



Sangi Jenni ja Kauppi Niina

Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajaksi pätevöittävä ohjelma  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä (Jenni Sangi & Niina Kauppi)

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2021

---

Koulu on tärkeässä osassa tukemassa oppilaan hyvinvointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan Suomen sitoutuneisuutta kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, joiden mukaan lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta on huolehdittava. Luokanopettajalla on merkittävä rooli oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on ollut selvittää luokanopettajan näkemyksiä oppilaan hyvinvoinnin koostumisesta sekä luokanopettajan keinoja oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä hyvinvointia on tarkasteltu tarveteorioiden näkökulmasta. Hyvinvointi on jaettu teoriataustassa fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueisiin. Lisäksi teoriataustassa on esitelty turvallisuutta osana hyvinvointia sekä luotu katsaus koulun hyvinvointitehtävään.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Aineisto on kerätty sähköisellä, avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella luokanopettajilta lokakuussa 2020. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 14 luokanopettajana työskentelevää henkilöä. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten pohjalta esitetään oppilaan hyvinvoinnin koostuvan fyysisistä perustarpeista, sosiaalisista suhteista, psyykkisestä tilasta sekä turvallisuudesta. Luokanopettajien keinoja hyvinvoinnin edistämiseksi tutkimuksen tulosten mukaan ovat liikunnan lisääminen koulupäiviin, luokan ryhmyttäminen ja oppilaan kohtaamisen tavat. Turvallinen kasvuympäristö rakentuu luokanopettajien kokemuksen mukaan henkilökunnan toiminnasta ja hyvinvoinnista. Koulu turvallisen kasvuympäristönä on myös sellainen, jossa oppilas tuntee olonsa hyväksi ja turvallisiksi sekä pystyy luottamaan koulun aikuisiin. Lisäksi muita luokanopettajien keinoja hyvinvoinnin edistämiseksi ovat keskustelu ja kannustaminen, luokan ilmapiiriin vaikuttaminen sekä kiusaamiseen puuttuminen. Opettajat tekevät tiiviisti yhteistyötä kotien sekä kuraattorin kanssa oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimuksessa on noudatettu laadulliselle tutkimukselle yleisiä eettisiä periaatteita ja luotettavuutta. Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet toimimaan eettisesti, johdonmukaisesti ja tarkastelemaan saamiamme tutkimustuloksia kriittisesti sekä viittaamaan aiempaan tutkimukseen.

Avainsanat: fyysinen hyvinvointi, psyykinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi, opettaja, turvallisuus, oppilaan hyvinvointi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Hyvinvointi</b> .....	<b>7</b>
2.1	Näkökulmia hyvinvointiin .....	7
2.2	Lapsinäkökulmainen hyvinvointitutkimus.....	10
2.3	Hyvinvoinnin osa-alueet .....	12
2.3.1	<i>Fyysinen hyvinvointi</i> .....	12
2.3.2	<i>Sosiaalinen hyvinvointi</i> .....	14
2.3.3	<i>Psyykinen hyvinvointi</i> .....	16
2.3.4	<i>Turvallisuus ja sen merkitys hyvinvoinnille</i> .....	18
2.4	Koulun hyvinvointitehtävä .....	21
2.4.1	<i>Oppilas- ja opiskeluhuolto</i> .....	23
2.4.2	<i>Kodin ja koulun yhteistyö</i> .....	24
2.4.3	<i>Turvallisuus kasvu- ja oppimisympäristössä</i> .....	25
<b>3</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>28</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	28
3.2	Laadullinen tutkimus lähestymistapana .....	29
3.3	Aineistonkeruu ja aineiston esittely .....	31
3.4	Aineiston analyysi .....	34
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>39</b>
4.1	Oppilaan hyvinvoinnin rakentuminen.....	39
4.2	Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä .....	41
4.2.1	<i>Oppilaan fyysisen hyvinvoinnin edistäminen</i> .....	41
4.2.2	<i>Oppilaan sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen</i> .....	43
4.2.3	<i>Oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen</i> .....	46
4.2.4	<i>Koulu turvallisena kasvu-ympäristönä</i> .....	48
4.2.5	<i>Hyvinvoinnin seuraaminen ja hyvinvoinnista käytävä keskustelu</i> .....	51
4.2.6	<i>Yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi</i> .....	54
<b>5</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset</b> .....	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....	<b>62</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>66</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>71</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>81</b>

# 1 Johdanto

Koulu osaltaan on tärkeässä osassa tukemassa oppilaan terveyttä ja hyvinvointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016, 12) painotetaan Suomen sitoutuneisuutta kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, joiden mukaan lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta on huolehdittava. Vuoden 2019 (THL, 2019) kouluterveyskyselyn tulosten mukaan 90 prosenttia perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaisista oppilaista oli tyytyväisiä elämäänsä. Samaan aikaan kuitenkin törmäämme mediassa vakaviin lasten ja nuorten keskinäisiin kiusaamis- ja pahoinpitelytapauksiin. Opetusministeri haluaisi nostaa oppilaiden hyvinvoinnin etusijalle kouluissa (Andersson & Kotro, 2020). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteys hyvinvointiin tunnustetaan laajalti ja esimerkiksi erään helsinkiläiskoulujen tuloksellisen kokeilun myötä tunnetaitojen opetuksesta haluttaisiin oma oppiaineensa (Virtanen, 2021). Tuntikehyksessä ei kuitenkaan ole tällä hetkellä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukselle tilaa. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitä keinoja luokanopettajat kokevat heillä olevan tällä hetkellä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi meitä kiinnostaa, mistä oppilaan hyvinvointi luokanopettajien mielestä koostuu.

Aiheemme ajankohtaisuus ja tärkeys on noussut esille entisestään myös koronapandemian myötä. Keväällä 2020 Suomen hallitus otti käyttöön valmiuslain ja julisti poikkeustilan COVID-19 –viruksen leviämisen ehkäisemiseksi. Valmiuslain myötä ja valtiohallinnon asettamien rajoitusten seurauksena koululaitos joutui siirtämään perusopetuksen kokonaan etäopetuksesi (OKM, 2020). COVID-19 –viruksen leviämisen pitkittyessä ja tilanteen yhä vaikeutuessa, lasten ja nuorten harrastustoiminta on ollut ajoittain katkolla ja yläkoulun perusluokat sekä lukio etäopetuksessa. Koronapandemia on herättänyt huolta lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Koronakriisillä on huomattavia kielteisiä vaikutuksia lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointiin (Valtioneuvosto, 2020, 16). Tämän seurauksena opetus- ja kulttuuriministeriö on alkanut valmistella toimia, joilla pitkään jatkuneen koronapandemian negatiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja toimintakykyyn voidaan minimoida (OKM, 2021). Myös opettajien työn kuormittavuudesta ja työssäjaksamisesta on keskusteltu julkisuudessa aktiivisesti. Yli 70 % opettajista kärsi eriasteisesta työuupumuksesta joulukuussa 2020 (Honkalo, 2021). Tällä hetkellä olisi sikiin siis entistä tärkeämpää tunnistaa ne asiat kouluarjessa, jotka tukevat erityisesti oppilaiden, mutta myös opettajien hyvinvointia. Tutkimuksemme tuottama tieto on myös siksi arvokasta tätä hetkeä ajatellen.

Tutkimusta luokanopettajien keinoista oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi ei Suomessa ole juurikaan tehty. Oppilaiden hyvinvoinnin huomioiminen kouluarjessa kuuluu kuitenkin mielestämme voimakkaasti luokanopettajan työhön. Ahtolan (2016) mukaan parhaiten lasten ja nuorten hyvinvointiin voidaan vaikuttaa koulussa. Lapsi kasvaa ja kehittyy häntä ympäröivissä vuorovaikutustilanteissa, ja koulu onkin yksi merkittävimmistä toimintaympäristöistä lapselle. (Ahtola, 2016, 14.) Ajattelemme aiheen olevan tärkeä ja ajankohtainen ja näin ollen haluamme tutkimuksellamme lisätä ymmärrystä oppilaan hyvinvoinnista sekä tuoda eväitä opettajan työhön oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä. Näkemyksemme mukaan juuri luokanopettajien arvokas kokemusperäinen tieto on tärkeä näkökulma monitieteisessä hyvinvoinnin tutkimuksessa.

Tutkimusaiheitamme ei myöskään juuri käsitellä luokanopettajakoulutuksessa. Ahtola (2016) on asiasta samaa mieltä: luokanopettajakoulutuksen valmistaessa opettajia pääasiallisesti didaktiikkaan ja ainehallintaan, jäävät luokanhallintataidot, lasten psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen, moniammatillinen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö liian vähälle huomiolle. Luokanopettajilla on myös eriäviä käsityksiä siitä, kenelle hyvinvointia edistävä työ oikeastaan kuuluu ja miten hyvinvointia edistävää työtä voidaan toteuttaa. (Ahtola, 2016, 12, 15.) Kuitenkin opettajan merkitys alakouluikäisen lapsen emotionaaliselle hyvinvoinnille on tunnistettu tärkeäksi esimerkiksi Minkkisen (2015) tutkimuksessa. Opettajan tuella on huomattu olevan yhteys sekä oppilaiden masennusoireisiin että koulutyöhön yleisesti. (Minkkinen, 2015, 82.) Tutkielmassamme perustelemme koulun hyvinvointitehtävää ja vaikutusmahdollisuuksia oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä ajatellen.

Hyvinvoinnin käsitettä voidaan käyttää erilaisissa merkityksissä. Usein hyvinvointiin voidaan liittää käsitteet terveys ja elämänlaatu. Hyvinvoinnin yhteydessä puhutaan positiivisesta ja hyvästä tai negatiivisen ja huonon puuttumisesta. (Konu, 2002, 21.) Tässä tutkielmassa tarkastelemme hyvinvointia fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen osa-alueiden kautta. Lisäksi tuomme esille turvallisuuden merkityksen hyvinvointia ajatellen.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Teoreettiset lähtökohdat tutkimuksellemme ovat rakentuneet hyvinvoinnin käsitteen määrittelemisestä, hyvinvoinnin tutkimuksen tarkastelusta sekä hyvinvoinnin eri osa-alueiden määrittelystä ja tarkastelusta. Lisäksi perustelemme koulun hyvinvointitehtävää ja esittelemme hyvinvoinnin edistämisen toimintamalleja koulussa sekä tähän liittyvää tutkimusta ja kirjallisuutta. Tutkimuskysymykset ja -menetelmät esittelemme kolmannessa luvussa. Aineiston olemme keränneet sähköisellä, avoimia kysymyksiä sisältävällä

kyselylomakkeella henkilöitä, jotka työskentelevät tällä hetkellä luokanopettajina. Analyysimenetelmänä olemme käyttäneet teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Neljännessä luvussa raportoimme tutkimuksen tulokset yhdessä aiheeseen liittyvän aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden kanssa. Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuksen johtopäätökset. Lopuksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdimme tutkimusta ja tulosten merkitystä kokonaisuudessaan.

## 2 Hyvinvointi

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme teoreettista taustaa, joka koostuu neljästä osasta alalukuineen. Tuomme aluksi esille näkökulmia hyvinvoinnin tarkasteluun tarveteorioiden näkökulmasta sekä tarkastelemme lapsi- ja koulunäkökulmaista hyvinvointitutkimusta Suomessa. Tämän jälkeen käsittelemme hyvinvoinnin osa-alueita, jotka ovat fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen hyvinvointi. Lisäksi perustelemme turvallisuuden merkitystä hyvinvoinnille. Lopuksi tarkastelemme vielä koulun hyvinvointitehtävää käymällä läpi aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja luomalla katsauksen koulun hyvinvointityön mahdollisuuksiin.

### 2.1 Näkökulmia hyvinvointiin

Niemelän (1997) mukaan ihmisen hyvinvointi perustuu tarpeiden tyydyttämiselle. Tarveteoreettinen ihmiskäsitys näkee ihmisen itseään toteuttavana, dynaamisena ja tarpeitaan tyydyttävänä olentona. Kun ihmisellä on mahdollisuus tyydyttää sekä henkiset että aineelliset tarpeensa, hän voi hyvin. (Niemelä, 1997, 13.) Hirvilammin (2015) mukaan tarveteorioita yhdistävä tekijä on, että ne ymmärtävät hyvinvoinnin samalla tavalla – tilana, jossa ihmisen keskeiset tarpeet on mahdollista saada tyydytettyä. Koska tarveteoriat pyrkivät määrittelemään kaikille ihmisille yhteiset perustarpeet, voidaan tarpeiden tyydyttämiseen perustuvien teorioiden olevan näin ollen objektivistisia. (Hirvilammi, 2015, 28, 30.)

Hyvinvointi voidaan määritellä Erik Allardtin (1976) mukaan ihmisen perustarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta. Hyvinvointi määrittyy sillä, kuinka yksilön tarpeet on tyydytetty. Perustarpeiden tyydyttämättä jääminen merkitsee sitä, että ihmisen olosuhteet ovat huonot. Hyvinvointia voidaan tutkia todellisten, objektiivisesti havaittavien olosuhteiden sekä ihmissuhteiden havainnoinnin kautta. (Allardt, 1976, 32, 35.)

Allardt näkee hyvinvoinnin koostuvan *elämänlaadusta* ja *elintasosta*. Näitä molempia voidaan tutkia käyttäen sekä subjektiivisia että objektiivisia kriteerejä. Allardt erottelee myös elintason ja elämänlaadun toisistaan. *Elintaso* perustuu aineellisiin ja persoonattomiin resursseihin ja tarpeisiin, joilla ihmisen on mahdollista ohjata omia elinehtojaan, kuten esimerkiksi asunto, tulot ja työllisyys. *Elämänlaaduksi* Allardt taas kuvailee sosiaalisten ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydyttämistä, jotka perustuvat inhimillisten suhteiden laadukkuudelle. Elintason ja elämänlaadun erottelussa subjektiivisuuden ja objektiivisuuden vastakkainasettelu ei ole kuiten-

kaan niin selkeä, kuin hyvinvoinnin ja onnellisuuden kohdalla. Allardtin mukaan sekä elämänlaatua että elintasoa voidaan tutkia molemmista, sekä subjektiivisesta että objektiivisesta näkökulmasta. (Allardt, 1976, 32–33.)

Allardt erottaa myös hyvinvoinnin *onnesta* ja *onnellisuudesta*. Onni liittyy enemmänkin yksilön subjektiivisiin tunteisiin ja elämyksiin. Tällöin onnellisuus on riippuvaista siitä, miten onnelliseksi ihminen kokee tai tuntee itsensä. Eron merkitys on siinä, että hyvinvointi on kuitenkin objektiivisempaa kuin onnellisuus. Ihminen voi erehtyä ja ei välttämättä tiedosta kaikkia tarpeitaan. Oman onnensa arvioimisessa ihminen on kuitenkin paras. (Allardt, 1976, 32.)

Ihmisen tarpeet voidaan Allardtin (1976) mukaan nähdä olevan erityyppisen luonteisia tarpeentyydyttämisen tavan näkökulmasta tarkasteltuna. Tyydytty tarve voi olla resurssi, jonka avulla ihminen tyydyttää muita tarpeita. Näin on muodostettu kolme eri perusluokkaa, joihin tarpeet on luokiteltu:

1. Elintaso (*having*): ihmisen hallitsemien tai omistamien resurssien avulla tyydytetyt tarpeet.
2. Yhteissuhteet (*loving*): tarpeentyydytys määrittyy sillä, miten ihminen toimii suhteessa muihin ihmisiin.
3. Itsensä toteuttamisen muodot (*being*): mitä ihminen on suhteessa yhteiskuntaan. (Allardt 1976, 36–38.)

Toinen tarveteoreettinen näkökulma hyvinvointiin on Abraham Maslow'n (Maslow & Frager, 2007) motivaatioteoria (*A Theory of Human Motivation*), jossa ihmisen tarpeet on luokiteltu viiteen eri tasoon. Teorian mukaan alemmalle portaalle sijoittuvat tarpeet tulee tyydyttää, jotta uusia tarpeita voi tulla esiin. Maslow'n määrittelemä tarvehierarkiajärjestys on seuraavanlainen alimmalta portaalta lähtien:

1. Fysiologiset tarpeet: elimistön sisäinen tasapaino eli homeostaasi
2. Turvallisuuden tarpeet
3. Yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet: osoittaminen ja vastaanottaminen, kiintymys
4. Arvostuksen tarpeet: riittävyyden tunne, maineen ja kunnian saavuttaminen
5. Itsensä toteuttamisen tarpeet (Maslow & Frager, 2007, 57–64.)

Esimerkiksi Rauramon (2004) mukaan stressistä kärsivällä ihmisellä voi löytyä puutteita Maslow'n tarvehierarkian eri portaisiin liittyvissä asioissa. Ihmisen kokonaisvaltainen psykofyysinen olemus tulisi huomioida, kun tarkastellaan hyvinvoinnin taustoja. (Rauramo, 2004, 39.)



Anu Raijas lähestyy hyvinvointia ihmisen elinolosuhteiden, arjen toiminnan ja resurssien näkökulmasta. Raijaksen mukaan arkielämä muodostuu opiskelusta tai työstä, elämästä kotona sekä harrastuksista. Arkeen kuuluvat yksilöiden toiminnot eri ympäristöissä, joissa ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa tai yksin. Arjen toimintoihin tarvitaan resursseja ja hyödykkeitä markkinoilta. Näissä arjen toiminnoissa tavoitellaan hyvinvointia, tarpeiden tyydyttämistä. Tässä yhteydessä tarkoitetaan erityisesti sellaisia tarpeita, joiden tyydyttäminen on tärkeää arjen sujumisen kannalta. (Raijas, 2011, 243.)

Resursseja, joita yksilö arjessaan hyödyntää, ovat terveys, aika, tiedot, taidot, sosiaalinen pääoma sekä varallisuus ja tulot. Ihmisen mahdollisuuksiin resurssien hyödyntämiseen, niiden määrään ja hallintaan vaikuttavat henkilön yksilölliset ominaisuudet sekä lähiympäristön ja yhteiskunnan tarjoamat olosuhteet ja mahdollisuudet. Ihmisen elinolosuhteet luovat siis viitekehysten ja mahdollisuudet arkielämälle, mutta ne eivät täysin määrittele sitä, minkälaista ihmisen arki on. Myös toiminta sekä kotitalouden resurssit, jotka vaikuttavat elinympäristön tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämiseen, ovat merkityksellisiä. Kun halutaan saada tietoa arjen hyvinvoinnista, täytyykin Raijaksen mukaan tutkia yksilön omia kokemuksia ja näkemyksiä hänen elinolosuhteidensa ja resurssiensa vaikutuksesta arjen toimintaan, sujuvuuteen sekä hyvinvoinnin toteutumiseen. (Raijas, 2011, 248, 260.)

Yhteiskunnassa toimivia sektoreita, joiden kanssa kotitaloudet toimivat vuorovaikutuksessa, ovat julkinen sektori (valtio ja kunnat sekä julkiset liikelaitokset ja yhtiöt) yksityinen sektori (yritykset) sekä kolmas sektori (yhdistykset, osuuskunnat, säätiöt). Näiden lisäksi arjen hyvinvointiin vaikuttavat kotitalouksien toiminnan kautta yhteiskunnassa vallitsevat poliittiset, sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet. Yhteiskunnan eri toimijoiden välinen vuorovaikutus on merkittävässä asemassa ihmisten arjen hyvinvoinnin toteutumisen ja tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta. (Raijas, 2011, 254–255.)

Niemi ja kumppanit (2017) pohtivat hyvinvoinnin tarkastelua ja mittaamista oireettomuuden, idealin ja tyypillisyyden näkökulmista. Kun hyvinvointia tarkastellaan oireettomuuden näkökulmasta, hyvinvoinnin voidaan nähdä olevan terveyttä ja ongelmattomuutta. Tässä näkökulmassa haasteena on kuitenkin se, että maailmassa ei ole olemassa sellaista ihmistä, jolla ei olisi mitään oireita. Ideaali hyvinvointi on esimerkiksi menestyksekkästä suoriutumista ja sen avulla tuotettua hyvinvointia sekä yksilölle itselleen että läheisille ja yhteiskunnalle. Tyypillisyyden näkökulmasta tarkasteltuna hyvinvointi on tavanomaisuutta. Tyypillisen hyvinvoinnin voidaan

nähdä olevan keskimääräistä – jossain joukossa esiintyy eniten keskimääräisesti hyvinvoivia ihmisiä, vaikka joukon jäsenillä olisikin ongelmia tai oireita. (Niemi ym., 2017, 173.)

Kun tutkitaan hyvinvointia ja sen edistämistä, lähestymistavaksi voidaan Niemen ja kumppaneiden (2017) mukaan ottaa viisi erilaista näkökulmaa: sosiaalinen, psykologinen, lääketieteellinen, filosofinen tai taloustieteellinen. Jotta hyvinvoinnista ilmiönä saadaan kokonaisvaltainen näkemys, jokainen näistä näkökulmista on tärkeässä roolissa. Jos jotain näkökulmaa korostetaan liikaa, kokonaiskuvasta voi tulla vajavainen. (Niemi ym., 2017, 168.) Saaren (2011) mukaan esimerkiksi psykologit ovat siirtyneet tarkastelemaan positiivista, myönteistä hyvinvointia ja onnellisuuden ehtoja ongelmien sijaan. 2000-luvulla koettu hyvinvointi on ollut yksi osa hyvinvointitutkimuksen valtavirtaa myös sosiologiassa ja sosiaalipolitiikassa. (Saari, 2011, 33.) Koska arjen hyvinvoinnin tutkimisen kokonaisuus on kovin laaja, myös Rajjas (2011, 261) korostaa hyvinvoinnin tarkastelun rajaamista empiirisessä tutkimuksessa.

## 2.2 Lapsinäkökulmainen hyvinvointitutkimus

Myös lasten hyvinvointitutkimus on ollut kasvavaa ja monitieteistä, kuten hyvinvoinnin ja sen edistämisen tutkimus yleisestikin. Kun pyritään saamaan kattavasti tietoa lapsuuden hyvinvoinnista, monitieteinen lähestymistapa on välttämätöntä. Perinteisesti kehityspsykologiassa ja sosiologiassa on tarkasteltu lapsen hyvinvointia kehityksen näkökulmasta. Nykyisin kuitenkin myös kehitystutkimus on laajentunut eri tieteenaloille, minkä avulla on pyritty saamaan tietoa ihmisen kehityksestä perustavanlaatuisesti. Tutkimustieto on ollut arvokasta myös erityisopetuksen näkökulmasta. (Minkkinen, 2015, 15–16.)

Väänänen mukaan (2013) voidaan nähdä, että lasten hyvinvoinnin tutkimus pohjautuu hyvinvoinnin perustutkimukseen. Esimerkiksi Allardtin (1976) tarkastelutapaa ovat käyttäneet Väänänen lapsinäkökulmaisessa hyvinvointitutkimuksessaan (2013) ja myös Konu (2002) koulunäkökulmaisessa hyvinvointitutkimuksessa. Väänänen kuvailee Allardtin *having, loving, being* -luokittelua hyvinvoinnin rakentumisessa toimivaksi myös lapsen hyvinvointia tarkastellessa, vaikkakin lasten hyvinvoinnin osa-alueet tulisikin määrittää heidän omasta näkökulmastaan. Kun tarkastellaan lasten hyvinvointia tarveteorioiden (esimerkiksi Maslow, 2007) näkökulmasta, on lapsen kehitykselliset tarpeet myös huomioitava hyvinvoinnin määrittelyssä. (Väänänen, 2013, 17.)

Lasten ja nuorten hyvinvoinnista kerätään tietoa Suomessa useimmiten aikuisten määrittelemien indikaattoreiden avulla. Tällaiseen tutkimukseen perustuvat kuvaukset ja tieto ohjaavat sosiaalipoliittisten linjausten suunnittelua. Kyseisellä menetelmällä kuva hyvinvoinnista voidaan nähdä olevan kovin yksipuolinen ja rajoittunut, sillä silloin tieto perustuu lähinnä kuvauksiin pahoinvoinnista. Tarvittaisiinkin uutta tietoa lasten elämään positiivisesti vaikuttavista asioista, mikä tuottaisi myös lapsille hyvinvoinnin kokemuksia. (Poikolainen, 2014, 4.)

Poikolaisen (2014) mukaan lapsen hyvinvointia tukee arki, jossa aikuinen turvaa hänelle riittävästi unta, ravintoa ja lepoa. Lapsen oletus on, että hänen kaikissa kehitysympäristöissään – sekä kotona vapaa-ajalla että koulussa – aikuiset ja muut lapset käyttäytyvät häntä kohtaa oikeudenmukaisesti ja ystävällisesti. Kouluympäristössä sillä, että lapset suhtautuvat positiivisesti toisiinsa ja oppimiseen, on merkitystä. Suomessa tutkimus alakouluikäisten lasten positiivisesta hyvinvoinnista on ollut vähäistä. Poikolainen painottaa, että perinteisillä negatiivisilla indikaattoreilla tuotetaan tietoa vain lasten pahoinvoinnista. Positiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta lasten hyvinvointia tutkittaessa voidaan saada tietoa hyvinvointia edistävästä tekijöistä. (Poikolainen, 2014, 4, 18).

Positiivisen ja subjektiivisen lähestymistavan käyttäminen hyvinvoinnin tutkimuksessa on Poikolaisen mukaan perusteltua, sillä maailma ei näyttäydy useinkaan lapsille ongelmakeskeisenä. Se myös vie tutkimusta aidosti lähemmäs lapsen elämysmaailmaa. Positiivisen hyvinvoinnin voidaan nähdä perustuvan vahvuuksiin, joita tarvitsemme kohdatessamme negatiivisia tapahtumia ja asioita elämässä. (Poikolainen, 2014, 14, 19.) Myös Pollard ja Lee (2003) ovat huomanneet, että negatiivisilla indikaattoreilla tuotettu tieto ei sisällä tietoa lasten ja nuorten kyvykkyydestä positiivisuuteen – hyvinvointi on kuitenkin muutakin kuin vain yksittäisiä indikaattoreita tietyllä alueella. Tutkijat ovat raportoineet määrittävänsä lapsen hyvinvointia, vaikka he itseasiassa arvioivat vain tiettyä aluetta, indikaattoria tai näkökulmaa hyvinvoinnista. Kun halutaan mitata hyvinvointia kattavasti, on tärkeää, että mittaamiseen käytettävillä menetelmillä ja työkaluilla pystytään tarkastelemaan hyvinvoinnin moniulotteista luonnetta. (Pollard & Lee, 2003, 65, 67.)

