

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Anni Holmström, Heta Tuominen, Miia Laasanen, Marjaana Veermans
TITLE	Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit: Erot minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa
YEAR	2025
DOI	https://doi.org/10.33348/kvt.162451
VERSION	Final draft
CITATION	Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2025). Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit: Erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa. <i>Kasvatus</i> , 56(3), 362-379. https://doi.org/10.33348/kvt.162451
LICENSE	CC BY

Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit: Erot minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa

Anni Holmström^a  <https://orcid.org/0000-0002-9285-3988>

Heta Tuominen^b  <https://orcid.org/0000-0002-5629-375X>

Miia Laasanen^c  <https://orcid.org/0000-0002-0181-1732>

Marjaana Veermans^a  <https://orcid.org/0000-0003-2151-656X>

^a Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

^b Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto

^c Lääketieteellinen tiedekunta, Sote-akatemia, Turun yliopisto

Hyväksytty käsikirjoitus (Kasvatus) 13.6.2025

Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit: Erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen (uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyys) profiileja sekä näiden profiilien eroja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja koulun tarjoamassa moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa (kokemus saadusta tuesta ja opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuus). Tutkimukseen osallistui 984 peruskoulun 5.–9.-luokkalaista. Latenttia profiilianalyysia hyödyntäen tunnistettiin neljä kouluinnon ja -uupumuksen profiilia: innostuneet (korkea kouluinto ja vähäinen uupumus, 35 %), innostuneet väsyneet (samanaikainen korkea innostus ja uupumusasteinen väsymys, 28 %), kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat (kohtalaisen heikko kouluinnostus ja keskimääräinen uupumus, 21 %) ja uupuneet (heikko kouluinto ja eniten uupumusta, 16 %). Kaikki ryhmät erosivat toisistaan oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja kokemuksessa saadusta tuesta. Sekä minäpystyvyys että kokemus saadusta tuesta olivat parhaat innostuneilla, hieman heikommalla innostuneilla väsyneillä sekä kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvilla ja heikoimmat uupuneilla. Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi kouluissa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden oppimisen itsesäätelytaitojen vahvistamiseen, hyvinvoinnin tuen toteutumiseen sekä opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuuteen.

Asiasanat: henkilösuuntautunut lähestymistapa, hyvinvoinnin tuki, kouluinto, koulu-uupumus, minäpystyvyys, opiskeluhoitopalvelut, peruskoulu

Students' school engagement and burnout profiles: Differences in self-efficacy for self-regulated learning and interprofessional well-being support

This study examined students' profiles of school engagement and burnout (exhaustion, cynicism, and inadequacy) and profile differences in self-efficacy for self-regulated learning and interprofessional well-being support provided by the school (experiences of received support and the accessibility of student welfare services). 984 students from grades 5–9 participated in the study by answering an electronic questionnaire. Using latent profile analysis, four profile groups were identified: the engaged (high engagement and low burnout; 35 %), the engaged-exhausted (high engagement and exhaustion; 28 %), the cynical (relatively low engagement and moderate burnout; 21 %), and the burned-out (low engagement and highest burnout; 16 %). All groups differed in terms of self-efficacy and their experiences of well-being support. The experience of the received support was the most positive for the engaged, followed by the engaged-exhausted and the cynical, while the burned-out had the weakest experience of support. The engaged students found the student welfare services the most accessible. To support the students' well-being, the schools should pay attention to strengthening the students' self-regulation skills, implementing the well-being support, and making the student welfare services accessible.

Descriptors: comprehensive school, person-oriented approach, school burnout, school engagement, self-efficacy, student welfare services, well-being support

Johdanto

Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan yksi suomalaisen peruskoulun keskeisistä tehtävistä. Opiskeluhuollon ammattilaisilla on yhdessä koulun henkilökunnan kanssa keskeinen rooli tässä tehtävässä. Moniammatillisena yhteistyönä toteutettavasta hyvinvoinnin tuesta huolimatta suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi on heikentynyt jatkuvasti, mikä näkyy esimerkiksi koulu-uupumuksen yleistymisenä ja kouluinnon heikentymisenä sekä ala- että yläkouluikäisillä oppilailla (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024b, 2024c; Salmela-Aro 2017; myös Read, Hietajärvi & Salmela-Aro 2022).

Vaikka kouluhyvinvointi on kehittynyt osin epäsuotuisasti lähes koko 2000-luvun ajan, tiedämme edelleen liian vähän tekijöistä, jotka edistävät ja toisaalta heikentävät oppilaiden hyvinvointia koulussa (Hascher & Mori 2024). Tarvitsemme tutkittua tietoa niin yksilöllisistä kuin ympäristötekijöistä, jotka ovat yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja siten tuottavat ratkaisuja sen edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskouluikäisten oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen (uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne) profiileja sekä eri profiileihin sijoittuvien oppilaiden eroja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja koulusta saadussa moniammatillisesta hyvinvoinnin tuesta (kokemus saadusta tuesta ja opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuus). Tutkimuksen tavoitteena on syventää jo olemassa olevaa ymmärrystä oppilaiden kouluhyvinvointiin yhteydessä olevista tekijöistä.

Teoreettinen viitekehys

Kouluinto ja -uupumus

Kouluhyvinvoinnin arvo itsessään sekä sen yhteys muun muassa oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen on herättänyt lisääntyntä mielenkiintoa niin tutkijoissa kuin asiantuntijoissakin koko 2000-luvun ajan. Tästä huolimatta kouluhyvinvoinnille ei ole toistaiseksi olemassa yksiselitteistä määritelmää (Hascher & Mori 2024). Tutkijat ovat kuitenkin laajalti yksimielisiä kouluhyvinvoinnin moniulotteisuudesta, jota kuvaavat samanaikaisesti sekä positiiviset että negatiiviset ulottuvuudet (mm. Hascher 2008, 2010;

Kern, Waters, Adler & White 2015; Morinaj & Held 2023). Kouluhyvinvoinnista voidaan puhua silloin, kun kouluun ja koulunkäyntiin kytkeytyviä positiivisia kokemuksia ja tunteita on enemmän kuin negatiivisia. Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointia tarkastellaan kahden keskeisen ulottuvuuden eli kouluinnon ja koulu-uupumuksen näkökulmasta.

Kouluinto (*school engagement*) tarkoittaa myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja opiskeluun, ja siinä yhdistyvät energisyys, päättäväisyys ja uppoutuminen koulutyöhön (Salmela-Aro & Upadyaya 2012; Salmela-Aro, Tang, Symonds & Upadyaya 2021; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Oppilaan energisyys viittaa sinnikkyYTEEN ja positiiviseen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan sekä haluun nähdä vaivaa koulunkäynnin eteen; päättäväisyys puolestaan tarkoittaa koulunkäynnin merkitykselliseksi kokemista ja innostusta. Uppoutumiselle on ominaista vahva keskittyminen ja sitoutuminen koulunkäyntiin (Salmela-Aro, Moeller, Schneider, Spicer & Lavonen 2016; Salmela-Aro & Upadyaya 2012), jolloin aika kuluu nopeasti kuin flow-tilassa (Schaufeli ym. 2002). Kouluinnon eri ulottuvuuksien tiedetään olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa ja osittain jopa päällekkäisiä, minkä vuoksi ilmiötä voidaan perustellusti tarkastella myös yhtenä kokonaisuutena (Salmela-Aro & Upadyaya 2012). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti nuorempien oppilaiden kouluinto ei jakaannu selkeästi eri ulottuvuuksiin (ks. Salmela-Aro & Upadyaya, 2012), ja tästä syystä sitä on usein tarkasteltu kokonaisuutena (mm. Salmela-Aro & Read 2017; Salmela-Aro & Upadyaya 2020; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014; Widlund, Tuominen & Korhonen 2021).

Koulu-uupumus (*school burnout*) määritellään jatkuvaksi kouluun liittyväksi ylikuormitukseksi, joka voi pitkittyessään johtaa kokonaisvaltaiseen uupumiseen (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Koulu-uupumus jakautuu kolmeen eri ulottuvuuteen: uupumusasteiseen väsymykseen, kyyniseen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan sekä riittämättömyyden tunteeseen (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009; Salmela-Aro ym. 2008; ks. myös Schaufeli ym. 2002). Oppilaan uupumusasteinen väsymys määritellään pitkittyneeksi rasituksen ja väsymyksen tunteeksi, joka johtuu ylikuormituksesta koulutyössä. Kyynisyys puolestaan ilmenee kiinnostuksen menettämisenä opiskelua kohtaan sekä koulutyön merkityksen kyseenalaistamisena. Riittämättömyyden tunteelle tyypillisiä ovat negatiiviset kokemukset itsestä opiskelijana sekä kokemus siitä, ettei pärjää koulussa yhtä hyvin kuin ennen. Vaikka uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, on niiden todettu parhaiten kuvaavan koulu-uupumusta

toisistaan erillisinä ulottuvuuksina (Salmela-Aro ym. 2009).

