollisesti viestiä (Niemi 2013, 192). Ihmiset, jotka osaavat tunnistaa omia tunteitaan hyvin, osaavat myös tunnistaa, mitkä asiat vaikuttavat heidän tunteidensa syntymiseen ja minkälaisia seurauksia, kuten ajatuksia tai fyysisiä reaktioita, tunteet saavat heissä aikaan. Tunteiden havainnoinnin ulottuvuudella puolestaan tarkoitetaan yksilön taipumusta havainnoida, ajatella, kunnioittaa ja tutkia omia tunteitaan. (Fernandez-Berrocal & Extremera 2008, 19.)

Tunteiden säätelyn ulottuvuus on merkittävä osa tunnetaitoja ja sillä viitataan yksilön kykyihin vaikuttaa omiin tunteisiinsa esimerkiksi säätelemällä sitä, kuinka pitkään ja voimakkaasti hän tuntee tai mitä tunnetta hän lopulta jossakin tilanteessa tuntee (Fernandez-Berrocal & Extremera 2008, 20; Saarinen & Kokkonen 2003, 54). Tunteita säätelemällä yksilö voi pyrkiä kokemaan ja ilmaisemaan tunteitaan myönteisemmällä tavalla (Saarinen & Kokkonen 2003, 54). Tunteiden hyväksyminen ja mielekkäiden tunteiden vahvistaminen voivat edistää hyvien tunteidensäätelytaitojen kehittymistä (Niemi 2013, 184). Kaikki kolme edellä mainittua ulottuvuutta ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa (Fernández-Berrocal & Extremera 2008, 41–43). Tunnetaitojen osa-alueiden mittaamiseen on kehitetty TMMS-mittari (The Trait Meta-Mood Scale), jonka tarkoitus on mitata yksilön itsearvioituja tunnetaitoja (Mayer & Salovey 1995). Tätä mittaria hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa oppilaiden tunnetaitojen mittaamisessa.

2.2.2 Tunnetaidot osana kouluarkea

Tunnetaitoja kouluhyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna on tärkeää huomioida niiden rooli oppilaiden kouluarjessa. Tunnetaitojen merkitys koulun ja oppimisen näkökulmasta on yhä enemmän korostunut viimeisten vuosien aikana ja siihen liittyvää materiaalia on julkaistu jonkin verran (esim. Djambazova-Popordanoska 2016; Hannus 2022; Opetushallitus 2022; Turun yliopisto 2023). Tunnetaidot nähdään tärkeänä osana koulunkäyntiä ja oppimista, ja niiden harjoittelu ja opettaminen nostetaan esiin muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetussuunnitelmassa (2014) tunnetaidot yhdistetään osaksi laaja-alaisen osaamisen taitoja ja erityisesti osaksi itsestä huolehtimisen ja arjen

taitojen taitoaluetta (L3). Aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tunnetaitoihin liittyviä taitoja korostetaan enemmän eri oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. Lisäksi kaikkien eri vuosiluokkien tehtävissä korostetaan tunnetaitojen harjoittelua muun muassa tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelemisen harjoittamisen avulla. Tunnetaidot yhdistetään opetussuunnitelmassa tunne-elämän tasapainon, myönteisen minäkuvan ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. (POPS 2014, 20, 22, 102, 164.)

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kansainvälisissä tarkasteluissa erityisesti sosioemotionaalisten taitojen, eli sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistaminen ja tukeminen koulussa on noussut tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi. Syy näiden taitojen aktiivisemmalle tarkastelulle kouluissa on kasvanut luultavasti siksi, että niillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia suoriutumiseen ja sitoutumiseen koulussa sekä yksilön yleiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen pitkällä aikavälillä mitattuna. Kouluissa oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja voidaan alkaa vahvistamaan jo varhaisessa vaiheessa, mikä tekee koulusta merkittävän paikan näiden taitojen kehittämiseksi. (ks. Greenberg ym. 2017, 13, 15–17.) Tunnetaidot sisältyvät sosioemotionaalisiin taitoihin ja siten niidenkin voidaan nähdä vaikuttavan yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja vuorovaikutustaitoihin (ks. Laajasalo 2016, 161).

Useat aikaisemmat tutkimukset (esim. Avola & Pentikäinen 2020, 148–151; Djambazova-Popordanoska 2016, 497; Extremera, Durán & Rey 2009, 116; Palmer, Donaldson & Stough 2002, 1091) ovat osoittaneet tunnetaidoilla olevan yhteys esimerkiksi psyykkiseen hyvinvointiin ja yleiseen elämäntyytyväisyyteen. Esimerkiksi Avola ja Pentikäinen (2020, 148–151) korostavat tunnetaitojen merkitystä laaja-alaisten hyvinvointitaitojen näkökulmasta ja pitävät niiden harjoittelua koulussa muun muassa ennaltaehkäisevänä mielenterveystyönä. Tunteiden säätelytaitojen on myös todettu (Saarinen & Kokkonen 2003, 54) vaikuttavan yksilön kykyihin ilmaista tunteitaan niin, että ne vaikuttavat positiivisesti omaan ja toisten hyvinvointiin. Joronen ja Koski (2010, 7) puolestaan näkevät peruskoulujen hyvinvointiongelmien kertovan muun muassa siitä, että oppilaiden ote omiin tunteisiin on hukassa. Edellä mainittujen tutkimusten valossa on siis selvää, että tunnetaidot ovat keskeisiä taitoja hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Näin ollen tunnetaitojen roolin selvittämistä myös kouluhyvinvoinnin näkökulmasta voidaan pitää perusteltuna.

2.3 Minäpystyvyys koulukontekstissa

2.3.1 Banduran minäpystyvyysteoria

Toinen tärkeä käsite, jonka valossa kouluhyvinvointia tarkastellaan tässä tutkimuksessa, on minäpystyvyys (*self-efficacy*). Minäpystyvyys on Albert Banduran (1977) luoma käsite, joka kuuluu osaksi hänen sosiaalis-kognitiivista teoriaansa (Vesioja 2006, 96). Sosiaalis-kognitiiviselle teorialle olennaista on käsitys yksilöstä aktiivisena toimijana, joka jatkuvasti arvioi ja ohjaa omaa toimintaansa (Bandura 1977, 192.). Yksilön toiminta puolestaan määräytyy sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan yksilön, tämän ympäristön sekä käyttäytymisen välisessä vuorovaikutuksessa (Bandura 1997, 5–7). Banduran (1977; 1986; 1997) minäpystyvyysteoria on alkuperäinen ja vallitseva teoria, johon suuri osa minäpystyvyytutkimuksista pohjaa (Partanen 2011, 20). Siksi myös tässä tutkimuksessa minäpystyvyys määritellään pääasiassa Banduran (1977; 1986; 1997) minäpystyvyysteorian mukaisesti.

Banduran (1986) sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa nähdään erilaisten sisäisten ja ulkoisten tekijöiden ohjaavan ihmisen toimintaa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi yksilön käyttäytymismallit, ajatukset, tunteet, ympäristön tapahtumat sekä ympäristöltä saatu palaute. Nämä tekijät ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Ajatuksena on, että ihmiset oppivat tekemisen ja kokeilemisen lisäksi myös ympäristöönsä ja toisia ihmisiä havainnoimalla. (Bandura 1989, 1179–1180.) Kun yksilö kuuluu johonkin sosiaaliseen yhteisöön, hän saa palautetta toiminnastaan toisilta. Saatu palaute puolestaan ohjaa tietynlaiseen käyttäytymiseen, kun yksilö valitsee itselleen hyödyllisiä tapoja toimia. Ihmisen toiminta siis muodostuu kognition, mallioppimisen, käyttäytymisen sekä yksilöä koskevien tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. (Bandura 1977, 196–199.)

Minäpystyvyys -käsite ja minäpystyvyysteoria muodostuivat Banduran (1977) kykyuskomuksia käsittelevän teorian pohjalta kuvaamaan niitä käsityksiä ja uskomuksia, joita yksilöllä on omasta kyvykkyydestään pärjätä ja suoriutua jostakin tehtävästä tai tilanteesta (Bandura 1997, 3, 10; 1977, 194). Minäpystyvyyden voidaan siis katsoa olevan merkittävä tekijä sen määrittämisessä, mitä yksilöt tekevät niillä tiedoilla ja taidoilla, joita he omaavat (Pajares 2006, 342). Yksilön itsetuntemusta koskevista osa-alueista juuri minäpystyvyydellä voidaan ajatella olevan merkittävin vaikutus ihmisen päivittäiseen elämään. Minäpystyvyys vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka suureen vaivannäköön yksilö on valmis ryhtymään ja

kuinka sitoutunut hän on kiinnittämään huomiota uuteen asiaan tai oppimaan uutta. (Bandura 1977, 194.) Uskomukset omasta pystyvyydestä ovat tehtävä- ja tilannesidonnaisia ja ne ovat yhteydessä myös siihen, minkälaiset odotukset yksilöllä on toimintansa seurauksia ja tuloksia kohtaan. Nämä uskomukset ohjaavat muun muassa yksilön toimintaa ja ajattelua sekä sitä, kuinka paljon hän jaksaa ponnistella jonkin tietyn asian eteen ja millä tavoin hän reagoi vastoinkäymisiin. Pystyvyyden uskomusten pohjalta yksilö myös valitsee tehtäviä, asettaa itselleen tavoitteita ja päättää, millä tavoin hän toimii eri tilanteissa. (Bandura 1977, 193–195; Koski 2019, 54–55; Vesioja 2006, 96.)

Minäpystyvyyttä tarkasteltaessa on tärkeää huomioida, että kyseessä ovat yksilön henkilökohtaiset tavoitteet, uskomukset ja odotukset omista kyvyistään sekä suoriutumisestaan, eivätkä nämä välttämättä vastaa hänen todellista suoriutumisen tasoaan. Itseluottamuksen ja kykyjen varovaisen yliarvioinnin avulla voidaankin vaikuttaa positiivisesti suoriutumiseen, kun taas kykyjen aliarviointi ja heikko itseluottamus voivat heikentää suoriutumisen tasoa. Tästä johtuen toiminta ja sen tehokkuus voivat erota suurestikin yksilöiden välillä, vaikka todellisuudessa heidän taitotasonsa olisivat samankaltaiset. (Bandura 1997, 37–38; Vesioja 2006, 97.) Toisaalta Schunkin ja Usherin (2012, 20) mukaan liialliset uskomukset omasta suoriutumiskyvystä voivat johtaa liian haastavien tehtävien valitsemiseen ja sen myötä motivaation laskemiseen.

Odotukset ja käsitykset omasta pystyvyydestä kehittyvät ja muovautuvat koko ihmisen elämän ajan ja siihen vaikuttavat monenlaiset eri tekijät. Banduran (1977) mukaan yksilön minäpystyvyys kehittyy pääsääntöisesti neljän eri lähteen kautta. Nämä lähteet ovat aiemmat kokemukset (*performance accomplishments*), kuten epäonnistumiset ja onnistumiset, sijaiskokemukset (*vicarious experience*), verbaalinen vakuuttelu (*verbal persuasion*) sekä vahvat tunnetilat (*emotional arousal*). (Bandura 1977, 195.) Ensimmäisiä ihmisen minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä ovat oman toiminnan tarkkailu ja läheisiltä saatu palaute. Kun sosiaaliset suhteet lisääntyvät, yhä useampi ihminen yksilön ympärillä alkaa vaikuttaa hänen minäpystyvyytensä kehittymiseen. Sijaiskokemukset viittaavatkin toisten ihmisten suoritusten seuraamiseen ja niiden vertaamiseen omiin suoriutuksiin. Sijaiskokemusten ja mallisuoritusten tarkkailemisen myötä yksilö voi verrata itseään suhteessa muihin ja sisäistää uusia käyttäytymismalleja. (Muretta 2004, 20–24.)

Vertaisten onnistumiset voivat saada yksilön uskomaan, että myös hänellä on mahdollisuus onnistua kyseisessä tehtävässä. Vastaavasti toisten epäonnistumisten näkeminen saattaa

vaikuttaa negatiivisesti yksilön käsitykseen omasta pystyvyydestään. Toisilta ihmisiltä saatu palaute ja vakuuttelu voivat myös vaikuttaa joko myönteisellä tai kielteisellä tavalla yksilön minäpystyvyyssuskomuksiin. Kun yksilö saa osakseen kannustusta ja tukea, hänen minäpystyvyytensä usein voimistuu, mikä saa hänet yrittämään enemmän ja kehittämään itseään onnistuakseen paremmin. Vastaavasti sosiaalisen väheksynnän kohtaaminen voi heikentää minäpystyvyyttä ja johtaa esimerkiksi välttämiskäyttäytymiseen. (Bandura 1994, 72–73; Schunk & Pajares 2009, 37.)

Epäonnistumiset ja onnistumiset muovaavat minäpystyvyyttä kaikkein merkityksellisimmällä tavalla. Onnistumisen kokemukset usein vahvistavat yksilön uskoa omaan pystyvyyteen ja epäonnistumisen kokemukset puolestaan heikentävät sitä, etenkin jos epäonnistuminen tapahtuu ennen kuin yksilölle on muodostunut vahva käsitys omasta pystyvyydestä. Erityisesti toistuvat epäonnistumiset vaikuttavat kielteisesti minäpystyvyyteen. (Bandura 1994, 72; Bandura 1977, 195; Vesioja 2006, 98.) Lisäksi erilaisten tilanteiden ja kokemusten aikaansaamat tunnetilat voivat vaikuttaa yksilön minäpystyvyyteen ja käyttäytymiseen suoritustilanteissa. Esimerkiksi pelko, ahdistus ja stressi voivat olla tällaisia tunnetiloja. (Bandura 1977, 199.) Useammasta edellä mainitusta minäpystyvyyden lähteestä saatu informaatio voi vaikuttaa samanaikaisesti yksilön minäpystyvyyteen. Lähteistä kerätty informaatio muodostuu yksilölle merkitykselliseksi, kun hän tulkitsee informaatiota persoonallisten ja sosiaalisten tekijöiden sekä tilannetekijöiden näkökulmista. (Bandura 1977, 191.)

2.3.2 Minäpystyvyyssuskomusten merkitys koulussa

Banduran (1977; 1986) luomaa minäpystyvyysteoriaa on sen syntymisen jälkeen hyödynnetty usean eri tutkimusalan tutkimuksissa (O’Leary 1984, 437). Minäpystyvyysteoriaa on sovellettu paljon muun muassa kasvatustieteeseen, ja minäpystyvyydellä onkin todettu (esim. Usher & Pajares 2008; Zimmerman 1995) olevan keskeinen merkitys koulukontekstissa. Tutkimukset (esim. Pajares 2006, 343; Multon, Brown & Lent 1991, 2–3) ovat osoittaneet oppilaan minäpystyvyydellä olevan yhteys muun muassa akateemiseen suoriutumiseen sekä ahdistumiseen ja itsesäätelyyn oppimistilanteissa. Oppilaan minäpystyvyydellä on huomattu olevan vaikutus myös siihen, kuinka haastavia tehtäviä hän itselleen valitsee, miten paljon hän uskaltaa tai haluaa yrittää annetussa tehtävässä, kuinka paljon hänellä on motivaatiota tehtävässä panostamiseen ja millä tavoin hän vastaa mahdollisiin vastoinkäymisiin tehtävissä (Bandura 1997, 37–39; Pajares 2006, 341).

Mitä korkeampi oppilaan minäpystyvyys on, sitä enemmän hän käyttää kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita akateemisissa tehtävissä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten oppilas onnistuu annetuissa tehtävissä ja kuinka ahkerasti ja sitkeästi hän työskentelee tehtävän parissa. Korkeamman minäpystyvyyden omaava oppilas kokee myös vähemmän ahdistuneisuutta ja on optimistisempi omaa menestymistään kohtaan. (Pajares 2006, 343.) Alhainen minäpystyvyys puolestaan aiheuttaa oppilaassa usein epävarmuutta ja voi saada oppilaan ajattelemaan, että tehtävä on vaikeampi kuin mitä se todellisuudessa onkaan. Epävarmuus omasta pystyvyydestä voi johtaa siihen, että oppilas päätyy välttelemään tehtäviä tai luovuttamaan kokonaan tehtävän tekemisessä. (Bandura 1997, 38; Margolis & McCabe 2006, 218.)

Korkean minäpystyvyyden ja matalan minäpystyvyyden omaavat oppilaat reagoivat eri tavoilla koulussa vastaan tuleviin epäonnistumisiin, kuten heikkoon koearvosanaan tai väärin vastattuun tehtävään (Zimmerman 2000, 86). Aikaisemmat tutkimukset (esim. Ahmad & Safaria 2013; Chan & Lam 2010) ovat osoittaneet, että oppilaat, joilla on korkea minäpystyvyys, pitävät usein epäonnistumisen syinä riittämätöntä ponnistelua tai ympäristöstä johtuvia tilannetekijöitä. Puolestaan sellaiset oppilaat, joilla on matala minäpystyvyys, kokevat epäonnistumisen johtuvan omien kykyjensä puutteesta. (Ahmad & Safaria 2013, 27; Chan & Lam 2010, 38.)

Minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä myös esimerkiksi oppilaiden tunnetaitoihin, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin (Pajares 2006, 341; Salavera, Usán & Jarie 2017, 43). Jos oppilas on itsevarma omista sosiaalisista taidoistaan, hän myös odottaa onnistuneita sosiaalisia kohtaamisia. Päinvastoin sellaiset oppilaat, jotka ovat epävarmoja omista sosiaalisista taidoistaan, uskovat jo etukäteen sosiaalisten kohtaamisten olevan epäonnistuneita tai tulevansa torjutuksi. (Pajares 2006, 341–343.) Oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta on siis tärkeää, että lapset ja nuoret ajattelevat itsestään sekä omista sosiaalisista, emotionaalisista ja akateemisista kyvyistään positiivisesti.

Vesiojan (2006, 96) mukaan Bandura (1986) yhdistää teoriassaan minäpystyvyyden persoonalliseen ja kollektiiviseen toimintaan, joka muiden sosiokognitiivisten tekijöiden kanssa yhdessä ohjaa ihmisen hyvinvointia ja menestystä. Myös Pajaresin (2006, 339) mukaan minäpystyvyyssuskomukset ovat pohja motivaatiolle, hyvinvoinnille ja henkilökohtaiselle menestymiselle kaikilla elämänalueilla. Fattore, Mason ja Watson (2007) ovat puolestaan havainneet tutkimuksessaan, että lasten hyvinvointiin liittyviä kokemuksia

yhdistää tunne kyvykkyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset kokevat hyvinvoinnilleen merkitykselliseksi tunteen siitä, että ovat hyviä jossakin. Koulukontekstissa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat kokevat itsensä tyytyväisemmiksi, mitä vahvempi hallinnan tunne heillä on omaa koulunkäyntiään kohtaan. (Fattore, Mason & Watson 2007, 20). Oppilaat, jotka kokevat olevansa kyvyttömiä ja heikkoja, kokevat itsensä helpommin ulkopuolisiksi tai nöyryytetyiksi. Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaiset käsitykset oppilailta on omasta kyvykkyydestään ja miten ne kehittyvät. (Harinen & Halme 2012, 19.)

Minäpystyvyyden ja kyvykkyyssuskomusten merkityksellisyys motivaatiolle, itseluottamukselle, koulumenestykselle ja hyvinvoinnille osoittaa minäpystyvyyden olevan koulukontekstissa olennainen ja moniulotteinen tekijä. Sen vuoksi on aiheellista selvittää minäpystyvyyden yhteyttä myös oppilaiden kouluhyvinvointiin.

3 Tutkimuskysymykset

Suomalaisten oppilaiden heikentynyt kouluhyvinvointi on herättänyt viime vuosina huolta (Markkanen 2022, 13). Lisäksi oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilasta on saatu vuosien varrella osittain ristiriitaisia tuloksia (esim. Markkanen 2022, 52; Vettenranta ym. 2020, 86; THL 2023). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan, minkälainen on viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi. Lisäksi tutkitaan, minkälaisena oppilaat kokevat omat tunnetaitonsa sekä koulua koskevan minäpystyvyytensä ja tarkastellaan, voidaanko minäpystyvyyden ja tunnetaitojen avulla selittää oppilaiden kouluhyvinvointia. Näiden tavoitteiden pohjalta ensimmäiseksi päätutkimuskysymykseksi muodostui:

1. Minkälainen on 5. ja 6. -luokan oppilaiden kouluhyvinvointi?

Oppilaiden kouluhyvinvointia Suomessa on vuosien varrella tutkittu jonkin verran ja vaikka vastakkaisiakin tuloksia on (esim. Holopainen ja Savolainen 2008; Markkanen 2022), useat aikaisemmat tutkimukset (esim. Vasalampi ym. 2018; Harinen & Halme 2012; Minkkinen 2015) ovat todenneet suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnin olevan pääosin heikkoa. Lisäksi muun muassa tuoreimmassa, vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä on todettu lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin heikentyneen aiempiin kyselyihin verrattuna (THL 2023). Näin ollen hypoteesi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on, että suurimmalla osalla oppilaista kouluhyvinvointi on kohtalaista tai heikkoa.

Jotta oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilaa voidaan tutkia vielä tarkemmin, tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden kouluhyvinvointia Konun (2002) koulun hyvinvointimallin eri osa-alueiden (sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen mahdollisuudet, koulun olosuhteet) mukaisesti eriteltyinä. Täten ensimmäiseksi alaongelmaksi muodostui:

a. Minkälaisia eroja oppilailla ilmenee koulun hyvinvointimallin osa-alueiden välillä?

Konun (2010, 22) tutkimuksen mukaan koulun hyvinvointimallin osa-alueista oppilaat kokivat parhaimpina sosiaaliset suhteensa. Lisäksi Konun (2002, 61) mukaan sosiaaliset suhteet on yksi yleiselle hyvinvoinnille merkityksellisimmistä kouluun liittyvistä tekijöistä. Näin ollen tähän alakysymykseen asetetaan hypoteesiksi, että oppilaat saavat korkeimman keskiarvon sosiaalisten suhteiden osa-alueesta.

Koska aiemmat tutkimukset (esim. Kämppe ym. 2012, 9; Låftman & Modin 2012, 608; Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 22–25; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfursdottir 2012, 607), ovat osoittaneet kouluhyvinvoinnissa ilmenneen sukupuolten välisiä eroja, myös tässä tutkimuksessa selvitetään, minkälaisia eroja oppilaiden kouluhyvinvoinnissa ilmenee sukupuolten välillä. Näin ollen toiseksi alaongelmaksi muodostui:

b. Minkälaisia sukupuolieroja kouluhyvinvoinnissa ilmenee oppilailta?

Sukupuolieroja tarkastellaan tässä tutkimuksessa sekä yleisesti kouluhyvinvoinnin että Konun (2002) koulun hyvinvointimallin mukaisten osa-alueiden valossa. Hypoteesi sukupuolten välisiin eroihin kouluhyvinvoinnissa yleisesti on, että tytöt kokevat kouluhyvinvointinsa poikia paremmaksi. Tähän hypoteesiin päädyttiin, sillä useissa aikaisemmissa kotimaisissa (esim. Kämppe ym. 2012, 9; Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 22–25) sekä kansainvälisissä (esim. Låftman & Modin 2012, 608; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfursdottir 2012, 607) tutkimuksissa on todettu tytöillä olevan poikia parempi kouluhyvinvointi. Lisäksi Konun (2002, 58) tutkimuksen mukaan koulun hyvinvointimalli selitti enemmän tyttöjen kuin poikien kouluhyvinvointia.

Koulun hyvinvointimallin (2002) osa-alueissa (sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, koulun olosuhteet) ilmenevien sukupuolierojen kohdalla tässä tutkimuksessa asetetaan hypoteesiksi, että sukupuolten väliltä löytyy eroja osa-alueiden välillä. Hypoteesissa oletetaan Konun (2002, 52) tutkimuksen mukaisesti, että poikien kouluhyvinvointi on tyttöjä korkeampi koulun olosuhteissa, mutta tyttöjen kouluhyvinvointi on poikia korkeampi sosiaalisissa suhteissa sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksissa.

Tiedon oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on todettu olevan olennaista opetuksen ja kasvatuksen kehittämisessä ja suunnittelussa (Janhunen 2013, 11), joten tässä tutkimuksessa selvitetään, miten oppilaiden tunnetaidot ja minäpystyvyys ovat yhteydessä heidän kouluhyvinvointiinsa. Tunnetaidot ja minäpystyvyys valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, sillä näiden molempien on todettu olevan yhteydessä muun muassa elämässä menestymiseen ja hyvinvointiin (Salovey, Bedell, Detweiler, Mayer 1999, 142). Näin ollen toiseksi pääongelmaksi muodostui:

2. Miten tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät oppilaiden kouluhyvinvointia?

Vaikka suoraan tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteyksistä kouluhyvinvointiin ei löydy juurikaan aikaisempaa tutkimusta, ovat aiemmat tutkimukset osoittaneet, että sekä tunnetaidot (Nummenmaa 2022, 191–193) että minäpystyvyys (Ruutu & Salmimies 2015, 110) ovat yleisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä tekijöitä. Oppilaan kouluhyvinvointi on puolestaan yhdistetty osaksi yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia (Janhunen 2013, 12; Väliavaara ym. 2018, 7). Erityisesti lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa on nostettu minäpystyvyyteen ja tunnetaitoihin olennaisesti liittyviä piirteitä hyvinvoinnille merkittäviksi tekijöiksi (Pajares 2006, 340–341). Lisäksi minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys joihinkin kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin, kuten esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin sekä kokemuksiin kyvykkyydestä ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (Fattore, Mason & Watson 2007, 20; Pajares 2006, 341–342). Myös tunnetaitojen ja esimerkiksi sosiaalisten taitojen väliltä on todettu löytyvän yhteys (Goleman 1999, 39–44; Nummenmaa 2022, 11–13). Näin ollen tässä tutkimuksessa asetetaan toiseen pääongelmaan hypoteesiksi, että sekä tunnetaidot että minäpystyvyys selittävät oppilaiden kouluhyvinvointia.

4 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälainen on 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi. Lisäksi selvitettiin, selittävätkö heidän tunnetaitonsa tai koulua koskeva minäpystyvyytensä heidän kouluhyvinvointiaan. Kyseessä oli määrällinen, eli kvantitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin vuosien 2022-2023 aikana. Tutkimuksen tekeminen aloitettiin syksyllä 2022 ja viimeisteltiin loppuvuodesta 2023. Tässä luvussa avataan tutkimuksen toteutusta kronologisessa järjestyksessä. Ensin käydään läpi tutkimuksen osallistujia, jonka jälkeen käsitellään tutkimuksessa käytettyjä mittareita ja kyselylomaketta sekä aineiston käsittelyn ja analysoinnin eri vaiheita. Lopuksi käsitellään käytettyjen tutkimusmenetelmien luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 2023 yhteensä neljästä kunnasta, viiden eri alakoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilailta. Tutkimuksen aikataulun, tavoitteen ja resurssien puitteissa päädyttiin valitsemaan satunnaisesti maakuntia, joiden kouluihin osallistumispyyntö lähetettiin. Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tietoa viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvoinnista, mutta ei yleistää saatuja tuloksia koskemaan suurempaan perusjoukkoon kuuluvia yksilöitä, jolloin osallistuvien koulujen valitsemista esimerkiksi koulun sijainnin tai koon perusteella ei nähty olennaiseksi (ks. Vilka 2007, 58).

Tutkimukseen osallistui lopulta kouluja Uudenmaan, Etelä-Karjalan ja Kymenlaakson alueilta. Aineiston otoskoko oli sata vastaajaa (N=100). Osallistujista 62 (n=62) oli viidennen luokan oppilaita ja 38 (n=38) kuudennen luokan oppilaita. Lisäksi osallistujista 54 (n=54) raportoi olevansa sukupuoleltaan tyttöjä ja 42 (n=42) poikia. Yksi vastaajista vastasi sukupuoliväittämään vaihtoehdon ”*muu*” ja kolme vastaajaa vaihtoehdon ”*en halua sanoa*”. Sukupuolieroja tutkiessa päädyttiin vertailemaan keskenään ainoastaan tyttöjä ja poikia, sillä muunsukupuolisista ei voitu luoda omaa vertailukelpoista ryhmäänsä. Muiden tutkimuskysymysten kohdalla kaikki vastaajat olivat mukana.

4.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin määrällisen tutkimusmenetelmän avulla. Määrälliseen tutkimukseen päädyttiin, sillä sen avulla oli mahdollista tutkia systemaattisesti suurta

tutkimusjoukkoa ja selvittää lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä. Lisäksi voitiin mitata muuttujien välisiä yhteyksiä sekä mahdollisia vaikutuksia ja niiden suuruuksia. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 11–12.) Menetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin kyselytutkimusta, jossa aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tähän tiedonkeruuvälineeseen päädyttiin, sillä kyselylomake on hyvä väline laajan tutkimusjoukon tutkimuksiin, joissa pyritään mittaamaan tutkittavien mielipiteitä, asenteita ja kokemuksia, joita tässä tutkimuksessa haluttiin mitata (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 25; Vilkka 2007, 27).

Aineiston keräämistä varten hankittiin kunnasta riippuen tutkimusluvat joko kunnan sivistystoimenjohtajalta tai tutkimukseen osallistuvan koulun rehtorilta. Luvan saamisen jälkeen koulujen kanssa sovittiin ajankohdat kyselylomakkeen täyttämiseksi luokissa. Ennen aineistonkeruuta toimitettiin tutkimukseen osallistuvien oppilaiden luokanopettajien kautta oppilaiden huoltajille suostumuslomake täytettäväksi (liite 1). Myös Linkit sähköiseen kyselylomakkeeseen lähetettiin luokanopettajille, jotka huolehtivat lomakkeisiin vastaamisesta omien oppilaidensa osalta. Kaikki tutkimuksen osallistujat käyttivät samaa linkkiä ja vastasivat sen kautta samaan lomakkeeseen. Kun kaikki sovitut vastaukset saatiin kerättyä, linkki kyselyyn suljettiin.

Kyselylomake koostui kolmesta eri mittarista, joista yksi mittasi oppilaiden kouluhyvinvointia, yksi oppilaiden tunnetaitoja ja yksi oppilaiden näkemyksiä omasta minäpystyvyydestään koulukontekstissa. Mittareita hyödyntämällä saatiin tutkittavista aiheista kerättyä määrällinen aineisto (ks. Vilkka 2007, 14).

4.2.1 Kouluhyvinvointimittari

Kouluhyvinvointia koskeva osa kyselylomakkeessa laadittiin Konun ja Lintosen (2006) kehittämän koulun hyvinvointiprofiilin mukaisesti, joka pohjautuu Konun (2002) koulun hyvinvointimalliin. Koulun hyvinvointiprofiili perustuu Kouluterveyskyselytutkimuksen kysymyksiin kouluhyvinvoinnista ja on empiirisesti testattu (Konu 2002, 11). Tässä tutkimuksessa käytettiin Koulun hyvinvointiprofiilista (2006) Turun yliopiston opettajankoulutuksen opintojaksolla *Tutkimustyöpaja II: Lomaketutkimus opettajan ammattitaidon kehittämisessä* (Turun yliopisto 2020–2022) hyödynnettyä versiota. Osa tässä tutkimuksessa hyödynnetyistä väittämistä löytyy vuoden 2017-2018 alaluokkien 4.-6.-luokilla hyödynnetyistä Koulun hyvinvointiprofiilin versiosta (ks. Konu 2018). Nämä väittämät ovat nähtävissä liitteestä 2. Kuitenkin osa käytetyistä väittämistä ei ollut julkisia, minkä vuoksi ne

ovat peitettyinä tämän tutkimuksen liitteenä olevassa kyselylomakkeessa (ks. liite 2: väittämät 4–6,10,12,13,15,18–19, 21–26).

Kouluhyvinvoinnin mittarista jätettiin pois terveydentilaa mittaava osa, sillä sitä ei koettu tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaiseksi, koska tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia sellaisia kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä, joihin pystytään koulussa vaikuttamaan. Terveydentila -osa-alue oli jätetty pois myös Turun yliopiston opintojaksolla (Turun yliopisto 2020-2022) käytetystä Koulun hyvinvointiprofiilin versiosta, jota tässä tutkimuksessa hyödynnettiin. Näin ollen nähtiin perustelluksi jättää terveydentilan mittaaminen pois myös tässä tutkimuksessa.

Näin ollen kouluhyvinvointimittari muodostui kolmesta osa-alueesta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet koulussa ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Kukin osa-alue koostui väittämistä, jotka mittasivat kouluhyvinvointia kyseisen osa-alueen näkökulmasta. Koulun olosuhteisiin liittyvät väittämät käsittelivät fyysistä kouluympäristöä ja sen järjestelyjä (esim. ”*Viihdyn tässä koulussa hyvin*”). Sosiaaliset suhteet piti sisällään sosiaaliset suhteet koulutovereihin ja opettajiin (esim. ”*Minulla on koulussa ystäviä*”). Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sisälsi väittämiä oppilaan mahdollisuuksista osallistua ja olla osa koulu yhteisöä (esim. ”*Oppilaiden mielipiteet huomioidaan koulutyön kehittämisessä*”). Kyselylomakkeessa oli yhteensä 26 kouluhyvinvointia mittaavaa väittämää, joihin vastaajat antoivat vastauksensa asteikolla ”1. Täysin eri mieltä” – ”5. Täysin samaa mieltä”. Kyselylomakkeen väittämät 1–26 mittasivat oppilaiden kouluhyvinvointia. Osa-alueittain väittämät 1–11 mittasivat sosiaalisia suhteita, väittämät 12–19 itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ja väittämät 20–26 koulun olosuhteita (liite 2).