Suomessa Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL) seuraa väestön hyvinvointia ja terveyttä. Kouluterveyskysely toteutetaan joka toinen vuosi lasten ja nuorten hyvinvoinnin seuraamiseksi. Perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaiset lapset ja heidän vanhempansa ovat osallistuneet kyselyyn

vuodesta 2017 lähtien. Oppilaitokset hyödyntävät kyselyistä saatua tietoa kouluuyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi, terveystiedon opetuksessa sekä opiskeluhuollon arvioinnissa ja kehittämiseksi. Tietoa hyödynnetään myös valtakunnallisella ja kuntatasolla. (THL, 2020.)

## 2.3 Hyvinvoinnin osa-alueet

WHO:n (1946, 2) mukaan terveys on täydellinen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tila, ei pelkästään vaivan tai sairauden puuttuminen. Terveyttä on pidetty sekä voimavarana että perustarpeena, jonka avulla hyvinvoinnin osa-alueita voidaan saavuttaa. WHO:n terveyden määritelmää käytettäessä on vaikeaa erottaa hyvinvoinnin ja terveyden käsitteitä toisistaan. (Konu, 2002, 11.)

Minkkinen (2015) on päätenyt väitöstudkimuksessaan määrittelemään hyvinvoinnin WHO:n teoriaa pidemmälle dynaamiseksi prosessiksi, jossa yksilön fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen sekä materiaallinen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. Minkkinen näkee hyvinvoinnin jatkuvasti muuttavana tilana, johon vaikuttavat useat ulkoiset ja sisäiset prosessit. (Minkkinen, 2015, 25.)

### 2.3.1 Fyysinen hyvinvointi

Fyysistä hyvinvointia kuvataan fyysisen terveyden kautta. Terveys on hyvinvoinnin perusta, voimavara, jota kannattaa vaalia (Rauramo, 2004, 49). Fyysinen hyvinvointi koostuu riittävästä unesta ja levosta, terveellisestä ruokavaliosta sekä fyysisen kunnan ylläpitämisestä säännöllisen ja monipuolisen liikunnan avulla (Suominen, 2006, 16). Minkkinen (2015, 61) luoman *lapsen hyvinvointimallin* mukaan fyysinen hyvinvointi koostuu terveydestä, sairauden poissaolosta sekä fyysisestä toimintakyvystä.

Säännöllinen *liikunta* vaikuttaa laajasti fyysiseen hyvinvointiin. Se ylläpitää ja edistää elimistön rakenteellista, toiminnallista ja metabolista toimintakykyä ja terveyttä. Etenkin elämänkaaren ensipuolella, lapsuudessa, liikunnalla on kauaskantoinen ja merkittävä vaikutus näihin osa-alueisiin. (Alén & Arokoski, 2009, 89.) Liikunnan avulla voidaan edistää fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (Rauramo, 2004, 54). PISA-tutkimuksen mukaan yleinen elämään tyytyväisyys on runsaasti liikuntaa harrastavilla nuorilla korkeampi (Väljjarvi, 2015, 37). Liituttutkimuksen (Kokko & Martin, 2019, 135) mukaan taas liikunta-aktiivisuus on yhteydessä vä-

häisempään psyykkiseen oireiluun ja alakuloisuuteen. Päivittäinen liikunta on kouluikäisen terveen kehityksen ja kasvun sekä hyvinvoinnin edellytys. Koululainen tarvitsee fyysistä aktiivisuutta jokapäiväisessä elämässään. Fyysisen aktiivisuuden vaikutuksia hyvinvoinnille ei voi varastoida. (Heinonen ym., 2008, 18.)

Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille on reipasta, monipuolista ja rasittavaa liikuntaa vähintään tunnin ajan päivässä, yksilölle sopivalla tavalla, ikä huomioiden. Suositukseen mukaan tulisi liikkua viikon jokaisena päivänä, suurimmaksi osaksi kestävyystyypillisesti. Kolmena päivänä viikossa tulisi liikkua tehokkaammin, lihasvoimaa ja luustoa vahvistavasti (OKM 2021, 11–16; Landry & Driscoll, 2012, 830). Suositusten mukaisella liikunnalla on vaikutuksia fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Landry & Driscoll, 2012, 830). Vähäisemmästäkin liikkumisen määrästä on hyötyä, vaikka suositus ei täytyisikään joka päivä. Liikkumisen tulisi olla monipuolista ja pitkiä istumisjaksoja tulisi välttää. Suosituksen mukainen määrä liikuntaa voi kertyä päivän aikana useista eri hetkistä. (OKM, 2021, 11–16.)

*Ravinto* on liikunnan ohella tärkeä fyysisen hyvinvoinnin osatekijä. Lagströmin ja Talvian (2014, 22) mukaan ruualla ja syömisellä on myönteisiä vaikutuksia fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Enemmistö suomalaisista lapsiperheistä voi ravitsemuksen näkökulmasta hyvin (VRN, 2018, 13). Suomessa lasten ruokailu koulussa ja varhaiskasvatuksessa taivuttaa perhetaustoista johtuvia ravitsemuseroja sekä edistää näin terveydellistä tasa-arvoa. Lasten ruokailu on arkena terveellisempää kuin viikonloppuisin. (THL & VRN, 2019, 11.)

Ravitsemussuositukset ovat koko väestölle laadittuja, tutkimukseen perustuvia suuntaviivoja sille, miten hyvinvointia ja terveyttä edistävä ruokavalio koostetaan. Vihannekset, juurekset, hedelmät ja marjat, täysjyvävilja ja peruna sekä kasviöljy muodostavat lapsen kehitystä, kasvua, hyvinvointia ja terveyttä tukevan ruokavalion perustan. Vähärasvaiset maitovalmisteet, palkokasvit, liha ja kala täydentävät ravitsemuksellisesti tätä kokonaisuutta. (VRN, 2018, 13.)

Liikunnan ja ravinnon ohella riittävän pitkällä ja virkistävällä *unella* on vaikutusta fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Kouluikäisillä lapsilla unen merkitys korostuu erityisesti fyysisen kasvun ja kehityksen takia. Murrosikäisellä lapsella unen tarve on aiempaa suurempi. Riittävä uni on myös edellytys parhaalle oppimiselle ja muistamiselle, sillä päivällä opitut asiat siirtyvät unen aikana työmuistista pitkäkestoiseen muistiin. (Tynjälä & Kannas, 2004, 145.)

Nykyään unen merkitys hyvinvoinnille ymmärretään aiempaa paremmin. Riittävä uni on lapsen hyvinvoinnin reunaehto ja välttämätöntä lapsen kasvulle sekä kehitykselle. Riittävä uni käsittää kaksi toisistaan riippumatonta ulottuvuutta: riittävän määrän unta sekä lisäksi riittävän hyvän unenlaadun. Liian lyhyt yöuni tai heikko unenlaatu voivat johtaa univajeeseen, joka vaikuttaa kouluikäisillä oppimiseen, käyttäytymiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Lapsen uni sisältää runsaasti vilkeunta, jonka tiedetään olevan tärkeää tunteiden säätelylle, hermoston kehitykselle, tunteiden säätelylle sekä oppimiselle. (Paavonen ym. 2013, 137–138.) Nuorilla riittämätön uni ja tästä seurannut univaje voi johtaa masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen (Short, Gladisar, Lack, Wright & Dohnt, 2013, 109).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan alakouluikäisen lapsen unentarve on noin 9–11 tuntia yössä. Koululaiset tarvitsevat unta oppiakseen uutta, kasvaakseen sekä pärjätäkseen sosiaalisissa suhteissa. Säännöllisen levon takaamiseksi huomio tulisi kiinnittää säännölliseen päivärytmiin, rajattuun ruutu-aikaan sekä rauhallisiin iltoihin. (THL, 2018.)

### 2.3.2 Sosiaalinen hyvinvointi

Läheiset sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä hyvinvointiin. Hyvät ystävät ja kasvattajat ovat hyvinvoinnin kannalta keskeisen tärkeitä, vaikka tätä hyvinvoinnin sosiaalista puolta ei välttämättä huomattaisikaan. Kannustavat läheiset voivat luoda yksilölle onnistumisen kokemuksia. (Suoninen, Lahikainen & Pirttilä-Backman, 2013, 294–296.) Minkkinen (2015, 61–62) on määritellyt sosiaalista hyvinvointia *lapsen hyvinvointimallin* avulla. Määritelmän mukaan sosiaalinen hyvinvointi viittaa positiiviseen tilanteeseen sekä vuorovaikutussuhteisiin lapsen ja hänen elämässään olevien ihmisten kuten vanhempien, hoitajien ja luokkatovereiden välillä.

Ihminen on sosiaalinen olento, joka on hyvin riippuvainen toisista ihmisistä. Sosialisatioprosessi alkaa jo syntymästä ja jatkuu läpi elämän. Ihmiselle luonteen omaista on, että hän haluaa elämänsä aikana kuulua erilaisiin ryhmiin. Ihminen haluaa kokea olevansa rakastettu, huomattu, hyväksytty ja tuntea itsensä tarpeelliseksi ryhmän jäsenenä. Itsetunto muodostuu suhteessa toisiin ihmisiin ja positiivinen palaute ravitsee itsetuntoa. Yhteisö on myös keskeinen voimanlähde ja osana hyvää yhteisöä ihminen ja hänen persoonallisuutensa pääsevät täyteen kukoistukseensa. (Rauramo, 2004, 122).

Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kehitysmallin mukaan lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavat eritasoiset ympäristöt, jotka hän on nimennyt mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiksi. *Mikrosysteemiin* sisältyvät lapsen kasvokkaiset, toistuvat vuorovaikutussuhteensa esimerkiksi perheenjäsenten, opettajan ja koulukavereiden kanssa. *Mesosysteemi* muodostuu näiden mikrosysteemien, kuten kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Kehitysmallin seuraava taso, *eksosysteemi*, tarkoittaa ympäristöä, joka vaikuttaa lapseen, mutta johon lapsi ei aktiivisesti osallistu. Eksosysteemin vaikutus lapseen välittyy mikrosysteemin kautta. Eksosysteemiin sisältyy esimerkiksi huoltajien työpaikat ja harrastukset. Kehitysmallin uloin taso, *makrosysteemi*, sisältää lapseen vaikuttavat laajemmat kulttuuritekijät, kuten yhteiskunnalliset lait ja normit. Bronfenbrennerin (1979) mukaan laaja mesosysteemi eli lapsen kuuluminen useampaan lähiyhteisöön on hyväksi hänen sosiaaliselle kasvulleen. Tästä syystä Bronfenbrenner pitää tärkeänä, että lapsen lähiympäristöjen, kuten kodin ja koulun, vuorovaikutusta sekä yhteistyötä edistettäisiin kaikin keinoin. (Bronfenbrenner, 1979, 209–258.)

Lapset kehittyvät ja oppivat yhteydessä toisiinsa. Nykyisin lapsen kehityksen tutkimuksessa korostetaan läheisten ihmissuhteiden merkitystä osana kehitysprosessia. Luotettavat ja turvalliset suhteet vahvistavat lasta niin älyllisesti kuin sosiaalisestikin. Tällaiset ihmissuhteet tarjoavat lapselle apua hänen sisäisen kiihtymyksensä eli stressin säätelyssä. Stressin pysyessä sopivalla tasolla, saavat aivot mahdollisuuden kypsyä vaiheittain kokemuksissa ja toiminnassa: ympäristö sekä lapsen yksilöllinen perimä nivoutuvat elimellisesti yhteen. (Mäkelä & Sajaniemi, 2013, 37.)

Salmivalli (2005) on tutkinut *vertaissuhteita* osana lapsen sosiaalista kehitystä. Hänen mukaansa vertaissuhteilla on tärkeä merkitys yksilön sosiaaliselle hyvinvoinnille. Vertaissuhteilla viitataan yksilön vuorovaikutussuhteisiin vertaistensa kanssa. *Vertaisilla* tarkoitetaan lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, sosiaalisessa ja emotionaalisisessa kehityksessä olevia henkilöitä. (Salmivalli, 2005, 15.)

Koulun ja erityisesti oman luokan oppilaat muodostavat lapselle lähimmän sidosryhmän, johon suurin osa hänen vertaissuhteistaan keskittyy monien vuosien ajaksi. Tästä johtuen näillä vertaisryhmillä on erityisen suuri rooli lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. (Pörhölä, 2008, 94.) Vertaissuhteissa lapsi rakentaa käsitystään itsestään suhteessa muihin. Vertaisten kanssa omakсутaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lapsen ja nuorten välittömään sopeutumiseen ja hyvinvointiin myös pitkälle heidän aikuisikänsä. Vertaisryhmässä-

tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi oppii itsestään ja rakentaa näin minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Salmivalli 2005, 15, 33, Pörhölä, 2008, 94.) Salmivalli (2005, 17) on nostanut esiin Harry Stack Sullivanin interpersonaalisen teorian (1953), jonka mukaan vertaissuhteilla on valtava merkitys lapsen ja nuoren hyvinvoinnille. Erityisesti kouluikästä eteenpäin lapselle on tärkeää kokea kuuluvansa vertaisryhmään. Oma asema ryhmässä tulee aiempaa tärkeämmäksi ja tällöin myös ulkopuolelle jääminen voi johtaa alemmuuden tunteisiin ja tunne-elämän ongelmiin. (Salmivalli, 2005, 17.)

Vuoden 2015 PISA-tuloksen mukaan suomalaiset oppilaat kokivat yhteenkuuluvuutta omaan kouluunsa, mutta huolestuttavaa on, että jopa 15 % oppilaista koki vieraantuneensa omasta yhteisöstään. Voimakkaampi yhteenkuuluvuuden tunne oman ryhmänsä kanssa ennakoi keskimääräistä myönteisempää työskentelyilmapiiriä. (Väljærvi, 2015, 19.) Poikkeuksen ja kollegoiden (2013) mukaan oppimisympäristön hyvät vuorovaikutussuhteet sekä opettajan sensitiviset ohjauskäytännöt voivat toimia suojaavina käytäntöinä esimerkiksi syrjäytymistä vastaan ja tarjota mahdollisuuksia myönteisiin käännekohtiin. Jotta oppilaat kokisivat olonsa merkitykselliseksi ja mieluisaksi ja saisivat yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä hyväksyntää, tulisi opettajan hyödyntää dialogista opetusta ja vuorovaikutuksellisia työtapoja sekä tukea yhteenkuuluvuutta, joka kannattelee yhteisön jäseniä. (Poikkeus ym., 2013, 111–112.)

### 2.3.3 Psyykinen hyvinvointi

Eri tieteenaloihin kuuluvat tutkimukset selvittävät ja ovat selvittäneet psyykkiseen pahaan oloon liittyviä tekijöitä monipuolisesti. Tutkimuksissa on löydetty esimerkiksi ihmisen perinnöllisyyteen, psyykkiseen rakenteeseen, oppimiseen ja vuorovaikutussuhteisiin liittyviä taustatekijöitä. Psyykkisen pahan olon taustalla on usein nähtävissä traumaattisia elämäntapahtumia. Surusta selviytymiseen vaikuttaa lapsen tai nuoren mahdollisuus saada sosiaalista tukea. (Kiviniemi, 2009, 111, 113) Minkkisen (2015) *lapsen hyvinvointimallissa* psyykinen hyvinvointi määrittää psyykkisen terveyden. Se sisältää niin kognitiivisen kuin emotionaalisenkin hyvinvoinnin. (Minkkinen, 2015, 60.)

Karvosen (2009) mukaan pitkään jatkuva ja liiallinen stressi on ihmisen hyvinvoinnille uhka. Kun elimistö reagoi yksilölliset voimavarat ylittävään räsitus tilaan, ihminen voi sairastua fyysisesti tai psyykkisesti. Stressi vaikuttaa olennaisesti sairauksien puhkeamiseen. Siksi useat psyykkiset sairaudet ovat stressisairauksia. Karvonen painottaa, että riski sairastua psyykkisesti on nuoruusiässä muita ikävaiheita suurempi, vaikkakin tähän vaikuttavat myös geeniperimä



sekä stressinhallintakyky. Lapsilla ja nuorilla on puutteelliset taidot purkaa ja käsitellä stressiä verrattuna aikuiseen. Koska nuoret ajattelevat kokonaisvaltaisesti ja heidän tunne-elämänsä on vielä kypsymätöntä, he tarvitsevat aikuisen tukea sanoittaakseen kokemuksiaan ja tunteitaan. Olennaista on se, millaista tukea ja minkälaisia käyttäytymisen malleja lapsi saa vanhemmilta vaikeuksien kohtaamiseen. (Karvonen, 2009, 122.)

Mielenterveys on tärkeä osa lapsen ja nuoren tervettä kehitystä (Cilar, Stiglic, Kmetec, Barr & Pajnkihar, 2020, 2023). Vaikeat menetykset tai elämäkokemukset, kuten esimerkiksi kiusaaminen, heikentävät nuoren perusturvallisuuden tunnetta ja jättävät häneen jälkensä. Nuoren kehitys ei välttämättä etene kuten toiveena olisi, jos hänen voimavaransa kuluvat selviytymiseen akuuteista ongelmista elämässä. Ongelmien mittasuhteet voivat vääristyä nuoren näkökulmasta, jos hän jää yksin kokemuksiansa kanssa ilman aikuisen tukea. Kokemuksiin liittyvä tunteiden käsittely ja niistä yli pääseminen voi olla vaikeaa. (Lämsä ym., 2009, 98.)

Keltikangas-Järvinen (2008) painottaa, että stressi on pienen lapsen kehitykselle ainoastaan negatiivista - pienten lasten kohdalla positiivista stressiä ei ole olemassakaan. Kuitenkaan ei ole myöskään hyväksi, jos ihmisen ei tarvitse koskaan selviytyä mistään. Kun yksilön kohtaamat (joskus korkeatkin) vaatimukset ovat sopusuhtaiset hänen kehitystasoonsa ja kapasiteettiinsa nähden, kehitys voi edetä. Tämä ei kuitenkaan saisi tuottaa stressiä esimerkiksi juuri lapselle ylittämällä hänen resurssinsa. Suomalaisen kasvatuskulttuurin perusta, jossa ”vaikeudet kasvatavat” ja ”Siperia opettaa”, tulisikin Keltikangas-Järvisen mukaan kyseenalaistaa, sillä viime kädessä ihminen voi edetä parhaiten positiivisten kokemusten kautta. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 177.)

Kasvuympäristön olosuhteet merkitsevät lapselle sitä enemmän, mitä nuorempi hän on. Ikäkauden mukainen kehitys voi vaarantua, jos erilaiset stressitekijät pääsevät kasautumaan. Esimerkiksi kouluunmeno on lapsen normaaliin kehitykseen kuuluva siirtymävaihe ja stressitilanne. Jos taustalla on muita lasta liiallisesti kuormittavia tai haavoittavia tekijöitä suhteessa lapsen kehitykseen, ikään tai stressinsietokykyyn, voi lapsi altistua psyykkiselle tai somaattiselle sairastumiselle. Jo lapsuusiässä yksilöiden välillä on kuitenkin jo suuria eroja stressin käsittelykyvyssä, mikä liittyy temperamenttiin ja geeniperimään. Kun toiset lapset nauttivat vuoristoradassa vauhdin hurmasta, toiset pelkäävät henkensä edestä, että selviävätkö tilanteesta. Koulussa tapahtuva koetilanne voidaan nähdä vastaavana erilaisille lapsille: toiset eivät pysty ajattelemaan päiviin, jopa viikkoihin, muuta kuin tulevaa koetta, kun taas toiset eivät näytä näkevän juurikaan vaivaa kokeeseen valmistautuakseen. (Karvonen, 2009, 123.)

Tänä päivänä mielenterveyden ja hyvinvoinnin merkitys ymmärretään paremmin kuin ennen. Suomessa yhteiskunta rahoittaa ja säätelee koulun toimintaa. Opetuksen järjestäminen, jota ohjaa opetussuunnitelman perusteet sekä lainsäädäntö, vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin. Ahtolan mukaan tämä on syy sille, että kouluun voi vaikuttaa helpommin kuin koteihin. Koululla on siis vaikutusmahdollisuus lasten ja nuorten elämään. (Ahtola, 2016, 14–15.) Myös kansainvälisesti on todettu tutkimusten perusteella, että kouluun kiinnittymisellä (*school connectedness*, mm. hyväksytyksi, kunnioitetuksi ja tuetuksi tulemisen kokemukset koulussa) sekä hyvillä suhteilla opettajiin on merkittävä yhteys vähäisiin masennusoireisiin nuorilla. Esimerkiksi Joycen ja Earlyn tutkimuksen mukaan kokemukset siitä, että opettajat välittävät heistä, olivat yhteydessä vähäisempiin mielenterveyden ongelmiin erityisesti nuorilla naisilla. (Joyce & Early, 2014, 101, 104–105.) Samoin Suomessa esimerkiksi Minkkisen (2015) väitöstutkimuksessa on löydetty yhteys opettajan sosiaalisen tuen ja lapsen masennusoireiden välillä. Minkkisen mukaan lapset, joilla on masennusoireita, kokevat saavansa vähemmän sosiaalista tukea opettajalta kuin ne, joilla ei ole masennusoireita. Myös kiusatut lapset kokevat tulevansa useammin huonosti ymmärretyiksi opettajan toimesta kuin ne, joita ei ole kiusattu. (Minkkinen, 2015, 60, 65.)

#### 2.3.4 Turvallisuus ja sen merkitys hyvinvoinnille

Turvallisuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta – määritelmät ja termit voidaan luokitella tieteenaloittain. Turvallisuus voidaan nähdä muun muassa perusoikeutena, arvona, hyödykkeenä tai palveluna. Yksilö on turvallisuuden toimija (subjekti) ja kohde (objekti). Turvallisuuden tunne tieteenalana voidaan nähdä olevan psykologiaan ja filosofiaan sijoitettava. (Virta, 2012, 119, 122.) Käsitteillä turvallisuus ja turvattomuus voidaan tarkoittaa ulkoista (objektiivista), koettua (subjektiivista) tilaa tai näiden välistä suhdetta. Kokemus turvattomuudesta on yksilölle psykologinen: se voi ilmetä pelkona, psykosomaattisena oirehtimisena ja/tai huolestuneisuutena. Sosiaalipsykologian näkökulmasta turvattomuutta voidaan tutkia myös yksilön lähiyhteisön sosiaalisten suhteiden sekä niiden laadun kautta. (Niemelä, 2000, 21.)

Yksilötasolla turvallisuus voidaan nähdä inhimillisenä peruspyrkimyksenä, joka tunnustetaan psykologian eri suuntauksissa. Kun turvallisuuden peruspyrkimys ei kaikissa olosuhteissa toteudu, ihminen voi kokea turvattomuutta. (Niemelä, 2000, 21–22.) Niemelä (1997) ja kollegat

ovat tutkineet turvallisuutta ilmiönä. Tutkimustulosten mukaan turvallisuuden käsite on moniulotteinen ja se liittyy kaikkiin ihmisen elämänalueisiin. Turvallisuutta tulisikin siis tarkastella jäsentelemällä yksilön elämän alueita. (Niemelä, 1997, 130.)

Niemelä (2000) tarkastelee ja esittelee turvallisuuden käsitettä erilaisista näkökulmista. Perinteisessä, kansallisessa ja valtiollisessa ”kapeassa” käsityksessä, jossa on kyse valtion tehtävästä suojella kansaa viholliselta, turvallisuuden käsite rajataan valtioiden harjoittamaan *turvallisuuspolitiikkaan*. *Sosiaalinen turvallisuus* on arvo, jonka perustalle pohjoismainen hyvinvointivaltio on rakennettu. Näkemys sosiaalisesta turvallisuudesta esiintyy Suomessa laajalti. Ajatellaan, että taloudellisilla ja kollektiivisilla keinoilla ei voida tyydyttää kaikkia yksilöiden tarpeita, jotka liittyvät turvallisuuteen. Sosiaalinen turvallisuus onkin nähty Suomessa koko yhteiskuntapolitiikan tavoitteena. (Niemelä, 2000, 25, 28–29.)

*Hyvinvointivaltiollinen* turvallisuusajattelu koskee taloudellisen toimeentulon kompensoimisen lisäksi myös jokaisen työelämään ja -yhteisöön osallistumisen turvaamisen, jonka vastakohtana on syrjäytyminen. Samoin *humanistinen, kulttuurinen* turvallisuusajattelu, joka käsittää muun muassa psykologisesti henkisen turvallisuuden, sisältää ihmisarvoon keskeisenä asiana kuuluvan perusoikeuden koulutukseen ja osallistumiseen itsensä kehittämiseen eri tavoin. (Niemelä, 2000, 29, 31.)

*Yhteisölliseen* turvallisuuskäsitykseen liittyvät sosiaalisuus ja ihmissuhteet. Tämä koskee yksilön sosiaalisia verkostoja ja lähipiiriä, esimerkiksi perhe-, koulu- asuin- ja harrastusyhteisöjä. Nämä nähdään ihmissuhdeturvallisuuden ydinalueina. Näillä tasoilla tapahtuva laiminlyönti, ilkkivaltaisuus ja väkivaltaisuus aiheuttavat turvattomuutta. Vaikeimpia näistä on perheväkivalta, ja yksi muoto on myös koulukiusaaminen. (Niemelä, 2000, 31.)

Niemelä ja tutkijaryhmä (1997) ovat määritelleet turvallisuutta myös koetun hyvinvoinnin, sisäisten hyvien asioiden ja turvallisen hyvän olon jatkuvuuden kautta. Turvallisuus on ihmisellä vallitseva olotila, kokemus sisäisestä rauhasta, hyvästä olost, levollisuudesta ja varmuudesta. Niemelän ja kumppaneiden mukaan hyvinvoinnin ja turvattomuuden käsitteet ovat lähellä toisiaan: hyvinvoinnin vajeen tai sen jatkumisen uhkan voidaan nähdä aiheuttavan turvattomuutta. Turvattomuus on vakava uhka ihmisen hyvinvoinnille. (Niemelä, 1997, 19, 150.)

Psykologiassa esimerkiksi Maslow (2007) näkee turvallisuuden tarpeena. Kuten aiemmin toimme esille, Maslow’n motivaatioteoriassa turvallisuuden tarpeet on luokiteltu tarvehierarkian toiselle tasolle. Ihmisellä on Maslow’n mukaan tarve struktuurille, järjestykselle, laille ja

rajoille. Turvallisuuden tarpeita ovat myös kokemus pysyvyydestä ja suojelusta sekä vapaus pelosta, ahdistuksesta ja kaaoksesta. Nämä tarpeet tulisi saada tyydytettyä, jotta muita tarpeita voisi tulla esiin. (Maslow & Frager, 2007, 60.)