Kouluinnon ja -uupumuksen profiilit

Jotta subjektiivista hyvinvoinnin kokemusta voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti, tulee sen positiivisia ja negatiivisia ulottuvuuksia tarkastella samanaikaisesti (Hascher 2010).

Kouluintoa ja -uupumusta on lukuisissa aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu yhdessä, sillä niiden on havaittu muodostavan kokonaisvaltaisen ja toisiaan täydentävän kuvan oppilaiden kouluhyvinvoinnista. Perinteisen muuttujälähtöisen tutkimuksen rinnalla on yleistynyt henkilösuuntautunut lähestymistapa (ks. esim. Bergman & Andersson 2010; Lundh 2019), jonka avulla on mahdollista tarkastella kouluinnon ja -uupumuksen eri ulottuvuuksien esiintymistä tutkimusjoukossa. Tutkittavat voidaan tällöin jakaa ryhmiin (ts. kouluinnon ja -uupumuksen profiileihin) sen perusteella, mitkä ulottuvuudet heillä painottuvat sekä edelleen tarkastella näiden ryhmien eroja muissa tutkittavissa muuttujissa (ks. Bergman & Andersson 2010).

Kouluinnon ja -uupumuksen profiileja on aiemmin tutkittu erityisesti toisen ja korkea-asteen opiskelijoilla (mm. Cano, Pichardo, Justicia-Arráez, Romero-López & Berbén 2024; Salmela-Aro & Read 2017; Salmela-Aro & Upadyaya 2020; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014), mutta viime vuosina mielenkiinto on kohdistunut yhä enenevässä määrin myös peruskouluikäisiin oppilaisiin (ks. Salmela-Aro ym. 2021; Widlund ym. 2021; Österholm, Widlund & Korhonen 2023). Kummassakin ikäryhmässä tutkittavien keskuudesta on useimmissa tutkimuksissa löydetty kaksi ääripään profiilia: innostuneet opiskelijat, joilla on korkea kouluinto ja vain vähän koulu-uupumuksen oireita, sekä uupuneet opiskelijat, joille ovat tyypillisiä samanaikainen kohonnut uupumus ja heikentynyt kouluinto. Innostuneiden opiskelijoiden määrä vaihtelee tutkimuksissa 40–50 prosentin välillä, kun taas uupuneiden opiskelijoiden määrä on huomattavasti pienempi, 5–15 prosenttia.

Näiden ääripään profiilien lisäksi eri-ikäisiltä opiskelijoilta on tunnistettu joitakin muita profiileja, kuten kyynisten profiili, jossa uupumuksen oireista korostuu ainoastaan kyynisyys (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014) tai keskimääräisen hyvinvoinnin profiili, jossa sekä kouluinnon että uupumuksen taso on keskimääräinen (Salmela-Aro ym. 2021). Aiempien tutkimusten (ks. Salmela-Aro ym. 2016; Salmela-Aro & Read 2017; Tuominen-Soini &

Salmela-Aro 2014) perusteella on myös havaittu, että oppilas voi olla samaan aikaan sekä innostunut koulunkäynnistä että kokea uupumusta. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kouluinto ja -uupumus eivät ole yksiselitteisesti toistensa vastakohtia tai toisiaan poissulkevia hyvinvoinnin osa-alueita.

Oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön omaa kokemusta pystyvyydestään suoriutua erilaisissa tilanteissa hänelle asetetuista tavoitteista tai toiminnoista (Bandura 1997). Pystyvyyden kokemukset ja niiden voimakkuus vaihtelevat tilannekohtaisesti, sillä yksilö voi esimerkiksi kokea heikkoa pystyvyyttä sosiaalisissa tilanteissa mutta samanaikaisesti vahvaa pystyvyyttä oppimisessa. Edelleen oppimisen minäpystyvyyden kokemus voi olla vahva tietyissä oppiaineissa ja heikompi joissakin toisissa. Näin ollen yksilöllä ei ole olemassa yhtä kokonaisvaltaista minäpystyvyyden kokemusta vaan joukko pystyvyyssuskomuksia, jotka liittyvät erilaisiin tilanteisiin ja tavoitteisiin (Bandura 2006; Schunk & DiBenedetto 2016).

Koulun ja oppimisen kontekstissa voidaan oppimisen minäpystyvyydestä erottaa oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys (*self-efficacy for self-regulated learning*). Tällä tarkoitetaan oppilaan pystyvyyden kokemusta hänen oppimaan oppimisen taidoissaan (Schunk & DiBenedetto 2016), eli tapoja, joilla oppilas tietoisesti ja aktiivisesti ylläpitää ja ohjaa kognitiotaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään oppimiselle asetettuja tavoitteita kohti (Schunk & Greene 2018; ks. myös Schunk & Zimmerman 2013; Zimmermann 2008). Oppimisen itsesäätelyyn kuuluvat olennaisesti aktiivinen tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen tarkkailu sekä sopivien oppimisstrategioiden etsiminen. Näitä toimintoja ohjaavat oppilaan oma motivaatio ja ulkoiset olosuhteet (Schunk & Greene 2018; Usher & Schunk 2018). Oppilaat, joiden oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys on hyvä, ovat valmiita asettamaan haastaviakin tavoitteita ja tekemään tarvittaessa korjaavia toimenpiteitä niiden saavuttamiseksi lannistumatta mahdollisista vastoinkäymisistä (Usher & Schunk 2018; myös Bandura 1993).

Minäpystyvyyden suhdetta hyvinvoinnin eri osa-alueisiin, erityisesti uupumukseen, on tarkasteltu lukuisissa tutkimuksissa niin työelämän kuin opiskelunkin kontekstissa. Useissa työntekijöitä tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Brouwers & Tomic 2000; Llorens-Gumbau & Salanova-Soria 2014; Skaalvik & Skaalvik 2007, 2010; ks. myös meta-analyysit Alarcon

ym. 2009; Shoji ym. 2016) on havaittu, että minäpystyvyys on merkittävä yksilön voimavaratekijä, jolla on negatiivinen yhteys työuupumukseen ja vastaavasti positiivinen yhteys työhön. Oppilaiden ja opiskelijoiden keskuudessa minäpystyvyyden on puolestaan todettu ennustavan myöhemmin ilmenevää vahvaa kouluintoa ja vähäisiä uupumuksen oireita (Salmela-Aro & Upadaya 2014) sekä toimivan välittävänä tekijänä opiskeluinnon vahvistumisessa lukuvuoden aikana (Maricuțoiu & Sulea 2019).

Koska minäpystyvyyden ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä tarkastelevat tutkimukset ovat keskittyneet hyvin pitkälti joko työelämän kontekstiin tai korkeakouluopiskelijoihin on ilmiön tarkastelemiselle peruskouluikäisten keskuudessa selkeä tarve. Aiempi tutkimus aiheesta on pääasiallisesti muuttujälähtöistä, minkä vuoksi henkilösuuntautunut lähestymistapa tuo tarkasteluun uudenlaisen näkökulman. Minäpystyvyyttä on tutkimuksissa tarkasteltu monilla eri tasoilla, kuten yleisenä minäpystyvyytenä tai oppimisen minäpystyvyytenä, mikä vaikuttaa tulosten tulkintaan ja niiden käytännön sovellettavuuteen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden yhteyttä peruskouluikäisten oppilaiden hyvinvointiin.

Moniammatillinen hyvinvoinnin tuki koulussa

Oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen on yksi suomalaisen inklusiivisen perusopetuksen keskeisistä tavoitteista (Opetushallitus 2014; ks. myös Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka 2022, 63–65; Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen heijastaa koko perusopetuksen arvopohjaa, jolloin sen tulee näkyä selvästi myös koulun toimintakulttuuria ohjaavissa periaatteissa. Hyvinvoinnin edistäminen kuuluu jokaiselle koulun aikuiselle tehtävästä riippumatta, ja se edellyttää suunnitelmallista moniammatillista yhteistyötä niin opiskeluhuollon ammattilaisten kuin tarvittaessa muidenkin yhteistyötahojen kanssa (Opetushallitus 2014; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013; ks. myös Bates ym. 2019; Testa 2023; Timperi, Vornanen, Kasanen & Mönkkönen 2024).