4.2.2 Tunnetaitomittari

Tunnetaitoja mittaavassa osassa pohjana oli tunnetaitojen mittaamiseen kehitetty TMMS-mittari (*The Trait Meta-Mood Scale*), jonka tarkoitus on kartoittaa yksilön itsearvioituja tunnetaitoja, kuten tietoisuutta omista tunnetiloista sekä kykyä säädellä omia tunteita (ks. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai 1995, 125). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Rockhillin ja Greenerin (1999) laatimaa, alakouluikäisille sovitettua TMMS-C-mittaria (*The Trait Meta-Mood Scale for Children*), joka koostuu yhdistetyistä ja mukautetuista osasta TMMS-mittarista. Heidän laatimaansa alkuperäiseen mittariin on yhdistetty Scheierin ja Carverin (1985) laatima LOT-mittari (*Life Orientation Test*), joka mittaa taipumusta optimistisiin odotuksiin elämän tapahtumia kohtaan. Tämä osa jätettiin kuitenkin pois

kyselylomakkeesta, sillä mittari haluttiin rajata mittaamaan ainoastaan oppilaiden tunnetaitoja. Rockhill ja Greener (1999, 4) muokkasivat TMMS-mittarin lapsille sopivaksi yksinkertaistamalla mittarin asteikkoa ja kieliä sekä poistamalla alhaisen reliabiliteetin omaavia väittämiä. Tätä tutkimusta varten TMMS-C-mittari käännettiin itse suomen kielelle.

Tunnetaitomittari koostui yhteensä viidestätoista väittämästä ja kolmesta osa-alueesta, jotka olivat tunteiden havainnointi (*attention to feelings*), tunteiden tunnistaminen (*clarity of feelings*) ja tunteiden säätely (*mood repair*). Tunteiden havainnointi koostui omiin tunteisiin liittyvistä havainnoista (esim. ”*Koen, että tunteeni auttavat minua päättämään, miten toimin*”). Tunteiden tunnistaminen piti sisällään väittämiä omien tunteiden tunnistamisesta (esim. ”*Tunnistan yleensä, mitä tunnetta tunnen*”). Tunteiden säätely puolestaan muodostui väittämistä, jotka mittasivat oppilaan kykyä säädellä omia tunteitaan (esim. ”*Jos huomaan suuttuvani, yritän rauhoitella itseäni*”). Vastaukset väittämiin annettiin alkuperäistä mittaria mukaillen asteikolla ”1. En koskaan” – ”5. Aina”. Kyselylomakkeessa väittämät 27–42 mittasivat tunnetaitoja. Osa-alueittain tunteiden havainnointia mittasivat väittämät 27–33, tunteiden tunnistamista väittämät 34–38 ja tunteiden säätelyä väittämät 39–42 (liite 2).

4.2.3 Minäpystyvyyssmittari

Minäpystyvyyttä mittaava osa perustui Banduran (2006) luomaan lapsille suunnattuun minäpystyvyyssmittariin. Tässä tutkimuksessa käytettiin Banduran minäpystyvyyssmittarista (2006) versiota, jota on aiemmin hyödynnetty Hallan ja Läärän (2022) viidennen luokan oppilaiden koulua koskevaa minäpystyvyyttä tutkineessa kandidaatin tutkielmassa. Heidän tutkimuksessaan mittari todettiin toimivaksi ja luotettavaksi. Mittarissa arvioidaan, kuinka varmoja vastaajat ovat kyvystään suoriutua erilaisista kouluun liittyvistä tilanteista. (Halla & Läärä 2022, 19.) Hallan ja Läärän (2022) versiossa kaikkia Banduran (2006) alkuperäisen mittarin osia ei sisällytetty kyselylomakkeeseen, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimustarkoituksia, eikä olisi liian pitkä osallistujien täytettäväksi. Mittariin valikoitui ainoastaan ne osa-alueet, jotka liittyivät koulukontekstiin ja olivat osallistujien ikätasolle sopivia. (Halla & Läärä 2022, 19.)

Hallan ja Läärän (2022) tutkielmassa hyödynnettyä versiota varten Banduran (2006) alkuperäisestä mittarista päädyttiin jättämään pois vapaa-aikaa (*Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities*), itsesäätelyä (*Self-Regulatory Efficacy*), sosiaalista minäpystyvyyttä (*Social Self-Efficacy*) sekä vanhempien ja yhteisöjen tukea (*Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support*) koskevat osat. Nämä osat jätettiin pois, sillä ne

eivät pitäneet sisällään koulukontekstiin liittyviä väittämiä. (ks. Halla & Läärä 2022, 19.) Halla ja Läärä (2022) suomensivat kyselylomakkeeseen sisällytetyt osat itse alkuperäistä mittaria mukaillen ja lisäsivät osaan väittämistä selkeyden vuoksi lyhyitä selityksiä.

Esimerkki tällaisesta väittämästä on ”*Pyytämään apua kaverisuhteisiin liittyvissä ongelmissa (kuten, jos minulla on riita toisen kaverin kanssa)*”. Akateemista minäpystyvyyttä sekä oppimisen itsesäätelyä mittaavat osat muokattiin myös paremmin ikätasolle ja suomalaiseen alakouluun sopiviksi. Tämä toteutettiin esimerkiksi muuttamalla mittarin alkuperäiset oppianeissa pärjäämiseen liittyvät väittämät suomalaisessa peruskoulussa opettavien oppiaineiden mukaisiksi. (Halla & Läärä 2022, 19.)

Tässä tutkimuksessa käytetty minäpystyvyyssmittari koostui yhteensä 33:sta väittämästä ja viidestä osa-alueesta: minäpystyvyys sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä (*self-efficacy in enlisting social resources*), minäpystyvyys akateemisessa suoriutumisessa (*self-efficacy for academic achievement*), minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä (*self-efficacy for self-regulated learning*), minäpystyvyys toisten odotusten kohtaamisessa (*self-efficacy to meet others' expectations*) ja jäämäkkyuden minäpystyvyys (*self-assertive efficacy*). Sosiaalisten resurssien hyödyntäminen käsitteli oppilaiden itseluottamusta sosiaalisten taitojen ja ihmissuhteiden hallinnassa (esim. ”*Pyytämään opettajalta apua vaikeissa koulutehtävissä*”). Akateeminen suoriutuminen arvioi oppilaiden uskomuksia heidän akateemisesta suoriutumiskyvystään (esim. ”*Oppimaan englantia*”). Oppimisen itsesäätely koostui oppimisen hallintaan ja oppimisstrategioiden soveltamiseen liittyvistä väittämistä (esim. ”*Tekemään kotitehtävät ajallaan*”) ja toisten odotusten kohtaaminen mittasi oppilaiden luottavaisuutta omiin kykyihinsä vastata toisten ihmisten odotuksiin (esim. ”*Toimimaan koulussa opettajani odotusten mukaisesti*”). Jämäkkyuden minäpystyvyys arvioi oppilaiden kykyä ilmaista itseään ja asettaa rajoja (esim. ”*Puolustamaan itseäni, jos minua kohdellaan epäreilusti*”). Mittarin väittämiin vastattiin asteikolla ”1. Hyvin epävarma” – ”5. Hyvin varma”. Kyselylomakkeessa minäpystyvyyttä mittasivat väittämät 43–75. Osa-alueittain sosiaalisten resurssien hyödyntämistä mittasivat väittämät 43–48, akateemista suoriutumista väittämät 49–59, oppimisen itsesäätelyä väittämät 60–67, toisten odotusten kohtaamista väittämät 68–70 ja jäämäkkyuden minäpystyvyyttä väittämät 71–75 (liite 2).

4.3 Aineiston analysointi

Kyselylomakkeen vastaukset siirrettiin Webropol -ohjelmasta IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmaan, jolla aineisto analysoitiin. Aineiston käsittely aloitettiin muuttujien nimeämisellä

yksinkertaisempaan, tunnistettavaan ja määrälliseen muotoon sekä kääntämällä skaala päinvastaiseksi käänteisille muuttujille. Käännettäviä muuttujia olivat kyselylomakkeen väittämät 28 ja 38. Sukupuolta ja luokka-astetta mittaavat muuttujat muutettiin luokitteluasteikollisiksi. Frekvenssijakaumaa ja tunnuslukuja tarkastelemalla varmistettiin, että aineistossa ei ollut virheellisiä tai puuttuvia tietoja. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 62, 79.) Lisäksi numeroitiin kaikki vastaajat niin, että kaikki saivat tunnusluvun väliltä 1-100.

Ainoastaan yksittäisten muuttujien tarkastelun sijaan muuttujista päädyttiin muodostamaan hyödynnettyjen mittareiden osa-alueiden mukaiset summamuuttujat, eli yhdistämään useasta samaa asiaa mittaavasta muuttujasta yksi muuttuja (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 80). Summamuuttujat muodostettiin laskemalla aineiston muuttujien havaintoarvoista keskiarvot. Näin saatiin pidettyä summamuuttujissa sama mittayksikkö kuin alkuperäisillä, yksittäisillä muuttujilla. (ks. Nummenmaa 2009, 162; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 83.) Kouluhyvinvoinnin muuttujia muodostettiin yhteensä neljä: yksi kuvasi oppilaiden kouluhyvinvointia kokonaisuutena ja kolme summamuuttujaa kuvasivat Konun koulun hyvinvointimallin (2002) mukaisia osa-alueita (sosiaaliset suhteet, koulun olosuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet). Minäpystyvyydestä ja tunnetaidoista muodostettiin molemmista yhden summamuuttujat, jotka kuvasivat niitä kokonaisuutena (taulukko 1).

Summamuuttujien ja mittareiden toimivuuden testaamiseksi suoritettiin kaikille summamuuttujille korrelaatioanalyysit. Korrelaatioanalyysien avulla saatiin tietoa siitä, miten summamuuttujien sisältämät muuttujat olivat yhteydessä keskenään (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 85). Mitä suurempi muuttujien välinen korrelaatio on, sitä vahvemman korrelaatiosta, eli yhteydestä on kyse. Korrelaatiokertoimet vaihtelevat välillä -1,+1, jolloin miinus yksi viittaa täydelliseen negatiiviseen korrelaatioon ja plus yksi täydelliseen positiiviseen korrelaatioon. Korrelaatiokertoimen ollessa nolla (0,0), voidaan todeta korrelaation puuttuvan kokonaan. Heikoksi tai olemattomaksi korrelaatioksi voidaan tulkita alle 0,3 olevat korrelaatiot, kohtalaiseksi 0,3–0,6 välillä vaihtelevat korrelaatiot ja voimakkaiksi yli 0,6 olevat korrelaatiot. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 183, 186)

Tämän tutkimuksen aineistolle toteutetut korrelaatiotestit osoittivat kaikkien summamuuttujien sisäisissä korrelaatioissa olevan vaihtelua. Kouluhyvinvointi - summamuuttujan sisäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0,05–0,87. Sosiaalisten suhteiden summamuuttujan sisäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä 0,12–0,85. Itsensä toteuttamisen

mahdollisuuksien kohdalla korrelaatiot vaihtelivat välillä 0,24–0,61. Koulun olosuhteita mittaavan summamuuttujan korrelaatiot puolestaan vaihtelivat välillä 0,28–0,82.

Tunnetaitojen kohdalla korrelaatiot vaihtelivat välillä -0,39–0,80. Tunnetaidoissa esiintyi siis myös negatiivisia korrelaatioita. Heikoin korrelaatio tunnetaidot -summamuuttujalla oli 0,00.

Minäpystyvyyden sisällä muuttujien korrelaatiot vaihtelivat välillä -0,05-0,836. Kaikkien tässä tutkimuksessa hyödynnettyjen summamuuttujien sisältä löytyi siis muuttujia, jotka eivät korreloineet keskenään lainkaan tai juuri lainkaan. Tämä tarkoittaa, että kaikki summamuuttujien sisällä olevat muuttujat eivät mitanneet yhtä hyvin mitattavaa asiaa (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 85).

Korrelaatiotestien pohjalta summamuuttujien luotettavuuden ja toimivuuden tutkimista jatkettiin tarkastelemalla Cronbachin alpha -kertoimia. Cronbachin alpha -kertoimien kautta saatiin tarkempaa tietoa siitä, kuinka hyvin summamuuttujien väittämät toimivat yhdessä.

Tämä tarkoittaa sitä, kuinka hyvin summamuuttujan sisältämät muuttujat mittasivat yhdessä samaa asiaa. Kaikilla summamuuttujilla alpha-kertoimet olivat yli 0,90 (taulukko 1) ja korreloivat positiivisesti kokonaispistemäärän kanssa, mikä osoitti mittareiden toimivuuden. (ks. Nummenmaa 2009, 360; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 86.) Näin ollen päädyttiin säilyttämään kaikki summamuuttujat alkuperäisten mittareiden mukaisina. Lisää tietoa summamuuttujista saatiin tunnuslukuja tarkastelemalla. Tarkemmat summamuuttujia koskevat tunnusluvut on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Summamuuttujien tunnusluvut

Summa- muuttuja	Alpha	Väittämien lukumäärä	Keski- arvo	Keski- hajonta	pienin arvo	suurin arvo	Vinous- arvo	Huipukkuus- arvo
Kouluhuvin- vointi	0,90	26	3,82	0,60	2,00	5,00	-0,52	0,23
Sosiaaliset suhteet	0,91	11	3,89	0,64	2,09	5,00	-0,50	-0,09
Itsensäto- teuttamisen mahdollisuu- det	0,92	8	3,76	0,62	2,00	5,00	-0,59	0,85
Koulun olosuhteet	0,91	7	3,77	0,71	1,86	5,00	-0,50	-0,10
Tunnetaidot	0,94	16	3,36	0,64	1,75	4,88	-0,14	-0,25
Minäpysty- vyys	0,93	32	3,86	0,58	2,39	5,00	-0,42	-0,01

N=100

Tutkimuksen ensimmäinen päätavoite oli selvittää, minkälainen on viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi. Tätä selvitettiin tarkastelemalla kaikkien vastaajien saamaa keskiarvoa ja keskihajontaa kouluhyvinvointi -summamuuttujan kohdalla (taulukko 1). Näin saatiin tietoa siitä, mikä oli kaikkien vastaajien havaintoarvojen keskimääräinen suuruus ja miten vastaajien havaintoarvot jakautuivat keskiarvon ympärille (ks. Vilkka 2007, 123). Tarkemmin oppilaiden kouluhyvinvointia voitiin selvittää ja kuvailla luokittelemalla vastaajat ryhmiin kouluhyvinvoinnin vahvuuden perusteella. Kouluhyvinvointimittarissa muuttujien arvot vaihtelivat yhdestä viiteen (1–5), ja suurempi arvo kertoi korkeammasta kouluhyvinvoinnista.

Konun ja Lintosen (2006) koulun hyvinvointiprofiilista ei löytynyt valmiita raja-arvoja luokittelulle, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa päädyttiin ryhmittelemään osallistujat mittarin vastauskaalan mukaisesti viiteen ryhmään. Ryhmittely tapahtui pyöristämällä kaikkien vastaajien saamat keskiarvot kokonaisluvuiksi. Näin saatiin muodostettua viisi ryhmää: hyvin heikon kouluhyvinvoinnin ryhmä (keskiarvo välillä 1,00–1,49), heikon kouluhyvinvoinnin ryhmä (keskiarvo välillä 1,50–2,49), kohtalaisen kouluhyvinvoinnin ryhmä (keskiarvo välillä 2,50–3,49), korkean kouluhyvinvoinnin ryhmä (keskiarvo välillä 3,50–4,49) ja hyvin korkean kouluhyvinvoinnin ryhmä (4,50–5,00). Tähän ryhmäjakoon päädyttiin, jotta saataisiin mahdollisimman selkeä kuva siitä, miten aineisto jakautui. Ryhmien välistä tarkastelua jatkettiin laskemalla kaikille ryhmille oma, ryhmään kuuluvien vastaajien yhteinen keskiarvo ja keskihajonta. Keskiarvot ja keskihajonnat auttoivat kuvailemaan ryhmien sisäisten havaintoarvojen keskimääräistä suuruutta sekä sitä, miten vastaajien arvot jakautuivat ryhmien sisällä suhteessa ryhmän keskiarvoon (ks. Vilkka 2007, 123).

Lisäksi tässä tutkimuksessa selvitettiin, ilmeneekö kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välillä eroja. Tätä kysymystä tutkittiin vertailemalla keskenään kouluhyvinvoinnin osa-alueita mittaavien summamuuttujien keskiarvoja (taulukko 1). Tarkastelua syvennettiin suorittamalla riippuvien ryhmien t-testi, jonka avulla verrattiin osa-alueiden välisten erojen tilastollisia merkitsevyyksiä (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 133). Analyysin luotettavuus varmistettiin suorittamalla riippuvien ryhmien t-testin epäparametrinen vastine, Wilcoxonin testi. Koska Wilcoxonin testillä saatiin samanlainen tulos kuin riippuvien ryhmien t-testillä, voitiin riippuvien ryhmien t-testin hyödyntämistä pitää luotettavana. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 120.)

