

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 2/2019 osoitteessa

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Kouluhyvinvoinnin jäljillä

Sanni Heinonen

Mistä kouluhyvinvointi koostuu ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Entä miten oppilaiden hyvinvointia voidaan seurata ja edistää koulussa? Kasvatustieteen maisteri Sanni Heinonen tarkastelee tässä artikkelissa kouluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä pro gradu -tutkielmansa pohjalta. Tutki-muksen aineisto koostuu 36:n itsensä mielenterveyskuntoutujaksi identifioineen aikuisen ja nuoren kirjallisista vastauksista, joissa he arvioivat omaa peruskouluaikeista kouluhyvinvointiaan sekä kertovat peruskoulukokemuksistaan ja kouluhyvinvointiinsa vaikuttaneista asioista. Vastausten pohjalta kouluhyvinvoinnin osatekijöiksi hahmottuvat turvallisuus, yhteenkuuluvuus, nähdäksi ja kuulluksi tuleminen, onnistumisen kokemukset sekä merkityksellisyys.

Kun koulussa ei ole hyvä olla

Lukion ryhmänohjaajani pyytää minua jäämään juttelemaan jaksotodistusten palautuksen jälkeen. En tiedä, mitä asiaa hänellä on, sillä arvosanani ovat jälleen erinomaisia. Pian selviää, että hän haluaa tietää, vaativatko vanhempani minulta liikaa ja miten jaksan. Kerron totuudenmukaisesti, että asetan tavoitteeni aivan itse. En osaa puhua opiskelun aiheuttamasta stressistä ja ahdistuksesta, joten vakuutan kaiken olevan hyvin. Keskustelu ei kuitenkaan lopu tähän, ja ryhmänohjaajani seuraava huolenaihe tulee täysin puskista. Hän pyytää sanomaan, jos asia ei yhtään kuulu hänelle, mutta hänestä näytän laihtuneen. Vakuuttelen jälleen kaiken olevan hyvin, mutta ryhmänohjaajani kannustaa puhumaan terveydenhoitajalle, jos se tuntuu yhtään tarpeelliselta. Keskustelu saa minut miettimään, onko minulla oikeasti kaikki ok – ei ole.

Ei mene kovin kauaa, kun istun terveydenhoitajan odotushuoneessa täyttämässä terveystarkastukseen liittyvää kyselyä. Tuijotan kysymystä ”Onko suhtautumisesi ruokaan normaali?”. Olen herkkulakossa, lasken pakonomaisesti kaloreita, en pysty enää suhtautumaan ruokaan rennosti ja haluaisin pudottaa muutaman kilon jo valmiiksi

hoikasta kehostani. Kuukautiseni ovat jääneet pois. Pohdin kysymystä kauan, mutta lopulta uskaltaudun rastittamaan ei-ruudun. Terveystenhoitaja on ymmärtäväinen ja varaa ajan koululääkärille. Mietin, olenko liioitellut ongelmiani ja olisiko pitänyt sanoa kaiken olevan hyvin. Tunnen itseni huomionhakuiseksi teeskentelijäksi. Lääkäri vahvistaa epäilykseni toteamalla, ettei minulla ole syömishäiriötä. Tilannetta jäädään kuitenkin tarkkailemaan, ja koen, että minun täytyy todistaa voivani huonosti. Loput lukuvuodesta on yhtä painajasta, sillä en pysty ajattelemaan muuta kuin opiskelua ja laihduttamista. Arvosanani pysyvät kympeinä vaa'an lukujen pienentyessä, ja olen jatkuvasti ahdistunut, stressaantunut, väsynyt ja ärtynyt. Seuraavan lukuvuoden aloitan syömishäiriöosastolla, jossa minulle vakuutellaan, että olen ihan oikeasti vakavasti sairas.