Vaikka oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) määrittelee selkeästi pyrkimyksen yhdenvertaiseen opiskeluhuollon palvelujen saavutettavuuteen ja laatuun, ei koulun tarjoamalle moniammatilliselle hyvinvoinnin tuelle ole valtakunnallisella tasolla olemassa

yksiselitteistä määritelmää tai toimeenpano-ohjeita. Tämä puolestaan on johtanut siihen, että hyvinvoinnin tukea toteutetaan kunnissa ja kouluissa hyvin eri tavoin (ks. esim. Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015). Vuoden 2023 sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen jälkeen opiskeluhoollon palvelujen järjestäminen siirtyi hyvinvointialueille, mikä on tuonut uuden haasteen palvelujen järjestämiselle ja moniammatillisen yhteistyön toteutumiselle. Muutoksesta huolimatta moniammatillisen asiantuntijaryhmän toteuttaman, ennaltaehkäisevän yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhoollon tulisi olla tärkein kouluissa toteutettava oppilaiden hyvinvoinnin tuen muoto (Alila ym. 2022).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) pohjalta monialainen hyvinvoinnin tuki määritellään tässä tutkimuksessa koostuvaksi kahdesta ulottuvuudesta: kokemus saadusta tuesta ja opiskeluhoolltopalvelujen saavutettavuus. Kokemus saadusta tuesta ilmentää oppilaan omaa arviota siitä, saako hän koulussa riittävästi tukea hyvinvoinnilleen, välittävätkö koulun aikuiset yleisesti oppilaiden hyvinvoinnista sekä onko koulussa turvallisia aikuisia, joilla on aikaa keskustella hyvinvointiin liittyvistä asioista. Täten saadun tuen kokemus viittaa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 34) kuvattuun koulun aikuisten vastuuseen oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä sekä ennaltaehkäisevän yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamisesta. Lisäksi se sisältää oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) määritellyn oppilaiden oikeuden yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon tarvittaessa. Opiskeluhoollon saavutettavuudella puolestaan tarkoitetaan oppilaan arviota siitä, tietääkö hän, keitä koulun opiskeluhoolltopalvelujen edustajat (ts. kouluterveydenhoitaja, -kuraattori ja -psykologi) ovat sekä millaisissa asioissa nämä ammatillaiset voivat tarvittaessa tukea ja auttaa oppilaita. Opiskeluhoollon saavutettavuudella viitataan oppilaan oikeuteen saada tietoa hänen käytettävissään olevista opiskeluhoollon palveluista, mikä edistää palveluihin hakeutumista ja ennaltaehkäisee hyvinvoinnin ongelmien muodostumista (ks. Opetushallitus 2014, 78, 80; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 11§).

Suomessa kerätään Kouluterveyskyselyillä kattavaa seurantatietoa peruskouluikäisten oppilaiden hyvinvoinnista sekä avun saamisesta ja palveluista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024a). Systemaattisesta seurantatiedosta huolimatta kansallisella tasolla on edelleen verrattain vähän tietoa siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä lasten ja nuorten hyvinvointiin kouluissa. Vaikka Kouluterveyskyselyssä selvitetään, kuinka hyvin opiskeluhoollon palvelut

toimivat ja saavatko oppilaat opiskeluhuollon ammattilaisilta tarvitsemansa avun, näitä tuloksia on säännönmukaisesti verrattu oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin vasta hyvin vähän. Näin siitäkkin huolimatta, että tieto olisi tuen kohdentamisen ja opiskeluhuollon palvelujen tehokkaan hyödyntämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Aiempi tutkimus kouluhyvinvoinnin ja oppilaiden saaman moniammatillisen hyvinvoinnin tuen yhteydestä on siis ollut vähäistä. Kuitenkin vuoden 2006 Kouluterveyskyselyn aineistoon perustuvan tutkimuksen (Salmela-Aro ym. 2008) mukaan opettajilta ja opiskeluhuollon ammattilaisilta saatu tuki on negatiivisesti yhteydessä peruskoululaisten koulu-uupumukseen niin koulu- kuin yksilötasollakin. Tutkimuksen mukaan oppilailla esiintyi sitä vähemmän uupumusta mitä enemmän he saivat näiltä ammattilaisilta tukea koulussa (Salmela-Aro ym. 2008). Vastaavasti suomalaisille lukiolaisille tehdyssä tutkimuksessa (Söderholm, Viljaranta, Tuominen, Lappalainen & Holopainen 2023) havaittiin, että riittävä koulun tuki edistää opiskeluun kiinnittymistä. Opiskelijat, jotka arvioivat saavansa koulusta tarvitsemaansa tukea, kuuluivat todennäköisemmin opiskeluun sitoutuneiden tai kohtalaisesti sitoutuneiden profiileihin kuin ne, jotka arvioivat saamansa tuen heikommaksi. Myös pelkästään opettajilta saadun tuen on lukuisissa tutkimuksissa (mm. Ulmanen, Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2023; Ulmanen, Soini, Pietarinen, Pyhältö & Rautanen 2022; Virtanen ym. 2018; Wang & Eccles 2012) havaittu olevan yhteydessä vahvempaan kouluintoon sekä vähäisempään koulu-uupumuksen.

Tämä tutkimus tarkastelee koulun tarjoaman moniammatillisen hyvinvoinnin tuen yhteyttä oppilaiden kouluhyvinvointiin, sillä aihetta on aiemmin tutkittu hyvin rajallisesti. Saadun tuen kokemusten lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuudesta. Täten tutkimus tuo koulun tarjoaman tuen tutkimukseen uuden näkökulman, joka korostaa opiskeluhuollon keskeistä roolia ja jota ei tiettävästi ole aiemmissa tutkimuksissa otettu huomioon.

Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella 5.–9.-luokkalaisten oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiileja sekä eri profiileihin sijoittuvien oppilaiden eroja oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja koulusta saadussa moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa. Peruskouluikäisten oppilaiden kouluhyvinvointiin on viime vuosina kiinnitetty yhä

enenevässä määrin huomiota, sillä on havaittu, että koulutyöhön liittyviä hyvinvoinnin haasteita, kuten lisääntyntä stressiä ja uupumusta, esiintyy yhä nuoremmilla oppilailla (mm. Salmela-Aro 2017). Jotta oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla ja koulujen käytössä olevia rajallisia opiskeluhuollon resursseja kohdentaa tehokkaasti, tarvitaan tutkimustietoa hyvinvoinnin taustalla vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimukselle on asetettu seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kouluinnon ja -uupumuksen profiileja peruskouluikäisiltä oppilailta voidaan tunnistaa?

Aiempiin peruskouluikäisillä tehtyihin tutkimuksiin (Salmela-Aro ym. 2016; Widlund ym. 2021) perustuen aineistosta oletetaan löytyvän vähintään kaksi kouluinnon ja -uupumuksen profiilia: innostuneet, joille on ominaista korkea kouluinto ja vähäinen uupumus, sekä uupuneet, joilla kaikki uupumuksen ulottuvuudet korostuvat ja kouluinto on vähäistä. Lisäksi oletetaan mahdolliseksi keskimääräisen profiilin, jossa sekä kouluinto että -uupumus ovat kohtalaisella tasolla (ks. Salmela-Aro ym. 2021), sekä profiilin, jossa uupumuksen oireista väsymys yhdistyy korkeaan kouluintoon (ks. Salmela-Aro ym. 2016; Salmela-Aro & Read 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014).

2. Miten eri profiileihin sijoittuvat oppilaat eroavat toisistaan oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden ja koulusta saamansa moniammatillisen hyvinvoinnin tuen suhteen? Aiemman tutkimuksen (Maricuțoiu & Sulea 2019; Salmela-Aro & Upadyaya 2014) perusteella voidaan ennakoida, että oppilaat, joilla on korkea kouluinto ja vain vähän uupumuksen oireita, arvioivat oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyytensä vahvemமாகsi kuin oppilaat, joilla on matala kouluinto ja enemmän uupumusoireita. Lisäksi, vaikka tutkimusnäyttö kouluhyvinvoinnin ja moniammatillisen hyvinvoinnin tuen yhteydestä on vähäistä, oletetaan, että innostuneet oppilaat kokevat koulusta saamansa hyvinvoinnin tuen paremmaksi kuin uupuneet oppilaat (vrt. Salmela-Aro ym. 2008; Söderholm ym. 2023).