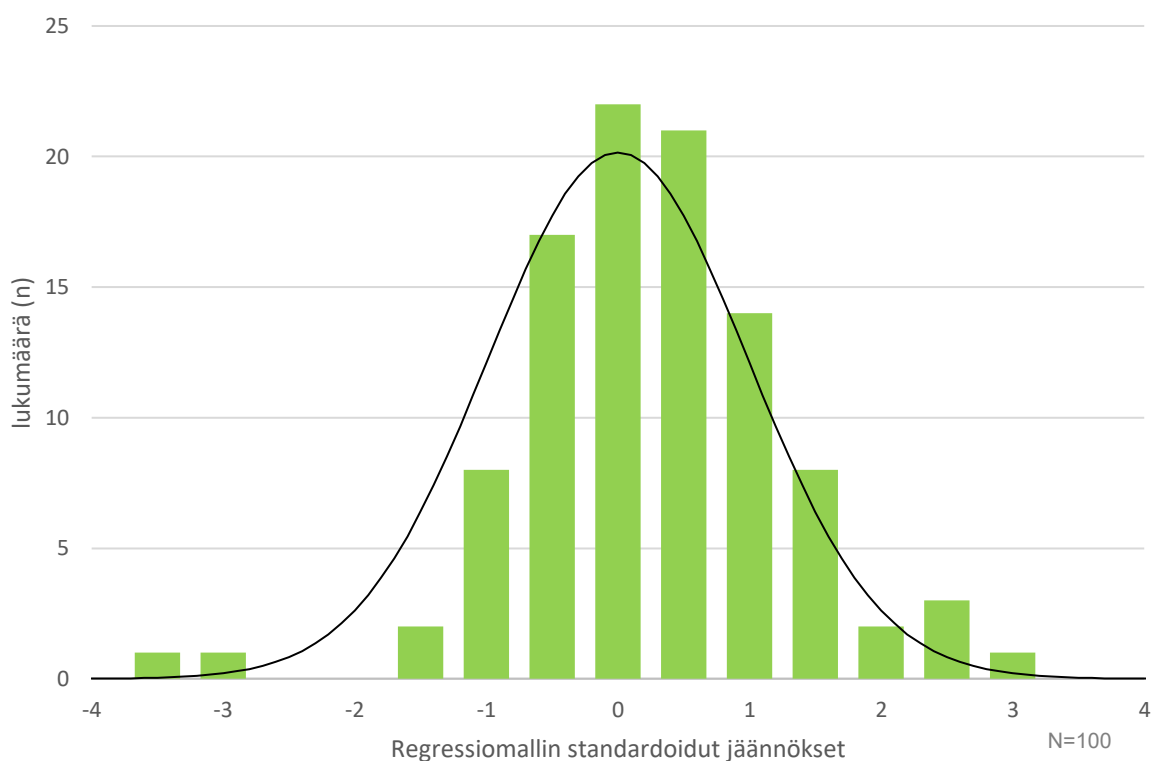
Sukupuolten välisiä eroja kouluhyvinvoinnissa selvitettiin vertailemalla ryhmien keskiarvoja keskenään. Koska pyrittiin selvittämään, eroavatko kaksi ryhmää (tytöt ja pojat) yhden mitatun summamuuttujan (kouluhyvinvointi) suhteen toisistaan, päädyttiin hyödyntämään t-testiä. Ennen t-testin suorittamista tuli kuitenkin varmistaa, että sen edellyttämä normaalijakaumaoletus täyttyi. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 120).

Normaalius tarkistettiin suorittamalla kouluhyvinvointi -summamuuttujalle Kolmogorov-Smirnovin testi. Testin perusteella kouluhyvinvointi -summamuuttujan jakauma noudatti normaalijakaumaa ($D=0,089$, $p=0,050$). Lisäksi summamuuttujan vinous- ja huipukkuusarvot olivat molemmat arvoiltaan alle arvon yksi (taulukko 1). Normaalijakauman kuvaajaa tarkastelemalla havaittiin jakauman muodon näyttävän normaalilta. Myös vertailtavien ryhmien todettiin olevan riittävän suuria ja mitta-asteikon olevan sopiva. Näin ollen päädyttiin tarkastelemaan keskiarvoja t-testin avulla. (ks. Nummenmaa 2009, 155, 174.)

Kouluhyvinvoinnin osa-alueita mittaavien summamuuttujien keskiarvoja verrattiin myös sukupuolten välillä. Normaalijakaumaoletukset eivät täyttäneet jokaisen kouluhyvinvoinnin osa-alueita mittaavan summamuuttujan kohdalla (Sosiaaliset suhteet, $D=0,115$, $p=0,002$; Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, $D=0,116$, $p=0,002$; Koulun olosuhteet, $D=0,109$, $p=0,005$). Vinous- ja huipukkuusarvot olivat kuitenkin alle arvon yksi (taulukko 1) ja kuvaajien perusteella jakaumat olivat normaalijakauman mukaisia, joten summamuuttujien jakaumaa päädyttiin käsittelemään normaalijakautuneena (ks. Nummenmaa 2009, 155). Näin ollen sukupuolten välisiä eroja myös kouluhyvinvoinnin osa-alueissa päädyttiin vertailemaan t-testin avulla.

Toinen päätutkimuskysymyksistä oli, selittävätkö tunnetaidot ja minäpystyvyys oppilaiden kouluhyvinvointia. Vastauksen selvittämiseksi päädyttiin ensin tarkastelemaan näiden kolmen muuttujan välisiä korrelaatioita (ks. Nummenmaa 2009, 309). Ennen korrelaatioanalyysin tekemistä tarkastettiin tunnetaidot -summamuuttujan ja minäpystyvyys -summamuuttujan normaalijakaumaoletukset. Normaalijakaumatestien avulla todettiin, että tunnetaidot -summamuuttuja noudatti normaalijakaumaa ($D=0,051$, $p=0,200$), mutta minäpystyvyys -summamuuttuja jäi normaalijakaumaoletusten ulkopuolelle ($D=0,094$, $p=0,030$). Molempien summamuuttujien vinous- ja huipukkuusarvojen todettiin kuitenkin jäävän alle arvon yksi ja kuvaajien osoittavan jakaumien riittävään normaalijakautuneisuuteen, joten molempia jakaumia päädyttiin käsittelemään normaalijakautuneina (ks. Nummenmaa 2009, 155).

Korrelaatioanalyysiä jatkettiin tutkimalla, miten muuttujat ovat yhteydessä keskenään. Tämän tiedon selvittämiseksi aineistolle toteutettiin regressioanalyysi (Vilka 2007, 19; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 194). Ennen regressioanalyysin suorittamista aineistosta varmistettiin, että tunnetaitojen ja minäpystyvyyden välillä ei esiinny merkittävästi korrelaatiota, mikä oli regressioanalyysin käytön edellytys. Koska tunnetaitojen ja minäpystyvyyden välillä ei esiintynyt merkittävää korrelaatiota ($VIF=1,783$), summamuuttujien voitiin todeta olevan itsenäisiä toisiinsa verrattuina ja regressioanalyysin edellytyksien näin täyttyvän (ks. Tähtinen ym. 2020, 195). Regressiosuoraa ja sirontakuviota tarkastelemalla todettiin, että havaintopisteet sijoituivat tasaisesti regressiosuoran ympärille. Kuvio 2) kuitenkin huomattiin, että aineistossa esiintyi kaksi muista poikkeavaa arvoa, joiden standardoitujen jäännösten todettiin olevan odotettua pienemmät. Näiden arvojen poistaminen ei kuitenkaan vaikuttanut merkittävästi regressioanalyysin tuloksiin, joten ne päädyttiin pitämään mukana aineistossa tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi (ks. Nummenmaa 2009, 325).



Kuvio 2. Regressiomallin standardoitujen jäännösten jakauma suhteessa normaalijakaumaan

4.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys

Tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset, kuten tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät näkökulmat, pyrittiin huomioimaan jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa (ks. TENK 2019, 7; TENK 2023, 11; Vilkka 2007, 154). Näin ollen jo ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista perehdyttiin kattavasti aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä käytettävään menetelmään, pyrkien siten varmistamaan tutkimukselle reliaabeliset, oikeelliset ja eettiset lähtökohdat (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 59.) Käytettävien menetelmien valinnassa painotettiin niiden eettisyyttä ja luotettavuutta sekä soveltuvuutta tutkimuksen tavoitteisiin ja resursseihin. Tämä tarkoitti esimerkiksi menetelmien valitsemista ja niiden käyttöön perehtymistä aikaisemman kirjallisuuden avulla sekä lasten ja nuorten tutkimiseen liittyviin rajoituksiin ja sääöksiin perehtymistä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös raportoimalla kaikki tutkimuksen vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja toistettava. (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2009, 231–232; Vilkka 2007, 149–152.)

Kyselylomakkeen käyttö oli objektiivinen tiedonkeruumenetelmä, joka esti tutkijan persoonallisuuden vaikuttamisen aineiston keruuseen ja siten tuloksiin. Tutkija ei myöskään tavannut tutkittavia henkilökohtaisesti missään vaiheessa tutkimusprosessin aikana, mikä varmisti tutkimuksen puolueettomuuden. Kaikki osallistujat vastasivat samoihin kysymyksiin samassa järjestyksessä ja samalla tavalla, mikä paransi tutkimuksen vertailtavuutta ja luotettavuutta. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 27; Vilkka 2007, 16.)

Tärkeässä asemassa tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta on käytettyjen mittareiden ja kyselylomakkeen luotettavuus, pätevyys ja eettisyys (Vilkka 2007, 79.) Tämä huomioiden luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa hyödynnettiin pääosin valmiita, valideiksi ja reliaabeleiksi todettuja mittareita. Mittarit yhdistettiin yhdeksi kokonaiseksi kyselylomakkeeksi, joka jaoteltiin osiin aihealueittain, jotta se olisi vastaajille mahdollisimman johdonmukaista ja selkeää täyttää (liite 2). Lisäksi kaikki kysymykset määritettiin pakollisiksi, jotta vastauskatoa ei syntyisi. Kaikki kysymykset päädyttiin myös pitämään suljettuina kysymyksinä, jotta vastaaminen olisi mahdollisimman yksinkertaista. Ymmärrettävyyden lisäämiseksi vältettiin myös kaksoiskysymysten sekä liian pitkien väittämien käyttämistä lomakkeessa. Kyselylomakkeen alkuun laadittiin yksinkertaiset ja

tiivit vastausohjeet. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 201–203; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 26–30.)

Koska tutkimuksessa tutkittiin alaikäisiä, tuli heidän ikätasonsa ottaa erityisesti huomioon sekä tutkimuksen kyselylomakkeen suunnittelussa että tutkimuksen eettisessä tarkastelussa (ks. TENK 2019, 9). Ikätason huomioimiseksi hyödynnettiin kyselylomakkeessa ainoastaan lasten ja nuorten tutkimiseen kehitettyjä mittareita (TMMS-C -mittari, Koulun hyvinvointiprofiili, Lapsille suunnattu minäpystyvyyssmittari). Lisäksi yksinkertaistettiin mitta-asteikkoa ja vaikeita käsitteitä. Tutkittavien ikätason huomioon näkyi konkreettisesti esimerkiksi hankaliin väittämiin lisätyissä selitteissä, epäolennaiseksi koettujen osien karsimisessa sekä mitta-asteikon pitämisenä viisiportaisena koko lomakkeen läpi.

Kyselylomakkeen luotettavuutta, toimivuutta ja ymmärrettävyyttä pyrittiin arvioimaan ja parantamaan myös esitestauksella. Näin ollen ennen varsinaista aineistonkeruuta lomake esitestattiin 37:llä viidennen luokan oppilaalla. Esitestausaineistoa käsiteltiin samoin periaattein ja analysoitiin samalla tavalla kuin myöhemmin varsinaista tutkimusaineistoa. Näin saatiin hyödyllistä tietoa lomakkeen epäkohdista ja pystyttiin lisäämään sen luotettavuutta, tarkoituksenmukaisuutta ja eettisyyttä. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 29–30.)

Esitestausvaiheessa kyselylomakkeella todettiin olevan riittävän korkea reliabiliteetti, sillä kaikkien kokonaissummamuuttujien (kouluhyvinvointi, tunnetaidot, minäpystyvyys) yhteinen alphakerroin oli 0.91 ja kaikkien yksittäisten muuttujien alphasuhteet olivat yli 0.90. Muuttujien välisten korrelaatiokertoimien tarkistamisella varmistettiin riittävä mittaustarkkuus ja johdonmukaisuus. (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 30, 86) Esitestattavat oppilaat saivat myös kommentoida kyselyn ymmärrettävyyttä ja kommenttien perusteella päädyttiin muun muassa lisäämään kyselylomakkeen saatetekstiin tarkennus siitä, mitä kyselyssä käsiteltävillä käsitteillä tarkoitetaan (liite 2). Ennen virallista aineistonkeruuta tarkistettiin vielä lopullisen kyselylomakkeen ohjeistuksen selkeys ja varmistettiin, että kysymykset eivät johdatelleet vastaajia tiettyihin vastauksiin.

Ennen aineistonkeruuta varmistettiin osallistujien yksityisyydensuoja sekä tutkimuksen luotettavuus. Osallistuvilta oppilailta ei kerätty minkäänlaisia tunnistetietoja, sillä sitä ei koettu tutkimukselle tarpeelliseksi ja perustelluksi. Taustatietoina oppilailta kerättiin ainoastaan heidän luokka-asteensa ja sukupuolensa, sillä niiden ei nähty vaarantavan tutkittavien anonymiteettiä, koska heitä ei voitu tunnistaa vastausten perusteella. (ks. Vilka

2007, 164.) Osallistujilta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Huoltajilta pyydettiin suostumus, sillä alle 15-vuotiaan lapsen osallistumisesta tutkimukseen päättää ensisijaisesti hänen huoltajansa (ks. TENK 2019, 9). Huoltajien suostumus kerättiin kirjallisesti suostumuslomakkeella (liite 1), joka antoi heille mahdollisuuden ilmaista lapsensa osallistumisen tai osallistumattomuuden kyselyyn. Lisäksi heille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja osallistujien mahdollisuudesta keskeyttää vastaaminen tarvittaessa.

Oppilailta pyydettiin suostumus kyselylomakkeeseen lisätyn kysymyksen avulla (liite 2). Näin varmistettiin, että huoltajan mahdollisesta suostumuksesta huolimatta myös oppilaalla itsellään oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (ks. TENK 2019, 10). Lisäksi kyselylomakkeessa (liite 2) informoitiin vastaajia mahdollisuudesta keskeyttää vastaaminen missä tahansa vaiheessa. Osallistujille sekä heidän opettajilleen ja huoltajilleen selitettiin kirjallisesti tutkimuksen tarkoitus, eteneminen ja keskeiset käsitteet, varmistaen näin tutkimuksen avoimuus ja läpinäkyvyys. Tämän myötä pyrittiin lisäämään myös osallistujien ennakkotietoisuutta käsiteltävistä aiheista. (ks. Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2021, 138.)

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pyrittiin mahdollisimman suureen otoskookoon (ks. Vilkkä 2007, 17). Tutkimuksen lopulliseksi otoskooksi muodostui sata (N=100) osallistujaa, jota voidaan pitää riittävänä otoskokona tutkimuksen tavoitteisiin ja resursseihin nähden. Yhteensä sataa vastaajaa voidaan pitää kohtalaisen hyvänä määränä tutkimuksessa, jossa käytetään tilasto-ohjelmaa ja pyritään tarkastelemaan tuloksia kokonaistasolla (Vilkkä 2007, 57). Otsokoko oli myös riittävä monimutkaisempien tilastollisten analyysien, kuten regressioanalyysin toteuttamisen ja vertailukelpoisten tulosten saamisen näkökulmasta. (ks. Nummenmaa 2009, 316). Lopullinen kerätty aineisto tuli ainoastaan tutkijan käytettäväksi ja aineiston siirtäminen tilastonkäsittelyohjelmaan toteutettiin asiaan kuuluvalla tavalla.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensin avataan viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilaa ja tarkennetaan tuloksia kouluhyvinvoinnin osa-alueiden ja sukupuolierojen tasolle. Tämän jälkeen esitellään toiseen pääkysymykseen saatuja tuloksia tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteydestä oppilaiden kouluhyvinvointiin.

5.1 Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi

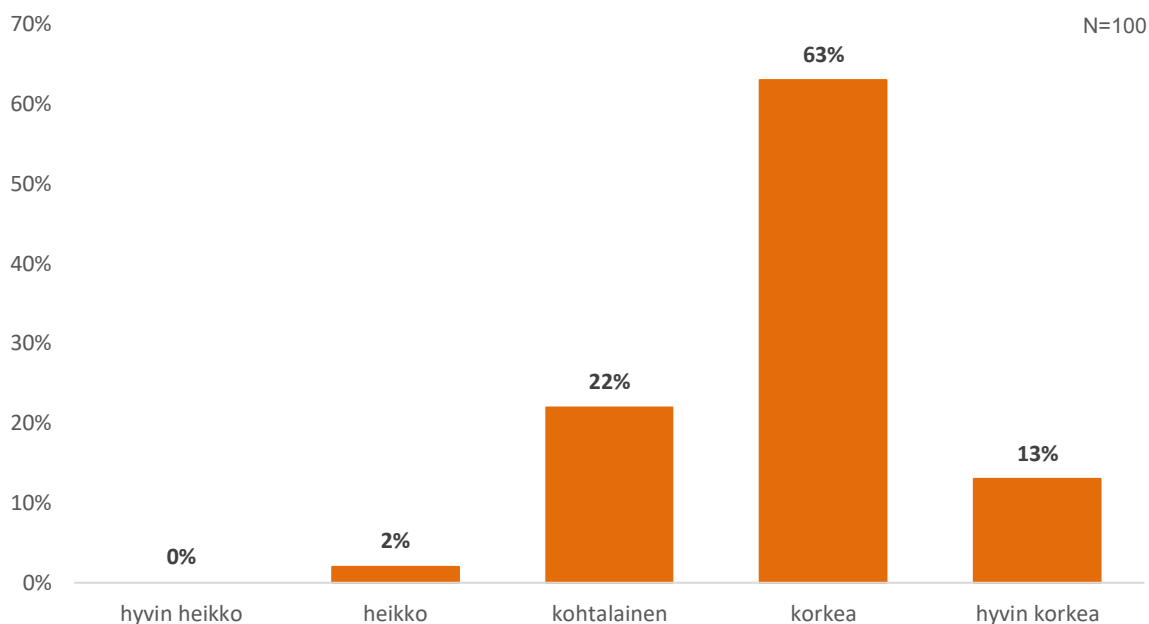
Tämän tutkimuksen ensimmäinen päätavoite oli selvittää, minkälainen on viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi. Tulokset osoittivat oppilaiden kouluhyvinvoinnin olleen verrattain korkeaa, sillä kaikkien vastaajien yhteinen keskiarvo ($k_a=3,82$) kouluhyvinvoinnissa oli selkeästi yli vastauskaalan keskiarvon, eli arvon kolme. Vastaajien havainnot hajautuivat keskiarvon ympärille kohtalaisesti ($k_h=0,60$). Taulukosta 2 nähdään, että kouluhyvinvoinnin eri ryhmien välisiä eroja tarkasteltaessa suurin osa ($n=63$) oppilaista raportoi kouluhyvinvointinsa olevan korkeaa ($k_a=3,96$).