### *Turvallisuuden merkitys lapselle ja nuorelle*

Kehityspsykologiassa turvallisuuden ja turvattomuuden tunteita pidetään keskeisinä varhaiskehitykseen vaikuttavina tekijöinä. Langinauerin *turvallisuusaksioman* mukaan ”turvallisuuden kokemus on kaiken psykofyysisen kasvun ja kehityksen perusta”. Hän esittää, että kokemus turvallisuudesta voisi olla tärkeä edellytys ja perusta inhimilliselle elämälle. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttymisen lisäksi geneettisen kehitys- ja kasvupotentiaalin toteutuminen edellyttää siis kokemuksellisen turvallisuuden tuomaa jatkuvuutta ja vakautta. (Langinauer, 2011, 546.)

Matthews, Kilgour, Christian, Mori, ja Hill (2014) ovat löytäneet tutkimuksessaan turvallisuuden tunteen olevan merkittävä osa lasten ja nuorten hyvinvoinnin kokemuksesta. Lapset ja nuoret eri ikäryhmistä kuvailivat turvallisuutta osana hyvinvointia muun muassa perheen, ystävien, lähiyhteisön, kodin ja koulussa käymisen kautta. (Matthews ym., 2014, 17.) Côté-Lussierin ja Fitzpatrickin (2016) tutkimuksen mukaan turvallisuuden kokeminen koulussa vähentää masennusoireita ja aggressiivista oireilua oppilailla sekä edistää oppilaiden osallistumista luokassa. Koko koulun turvallisuusilmapiiriin tulisi pyrkiä vaikuttamaan, jotta ennaltaehkäistään ja vähennetään oppilaiden mielenterveysongelmia sekä lisätään akateemista menestystä. (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016.)

Mooren ja McArthurin (2017) tutkimuksessa lapset ja nuoret kertoivat, että he tunsivat olonsa eniten turvallisiksi ollessaan luotettavien ihmisten seurassa: heidän vanhempiansa, perheenjäsenten, muiden tuntemiensa lasten tai aikuisten kanssa, joiden he uskoivat suojelevan heitä. Kouluyhteisössä lapset ja nuoret kokivat turvattomuutta, jos koulu tai muu ympäristö oli uusi, opettaja oli uusi, koulussa toteutettiin uusia toimintatapoja tai muuten tilanteet olivat ennustamattomia. Lapsilla ja nuorilla oli myös turvattomuuden kokemuksia siitä, että aikuiset olivat sivuuttaneet heidän epämukavuuden tunteensa ja sen, että he olisivat tarvinneet enemmän ymmärrystä aikuisilta. Lapset ja nuoret kuvailivat turvattomuuden kokemuksiaan myös voimattomuuden kokemusten kautta. Näitä tuntemuksia pahensi se, että jos he olivat kertoneet aikuisille ongelmistaan, ongelmia joko vähäteltiin tai aikuinen otti ohjat tilanteesta kuuntelematta lasta sen enempää. (Moore & McArthur, 2017.)

Mooren ja McArthurin (2017) tutkimukseen osallistuneita lapsia ja nuoria pyydettiin myös pohtimaan, mitkä asiat vaikuttavat heidän määritelmäänsä siitä, mikä on turvallista ja mikä ei sekä sitä, miten nämä näkemykset muuttuvat iän myötä. Lapset ja nuoret uskoivat, että heidän määritelmänsä pohjautui ”mututuntumaan” (*gut feeling*): siihen, mitä he olivat kuulleet muilta, mitä mediassa esitettiin ja mitä he olivat oppineet koulussa. Tutkimukseen osallistuneet kokivat, että lapset ja aikuiset näkevät turvallisuuden eri tavoin. Ollakseen turvassa lapset ja nuoret kokivat, että heidän tulee *tuntea olevansa turvassa*. (Moore & McArthur, 2017.)

## 2.4 Koulun hyvinvointitehtävä

Koululaitos on valtion säätelemä julkisen sektorin toimija (ks. Raijas, 2011), jonka kanssa kotaloudet ovat vuorovaikutuksessa. Hyvinvoinnin edistäminen on yhä enenevässä määrin nähty koulun tehtävänä. Osa kuitenkin pohtii, kuinka koulu voi vastata oppilaiden oppimisesta, jos samaan aikaan tulee huolehtia oppilaiden emotionaalisesta hyvinvoinnista (*emotional health*). Onko tämä ylipäätään opettajan tehtävä? (Coleman, 2009, 281–282.) Miten koulu käytännössä rakentaa hyvinvointia, miten opettajan aika ja osaaminen hyvinvoinnin edistämiseen riittää tai kuuluuko opettajan työhön ylipäätään opiskeluhoitotyön tekeminen? (Ahtola, 2016, 12.) Luokanopettajan koulutus valmistaa ennen kaikkea didaktiikkaan ja aineenhallintaan, jolloin oppilaan hyvinvoinnin tukeminen, luokanhallintataidot, moniammatillinen konsultaatio sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö jäävät liian vähälle huomiolle. Käytännön osaamista vaativaan hyvinvoinnin edistämiseen koetaan olevan liian vähän. (Ahtola, 2016, 15.) Opettajia tulisikin kouluttaa ja ohjata koulun hyvinvointityöhön liittyvissä asioissa (Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012, 151.)

Hyvinvointia mittaavissa tutkimuksissa on osoitettu koulun ja hyvinvoinnin yhteyttä. Vuoden 2020 Nuorisobarometrin tuloksen mukaan nuoret kokivat vastuun hyvinvoinnista ensisijaisesti kuuluvan heille itselleen. Seuraavaksi tärkeimpinä toimijoina hyvinvoinnin tukemiseksi nähtiin valtio, kunnat, koulut ja oppilaitokset (Berg & Myllyniemi, 2021, 56). PISA-tutkimuksesta selvisi, että koettu opettajan tuki oppimiselle oli voimakkaasti yhteydessä nuorten elämään tyytyväisyyteen (Välijärvi, 2015, 23). Tutkimukset koulun hyvinvointitehtävästä antavat viitteitä siitä, että opettajan rooli oppilaan emotionaalisen hyvinvoinnin tukemisessa on tärkeä (esim. Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012, 156; Minkkinen, 2015, 74) ja opettajat sekä rehtorit vaikuttavat ymmärtävän ammatillisen vastuunsa oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, kun tarkastellaan mielenterveyden yhteyttä oppimiseen (Mælan, 2018,

48). Koulun henkilökunnan tuki oppilaan hyvinvoinnille voi olla jopa yhtä tehokasta kuin koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tuki. Tukitoimia osoitetaan enimmäkseen oppilaille, joilla on kehittymässä tai jo vakiintuneita ongelmia emotionaalisessa hyvinvoinnissa. Tukemisen tulisi kuitenkin olla ennaltaehkäisevää. Koulun tulisikin panostaa oppilaan emotionaalisen hyvinvoinnin ennaltaehkäisevään tukemiseen esimerkiksi tekemällä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012, 151, 156.)

Mælanin (2018) mukaan opettajilla ei vaikuta olevan mitään merkittäviä tai epätavallisia keinoja oppilaan mielenterveyden edistämiseksi, vaan hyvinvointia pyritään tukemaan osana opetusta ja oppimista. Juuri oppilaan yksilöllinen huomioinen osana opetusta ja oppimista on tärkeää, jotta oppilaat pysyisivät läsnä koulussa ja sitoutuneina oppimiseen. Yksittäiseen oppilaaseen vaikuttamisen ohella opettajien keinoja on osallistavan ja turvallisen kouluilmapiirin luominen. Lisäksi opettajat raportoivat keinoikseen monipuolisten oppimismahdollisuuksien luomisen sekä vaikutusvallan mahdollistamisen myös oppilaille. Yhteistyötä mielenterveyden ammattilaisten kanssa tulisi tehdä enemmän. Opettajien kokemus kuitenkin on, että aikaa ja resursseja oppilaiden mielenterveyden tukemiseen on rajallisesti ja tästä koituukin opettajille paineita. (Mælan, 2018, 47–48.) Vostaniksen ja kollegoiden mukaan koulun henkilökunnan keinoja oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi on oppilaan ongelmien kuunteleminen ja ymmärryksen tarjoaminen, kannustaminen liittymään tukiryhmään, jossa vertaistuki mahdollistuu sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö. (Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012, 154.)

Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen nähdään myös usein olevan psykologin tehtävä ja kasvatuksen kuuluvan kodille. Jokainen lasten kanssa työskentelevä tai aikaansa viettävä aikuinen vaikuttaa kuitenkin lapsen hyvinvointiin. Jokainen lapsen kanssa vietetty yhteinen hetki on mahdollisuus hyvää tuottavaan kohtaamiseen. (Ahtola, 2016, 12, 14, 15.) Myönteisellä opettajan ja oppilaan suhteella voi olla erityisen suuri merkitys oppilaan hyvinvoinnille ja sille, että oppilas pysyy opintiellä (Poikkeus ym., 2013, 117). Yhteys kehityksen ja hyvinvoinnin välillä on kaksisuuntainen: hyvinvointi voi tukea kehitystä ja kehitys hyvinvointia. Esimerkiksi kun oppilaan käydessä koulua mielellään myönteisten opettaja- ja ystäväsuhteiden ansiosta, voi se edistää myös hänen älyllistä kehitystään ja oppimistaan. (Minkkinen, 2015, 17.)

Ymmärryksen lisääntyessä ja yhteiskunnan muuttuessa, muuttuu myös käsitys siitä, mihin koulun tulisi vaikuttaa ja keskittyä. Nykyään hyvinvoinnin arvo ymmärretään paremmin kuin en-

tisaikoina. Opiskeluhoitolaki ja perusopetuslaki säätävät nykyisin koulun hyvinvointitehtävistä. Yhteiskunnan halutessa vaikuttaa systemaattisesti tulevien sukupolvien hyvinvointiin, onnistuu tämä parhaiten koulussa, sillä peruskoulun käyvät lähes kaikki lapset ja nuoret. Koulu on Suomessa yhteiskunnan rahoittamaa ja säätelemää toimintaa. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat opetuksen järjestämiseen suoraan, mikä taas vaikuttaa lasten hyvinvointiin. (Ahtola, 2016, 14.)

#### 2.4.1 Oppilas- ja opiskeluhoito

Opiskelu- ja oppilashuoltolain (1287/2013, 2 §) tarkoituksena on edistää yksittäisen oppilaan hyvinvointia, oppimista ja terveyttä sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Lisäksi tarkoitus on edistää koko oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä.

Esi- ja perusopetuksessa lapsella on oikeus oppilashuoltoon. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan oppimisen perusedellytyksistä – fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtimista. (OPH, 2007, 9.) Opiskeluhoito on laaja-alaista opiskelijoiden ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemista oppilaitoksissa sekä kouluissa. Ensisijaisesti se on ehkäisevää ja yhteisöllistä. Tällä tarkoitetaan koulun hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria, jolla huolehditaan yksilöiden ja yhteisön hyvinvoinnista sekä ympäristön turvallisuudesta ja terveellisyydestä. (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist, 2018, 3.) Suholan (2017, 142) mukaan oppilashuollon prosessissa katsotaan oppilaiden, koulun sekä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten olevan toimijoita, jotka jakavat yhteisen päämäärän: lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin takaaminen julkisten palveluiden kautta. Yhteisöllinen opiskeluhoito tarkoittaa, että koko oppilaitosyhteisössä edistetään:

1. Oppilaiden hyvinvointia, terveyttä ja oppimista
2. Sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta
3. Opiskeluympäristön turvallisuutta, terveellisyyttä sekä esteettömyyttä (Ahtola, 2016, 13).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat koulun henkilökuntaa huolehtimaan oppilaan hyvinvoinnista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016, 34) arvoperusta, oppimiskäsitys sekä toimintakulttuuri ilmenevät koulutyön käytännön järjestämi-

sessä. Järjestämisen tulee edistää opetukselle ja kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja perusopetuksen tehtävän toteuttamista. Järjestämällä luodaan edellytykset oppilaiden hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle sekä huolehditaan kouluuyhteisön sujuvasta yhteistyöstä ja toiminnasta. Lähtökohtana on yhteinen huolenpito ja vastuu jokaisen hyvästä ja turvallisuudesta koulupäivästä. Kasvatustyö sekä hyvinvoinnin edistäminen kuuluu koulun kaikille aikuisille tehtävästä riippumatta. Koulutyön järjestämisessä otetaan huomioon kaikkien oppilaiden edellytykset, vahvuudet ja tarpeet. Huoltajien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö tukee onnistumista tässä tehtävässä. (OPH, 2016, 34.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä hyvinvoinnista, oppimisesta ja toimimisesta. Opettajat vaikuttavat näihin ohjausotteellaan ja pedagogisilla ratkaisuillaan. Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden työskentelyn, oppimisen ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen. Opettajan tulee huolehtia osaltaan siitä, että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. Tämä edellyttää opettajalta vuorovaikutusta oppilaiden ja huoltajien kanssa, opettajien välistä yhteistyötä ja erityisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä. (OPH, 2016, 34.)

#### 2.4.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Perusopetuslain (1998, 3 §) mukaan koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) yhteistyö kodin ja koulun välillä nähdään osana hyvinvointia ja oppimista edistävän koulutyön järjestämistä. Yhteistyöllä tuetaan oppilaiden tervettä kehitystä ja kasvua. Oppilaan, luokan ja koko kouluuyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta lisätään kodin ja koulun kasvatusyhteistyön avulla. (OPH, 2016, 35.)

Huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen kasvattamisesta (Metso, 2004, 173). Lapsen ja nuoren oppimispolun aikainen terveen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen voidaan nähdä olevan kodin ja koulun yhteistyön päämäärä. Aikuisten väliset hyvät suhteet ovat tärkeä osa turvallista oppimisympäristöä. Ne myös vaikuttavat lasten turvallisuuden kokemukseen. (OPH, 2007, 11–12.)

Koulun ja kodin yhteistyötä voidaan toteuttaa eri tavoin sekä yksilö- että yhteisötasolla. Yksilötason yhteistyötoimijoita ovat oppilaan huoltajat sekä opettaja. Yhteisötason toimintatavoilla



tarkoitetaan muun muassa juhlia, retkiä, vanhempainiltoja. Hyvin toimiva kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä on merkittävä tekijä oppilaan hyvinvoinnin sekä oppimisen edellytysten luomisen kannalta (OPH, 2007, 13, 15).

Epstein (2011) painottaa, että koulun, kodin ja yhteisön kumppanussuhteen (*school, family, and community partnerships*) kehittämiseksi, vahvistamiseksi sekä ylläpitämiseksi on useita syitä. Kuitenkin kumppanussuhteen luomisen tärkeimpänä tavoitteena on auttaa nuoria menestymään koulussa ja elämässä heidän täydellä potentiaalillaan. (Epstein, 2011, 11.) Myös Latvala näkee, että kodin ja koulun yhteistyön avulla voidaan vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin, koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen sekä koko kouluyhteisön sosiaalisen pääoman kehitykseen (Latvala, 2012, 31).

Launonen, Pohjola ja Holma (2004) näkevät koulun ja kodin yhteistyön erityisesti kasvatuskumppanuutena, jonka avulla voidaan tukea oppilaan yksilöllisen kehitys- ja ikävaiheen mukaista kasvuprosessia. Käytännössä yhteistyö voi kuitenkin sisältää myös monia muita ulottuvuuksia, jotka voivat liittyä esimerkiksi oppilaan terveyteen, vahvuuksiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai oppimisen ongelmiin. (Launonen ym., 2004, 95, 103.)

Janhusen (2013) mukaan oppilaat pitävät kodin ja koulun välistä yhteistyötä aikuisten yhteisenä, merkittävänä toimintana lasten ja nuorten hyvän koulunkäynnin turvaamiseksi. Oppilaiden näkökulmasta vanhempien tuella ja kiinnostuksella on heidän koulunkäynnilleen tärkeä merkitys. Vanhemmilta odotetaan päivittäistä huomiota sekä ajantasaista ja jatkuvaa kiinnostusta lastensa kouluasioihin sekä kuulumisiin. Aikuisten on oppilaiden mukaan pysyttävä tiiviisti mukana nuorten asioissa ja autettava nuoria eteenpäin tarvittaessa. Oppilaiden mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä olisi kuitenkin kehittämisen varaa. Yhteistyö olisi tiiviimpää ja aktiivisempaa, mikäli tapaamisia ja yhteydenottoja olisi useammin. Oppilaiden näkökulmasta sekä koulussa että kotona on oltava realistista ja ajantasaista tietoa oppilaan koulunkäynnistä ja sekä muista asioista yleensä. (Janhunen, 2013, 73–75.)

#### 2.4.3 Turvallisuus kasvu- ja oppimisympäristössä

Perusopetuslaissa (2013, 29 §) määritellään, että ”*jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.*” Laajan turvallisuusajattelun näkökulmasta tarkasteltuna turvallisuus yhteisötasolla luokitellaan sosiaaliseen eli ihmissuhdeturvallisuuteen. Tähän on lii-

tetty yksilön suojele turvattomilta ihmissuhteilta koulussa ja kouluväkivallalta oppilashuolto-työn ja sosiaalityön avulla. Tavoitteena on pitää yllä turvallista elämää koulussa. (Niemelä, 1997, 139.)

Turvallisuus kasvu- ja oppimisympäristössä muodostuu *fyysisestä* ja *henkisestä* turvallisuudesta. *Fyysiseen* turvallisuuteen kuuluu rakennus ja sen tilaratkaisut, lähiympäristö sekä oikeus koskemattomuuteen. *Henkinen* turvallisuus koostuu *pedagogisesta, sosiaalisesta ja psyykkisestä* turvallisuudesta. *Pedagoginen* turvallisuus tarkoittaa opetustilanteisiin ja oppimiseen liittyviä ratkaisuja ja tekijöitä, joiden pohjalta oppimistilanne rakennetaan. *Sosiaalinen* turvallisuus takaa mahdollisuuden lapselle ja nuorelle kehittyä turvallisesti omana itsenään häntä ympäröivässä yhteisössä. *Psyykkiseen* turvallisuuteen voidaan liittää fyysisen ympäristön psyykkiseen puoleen liittyvät asiat, kuten esimerkiksi vuorovaikutus, ilmapiiri sekä toiminta. Nämä kaikki turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön osa-alueet muodostavat yhdessä *emotionaalisen turvallisuuden* kokonaisuuden. Se tarkoittaa turvallisuuden tunnetta, jonka yksilö kokee, ja joka mahdollistaa rauhoittumisen tilanteeseen sekä energian ja huomion suuntaamisen odotettuun toimintaan. (Hurme & Kyllönen, 2014, 28–29.)

Kun toimintayksikön jäsenet ovat tietoisia ja ottavat vastuuta kaikista turvallisuuden osa-alueista, muodostuu turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö. Kasvattajan kannattaa tarkastella turvallisuuden eri osa-alueita oman toimintayksikkönsä ja ryhmänsä näkökulmasta. Fyysisen turvallisuuden havainnointi on helpompaa sen näkyvyyden vuoksi. Henkisen turvallisuuden tarkailu on monitasoisempaa, sillä sen ulottuvuudet tulevat esiin ryhmän toiminnassa ja vuorovaikutuksessa sekä yksittäisen lapsen käytöksessä. Koska lasten käyttäytymiseen ja ryhmän toimintaan vaikuttaa lisäksi monet muutkin tekijät, voidaan henkistä turvallisuutta nähdä olevan vaikeampaa arvioida, kuin fyysistä turvallisuutta. (Hurme & Kyllönen, 2014, 30–31.)

Lapsen sisäiseen mielentilaan vaikuttavat kouluympäristön lisäksi sen ulkopuoliset tapahtumat lapsen elämässä sekä fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvät asiat, jotka ilmenevät lapsen vuorovaikutuskyvyssä. Sisäiseen oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä on myös fysiologisia, kuten esimerkiksi unen määrä ja ravinnon laatu. Lisäksi kasvattajan ja lapsen huoltajien välinen suhde vaikuttaa lapsen sisäiseen mielentilaan. Tähän voidaan ajatella kuuluvan myös lapsen kokema emotionaalinen turvallisuus, joka pohjautuu aiemmin mainittuihin turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön osa-alueisiin. (Hurme & Kyllönen, 2014, 75–77.)

Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan lapsille voidaan tarjota turvaa tuovia huolenpidon kokemuksia kouluarjessa varhaisen vuorovaikutuksen elementtejä käyttämällä. Esimerkkejä tästä on

kokemukset ajan jäsenyyksestä, ruoalla rikastetuista juhlatilanteista tai retkistä, välittävästä kosketuksesta, luovien menetelmien käytöstä opetuksessa sekä kokemukset yhteisestä että omasta tilasta koulussa. (Karppinen & Pihlava, 2016, 115, 136–140.) Niemelän (1997, 18) mukaan turvallisuus koskee hyvien ja tärkeinä pidettyjen asioiden jatkuvuutta odotetun kaltaisena ja ennustettavana.

Hurme ja Kyllönen (2014) painottavat, että kasvatustoiminta voi olla myönteistä ja menestyksellistä sekä lasten ja nuorten että kasvatustyötä tekevien näkökulmasta vain silloin, kun yhteisössä vallitsee riittävä turvallisuus. Oppilaiden voimavarat vapautuvat toimintaa varten paremmin, kun koulujen turvallisuudesta pidetään huolta. Tämä vaikuttaa sekä kasvatustyön tuloksiin sekä oppilaiden hyvinvointiin yksilö- ja ryhmätasolla. Kasvattajan vastuulla on luoda lapselle sellainen kasvu- ja oppimisympäristö, jossa hän pystyy suuntaamaan voimavaransa sellaiseen toimintaan, jota häneltä odotetaan. Lapsella tulee olla turvallinen ja hyvä olo, jotta hän kykenee parhaimpaansa. Myös kasvattaja itse voi paremmin turvallisessa ympäristössä. (Hurme & Kyllönen, 2014, 15, 23.)

### 3 Tutkimusmenetelmät

Tutkija joutuu tekemään tutkimusprosessinsa aikana useita päätöksiä, ratkaisuja, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta tai vakiintunutta käytäntöä. Ratkaisujen keskellä olennaista on, että tutkija perustelee ja pohtii raportissaan tekemiänsä ratkaisuja. Näin lukija voi tehdä arvioita ratkaisujen toimivuudesta. (Eskola, 2018, 198.) Tässä luvussa esittelemme tutkimusmenetelmiämme kuvaten tutkimusprosessiamme ja tekemiämme valintoja vaihe vaiheelta, aloittaen tutkimuksen tavoitteen esittelystä, edeten lähestymistavan kuvaamiseen. Luvun lopuksi esittelemme aineistonkeruuta ja aineiston analyysia.

#### 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä oppilaan hyvinvoinnista sekä luokanopettajien keinoja oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Olemme rajanneet tutkimuksemme näkökulman koskemaan nimenomaan *luokanopettajien käsityksiä* hyvinvoinnista sekä *luokanopettajien keinoja* hyvinvoinnin edistämiseksi, sillä hyvinvoinnin edistäminen on näkemyksemme mukaan tärkeä osa luokanopettajan päivittäistä työtä. Myös itse tulevana luokanopettajina koemme tarvitsevamme tietoa oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen keinoista. Käytännön konsteja oppilaiden kasvun tukemiseen ja koulun hyvinvointityöhön tarvitaan myös lisää (Ahtola, 2014, 15).

Koulutusta, opetusta ja kasvatusta tutkitaan voidaksemme ymmärtää paremmin asioita, joihin tehokas opetus ja oppiminen perustuvat. Tutkimuksen aiheet voivat olla monenlaisia, mutta viime kädessä tutkimuksen tarkoituksena usein on edistää sellaista toimintaa ja menetelmiä, jotka tukevat oppilaiden oppimista. (Atkins & Wallace, 2012, 2.) Ajattelemme, että huonosti voiva oppilas ei voi oppia hyvin. Pystyäksemme tukemaan oppilaita koulupoluillaan kokonaisvaltaisesti, heidän hyvinvointinsa on myös huomioitava oppimista edistävänä tekijänä. Opettajien toimintatavat oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ovat siksi tutkimisen arvoinen asia kasvatustieteellisellä alalla.

Tutkimuskysymykset voivat täsmentyä joko ennen aineistonkeruuta tai aineistonkeruun aikana. Aineisto voi myös olla olemassa ennen lopullisten tutkimuskysymysten täsmentymistä. Tärkeintä on, että tutkijan asettamat kysymykset ja aineisto vastaavat toisiaan. (Moilanen & Räihä,

2018, 48.) Omalla kohdallamme tutkimuskysymykset muotoutuivat ennen varsinaisen aineiston keräämistä ja ovatkin säilyneet sellaisinaan. Vaihdoin ainoastaan kysymysten järjestystä aineiston jo ollessa kerättyinä

Tutkimuksellamme pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisista asioista oppilaan hyvinvointi luokanopettajien mielestä koostuu?
2. Minkälaisia keinoja luokanopettajilla on työssään oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi?

### **3.2 Laadullinen tutkimus lähestymistapana**

Tutkimuksemme on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullista tutkimusta tehdään, kun halutaan jonkin ongelman tai ilmiön selvittämiseksi antaa yksilöille mahdollisuus jakaa tarinoitaan ja kuulla sekä ymmärtää heitä (Creswell, 2007, 39–41). Näin ollen laadullinen tutkimus sopi hyvin lähestymistavaksi tutkimukseemme, jossa tarkastelun kohteena on luokanopettajien näkemykset oppilaan hyvinvoinnista ja hyvinvoinnin edistämisestä.

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Aineistonkeruun välineen ollessa inhimillinen eli tutkija itse (*human instrument*) voi aineistoon liittyvien tulkintojen ja näkökulmien katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoiminta voidaan siis ymmärtää eräänlaisena oppimistapahtumana. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina myös siksi, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä selkeästi eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää, teorianmuodostusta, aineistonkeruuta tai aineiston analyysiä koskevat ratkaisut voivat muovaantua hiljalleen tutkimuksen edetessä. Käytännössä nämä tutkimuksen eri elementit limittyvät toisiinsa ja muotoutuvat hiljalleen tutkimuksen edetessä. Lähestymistapa edellyttää meiltä tutkijoina sitä, että tiedostamme oman tietoisuutemme kehittymisen hiljalleen tutkimusprosessin aikana. Meillä tulee lisäksi olla valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi, 2018, 62.)