Tutkimuksen toteutus

Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2021 Länsi-Uudenmaan ja Varsinais-Suomen alueilla osana kahta laajaa kuntien kehittämishanketta¹. Tutkimukseen osallistui 984 peruskoulun 5.–9.-luokkalaista 15 eri koulusta. Vastaajien jakaumat sukupuolen ja luokka-asteen mukaan on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Vastaajien sukupuoli ja luokka-aste

Vastaajat N=984		f (n)	f (%)
sukupuoli	tyttö	456	46,3
	poika	455	46,2
	muu	28	2,8
	en halua sanoa	44	4,5
	puuttuva vastaus	1	0,1
luokka-aste	5.-luokkalainen	77	7,8
	6.-luokkalainen	143	14,5
	7.-luokkalainen	461	46,8
	8.-luokkalainen	176	17,9
	9.-luokkalainen	127	12,9

Oppilaat vastasivat sähköiseen kyselylomakkeeseen koulupäivän aikana. Heitä pyydettiin vastaamaan esitettyihin väittämiin mahdollisimman totuudenmukaisesti senhetkisen kokemuksensa perusteella. Oppilaille korostettiin ennen kyselyyn vastaamista, että vastaukset ovat luottamuksellisia ja että ne eivät tule koulun aikuisten tai huoltajien tietoon. Kysymykset, joita oppilaat eivät ymmärtäneet tai joihin he eivät halunneet vastata, sai ohittaa. Mahdollisiin vaikeuksi kokemiinsa kysymyksiin oppilaat saivat lisäksi pyytää apua opettajalta.

Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista. Alaikäisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019) noudattaen tutkittavia tiedotettiin tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta heidän ikätasonsa huomioiden. Tutkimukseen osallistumisesta ja henkilötietojen käytöstä osana tutkimusta pyydettiin kirjallinen lupa oppilailta ja heidän huoltajiltaan ennen tutkimuksen toteuttamista. Tutkittaville annettiin lisäksi mahdollisuus perua suostumuksensa osallistua tutkimukseen milloin tahansa. Tiedotus ja tutkimuslupien kerääminen tapahtuivat Wilma-viestintäsovelluksen välityksellä. Turun yliopiston ihmistieteiden eettisen toimikunnan

ihmistieteellisten tutkimusten jaosto on todennut eettisen ennakkoarvionsa perusteella tämän tutkimuksen olevan eettisesti hyväksyttävä.

Mittarit ja alustavat analyysit

Kouluintoa arvioitiin kolmella kouluintomittarin (Salmela-Aro & Upadyaya 2012) väittämällä: “Opiskellessani olen täynnä energiaa”, “Olen innoissani opiskelusta” ja “Aamuisin minusta tuntuu hyvältä lähteä opiskelemaan”. Tutkittavat arvioivat väittämien sopivuutta itseensä kuusiportaisella Likert-asteikolla (1=Ei koskaan, 6=Joka päivä). Oppilaiden ikä huomioiden kouluintoa tarkasteltiin yhtenä ulottuvuutena. Jotta kyselyn aiheuttama kuormitus olisi mahdollisimman pieni, kouluintoa mitattiin lisäksi kolmella väittämällä alkuperäisen mittarin yhdeksän väittämän sijaan.

Koulu-uupumuksen arvioimisessa hyödynnettiin koulu-uupumusmittaria (Salmela-Aro ym. 2009), jonka yhdeksän kysymystä mittaavat uupumusasteista väsymystä (3 osiota, esim. “Nukun usein huonosti erilaisten kouluasioiden takia”), kyynistä suhtautumista koulutyöhön (3 osiota, esim. “Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan”) ja riittämättömyyden tunnetta oppilaana (3 osiota, esim. “Minulla on usein riittämättömyyden tunteita koulussa”). Tutkittavat arvioivat väittämiä suhteessa omiin kokemuksiinsa kuusiportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin samaa mieltä).

Oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyttä mitattiin seitsemällä lasten minäpystyvyydsmittarin (Bandura 2006, 326–327) kysymyksellä (esim. “Miten hyvin saat kotitehtävät tehtyä annetussa aikataulussa?”), jotka on rajattu (Usher & Pajares 2008) mittarin alkuperäisistä 11 kysymyksestä. Oppilaat arvioivat minäpystyvyyttään kysymyksissä esitetyissä oppimisen itsesäätelyä vaativissa tilanteissa Likert-asteikolla yhdestä kuuteen (1=En lainkaan hyvin, 6=Erittäin hyvin).

Moniammatillista hyvinvoinnin tukea arvioitiin yhteensä 13 väittämällä (ks. Liite), jotka jakautuivat kahteen ulottuvuuteen: kokemus saadusta tuesta (esim. “Koulussani opettajat huomaavat minut ja kysyvät, miten voin”) sekä opiskeluhuoltopalvelujen saavutettavuus (esim. “Tiedän, millaisissa asioissa pääsen keskustelemaan kouluterveydenhoitajan kanssa”). Moniammatillisen hyvinvoinnin tuen mittari kehitettiin tutkimusryhmässä moniammatillisen asiantuntijatiimin avustuksella tätä tutkimusta varten, sillä tutkimuskysymyksiin sopivaa

mittaria ei ollut valmiiksi saatavilla. Kaikki hyvinvoinnin tuen väittämät pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (2013) ja niihin vastattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin samaa mieltä).

Alustava analyysi kaikkien tutkimuksessa käytettyjen mittareiden rakennevaliditeetista tehtiin konfirmatorisella faktorianalyysillä Mplus-ohjelmassa (Muthén & Muthén 1998–2017). Konfirmatorinen faktorianalyysi tarkastelee havaittujen ja piilevien muuttujien yhteyksiä sekä niiden välisiä suhteita, ja sen avulla pystytään arvioimaan, kuinka hyvin tutkimuksessa käytetty malli sopii aineistoon (ks. Brown 2023). Sopivuuden kriteereinä käytetään khiin neliötä (χ^2) sekä CFI (Comparative fit index $>0,95$), RMSEA (Root mean square error of approximation $<0,06$) ja SRMR (Standardized root mean square residual $<0,08$) -tunnuslukuja (ks. Hu & Bentler 1999; Kline 2016). Alkuperäisen mallin ($\chi^2(443)=2359,456$, $p=0,000$, CFI=0,891, RMSEA=0,066, SRMR=0,055) modifikaatioindeksit osoittivat neljän opiskeluhuollon saavutettavuutta koskevan osioparin (esim. “Tiedän, kuka on koulumme koulukuraattori” ja “Tiedän, millaisissa asioissa koulukuraattori voi tarvittaessa auttaa oppilaita”) sekä yhden uupumusasteista väsymystä koskevan osioparin (“Murehdin kouluasioita paljon myös vapaa-aikana” ja “Nukun usein huonosti erilaisten kouluasioiden takia”) jäännöstermien voimakkaan yhteisvaihtelun. Kun näiden osioiden jäännöstermien annettiin korreloida, malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(438)=1528,160$, $p=0,000$, CFI=0,938, RMSEA=0,050, SRMR=0,043).

Konfirmatorisen faktorianalyysin perusteella aineistosta muodostettiin seitsemän keskiarvoistettua summamuuttujaa: kouluinto, uupumusasteinen väsymys, kyyninen suhtautuminen, riittämättömyyden tunne, minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä, kokemus saadusta tuesta sekä opiskeluhuollon saavutettavuus. Muuttujien väliset korrelaatiot, kuvailevat tiedot ja reliabiliteettikertoimet on esitetty taulukossa 2. Kouluinto korreloi negatiivisesti kaikkien koulu-uupumuksen ulottuvuuksien kanssa ja vastaavasti positiivisesti oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden, tuen saannin kokemuksen sekä opiskeluhuollon saavutettavuuden kanssa. Kaikki kolme koulu-uupumuksen ulottuvuutta puolestaan korreloivat negatiivisesti oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden, tuen saannin kokemuksen ja opiskeluhuollon saavutettavuuden kanssa. Korrelaatio oli heikko koulu-uupumuksen ulottuvuuksien ja opiskeluhuollon saavutettavuuden välillä. Minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä korreloi positiivisesti sekä saadun tuen kokemuksen että opiskeluhuollon

saavutettavuuden kanssa.