Taulukko 2. Kouluhyvinvoinnin ryhmien tunnusluvut

	n	keskiarvo	keskihajonta	pienin arvo	suurin arvo
heikko kouluhyvinvointi	2	2,08	0,11	2,00	2,15
kohtalainen kouluhyvinvointi	22	3,04	0,23	2,69	3,46
korkea kouluhyvinvointi	63	3,96	0,25	3,50	4,42
hyvin korkea kouluhyvinvointi	13	4,70	0,18	4,50	5,00

*hyvin heikon kouluhyvinvoinnin -ryhmän tunnuslukuja ei ilmoitettu, sillä $n=0$

Kuvion 3 avulla voidaan tarkastella oppilaiden kouluhyvinvoinnin tilaa prosenttiosuuksina. Suurin osa, yli puolet, vastaajista kuului korkean kouluhyvinvoinnin ryhmään ($n=63$, 63%). Seuraavaksi eniten vastaajia ($n=22$, 22%) sijoittui kohtalaisen kouluhyvinvoinnin ryhmään. Hyvin korkean kouluhyvinvoinnin ryhmään puolestaan kuului 13 vastaajaa (13%). Heikon kouluhyvinvoinnin ryhmään kuului vain 2 vastaajaa (2%), kun taas hyvin heikon kouluhyvinvoinnin ryhmään ei sijoittunut yhtään vastaajaa ($n=0$, 0%).



Kuvio 3. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointi prosentteina

5.1.1 Oppilaiden kouluhyvinvointi osa-alueittain

Tutkimuksessa selvitettiin myös, minkälaisia eroja vastaajilla Konun (2002) koulun hyvinvointimallin osa-alueiden (sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, koulun olosuhteet) välillä ilmeni. Taulukosta 3 nähdään, että kaikkien osa-alueiden keskiarvot olivat reilusti yli vastausskaalan keskiarvon eli arvon kolme. Korkeimman keskiarvon oppilaat saivat sosiaalisten suhteiden osa-alueesta. Toiseksi korkein keskiarvo saatiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja matalin keskiarvo koulun olosuhteista. Erot keskiarvojen välillä olivat kuitenkin hyvin pieniä.

Taulukko 3. Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden tunnusluvut

	keskiarvo	keskihajonta	pienin arvo	suurin arvo
Sosiaaliset suhteet	3,89	0,64	2,09	5,00
Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	3,76	0,62	2,00	5,00
Koulun olosuhteet	3,77	0,71	1,86	5,00

N=100

Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltaessa ilmeni sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien välisen eron olevan tilastollisesti merkitsevä ($t(99)=3,31$, $p=0,001$). Myös sosiaalisten suhteiden ja koulun

olosuhteiden välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t(99)=2,66, p=0,01$).

Itsensätoteuttamisen mahdollisuuksien ja koulun olosuhteiden välinen ero ei puolestaan ollut tilastollisesti merkitsevä ($t(99)=-0,27, p=0,79$).

5.1.2 Kouluhyvinvoinnin sukupuolierot

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sukupuolieroja kouluhyvinvoinnissa. Tulokset osoittivat, että pojilla kouluhyvinvointi oli hieman tyttöjä korkeampi, mutta ero oli hyvin pieni, eikä se ollut tilastollisesti merkitsevä ($t(94)= -0,28, p=0,784$) (taulukko 4). Efektikoko oli myös pieni ($d=-0,1$), mikä osoitti sukupuolieron olevan heikko.

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien väliset erot kouluhyvinvoinnissa ja sen osa-alueissa

	Sukupuoli				t-arvo	vapausasteet	p-arvo
	Tytöt (n=54)		Pojat (n=42)				
	Ka	Kh	Ka	Kh			
Kouluhyvinvointi	3,82	0,60	3,86	0,62	-0,28	94	0,784
Sosiaaliset suhteet	3,92	0,61	3,92	0,66	0,05	94	0,957
Koulun olosuhteet	3,73	0,72	3,86	0,69	-0,91	94	0,363
Itsensätoteuttamisen mahdollisuudet	3,77	0,62	3,77	0,64	-0,04	94	0,971

Levenen testi: (Kouluhyvinvointi, $F = 0,013; p = 0,910$) (Sosiaaliset suhteet, $F = 0,148; p = 0,702$) (Koulun olosuhteet, $F = 0,126; p = 0,724$) (Itsensätoteuttamisen mahdollisuudet, $F=0,165; p=0,686$)

Sukupuolierot kouluhyvinvoinnin osa-alueissa eivät myöskään osoittautuneet suuriksi, sillä kaikkien osa-alueiden kohdalla tyttöjen ja poikien väliset erot keskiarvoissa olivat pieniä, eikä minkään osa-alueen kohdalla ilmennyt tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja (taulukko 4).

5.2 Tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin

Tutkimuksen toisena päätavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät heidän kouluhyvinvointiaan. Tätä tutkimuskysymystä tarkasteltiin sekä korrelaatioiden että regressioanalyysin avulla. Taulukosta 5 nähdään, että tunnetaidot ja minäpystyvyys korreloivat molemmat positiivisesti kouluhyvinvoinnin kanssa. Tunnetaitojen ja kouluhyvinvoinnin välillä havaittiin kohtalainen positiivinen korrelaatio ($0,3 < r < 0,6$), kun taas minäpystyvyyden ja kouluhyvinvoinnin välillä vahva positiivinen korrelaatio ($r > 0,6$). Molemmat korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) (taulukko 5).

Taulukko 5. Kouluhyvinvoinnin ja tunnetaitojen sekä minäpystyvyyden väliset korrelaatiot kokonaisuutena ja osa-alueittain

		Kouluhyvinvointi	Sosiaaliset suhteet	Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	Koulun olosuhteet
Tunnetaidot	Pearsonin korrelaatio (r)	0,571**	0,543**	0,459**	0,578**
	p-arvo	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Minäpystyvyys	Pearsonin korrelaatio (r)	0,688**	0,634**	0,634**	0,643**
	p-arvo	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

** .Korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä kohdassa 0,01, $p < 0,001$

N=100

Korrelaatioita tarkasteltiin myös kouluhyvinvoinnin osa-alueiden sekä tunnetaitojen ja minäpystyvyyden välillä. Taulukosta 5 nähdään, että tunnetaidot korreloi kaikkien kouluhyvinvoinnin osa-alueiden kanssa positiivisesti ja kohtalaisen voimakkaasti ($0,3 < r < 0,6$). Minäpystyvyys puolestaan korreloi kaikkien kouluhyvinvoinnin osa-alueiden kanssa positiivisesti ja voimakkaasti ($r > 0,6$). Sekä tunnetaitojen että minäpystyvyyden kohdalla kaikki korrelaatiot kouluhyvinvoinnin osa-alueiden kanssa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) (taulukko 5).

ANOVA-analyysin tulosten perusteella havaittiin, että tunnetaidoilla ja minäpystyvyydellä oli vahva tilastollisesti merkitsevä yhteys kouluhyvinvointiin ($F(2,97) = 48,33$; $p = < 0,001$), mikä osoitti, että sekä tunnetaidot että minäpystyvyys selittivät oppilaiden kouluhyvinvointia tilastollisesti merkitsevällä tasolla. Regressiomallin selitysaste oli kohtuullisen korkea ($R^2 = 0,50$), mikä tarkoittaa sitä, että 50% oppilaiden kouluhyvinvoinnista voitiin selittää heidän minäpystyvyydellään ja tunnetaidoillaan.

Lisäksi tulokset osoittivat, että tunnetaidot ja minäpystyvyys olivat myös itsenäisesti tilastollisesti merkitsevät selittäjät oppilaiden kouluhyvinvoinnille. Tulosten mukaan minäpystyvyys oli vaikutukseltaan voimakkaampi kouluhyvinvoinnin selittäjä, sillä minäpystyvyyden standardoitu regressiokerroin (β) oli 0,55, kun taas tunnetaitojen 0,21 (taulukko 6). Tunnetaitojen ja kouluhyvinvoinnin välisen regressiomallin selitysaste ($R^2 = 0,33$) oli kohtalainen, sillä 33% oppilaiden kouluhyvinvoinnista voitiin selittää heidän tunnetaidoillaan. Minäpystyvyyden ja kouluhyvinvoinnin välisen regressiomallin selitysaste oli kohtuullisen korkea ($R^2 = 0,47$), sillä 47% oppilaiden kouluhyvinvoinnista voitiin selittää heidän minäpystyvyydellään.

Taulukko 6. Regressioanalyysin tulokset tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteydestä viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointiin

	B	SE	Beta (β)	t-arvo	p-arvo
Kouluhyvinvointi					
Tunnetaidot	0,20	0,09	0,21	2,26	0,026
Minäpystyvyys	0,57	0,10	0,55	5,79	<0,001

N=100

Tarkasteltaessa tunnetaitojen ja kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välisiä yhteyksiä, ilmeni eroja eri osa-alueiden kohdalla. Taulukosta 7 nähdään tunnetaitojen olleen tilastollisesti merkitsevä selittäjä sosiaalisille suhteille ($\beta=0,23$; $t=2,23$; $p=0,028$) sekä koulun olosuhteille ($\beta=0,28$; $t=2,80$; $p=0,006$). Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kohdalla tunnetaidot ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä selittäjä. Minäpystyvyyden puolestaan todettiin olevan tilastollisesti merkitsevä selittäjä sosiaalisille suhteille ($\beta=0,49$; $t=4,83$; $p<0,001$), koulun olosuhteille ($\beta=0,46$; $t=4,70$; $p<0,001$) sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksille ($\beta=0,58$; $t=5,65$; $p<0,001$) (taulukko 7).

Taulukko 7. Regressioanalyysin tulokset tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteyksistä kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin viidennen ja kuudennen luokan oppilailla

	B	SE	Beta (β)	t-arvo	p-arvo
Sosiaaliset suhteet					
Tunnetaidot	0,23	0,10	0,23	2,23	0,028
Minäpystyvyys	0,53	0,11	0,49	4,83	<0,001
Itsensätoteuttamisen mahdollisuudet					
Tunnetaidot	0,08	0,10	0,08	0,77	0,441
Minäpystyvyys	0,62	0,11	0,58	5,65	<0,001
Koulun olosuhteet					
Tunnetaidot	0,31	0,11	0,28	2,80	0,006
Minäpystyvyys	0,57	0,12	0,46	4,70	<0,001

N=100

Tunnetaitojen ja minäpystyvyyden sekä kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välisten regressiomallin selitysasteiden (R^2) perusteella 43% ($R^2=43$) oppilaiden sosiaalisista suhteista, 40% ($R^2=40$) itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja 46% ($R^2=46$) koulun olosuhteista voitiin selittää heidän tunnetaidoillaan ja minäpystyvyydellään.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvointia sekä tarkastella, miten tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät sitä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko kouluhyvinvoinnissa havaittavissa eroja sukupuolten välillä. Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena. Tässä luvussa tiivistetään tutkimuskysymyksittäin tutkimuksen tärkeimmät tulokset, tarkastellaan niitä aikaisempien tutkimusten valossa ja esitetään johtopäätöksiä. Lisäksi pohditaan tulosten luotettavuutta ja hyödyllisyyttä sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten pohdinta

6.1.1 Oppilaiden kouluhyvinvointi pääosin korkeaa

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden kouluhyvinvointi oli varsin korkeaa, sillä selvästi suurimmalla osalla vastaajista kouluhyvinvointi oli korkeaa, eikä yksikään oppilaista raportoinut hyvin heikkoa kouluhyvinvointia. Tämä tulos ei ollut linjassa tutkimuksen hypoteesin kanssa, jossa oletettiin suurimmalla osalla oppilaista kouluhyvinvoinnin olevan heikkoa tai kohtalaista. Lisäksi tulos oli ristiriidassa useiden aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Harinen & Halme 2012; Kämppe ym. 2012; Vasalampi ym. 2018; Välijärvi 2015), joiden mukaan suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi on ollut jo usean vuoden ajan pääosin heikkoa. Myös kouluhyvinvointia valtakunnallisesti tutkineissa vuoden 2021 ja 2023 kouluterveyskyselyssä (THL 2021; THL 2023) havaittiin oppilaiden kouluhyvinvoinnin heikentyneen koko ajan vuosien 2017 ja 2019 kouluterveyskyselyihin verrattuna.

Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat joitakin aiempia tutkimustuloksia (esim. Holopainen & Savolainen 2008; Konu & Lintonen 2019), joiden mukaan suomalaisten lasten kouluhyvinvointi on hyvällä tasolla. On kuitenkin olennaista huomioida, että esimerkiksi Holopaisen ja Savolaisen (2008) tutkimus on toteutettu viisitoista vuotta sitten, jolloin heidän tuloksensa kouluhyvinvoinnin hyvästä tasosta ei ole kovin tuore. Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon, että tässä tutkimuksessa käytettiin kouluhyvinvoinnin mittarina Konun ja Lintosen (2006) kehittämää koulun hyvinvointiprofiilia, jota hyödynnettiin myös heidän (2019) tutkimuksessaan, jonka mukaan oppilaiden kouluhyvinvointi oli kehittynyt myönteisesti vuosien 2008-2018 välillä. Näin ollen saman mittarin hyödyntäminen sekä Konun ja Lintosen (2019) tutkimuksessa että tässä tutkimuksessa on voinut vaikuttaa saman suuntaisten tulosten saamiseen.

Yksi mahdollisesti osittain aikaisempien tulosten kanssa eriäviin tuloksiin johtanut tekijä on voinut olla koronapandemian jälkeen normaalimpaan kouluarkeen palaaminen.

Koronapandemian seurauksena oppilaiden hyvinvoinnin turvaamisen ehdot heikentyivät ja monilla oppilailla hyvinvoinnin ja tasokkaan oppimisen edellytykset kärsivät (Poikkeus & Alasuutari 2021, 356). Vuoden 2021 kouluterveyskysely (THL 2021) toteutettiin pandemian aikana, joten oppilaiden raportoima heikentynyt kouluhyvinvointi on voinut johtua osittain myös sen aiheuttamasta erityistilanteesta koulussa. Koronapandemian aiheuttamat ongelmat ovat voineet näkyä myös vielä vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä. Tämä tutkimus toteutettiin siinä vaiheessa, kun suomalaisissa kouluissa oltiin ainakin pääosin ehditty siirtyä jo takaisin normaaliin kouluarkeen, mikä on saattanut vaikuttaa tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Myös viimeisimpien vuosien aikana kerätty tutkimustieto oppilaiden heikosta kouluhyvinvoinnista on voinut saada kouluissa aikaan entistä suurempaa panostusta oppilaiden kouluhyvinvointiin, minkä vaikutukset ovat saattaneet olla havaittavissa tässä tutkimuksessa.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon myös osallistujien ikä verrattuna aikaisempien tutkimusten osallistujien ikään. Esimerkiksi kouluterveyskyselyissä tutkimusjoukkoon on kuulunut sekä ala- että yläkoululaisia ja toisen asteen koulutuksen opiskelijoita (THL 2023). Koska aiempi tutkimustieto (esim. Liu ym. 2015, 1076; Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010, 6) on osoittanut, että kouluhyvinvointi on yleisesti ottaen korkeampaa nuoremmilla oppilailla, on syytä huomioida, että tämän tutkimuksen osallistujat olivat melko nuoria oppilaita, mikä on voinut mahdollisesti vaikuttaa tuloksiin. On mahdollista, että tähän tutkimukseen osallistuneet viidennen ja kuudennen luokan oppilaat ovat olleet ikänsä puolesta vielä suhteellisen innostuneita koulunkäynnistä ja suhtautuneet siihen sen vuoksi pääosin myönteisesti.