Alkujaan oman laadullisen tutkimuksen prosessimme voidaan nähdä lähteneen liikkeelle syksyllä 2019, kun tutustuimme toisiimme aloittaessamme opintomme luokanopettajaksi pätevöityvässä maisterikoulutuksessa Oulun yliopistossa. Ensimmäinen askel tutkimusmatkallamme oli päätös siitä, että tekisimme pro gradu -tutkielman yhdessä. Toinen askel oli eri aiheiden pallottelu ja aiheen rajaaminen. Teimme syksyllä 2019 luokanopettajien monialaisissa opin-

noissamme ympäristöopin oppiaineen tiimoilta tutkivan oppimisen harjoitustyön aiheesta ”Oppilaan terveyden edistäminen luokanopettajan työssä”. Koimme työtä tehdessämme suurta intohimoa aihetta kohtaan, minkä seurauksena päätimme tehdä aiheesta pro gradu -tutkielman. Valitsimme kuitenkin käyttää tutkielmassamme hyvinvoinnin käsitettä terveyden sijaan, sillä hyvinvoinnin käsite on mielestämme kokonaisvaltaisempi ja se kattaa nähdäksemme myös ajatuksen terveydestä. Näin päädyimme nykyiseen aiheeseemme luokanopettajan keinoista oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä. Koronapandemian aikana olemme saaneet toistuvasti huomata julkisen keskustelun ja kokemustemme kautta, kuinka tärkeää aiheitamme on tutkia. Tämä on edelleen vahvistanut innostustamme aihetta kohtaan ja tuonut varmuutta tutkimuksen tekemiseen.

Päästyämme alkuun tutkimusprosessissamme, oli edessämme tutkimuksen lähestymistavan valinta. Päädyimme laadulliseen tutkimukseen lähestymistapana, sillä halusimme tarkastella tutkimuksen kohdetta, oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, ilmiönä. Laadullisen aineiston voidaan nähdä olevan pala tutkittavaa maailmaa, näyte tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari, 1999, 88). Ihmisistä, lapsista tai aikuisista, heidän toiminnastaan ja ajatuksistaan ei ole mahdollista saada yleistettävää tietoa, joten laadullinen tutkimus on luonteva valinta tutkimuksemme lähestymistavaksi. Tilastollinen yleistettävyyys ei ole laadullisessa tutkimuksessa keskeistä, vaan tarkoitus on kuvata ilmiötä tai ymmärtää jotain toimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto).

Alun perin olimme rajanneet hyvinvoinnin käsitteen koskemaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia, kunnes perehtyessämme tutkimukseen ja muuhun kirjallisuuteen, esille nousi toistuvasti turvallisuuden käsite osana hyvinvointia (esim. Niemelä, 1997, 2000; Maslow & Frager, 2007). Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voi kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin näkemyksen kehittyessä tutkimusprosessin aikana. Keskeistä onkin löytää tutkimuksen edetessä ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Toisaalta aloittelevalle tutkijalle voi olla ominaista halukkuus käsitellä kaikkia tutkimuksen edetessä eteen tulevia mielenkiintoisia asioita. (Kiviniemi, 2018, 63.) Myös itse saimme huomata ideoita tulevan sitä mukaa, mitä enemmän tutkimuskirjallisuuteen perehdyimme. Lopulta kuitenkin päädyimme nykyiseen rajaukseen.

### 3.3 Aineistonkeruu ja aineiston esittely

Tutkimusten mukaan nähdään laajalti, että kun tarkoituksena on hankkia tietoa lapselle olennaisista asioista, paras informaation lähde on lapsi itse. Kuitenkin lapsen vanhemmat ja opettajat voivat tarjota hyödyllisiä näkemyksiä ja oivalluksia esimerkiksi lasten käyttäytymisestä. (Scott, 2000, 107.) Tässä tutkimuksessa keskitymme oppilaan hyvinvoinnin edistämisen tarkasteluun luokanopettajien työn näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa saadaan, olisi mahdollisimman paljon kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto). Luokanopettajat kohtaavat lapset päivittäin työssään, joten opettajien arvokas kokemuksellinen tieto oli meille paras valinta tähän tutkimukseen. Muutaman luokanopettajana työskentelevän henkilön haastattelu tai kokemukset eivät olleet meille vaihtoehtona, vaan halusimme tarkastella monen eri opettajan esimerkkejä ja kokemuksia oppilaan hyvinvoinnin edistämisestä.

Kun halutaan saada tietää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii tietyllä tavalla, on rationaalista kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 62). Eskolan (2018, 181) mukaan laadullista tutkimusta tehdessä ei ainoastaan pyydetä yksilöiltä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin, vaan annetaan yksilöiden vapaasti tuottaa käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Päätimme käyttää kyselyä aineistonkeruussa saadaksemme tietää, mitä keinoja luokanopettajat kokevat heillä olevan työssään oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi sekä opettajien näkemyksiä siitä, mistä asioista oppilaiden hyvinvointi heidän mielestään koostuu. Sähköisellä kyselyllä saimme kerättyä parhaiten tietoa useammalta henkilöltä. Näkökulmamme on hyvinvoinnin edistämisen mahdollisuuksiin keskittyvä, ei negatiivinen tai ongelmapainotteinen.

Kyselylomakkeen kysymykset laaditaan tutkimusongelmien ja tutkimuksen tavoitteiden mukaan (Valli, 2018, e-aineisto). Lomakkeeseen olimme laatineet taustatietojen lisäksi yhdeksän avointa kysymystä. Kysymysideoita kyselyyn suunnittelimme aiheeseen liittyvän tutkimuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on useita mainintoja oppilaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä, ylläpitämisestä ja näihin vaikuttamisesta erityisesti oppilashuollon sekä liikunnan ja terveystiedon oppiaineiden alueella. (OPH, 2016, 79, 156, 460.) Näistä jokaisesta hyvinvoinnin osa-alueesta laadimme erilliset kysymykset kyselyyn, sillä halusimme selvittää, kuinka luokanopettajat huomioivat oppilaan hyvinvoinnin edistämässä nämä eri osa-alueet ja minkälaisia keinoja luokanopettajilla on työssään oppilaan hy-

vinvoinnin edistämiseksi näillä eri osa-alueilla. Kyselylomakkeen alkuun lisäsimme ensimmäiseksi kysymyksiksi kysymyksen oppilaan hyvinvoinnin rakentumisesta ja seuraamisesta opettajan työssä. (Liite 1.)

Keväällä 2020 suoritimme Oulun yliopistossa Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin, jonka aikana toteutimme pilottiaineistonkeruun. Aineistonamme oli viiden luokanopettajana työskentelevän henkilön vastaukset kyselyymme. Tästä pilottiaineistosta saimme lisäideoita pro gradu -tutkielmassamme käytettävän aineiston keräämiseen tarkoitettun kyselyn laadintaan. Tutkimuskurssin jälkeen tutustuimme myös aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen lisää ja näiden asioiden ohjaamana ideoimme ja suunnittelimme uuden kyselylomakkeen loput kysymykset alkusyksyllä 2020.

Sähköistä kyselylomaketta käytetään aineiston keräämisessä yhä enemmän. Verkkokyselyjen vastausprosentit ovat parantuneet verrattuna postikyselyihin. Kyselyjen toimittaminen sekä palauttaminen netissä on nopeaa. Erilaiset teknologiset laitteet ovat yleistyneet ihmisten käytössä. Sähköinen kysely tulisikin rakentaa niin, että siihen voidaan vastata helposti laitteesta riippumatta. (Valli & Perkkilä, 2018, e-aineisto.) Nykyisin melkein jokaiselta löytyy älypuhelin tai muu laite, jonka avulla sähköiseen kyselyyn vastaaminen on mahdollista. Kyselyn käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä ei kuitenkaan ole ongelmattonta. Vallin (2018) mukaan tutkimuksen onnistuminen perustuu laadittuihin kysymyksiin, joten niiden muotoilemiseen tulee kiinnittää huomiota. Jos vastaaja ei ajattele kysymyksestä samalla tavalla kuin tutkija, tutkimustuloksiin voi tulla virheitä. Kysymykset eivät kuitenkaan saisi olla johdattelevia. Kysymysten ja yksittäisten sanojen muotoilussa tulee olla myös tarkkana. Lisäksi tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä, jos kyselylomake on liian pitkä, koska vastaajan motivaatio voi hiipua loppua kohden. (Valli, 2018, e-aineisto.) Pohdimme sanavalintoja sekä kysymysten asettelua yhdessä pyrkien siihen, että kysymykset olisivat mahdollisimman vähän johdattelevia sekä helposti ymmärrettävissä. Kattavan ja monipuolisen aineiston perusteella olimme mielestämme osanneet valita oikeanlaisia kysymyksiä kyselyymme. Vastaajat olivat mielestämme ymmärtäneet ajatukset kysymysten takana.

Sähköistä kyselylomaketta käytettäessä aineistonkeruussa on huomioitava, että tutkijalla ei ole mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen osallistuville. Vastaajilla voi olla paljon enemmän arvokasta tietoa tutkimusilmiön kannalta, kuin vain mitä kyselyyn on mahdollista antaa vastaukseksi. Valitsemalla avoimet kysymykset esimerkiksi monivalinnan sijaan lisäsi jo



hieman erilaisten näkökulmien esilletuomisen mahdollisuutta vastaajille. Tiedämme, että luokanopettajana työskentelevillä henkilöillä on usein paljon sanottavaa, joten monivalintakysymykset eivät missään vaiheessa olleet meille vaihtoehtona.

Lisäksi aineistonkeruumenetelmää päätettäessä on hyvä huomioida tutkimuksen kohderyhmä erityisesti iän puolesta. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan nettikyselyihin vastaavat innokkaimmin 15–25-vuotiaat ja vanhemmissa ikäryhmissä on nähty enemmän vastaushaluttomuutta. Lisäksi kohderyhmän tavoitettavuutta selvitetessä tutkija voi joutua tekemään töitä. (Valli & Perkkilä, 2018, e-aineisto.) Meidän tapauksessamme kohderyhmän tavoitettavuus ei ollut ongelma, sillä sosiaalisen median ryhmän avulla tavoitimme helposti tuhansia luokanopettajana työskenteleviä henkilöitä. Näin uskoimme, että aineiston kerääminen sähköisellä kyselylomakkeella olisi meidän tapauksessamme tehokkainta. Verkkokyselyn hyödyllisyys näkyy myös siinä, että vastaukset ovat suoraan muutettavissa tiedostoksi, jolloin aineistoa ei tarvitse kirjata erikseen koneelle (Valli, 2018, e-aineisto).

Tutkimuksestamme ei käy ilmi kyselyyn vastanneiden luokanopettajien nimiä, työ- tai asuinpaikkaa. Näin pidimme huolen, että kyselyyn vastanneiden anonyymiteetti säilyy. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (Korhonen, Kuula, & Spooft, 2019, 12) mukaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyttä tulee suojella, ellei tutkimukseen osallistunut erikseen anna suostumusta esimerkiksi nimen tai muiden taustatietojen julkaisulle. Kyselylomake tiedonkeruumenetelmänä takaa anonyymiuden perinteistä haastattelua paremmin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 36).

Julkaisimme kyselylomakkeen (Liite 1.) lokakuussa 2020 Facebookin suomalaisessa ”Alakoulun aarreaitta” –ryhmässä, johon kuuluu kymmeniä tuhansia opetusalaalla työskenteleviä henkilöitä. Pidimme kyselyä esillä ryhmässä kaksi viikkoa. Kyselyyn vastasi lopulta 14 luokanopettajana työskentelevää henkilöä. Saatekirjeessä toivoimme, että vastaajat työskentelisivät tällä hetkellä luokanopettajana. Kysymyksiin vastanneista yksi oli mieshenkilö ja loput kolmetoista naishenkilöitä. Nuorin kyselyyn vastannut luokanopettaja oli 27-vuotias ja vanhin 57-vuotias. Vastaajien keski-ikä oli 39-vuotta. Työkokemusta luokanopettajana vastaajilla oli keskimäärin 12 vuotta. Kolmella vastaajalla oli työkokemusta opettajan työstä alle vuosi. Pisin työkokemus vastanneilla oli 30 vuotta.

### 3.4 Aineiston analyysi

Olemme käyttäneet analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen muodoissa. Kun tarkoituksena on analysoida kuultuja, kirjoitettuja tai nähtyjä sisältöjä, sisällönanalyysia voidaan käyttää väljänä teoreettisena kehyksenä. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna analyysissä. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta myös teoriaohjaavassa analyysissä samoin kuten aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäkin. Aiempi tieto on eklektisesti ohjaavaa ja auttaa analyysiprosessissa. Niin teoriaohjaavassa kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäkin edetään siis aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa analyysissä abstrahointivaiheessa aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto).

Siinä, missä määrällistä tutkimusta tehdessä analyysiohjelma auttaa ratkaisemaan analyysin ongelmat, on laadullisessa tutkimuksessa tutkijan itse aktiivisesti työstettävä aineistosta analyysinsa ja tulkintansa (Eskola, 2018, 180). Laajan laadullisen aineiston analysoiminen voi aiheuttaa tutkijalle päänsärkyä. Tästä syystä aineiston analysoiminen edellyttää jäsenneltyä lähestymistapaa aineistoon sekä aineiston huolellista organisointia. (Gibbs, 2018, 2.) Aloitimme aineiston työstämisen liittämällä kaikki kyselyn vastaukset yhteen Word-tiedostoon. Tulostimme aineiston paperille, koska koimme aineiston tarkastelun helpommaksi paperisena. Analyysissä tarkastelimme jokaisen kysymyksen tuottamaa aineistoa luokitellen aineiston alaluokkiin värejä apuna käyttäen. Jokaista alaluokkaa edusti oma värinsä, ja värien avulla yhdistelimme ja ryhmittelimme aineistoa muodostaen niistä alaluokat. Teimme myös perinteisiä ajatuskarttoja ryhmittelyn tueksi. Jäsentelimme aineistoa ja kokosimme samankaltaisia kuvauksia yhteen, mutta nostimme myös esille yksittäisiä, muista poikkeavia mainintoja ja esimerkkejä kuvaamaan ilmiötä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysirungon muodostaminen on teorialähtöisen analyysin ensimmäinen vaihe. Rungon sisälle luodaan erilaisia kategorioita tai luokkia aineistolähtöisen analyysin periaatteita noudattaen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto.) Olemme määritelleet analyysirunkoon teoriaohjaavan sisällönanalyysin tavoin yläluokat tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja kyselylomaketta mukailleen. Taulukon alaluokat, ilmiön ulottuvuudet, ovat syntyneet aineistolähtöisesti Tuomen & Sarajärven (2018, e-aineisto) esimerkkiä seuraten.

Aineistosta olemme poimineet aluksi yläluokkaa kuvaavia ilmiöitä. Tämän jälkeen olemme ryhmitelleet kuvaukset ja muodostaneet niistä alaluokat analyysirunkoon Tuomen ja Sarajärjen (2018) esimerkin mukaisesti. Taulukossa 1 kuvailemme luokanopettajien alkuperäisiä ilmaisuja, jotka pelkistämisen jälkeen yhdistimme aineistosta muodostamiimme alaluokkiin.

**Taulukko 1.** Teorialähtöinen sisällönanalyysi Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailleen

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus/lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Koulu turvallisena kasvuympäristönä	<p>”Koulu, jossa oppilas voi luottaa aikuisiin. Koulu, jossa aikuiset toimivat johdonmukaisesti yhteisten sääntöjen mukaan ja ennakoivat vaikeita tilanteita.”</p> <p>”Ei kiusaamista, terve koulurakennus ja luokkatila viihtyisä.”</p> <p>”Koulun koko henkilökunta kantaa vastuuta oppilasasioihin puututaan ja yhteistä huolta kannetaan. Koulu fyysisiltä puitteiltaan on lasten näköinen ja antaa mahdollisuuden eri aktiviteetteihin. Siisti, viihtyisä ja joustava.”</p>	<p>Oppilas voi luottaa aikuisiin</p> <p>Aikuiset toimivat johdonmukaisesti yhteisten sääntöjen mukaan</p> <p>Ei kiusaamista</p> <p>Terve koulurakennus, luokkatila viihtyisä</p> <p>Koko henkilökunta kantaa vastuuta</p> <p>Fyysisiltä puitteiltaan lasten näköinen, antaa mahdollisuuden eri aktiviteetteihin</p>	<p><b>Oppilaan hyvä ja turvallinen olo</b></p> <p><b>Koulun henkilökunnan toiminta ja hyvinvointi</b></p> <p><b>Ei kiusaamista</b></p> <p><b>Kasvuympäristön fyysiset ominaisuudet</b></p>

Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely ovat tapahtuneet analyysiprosessissamme samanaikaisesti. Aineistoa *pelkistetään* (redusointi) ottamalla sieltä kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Aineistosta voidaan pelkistäessä myös etsiä tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Kun aineisto on pelkistetty, voidaan aloittaa aineiston *ryhmittely* (klusterointi) kokoamalla aineistosta yhteen samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto.) Analysoimme aineiston kyselylomakkeen kysymysten mukaisesti yksi kerrallaan. Aloitimme jokaisen yksittäisen kysymyksen vastauksien tuottaman aineiston tarkastelun aluksi silmäilemällä kaikki vastaukset läpi. Tämän jälkeen koodasimme värejä käyttäen samankaltaisia kuvauksia ilmiöstä eri opettajien vastauksissa, pelkistimme kuvaukset, ryhmittelimme ne ja muodostimme niistä alaluokat kuvaamaan ilmiön ulottuvuuksia. Lisäksi kiinnitimme huomiota eroavaisuuksiin vastauksissa

Ryhmittelyä seuraa aineiston *käsitteellistäminen* (abstrahointi), jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa analyysissä abstrahointivaiheessa aineistosta saatu tieto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, e-aineisto.) Taulukoissa 2 ja 3 esittelemme aineiston analyysirungot jaoteltuna tutkimuskysymystemme alle.

**Taulukko 2.** *Aineiston analyysirunko, oppilaan hyvinvoinnin rakentuminen*

	<b>Ilmiön ulottuvuudet</b>			
<b>Oppilaan hyvinvoinnin rakentuminen</b>	Fyysiset perustarpeet	Psyykinen (mielen) tila	Sosiaaliset suhteet	Turvallisuus

**Taulukko 3.** Aineiston analyysirunko, oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä

	<b>Ilmiön ulottuvuudet</b>			
<b>Fyysinen hyvinvointi</b>	Liikuntaan kannustaminen	Terveellinen ravinto	Unesta ja levosta huolehtiminen	Keskustelu ja kannustaminen
<b>Sosiaalinen hyvinvointi</b>	Ryhmäyttäminen	Kaveritaitojen opettaminen	Negatiivisiin ilmiöihin puuttuminen	Sosiaalisten taitojen opettaminen
<b>Psyykkinen hyvinvointi</b>	Oppilaan kohtaaminen	Luokan ilmapiirin panostaminen	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen	Moniammatillisen tuen piiriin ohjaaminen
<b>Oppilaiden hyvinvoinnin seuraaminen</b>	Tarkkailu	Keskustelu		Hyvinvointikyselyt
<b>Hyvinvointikeskustelu oppilaiden kanssa</b>	Keskustelut koko ryhmän kanssa	Kahdenkeskiset keskustelut		Hyvinvointiin liittyvät teematunnit
<b>Koulu turvallisena kasvuympäristönä</b>	Koulun henkilökunnan toiminta ja hyvinvointi	Oppilaan hyvä ja turvallinen olo	Ei kiusaamista	Kasvu-ympäristön fyysiset ominaisuudet
<b>Kodin ja koulun yhteistyö</b>	Tiivistä ja jatkuvaa matalan kynnyksen toimintaa	Erityisesti, kun huoli herää		Tiedottaminen avuntarve- ja tukitoimiasioissa
<b>Moniammatillinen yhteistyö</b>	Kuraattorille, psykologille tai terveydenhoitajalle ohjaaminen	Palaverit		Oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävä yhteistyö

Aineiston kvantifiointi toimi analyysiprosessissamme tukena. Analyysivaiheessa kiinnitimme huomiota siihen, kuinka moni luokanopettaja nosti esille ilmiöstä samankaltaisia ulottuvuuksia. Tämän tuomme esille myös tuloksien yhteydessä. Laadullisessa tutkimuksessa myös määrällinen analyysi voi Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009) mukaan olla tarpeellista. Laskemalla laadulliseen aineistoon voi päästä helpommin kiinni kuin vain jatkuvalla lueskelulla. Las-

kemalla voidaan myös varmistua siitä, että päätelmät, joita tutkimuksen tuloksina esitetään, eivät perustu ainoastaan tutkijan ”mututuntumaan”. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 98.)

Koimme sisällönanalyysin sähköisellä lomakkeella kerätyn aineiston analysointiin toimivaksi menetelmäksi sekä sen selkeyden vuoksi, mutta myös siksi, että sisällönanalyysi on paljon käytetty analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Osin juuri paljon käytettävyytensä vuoksi sisällönanalyysi on saanut kritiikkiä osakseen. Salon (2015, 170) kritiikin mukaan sisällönanalyysi menetelmänä lupaa enemmän kuin antaa. Hänen mukaansa analyysi pelkistyy luokitteluun ja niin sanottuun alkuvaiheen analyysiin. Salo vertaa sisällönanalyysia laariin, johon havainnot kaadetaan ja kun alkaa olla täyttä, esitellään laarit analyysin tuloksina. Tämän perusteella sisällönanalyysi analyysimenetelmänä jää pinnalliseksi. Menetelmän käytön yksinkertaistumisen vaarana on myös tutkijan ajatteluprosessin yksinkertaistuminen. (Salo 2015, 171, 160.)

Kuten jo yllä totesimme, omalla kohdallamme sisällönanalyysi kuitenkin osoittautui toimivaksi. Löysimme sen avulla pääteemat, joihin pureduimme vertaillen aiemman tutkimuksen kanssa. Emme kokeneet sisällönanalyysiä pelkkänä alkuvaiheen analyysinä, kuten Salo (2015) on kuvaillut. Näemme, että tutkija voi pitkälti itse vaikuttaa siihen, kuinka pinnalliseksi tai syvälliseksi analyysi jää, oli analyysimenetelmä mikä hyvänsä. Koemme, että sisällönanalyysilla mahdollisuudet ovat runsaat. Lisäksi Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs (2014, 8) painottavat, että sisällönanalyysin prosessin jokaisen vaiheen (valmistelu, organisointi ja raportointi) perusteellinen kuvailu lisää analyysiprosessin luotettavuutta.

Olemme ryhmitelleet aineiston tutkimuksen tuloksissa lähestulkoon samoihin kategorioihin, jotka löytyvät analyysirungosta teoreettisen viitekehyksen ja kyselylomakkeen pohjalta. Tutkimuksen tulokset olemme kirjoittaneet käyttäen aineistosta löydettyjä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä kuvauksia sekä aiheeseen liittyvää tutkimusta ja kirjallisuutta. Lisäksi olemme poimineet luokanopettajien vastauksista sitaatteja tukemaan ja perustelemaan aineistosta tekemiämme tulkintoja. Sitaatteja tulee käyttää laadullista aineistoa analysoidessa perustellusti ja erottaa ne selkeästi tekstistä esimerkiksi kursivoimalla (Eskola, 2018, 197). Sitaatit olemme merkinneet tulosluvussa sekä lainausmerkeillä että kursivoimalla.

## 4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, jotka saimme analysoimalla aineistoamme sisällönanalyysin keinoin. Tulokset ovat esillä kahdessa eri alaluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa raportoimme oppilaan hyvinvoinnin rakentumista opettajien näkemysten mukaisesti. Toisessa alaluvussa käsittelemme luokanopettajien kokemuksiin perustuvia keinoja edistää oppilaan hyvinvointia koulussa. Kokoamiamme tuloksia peilaamme aiempaan tutkimukseen aiheesta.

### 4.1 Oppilaan hyvinvoinnin rakentuminen

Kyselyn ensimmäisessä avoimessa kohdassa kysyimme luokanopettajilta, mistä asioista oppilaiden hyvinvointi heidän mielestään koostuu. Yhteensä yhdeksässä vastauksessa oli monipuolisia kuvauksia asioista, jotka rakentavat lapsen hyvinvointia, ja jotka voidaan liittää *fyysiseen*, *sosiaaliseen* tai *psykkiseen* hyvinvointiin. Kolme opettajaa käytti käsitteitä ”fyysinen”, ”sosiaalinen” ja ”psykkinen (henkinen)” kuvaillessaan oppilaan hyvinvointiin kuuluvia asioista vastauksissaan. *Turvallisuuden* käsite oli mainittu yhteensä kahdeksassa vastauksessa. Päätimme aineiston analyysissa muodostaa nämä neljä alaluokkaa ja ryhmitellä aineiston niiden mukaisesti.

Oppilaan *fyysisiin perustarpeisiin* liitettäviä mainintoja vastauksissa oli terveellinen ja riittävä ravinto, riittävä uni ja lepo, vaatetus, leikki ja ulkoilu. Eräs luokanopettaja kuvaili oppilaan hyvinvoinnin koostumista seuraavalla tavalla:

“ – – perustarpeet huomioidaan (ruoka, uni, lepo, leikki) – – ”

Luokanopettajan kuvauksessa hyvinvointi koostuu perustarpeiden huomioimisesta muun muassa ravinnon, unen ja leikin avulla. Myös Minkkisen (2013, 34) luomassa *lapsen hyvinvointimallissa* fyysinen kouluhyvinvointi määrittää oppilaan fyysisen terveyden. Esimerkiksi oppilaan terveyden tila ja kontekstuaaliset tekijät kuten koululiikunta ja -ruokailu vaikuttavat oppilaan fyysiseen terveyteen. Suomisen (2006, 16) mukaan fyysinen hyvinvointi koostuu riittävästä unesta ja levosta, terveellisestä ruokavaliosta sekä säännöllisestä ja monipuolisesta liikunnasta.