TAULUKKO 2. Summamuuttujien korrelaatiot, keskiarvot (ka.), keskihajonnat (kh.) ja Cronbachin alfat (α)

Muuttuja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. kouluinto	1						
2. uupumusasteinen väsymys	-,319**	1					
3. kyyninen suhtautuminen	-,617**	,587**	1				
4. riittämättömyyden tunne	-,502**	,668**	,775**	1			
5. minäpystyvyys oppimisen itsesäätelyssä	,652**	-,380**	-,618**	-,565**	1		
6. kokemus saadusta tuesta	,480**	-,365**	-,441**	-,447**	,485**	1	
7. opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuus	,263**	-,189**	-,220**	-,243**	,285**	,608**	1
ka.	3,65	3,31	3,00	3,02	3,35	4,52	4,06
kh	1,36	1,19	1,40	1,23	0,79	1,08	1,20
α	0,86	0,70	0,85	0,79	0,86	0,88	0,87

**p<0,01

Aineiston analyysi

Kouluinnon ja -uupumuksen profiilit muodostettiin latentilla profiilianalyysillä (LPA) Mplus-ohjelmassa (Muthén & Muthén 1998–2017). Latentissa profiilianalyysissä ryhmittely tehtiin kouluintoa ja -uupumusta mittaavien kahdentoista osion perusteella. Latentti profiilianalyysi on henkilösuuntautunut lähestymistapa, joka mahdollistaa piilevien profiilien (ryhmien) tunnistamisen aineistosta (Ferguson, Moore & Hull 2020). Sen tavoitteena on löytää mahdollisimman pieni määrä ryhmiä, joiden sisällä vastaajilla on samanlainen vastausprofiili tarkasteltavissa muuttujissa mutta joiden profiili eroaa muista ryhmistä. Aineistoon parhaiten sopiva ryhmittelyratkaisu valitaan tilastollisten indeksien ja teoreettisen tarkastelun perusteella (Marsh, Lüdtke, Trautwein & Morin 2009). Tässä tutkimuksessa ryhmittelyratkaisua arvioitiin Akaike-informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC) sekä otoskoolla korjatun bayesilaisen informaatiokriteerin (SABIC) avulla. Lisäksi profiilien määrää ja erottuvuutta toisistaan tarkasteltiin Vuong-Lo-

Mendell-Rubin (VLMR) ja Lo-Mendell-Rubin (LMR) -testien sekä entropia-arvon avulla. Mitä alhaisemmat AIC-, BIC- ja SABIC-arvot ovat, sitä paremmin mallin katsotaan sopivan aineistoon (Ferguson ym. 2020). VLMR- ja LMR-testien tarkoituksena on verrata kutakin mallia edelliseen, ja merkitsevä p-arvo ($<0,5$) osoittaa, että malli, jossa on yksi profiili enemmän, selittää aineistoa paremmin kuin edellinen malli. Korkea entropia ($>0,8$) puolestaan osoittaa, että mallin profiilit erottuvat hyvin toisistaan (Tein, Coxe & Cham 2013).

Kun profiilien lukumäärä oli päätetty, latenttiin profiilianalyysiin lisättiin R3STEP-komennolla kovariaatteina sukupuoli sekä ala- ja yläkoulumuuttuja, jotta voitiin tarkastella, ennustavatko nämä profiilijäsenyyttä. Tuloksia tulkittiin multinomiaalisena logistisena regressiona. Lopuksi tarkasteltiin Bolck-Croon-Hagenaars(BCH)-menetelmällä (Bolck, Croon & Hagenaars 2004), eroavatko profiilit toisistaan oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden tai moniammatillisen hyvinvoinnin tuen kokemusten suhteen. BCH-menetelmä mahdollistaa latenttien luokkien sekä jatkuvien kriteerimuuttujien välisten suhteiden tarkastelun siten, että kriteerimuuttujat eivät aiheuta siirtymiä latenttien luokkien välillä (Asparouhov & Muthén 2021).

Tulokset

Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella, millaisia kouluinnon ja -uupumuksen profiileja peruskouluikäisiltä oppilailta voidaan tunnistaa. Latentin profiilianalyysin AIC-, BIC- ja SABIC-arvot laskivat profiilien määrää lisättäessä, mutta niiden muutos pieneni ja tasaantui neljännen profiilin jälkeen (ks. Taulukko 3). VLMR- ja LMR-testien p-arvot puolestaan osoittivat, että viidennen profiilin lisääminen tuottaisi neljän profiilin mallia paremman ratkaisun. Viides profiili toi malliin kuitenkin ainoastaan tasovaihtelua eikä täten tuottanut olennaista lisäinformaatiota profiiliratkaisuun. Neljän ryhmän ratkaisu oli tulkinnallisuuden ja yksinkertaisuusperiaatteen (*parsimony*) kannalta mielekkäin sekä linjassa aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa. Myös entropia-arvo (0,886) oli korkea. Näiden kriteerien perusteella päädyttiin neljän ryhmän ratkaisuun.

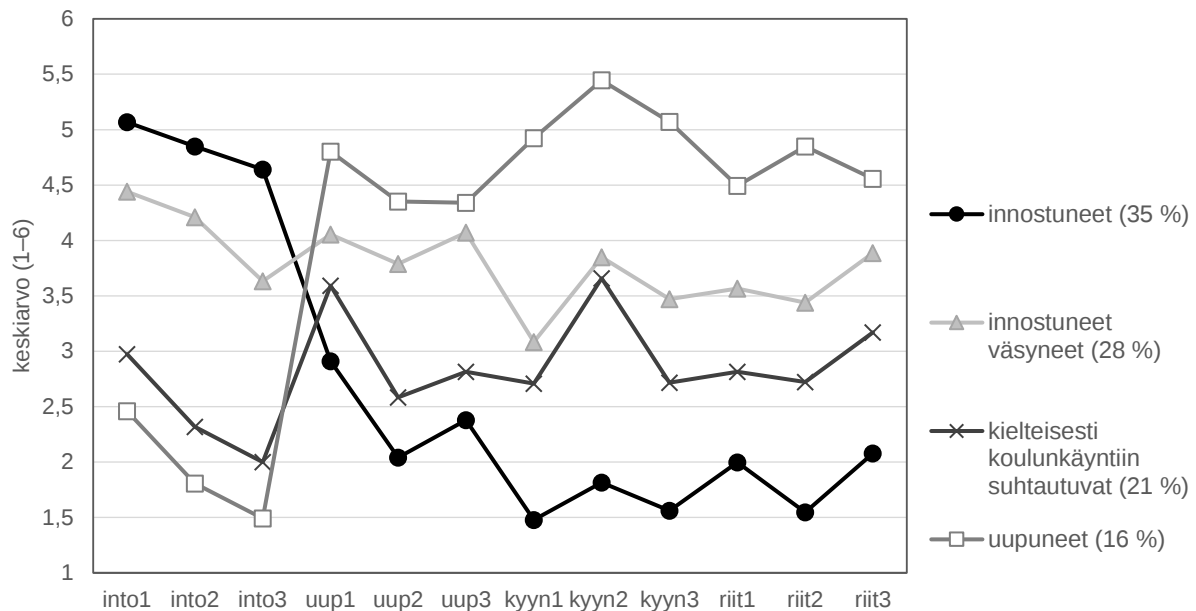
TAULUKKO 3. Latenttien profiilianalyysien tilastolliset indeksit

k	AIC	BIC	SBIC	Entropia	pVLMR	pLMR	Ryhmiin koot
1	43149,404	43266,803	43190,578				984
2	39489,217	39670,207	39552,694	0,892	0,0000	0,0000	494, 489
3	38223,378	38467,959	38309,158	0,905	0,0000	0,0000	353, 470, 161
4	37644,505	37952,677	37752,588	0,886	0,0000	0,0000	210, 345, 157, 272
5	37333,265	37705,029	37463,651	0,859	0,0014	0,0016	191, 224, 248, 181, 140
6	37124,008	37559,363	37276,697	0,863	0,0424	0,0443	230, 180, 79, 220, 151, 124
7	37006,713	37505,659	37181,705	0,853	0,7643	0,7645	95, 223, 184, 124, 69, 193, 96

Huom. k=latenttien profiilien määrä mallissa, AIC=Akaike information criterion, BIC=Bayesian information criterion, SABIC=otoskoolla korjattu BIC, pVLMR=Vuong-Lo-Mendell-Rubin-testi, pLMR=Lo-Mendell-Rubin-testi.

Kouluinnon ja -uupumuksen neljä profiilia nimettiin seuraavasti: innostuneet, innostuneet väsyneet, kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat ja uupuneet. Kunkin profiilin osiokohtaiset keskiarvot on esitetty kuviossa 1. Suurinta ryhmää eli innostuneita (N=345, 35 %), kuvasivat korkea kouluinto ja vähäinen uupumus. Innostuneita väsyneitä (N=272, 28 %), joiden ryhmä oli toiseksi suurin, puolestaan luonnehtivat samanaikainen korkea innostus ja uupumusasteinen väsymys. Vaikka tällä ryhmällä uupumuksen oireista korostui erityisesti väsymys, myös kyynisyys ja riittämättömyyden tunne olivat heillä kohtalaisen korkealla tasolla. Kolmatta ryhmää, kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvia (N=210, 21 %), kuvasivat kohtalaisen heikko kouluinnostus ja samanaikainen keskimääräinen uupumus. Ryhmä nimettiin kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuviksi, sillä heidän kouluintonsa oli matala siitä huolimatta, että he kokivat vain kohtalaisesti uupumuksen oireita. Uupuneet oppilaat (N=157, 16 %), joiden ryhmä oli kaikkein pienin, olivat vähiten innostuneita koulunkäynnistä ja kokivat eniten uupumusta.