Lisäksi tässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että kouluhyvinvoinnin osa-alueista korkeimman keskiarvon oppilaat saivat sosiaalisten suhteiden osa-alueesta. Pienimmän keskiarvon he saivat puolestaan koulun olosuhteista. Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välisiä eroja tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida, että oppilaat raportoivat suhteellisen korkeaa kouluhyvinvointia kaikilla kouluhyvinvoinnin osa-alueilla, eivätkä osa-alueiden väliset erot keskiarvoissa olleet suuria. Kuitenkin sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien sekä sosiaalisten suhteiden ja koulun olosuhteiden väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Tämä tulos on linjassa tähän tutkimuskysymykseen asetetun hypoteesin kanssa, jossa oletettiin oppilaiden saavan

korkeimman keskiarvon sosiaalisten suhteiden osa-alueesta. Lisäksi tämä tulos on saman suuntainen aikaisempien tutkimusten (esim. Janhunen 2013, 95; Konu 2010, 22; Minkkinen 2015, 82) kanssa, joiden mukaan sosiaaliset suhteet vaikuttavat erityisen vahvasti oppilaiden kouluhyvinvointiin. Sosiaalisten suhteiden merkityksen on todettu korostuvan nuoruusiässä ja vaikuttavan olennaisesti esimerkiksi nuorten kehitykseen (Brown & Larson 2009, 74–75). Tämä voi selittää sitä, miksi oppilaat arvioivat kouluhyvinvointinsa korkeimmaksi juuri sosiaalisten suhteiden osalta.

Kouluhyvinvoinnissa sukupuolten välillä ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Tämä tulos poikkesi tutkimuksen hypoteesista, jonka olettamuksena oli tytöillä olevan poikia parempi kouluhyvinvointi. Lisäksi tulos poikkesi useista aikaisemmista tutkimuksista (esim. Kämppi ym. 2012, 9; Låftman & Modin 2012, 608; Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 22–25; Palsdottir, Asgeirsdottir & Sigfursdottir 2012, 607), joissa tytöillä on todettu olevan poikia parempi kouluhyvinvointi. Toisaalta tässä tutkimuksessa saatu tulos sukupuolierojen puuttumisesta tuki esimerkiksi Løhren, Moksnesin ja Lillefjellin (2014, 90) tutkimusta, jossa kouluhyvinvoinnissa ei havaittu merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Myöskään kouluhyvinvoinnin osa-alueiden välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja. Tämäkään tulos ei ollut linjassa tähän tutkimuskysymykseen asetetun hypoteesin kanssa, jossa oletettiin Konun (2002, 52) tutkimuksen mukaisesti poikien saavan tyttöjä korkeamman keskiarvon koulun olosuhteista ja tyttöjen saavan poikia paremmat keskiarvot sosiaalisista suhteista ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Tulos sukupuolierojen puuttumisesta saattaa kertoa koulutuksen tasa-arvoistumisesta, mikä on voinut tasoittaa sukupuolten välisiä eroja kouluhyvinvoinnissa. Esimerkiksi UNESCO:n raportin (UNESCO 2019, 6) mukaan viime vuosien aikana sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnissa ja koulutuksen piirissä on parantunut ja sukupuoliroolien käsitykset muuttuneet. Tämä on voinut näkyä myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

6.1.2 Tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät oppilaiden kouluhyvinvointia

Tämän tutkimuksen toisena pääkysymyksenä tarkasteltiin, miten tunnetaidot ja minäpystyvyys selittävät oppilaiden kouluhyvinvointia. Tuloksista havaittiin positiivinen, tilastollisesti merkitsevä yhteys tunnetaitojen ja kouluhyvinvoinnin sekä minäpystyvyyden ja kouluhyvinvoinnin välillä. Tämä tulos tarkoittaa, että mitä paremmat oppilaan tunnetaidot

olivat tai mitä korkeampi hänen minäpystyvyytensä oli, sitä parempi oli hänen kouluhyvinvointinsa.

Kun analyysiä syvennettiin, saatiin tulokseksi myös, että sekä tunnetaidot että minäpystyvyys selittivät oppilaiden kouluhyvinvointia tilastollisesti merkitsevällä tasolla. Regressiomallin selitysaste oli 50%, mikä tarkoittaa, että tunnetaidot ja minäpystyvyys selittivät yhdessä puolet oppilaiden kouluhyvinvoinnista, mikä on kohtuullisen korkea prosenttiosuus (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 47). Tämä tulos oli linjassa tutkimuksen hypoteesin kanssa, jossa oletettiin sekä tunnetaitojen että minäpystyvyyden selittävän oppilaiden kouluhyvinvointia. Lisäksi tulos täydensi aiempaa tutkimustietoa, josta ei löytynyt juurikaan tietoa tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteyksistä kouluhyvinvointiin. Toisaalta tämän tuloksen voidaan nähdä olevan linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, jotka ovat osoittaneet tunnetaitojen (esim. Nummenmaa 2022, 191–193) ja minäpystyvyyden (esim. Ruutu & Salmimies 2015, 110) olevan yhteydessä yleiseen hyvinvointiin, jonka osaksi kouluhyvinvointi voidaan nähdä (ks. Janhunen 2013, 12; Väliavaara ym. 2018, 7).

Lisäksi tuloksia tarkasteltaessa kävi ilmi, että minäpystyvyys oli vahvemmin yhteydessä kouluhyvinvointiin kuin tunnetaidot. Minäpystyvyys oli myös tunnetaitoja merkityksellisempi oppilaiden kouluhyvinvoinnin selittäjä. Minäpystyvyys selitti itsenäisesti 47% oppilaiden kouluhyvinvoinnista, kun taas tunnetaidot selittivät itsenäisesti 33% oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Tämä tulos antaa viitteitä siitä, että oppilaiden henkilökohtainen usko omaan kykyihinsä selviytyä koulutyöstä ja sen haasteista saattaa olla merkittävämpi tekijä kouluhyvinvoinnin kannalta kuin heidän tunnetaitonsa. Syynä minäpystyvyyden ja kouluhyvinvoinnin väliselle voimakkaalle yhteydelle voi olla esimerkiksi minäpystyvyyden merkitys koulukontekstissa olennaisille tekijöille, kuten motivaatiolle (Vesioja 2006, 97, 99) ja sosiaalisille taidoille (Pajares 2006, 341), joiden on todettu (esim. Parhiala 2020a, 6–8) olevan kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä. Minäpystyvyyden merkityksellisyyttä kouluhyvinvoinnille korostaa myös esimerkiksi se, että minäpystyvyyssuskomusten on todettu (Pajares 2006, 339) olevan pohja yksilön hyvinvoinnille kaikilla elämänalueilla.

Sekä tunnetaidot että minäpystyvyys olivat positiivisesti yhteydessä kaikkiin kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin (sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, koulun olosuhteet). Kaikki yhteydet olivat myös tilastollisesti merkitseviä. Minäpystyvyys selitti tilastollisesti merkitsevällä tasolla kaikkia kouluhyvinvoinnin osa-alueita, kun taas tunnetaidot selitti tilastollisesti merkitsevällä tasolla sosiaalisten suhteiden ja koulun

olosuhteiden osa-alueita. Yhdessä tunnetaidot ja minäpystyvyys selittivät kohtuullisen suuren prosenttiosuuden kouluhyvinvoinnin osa-alueista (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 47), selittäessään 43% sosiaalisista suhteista, 46% koulun olosuhteista sekä 40% itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Tämä tulos oli osittain linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu minäpystyvyyden olevan yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin sekä kokemuksiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (ks. Fattore, Mason & Watson 2007, 20; Pajares 2006, 341–342) ja tunnetaidoilla olevan yhteys sosiaalisiin suhteisiin (ks. Goleman 1999, 39–44; Nummenmaa 2010, 11–13).

Yhteenvedona toisen pääkysymyksen tuloksista voidaan todeta, että minäpystyvyys ja tunnetaidot selittävät sekä yhdessä että itsenäisesti oppilaiden kouluhyvinvointia. Lisäksi tunnetaidot ja minäpystyvyys olivat molemmat positiivisesti yhteydessä kaikkiin kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin. Nämä tulokset osoittavat, että sekä oppilaiden tunnetaitoja että minäpystyvyyttä parantamalla voidaan pyrkiä parantamaan oppilaiden hyvinvointia koulussa. Olennainen huomio tuloksista on, että oppilaiden tunnetaitoihin ja minäpystyvyyteen panostaminen samanaikaisesti voi olla erityisen tehokas keino edistää heidän kouluhyvinvointiaan, sillä ne selittivät yhdessä peräti puolet oppilaiden kouluhyvinvoinnista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tulosten luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimusprosessia, sillä se vaikuttaa suoraan tutkimuksen pätevyteen ja toistettavuuteen. Vaikka tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman huolelliseen ja luotettavaan työskentelyyn, ei määrällisessä tutkimuksessa voida koskaan täysin välttyä esimerkiksi käsittelyyn, mittaukseen tai otantaan liittyviltä virheiltä, jotka ovat voineet vaikuttaa tulosten tarkkuuteen ja luotettavuuteen. (ks. Vilka 2007, 154.) Lisäksi niin tutkijasta riippuvat kuin riippumattomatkin tekijät ovat voineet vaikuttaa tuloksiin. Yleisesti ottaen tulosten luotettavuuteen on voinut vaikuttaa muun muassa käytettyjen mittareiden validiteetti ja reliabiliteetti, otantamenetelmä ja otoskoko sekä aineistonkeruu- ja analysointiprosesseihin liittyvät tekijät.

Mittareiden valinnassa haasteellista oli huomioida niiden sopivuus juuri tässä tutkimuksessa tutkittavien oppilaiden tutkimiseen, pitäytyen kuitenkin mahdollisimman paljon alkuperäisissä, valideiksi ja reliaabeleiksi todetuissa mittareissa. Vaikka tutkimuksessa hyödynnettiin lähtökohtana valmiita mittareita, on niihin tehty muokkaukset voineet vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Esimerkiksi tunnetaito -mittarin suomentaminen itse on voinut

vaikuttaa sen luotettavuuteen. Vaikka mittari pyrittiin suomentamaan mahdollisimman tarkasti ja oikeellisesti, on siinä voinut syntyä kielellisiä, kulttuurillisia tai kontekstuaalisia virheitä. Vastajat ovat esimerkiksi voineet tulkita kysymykset eri tavoin, kuin miten ne on tarkoitettu tulkittaviksi mittarin alkuperäisessä, englanninkielisessä versiossa. Myös terveydentila -osa-alueen jättäminen pois kouluhyvinvointimittarista on voinut rajoittaa saatuja tuloksia. Osa-alue päädyttiin kuitenkin poistamaan mittarista, jotta se mittaisi mahdollisimman hyvin tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita ja mahdollisesti lisäksi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja validiutta. Olennaista on huomioida myös se, että tutkimuksessa hyödynnettyä Hallan ja Läärän (2022) minäpystyvyyssmittaria oli aiemmin hyödynnetty vain yhdessä, melko pienen otoksen tutkielmassa, joten sen luotettavuudesta ei ollut kovinkaan paljon aikaisempaa näyttöä. Toisaalta Hallan ja Läärän (2022) mittarin luotettavuutta lisäsi se, että se oli heidän tutkimuksessaan todettu luotettavaksi, minkä lisäksi se pohjautui Banduran (2006) validiksi todettuun mittariin.

Koska kyselylomakkeessa hyödynnettiin ainoastaan suljettuja kysymyksiä, on se voinut rajoittaa osallistujien vastauksia ja omien näkökulmien tuomista esiin. Tämä on puolestaan saattanut rajoittaa kattavamman informaation saamista. Lisäksi avointen kysymysten avulla oltaisiin voitu saada parempi kuva siitä, kuinka hyvin vastaajat ovat ymmärtäneet kyselyn olennaiset käsitteet. Valinta ainoastaan suljettujen kysymysten hyödyntämisestä perustui haluun noudattaa mahdollisimman hyvin alkuperäisten mittareiden rakennetta, huomioida kyselyn täyttämisen yksinkertaisuus sekä painottaa aineiston numeerisen käsittelyn ja analysoinnin helppoutta. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Otantamenetelmä valittiin tietoisesti, mutta sen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että resurssien ja aikataulun puitteissa osallistujia ei valittu perusjoukosta täysin satunnaisesti tai tutkijan toimesta. Otoksen muodostuminen perustui maakuntien satunnaiseen valitsemiseen ja koulujen vapaaehtoiseen osallistumiseen. Tämä menetelmä on voinut vaikuttaa otoksen edustavuuteen ja siten tulosten yleistettävyyteen, sillä otokseen saadut koulut ovat voineet olla erilaisia kuin tutkimuksen ulkopuolelle jääneet koulut. (ks. Vilkkä 2007, 56.) Osallistuneiden alueiden ja koulujen valintaan ei kuitenkaan liittynyt tarkkoja kriteerejä, vaan otanta kattoi usean eri kunnan ja keskenään erilaisia kouluja, mikä on voinut lisätä tulosten luotettavuutta. Toisaalta tutkijalla ei ollut tiedossa, kuinka monta oppilasta luokissa alun perin oli ja kuinka moni heistä jätti lopulta vastaamatta kyselyyn.

Vaikka otoskoko (N=100) oli määrällisen tutkimuksen näkökulmasta riittävän suuri, on syytä huomioda, että suuremmalla otoskoolta oltaisiin voitu saada kattavampi yleiskuva tutkittavasta aiheesta (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 180; Vilkka 2007, 57). Luotettavuutta lisäsi se, että otoskoko oli riittävä kaikkien haluttujen tilastollisten analyysien, kuten regressioanalyysien suorittamiseen. On kuitenkin syytä huomioda, että suuremmalla otoskoolta oltaisiin voitu vähentää mahdollisia sattumanvaraisuuksia. (ks. Vilkka 2007, 57.) Suuremmalla otoksella oltaisiin mahdollisesti voitu saada esimerkiksi näkyymiin enemmän hajontaa oppilaiden kouluhyvinvoinnissa tai sukupuolten välisissä eroissa, mitkä jäivät tämän tutkimuksen tuloksissa hyvin pieniksi.

Analyysivaiheessa päädyttiin luokittelemaan oppilaat kouluhyvinvoinnin tason perusteella viiteen ryhmään. Valitulla jaottelulla pyrittiin luomaan mahdollisimman hyvin kouluhyvinvoinnin tilaa kuvaava, selkeä ja informatiivinen jaottelu. Koska aineisto ei ollut kouluhyvinvoinnin suhteen normaalijakautunut, viiteen ryhmään jakaminen mahdollisti aineiston jakautuneisuuden kuvaamisen todellisuutta vastaavalla tavalla. Viiteen ryhmään jakamalla saatiin aineistosta nostettua esiin sen selkeä kallistuneisuus korkeamman kouluhyvinvoinnin puolelle ja esimerkiksi hyvin pienten arvojen täydellinen puuttuminen. Ryhmittelyn pohjalta ei ollut myöskään tarpeen tehdä tilastollisia analyysyjä, jolloin pienet ryhmäkoot eivät vääristäneet tuloksia (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 76). Tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin olennaista ottaa huomioon, että luokittelu on ollut tutkijan harkinnanvaraista toimintaa, jonka myötä osa aineiston informaatiosta on menetetty, mikä on voinut aiheuttaa epätarkkuutta tulosten tulkintaan (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 74.) Viiteen ryhmään jaottelun sijaan vastaajat oltaisiin voitu jaotella esimerkiksi kolmeen ryhmään, jolloin oltaisiin voitu saada enemmän vastaajia kaikkiin ryhmiin ja ryhmien vertaaminen keskenään olisi ollut selkeämpää.

Myös jotkin tutkijasta riippumattomat tekijät ovat voineet vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Osa vastaajista on esimerkiksi saattanut vastata kyselylomakkeen väittämiin valheellisesti tai ymmärtää väittämät väärin, mikä on voinut vääristää saatuja tuloksia (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 195). Esimerkiksi vastaajan kielitaito on voinut vaikuttaa kykyyn ymmärtää kyselylomakkeen tarkoitus, väittämät ja vastausvaihtoehdot oikein. Erilaiset kyselyyn vastaamisen aikana vaikuttaneet ulkoiset tai sisäiset tekijät, kuten odottamattomat tapahtumat, tekniset ongelmat tai vastaajan mielentila ovat myös voineet vaikuttaa kerätyn aineiston sekä tulosten laatuun ja luotettavuuteen.

6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus tuotti tärkeää tietoa opettajille ja muille kasvatusalan työntekijöille sekä huoltajille ja oppilaille itselleen siitä, minkälainen kouluhyvinvoinnin taso oppilailla on, mistä se koostuu ja mitkä tekijät siihen muun muassa vaikuttavat. Tulokset osoittivat oppilaiden kouluhyvinvoinnin olevan pääosin myönteisellä tasolla, mikä on positiivinen huomio. Lisäksi tämä tutkimus vahvisti aikaisempaa tietoa (esim. Konu 2002, 44–45) siitä, että oppilaiden kouluhyvinvointi koostuu muun muassa sosiaalisista suhteista, koulun olosuhteista sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Näin ollen tutkimuksen tulokset kannustavat kasvatusalan ammattilaisia panostamaan edellä mainittuihin osa-alueisiin koulussa ja sitä kautta parantamaan ja ylläpitämään oppilaiden kouluhyvinvointia.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien ja muun koulun henkilökunnan työskentelytapojen kehittämisessä. Koska tämä tutkimus osoitti sekä tunnetaitojen että minäpystyvyyden selittävän oppilaiden kouluhyvinvointia, on tämän tutkimuksen kautta mahdollista rohkaista opettajia ja muita koulun aikuisia panostamaan oppilaiden tunnetaitojen ja minäpystyvyyden vahvistamiseen kouluarjessa oppilaiden kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. Näin ollen kouluissa olisi hyödyllistä harjoittaa esimerkiksi oppilaiden tunteiden havainnoinnin, tunnistamisen ja säätelyn taitoja (ks. Mayer & Salovey 1994). Erityisesti minäpystyvyys nousi tulosten perusteella merkittäväksi kouluhyvinvoinnin selittäjäksi, joten oppilaiden minäpystyvyyden vahvistamiseen olisi syytä panostaa tulevaisuudessa. Oppilaiden minäpystyvyyden vahvistamiseksi koulussa olisi muun muassa tärkeää rohkaista oppilasta suorittamaan hänen tasolleen sopivia tehtäviä ja tarjota mahdollisuuksia onnistumiskokemusten saamiselle sekä kannustaa jatkamaan vastoinkäymisistä huolimatta (ks. Schunk & Pajares 2009, 37).