*Sosiaaliset suhteet ja taidot*, joihin voidaan liittää aineistossa mainitut luotettavat ja välittävät suhteet vanhempiin tai huoltajiin, kavereihin, ystäviin ja opettajaan sekä kokemus yhteisöön ja

porukkaan kuulumisesta rakentavat myös luokanopettajien mielestä oppilaan hyvinvointiin. Eräs luokanopettaja kuvaili hyvinvoinnin koostumista seuraavalla tavalla:

“ – – kokemus siitä, että on tasavertaisena jäsenenä mukana kaveri- ja luokkayhteisössä – – ”

Konun (2002, 44–45) *koulun hyvinvointimallissa* sosiaalisiin suhteisiin kuuluu muun muassa opettajan ja oppilaan välinen suhde, suhteet koulutovereihin sekä ryhmädynamiikka. Janhunen (2013) *kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksissa* yhteisöllisyyden osa-alueeseen kuuluu oppilaiden sosiaaliset suhteet koulu yhteisöön. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan muun muassa vertaisryhmän koheesiolla, joukkoon hyväksynnällä sekä kaverisuhteiden laadulla on suuri merkitys heidän elämässään. (Janhunen, 2013, 80.)

Lisäksi oppilaan hyvinvointi koostuu vastaajien mukaan *psykkisestä tilasta*, johon vaikuttaa oppilaan kokemukset tasavertaisuudesta, itsetunnosta ja -varmuudesta, riittävyden tunteesta, kuulluksi tulemisesta, ennakoitavasta ja säännöllisestä arjesta sekä näiden asioiden tuomasta hyvästä olost. Yksi kyselyyn vastannut opettaja kuvasi vastauksessaan oppilaan hyvinvoinnin koostumista seuraavanlaisesti:

“*Lapsi tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on ja häntä kannustetaan ja rohkaistaan.*”

Minkkinen (2015) jakaa *lapsen hyvinvointimallissaan* psyykkisen hyvinvoinnin emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluhyvinvointiin. Emotionaalinen kouluhyvinvointi käsittää koulun sosiaalisten suhteiden, koulutyön ja kouluympäristön oppilaassa herättämät *emootiot*. Kognitiiviseen kouluhyvinvointiin Minkkinen näkee kuuluvan erilaiset ajatteluun ja tietoon liittyvät toiminnot. (Minkkinen, 2015, 34.)

Luokanopettajien vastauksissa nousi esille *turvallisuuden* käsite oppilaan hyvinvoinnin rakentumisen kuvauksissa. Opettajat kertoivat vastauksissaan oppilaan hyvinvoinnin koostuvan turvallisuuden tunteesta, turvallisesta oppimisympäristöstä, turvallisesta ilmapiiristä koulussa ja luokassa, turvallisesta arjesta ja kodista, turvatusta koulunkäynnistä ja opiskelusta sekä turvallisesta opettajasta.

Yksi kyselyyn vastanneista luokanopettajista kertoi turvallisuudesta osana oppilaan hyvinvoinnin rakentumista:

“*Turvallisuuden tunteesta ja pystyvyyden kokemuksesta. Oppilaan hyvinvointiin koulussa liittyy niin fyysisten rajojen löytäminen ja luotto siihen, ettei niitä rikota, kuin myös kokemus siitä, että on tasavertaisena jäsenenä mukana kaveri- ja luokkayhteisössä.*”



Myös Janhunen (2013) on määritellyt turvallisuuden tunteen (subjektiivinen/loving) yhdeksi kouluhyvinvoinnin ulottuvuudeksi. Oppilaiden näkökulmasta turvallisuuden tunteen mahdollistamisessa opettajalla on ensiarvoisen tärkeä rooli. Opettajan on mahdollista vahvistaa luokan ryhmähenkeä ja sitä, että oppilas tuntee olevansa oman luokkansa jäsen ja kuuluvansa ryhmään. Oppilaat kokivat, että aikuisilla, opettajilla ja vanhemmillä, on velvollisuus luoda turvallisuuden tunnetta ylläpitäviä ja lisääviä puitteita. Turvalliset aikuiset pystyvät takaamaan oppilaille sellaisen ympäristön, jossa on turvallista käydä koulua. (Janhunen, 2013, 79, 83–85.)

Konun (2002) *koulun hyvinvointimalli*, jossa kouluhyvinvoinnin käsite pohjautuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan ja kirjallisuuteen, muodostuu neljästä osa-alueesta: koulun olosuhteista (having), sosiaalisista suhteista (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (being) sekä terveyden tilasta (health) (Konu, 2002, 43–44). Janhunen (2013, 79) on pohjannut eri tarveteoreettisiin näkökulmiin määrittelemänsä *kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet*, jotka ovat ulkoiset tai materiaaliset järjestelyt, yhteisöllisyys, turvallisuuden tunne, identiteetti sekä toiminnallisuus tai osallisuus. Minkkisen (2015) laatimassa *lapsen hyvinvointimallissa* esitetään hyvinvoinnin ulottuvuudet (fyysinen, sosiaalinen, psyykkinen ja materiaallinen), ennakkaja reunaehdot hyvinvoinnille sekä yhteydet eri elementtien välillä. Minkkinen kuvaa hyvinvoinnin eri ulottuvuuksien ja elementtien olevan vuorovaikutuksessa keskenään. (Minkkinen, 2015, 61.) Kaikista aiemmista hyvinvointimalleista on löydettävissä samankaltaisuuksia aineistoamme nähden, mutta luokanopettajien esille nostama turvallisuusaspekti oppilaan hyvinvointiin liittyvänä ulottuvuutena on tuotu aiemmin esille ainoastaan Janhusen (2013) *kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksissa*.

## 4.2 Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä

### 4.2.1 Oppilaan fyysisen hyvinvoinnin edistäminen

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat näkivät *liikunnan* tärkeänä fyysisen hyvinvoinnin edistämisen keinona. Vastanneista kaikkiaan 11 nosti esiin liikunnan tärkeyden fyysisen hyvinvoinnin edistäjänä ja heistä kahdeksan piti eri keinoin *liikunnan lisäämistä koulupäiviin* tärkeänä fyysisen hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Luokanopettajat kertoivat tuovansa koulupäiviin liikuntaa koulupäivien jaksottamisen, toiminnallisten koulutehtävien, taukoliikunnan sekä välituntiliikunnan avulla. Liikuntaan *innostamista ja kannustamista* pidettiin tärkeänä.

Yksi kyselyyn vastannut luokanopettaja kuvaili liikuntaan kannustamista seuraavalla tavalla:

*”Voin kannustaa oppilaita toiminnalliseen oppimiseen suunnittelemalla kyseisiä oppitunteja.*

*Voimme pitää taukojumppia tai liikuntapäiviä sekä järjestää erilaisia luontoretkiä.”*

Myös lapsille ja nuorille osoitetun liikkumisen suosituksen mukaan opettajan keinoja liikunnan lisäämiseksi koulupäiviin ovat koulupäivien hyvä jaksottaminen, fyysisesti aktivoivat opetusmenetelmät oppitunneilla, välituntiliikuntaan houkuttelevuus sekä opettajan oma kannustus, innostus ja esimerkki (OKM, 2021, 33). Pitkä, yhtäjaksoinen istuminen aiheuttaa terveyshaittoja lapsille ja nuorille. Sen sijaan säännöllinen liikunta ja kohtuullinen istuminen tukevat lapsen tai nuoren terveyttä ja hyvinvointia. Aktiivinen ja liikunnallinen arki ovat myös yhteydessä parempiin oppimistuloksiin. Sosiaali- ja terveysministeriön suositus istumisen vähentämiseksi (2015) ohjeistaa opettajia tukemaan lapsen liikkumista, toimintaa ja oppimista ikään sopivalla tavalla. Suosituksen mukaan opettajien tulisi pyrkiä vähentämään ja katkaisemaan oppilaiden pitkiä istumajaksoja ja paikallaan oloa poistamalla vapaasti liikkumista estävät kiellot ja rajoitukset sekä lisäämällä koulupäiviin ja opetukseen asentojen vaihtelua ja monipuolista fyysistä aktiivisuutta. Opettaja voi itse toiminnallaan olla esimerkkinä oppilailleen. (STM, 2015, 17, 23.)

Kahdeksan kyselyyn vastannutta opettajaa pitivät *terveellistä ravintoa* tärkeänä osana fyysistä hyvinvointia. Yksi luokanopettajista kertoi pyrkivänsä huolehtimaan, että oppilaat söisivät kouluruokailussa *riittävästi*. Luokanopettajat *seurasivat oppilaiden ruokailua* koulupäivien aikana. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ja valtion ravitsemusneuvottelukunnan ruokasuositusten (2019) mukaan jokainen ruokailutilanne koulussa ja varhaiskasvatuksessa on kasvatus-tilanne, jossa lapset tutustuvat uusiin ruoka-aineisiin, oppivat rakenteita ja makuja, yhdessä oloa ja ruokapuhetta sekä syömisen perustaitoja. Koko kasvatusyhteisöllä tulee olla yhteisesti määritellyt ruokakasvatuksen tavoitteet. Vanhempien ja koulun yhteistyönä tuetaan hyvien ruokattuumusten kehittymistä ja ehkäistään ravitsemusongelmien syntyä. (THL & VRN, 2019, 88, 93.)

Luokanopettajat kertoivat *keskustelevänsä oppilaiden kanssa terveellisestä ravinnosta* sekä *kannustavansa syömään terveellisesti*. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2018) mukaan lapset ja nuoret ovat nykypäivänä yhä terveystietoisempia ja näin ollen haluavat syödä terveellisemmin. He kuitenkin tarvitsevat tukea ja perusteita valinnoilleen niin koulussa kuin kotonakin. Opettaja on tärkeässä roolissa ravitsemus- ja tapakasvattajana. (VRN, 2018, 22.) Aikuisten roolimallin ja toiminnan merkitystä terveyttä ja hyvinvointia edistävien ruokailutottu-

musten oppimisessa ei voi korostaa liikaa. Aikuisten velvollisuus on järjestää sellainen ruokailuympäristö, jossa terveelliset valinnat, hyvinvointia edistävä oppiminen sekä miellyttävä sosiaalinen kanssakäyminen mahdollistuvat. Ruokakasvatuksessa syöminen ja ruoka yhdistyvät laajasti fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Ruokakasvatuksen tavoitteena on edistää myönteistä suhtautumista syömiseen ja ruokaan sekä tukea monipuolisia ja terveystta edistäviä ruokailutottumuksia. (VRN, 2018, 63.)

*Uni, rentoutuminen tai lepo* osana fyysistä hyvinvointia nousivat esiin viiden luokanopettajan vastauksista. Opettajat kertoivat seuraavansa lapsen virkeyttä ja ottavansa asian puheeksi, mikäli huomasivat lapsen olevan poikkeuksellisen väsynyt. Vastanneista kaksi kertoivat järjestävänsä koulupäivien aikana aikaa myös rauhoittumiselle tai levolle mahdollisuuksien mukaan. Myös aiemman tutkimuksen mukaan riittävä uni on koululaisen hyvinvoinnin reunaehto ja välttämätöntä lapsen kasvulle sekä kehitykselle. Lisäksi riittävä uni on edellytys parhaalle oppimiselle ja muistamiselle, sillä päivällä opitut asiat siirtyvät unen aikana työmuistista pitkäkestoiseen muistiin. (Paavonen ym., 2013, 137; Tynjälä & Kannas, 2004, 145.)

Tärkeitä keinoja fyysisen hyvinvoinnin edistämiseksi luokanopettajat pitivät edellä mainituista *aiheista keskustelua, aiheisiin kannustamista* sekä tarvittaessa *yhteydenottoa kotiin*. Eräs luokanopettaja kuvaili fyysisen hyvinvoinnin edistämisen keinojaan seuraavanlaisesti:

*“Taukoliikunnan mahdollistaminen, kannustaminen liikkumaan. Puheeksi ottaminen, jos tuntuu esim. ettei lapsi syö tai nuku tarpeeksi.”*

Opettajan kuvauksesta käy ilmi hänen pyrkimyksensä edistää fyysistä hyvinvointia monipuolisilla keinoilla. Kuvauksessa tiivistyy myös hyvin liikunnan, ravinnon ja unen tärkeys oppilaan fyysiselle hyvinvoinnille.

#### 4.2.2 Oppilaan sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen

Vahvimpana sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keinona aineistosta esiin nousi luokan ryhdynämiikkaan vaikuttaminen. Kaikkiaan 11 luokanopettajaa kuvaili eri tavoin ryhmään vaikuttamisen olevan sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keino. Myös Konun (2002, 62) väitöstudiumuksen mukaan koulun ryhmissä toimiminen on tärkeä tekijä lapsen hyvinvoinnille. Viisi kyselyymme vastannutta opettajaa käytti kuvaillessaan termiä *ryhmäyttäminen*. Toivanen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden ryhmäytymistä osana teatterityön

prosessia. Hänen mukaansa ryhmäytyminen lisää ryhmän jäsenten kokemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmäytyneen ryhmän koheesio on voimakas (Toivanen, 2002, 191–192.) Ryhmäytymisestä kyselyymme osallistuneet luokanopettajat kertoivat eri tavoin. Eräs vastanneista kuvasi pyrkivänsä ryhmäytymisellä siihen, että oppilaat kokisivat olonsa kotoisaksi omassa ryhmässään. Kolme luokanopettajaa kertoi päättävänsä itse parit tai ryhmät luokassa koulutöitä varten.

Eräs luokanopettaja kuvaili ryhmäyttämistä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keinonaan seuraavanlaisesti:

*“Ryhmäyttäminen ja muu luokkahenkeen panostaminen. Luokan ilmapiirillä iso merkitys. Lisäksi järjestän tunneille monipuolisesti ryhmätilanteita, ryhmien kokoonpanoa vaihdellen, jolloin oppilaat saavat harjoitusta erilaisten luokkakavereiden kanssa työskentelystä.”*

Vastauksessa luokanopettaja kuvailee ryhmäyttämisen parantavan *luokkahenkeä* ja *luokan ilmapiiriä*. Laineen (2002, 232) mukaan on hyvä kiinnittää huomiota luokan ja ryhmän sosiaalisen ilmapiirin ja rakenteen ohjaamiseen. Myös kyselymme muissa vastauksissa ilmeni, että ryhmäytymisellä pyrittiin ryhmän *hyvän ilmapiirin* saavuttamiseen. Laine (2002) on todennut, että opettajalla on tärkeä vastuu jokaisen oppilaan hyvinvoinnista vaikuttamalla ryhmän toimivuuteen (Laine, 2002, 232). Nikkolan ja Löppösen (2015, 10) mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu ymmärrys ryhmäilmiöistä ja ryhmistä, sillä opettajat työskentelevät päivittäin erilaisten ryhmien parissa.

*Kaverisuhteiden ylläpitoa* pidettiin tärkeänä sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Kaikkiaan viidessä vastauksessa nousi esille kaverisuhteiden ylläpito eri tavoin. Myös Minkkisen (2015, 67) mukaan koulun sosiaalisten suhteiden laatu on merkittävästi yhteydessä alakouluikäisen lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Tutkimukseemme vastanneiden luokanopettajien keinoja kaverisuhteiden edistämiseksi olivat *kaveritaitojen opettaminen*, *kaverisuhteiden tukeminen* ja niissä *kannustaminen*. Myös Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteet ja toverisuosio vaikuttavat lapsen hyvinvointiin sekä määrittävät lapsen paikkaa vertaisryhmän jäsenenä. Aikuisen voi tunnistaa lasten ystävyysuhteita siitä, että ystävykset viihtyvät ja haluavat viettää paljon aikaa yhdessä sekä osoittavat toisiaan kohtaan myönteisiä tunteita. (Salmivalli, 2005, 25–26, 36.) Ystävyysuhteet ovat oppilaiden intiimiä aluetta, johon opettajan ei haluta puuttuvan. Opettajalla kuitenkin on mahdollisuus vaikuttaa monin tavoin siihen, minkälaiseksi yhteisö ja sen sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat. Hän voi olla välillisesti mukana ystävyysuhteiden

den syntymisessä. Ennen kaikkea opettaja voi säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat oppivat ottamaan toiset huomioon ja oivaltavat, ettei ketään jätetä yksin. Opettaja voi myös ohjata oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä sekä taitoja solmia ystävyys-suhteita. (Laine, 2002, 178.)

Viisi luokanopettajaa kertoi *negatiivisiin ilmiöihin* kuten *ristiriitoihin* ja *kiusaamiseen puuttumisesta* sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keinona. Tällaisten negatiivisten ilmiöiden ehkäisy ja niihin puuttuminen oli vastaajien mielestä myös olennainen osa kaveri- ja ryhmässä toimimisen taitoja. PISA-tuloksessa (Väljærvi, 2015, 25) ilmeni, että runsaasti kiusaamista kokeneiden oppilaiden yhteenkuuluvuus kouluyhteisöön oli heikompaakaan sekä yleinen elämään tyytyväisyys huomattavasti vähäisempää kuin vähäistä kiusaamista kokeneiden oppilaiden. Pörhölän (2008) mukaan kiusaaminen on vakava kehityksellinen riskitekijä sekä kiusatulle että kiusaavalle lapselle tai nuorelle. Kiusaamisen kaltaisilla vertaissuhdeongelmilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia yksilön sosiaaliseen, psyykkiseen sekä fyysiseen hyvinvointiin ja tätä kautta pitkälle koko hänen elinkaarensa. Sen sijaan oppilailla, jotka eivät kiusaa tai ole kiusaamisen kohteena, on hyvät sosiaaliset, psyykkiset sekä fyysiset voimavarat tulevaisuuteen suuntautumiseen. (Pörhölä, 2008, 94–104.)

Eräs luokanopettaja kuvaili sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keinojaan seuraavasti:

*“Kannustan olemaan kaikkien kaveri, ei kiusata, haukuta tai jätetä yksin.”*

Vastauksessa luokanopettaja kuvailee kiusaamisen ehkäisyä osana sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä. Minkkisen tutkimustuloksen (2015, 82) mukaan koulukiusatuksi tuleminen ja lapsen kokemus opettajalta saamastaan tuesta ovat yhteydessä sekä lapsen masennusoireisiin, että kouluviihtyvyyteen. Myös Konun väitöstutkimuksesta (2002, 62) ilmenee, että sosiaaliset suhteet koulussa ja etenkin ei-kiusattuna oleminen sekä luokkakavereiden kanssa toimeen tuleminen vaikuttavat lapsen hyvinvointiin.

Neljän luokanopettajan vastauksista nousi esille *sosiaalisten taitojen opettaminen* sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen keinona. Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisten taitojen opettamiseen perustuvissa interventioissa on pyrkimyksenä vaikuttaa suoraan lapsen käytökseen. Lapselle opetetaan konkreettisia taitoja, joilla nähdään olevan vaikutusta kaverisuosiin. Toisissa interventio-ohjelmissä korostuu enemmän käyttäytymisen vahvistaminen, toisissa mallioppi-minen – usein mukana ovat molemmat elementit. Taustalla on ajatus siitä, että lapsen ottaessa käyttöön opittuja sosiaalisia taitoja, kognitiiviset prosessit muuttuvat vastaaviksi. (Salmivalli, 2005, 183.)

Keskustelu ja kuulumisten kysely oppilaalta nousi kolmen luokanopettajan vastauksista esiin sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisen keinona. Yksi opettajista perusteli kuulumisten kyselyn tukevan sosiaalista hyvinvointia, sillä näin oppilaat saavat kuulluksi tulemisen kokemuksia. Eräs opettajista pohti vastauksessaan, että luokassa hänen tulisi puhua nykyistä enemmän tunteista ja sosiaalisista taidoista, mutta vetosi ajan puutteeseen.

#### 4.2.3 Oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen

Kymmenen luokanopettajaa kuvaili vastauksissaan pyrkivänsä edistämään oppilaan psyykkistä hyvinvointia oman toimintansa avulla. Opettajan oma toiminta liittyi joko tapaan, jolla opettaja *kohtaa oppilaat* tai pyrkimykseen vaikuttaa *yleiseen ilmapiiriin* luokassa.

Opettajat kohtaavat oppilaat tukien ja tsempten. Opettajat kuuntelevat arvostaen oppilaita, juttelevat ja ovat aidosti läsnä oppilaiden kanssa kohtaamisissa. Eräs vastaaja koki, että pystyy työssään opettajana vahvistamaan oppilaan kokemusta siitä, että oppilas riittää sellaisena kuin on. Toinen vastaaja kertoi, että suuressa oppilasryhmässä pieni henkilökohtainen huomio oppilaalle, esim. peukutus, taputus tai kehu on paljon. Hän kertoi myös, että pyrkii luomaan oppilaille onnistumisen tunteita pienistäkin asioista. Myös Hylanderin mukaan (2016, 304) oppilaan onnistuminen koulussa tukee hänen hyvinvointiaan.

Eräs luokanopettaja mainitsi *positiivisen pedagogiikan* vastauksessaan:

*”Käytän positiivista pedagogiikkaa, kehun. Silloin lapselle syntyy hyvä käsitys itsestä oppijana ja tunne, että osaa, pystyy ja on kyllin hyvä.”*

Positiivisella pedagogiikalla sovelletaan positiivisen psykologian menetelmiä ja periaatteita kasvatus- ja opetustoiminnassa. Sen avulla edistetään koulu- ja kasvatusyhteisön hyvinvointia sekä opetetaan hyvän luonteen taitoja perinteisen kasvatuksen, tietojen ja taitojen rinnalla. Oppilaiden hyvinvointi edistää heidän myönteistä käyttäytymistään koulussa, kouluun kiinnittymistä, osallistumista yhteisiin aktiviteetteihin sekä hyviä ihmissuhteita kouluyhteisössä. (Leskinen & Sandberg, 2019, e-aineisto.) Vastavuoroisesti positiivisten sosiaalisten suhteiden koulussa on huomattu olevan yhteydessä korkeampaan emotionaalisen hyvinvoinnin tasoon lapsilla (Minkkinen, 2015, 74.)

Positiivisen pedagogiikan vahvuusperustaisessa opetuksessa lapsia ja nuoria ohjataan olemaan tietoisia heidän itsensä, läheistensä ja ympäristön vahvuuksista. Oppilaiden omien sekä muiden vahvuuksien mukaista toimintaa pyritään tunnistamaan ja sanoittamaan. Näitä vahvuuksia

myös hyödynnetään kouluarjessa ja kehitetään edelleen. (Leskinen & Sandberg, 2019, e-aineisto.) Usean luokanopettajien vastauksissa oli viitteitä positiivisen pedagogiikan menetelmistä (oppilaiden omien vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen), mutta muut opettajat paitsi yksi eivät käyttäneet kyseistä käsitettä vastauksessaan.

Kyselyymme vastanneet opettajat kertoivat edistävänsä oppilaan psyykkistä hyvinvointia myös *panostamalla luokan ilmapiiriin*. Vastaajat pyrkivät luomaan luokan turvalliseksi, hyväksyväksi ja toisia kunnioittavaksi ympäristöksi kaikille. Salovaara ja Honkonen (2011) painottavat, että oppilaan turvallisuuden tunne on tärkeä asia luokassa. Oppilaalla tulee olla sellainen olo, että hän voi kysyä opettajalta mitä tahansa ilman, että hän joutuu naurunalaiseksi tai muuten nolatuksi. Tämä liittyy myös työrauhaan koulussa. Oppilaalla on turvallinen olo, kun hän tietää, mitä häneltä odotetaan. Oppilaan tulee voida tuntea itsensä hyväksytyksi riippumatta siitä, miten hän suoriutuu muihin nähden. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11.) Myös aiemman tutkimuksen perusteella opettajat ovat tunnistaneet koulukontekstin yhteyden oppilaiden terveille kehitykselle. Opettajat pyrkivät esimerkiksi kehittämään turvallisen ja osallistavan ilmapiirin luokkaan ja koko kouluun osana oppilaiden mielenterveyden (*mental health*) tukemista. (Mælan, Tjomsland, Baklien, Samdal & Thurston, 2018, 48.)

Eräs kyselyyn vastannut luokanopettaja kertoi kokevansa, että säännöt ja struktuuri tuovat oppilaille turvallisuuden tunnetta. Salovaaran ja Honkosen (2011, 129) mukaan sekä koulun yhteiset että yksittäisen luokan omat säännöt lisäävät turvallisuutta. Trogen (2020, 87) painottaa myös, että hyvinvoinnin ja turvallisen kehityksen näkökulmasta lapsilla on oltava johdonmukaiset rajat, jotka aikuinen on asettanut. Turvallinen vuorovaikutus kouluarjessa ja -yhteisössä edistää oppilaiden psyykkistä hyvinvointia (Karppinen & Pihlava, 2016).

Neljä luokanopettajaa mainitsi aineistossa edistävänsä oppilaan psyykkistä hyvinvointia *tunne- ja vuorovaikutustaitojen* opettamisen avulla. Opettajat sanoittavat tunteita oppilaille ja opettavat tunteiden hyväksymistä. Hylander (2016) painottaa, että tutkimusten mukaan lapsella on hankala oppia, jos hän on vihainen, surullinen tai kiihtynyt. Toisaalta taas voidessaan hyvin lapsi suoriutuu paremmin koulussa. Oppilaan itsetunto vahvistuu, kun hän ymmärtää tai oppii uutta. Opettajalta saatu palaute on tässä asiassa merkittävää. (Hylander, 2016, 304, 306.) Myös Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelu auttaa koulu-työskentelyä yksin ja ryhmässä, nuorten itsetuntemuksen kehittymistä sekä muiden arvostamisen oppimista. Nämä asiat ovat tärkeitä sekä kouluaikana että myöhemmin elämässä. Jotta opettaja voisi tukea oppilaita tunteiden käsittelyssä ja niihin liittyvien taitojen oppimisessa, tulee

opettajan olla myös itse riittävän tietoinen omasta itsestään, toiminnastaan sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojensa tasosta. Opettajan tulisi myös itse kyetä kehittämään näitä taitoja. Lisäksi opettajan tulisi myös pitää huolta omasta jaksamisestaan ja työhyvinvoinnistaan. (Salovaara & Honkonen, 2011, 83.) Ahtolan (2016) mukaan psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä asioita voidaan opetella koulussa esimerkiksi harjoittelemalla itsensä ja muiden kanssa toimeen tulemisen taitoja ja kiusaamiseen puuttumalla.

Aineistossa viisi luokanopettajaa mainitsi oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin edistämisen keinoksi myös *moniammatillisen tuen piiriin ohjaamisen* tarvittaessa. Opettajat pyrkivät itse olemaan oppilaiden tukena, mutta tarpeen vaatiessa oppilaat voidaan ohjata eteenpäin muiden asiantuntijoiden pariin, kuten oppilashuoltoryhmä, koulukuraattori tai erityisopettaja. Ahtolan teoksen artikkeleissa on esimerkkejä siitä, että esimerkiksi psykologin konsultaatiota, tietoja ja taitoja voidaan käyttää peruskouluissa edistämään kaikkien oppilaiden psyykkistä hyvinvointia, eikä pelkästään niiden, jotka ovat psykologin asiakkaita (Ahtola, 2016).