Multinomiaalisen logistisen regression perusteella sukupuoli ei ennustanut profiileihin sijoittumista. Sen sijaan ala- ja yläkoululaisten profiilijäsenyyksissä havaittiin eroja: yläkoululaisille oli alakoululaisia todennäköisempää kuulua kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuviin ($\beta=0,55$, $p<0,05$, OR=1,74), uupuneisiin ($\beta=1,04$, $p<0,01$, OR=2,84) tai innostuneisiin väsyneisiin ($\beta=0,76$, $p<0,01$, OR=2,13) kuin innostuneisiin.



KUVIO. Peruskouluikäisten oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit

Kouluinnon ja -uupumuksen profiilien erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja hyvinvoinnin tuessa

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, eroavatko eri kouluinnon ja -uupumuksen profiileja edustavat oppilaat toisistaan oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden ja koulusta saadun moniammatillisen hyvinvoinnin tuen suhteen. Tulosten mukaan kaikkien neljän profiilin ero oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä oli tilastollisesti merkitsevä (ks. Taulukko 4). Parhaimmaksi minäpystyvyytensä arvioivat innostuneet oppilaat, ja seuraavina olivat innostuneet väsyneet ja kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat. Heikoin minäpystyvyyttä oli uupuneilla oppilailla.

Kaikkien profiilien keskiarvot olivat suhteellisen korkeat kummassakin moniammatillisen hyvinvoinnin tuen ulottuvuudessa. Kokemus saadusta tuesta oli paras innostuneilla oppilailla ja huonoin uupuneilla oppilailla. Innostuneet väsyneet ja kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat sijoittuivat näiden kahden ääripään väliin. Keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien ryhmien välillä. Opiskeluhuollon kokivat saavutettavimmaksi innostuneet oppilaat, ja heidän keskiarvonsa erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista ryhmistä. Innostuneiden väsyneiden, kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvien ja uupuneiden keskiarvot eivät eronneet toisistaan.

TAULUKKO 4. Kouluinnon ja -uupumuksen profiilien erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja hyvinvoinnin tuessa

	innostuneet		innostuneet väsyneet		kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat		uupuneet		X ²	p
	ka.	kh	ka.	kh	ka.	kh	ka.	kh		
oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys	3,99	0,03	3,27	0,04	3,03	0,05	2,54	0,05	645,04	<0,001
kokemus saadusta tuesta	4,79	0,05	3,98	0,07	3,72	0,08	3,07	0,10	309,79	<0,001
opiskeluhuolto- palvelujen saavutettavuus	4,89	0,05	4,44 _a	0,07	4,22 _a	0,09	4,27 _a	0,09	71,63	<0,001

Huom. Samoilla kirjaimilla merkityt ryhmät eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi riskitasolla $p < 0,05$.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, millaisia kouluinnon ja -uupumuksen profiileja peruskoulun 5.–9.-luokkalaisilta voidaan tunnistaa sekä miten eri profiileihin sijoittuvat oppilaat eroavat toisistaan oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden ja koulusta saadun moniammatillisen hyvinvoinnin tuen suhteen. Henkilösuuntautunutta lähestymistapaa ja latenttia profiilianalyysia hyödyntäen tutkimusaineistosta tunnistettiin neljä toisistaan erottuvaa profiilia, jotka vastasivat hyvin aiempia tutkimuksia (mm. Salmela-Aro & Read 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014; Widlund ym. 2021). Tulokset mukailevat myös kansallisen Kouluterveyskyselyn vuosien 2006–2023 (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024b, 2024c) seurantatietoja, joiden mukaan koulu-uupumus on yleistynyt sekä ala- että yläkouluikäisillä oppilailla, kun taas kouluinto on molemmissa ikäryhmissä hieman heikentynyt. On kuitenkin tärkeää huomioida, että enemmistö peruskouluikäisistä oppilaista on edelleen innostunut koulunkäynnistä ja kokee vain vähän uupumuksen oireita, eikä kouluhyvinvoinnin voida näiden indikaattoreiden perusteella todeta yksiselitteisesti heikentyneen (ks. myös Vasalampi ym. 2018).

Tutkimuksessa löydetty neljä kouluinnon ja -uupumuksen profiilia nimettiin seuraavasti: innostuneet, innostuneet väsyneet, kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat ja uupuneet. Innostuneiden ryhmään kuuluvia oppilaita kuvasivat korkea kouluinto ja vähäinen uupumus kaikilla kolmella osa-alueella (uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne). Innostuneiden ryhmä oli kaikkein suurin (35 %). Myös aiemmissa tutkimuksissa on tunnistettu hyvin samankaltainen innostuneiden ryhmä, joka on ollut ryhmistä suurin (ks. mm. Salmela-Aro & Read 2017; Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Toiseksi suurinta ryhmää (28 %), innostuneita väsyneitä, luonnehti korkea kouluinto ja samanaikainen kohonnut uupumusasteinen väsymys; lisäksi tällä ryhmällä olivat kohtalaisen korkealla tasolla kyynisyys ja riittämättömyyden tunne. Vastaava innostuneiden väsyneiden ryhmä on aiemmin tunnistettu erityisesti lukiolaisilta (ks. Salmela-Aro ym. 2016; Salmela-Aro & Read 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014), joiden keskuudessa väsymys on yleisempää kuin peruskouluikäisillä oppilailta (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2024a).

Kolmas tässä tutkimuksessa tunnistettu ryhmä, johon kuului 21 prosenttia tutkittavista, nimettiin kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuviksi. Tätä ryhmää kuvasivat matala kouluinto yhdistettynä kohtalaisen matalaan väsymykseen, kyynisyyteen ja riittämättömyyden tunteeseen. Lukioikäisillä on tunnistettu vastaavanlainen matalaa kouluintoa osoittava ryhmä, jolla uupumuksen oireista kuitenkin on korostunut erityisesti kyynisyys (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Tässä tutkimuksessa kaikki uupumuksen oireet olivat tällä ryhmällä melko matalia, joten ryhmälle nimettiin kyynisten sijaan kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuviksi. Viimeistä ja pienintä ryhmää (16 %) eli uupuneita luonnehtivat matala kouluinto ja korkeat uupumuksen oireet. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu samanlainen, kohtalaisen pieni uupuneiden ryhmä sekä peruskouluikäisillä (mm. Salmela-Aro ym. 2016) että toisen asteen opiskelijoilla (mm. Salmela-Aro & Read 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Toisaalta on huomionarvoista, että tässä tutkimuksessa uupuneiden oppilaiden prosentuaalinen osuus oli hieman korkeampi kuin missään aiemmassa tutkimuksessa.

Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilien erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa vastasivat pitkälti aiempia tutkimuksia (Salmela-Aro & Upadyaya 2014; Maricuțoiu & Sulea 2019; Salmela-Aro ym. 2008) ja olivat siten myös tämän tutkimuksen hypoteesien mukaisia. Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että innostuneiden ja innostuneiden väsyneiden oppilaiden oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys oli paremmalla tasolla kuin kielteisesti koulunkäyntiin

suhtautuvilla ja uupuneilla oppilailla. Innostuneet oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä kaikkein parhaaksi. On kuitenkin huomionarvoista, että myös innostuneiden väsyneiden minäpystyvyys oli hyvällä tasolla heidän kokemastaan kohtalaisen korkeasta uupumusasteisesta väsymyksestä huolimatta. Sen sijaan kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvien oppilaiden minäpystyvyys oli toiseksi heikoin, vaikka heidän uupumuksensa oli vain kohtalaisella tasolla. Kaikkein heikoimmaksi minäpystyvyytensä arvioivat uupuneet oppilaat.