Myös oppilaiden sosiaaliin suhteisiin ja niiden kehittämiseen olisi tutkimuksen tulosten perusteella hyödyllistä kiinnittää erityistä huomiota. Näin ollen esimerkiksi opettaja-oppilassuhteeseen sekä oppilaiden keskinäisiin vertaissuhteisiin olisi syytä panostaa (ks. Konu 2002, 44). Oppilaiden sosiaalisia suhteita voitaisiin parantaa esimerkiksi järjestämällä luokassa ryhmäytymistoimintaa, jonka myötä sekä oppilaat että opettaja saisivat vahvistettua suhteita toisiinsa ja luotua myönteistä ilmapiiriä. Myös koulukiusaamisen huomaaminen ja siihen puuttuminen voisi olla tapa parantaa oppilaiden sosiaalisia suhteita.

Tässä tutkimuksessa kerätyn tutkimustiedon avulla opettajat ja kasvattajat voivat siis ymmärtää paremmin oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä suunnitella

opetustaan ja koulun olosuhteita niin, että ne vahvistavat paremmin oppilaiden kouluhyvinvointia ja sitä kautta myös oppimista ja yleistä hyvinvointia. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa koulumaailmaan esimerkiksi valtakunnallisten ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien kehitystyössä. Opetussuunnitelmiin voitaisiin lisätä oppilaiden minäpystyvyyden ja tunnetaitojen vahvistamiseen liittyviä sisältöjä ja tavoitteita. Tämän tutkimuksen myötä oppilaat voivat myös itse ymmärtää minäpystyvyyden ja tunnetaitojen merkityksen kouluhyvinvoinnilleen ja sitä kautta kiinnittää niihin aktiivisemmin huomiota kouluarjessaan.

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset antoivat pääasiassa positiivisen kuvan suomalaisten alakoulujen viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvoinnista, ja tuotti hyödyllistä tietoa kasvatustieteen kentälle oppilaiden kouluhyvinvoinnin positiivisesta tilasta sekä tunnetaitojen ja minäpystyvyyden yhteydestä kouluhyvinvointiin, avasi se myös useita jatkotutkimusehdotuksia, joilla tuloksia voitaisiin pyrkiä kehittämään. Tässä tutkimuksessa kerätyn tiedon rinnalle olisi muun muassa mielenkiintoista saada laajempia tutkimuksia oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja erityisesti minäpystyvyydestä ja tunnetaidoista heidän kouluhyvinvointinsa selittäjinä, sillä siitä ei löytynyt ennen tätä tutkimusta juurikaan aikaisempaa tutkimusnäyttöä. Erityisesti kotimaista tutkimustietoa aiheesta kaivattaisiin lisää, jotta tietoa voisi hyödyntää nimenomaan suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisessä. Toisaalta olisi kuitenkin mielenkiintoista saada myös kansainvälistä tutkimustietoa aiheesta, jolloin tuloksia eri maiden välillä voitaisiin verrata keskenään. Jatkotutkimusten avulla voitaisiin myös syventää tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia tutkimalla tarkemmin, mitkä minäpystyvyyden ja tunnetaitojen osatekijät ovat erityisen merkittäviä kouluhyvinvoinnin kannalta sekä miten nämä tekijät vuorovaikuttavat keskenään ja muiden mahdollisten muuttujien kanssa. Näitä osatekijöitä ei tutkimuksen resurssien ja aikataulun vuoksi tutkittu tässä tutkimuksessa.

Lisäksi olisi mielenkiintoista toteuttaa jatkotutkimus suuremmalla tutkimusjoukolla, jolloin olisi mahdollista saada kattavampaa ja yleistettävämpää tietoa aiheesta. Kiinnostavaa olisi saada tietoa useammasta suomen maakunnasta ja koulusta, jotta tulokset edustaisivat paremmin koko perusjoukkoa. (ks. Vilka 2007, 56.) Lisäksi voitaisiin saada tarkempia ja kattavampia tuloksia esimerkiksi sukupuolten välisistä eroista, joita ei tässä tutkimuksessa ilmennyt. Mikäli suuremmalla otoksella saataisiin vastaavia tuloksia, olisi mahdollista tehdä luotettavampia johtopäätöksiä sukupuolierojen kaventumisesta ja kehittää mahdollisia jatkotutkimuksia aiheesta.

Koska aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Kämppi 2012, 9) on todettu iän olevan merkittävä tekijä koulussa viihtymiselle, voitaisiin jatkotutkimusta laajentaa käsittelemään eri ikäisiä oppilaita. Tutkimuksen kohteena voisivat olla esimerkiksi alakoulun alemmilla luokalla opiskelevat tai yläkouluikäiset oppilaat, jolloin tulokset voisivat täydentää kuvaa kouluhyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä tarjota mahdollisuuden eri ikäisten oppilaiden tulosten vertailemiseen. Eri ikäryhmien tuloksia vertailemalla voitaisiin saada yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, minkälaisilla asioilla on mahdollista pyrkiä parantamaan oppilaiden kouluhyvinvointia koulupolun eri vaiheissa.

Aihetta voitaisiin tutkia myös esimerkiksi laadullisin menetelmin, jolloin olisi mahdollista saada syvempää ymmärrystä oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja heidän näkemyksistään siihen vaikuttavista tekijöistä. Laadullinen jatkotutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi haastattelu- tai havainnointitutkimuksena. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 137.) Jatkotutkimusta voisi kehittää myös esimerkiksi pitkittäistutkimuksen muodossa, jolloin pystyttäisiin seuraamaan pidempiaikaisesti oppilaiden kouluhyvinvointia ja sen mahdollista kehitystä esimerkiksi minäpystyvyyteen ja tunnetaitoihin panostamisen myötä (ks. Nikander 2014, 244). Myös esimerkiksi interventiotutkimuksen toteuttaminen voisi auttaa ymmärtämään kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä ja kehittämään uusia käytäntöjä ja ohjelmia oppilaiden kouluhyvinvoinnin tueksi. Kun samalle kohderyhmälle toteutettaisiin esimerkiksi kouluhyvinvoinnin, minäpystyvyyden ja tunnetaitojen kehittämiseen liittyvä interventio ja mittauksia tehtäisiin useampana ajankohtana, voitaisiin saada merkittävää tietoa heidän kouluhyvinvointinsa kehityksestä sekä minäpystyvyydestä ja tunnetaidoista sen selittäjinä (ks. Heikkilä 2014, 14).

Näiden edellä mainittujen jatkotutkimusehdotusten toteutus voisi tarjota syvällisempää ymmärrystä tunnetaidoista ja minäpystyvyydestä oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa, tuoden samalla esiin konkreettisia suosituksia kouluhyvinvoinnin kehittämiseksi. Sitä kautta voitaisiin pyrkiä vahvistamaan koulutusta ja oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa kouluhyvinvoinnista ja mahdollisuuksista vahvistaa sitä positiivisesti koulussa. Se kannustaa monipuolisempaan ja syvempään pohdintaan oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja tarjoaa pohjan jatkotutkimuksille, joiden avulla on mahdollista vahvistaa entisestään kouluhyvinvointia ja oppimista koulumaailmassa. Tutkimuksen tulokset ovat askel kohti kokonaisvaltaisempaa näkemystä minäpystyvyyden ja tunnetaitojen yhteyksistä oppilaiden hyvinvointiin.

Lähteet

- Ahmad, Alay ja Triantoro Safaria. 2013. "Effects of self-efficacy on students' academic performance." *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2(1): 22-29.
<http://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=429601&val=5539&title=Effects%20of%20Self-Efficacy%20on%20Students%20Academic%20Performance>
- Allardt, Erik. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: W. Söderström.
- Avola, Petteri ja Veera Pentikäinen. 2020. *Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvoinninopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappypublishing.
- Bandura, Albert. 1977. "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change." *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, Albert. 1989. "Human agency in social cognitive theory". *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, Albert. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. 1994. "Self-efficacy." *Encyclopedia of human behavior* 4, 71–81.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bar-On, Reuven. 2002. *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Technical Manual, 3.
- Bar-On, Reuven. 2006. "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)." *Psicothema*, 18, 13–25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>
- Blom-Hoffman, Jessica, Kaila R. Wilcox, Liam Dunn, Stephen S. Leff, ja Thomas J. Power. 2008. "Family involvement in school-based health promotion: Bringing nutrition information home". *School Psychology Review*, 37, 567-577.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087868>
- Bradshaw, Jonathan ja Alex Keung. 2011. "Trends in child subjective well-being in the UK". *Journal of Children's Services*, 6(1), 4–17. <https://doi.org/10.5042/jcs.2011.0122>

Brown, B. Bradford, and James Larson. "Peer relationships in adolescence." *Handbook of adolescent psychology*, 2(1), 74–104. New Jersey: John Wiley & Sons.

Carr, Alan. 2013. *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge: Taylor & Francis Group.

Chan, Joanne, ja Shui-fong Lam. 2010. "Effects of Different Evaluative Feedback on Students' Self-Efficacy in Learning". *Instructional Science*, 38(1), 37–58.

<https://doi.org/10.1007/s11251-008-9077-2>

Cherniss, Cary. 2004. "Intelligence, Emotional." Teoksessa *Encyclopedia of Applied Psychology*, toimittaja Spielberg, Charles, 315–319. Oxford: Elsevier Academic Press.

Djambazova-Popordanoska, Snejana. 2016. "Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement". *Educational Review*, 68(4), 497-515.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00131911.2016.1144559?needAccess=true>

Extremera, Natalio, Alicia Durán, ja Lourdes Rey. 2009. "The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction". *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116–121. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.007>

Fan, Wei ja Amanda G. Dempsey. 2017. "The Mediating Role of School Motivation in Linking Student Victimization and Academic Achievement". *Canadian Journal of School Psychology*, 32(2), 162–175. <https://doi.org/10.1177/0829573516655228>

Fattore, Toby, Jan Mason, ja Elizabeth Watson. 2007. "Children's conceptualisation(s) of their well-being". *Social Indicators Research*, 80, 5–29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>

Fernández-Berrocal, Pablo ja Natalio Extremera. 2008. "A review of trait meta-mood research". *Advances in Psychology Research*, 55, 17–45.

Furrer, Carrie ja Ellen Skinner. 2003. "Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>

- Greenberg, Mark T., Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, ja Joseph A. Durlak. 2017. "Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education". *Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://www.jstor.org/stable/44219019>
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, Daniel. 1999. "Emotional intelligence" key to leadership. Health Progress (Saint Louis, Mo.)
- Goleman, Daniel. 2012. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- Halla, Emma ja Emma Läärä. 2022. "Kehuvan palautteen yhteys minäpystyvyyteen viidennen luokan oppilailla". Kandidaatin tutkielma, Turun yliopisto.
- Hannus, Tanja. 2022. "Tunnetaitojen opetus on vahvistunut Lappeenrannan ja Imatran kouluissa – masennus- ja ahdistusoireet ovat lisääntyneet viime vuosina." *Yle*. 17.10.2022. Viitattu 13.5.2023. <https://yle.fi/a/3-12644687>
- Harinen, Päivi ja Juha Halme. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Heikkilä, Tarja. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes, ja Paula Sajavaara. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, Pekka. 1991. "Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista?" Teoksessa *Kehittyvä kouluyhteisö*, toimittaja Helena Peltonen, 34–47. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Holopainen, Leena ja Hannu Savolainen. 2008. "Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja". Teoksessa *pedagoginen hyvinvointi*, toimittaja Kristiina Lappalainen, 97–110. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hoy, Wayne ja John Hannum. 1997. "Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement". *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Janhunen, Kirsi-Marja. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Diss. Itä-Suomen yliopisto.

- Joronen, Katja ja Anna Koski. 2010. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8273-1>
- Juusola, Mervi. 2015. *Kohti hyvää aikuisuutta*. Helsinki: Voimakirja Oy.
- Karjalainen, Anne-Maria ja Anu Katainen. 2022. ”Nuoriin liitetyt huolet ja niiden hallinta eduskuntavaaliohjelmassa 1991–2019”. *Nuorisotutkimus*, 40(1), 23–37. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115753>
- Karvonen, Sakari. 2019. ”Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa”. Teoksessa *Suomalaisten hyvinvointi 2018*, Toimittaja Laura Kestilä ja Sakari Karvonen, 96–100.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: Wsoy.
- Kiuru, Noona, Ming-Te Wang, Katariina Salmela-Aro, Lasse Kannas, Timo Ahonen ja Riikka Hirvonen. 2019. “Associations between Adolescents’ Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions”. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kirk, Beverley, Nicola Schutte ja Donald Hine. 2008. “Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale”. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432–436. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010>
- Konu, Anne. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere University Press.
- Konu, Anne. 2010. ”Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla”. Teoksessa *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*, toimittajat Katja Joronen ja Anna Koski, 13–32. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8273-1>
- Konu, Anne. 2018. *Koulun hyvinvointiprofiili 2017-2018: alaluokat 4-6*. Versio 1.0 (2018-06-18). Sähköinen tietoaieisto. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3272>
- Konu, Anne ja Tomi Lintonen. 2019. ”Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa”. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5–6), 601–608. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138877/YP1905-6_Konu%26Lintonen.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Konu, Anne ja Tomi Lintonen. 2006. "Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland". *Health Promotion International*, 21(1), 27-36.

<https://doi.org/10.1093/heapro/dai028>

Koski, Christa. 2019. "Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan musiikillisen minäpystyvyyssuhteen kehittyminen". Teoksessa *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Arvot ja arviointi*, toimittajat Manne Kallio, Heidi Krzywacki ja Saila Poulter, 51–69. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Kämppe, Katja, Raili Välimaa, Kristiina Ojala, Jorma Tynjälä, Ilona Haapasalo, Jari Villberg ja Lasse Kannas. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Jyväskylän yliopisto.

Laajasalo, Taina. 2016. "Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä." Teoksessa: *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*, toimittaja Aino Ahtola, 147–168. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lagström, Hanna, Tarja Pösö, Niina Rutanen ja Kaisa Vehkalahti. 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahtinen, Anuliisa ja Jarkko Rantanen. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, Erno, Marja Vauras ja Marja-Kristiina Lerkkanen. 2016. *Kasvatuspsykologia 3*. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liu, Wang, Jie Mei, Lili Tian ja E. Scott Huebner. 2016. "Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-being in School Among Students." *Social Indicators Research*, 125, 1065–1083.

<https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>

Läftman, Sara B. ja Bitte Modin. 2012. "School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences?" *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 608–625.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01395.x>

Løhre, Audhild, Sverre Lydersen ja Lars J. Vatten. 2010. "School Wellbeing Among Children in Grades 1-10". *BMC Public Health*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>

Løhre, Audhild, Unni K. Moksnes ja Monica Lillefjell. 2014. "Gender differences in predictors of school wellbeing?" *Health Education Journal*, 73(1), 90–100.

<https://doi.org/10.1177/0017896912470822>

Markkanen, Ilona. 2022. *Students' perceptions of the quality of school life, health, and health behaviours in Finnish comprehensive schools*. Diss. Jyväskylän yliopisto.

Matikka, Anni, Jenni Helenius, ja Eetu Ervasti. 2023. *Vanhempien tukea tarvitaan 4. ja 5.-luokkalaisten arjessa ja myös terveellisten elintapojen vahvistamisessa. Kouluterveyskysely 2023*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-153-5>

Mayer, John D. ja Yvonne N. Gaschke. 1988. "The Experience and Meta-Experience of Mood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102–111.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.55.1.102>

Mayer, John D. ja Peter Salovey. 1995. "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings". *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208.

[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)

Mayer, John D. ja Peter Salovey. 1997. "What is emotional intelligence?" Teoksessa *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, toimittajat Peter Salovey ja David Sluyter. New York: Basic Books.

Mayer, John D., Peter Salovey ja David R. Caruso. 1997. *Emotional Intelligence Test*. Massachusetts: Virtual Knowledge.

Margolis, Howard ja Patrick McCabe. 2006. "Improving Self-Efficacy and Motivation: What to do, What to say". *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227.

<https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>

Minkkinen, Jaana. 2015. *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Diss. Tampereen yliopisto.

Multon, Karen, Steven Brown ja Robert Lent. 1991. "Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation". *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.38.1.30>

Murberg, Terje A. ja Edvin Bru. 2004. "School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents". *School Psychology International*, 25(3), 317–332.

<https://doi.org/10.1177/0143034304046904>

Muretta Jr., Robert J. 2004. *Exploring the Four Sources of Self-Efficacy*. Diss. Touro University International.