Minkkisen (2015) väitöstutkimuksen mukaan norjalaisilla lapsilla koulussa tapahtuvien vuorovaikutussuhteiden laadun yhteys masennusoireisiin on vahvempaa kuin koulumenestyksen. Suomalaisilla lapsilla on huomattu samanlaisia tuloksia, mutta ero ei ole ollut tutkimuksissa tilastollisesti merkitsevä. Molemmissa maissa eniten masennusoireita selitti oppilaan joutuminen kiusaamisen uhriksi sekä oppilaan oma koulun sujumisen tilannearvio. Suomalaisessa aineistossa löydettiin enemmän masennusoireita tytöillä kuin pojilla, vähävaraisista perheistä tulevilla sekä maahanmuuttajaperhetaustaisilla oppilailta. (Minkkinen, 2015, 65.)

#### 4.2.4 Koulu turvallisenä kasvuympäristönä

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat kuvailivat koulua turvallisenä kasvuympäristönä sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Kymmenen luokanopettajaa kertoi vastauksissaan turvallisen kasvuympäristön perustuvan *koulun henkilökunnan toiminnalle*. Turvalliseksi kasvuympäristöksi kuvailtiin sellaista koulua, jossa opettajat ovat aidosti kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista. Aikuisten tulisi pystyä keskittymään perustyöhönsä sekä toimimaan johdonmukaisesti yhteisten sääntöjen mukaan. Opettajien tulisi myös reflektoida omaa toimintaansa eli nähdä omat ”kasvupaikkansa”. Onnismaan (2010) mukaan koulu oppimisympäristönä määrittää osaltaan oppilaiden ja opettajien hyvinvointia. Vastaavasti sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointi vaikuttaa opettajan kokemukseen perustehtävässä eli opetuksessa ja kasvatuksessa



onnistumisesta, mikä taas vaikuttaa suuresti opettajan työssä kokemaan hyvinvointiin. Voimavaroja opettajan työssä voidaankin nähdä olevan esimerkiksi palkitsevat suhteet oppilaisiin, kokemus työn itsenäisyydestä ja vaikutusmahdollisuuksista, tarvittaessa tuki ja palaute esimieheltä tai rehtorilta, tehokas informaationkulku sekä kehittävät ja innovatiiviset työskentelytavat koulussa. (Onnismaa, 2010, 45, 51–52.)

Yksi kyselyyn vastannut luokanopettaja painotti vastauksessaan, että kaikkien koulussa työskentelevien aikuisten tulisi ”puhaltaa yhteen hiileen” turvallisen kasvu ympäristön luomiseksi oppilaille. Koko henkilökunnan tulisi huolehtia oppilaisiin liittyvistä asioista, kasvattaa yhdessä kaikkia oppilaita, ottaa vastuuta ja tarvittaessa puuttua oppilasasioihin. Onnismaan (2010) mukaan opettajien keskinäiset ilmapiiriongelmat heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin, viihtyvyyteen koulussa sekä opetuksen laatuun. Selkeät, realistiset, yhteisesti hyväksytyt ja ymmärretyt tavoitteet edistävät hyvää työilmapiiriä. (Onnismaa, 2010, 25.)

Eräs vastaaja piti kollegoiden ja koulun johdon tukea tärkeänä turvallisen kasvu ympäristön kannalta. Toinen vastannut opettaja korosti rehtorin merkitystä pedagogisessa johtamisessa ja koulukulttuurin luomisessa. Myös Salovaara ja Honkonen (2011) pitävät toisten opettajien kannustusta ja tukea tärkeänä turvallisen koulun näkökulmasta. Kollegan palaute auttaa oman työn reflektoinnissa. Opettajien välinen yhteistyö tukee sekä oppilaiden kasvua että opettajien työtä ja työssä jaksamista. (Salovaara ja Honkonen, 2011, 168–170.) Ojala (2017) on väitöskirjassaan tutkinut opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevista oppilaista. Hänen tutkimukseensa vastanneista opettajista yli puolet kertoi tarvitsevansa vertaistukea eniten työssä jaksamiseen, mutta myös päivittäisten tilanteiden ja arjen läpikäynti sekä esimerkiksi muiden opettajien kokemusten hyödyntäminen olivat vertaistukitarpeen syitä. (Ojala, 2017, 74.)

Kuusi luokanopettajaa kuvaili vastauksissaan turvallista kasvu ympäristöä myös *oppilaan näkökulmasta*. Luokanopettajien mukaan turvallisessa kasvu ympäristössä oppilas voi tuntea kuuluvansa osaksi omaa ryhmäänsä. Oppilaan tulisi voida luottaa koulun aikuisiin. Myös Piispanen (2008) toteaa väitöstutkimuksessaan, että koulun tulee olla viihtyisä paikka, jossa oppilas voi tuntea olonsa hyväksi ja turvallisiksi. Turvallinen, kannustava ja innostava lapsikeskeinen oppimisympäristö vaikuttaa sekä oppilaiden että opettajien motivaatioon ja toimintaan. (2008, 131, 145.) Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien mukaan turvallisessa kasvu ympäristössä oppilaille on selkeät toimintamallit ja pelisäännöt. Kaksi luokanopettajaa painotti, että oppilaita ohjataan ja vaaditaan vastuulliseen käyttäytymiseen, esimerkiksi puhumaan toisillensa kunniollisesti ja kauniisti. Muita loukkaavaa ja arvostelevaa kielenkäyttöä tai elehdintää ei tule

sallia. Minkkinen (2015, 66) on huomannut tutkimuksensa tuloksissa, että kun luokkaympäristö on oppilasta tukeva, sillä on merkittävä rooli oppilaan hyvinvoinnille alakoulussa.

Eräs kyselyyn vastannut luokanopettaja painotti, että opettajan tulisi jaksaa panostaa pieniinkin asioihin oppilaan hyvän olon turvaamiseksi. Samoin Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opettajan merkitys turvallisessa kouluarjessa on suuri. Turvallisuudentunne koulu yhteisössä perustuu pienille asioille, joilla on lopulta suuri merkitys oppilaiden kannalta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 21–22.) Kun tarkastellaan turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus merkittävässä asemassa (Lindfors, 2012, 16).

Neljä luokanopettajaa mainitsi vastauksissaan, että turvallisessa kasvu ympäristössä ketään ei kiusata. Hamarus (2006) kuvaa väitöskirjassaan koulukiusaamisen horjuttavan luokan turvallisuudentunnetta moniulotteisesti sen aiheuttaman pelon vuoksi. Turvattomassa oppimisympäristössä voidaan nähdä usein esiintyvän ääneen lausumatonta pelkoa. Kiusaaja voi aloittaa kiusaamisen, koska pelkää itse tulevansa kiusatuksi. Kiusattu kokee turvattomuutta kiusaamisen vuoksi, ja luokan muut oppilaat pelkäävät, kuka on kiusaajan seuraava uhri. (Hamarus, 2006, 211.) Salmivallin (2016) mukaan se, miten oppilaat kokevat opettajan suhtautuvan kiusaamiseen, vaikuttaa kiusaamisen esiintyvyyteen. Kun kiusaamista ehkäistään systemaattisesti ja oppilaita osallistavalla tavalla, saadaan kaikki ottamaan vastuusta yhteisestä hyvinvoinnista. (Salmivalli, 2016, 79.)

Viisi luokanopettajaa mainitsi kuvauksessaan turvallisen kasvu ympäristön *fyysisiä ominaisuuksia*. Koulu turvallisena kasvu ympäristönä on vastanneiden mukaan ”terve” rakennus, jossa oppilaille on oma, viihtyisä luokkahuone. Erään opettajan mukaan koulun olisi hyvä olla ”lasten näköinen” fyysisiltä ominaisuuksiltaan, jolloin oppilaille olisi mahdollisuus erilaisiin aktiviteetteihin. Piispanen (2008) painottaa väitöstutkimuksessaan, että oma luokka on oppilaille merkittävä asia turvallisuuden näkökulmasta. Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että he saavat työskennellä heidän tuntemiensa ihmisten ympäröimänä koulussa. Mitä pienemmistä oppilaista oli kyse, sitä voimakkaammin he pitivät omaa luokkaa ja siellä tuttuja ihmisiä rauhoittavana ja turvallisuuden tunnetta luovana asiana. (Piispanen, 2008, 122.) Myös Lindfors (2012) pitää fyysisistä koulu ympäristöä merkittävänä tekijänä turvallisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. (Lindfors, 2012, 16.)

Mooren ja McArthurin (2017) tutkimuksessa nuoret kuvailivat ympäristöön liittyviä asioita, mitkä vaikuttavat heidän turvallisuuden tunteeseensa. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat ko-

kevansa eniten turvallisuuden tunnetta paikoissa, jotka on tehty lapsia ja nuoria varten, esimerkiksi juuri koulussa ja urheilukeskuksissa. He määrittivät ympäristön turvallisuutta myös sillä, oliko paikalla luotettavia aikuisia, mitä ihmiset siellä tekevät (meteli, ihmisten toiminnan ennakoitavuus), onko ympäristössä vaarallisia esineitä (esimerkiksi särkyvää lasia) ja onko ympäristö muuten lapsiystävällinen. (Moore & McArthur, 2017.)

Kasvatusyksikön koko turvallisen kasvuympäristön näkökulmasta jakoi kyselyyn vastanneiden luokanopettajien mielipiteitä. Kaksi opettajaa näki, että ”jättisuuri” koulu ei ole turvallisim vaihtoehto kasvuympäristönä ja liian suuressa yksikössä henkilökunnan yhteistyö ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla. Eräs toinen luokanopettaja kuitenkin painotti, että kasvuympäristön turvallisuus ei johdu koulun koosta, vaan opettajan asenne ratkaisee.

#### 4.2.5 Hyvinvoinnin seuraaminen ja hyvinvoinnista käytävä keskustelu

Osana kyselyämme kysyimme luokanopettajilta, *millä tavoin he seuraavat oppilaidensa hyvinvointia*. Kaikki 14 kyselyyn vastannutta opettajaa kertoivat *tarkkailevansa, havainnoivansa* tai *seuraavansa* oppilaitaan ja heidän hyvinvointiaan koulupäivien aikana. Osa opettajista kertoi tarkkailevansa oppilaita niin sanotuissa vapaissa tilanteissa, kuten välitunneilla kaverisuhteita tai ruokailussa oppilaan syömistä

Eräs luokanopettaja kertoi seuraavansa oppilaidensa hyvinvointia seuraavin keinoin:

*”Seuraan oppilaiden hyvinvointia tarkkailemalla heitä ja heidän käytöstään koulupäivien aikana. Jutustelen myös niitä näitä oppilaiden kanssa päivittäin. Oppilaista huomaa aika helposti, jos joku on pielessä esim. kotona tai kaverisuhteissa.”*

Vastauksesta ilmenee, että tarkkailemalla ja keskustelemalla oppilaan kanssa, opettaja huomaa oppilaastaan, jos tällä ei ole kaikki hyvin. Havainnoimalla ja tarkkailemalla opettajat kuvailivat seuraavansa myös, tapahtuuko oppilaan käytöksessä, olemuksessa tai kaverisuhteissa muutoksia tai onko oppilas masentuneen, hiljaisen tai syrjäänvetäytyvän oloinen.

12 vastannutta kertoivat seuraavansa oppilaiden hyvinvointia *keskustelemalla* heidän kanssaan tai *kyselemällä heidän kuulumisiaan* koulupäivien lomassa. Oppilaiden kanssa keskusteltiin koulun arjessa eri tilanteissa. Opettajat kuvailivat pyrkivänsä jutustelemaan oppilaiden kanssa säännöllisesti.

Eräs vastannut kuvaili seuraavansa oppilaan hyvinvointia keskustelun avulla seuraavasti:

*”Jatkuvasti havainnoiden. Oppilaista näkee helposti, jos he voivat huonosti. Yritän myös jututtaa säännöllisesti. Ihan arkipäivän keskustelut esimerkiksi ruokalassa avaavat lapsen elämäntilannetta ja tunnelmia.”*

Vastauksessa kuvaillaan, kuinka keskustelua käydään koulun arjessa säännöllisesti. Kaksi vastannutta vetosi ryhmäkoon vaikuttavan siihen, kerkeääkö oppilaiden kanssa jutustella säännöllisesti. Toinen heistä kuvaili nykyisen ryhmänsä olevan vain 13 oppilaan ryhmä, joten hänellä oli kokemuksensa mukaan aikaa jutella jokaisen oppilaansa kanssa päivittäin. Toinen taas kertoi pyrkivänsä havainnoinnin lisäksi kuuntelemaan oppilaitaan ja keskustelemaan heidän kanssaan, mutta totesi, ettei aikaa 24 oppilaan ryhmässä juuri jää moiseen. Myös Mælanin ja kollegoiden (2018) mukaan opettajien kokemus on, että aikaa ja resursseja oppilaiden mielen-terveyden tukemiseen on rajallisesti ja tästä koituu opettajille paineita.

Kolme vastannutta kertoi tarkkailun ja keskustelun lisäksi seuraavansa oppilaidensa hyvinvointia koulussa toteutettavien vuosittaisten *kyselyiden avulla*. Esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliitto on vuodesta 2018 lähtien teettänyt kouluilla hyvinvointikyselyitä, joissa selvitetään koululaisten näkemyksiä hyvinvointiin liittyen.

Osa vastanneista kertoi, miten he toimivat havaitessaan oppilaan hyvinvoinnissa huolta. Neljä vastannutta kertoi olevansa *yhteydessä oppilaan kotiin*, mikäli hyvinvoinnissa ilmeni huolta. Kolme kertoi *keskustelevänsä oppilaan kanssa kahden kesken* esittäen oppilaan hyvinvointiin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että opettajien kiinnostus oppilaan kuulumisista sekä opettajan oppilaalle osoittama tuki ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan hyvinvoinnille (Konu, 2002, 62; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009, 79).

Kysyimme luokanopettajilta omana kysymyksenään myös, *keskustelevatko he oppilaiden kanssa hyvinvointiin liittyvistä asioista* ja mikäli keskustelevat, *miten ja missä tilanteissa he tapaavat keskustella*. Kaikki vastanneet kertoivat keskustelevänsä oppilaiden kanssa hyvinvoinnista. Aineistosta nousi esiin, että luokanopettajat keskustelevat oppilaidensa kanssa hyvinvoinnista *kahdenkeskisissä keskusteluissa* sekä *koko luokan kanssa yhteisesti*. Keskusteluja käytiin *ruokailussa, välitunneilla* sekä *koulupäivän aluksi*. Lisäksi keskusteluja käytiin *oppitunneilla*, jos aiheena oli jokin hyvinvointiin liittyvä tema tai muuten vain tuntien lomassa.

Viisi kyselyyn vastannutta kertoi keskustelewansa oppilaidensa kanssa hyvinvoinnista kahdenkeskisissä keskusteluissa, joissa hyvinvoinnista keskusteltiin henkilökohtaisemmin esimerkiksi kyselemällä kuulumisia tai tiedustelemalla, miten kotona menee. Yksi kyselyyn vastannut luokanopettaja kertoi kahdenkeskisistä keskusteluistaan oppilaiden kanssa seuraavalla tavalla:

*” – Jos näen, että jollain on huono päivä ja mikään ei onnistu, niin yleensä kysyn että miten menee? Usein myös riitoja selvitellessä, saatan jäädä jonkun kanssa vielä kahdenkesken ja kysyä että miten menee ja miksi kyseinen tilanne oli mennyt niin tunteisiin tms. ”*

Vastauksesta ilmenee, että opettaja huolehti oppilaistaan kuulumisia kyselemällä myös silloin, kun heillä on keskenään konflikteja ja syventyien samalla oppilaan kuulumisiin. Yhteensä kaksi vastannutta kertoivat keskustelewansa oppilaiden kanssa hyvinvoinnista riitatilanteissa.

Yhdessä, koko luokan kanssa keskustelija kertoi käyvänsä kaikki kyselyymme vastannutta. Viiden vastanneen mukaan yhteisesti käydyt keskustelut hyvinvoinnissa kietoutuivat aiheelle järjestetyn teematunnin aikana tai esimerkiksi MOK-viikon yhteydessä. Eräs heistä kertoi vastauksessaan, että koko koulun yhtenä kantavana teemana on hyvinvointi, joten aiheeseen liittyviä oppitunteja pyritään järjestämään tasaisin väliajoin.

Eräs kyselyyn vastannut kuvaili keskustelewansa hyvinvoinnista seuraavissa tilanteissa:

*”Koulullamme on yhtenä kantavana teemana hyvinvointi ja meillä on vaihtuvat hyvinvointiteemat noin kolme kertaa lukukaudessa (syksyllä esim. ryhmäytyminen, työrauhataidot, tunnetaidot ja keväällä uudet teemat). Pyrimme pitämään teemoihin liittyviä oppitunteja aina tasaisin väliajoin. Myös oppiaineisiin on sidottuna hyvinvointiin liittyviä asioita, ja usein näistä asioista jutellaan myös päivittäisissä kahdenkeskisissä keskusteluissa esim. ruokailun yhteydessä.”*

Vastauksessaan luokanopettaja kertoo keskustelewansa oppilaiden kanssa osana oppitunteja sekä kahden kesken. Vostaniksen ja kollegoiden mukaan koulun henkilökunnan keinoja oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi on oppilaan ongelmien kuunteleminen ja ymmärryksen tarjoaminen. (Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012,154.) Mælanin (2018, 47–48) mukaan opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden mielenterveyttä osana opetusta oppitunneilla.

#### 4.2.6 Yhteistyö oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi

Kysyimme luokanopettajilta, minkälaista yhteistyötä he tekevät *kotien kanssa* oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Kymmenen opettajaa kuvaili kotien kanssa tehtävää yhteistyötä *tiiviksi, jatkuvaksi* sekä *herkästi ja matalalla kynnyksellä* toteutettavaksi. Kaksi kyselyymme vastaanutta kertoi tiedottavansa koteja Wilmassa, jos luokassa on käsitelty hyvinvointiin liittyviä asioita (ruutuaika, ravinto, uni, Kiva-tunnit). Yksi opettaja kertoi puhuvansa vanhempainilloissa hyvinvointiin liittyvistä asioista koululaisen näkökulmasta.

Siniharjun väitöskirjassa vuodelta 2003 opettajat ovat tuoneet esille, että henkilökohtainen keskustelu on yli kaiken muun tärkein yhteistyömuoto kodin ja koulun välillä. Tämän jälkeen tärkeimpinä yhteistyön keinoina pidettiin keskusteluja puhelimitse, kirjallisia tiedotteita sekä vanhempainiltoja. Opettajat ovat pitäneet kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä, ei vaan lasten, vaan myös oman työnsä sekä vanhempien kannalta (Siniharju, 2003, 158, 161). Myös Leskisenoja ja Sandberg (2019, e-aineisto) toteavat koulun ja kodin yhteistyön olevan tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvointia tukevaa ja positiivista toimintakulttuuria koulussa.

Launonen, Pohjola ja Holma (2004, 103) painottavat tehokkaan viestinnän olevan tärkeä osa laadukasta koulun ja kodin yhteistyötä. Myös Latvalan (2012, 30) mukaan kodin ja koulun yhteistyön toteutumisessa on olennaista tiedonvaihdon avoimuus ja tehokas kommunikaatio osapuolten välillä. Yhteydenpito ja yhteistyö tulee olla myös muuta kuin vain esimerkiksi poisoloista ilmoittamista. Kun yhteistyö perustuu myönteiseen vuorovaikutukseen, voidaan puuttua myös vaikeisiin asioihin ja käsitellä niitä yhdessä. Koulupäivien iloisista asioista, onnistumisista ja hyvästä käytöksestä tiedottaminen rakentaa myönteistä yhteydenpitoa koulun ja kodin välillä. (Latvala, 2012, 33.)

Kuusi opettajaa painotti yhteydenpitoa etenkin silloin, jos oppilaan asioissa *herää huolta*. Kolme opettajaa kertoi ohjaavansa ja tiedottavansa vanhempia mahdollisiin *tukitoimiin* ja *avuntarpeeseen* liittyvissä asioissa. Myös Vostanisin ja kollegojen (2012, 153) tutkimukseen osallistuneista kouluista kerrottiin apua tarjottavan oppilaiden perheille mielenterveyden ongelmista kärsivän oppilaan tukemiseksi.

Kyselyssämme kysyimme luokanopettajilta myös, minkälaista *moniammatillista* yhteistyötä he tekevät oppilaan hyvinvointia edistääkseen. Kolmetoista neljästätoista vastanneesta kertoi tekevänsä moniammatillista yhteistyötä osana oppilaan hyvinvoinnin edistämistä. Yhteistyötä ja yhteistyön syitä luokanopettajat kuvailivat eritavoin. Enimmäkseen vastauksissa

luokanopettajat luettelivat yhteistyökumppaneitaan pureutumatta yhteistyön tekemiseen sen enempää. Lähes kaikki vastanneet tekivät yhteistyötä useamman eri asiantuntijan kanssa.

Enimmäkseen yhteistyötä tehtiin *koulukuraattorin* kanssa. 10 vastannutta kertoivat yhteistyöstään koulukuraattorin kanssa. Koulukuraattorille oli ohjattu oppilaita, joilla oli ilmennyt ongelmia esimerkiksi kaverisuhteissa tai itsehillinnässä. Myös Pippurin tutkimuksen (2015, 94) mukaan syitä kuraattorin asiakkuuteen ovat kiusaamistilanteet, kaverisuhteongelmat ja uhmakas käyttäytyminen. Sekä aineistostamme että Pippurin (2015) tutkimuksesta on havaittavissa, että kuraattorin juttusille oppilaita on ohjattu vasta ongelmien ilmetessä. Janhusen (2013, 71) tutkimuksen perusteella oppilaat kokevat tärkeäksi, että keskusteluapuun tulisi olla mahdollisuus nimenomaan ennaltaehkäisevästi, ennen kuin vakavampia ongelmia syntyy.

Viisi kyselyyn vastannutta kertoi tekevänsä yhteistyötä myös *kouluterveydenhoitajan* kanssa. *Erityisopettajan* kanssa yhteistyötä kertoi tekevänsä neljä kyselyyn vastannutta luokanopettajaa. Myös *koulupsykologin* kanssa yhteistyötä teki neljä opettajaa.

Eräs luokanopettaja perusteli moniammatillisen yhteistyön tekemistä seuraavasti:

“ – – Joskus olen ohjannut oppilaita esim. Kuraattorin juttusille, toisinaan terveydenhoitajalle tai koulupsykologille. Joidenkin oppilaiden osalta moniammatillista yhteistyötä on tehty myös mm. OYS:n kanssa. Usein yhteistyön tarkoituksena on saada asiantuntijoilta työkaluja omaan työhön, joilla tiettyjen oppilaiden hyvinvointia sekä oppimista voisi koulussa edistää. Moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena voi myös olla oppilaan ohjaaminen sellaisen henkilön juttusille, joka osaa auttaa.”

Vastauksessaan luokanopettaja kertoo, kuinka tekee moniammatillista yhteistyötä monien eri tahojen kanssa saadakseen työkaluja omaan työhönsä. Osana väitöstutkimustaan Ojala (2017) selvitti, keitä asiantuntijoita opettajilla on työssään tukena oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Väitöksessä ilmeni, että opettajien työtä tukivat huoltajat, psykologi sekä kuraattori. Eniten opettajien työtä tuki rehtori. (Ojala, 2017, 86, 98.) Kyselyymme vastanneista kaksi mainitsi erikseen tekevänsä yhteistyötä *rehtorin* kanssa.

Kolme luokanopettajaa kertoi tekevänsä moniammatillista yhteistyötä *oppilashuoltoryhmän* kanssa rajaamatta tarkemmin oppilashuoltoryhmän ammattilaisia. Kolme vastannutta ilmoittivat tekevänsä moniammatillista yhteistyötä oppilashuoltoryhmän palavereiden merkeissä. Yksi kyselyymme vastannut luokanopettaja kuvaili yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa riittämättömäksi:

*“Vuosien varrella moniammatillisesti. Nykyoppilashuolto ei ole avuksi. Tieto ei kulje ja salassapito on mennyt yli. Ohr ei ole yhteistyötä, Mielestäni oppilaat eivät saa tarvitsemaansa palvelua.”*

Myös Ojalan (2017) väitöstutkimuksen mukaan opettajat tekivät moniammatillista yhteistyötä muun muassa kokoustamalla. Kokoustamisen koettiin kuitenkin olevan hyödytöntä, sillä kokemus oli, ettei kokousten tuloksina oppilaalle löydy tarpeeksi apua. (Ojala, 2017, 98.) Vaikka aineistostamme poimitussa vastauksessa ei kuvailla *kokoustamisen riittämättömyyttä*, nähtiin opiskelijahuoltoryhmän kanssa tehtävä yhteistyö hyödyttömäksi samaan tapaan kuin Ojalan (2017) tutkimuksessa kokoustaminen.

Suurimmaksi osaksi kyselymme vastauksista sai kuvan, että opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja tukea on tarjolla koulun eri asiantuntijoilta. Ojalan (2017, 104) mukaan hyvinvoivassa, opettajan työtä tukevassa työyhteisössä työskentelevällä opettajalla on edellytyksiä kohdata oppilaidensa tarpeet toimia heidän tukena. Hyvinvointityön toteuttaminen vaatii Lakkalan, Turusen, Laitisen ja Kaupin (2019, e-aineisto) mukaan interprofessionaalista (*ryhmän ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta*) otetta, joka edellyttää opettajien keskinäistä sekä lisäksi koulukuraattorien ja muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä.

*Koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja* vastauksissa oli sairaala tai lääkäri (kolme vastausta), lastensuojelu tai sosiaalitoimi (neljä vastausta). Yksi vastannut luetteli lisäksi koulun ulkopuoliseksi yhteistyökumppaneiksi Suomen Punaisen Ristin, 4H-kerhon, nuorisotoimen, seurakunnan ja partion, jotka olivat olleet mukana koulun teemapäivissä ja MOK-viikoissa. Yksi vastaaja sen sijaan kuvaili tekevänsä yhteistyötä koulun ulkopuolelta fysio- ja toimintaterapeutin, poliisin, laitoshuollon sekä lähialueen yritysten kanssa. Vostaniksen ja kollegoiden (2012, 151) mukaan koulun tulisikin panostaa oppilaan emotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen ennaltaehkäisevästi ja systemaattisemmin yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

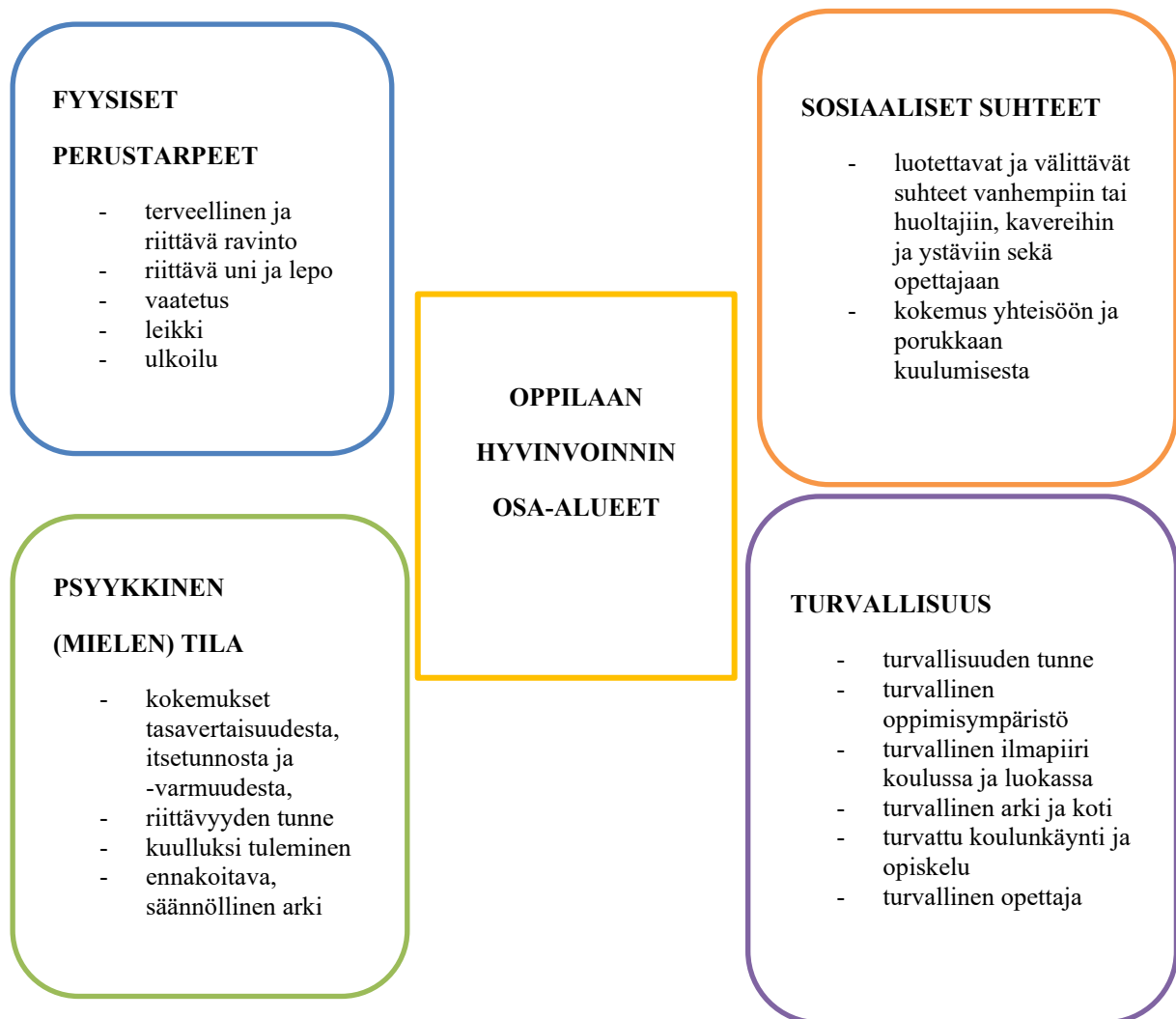


## 5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa tiivistämme yhteen tutkimuksemme tuloksia ja pohdimme niiden merkityksiä suhteessa käyttämäämme teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin. Löysimme tutkimuksemme tulokset analysoimalla aineistoa sisällönanalyysin keinoin ja kokoamalla tuloksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä siitä, mistä oppilaan hyvinvointi koostuu sekä heidän keinojaan oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi.

Kyselyn aluksi kysyimme oppilaan hyvinvoinnin rakentumisesta avoimella kysymyksellä niin, että vastaajilla oli mahdollisuus kertoa aiheesta ilman rajausta tiettyyn hyvinvoinnin osa-alueeseen. Tutkimustulostemme pohjalta voidaan todeta, että oppilaan hyvinvointi koostuu *fyysisistä perustarpeista, sosiaalisista suhteista, psyykkisestä (mielen) tilasta sekä turvallisuudesta*. Aineiston teoriaohjaavan analyysin, aiemman tutkimuksen sekä kirjallisuuden pohjalta olemme koonneet seuraavan kuvion kuvaamaan *oppilaan hyvinvoinnin osa-alueita luokanopettajan näkökulmasta* sekä osa-alueiden sisältöjä (Kuvio 1.) Tutkimustulostamme voidaan verrata aiempiin hyvinvointimalleihin (esim. Konu, 2002; Janhunen, 2013; Minkkinen, 2015).

Luokanopettajien näkemyksissä *fyysisiin perustarpeisiin* kuuluvat terveellinen ja riittävä ravinto, riittävä uni ja lepo, vaatetus, leikki ja ulkoilu. *Sosiaalsiin suhteisiin ja taitoihin* liitimme opettajien kuvailut luotettavista ja välittävistä suhteista vanhempiin tai huoltajiin, kavereihin, ystäviin ja opettajaan sekä kokemuksen yhteisöön ja porukkaan kuulumisesta. *Psyykkiseen tilaan* liitimme oppilaan kokemukset tasavertaisuudesta, itsetunnosta ja -varmuudesta, riittävyyden tunteesta, kuulluksi tulemisesta, ennakoitavasta ja säännöllisestä arjesta sekä näiden asioiden tuomasta hyvästä olost. *Turvallisuus* on luokanopettajien näkemyksien mukaan tärkeä osa oppilaan hyvinvointia. Oppilaan hyvinvointiin luokanopettajat näkevät kuuluvan turvallisuuden tunteen, turvallisen oppimisympäristön, turvallisen ilmapiirin koulussa ja luokassa, turvallisen arjen ja kodin, turvatun koulunkäynnin ja opiskelun sekä turvallisen opettajan.



**Kuvio 1.** Oppilaan hyvinvoinnin osa-alueet luokanopettajan näkökulmasta

Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajilla on runsaasti erilaisia keinoja oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi päivittäisessä työssään. *Fyysistä hyvinvointia* luokanopettajat edistävät tutkimustulostemme mukaan *lisäämällä liikuntaa koulupäiviin*. Liikuntaan *innostaminen* ja *kannustaminen* eri tavoin nousi aineistostamme esille vahvasti. Oppilaan fyysistä hyvinvointia edistääkseen luokanopettajat pyrkivät lisäämään koulupäiviin liikuntaa jaksottamalla koulupäiviä, luomalla toiminnallisia koulutehtäviä oppitunneille, mahdollistamalla taukoliikunnan harrastamisen sekä kannustamalla välituntiliikuntaan. Hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta oppituntien sekä välituntien liikkumista tulisi lisätä. Opettajien keinot ovat linjassa tuoreen lapsille ja nuorille osoitetun liikkumisen suosituks-

sen (2021) kanssa, jonka mukaan koululaisten hyvinvointia tulisi edistää liikunnan avulla systemaattisesti. Opettajan tulisi lisätä liikuntaa koulupäiviin esimerkiksi käyttämällä fyysisesti aktivoivia opetusmenetelmiä, innostamalla oppilaita välituntiliikuntaan, toimimalla itse liikunnallisena esimerkkinä sekä jaksottamalla koulupäivät niin, ettei istumista tule liikaa ja näin liikuminen mahdollistuu. (OKM, 2021, 33). Luokanopettajat kertoivat keskustelewansa oppilaiden kanssa myös *terveellisestä ravinnosta* sekä *kannustavansa syömään terveellisesti*. Lapset ja nuoret ovat nykypäivänä yhä terveystietoisempia ja haluavat myös syödä terveellisemmin. He tarvitsevat kuitenkin vielä tukea valinnoilleen niin koulussa kuin kotonakin. Opettaja on tärkeässä roolissa ravitsemus- ja tapakasvattajana. (VRN, 2018, 22.)

Luokanopettajat pitävät sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeänä luokan *ryhmäyttämistä* ja *kaveritaitojen opettamista*. Luokassa oppilas on vertaisryhmänsä jäsen ja vertaisryhmällä on todettu olevan vaikutuksia lapsen hyvinvoinnille (mm. Salmivalli, 2005). Luokanopettajat pyrkivät vaikuttamaan ryhmädynamiikkaan esimerkiksi luomalla itse parit ja ryhmät opituntien työskentelyä varten sekä pyrkimällä parantamaan luokan ilmapiiriä ja puuttumalla kiusaamiseen. Kaveritaitojen opettamisen keinoja luokanopettajilla on tutkimuksemme perusteella kaverisuhteiden tukeminen ja niissä kannustaminen. Aiemman tutkimuksen mukaan ystävyysuhteet ja sosiaalisten suhteiden laatu vaikuttavat lapsen hyvinvointiin (mm. Salmivalli, 2005, 25–26; Minkkinen, 2015, 67). Konun (2002, 61) mukaan sosiaaliset suhteet koulussa, etenkin ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus oppilaan kuulumisista, koulutovereiden kanssa toimeen tuleminen sekä ryhmissä toimiminen ovat tärkeitä tekijöitä yksilön hyvinvoinnille ja liittyvät selkeimmin koulun perustehtävään.

*Oppilaan kohtaamisen tavat* olivat yksi luokanopettajien keino edistää oppilaan *psykkistä hyvinvointia*. Koulun positiivisten sosiaalisten suhteiden on todettu olevan yhteydessä hyvinvointiin (mm. Minkkinen, 2015). Aineistosta oli löydettävissä *positiivisen pedagogiikan* menetelmiä osana oppilaan psykkisen hyvinvoinnin edistämistä ja kohtaamista kouluarjessa. Lisäksi *luokan ilmapiiriin panostaminen* nostettiin keinoksi edistää oppilaan psykkistä hyvinvointia. Myös aiemmassa tutkimuksessa ja opetusalan ammattikirjallisuudessa todetaan, että turvallinen ja osallistava ilmapiiri on tärkeä tekijä oppilaiden mielenterveyden edistämiseen liittyen (Salovaara & Honkonen, 2011, Mælan ym., 2018). Myös *tunne- ja vuorovaikutustaitojen* opettaminen koulussa edistää oppilaiden psykkistä hyvinvointia luokanopettajien mukaan.

Tutkimuksemme tulosten mukaan *koulun henkilökunnan toiminnan* avulla voidaan rakentaa *turvallista kasvuympäristöä* oppilaille. Turvallisen kasvuympäristön ja hyvinvoinnin suhde on kaksisuuntainen, sillä kun kasvuympäristöön panostamisen avulla edistetään oppilaiden hyvinvointia, se lisää myös opettajan kokemusta perustehtävässä onnistumisesta, mikä tuottaa myös opettajalle hyvinvoinnin kokemuksia (Onnismaa, 2010). Tutkimuksemme tulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajien kollegoilta ja esimieheltä saama tuki on avaintekijä turvallisen koulun ja sitä kautta hyvinvoivan yhteisön peruspilarina.

Koulu, jossa *opettajat ovat aidosti kiinnostuneita* oppilaiden hyvinvoinnista, on turvallinen kasvuympäristönä oppilaalle. Tutkimuksemme tulosten mukaan koulu turvallisena kasvuympäristönä on sellainen, jossa oppilaat pystyvät luottamaan aikuisiin sekä saavat tuntea kuuluvansa ryhmään. Pienet asiat opettajan toiminnassa opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen liittyen voivat merkitä valtavasti oppilaan turvallisuuden tunteelle ja hyvinvoinnille, joten siksi niihin tulisikin kiinnittää huomiota luokanopettajan toiminnassa. Lisäksi tutkimuksemme tuloksista ilmenee, että *kiusaaminen* on merkittävä oppilaiden turvallisuuden tunnetta rappeuttava tekijä, ja kiusaamisen ehkäisemiseksi olisikin työskenneltävä systemaattisesti (esim. Salmivalli, 2016). Myös *fyysinen oppimisympäristö* rakentaa osaltaan koulua turvallisemmaksi kasvuympäristöksi. Oma luokka, oppilaiden tuntemat ihmiset ja ympäristön lapsiystävällisyys edistää lasten ja nuorten turvallisuuden tunnetta koulussa (Lindfors, 2012, Moore & McArthur, 2017).

Tutkimuksestamme selvisi, että luokanopettajat pyrkivät *tarkkailemaan* oppilaidensa hyvinvointia koulun arjessa säännöllisesti. Tarkkailemalla opettajat rakentavat yleiskuvaan oppilaan hyvinvoinnin tilasta. Mikäli luokanopettajat huomaavat oppilaan olemuksessa negatiivisia muutoksia, he ottavat herkästi asian puheeksi ja ovat tarvittaessa yhteydessä lapsen kotiin tiedustellakseen, ovatko vanhemmat huomanneet eroa lapsen voinnissa. Aineistostamme nousi esiin, että luokanopettajat *keskustelevat* oppilaittensa kanssa ja *kyselevät* näiltä *kuulumisia* muutenkin kuin huolen herätessä. Avoimella keskustelulla yhteisesti koko luokan kanssa sekä kahdenkeskisillä keskusteluilla oppilaiden kanssa opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilaille kuulluksi tulemisen kokemuksia. Myös aiempien tutkimusten perusteella koulun henkilökunta voi tukea oppilaan hyvinvointia kuuntelemalla ja ymmärtämällä, osoittamalla tukea sekä kiinnostusta oppilaan kuulumisista (Konu, 2002, 62; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009, 79; Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton & Wolbert, 2012, 154).

*Kodin ja koulun välillä tehdään yhteistyötä* erityisesti silloin, kun opettajilla *herää huoli* oppilaasta. Muuten yhteistyön kuvattiin olevan *jatkuvaa, tiivistä* sekä *herkästi* ja *matalalla* kynnyksellä toteutettavaa. Oppilaan hyvinvoinnin edistämisen lisäksi myös opettajien oman työn ja perheiden näkökulmasta avoin ja myönteiseen vuorovaikutukseen perustuva yhteistyö olisi tärkeää (Siniharju, 2003, Latvala, 2012). *Moniammatillista yhteistyötä* tehdään vaihtelevasti eri ammattilaisten kanssa. Luokanopettajan työtä oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi tukee tutkimustuloksemme mukaan eniten *kuraattori*. Kuraattorin tukea työhön kaivataan eritoten, kun oppilaan kaverisuhteissa tai itsehillinnässä ilmenee ongelmia. Tutkimustuloksemme on yhtenevä Pippurin tutkimuksen (2015, 94) kanssa, sillä myös hänen mukaansa syitä kuraattorin asiakkuuteen ovat kaverisuhdeongelmat ja uhmakas käyttäytyminen sekä koulukiusaaminen.

## 6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden (Varantola, 2012, 6) mukaisesti olemme pyrkineet tutkimusta toteuttaessa noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, vilpittömyyttä sekä tarkkuutta. Tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä voi olla vaikeaa ja jopa mahdotonta osoittaa. Tämän sijaan tutkija voi raportissaan tarjota lukijalle työkalut arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan silmissä uskottava. (Kiviniemi, 2018, 72.) Tässä luvussa kuvailemme, kuinka olemme oman tutkimuksemme eri vaiheissa pyrkineet *luotettavuuteen* ja *eettisyyteen*.

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä, jotka ovat *reliabiliteetti* (luotettavuus) ja *validiteetti* (pätevyys). Molemmilla termeillä tarkoitetaan luotettavuutta. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen, kun taas validiteetin keskeinen luotettavuus-sisältö on se, tutkitaanko tutkimuksessa sitä, mitä on tarkoitus tutkia. (Metsämuuronen, 74, 2011.) Kiviniemen (2018) mukaan perinteisen reliabiliteettikäsitteen valossa tutkimusmittausten yhteydessä syntynyttä vaihtelua pidetään usein ongelmallisena, sillä sen katsotaan johtuvan niistä puutteista, joita tutkimusinstrumentissa tai mittauksen luonteessa on esiintynyt. Laadullisessa tutkimuksessa sen sijaan korostetaan olevan kyse ennemminkin aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun hallitsemisesta sekä tiedostamisesta. Tutkijan ollessa itse aineistonkeruun väline, kehittyvät hänen näkemyksensä ja tulkintansa luonnollisesti tutkimusprosessin edetessä. Olemme siis itse tutkijoina laadullisen tutkimuksemme keskeisiä tutkimusvälineitä, jolloin meitä voidaan pitää luotettavuuden kriteereinä. (Kiviniemi, 2018, 69–70.)

Olemme pyrkineet pysymään mahdollisimman objektiivisinä ja pitämään ennakkokäsityksemme erossa tutkimusaineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 119) mukaan tutkija on itse tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija, minkä vuoksi objektiivisuus ei laadullisessa tutkimuksessa ole täysin ongelmatonta. Täydellinen tutkijan objektiivisuus ei välttämättä ole mahdollista, sillä kenenkään ei ole mahdollista sulkea täysin pois omaa ajatteluaan. On riittävää, että tutkija pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat uskomuksensa ja asenteensa ja koettaa toimia niin, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen liiaksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24.) Objektiivisuutta tutkimuksessamme on mahdollistanut se, että tutkimuksemme jokaista vaihetta on ollut tekemässä kaksi tutkijaa. Pohdimme yhdessä myös sitä, miten objektiivisuus on toteutunut aineistoa analysoidessa. Vaikka analyysi on teoriaohjaavaa, aineistoa on lähtökohtaisesti tarkasteltu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja abstrahointivaiheessa ha-

vainnot on yhdistetty teoreettisiin käsitteisiin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksen lopuksi kävimme joitakin osia analyysistä läpi uudemman kerran varmistaksemme, että olemme toteuttaneet analyysin mahdollisimman objektiivisesti.

Tutkimuksen validiteetin olemme pyrkineet esimerkiksi laatimalla kyselylomakkeen kysymykset mahdollisimman vähän johdatteleviksi, jotta opettajien olisi helppoa vastata aidosti omista lähtökohdistaan. Kokemuksemme on, että osasimme laatia kysymyksistä helposti ymmärrettäviä ja tulkittavia, mikä näkyy vastauksissa. Kyselyyn osallistuneet luokanopettajat olivat oivaltaneet kysymysten merkityksen ja osasivat vastata niihin tarkoituksenmukaisella tavalla. Kyselylomaketta rakentaessa pohdimme myös huolellisesti, minkälaisilla kysymyksillä saamme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvästi ja eettisesti kestäväällä tavalla sovellettuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149–151).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on yleensä jonkin ilmiön ymmärtäminen eikä tilastollisten yhteyksien löytäminen. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa aineiston ei tarvitse olla suuri. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 49.) Olimme alkuun toivoneet, että kyselymme vastaisi 20–30 henkilöä, mutta jatkettun vastausajan jälkeen olimme saaneet vastauksia neljäntoista henkilöltä. Olimme lopulta hyvin tyytyväisiä vastauksien määrään ottaen huomioon kyselymme luonteen. Kyselymme sisälsi yhdeksän avointa kysymystä, joihin luokanopettajat olivat vastanneet kattavasti. Bakerin ja Edwardsin (2012) haastattelukokoelmassa Jenson on pohtinut, että puhuttaessa aineiston koosta, ajatellaan usein, että enemmän on parempi. Hänen kokemuksensa mukaan jokainen vastaus on kuitenkin kallisarvoinen. Baker ja Edwards painottavatkin lopuksi aineiston riittävyyden riippuvan esimerkiksi tutkimuksen tavoitteesta ja luonteesta, tutkimuksen toteuttamisaikataulusta sekä suoritettavan tutkinnon laajuudesta. (Baker & Edwards, 2012, 39, 42.) Myös Hännisen (2012) mukaan yhtenä tutkimuksen validiteetin ulottuvuutena voidaan pitää aineiston analyysin laatua eikä niinkään aineiston kokoa. Olenaista on, kuinka hyvin tutkija onnistuu hyödyntämään aineistoa vastatessaan tutkimuskysymyksiinsä. (Hänninen, 2016, 112.)

Keräämämme aineiston analysoimme laadullisen sisällön analyysin keinoin. Laadullisen sisällön analyysin luotettavuuden kannalta olennaista on, että aineiston analyysi kuvataan tarkasti niin, että tutkimuksen lukija pysyy selvillä siitä, miten analyysia on tehty ja miten tutkimustuloksiin on päädytty (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs, 2014, 1). Tämän

vuoksi olemme kuvanneet aineiston analyysimme vaiheita mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta ja rakentamamme analyysitaulukot (1–3) ovat esillä luvussa 3.4. Sisällönanalyysin luotettavuutta voidaan parantaa myös hyvin suunnitellulla aineistonkeruulla ja testaamalla aineistonkeruumenetelmiä, analyysia, tulosten raportointia sekä lisäksi luotettavuuden pohdintaa (Elo ym., 2014, 6–8). Olemmekin panostaneet tutkimusprosessiimme aiemmin tekemällämme pilot-tikyselyllä, jonka tuottaman aineiston analysoimme ja kirjoitimme tulokset sekä pohdinnan analyysimme pohjalta. Näin olimme testanneet kyselyn toimivuutta aineistonkeruumenetelmänä jo ennakkoon. Lisäksi tuloksia raportoidessa olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen ja avoimuuteen käyttämällä suoria lainauksia tutkimukseemme osallistuneiden vastauksista, tuoden selkeästi esille tutkittavien tulkintoja tutkimusaiheesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimustulokset tulevat ymmärrettävämmiksi ja selkeämmiksi, kun raportointi toteutetaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkijan tulee antaa lukijalle riittävästi tietoa siitä, miten tutkimusta on tehty. Näin lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.)

Mitä tulee tulostemme luotettavuuden arviointiin, on huomioimisen arvoista, että kyselyllämme lähestyimme luokanopettajia, emmekä oppilaita. Kyselyymme vastanneet luokanopettajat ovat siis kertoneet omia käsityksiään hyvinvoinnin koostumisesta, jolloin lasten subjektiivinen kokemus hyvinvoinnista jää uupumaan. Opettajat ovat ikään kuin puhuneet oppilaiden äänellä arvioidessaan, mistä tekijöistä heidän hyvinvointinsa koostuu. Koimme kuitenkin, että juuri luokanopettajien kokemusperäinen tieto on arvokasta, sillä opettajat työskentelevät oppilaiden kanssa lähes päivittäin. Koemme myös, että tutkimusta luokanopettajien näkemyksistä ja keinoista oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi tarvittaisiin lasten ja nuorten hyvinvoinnin seuraamisen rinnalle.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa, on mietittävä, millaista hyvä tutkimus on. Eettisyys on luotettavuuden toinen puoli ja koskee tutkimuksen laatua. Tieteellisen tiedon tulisi olla puolueetonta, julkista ja universaalia. Lisäksi tieteellistä tietoa tulee tarkastella kriittisesti, tutkimuksen teossa on käytettävä tieteellisiä menetelmiä, tutkimuksen tulee olla tieteellisesti perusteltu sekä johdonmukainen. Myös tutkimuksen aiheen tulee olla eettisesti kestävä. Jokaisella tieteenalalla on omat tavoitteet, arvot sekä ihmiskäsitykset, joiden valossa tutkimusaihetta tulee tarkastella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109–110.) Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet toimimaan eettisesti, johdonmukaisesti ja tarkastelemaan saamiamme tutkimustuloksia kriittisesti vertailemalla aiempaan tutkimukseen. Lisäksi olemme toimineet eettisesti esimerkiksi



suojelemalla tutkimushenkilöiden anonymiteettiä, sillä tutkimuksestamme ei selviä heidän henkilökohtaisia tietojaan kuten nimiä tai asuinpaikkoja. Luokanopettajat osallistuivat tutkimuksemme vapaaehtoisesti vastaamalla Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä julkaistuun kyselyymme. Jotta tutkittavat voisivat itse tehdä päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta, olisi Kuulan (2011) mukaan tutkittavien motivoimiseksi hyvä kertoa tutkimuksen pääaiheet. Saatekirjeessä (Liite 1.) olemme informoineet tutkimukseen osallistumiseen mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä, kuten esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen tavasta, arvioidusta vastausajasta ja vastaajien anonymiteetin säilymisestä. (Kuula, 2011, 73, 75.)

## 7 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia, mistä asioista oppilaan hyvinvointi luokanopettajien mielestä koostuu ja mitä keinoja luokanopettajilla on työssään oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimuksemme tulokset tarjoavat hyvinvoinnin eri osa-alueet huomioivan näkökulman oppilaan hyvinvointiin sekä opettajien kokemuseräiseen tietoon, tutkimukseen ja ammattikirjallisuuteen pohjautuvia keinoja siihen, miten oppilaiden hyvinvointia voidaan edistää luokanopettajan työssä. Emme siis pelkästään tutkineet lasten hyvinvointia ilmiönä, vaan sen edistämisen mahdollisuuksia luokanopettajan työssä. Tämän vuoksi olimme valinneet aikuislähtöisen näkökulman.

Oppilaan hyvinvoinnin rakentumista koskevissa vastauksissa moni luokanopettaja toi esille useita erilaisia oppilaan hyvinvoinnin rakentumisen ulottuvuuksia, jotka voidaan yhdistää fyysisen, sosiaalisen tai psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueeseen tai turvallisuuteen. Tästä voitiin päätellä, että useat luokanopettajat näkevät oppilaan hyvinvoinnin kokonaisvaltaisesti rakentuvana ilmiönä. Minkkisen (2015) mukaan lapsen turvallisuuden, yhteiskunnallisen aseman ja julkisten lasta koskevien toimenpiteiden näkökulmasta on hyvin tärkeää olla olemassa holistinen lapsikäsitely sekä kokonaisvaltainen tarkastelulähtökohta niihin asioihin, jotka vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. Myös vanhemmat, opettajat, lastenhoitajat sekä kaikki lasten kanssa työskentelevät aikuiset hyötyvät kokonaisvaltaisen hyvinvointiajattelusta. On tärkeää ymmärtää, että voidakseen hyvin, lapsen elämässä on monen eri asian oltava tasapainossa. (Minkkinen, 2015, 73–74.) Tässä työssä olemme pyrkineet tarkastelemaan oppilaan hyvinvointia monipuolisesti kokonaisvaltaisuuteen pyrkien. Pyrkimystämme on edesauttanut perehtyminen aiempaan tutkimustietoon, ammattikirjallisuuteen sekä luokanopettajien merkityksellinen, kokemuseräinen tieto lasten arjesta koulussa ja hyvinvoinnin käsityksistä.