Edellä kuvailemani omakohtaiset kokemukset toimivat kimmokkeena lähteä tutkimaan mielenterveyskuntoutujien koulukokemuksia ja kouluhyvinvointia. Pro gradussani rajasin aiheen tarkastelun peruskouluvuosiin, mutta lasten, nuorten ja aikuisten hyvinvointiin on tietenkin tärkeää kiinnittää huomiota kaikilla koulutusasteilla. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden mielenterveysongelmat olivat alkaneet varsin eri aikoihin: osalla jo ennen peruskoulua, osalla sen aikana ja osalla vasta peruskoulun jälkeen. Tästä huolimatta lähes jokainen oli voinut huonosti ainakin jossain vaiheessa peruskoulua. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut selvittää asioiden välisiä syy-seuraussuhteita vaan tarkastella kouluhyvinvointia ja siihen liittyviä tekijöitä kokemuksellisina ilmiöinä.

Miten kouluhyvinvointia on määritelty ja mitattu?

Hyvinvointi on erittäin laaja ja abstrakti käsite, jota on mahdollista määritellä ja tarkastella lukuisin eri tavoin. Näkökulma voi olla esimerkiksi psykologinen tai sosiologinen, mittarit subjektiivisia tai objektiivisia, ja hyvinvointi voidaan yhdistää esimerkiksi terveyteen, elämänlaatuun tai tarpeisiin (Konu, 2002, 10–11). Hyvinvointia on myös mahdollista tarkastella joko yleisesti tai jollain tietyllä elämän osa-alueella. Kouluhyvinvoinnin erillistä mittaamista on perusteltu sillä, että koulu on lapsille ja nuorille keskeinen elämän osa-alue ja kasvuympäristö (Long, Huebner, Wedell & Hills, 2012, 51; Tian, Wang & Huebner, 2015, 616) eivätkä yleiset mittarit välttämättä huomioi mahdollisia eroja elämän eri osa-alueiden välillä (Antaramian, Huebner & Valois, 2008). Kouluhyvinvoinnin määrittely ja mittaaminen on kuitenkin ollut tähän asti melko suppeaa ja hajanaista (Konu & Lintonen, 2006; Long ym., 2012; Tian ym., 2015). Kouluhyvinvoinnin (*school well-being*) rinnalla tai sijaan käytetään myös usein termiä *school satisfaction*, jonka suomenkielisenä vastineena käytetään sekä kouluviihtyvyyttä että koulutyytyväisyyttä. Näiden käsitteiden välisistä suhteista ei kuitenkaan ole olemassa selkeää yksimielisyyttä, mikä hankaloittaa eri tutkimustulosten vertailua.

Sekä Long kollegoineen (2012) että Tian kollegoineen (2015) ovat tulleet siihen tulokseen, että kouluhyvinvointi koostuu kognitiivisesta ja affektiivisesta komponentista, joista ensimmäistä edustaa koulutyytyväisyys ja jälkimmäistä koulussa koetut positiiviset ja negatiiviset emootiot. Tämä näkemys on linjassa sen kanssa, miten Diener ja hänen kollegansa ovat määritelleet subjektiivista hyvinvointia (ks. esim. Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Konu ja Rimpelä (2002) ovat puolestaan laatineet Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulun hyvinvointimallin, jossa kouluhyvinvointi jakautuu neljään osa-alueeseen: koulun

olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Mallin pohjalta tehtyjen kyselylomakkeiden avulla on mahdollista tarkastella luokkien, luokka-asteiden tai koko koulun hyvinvointiprofilia (Konu & Koivisto, 2011).