Aikaisempia tutkimuksia (Maricuțoi & Sulea 2019; Salmela-Aro & Upadaya 2014) mukaillen oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydellä näyttääkin olevan positiivinen yhteys kouluintoon. Sen sijaan minäpystyvyyden ja koulu-uupumuksen välinen yhteys on tämän tutkimuksen tulosten perusteella monimutkaisempi. Havaittuja profiilikohtaisia eroja saattaa selittää esimerkiksi se, että oppilaat, joiden oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys on hyvä, uskaltavat asettaa itselleen haastaviakin tavoitteita (Usher & Schunk 2018) ja kenties kokevat täten myös enemmän onnistumisen kokemuksia ja kouluintoa. Toisaalta heikko oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyys voi johtaa epärealististen tavoitteiden asettamiseen tai toimimattomien oppimisstrategioiden käyttöön, mikä edesauttaa kouluinnon heikkenemistä ja pitkällä aikavälillä saattaa johtaa väsymykseen tai jopa uupumukseen.

Kaikki oppilaat jokaisessa kouluinnon ja -uupumuksen profiilissa arvioivat koulun tarjoamaa moniammatillista hyvinvoinnin tukea myönteisesti, ja tulokset olivat asetettujen hypoteesien mukaisia. Kokemus saadusta tuesta oli paras innostuneilla oppilailla, ja seuraavaksi parhaimmat kokemukset olivat innostuneilla väsyneillä ja kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvilla. Heikoin tuen saannin kokemus oli odotetusti uupuneilla oppilailla. Tulokset vastaavat aiempia tutkimuksia, joissa koulun tarjoaman tuen on todettu olevan yhteydessä vähäisempään uupumukseen (Salmela-Aro ym. 2008) ja vahvistavan kouluun kiinnittymistä (Söderholm ym. 2023). Vaikka oppilaan oma kokemus ei anna objektiivista kuvaa hänen saamastaan hyvinvoinnin tuesta, olisi jatkotutkimuksissa tärkeää tarkastella erityisesti niitä oppilaita, joiden tuen kokemus oli heikko. Ilman oikea-aikaista tukea uupumuksen oireet saattavat entisestään vahvistua ja kouluinto heikentyä.

Opiskeluhoiltopalvelujen saavutettavuuden osalta vain innostuneet oppilaat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muiden ryhmien oppilaista. Heidän arvionsa opiskeluhoiltopalvelujen saavutettavuudesta oli muita parempi. Myös innostuneet väsyneet,

kielteisesti koulunkäyntiin suhtautuvat ja uupuneet oppilaat arvioivat opiskeluhoitopalvelujen saavutettavuuden varsin hyväksi. Tätä voidaan pitää erittäin positiivisena havaintona, jonka mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) määritelty oppilaiden oikeus saada tietoa heidän käytettävissään olevista opiskeluhoiton palveluista toteutuu kouluissa toivotulla tavalla. Tosin tarkemman tilannekuvan saamiseksi jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella syvällisemmin kunkin opiskeluhoitopalvelujen ammattilaisen saavutettavuutta erikseen.

Tämän tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä tarkasteltaessa on otettava huomioon joitakin rajoitteita. Ensinnäkin tutkimuksessa on hyödynnetty poikkileikkausasetelmaa, joka sulkee pois ilmiöiden välisten kausaalisuhteiden tarkastelun. Jatkossa kouluinnon ja -uupumuksen yhteyttä oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyteen ja moniammatilliseen hyvinvoinnin tukeen olisi tärkeää tutkia pitkittäisasetelmassa ja kansallisesti kattavammalla aineistolla. Lisäksi moniammatillisen hyvinvoinnin tuen käsite määriteltiin tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaikiin (2013) pohjautuen, koska käsitteelle ei ole toistaiseksi olemassa vakiintunutta määritelmää. Jotta moniammatilliseen hyvinvoinnin tukeen kytkeytyvää tutkimusta voidaan jatkaa ja saatuja tuloksia hyödyntää oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi, tulisi tämä käsite määritellä teoreettisesti ja tarkastella sen suhdetta muihin jo olemassa oleviin tuen käsitteisiin.

Moniammatillisen hyvinvoinnin tuen mittaria käytettiin ensimmäistä kertaa tässä tutkimuksessa. Vaikka mittari toimi tämän tutkimuksen aineistolla hyvin, jatkotutkimuksia ajatellen se tulisi validoida suuremmalla, eri luokka-asteet paremmin kattavalla aineistolla. Lisäksi mittarin kysymyksiä tulisi tarkastella kriittisesti suhteessa vuonna 2023 toteutettuun sosiaali- ja terveydenhuollon uudistukseen ja sen mukanaan tuomiin opiskeluhoiton palvelujen järjestämisen muutoksiin. On myös huomioitava, että tämän tutkimuksen aineisto on kerätty ennen edellä mainittua uudistusta, joten vastaavan tutkimusasetelman toteuttaminen uudistuksen jälkeen saattaisi tuottaa erilaisia tuloksia. Toisaalta sen arvioimiseksi, onko opiskeluhoiton palvelujen järjestämisvastuun siirtyminen hyvinvointialueille vaikuttanut palvelujen saavutettavuuteen ja oppilaille tarjottuun tukeen, olisi tämän tutkimusasetelman toistaminen erityisen mielenkiintoista (ks. myös Hietanen-Peltola, Huurre, Jahnukainen, Lahdenkari & Vaara 2024).

Tämä tutkimus osoittaa, että oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen tarkastelu yhdessä oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyyden ja koulun tarjoaman moniammatillisen hyvinvoinnin tuen kanssa tuottaa tärkeää tietoa oppilaiden hyvinvointiin yhteydessä olevista tekijöistä. Tehtyjen havaintojen mukaan koulutyöstä innostuneet oppilaat arvioivat sekä oman pystyvyytensä oppimisen itsesäätelyssä että koulun tarjoaman moniammatillisen hyvinvoinnin tuen paremmaksi kuin ne oppilaat, joilla kouluinto on heikentynyt. Pelkkä uupumuksen voimakkuus ei yksiselitteisesti näytä olevan yhteydessä näihin tekijöihin (ts. innostuneet väsyneet oppilaat) toisin kuin uupumus yhdistettynä matalaan kouluuntoon (ts. uupuneet oppilaat). Kouluinnon vahvistamiseksi ja koulu-uupumuksen ehkäisemiseksi kouluissa tulisi kiinnittää huomiota sekä oppilaiden oppimisen itsesäätelyn taitojen tunnistamiseen ja vahvistamiseen että hyvinvoinnin tuen toteutumiseen ja opiskeluhuoltopalvelujen saavutettavuuteen. Jälkimmäistä varten koulun ja opiskeluhuoltopalvelujen ammattilaisilla tulisi olla yhteinen ymmärrys sekä selkeät toimintatavat tuen toteuttamisessa ja opiskeluhuollon palveluihin ohjaamisessa.

Tämän tutkimuksen mukaan 35 prosenttia oppilaista on innostunut koulunkäynnistä ja kokee vain vähän uupumuksen oireita, mutta on huolestuttavaa, että jopa 16 prosenttia oppilaista on uupuneita ja 21 prosenttia suhtautuu kielteisesti koulunkäyntiin. Lisäksi jopa 28 prosenttia oppilaista kokee lisääntyntä uupumusasteista väsymystä siitä huolimatta, että he ovat innostuneita koulunkäynnistä. Koulujen ja koulutuksen järjestäjien tulisikin ennaltaehkäisevästi kiinnittää huomiota oppilaiden kouluhyvinvointiin ja täten panostaa aikaa sekä työntekijöiden resursseja yksilökohtaisen opiskeluhuollon lisäksi yhteisölliseen opiskeluhuoltoon. Suunnitelmallinen moniammatillinen yhteistyö koulun henkilökunnan ja opiskeluhuoltopalvelujen ammattilaisten kesken on edellytys oikea-aikaiselle hyvinvoinnin tuen toteutumiselle.

Viite

¹ Opetushallituksen rahoittama ParasKoulu Varsinais-Suomi -hanke (2019–2021) mahdollisti alueensa koulujen kontaktoimisen tutkimusta varten. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama KouluKunnossa I -hanke (2021–2022) tarjosi hankkeessa kerätyn aineiston tutkimuskäyttöön.

Lähteet

Alarcon, G., Eschleman, K. J. & Bowling, N. A. 2009. Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress* 23 (3), 244–263.

<https://doi.org/10.1080/02678370903282600>

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. 2022. Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmälle loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

Asparouhov, T. & Muthén, B. 2021. Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. *Mplus Web Notes* 21, 11. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote21.pdf>. (Luettu 1.2.2024.)

Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Adolescence and education, vol. 5. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307–337.

Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. & Sterling, K. 2019. Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school–community partnerships. *Children & Schools* 41 (2), 111–122. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>

Bergman, L. R. & Andersson, H. 2010. The person and the variable in developmental psychology. *Journal of Psychology* 218 (3), 155–165.