Natvig, Gerd K., Grethe Albrektsen ja Ulla Qvarnstrom. 2001. "School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior". *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561–575. <https://doi.org/10.1023/A:1010448604838>

Niemi, Päivi. 2013. *Resuinen ja rikas: itsetunto, identiteetti, tunteet, tahto*. Hämeenlinna: Päivä Osakeyhtiö.

Nikander, Pirjo. 2014. "Laadullinen pitkittäistutkimus ja terveys." *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 51(4), 243–252. <https://journal.fi/sla/article/view/48470>.

Nummenmaa, Lauri. 2022. *Tunteiden psykologia*. Tammi.

Nummenmaa, Lauri. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

O'Connor, Erin ja Kathleen McCartney. 2006. "Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers". *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>

Ojala, Terhi. 2017. "Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia". *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 575. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53185>

O'Leary, Ann. 1985. "Self-efficacy and health". *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 437–451. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(85\)90172-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(85)90172-X)

Opendakker, Marie-Christine ja Jan Van Damme. 2000. "Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes". *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165–196. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q:FT165](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q:FT165)

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2023. ”Tunnetaidot koulussa”. Viitattu 13.11.2023

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/tunnetaidot-koulussa>

”Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. 2005”.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Valtioneuvosto. Yliopistopaino.

Pajares, Frank. 2006. ”Self-efficacy during childhood and adolescence.” Teoksessa *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 339–367. Greenwich, CT: Information age publishing.

Palmer, Benjamin, Con Stough ja Catherine Donaldson. 2002. “Emotional intelligence and life satisfaction”. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091–1100.

[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)

Palsdottir, Aslaug, Bryndis Bjork Asgeirsdottir ja Inga Dora Sigfusdottir. 2012. “Gender difference in wellbeing during school lessons among 10–12-year-old children: The importance of school subjects and student–teacher relationships”. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(7), 605–613. <https://doi.org/10.1177/1403494812458846>

Parhiala, Pauliina. 2020a. ”Kouluhyvinvointi – miten voidaan tukea ja mitä tehdä, kun ongelmia ilmenee”. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(3), 4–11.

https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/10/Bulletin_3_2020_4-11.pdf

Parhiala, Pauliina. 2020b. *The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being*. Diss. Jyväskylän yliopisto.

Partanen, Anne. 2011. *”Kyllä minä tästä selviän”: aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajana*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pietarinen, Janne, Tiina Soini ja Kirsi Pyhältö. 2008. ”Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä”. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.

Poikkeus, Anna-Maija ja Maarit Alasuutari. 2021. "Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä ymmärryksessä ja vaikuttamisessa?" *Kasvatus*, 52(3), 356–361.

<https://journal.fi/kasvatus/article/view/112611>

Poikolainen, Jaana. 2015. ”Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita”. Teoksessa *Samalta viivalta 9: Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2015*, 101-134. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rask, Katja, Päivi Åstedt-Kurki, Marja-Terttu Tarkka, ja Pekka Laippala. 2002.

“Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction”. *Journal of School Health*, 72(6), 243–249. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb07337.x>

Rimpelä, Matti. 2008. ”Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä”. Teoksessa *Opettajän vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi*, toimittajat Markku Suortamo, Heikki Laaksola ja Jouni Välijärvi, 13–54. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rockhill, Carol M. ja Susan H. Greener. 1999. *Development of the Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children*. Albuquerque: NA.

Ruutu, Sirkku ja Raija Salmimies. 2015. *Työnohjaajan opas*. Helsinki: Talentum.

Saarinen, Mikael ja Marja Kokkonen. 2003. *Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää*. Helsinki: Wsoy.

Saarni, Carolyn. 1999. *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Salavera, Carlos, Pablo Usán, ja Laurane Jarie. 2017. “Emotional Intelligence and Social Skills on Self-Efficacy in Secondary Education Students. Are there Gender Differences?” *Journal of Adolescence*, 60, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>

Salmela-Aro, Katariina, Katja Upadyaya, Janica Vinni-Laakso ja Laura Hietajärvi. 2021. "Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19 – The role of socio-emotional skills". *Journal of research on adolescence* 31(3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>

- Salmivalli, Christina. 2003. *Koulukiusaamiseen Puuttuminen: Kohti Tehokkaita Toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, Peter, John D. Mayer, Susan L. Goldman, Carolyn Turvey, ja Tibor Palfai. 1995. "Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale." Teoksessa *Emotion, Disclosure, & Health*, 125–154. Washington, DC: American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10182-006>
- Salovey, Peter, Brian T. Bedell, John B. Detweiler, ja John D. Mayer. 1999. "Coping Intelligently" Teoksessa *Coping: The Psychology of What Works*, 141–164. New York: Oxford University Press.
- Savolainen, Annikki. 2001. *Koulu Työpaikkana*. Tampere University Press.
- Schunk, Dale. 1995. "Self-Efficacy, Motivation, and Performance". *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, Dale, ja Frank Pajares. 2009. "Self-Efficacy Theory". Teoksessa *Handbook of Motivation at School*, toimittajat Karen Wentzel ja Allan Wigfield, 35–53. New York: Routledge.
- Schunk, Dale, ja Ellen Usher. 2012. "Social Cognitive Theory and Motivation". Teoksessa *The Oxford Handbook of Human Motivation 2*, 11-26. Oxford university press.
- Seal, Craig, ja Adrianna Andrews-Brown. 2010. "An Integrative Model of Emotional Intelligence: Emotional Ability as a Moderator of the Mediated Relationship of Emotional Quotient and Emotional Competence". *Organization Management Journal*, 7(2), 143–152. <https://doi.org/10.1057/omj.2010.22>
- Seligman, Martin. 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Atria Books
- Simmons, Catharine, Anne Graham ja Nigel Thomas. 2015. "Imagining an Ideal School for Wellbeing: Locating Student Voice". *Journal of Educational Change*, 16(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Solin, Pia, Kaija Appelqvist-Schmidlechner, Esa Nordling ja Nina Tamminen. 2018. *Mielen Hyvinvoinnin Edistäminen Osaksi Kunnan Strategiaa*. Helsinki: THL.

- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK). 2023. *Hyvä Tieteellinen Käytäntö ja Sen Loukkausepäilyjen Käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.* https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, Juhani, Eero Laakkonen ja Mari Broberg. 2020. *Tilastollisen Aineiston Käsittelyn ja Tulkinnan Perusteita*. 2. uudistettu painos. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- UNESCO. 2019. *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025.* <https://doi.org/10.54675/IJGO3826>
- Usher, Ellen L. ja Frank Pajares. 2008. "Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions". *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vaida, Sebastian, ja Adrian Opre. 2014. "Emotional Intelligence Versus Emotional Competence". *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26–33.
- Van Petegem, Karen, Antonia Aelterman, Hilde Van Keer ja Yves Rosseel. 2007. "The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom on Student's Wellbeing". *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Vasalampi, Kati, Minna Torppa, Kenneth Eklund, Timo Ahonen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Jenni Salminen ja Anna-Maija Poikkeus. 2018. "Muutostrendien Tarkastelu Nuorten Koulumotivaatiossa ja-hyvinvoinnissa: kohorttitutkimus yli kolmen ajankohdan". *Kasvatus*, 49(4), 272–286. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201811154717>
- Vesioja, Terhi. 2006. *Luokanopettaja Musiikkikasvattajana*. Joensuun Yliopisto.
- Vettenranta, Jouni, Jenna Hiltunen, Jenni Kotila, Piia Lehtola, Kari Nissinen, Eija Puhakka, ja Antti Ström. 2020. *Tulevaisuuden Avaintaidot Puntarissa: Kahdeksannen Luokan Oppilaiden Matematiikan ja Luonnontieteiden Osaaminen: Kansainvälinen TIMSS 2019-Tutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8474-8>
- Vilka, Hanna. 2007. *Tutki ja Mittaa: Määrällisen Tutkimuksen Perusteet*. Helsinki: Tammi.

- Vornanen, Riitta. 2001. ”Lasten Hyvinvointi”. Teoksessa *Lapsuuden Hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*, toimittaja Maritta Törrönen, 20–39. Helsinki: Pelastakaa Lapset.
- Väljjarvi, Jouni. 2015. ”Peruskoulun Rakenteet ja Toiminta”. Teoksessa *Millä Eväillä Uuteen Nousuun*, toimittajat Jouni Väljjarvi ja Pekka Kupari, 219–222. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Välivaara, Hanna, Leena Paakkari, Tuija Aro, ja Minna Torppa. 2018. ”Kouluhyvinvointi Oppilaiden Kuvaamana”. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49, 6–19.
- Yusuf, Muhammed. 2011. “The Impact of Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Self-Regulated Learning Strategies on Students’ Academic Achievement”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15, 2623–2626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>
- Zimmermann, Barry J. 1995. “Self-Efficacy and Educational Development”. Teoksessa *Self-Efficacy in Changing Societies*, toimittaja Albert Bandura, 202–231. Cambridge University Press.

Liitteet

Liite 1. Suostumuslomake huoltajille

Tiedote ja lupakirje oppilaiden huoltajille

Hei,

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun Yliopistosta ja teen pro gradu -tutkimusta viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kouluhyvinvoinnista sekä minäpystyvyydestä ja tunnetaidoista sen selittäjinä.

Kouluhyvinvointi tarkoittaa sitä, minkälaisena oppilas näkee kouluelämänsä sekä siihen liittyvien tekijöiden laadun. Tunnetaidoilla viitataan oppilaan kykyyn tiedostaa ja tunnistaa tunteita sekä säädellä omia tunnetilojaan. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan oppilaan uskomuksia ja arviota omista kyvyistään suoriutua kouluun liittyvistä asioista. Selvitän siis tutkimuksessa, millainen on oppilaiden kouluhyvinvointi ja vaikuttavatko heidän minäpystyvyytensä tai tunnetaitonsa siihen.

Tutkimus toteutetaan sähköisenä kyselylomakkeena. Kyselyyn vastataan nimettömänä, joten ketään vastaajista ei voida tunnistaa. Käsittelen vastaukset luottamuksellisesti ja ne tulevat vain minun käyttöni tutkimusta varten. Kyselylomakkeen täyttäminen kestää arvioilta 15 minuuttia ja se tehdään koulun tiloissa, oppitunnin aikana. Kyselyyn vastaamisen voi jättää kesken missä tahansa vaiheessa, eikä siitä koidu vastaajalle haittaa. Kyselylomakkeessa tullaan kysymään oppilaiden suostumus tutkimukseen osallistumiseen sekä avaamaan oppilaille tutkimuksen tarkoitus ja tärkeimmät käsitteet.

Alaikäiseltä edellytetään huoltajan suostumusta tutkimukseen osallistumista varten. Allekirjoittaisitteko ystävällisesti tämän lupapaperin, mikäli annatte lapsenne osallistua tähän tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisesta voi myös kieltäytyä. Oppilas voi myös itse halutessaan päättää jättää osallistumatta tutkimukseen. Osallistumatta jättämisestä ei koidu mitään kielteisiä seuraamuksia.

Täytetty lupalappu palautetaan opettajalle.

 Annan _____ luvan osallistua tutkimukseen.

Oppilaan nimi

Huoltajan allekirjoitus: _____

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta tai teillä on jotain kysyttävää siihen liittyen, vastaan mielelläni kaikkiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Emma Halla

Liite 2. Kyselylomake

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei viidennen tai kuudennen luokan oppilas! Tämä on opinnäytetyöhön liittyvä kysely. Kyselyssä mitataan, miten sinä viihdyt koulussa. Kysymyksissä kysytään myös tunteisiin liittyviä kysymyksiä sekä miten uskot pystyväsi suoriutumaan erilaisista tilanteista.

Vastauksesi ovat nimettömiä ja tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön. Täytähän siis lomakkeen itsenäisesti ja vastaat jokaiseen kohtaan mahdollisimman totuudenmukaisesti. Ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia.

Huoltajilta on pyydetty lupa tutkimukseen osallistumiseen.

1. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta *

Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumiseen

2. Sukupuoli *

- tyttö
- poika
- muu
- en halua sanoa

3. Luokka-aste *

5. -luokkalainen
6. -luokkalainen

4. Mitä mieltä olet alla olevista väittämistä? *

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
1.Luokassani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.Luokkatoverit auttavat toisiaan koulutehtävissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Minulla on koulussa ystäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.Opettajien kanssa on helppoa tulla toimeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.Opettajat ovat ystävällisiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Mitä mieltä olet alla olevista väittämistä? *

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.Pystyn seuraamaan oppituntien opetusta koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
17. Saan apua opettajalta, kun tarvitsen sitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Mitä mieltä olet alla olevista väittämistä? *

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
20. Oppitunneilla on hyvä työrauha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Miten hyvin seuraavat väittämät sopivat sinuun? Valitse sopivin vaihtoehto. *

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Aina
27. Ajattelen usein tunteitani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ajattelen, että on yleensä turhaa ajatella tunteitani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Uskon, että minun pitää tehdä, mitä tunteeni käskivät minua tekemään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Kiinnitän paljon huomiota tunteisiini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Aina
31. Ajattelen, että paras tapa käsitellä tunteitani on antaa itseni tuntea, niin kuin tunnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Ajattelen, että on hyvä ilmaista tunteeni sellaisina kuin ne ovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Koen, että tunteeni auttavat minua päättämään, miten toimin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Miten hyvin seuraavat väittämät sopivat sinuun? Valitse sopivin vaihtoehto. *

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Aina
34. Melkein aina tiedän, miltä minusta tuntuu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Yleensä tiedän, mitä tunnen asioita kohtaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Olen tyytyväinen tunteisiini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Tunnistan yleensä, mitä tunnetta tunnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Olen usein epävarma siitä, mitä tunnetta tunnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Miten hyvin seuraavat väittämät sopivat sinuun? Valitse sopivin vaihtoehto. *

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Aina
39. Jos huomaan suuttuvani, yritän rauhoitella itseäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Yritän ajatella hyviä asioita, huolimatta siitä kuinka pahalta minusta tuntuu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Kun olen surullinen, ajattelen kaikkia hyviä asioita elämässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Vaikka minusta tuntuisi kuinka pahalta, yritän ajatella hyviä asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Arvioi, kuinka varma olet, että pystyt suoriutumaan seuraavista tilanteista *

	1 Hyvin epävarma	2 Epävarma	3 Jotain siltä väliltä	4 Varma	5 Hyvin varma
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Hyvin epävarma	2 Epävarma	3 Jotain siltä väliltä	4 Varma	5 Hyvin varma
43.Pyytämään opettajalta apua vaikeissa koulutehtävissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.Pyytämään luokkakaverilta apua vaikeissa koulutehtävissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.Pyytämään opettajalta apua kavereihin liittyvissä ongelmissa (kuten, jos minulla on riita toisen kaverin kanssa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.Pyytämään opettajalta apua huoltajiin liittyvissä ongelmissa (kuten, jos minulla on riita huoltajieni kanssa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.Pyytämään luokkakaverilta apua kavereihin liittyvissä ongelmissa (kuten, jos minulla on riita toisen kaverin kanssa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.Pyytämään luokkakaverilta apua huoltajiin liittyvissä ongelmissa (kuten, jos minulla on riita huoltajieni kanssa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Arvioi, kuinka varma olet, että pystyt suoriutumaan seuraavista tilanteista *

	1 Hyvin epävarma	2 Melko epävarma	3 Jotain siltä väliltä	4 Melko varma	5 Hyvin varma
49. Oppimaan matematiikkaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Oppimaan suomen kieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Oppimaan englantia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Oppimaan yhteiskuntaoppia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Oppimaan historiaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Oppimaan ympäristöoppia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Oppimaan uskontoa tai elämäntietoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Oppimaan kuvataidetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Oppimaan käsitöitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Oppimaan musiikkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Oppimaan liikuntaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Arvioi, kuinka varma olet, että pystyt suoriutumaan seuraavista tilanteista *

	1 Hyvin epävarma	2 Melko epävarma	3 Jotain siltä väliltä	4 Melko varma	5 Hyvin varma
60. Tekemään kotitehtävät ajallaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Aloittamaan koulutehtävien tekemisen, vaikka minulla olisi jotakin muuta kiinnostavaa tekemistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Muistamaan oppitunnilla opetettuja asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Muistamaan oppikirjassa opetettuja asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Etsimään tietoa kotitehtävien tekemisen avuksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Varaamaan tietyn ajan päivästä kotitehtävien tekemiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Kuuntelemaan oppitunnilla huolellisesti opettajan ohjeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Kirjoittamaan opettajan antamia ohjeita muistiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Arvioi, kuinka varma olet, että pystyt suoriutumaan seuraavista tilanteista *

	1 Hyvin epävarma	2 Melko epävarma	3 Jotain siltä väliltä	4 Melko varma	5 Hyvin varma
68. Toimimaan koulussa opettajani odotusten mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Toimimaan koulussa huoltajieni odotusten mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Toimimaan koulussa luokkakaverieni odotusten mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Sanomaan oman mielipiteeni, vaikka luokkakaverini olisi eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Puolustamaan itseäni, jos minua kohdellaan epäoikeudenmukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Pyytämään toisia lopettamaan minun ärsyttämiseni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Pyytämään toisia lopettamaan minun loukkaamiseni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Kielteytymään, jos minua pyydetään tekemään jotakin epämiellyttävää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>