Mielenterveyskuntoutujien kertomuksista hahmotettava kouluhyvinvoinnin olemus

Pro gradua tehdessäni en pystynyt tarkastelemaan kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä ilman, että uppouduin kouluhyvinvointiin elävänä kokemuksena. Halusin selvittää, millaisista osatekijöistä kouluhyvinvointi näyttää koostuvan, kun sitä lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta ja narratiivisesta näkökulmasta käsin eli kokemusten, kertomusten ja niiden tulkinnan kautta. Kun jäljitin mielenterveyskuntoutujien kertomuksista kouluhyvinvoinnin olemusta, keskityin sekä myönteisiin että kielteisiin kuvauksiin. Huonojen aikojen ja matalan kouluhyvinvoinnin kuvaukset olivat usein huomattavasti rikkaampia kuin hyvien aikojen ja hyvän olon kuvaukset, minkä lisäksi hyvinvoinnista puhuttiin erilaisten negatiivisten kautta: vastaaja saattoi esimerkiksi todeta, että kouluhyvinvoinnin ollessa korkeimmillaan, häntä ei kiusattu tai silloin ei tarvinnut pelätä. Kenties juuri pahoinvoinnin kautta onkin usein helpointa ymmärtää, mitä hyvinvointi todella merkitsee. Aineiston pohjalta tekemäni jäsenitys kouluhyvinvoinnin olemuksesta koostuu viidestä vastakohtaparista, joiden toinen puoli rakentaa hyvää ja toinen huonoa oloa koulussa. Nämä kouluhyvinvoinnin – tai koulupahoinvoinnin – osatekijät ovat kokemuksia, joihin liittyy erilaisia emootioita ja joiden pohjalta muodostetaan koulunkäyntiin ja omaan itseen liittyviä käsityksiä. Osatekijät liittyvät myös toisiinsa ja menevät tietyiltä osin limittäin.

Turvallisuus/turvattomuus. Jokaisen oppilaan perustarve ja perusoikeus on tuntee olonsa koulussa turvalliseksi. Mielenterveyskuntoutujien kertomuksissa suurimpina turvattomuuden aiheuttajina esiintyivät sekä henkinen että fyysinen kiusaaminen ja se, etteivät aikuiset olleet kunnolla puuttuneet tähän kiusaamiseen. Joidenkin koulun aikuisten kerrottiin myös olleen pelottavia. Muiden ihmisten toiminnasta johtuneen turvattomuuden tunteen lisäksi vastauksissa kuvailtiin sisäistä levottomuutta, joka oli saattanut liittyä esimerkiksi epäonnistumisen pelkoon tai sosiaaliseen ahdistuneisuuteen. Turvallisuuden tärkeys välittyi nimenomaan kielteisten, välillä hyvinkin hurjien, kuvausten kautta:

Rakensin turvakseni mm. lapasen sisään piilotettavan nyrkkiraudan, varustettuna nauloilla. Jossain vaiheessa aloin pitää mukana puukkoa. Pelkäsin jonkun tyttöporukan käyvän porukalla kimppuuni, eikä se ollut aiheeton pelko. (Vastaaja 13)

Yhteenkuuluvuus/ulkopuolisuus. Koulu ei ole oppilaille pelkästään oppimisympäristö vaan myös keskeinen sosiaalinen ympäristö. Kavereista ja ystävistä sekä niiden puuttumisesta puhuttiinkin aineistossa paljon. Ulkopuolisuuden tunne oli liittynyt joko yksin jäämiseen tai siihen, ettei oppilas ollut tuntenut sopivansa joukkoon tai kelpaavansa omana itsenään. Samanhenkiset ystävät olivat puolestaan auttaneet jaksamaan vaikeidenkin aikojen läpi. Usein yhteys oli löytynyt jonkun samankaltaisessa tilanteessa olleen kanssa:

Odotin parhaan ystäväni tapaamista mutta muuten en olisi halunnut mennä kouluun. Oireilimme molemmat ja purimme sitä pikkukolttosiin, joita teimme kotikylillä. Jaksamaan auttoi hyvän ystävän tuki ja perheeni tuki. (Vastaaja 11)

Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen/kohtaamattomuus. Siinä missä edellisen kohdan yhteenkuuluvuus liittyy lähinnä vertaissuhteisiin, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen viittaa tässä ennen kaikkea siihen, miten aikuiset kohtaavat lapsen tai nuoren. Monella vastaajalla oli kokemuksia siitä, etteivät aikuiset olleet aidosti kohdanneet, kuulleet ja arvostaneet heitä eivätkä osanneet tai halunneet puuttua ongelmiin ja tarjota oikeanlaista tukea. Vastakkaisiakin kokemuksia kuitenkin löytyi:

Sain arvostusta ja osaamistani sekä luovuuttani kehuttiin ja kysyttiin mitä kuuluu jne. Työrauha oli uudessa kodissa huostaanoton jälkeen. Se et ope sanoi et sä pystyt tähän tai tuut saamaan ysin torkkaan kun vielä tsemppaat oli rohkaisevaa. Taideaineet olivat ihan lempijuttu ja matemaattiset kauhu mutta sielläkin oli yksi just oikea ope mulle ja sain nostettua vielä viim vuotena arvosanoja. Ihan valtava merkitys kohtaamisilla ollut! (Vastaaja 30)