<https://doi.org/10.1027/0044-3409/a000025>

Bolck, A., Croon, M. & Hagenaars, J. 2004. Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis* 12 (1), 3–27.

<https://doi.org/10.1093/pan/mp001>

Brouwers, A. & Tomic, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16 (2), 239–253.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Brown, T. A. 2023. Confirmatory factor analysis. Teoksessa R. H. Hoyle (toim.) *Handbook of structural equation modeling*. 2. painos. New York, NY: The Guilford Press, 261–276.

Cano, F., Pichardo, C., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M. & Berbén, A. B. G. 2024. Identifying higher education students' profiles of academic engagement and burnout and analysing their predictors and outcomes. *European Journal of Psychology of Education* 39, 4181–4206. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00857-y>

Ferguson, S. L., Moore, E. W. G. & Hull, D. M. 2020. Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development* 44 (5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>

Hascher, T. 2008. Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research* 47 (2), 84–96.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>

Hascher, T. 2010. Wellbeing. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) *International encyclopedia of education*, vol. 6. 3. painos. Amsterdam: Elsevier, 732–738.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>

Hascher, T. & Mori, J. 2024. Teacher and student well-being – theoretical reflections and perspectives. Teoksessa G. Hagenauer, R. Lazarides & H. Järvenoja (toim.) *Motivation and*

emotion in learning and teaching across educational contexts: Theoretical and methodological perspectives and empirical insights. Abingdon: Routledge, 114–127.

Hietanen-Peltola, M., Huurre, T., Jahnukainen, J., Lahdenkari, M. & Vaara, S. 2024. Yhteinen työ opiskelijoiden tueksi jatkuu hyvinvointialueilla: Opiskeluhoitopalvelujen seuranta OPA 2024. Raportti 8/2024. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-425-3>

Hu, L. & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kline, R. B. 2016. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4. painos. New York, NY: The Guilford Press.

Llorens-Gumbau, S. & Salanova-Soria, M. 2014. Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research* 1 (1), 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001>

Lundh, L.-G. 2019. The crisis in psychological science and the need for a person-oriented approach. *Teoksessa J. Valsiner (toim.) Social philosophy of science for the social sciences. History and theory in the human and social sciences*. Cham: Springer, 203–223. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33099-6_12

Maricuțoiu, L. P. & Sulea, C. 2019. Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences* 76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Morin, A. J. S. 2009. Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person- and variable-centered

approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 16 (2), 191–225. <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>

Morinaj, J. & Held, T. 2023. Stability and change in student well-being: A three-wave longitudinal person-centered approach. *Personality and Individual Differences* 203. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112015>

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 1998–2017. *Mplus user's guide*. 8. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

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

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. 2022. School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57, 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>

Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology* 14 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13 (1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J. & Lavonen, J. 2016. Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific

approaches. *Learning and Instruction* 43, 61–70.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>

Salmela-Aro, K. & Read, S. 2017. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research* 7, 21–28.
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J. & Upadyaya, K. 2021. Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence* 31 (2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2014. School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology* 84 (1), 137–151.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12018>

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school – the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology* 17 (6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. 2016. Self-efficacy theory in education. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of motivation at school*. 2. painos. New York, NY: Routledge, 34–54.

Schunk, D. H. & Greene, J. A. 2018. Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. Teoksessa D. H. Schunk & J. A. Greene (toim.)

Handbook of self-regulation of learning and performance. 2. painos. New York, NY: Routledge, 1–15.

Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. 2013. Self-regulation and learning. Teoksessa W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (toim.) Handbook of psychology: Educational psychology. 2. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 45–68.

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C. & Luszczynska, A. 2016. Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping* 29 (4), 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Söderholm, F., Viljaranta, J., Tuominen, H., Lappalainen, K. & Holopainen, L. 2023. Student engagement profiles and the role of support in general upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 104. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102289>

Tein, J.-Y., Coxe, S. & Cham, H. 2013. Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 20 (4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2024a. Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>. (Luettu 5.8.2024.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2024b. Kouluterveyskyselyn aikasarjat perusopetus 8. ja 9. lk, lukio, aol, 2006–2023. <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2>. (Luettu 1.8.2024.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2024c. Kouluterveyskyselyn tulokset 2017–2023. Perusopetus 4. ja 5. lk. oppilaat. <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2>. (Luettu 1.8.2024.)

Testa, D. 2023. Interprofessional collaboration: How social workers, psychologists, and teachers collaborate to address student wellbeing. *Australian Social Work*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>

Timperi, T., Vornanen, R. H., Kasanen, K. & Mönkkönen, K. 2024. What matters in low-threshold collaboration? Perceptions of interprofessional collaboration between education and social and healthcare professionals in Finnish primary schools. *Journal of Interprofessional Care* 38 (3), 544–552. <https://doi.org/10.1080/13561820.2024.2314458>

Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. 2014. Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology* 50 (3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. 2. uud. painos. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 3.3.2024.)

Ulmanen, S., Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2023. How do teacher support trajectories influence primary and lower-secondary school students' study well-being. *Frontiers in Psychology* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142469>

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Rautanen, P. 2022. Primary and lower secondary school students' social support profiles and study wellbeing. *The Journal of Early Adolescence* 42 (5), 613–646. <https://doi.org/10.1177/02724316211058061>

Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement* 68 (3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

Usher, E. L. & Schunk, D. H. 2018. Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. Teoksessa D. H. Schunk & J. A. Greene (toim.) Handbook of self-regulation of learning and performance. 2. painos. New York, NY: Routledge, 19–35.

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. International Journal of Educational Research 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>

Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihonko, M. 2022. Inkluisio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. NMI-Bulletin 32 (2). (<https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inkluisio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>. (Luettu 19.6.2024.)

Vasalampi, K., Torppa, M., Eklund, K., Ahonen, T., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J. & Poikkeus, A.-M. 2018. Muutostrendien tarkastelu nuorten koulumotivaatiossa ja -hyvinvoinnissa: Kohorttitutkimus yli kolmen ajankohdan. Kasvatus 49 (4), 272–286. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60534>. (Luettu 10.8.2024.)

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2018. Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. Scandinavian Journal of Educational Research 62 (4), 519–537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>

Wang, M.-T. & Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. Child Development 83 (3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Widlund, A., Tuominen, H. & Korhonen, J. 2021. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. Contemporary Educational Psychology 66. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>

Zimmerman, B. J. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Österholm, L., Widlund, A. & Korhonen, J. 2023. School well-being profiles among elementary school students – stability and relations to academic performance. *Julkaisematon käsikirjoitus*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/62epc>

Tutkimuksen ovat mahdollistaneet Suomen Kulttuurirahaston
Varsinais-Suomen rahaston (85201645) ja Suomen Akatemian (347679) tuki.

LIITE. Moniammatillisen hyvinvoinnin tuen mittari

Seuraavat väittämät koskevat sitä, millaista tukea saat hyvinvointiisi koulussa.

Valitse vastausvaihtoehto, joka parhaiten kuvaa omaa tilannettasi tällä hetkellä.

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Tiedän, että koulussa on opettajien lisäksi muitakin turvallisia aikuisia (esim. terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi), jolla voin mennä puhumaan, jos minulla on huoli omasta hyvinvoinnistani. (TUKI1)					
2. Tiedän, kuka on koulumme kouluterveydenhoitaja. (SAAV1)					
3. Tiedän, millaisissa asioissa pääsen keskustelemaan kouluterveydenhoitajan kanssa. (SAAV2)					
4. Tiedän, kuka on koulumme koulupsykologi. (SAAV3)					
5. Tiedän, millaisissa asioissa koulupsykologi voi tarvittaessa auttaa oppilaita. (SAAV4)					
6. Tiedän, kuka on koulumme koulukuraattori. (SAAV5)					
7. Tiedän, millaisissa asioissa koulukuraattori voi tarvittaessa auttaa oppilaita. (SAAV6)					
8. Jos olen huolissani omasta tai ystäväni hyvinvoinnista, koulusta löytyy aikuinen, jolle voin kertoa asiasta. (TUKI2)					
9. Koulussani terveydenhoitaja, koulupsykologi, koulukuraattori ja muut turvalliset aikuiset ovat oppilaille tuttuja. (SAAV7)					
10. Saan koulussa riittävästi tukea hyvinvoinnilleni. (TUKI3)					
11. Koulussani aikuisilla on aikaa kuunnella ja keskustella mieltäni askarruttavista asioista. (TUKI4)					
12. Koulussani opettajat huomaavat minut ja kysyvät, miten voin. (TUKI5)					
13. Koulussa minusta välitetään, ja koen olevani tärkeä. (TUKI6)					