Onnistumisen/epäonnistumisen kokemukset. Sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset koulussa voivat liittyä monenlaisiin asioihin. Mielenterveyskuntoutujien kertomuksissa onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo olivat eniten läsnä peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Oppimisvaikeudet ja puutteelliset tukitoimet olivat johtaneet osalla epäonnistumisen kokemuksiin, kun taas toisilla onnistumisen kokemusten tiellä olivat olleet kovat suorituspaineeet, liiallinen täydellisyys tavoittelu ja mokaamisen pelko. Muilta saadun tuen ja kannustuksen lisäksi onnistumisista annettiin kiitosta itselle:

Sain itsevarmuutta, viittasin ja kysyin opettajalta, uskaltauduin kirjoittamaan vastausta taululle sekä olemaan yleisesti sosiaalinen ja vähän niinkuin "kaikkien kaveri". (Vastaaja 3)

Merkityksellisyys/merkityksettömyys. Parhaimmillaan koulunkäynti tuntuu tärkeältä ja mielekkäältä asialta ja koulu on oppilaalle merkityksellinen paikka niin sosiaalisena ympäristönä kuin oppimisympäristönäkin. Mielenterveyskuntoutujien kertomuksissa esiintyi varsin erilaisia suhtautumistapoja koulunkäyntiin ja opiskeluun: osalle tärkeintä oli ollut kavereiden tapaaminen, osalle opinnoissa menestyminen ja muutamille ei oikein kumpikaan. Todellinen merkityksellisyys kumpuaa sisältäpäin, mutta koulunkäyntiin suhtautumiseen vaikuttavat usein myös ulkopuolelta omaksutut asenteet ja esimerkiksi näkemys siitä, miten asiat "kuuluu" tehdä:

Kouluarvosanat olivat aina melko hyviä, koska olin kiltti ja tunnollinen ja tein läksyt. Kokeisiin pänntäsin paljon, jotta numerot olisivat hyviä. Oppivelvollisuuden jaksoin suorittaa kunnialla, koska ajattelin, että peruskoulu on pakko käydä. En uskaltanut kapinoida tai tiennyt mistään vaihtoehtoista (tuettu koulunkäynti, erityisopetus, kotikoulu tai vain yksinkertaisesti luovuttaminen eli kotiin jääminen). (Vastaaja 29)

Oppilaiden hyvinvointi ja sen edistäminen koulun arjessa

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 34) todetaan, että oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen on koulun kaikkien aikuisten vastuulla. Yhteinen vastuu näkyy ihanteellisessa tapauksessa siten, että oppilaiden hyvinvointia seurataan ja tuetaan koulussa monipuolisesti ja kattavasti. Tämä vaatii kuitenkin toimivia käytänteitä, yhteistyötä ja vastuun jakamista, sillä muuten riskinä on, ettei oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ole käytännössä kenenkään vastuulla. Koulun aikuisilla on tämänkin asian suhteen erilaisia rooleja. Luokanopettaja tapaa oppilaansa päivittäin ja vaihtaa arkisia kuulumisia, mutta miten paljon oppilailla on tilaisuuksia keskustella opettajien kanssa vakavammista asioista koulun hektisen arjen keskellä? Entä rakentuuko yläkoulussa oppilaiden ja opettajien välille tarpeeksi läheisiä suhteita, jotta nuoret uskaltaisivat puhua mieltään painavista asioista? Koulun terveystarkastuksissa ja vanhempaintapaamisissa jokaisen oppilaan tilannetta pysähdytään tarkastelemaan yksilöllisesti, minkä lisäksi koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut ovat oppilaiden käytettävissä. Viimeisimpien Kouluterveyskyselyjen tulokset kuitenkin kertovat, etteivät kaikki yläkoululaiset ole yrittämisestä huolimatta päässeet tarvitsemiinsa oppilashuollon palveluihin tai saaneet niistä kaipaamaansa apua ja tukea: etenkin koulupsykologin apua kaivattiin saatua enemmän (THL, 2019a).

Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista peruskoululaisista hieman useampi kuin joka viides koki, ettei hänellä ole mahdollisuutta keskustella koulussa aikuisen kanssa mieltään painavista asioista. Lisäksi yli 40 prosenttia yläkoululaisista oli sitä mieltä, ettei opettajia kiinnosta, mitä heille kuuluu. Alakoululaisista suurin osa oli sitä mieltä, että opettajia kiinnostaa tämä asia joskus. (THL, 2019a, 2019b.) Näiden tulosten perusteella näyttää siis siltä, että aitoihin kohtaamisiin ja luottamuksellisiin keskustelumahdollisuuksiin tulisi panostaa peruskouluissa vielä enemmän.

Kouluhyvinvoinnin osatekijät eivät ole asioita, joiden toteutumiseen tarvittaisiin kovin erikoisia menetelmiä. Usein tarvitaan lähinnä aikaa ja sensitiivisyyttä. Aikaa tarvitaan esimerkiksi oppilaiden ryhmäyttämiseen, luottamuksen rakentamiseen oppilaiden ja koulun aikuisten välille sekä oppilaiden huolien kuuntelemiseen. Sensitiivisyyttä tarvitaan esimerkiksi oikeanlaisen palautteen, tuen ja haasteiden tarjoamiseen sekä sen huomaamiseen, milloin oppilas ei voi hyvin. Niin myönteiset kuin kielteisetkin asiat ruokkivat usein toisiaan synnyttäen tietynlaisia kehiä. Kouluhyvinvoinnin edistämisessä keskeistä onkin ehkäistä ja katkaista kielteisiä kehiä sekä tukea myönteisten kehien syntymistä ja voimistumista. Kun oppilas ottaa mieltään painavan asian esiin, aikuisen tulee aina suhtautua tähän vakavasti, oli kyseessä sitten kiusaaminen, opiskeluun liittyvät vaikeudet tai esimerkiksi mielenterveyteen liittyvät asiat. Oppilas ei missään nimessä saisi kokea, että aikuinen suhtautuu hänen ongelmiinsa vähättelevästi tai välinpitämättömästi, sillä asiasta kertominen on voinut olla hyvinkin ison kynnyksen takana ja kyseessä on luottamuksen osoitus aikuista kohtaan. Jos taas oppilas ei itse osaa pyytää apua, on aikuisten oltava erityisen tarkkaavaisia ja sensitiivisiä. Itse olen edelleen kiitollinen lukion ryhmänohjaajalleni, joka välitti oppimisen lisäksi opiskelijoiden hyvinvoinnista ja rohkeni tarttua vaikeisiin asioihin suoraan mutta samalla nuorten yksityisyyttä kunnioittaen.

Artikkeli pohjautuu kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan:

Heinonen, S. (2019). ”Olin rohkea ja erilainen tyttö epäreilujen lasten seassa”: Mielenterveyskuntoutujien koulukokemukset ja kouluhyvinvointi retrospektiivisesti tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201909093444>

Lähteet

Antaramian, S. P., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology*, 57, 112–126.

Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopisto.

Konu, A. & Koivisto, A.-M. (2011). The School Well-being Profile – A valid instrument for evaluation. Teoksessa L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer & A. López Martínez (toim.), *EDULEARN11: Conference proceedings*, 1842–1850. Valencia: IATED.

Konu, A. & Lintonen, T. (2006). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27–36.

Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.

Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019a). *Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019*. Haettu 24.9.2019 https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019b). *Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019*. Haettu 24.9.2019 https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2

Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.

Loput lähteet ovat saatavilla kirjoittajan pro gradu –tutkielmassa.

Kirjoittaja

KM Sanni Heinonen

Töölön yhteiskoulun aikuislukio

Business College Helsinki

[sanni.heinonen\(at\)tyk.fi](mailto:sanni.heinonen(at)tyk.fi), [sanni.h.heinonen\(at\)gmail.com](mailto:sanni.h.heinonen(at)gmail.com)