Tulostemme mukaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueiden edistämiseen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen luokanopettajilla on erilaisia, toisistaan poikkeavia keinoja, joilla he pyrkivät edistämään juuri tätä yhtä tiettyä hyvinvoinnin osa-alueita. Tutkimustuloksemme perusteella luokanopettajat käyttävät joitakin hyvinvoinnin edistämisen keinoja kaikkien, sekä fyysisen, sosiaalisen että psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueiden edistämiseen sekä turvallisen kasvuympäristön luomiseen oppilaalle. Luokanopettajien vastauksissa jokaisen hyvinvoinnin osa-alueen tai ainakin kahden osa-alueen kohdalla nousseita hyvinvointia edistäviä keinoja ovat esimerkiksi *keskustelu* ja *kannustaminen*, *luokan il-*

*mapiiriin vaikuttaminen* sekä *kiusaamiseen puuttuminen*. Näin ollen voidaan ajatella, että luokanopettajat tukevat oppilaan hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Myös Minkkinen (2015, 34) toteaa kouluhyvinvoinnin eri osa-alueiden olevan yhteydessä toisiinsa erilaisissa vuorovaikutus- ja kausaalisuhteissa.

Tarkasteltaessa tutkimuksemme tuloksia, opettajien pyrkimys edistää oppilaan fyysistä hyvinvointia *liikkumiseen kannustamalla* näkyy vahvasti. Tutkimuksemme osallistuneet luokanopettajat pyrkivät *lisäämään liikuntaa osaksi koulupäiviä* monipuolisin tavoin. Liikkumisen positiiviset vaikutukset hyvinvoinnille, terveydelle ja kehitykselle on laajasti tunnustettu. Kuitenkin vain osa suomalaisista lapsista ja nuorista liikkuu suositusten mukaisesti – noin puolet 7–12-vuotiaista ja alle viidesosa 13–17-vuotiaista. (OKM, 2021, 9.) Pohtimisen arvoista on, onko julkinen puhe lasten liikkumattomuudesta ja muun muassa lisääntyneestä ruutuajasta osaltaan vaikuttamassa tutkimuksemme vastanneiden opettajien korostukseen kannustaa oppilaita liikkumaan enemmän. Koska oppilaat viettävät suuren osan päivästä koulussa, on koululla mahdollisuus tasoittaa mahdollisia eroja oppilaiden liikkumistottumuksissa.

Lasten ja nuorten arki sijoittuu suurelta osin kouluun, osaksi vertaisryhmää. Salmivallin (2005, 15) mukaan vertaisryhmällä on suuri merkitys lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. *Kiusaamiseen puuttuminen* oli tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien keino edistää hyvinvointia usealla eri osa-alueella. Pörhölän (2008, 101) mukaan kiusaamisen kaltaisilla vertaisuhdeongelmilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia yksilön sosiaaliseen, psyykkiseen sekä fyysiseen hyvinvointiin ja tätä kautta pitkälle koko hänen elinkaarensa. Kiusaaminen voi myös heikentää sekä nuoren että koko luokan perusturvallisuuden tunnetta moniulotteisesti (Lämsä ym., 2009, 98; Hamarus, 2006, 211). Kiusaamistilanteet syntyvät Laineen (2005, 217) mukaan usein luokan oppilaiden kesken. Salmivallin (2016) mukaan sillä, miten oppilaat kokevat opettajan suhtautuvan kiusaamiseen, on vaikutusta kiusaamisen esiintyvyyteen. Kun kiusaamista pyritään ehkäisemään systemaattisesti ja oppilaita osallistavalla tavalla, saadaan kaikki ottamaan vastuusta yhteisestä hyvinvoinnista. (Salmivalli, 2016, 7.) Tutkimustuloksemme pohjalta koulussa työskentelevien aikuisten roolia kiusaamisen ehkäisemisessä ei voi korostaa liikaa. Kiusaamiseen puuttumisella sekä ennaltaehkäisemisellä voidaan antaa oppilaalle eväitä elämään ja pitkälle tulevaisuuteen.

Cilar ja kollegat (2020) esittävät lasten ja nuorten psyykkistä hyvinvointia käsittelevässä tutkimusraportissaan, että tutkimukset osoittavat positiivisten tunteiden, motivaation, yksilöllisten vahvuuksien, perustarpeiden täytymisen sekä yksilöllisen sitoutuneisuuden olevan yhteydessä

akateemisiin saavutuksiin. Hyvinvoinnin edistäminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden osallistumiseen koulussa (*school engagement*) ja oppimistuloksiin. (Cilar, Stiglic, Kmetec, Barr & Pajnkihar, 2020, 2024.) Tutkimuksemme tuloksista on löydettävissä lähes kaikki samat ulottuvuudet oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Usein kansainvälisissä tutkimuksissa perustellaan oppilaan ja kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämistä sillä, että se tukee koulumenestystä (*academic achievement*). Minkkinen (2015) painottaa tutkimuksensa tuloksiin vedoten, että koulun hyvinvointivaikutusten kriteerejä tulisi olla muitakin kuin vain koulumenestys. Hän toteaa, että koulun sosiaaliset suhteet huomioiden objektiivisella koulumenestyksellä ei ole löydetty olevan juurikaan merkitystä, kun tarkastellaan lapsen emotionaalista hyvinvointia. (Minkkinen 2015, 65, 82.) Hyvinvointia olisikin pidettävä itseisarvona, jota tavoitella, eikä vain pelkästään välineenä koulumenestykseen.

Tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta, että turvallisen kasvuympäristön luominen kouluun on ennen kaikkea koulussa työskentelevien aikuisten käsissä. Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointiin sekä opetuksen laatuun. Jokaisen opettajan ja muiden koulussa työskentelevän henkilökunnan jäsenten tulisikin tiedostaa oman toimintansa merkitys työyhteisön hyvinvoinnille, mikä osaltaan edistää myös oppilaiden hyvinvointia. Henkilöstön hyvinvoinnin lisäämisessä onnistuneita kouluja tutkittaessa kyseisillä kouluilla on huomattu olevan seuraavia yhteisiä tekijöitä: työyhteisön jäsenten jatkuva kasvokkainen vuorovaikutus, jaettu vastuu oppilaista työyhteisön jäsenten kesken, avoin kulttuuri (helpottaa ristiriitojen käsittelyä) sekä parityö, tiimit ja palaverit yhteisöllisyyden tukena (Onnismaa, 2010, 56.) Oppilaat voivat kokea turvallisuuden tunteita koulussa paremmin, jos heillä on olo, että yhteisön aikuiset huolehtivat heidän asioistaan yhdessä.

Teorialuvussa useasti esille tullut hyvinvoinnin edistäminen tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta viittaa yksinkin jo siihen, että kouluissa opettajien ja muun henkilökunnan tulisikin osata, pyrkiä ja kyetä huomioimaan sekä oppilaiden yksilölliset että eri ryhmien ja yhteisöjen yhteiset tarpeet hyvinvoinnin edistämiseksi. Esimerkiksi Hirvilammi (2015, 30) on tuonut esille tarve-teorioiden objektivistisuuden. Tämä näkökulma on hyvä huomioida, kun tarkastellaan ja pyritään vaikuttamaan yksittäisen ihmisen – tässä tapauksessa oppilaan – hyvinvointiin. Tarveteoriat ovat hyvä pohja sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnin tarkastelulle. Kuitenkin oppilaan tarpeita ja hyvinvoinnin rakennuspalikoita tulisi tarkastella ikä- ja kehitystaso sekä muut yksilölliset näkökulmat huomioiden. Esimerkiksi Moore ja McArthur (2017) ovat tuoneet esille, että olisi tärkeää kehittää parempi käsitys siitä, kuinka lapset ja nuoret käsittävät turvallisuuden

ennen kuin aletaan tarkastella, mitä he tarvitsevat aikuisilta ja instituutioilta tunteakseen turvallisuutta. Jos koulua halutaan kehittää – esimerkiksi turvallisen kasvuympäristön näkökulmasta – on tärkeää ottaa oppilaat mukaan kehittämistyöhön.

Latvalan (2012) mukaan vanhemmat ja opettajat ymmärtävät kodin ja koulun yhteistyön merkityksen, vaikkakin koulujen ja luokkien välillä voi olla suuria eroja yhteistyön toteuttamisessa. Usein yhteistyömuodot ja -käytännöt määrittelee lopulta yksittäinen opettaja. (Latvala, 2012, 29–30.) Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajilla on keinoja edistää oppilaan hyvinvointia kotien kanssa yhteistyössä monin eri tavoin. Opettaja onkin vastuussa yhteistyön aloittamisesta, aktiivisesta toteuttamisesta, ylläpidosta ja kehittämisestä. Launosen, Pohjolan ja Hurmeen (2004) mukaan koulun ja kodin yhteistyön avulla voidaan saada aikaan yhteisön sisäinen sosiaalinen luottamus ja keskinäinen tuki. Koulun sosiaalinen pääoma on sitä rikkaampi, mitä enemmän oppilailla ja heidän huoltajillaan on myönteisiä sosiaalisia suhteita kouluyhteisössä. (Launonen ym., 2004, 95.)

Luokanopettajaopiskelijat saavat tutkimuksestamme kokemusperäistä tietoa oppilaan hyvinvoinnin edistämisen keinoista luokanopettajan työssä. Työelämässä olevat luokanopettajat voivat lukea muiden kokemuksista, saavat vertaistukea ja esimerkkejä muiden opettajien menetelmistä ja toimintatavoista edistää oppilaan hyvinvointia. Tieto kollegojen kokemuksista ja arvoista voi tukea opettajan omaa toimintatutkimusta ja oman työn reflektointia. Peruskoulun arki on usein kovin hektistä, ja ulkopuolinen tiedonkerääjä pysäyttää työntekijän hetkeksi ajattelemaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Omien kokemusten tarkastelu ja pohdinta antaa perspektiiviä ihmisen sen hetkiseen, menneeseen ja tulevaan työhön. Myös uuden tiedon konstruointi on yksilön reflektion avulla mahdollista.

Kun tutkimuksemme tuloksia tarkastelee rakentamamme teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, yhteneväisyyksiä on huomattavissa. Esimerkiksi kaikki Maslow'n (Maslow & Frager, 2007) tarveteorian mukaiset luokitukset löytyvät aineistosta. Olemme yhdistelleet, peilanneet, vertailleet tutkimuksemme tuloksia aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Aiemmassa tutkimuksessa hyvinvointia on usein määriteltykin tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että kouluikäisen lapsen hyvinvointia voidaan edelleen tarkastella samojen Maslow'n määrittelemien tarveluokkien pohjalta: fysiologiset tarpeet, turvallisuus, kiintymys ja rakkaus, arvostus sekä itsensä toteuttaminen. Perinteisiä tarveluokkia tarkastellessa juuri lasten ja nuorten näkökulmasta olisi kuitenkin hyvä pohtia ja eritellä tarkemmin näiden tarveluokkien sisältöä jatkotutkimuksen avulla. Lisäksi olisi edelleen arvokasta

tutkia, miten tutkimustietoon pohjautuva koulujen hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvä kehittäminen vaikuttaisi oppilaiden elämään heidän erilaisissa tilanteissaan esimerkiksi tapaus- ja seuranta tutkimusten avulla.

## Lähteet

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (12–20). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alén, M. & Arokoski, J. (2009). Liikunnan vasteet ja harjoittelun fysiologiset perusteet. Teoksessa J. Arokoski (toim.), *Fysiatrria* (4. uud. p.) (s. 89–107). Duodecim.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo ; Hki: WSOY.
- Andersson, L. & Kotro, A. (7.11.2020). Puheenvuoro: Opetusministeri Li Andersson ja opettaja Arno Kotro haluaisivat nostaa hyvinvoinnin etusijalle kouluissa – "Koulun tavoitteet eivät ole vain opillisia". *Kaleva*. Haettu osoitteesta <https://www.kaleva.fi/puheenvuoro-opetusministeri-li-andersson-ja-opetta/3082422>
- Atkins, L. & Wallace, S. (2016). Research in education. Teoksessa L. Atkins & S. Wallace (toim.), *Qualitative research in education* (s. 2–19). London: SAGE.
- Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough?* Discussion paper. National Centre for Research Methods. Haettu osoitteesta [http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how\\_many\\_interviews.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf)
- Berg, P. & Myllyniemi, S. (2021). *Palvelu pelaa! Nuorisobarometri 2020*. Valtion nuorisoneuvosto.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2<sup>nd</sup> edition.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cilar, L., Stiglic, G., Kmetec, S., Barr, O. & Pajnikihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76, 2023–2045.
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35:3, 281–292. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03054980902934548>
- Côté-Lussier, C. & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, Vol 58(5), 543–550.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. SAGE Open. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014522633>

- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. 2nd ed. Yhdysvallat: Westview Press
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 180–200). PS-kustannus.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data* (2nd edition.). SAGE Publications Ltd.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia: Opiskeluhuoltoryhmä perusopetuksessa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirvilammi, T. (2015). *Kestävän hyvinvoinnin jäljillä: Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 136. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154175/Tutkimuksia136.pdf>
- Honkalo, H. (4.1.2021). Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta. *OAJ Uutiset ja tiedotteet*.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa!: Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vaurauden vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hylander, I. (suomentanut Jerkku, M.) (2016). Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 298–319). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2016). Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 2/2016, 109–113.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta. Haettu osoitteesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Joyce, H. & Early, T. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101–107.



- Karvonen, R. (2009). Nuoret ja stressi. Teoksessa A. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 121–125). PS-Kustannus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, Stressi Ja Elämänhallinta*. 3. p. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 62–74). PS-Kustannus.
- Kiviniemi, L. (2009). Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa A. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 111–120). PS-Kustannus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Kokko, S. & Martin, L. (2019). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lagström, H. & Talvia, S. (2014). Lapsiperheiden ruokasuositus ja tämän päivän haasteet. Teoksessa P. Ojansivu, M. Sandell, H. Lagström & A. Lyytikäinen (toim.), *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – Ruokailoa ja terveyttä lapsille*, (s. 20–25). Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014. Turun yliopisto.
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Lakkala, S.P., Turunen, T., Laitinen, M. & Kauppi, A.J. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50 (1), 47–59. Haettu osoitteesta [https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/5959611/Lakkala\\_Turunen\\_Laitinen\\_Kauppi\\_oikoluku\\_valmis.pdf](https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/5959611/Lakkala_Turunen_Laitinen_Kauppi_oikoluku_valmis.pdf)

- Latvala, J.-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin*, Vol. 22, No. 1: 29–41. Haettu osoitteesta [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1\\_2012\\_Latvala.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf)
- Langinauer, A. (2011). Turvallisuuden merkitys varhaislapsuudessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76 :5, 544–552. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102890/langinauer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Landry, B.W. & Driscoll, S.W. (2012). Physical Activity in Children and Adolescents. *PM&R*, Volume 4, Issue 11, 826–832. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1934148212010520>
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria* (s. 91–111). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus - käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa OPTUKE-verkoston tutkimus- ja kehittämissymposium & Lindfors, E. (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita : OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2. 2011 : proceedings* (s. 12–28). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti\\_turvallisempaa\\_oppilaitosta\\_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lämsä, A., Kiviniemi L. & Pönkkö, M. (2009). Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 97–109). PS-Kustannus.
- Mælan, E.N., Tjomsland, H.E., Baklien, B., Samdal, O. & Thurston, M. (2018). Supporting pupil's mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers, *Pastoral Care in Education*, 36:1, 16–28. Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643944.2017.1422005?journalCode=rped20>
- Matthews, N., Kilgour, L., Christian, P., Mori, K. & Hill, D. (2014). Understanding, evidencing, and promoting adolescent well-being: An emerging agenda for schools. *Youth & Society*, Vol XX(X), 1–25. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/261061595\\_Understanding\\_Evidencing\\_and\\_Promoting\\_Adolescent\\_Well-Being\\_An\\_Emerging\\_Agenda\\_for\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/261061595_Understanding_Evidencing_and_Promoting_Adolescent_Well-Being_An_Emerging_Agenda_for_Schools)

- Maslow, A. H. & Frager, R. (2007). *Motivation and personality* (3. ed.). New Delhi: Pearson.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos) International Methelp.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 43–61). PS-kustannus.
- Moore, T. & McArthur, M. (2017). ‘You Feel It in Your Body’: How Australian Children and Young People Think about and Experience Feeling and Being Safe. *Children & society*, 31(3), 206–218. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/chso.12183>
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Suomen Akatemia, J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 37–49). Gaudeamus.
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa U. Ryyänen, I. Kraav, T. Kirmanen, P. Honkatukia, T. Korander, T. Kauppila, . . . A. R. Lahikainen (toim.), *Inhimillinen turvallisuus* (s. 21–37). Vastapaino.
- Niemelä, P. (1997). *Suomalainen turvattomuus: Inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusolot ja tyypittely: haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Niemi, I. P., Rautiainen, A., Kannasoja, S., Haapakoski, K., Pellinen, J. & Mäntysaari, M. (2017). Hyvinvoinnin teoriat hyvinvoinnin edistämässä ja poliittisessa päätöksenteossa. *Hallinnon tutkimus*, 36 (3), 166–181. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62703/hallinnontutkimus32017uusi.indd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nikkola, T. & Löppönen, P. (2015). *Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia*. Väitöskirja. Jyväskylä.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2021). *Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille*. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OKM\\_2021\\_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OKM_2021_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2020). Koronaepidemiatoimet ja varautuminen toimialalla. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/koronavirus epidemiaan-varautuminen-okm-toimialalla>
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus](https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus)
- Opetushallitus (OPH). (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/149896-Laatua-kodin-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html>
- Opetushallitus (OPH). (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paavonen, J., Pölkki, P., Vierikko, E., Häkälä, N., Saarenpää-Heikkilä, O., Stenberg, T. & Paunio, T. (2013). Uni perhesuhteiden haasteena. Teoksessa Suomen Akatemia, J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 137–150). Gaudeamus.
- Perusopetuslaki. (1998). 3 § (21.8.1998/628) Opetuksen järjestämisen perusteet. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>
- Perusopetuslaki. (2013). 29 § (30.12.2013/1267) Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointikäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Pippuri, T. (2015). *Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskouluista kuraattoripalveluissa*. (Lisensiaatintutkimus). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98294/LI-SURI-1450689529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru N. & Nurmi, J-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Suomen Akatemia, J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 111–120). Gaudeamus.

- Poikolainen, J. (2014). Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32 :2 3–22. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2014/2/lastenpo.pdf>
- Pollard, E. & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä –Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus?* (s. 94–104). Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisoasiain neuvottelukunta : Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Raijas, A. (2011). Arjen hyvinvointi. Teoksessa Saari, J. (toim.), *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (s. 243–263). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rauramo, P. (2004). *Työhyvinvoinnin portaat*. Helsinki: Edita.
- Räisänen-Ylitalo, S. (2015). *"ME - yhdessä kasvaen ja oppien - tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme": Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan*. Lapin yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saari, J. (2011). Hyvinvoinnin kentät. Teoksessa Saari, J. (toim.), *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (s. 33–78). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen - mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 79–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scott, J. (2001). Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa P. Christensen, et al (toim.), *Research With Children: Perspectives and Practices* (s. 98–119). London: Routledge/Falmer.
- Short, M.A., Gradisar, M., Lack, L.C., Wright, H.R. & Dohnt, H. (2013). The sleep patterns and well-being of Australian adolescents. *Journal of Adolescence*. Volume 36, Issue 1,

- 103–110. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197112001340>
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19999/kodinjak.pdf?sequence=1>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). (2015). *Istu vähemmän - voi paremmin!: Kansalliset suositukset istumisen vähentämiseen* (2. painos.).
- Suhola, T. (2016). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuoltoproessi systeemisenä palvelukokonaisuutena*. Lappeenranta University of Technology.
- Suldo, S.M., Allison, A., Friedrich, T.W., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38:1, 67–85. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Suominen, R. (2006). Työpaikkaliikunnan strateginen rooli ja tavoitteet. Teoksessa O. Aura & T. Sahi (toim.), *Työpaikkaliikunnan hyvät käytännöt* (s. 10–23). Edita.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (2014). Hyvinvointi ja pahoinvointi. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 291–319). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2020). *Nuorten arki – Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 4/2020. Haettu osoitteesta [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/139328/Tr04\\_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/139328/Tr04_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019*. Tilastoraportti 33/2019, 17.9.2019. Haettu osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti\\_33\\_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) & Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN). (2019). *Syödään yhdessä: Ruokasuositukset lapsiperheille*. [Helsinki]: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2018). *Parempia unia. Unta edistävien nukkumistottumusten muistilista pikkukoululaisen perheelle*. Haettu osoitteesta [https://thl.fi/documents/605877/6668251/ChildSleep\\_muistilista\\_koululainen.pdf/895845a7-e854-974e-c62f-7d0ae340d024?t=1603891277707](https://thl.fi/documents/605877/6668251/ChildSleep_muistilista_koululainen.pdf/895845a7-e854-974e-c62f-7d0ae340d024?t=1603891277707)

- Toivanen, T. (2002). *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Teatterikorkeakoulu. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33759/Acta\\_Scenica\\_9.pdf?seque](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33759/Acta_Scenica_9.pdf?seque)
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, J. & Kannas, L. (2004). *Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsyneisyys vuosina 1984–2002*. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~jtynjala/terv101/Tynjala-Kannas-2004-alkuperainen-sis-liitteet.pdf>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (e-aineisto) (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (e-aineisto) (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta (VRN). (2017). *Syödään ja opitaan yhdessä: Kouluruokailusuositus*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta, Virtanen, S., Hautamaa, P., Heikkinen, T., Oksanen, H. & Kuoppala, T. (2018). *Terveyttä ja iloa ruoasta: Varhaiskasvatuksen ruokailusuositus*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Valtioneuvosto. (2020). *Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa. Lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:21. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162318/VN\\_2020\\_21.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162318/VN_2020_21.pdf)
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012: God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland : forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 = Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland : guidelines of the Finnish advisory board on research integrity 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta
- Virta, S. (2012). Turvallisuuden tutkimus. Tieteenalat ja monitieteisyyden lähtökohtia. *Tiede Ja Ase*, 69, 112–126. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article/view/7470>

- Virtanen, A. (21.3.2021). Helsinkiläiskoulussa opetettiin lapsille tunne- ja vuorovaikutustaitoja: tulokset ällistyttäviä – "Tämä voisi olla kokonaan oma oppiaineensa". *Helsingin uutiset*. Haettu osoitteesta <https://www.helsingin uutiset.fi/paikalliset/3994589>
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J. & Wolbert, M. (2012). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*. 18, No. 3, 2013, pp. 151–157. Haettu osoitteesta <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1475-3588.2012.00677.x>
- Väljærvi, J. (2015). *PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väänänen, R. (2013). *Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille*. University of Eastern Finland. Haettu osoitteesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12718/urn\\_isbn\\_978-952-61-1271-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/12718/urn_isbn_978-952-61-1271-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- WHO. (1946). *The constitution of the World Health Organisation*. WHO Chronicle (1). Haettu osoitteesta [https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%2010-51%20PM/Ch\\_IX\\_01p.pdf](https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%2010-51%20PM/Ch_IX_01p.pdf)



## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä Hei arvoisat luokanopettajat! Olemme Niina Kauppi ja Jenni Sangi Oulun yliopistosta. Opiskelemme luokanopettajaksi pätevöittävässä maisterikoulutuksessa. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheenamme “Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä”. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, minkälaisia keinoja luokanopettajilla on oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi sekä minkälaisista asioista oppilaiden hyvinvointi luokanopettajien mielestä koostuu. Lisäksi selvitämme, miten koululla turvallisena kasvuympäristönä on mahdollista tukea oppilaan hyvinvointia. Tähän kyselyyn toivomme vastauksia henkilöiltä, jotka työskentelevät tällä hetkellä luokanopettajina.

Koulu nähdään yleisesti paikkana, jossa lasten ja nuorten hyvinvointiin voidaan vaikuttaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan, että hyvinvoinnin edistäminen kuuluu jokaiselle koulussa työskentelevälle aikuiselle. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada viettää koulupäivän turvallisessa ympäristössä. Tutkimusta opettajien keinoista oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi ei Suomessa ole juurikaan tehty ja aihetta käsitellään luokanopettajakoulutuksessa hyvin vähän. Oppilaiden hyvinvoinnin huomioiminen kouluarjessa kuuluu kuitenkin mielestämme voimakkaasti luokanopettajan työhön ja se on siksi aiheena mielestämme tutkimisen arvoinen.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus. Aineiston keräämme kyselylomakkeella, joka sisältää pääosin avoimia kysymyksiä. Aikaa kyselyn täyttämiseen kuluu noin 30 minuuttia. Tutkimuksemme noudattaa tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita (<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>). Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy täysin koko tutkimusprosessin ajan. Kyselyyn osallistutaan nimettömänä.

Vastaamme mielellämme lisäkysymyksiin tutkielmaamme liittyen sähköpostilla:

[Sähköpostiosoite](#)

[Sähköpostiosoite](#)

Kiitos tuhannesti vastauksistasi!

1. Ikä \*

2. Sukupuoli \*

Nainen

Mies

Muu

3. Työkokemusvuodet luokanopettajan työssä \*

4. Luokkasi ryhmäkoko tällä hetkellä \*

Alle 15 oppilasta

15-20 oppilasta

20-25 oppilasta

25-30 oppilasta

Yli 30 oppilasta

5. Opettamasi luokka-aste

1.-2. lk

3.-4. lk

5.-6. lk

6. Mistä asioista oppilaan hyvinvointi mielestäsi koostuu? \*

7. Millä tavoin seuraat oppilaiden hyvinvointia? \*

8. Mitä keinoja koet Sinulla olevan oppilaan fyysisen hyvinvoinnin edistämiseksi luokanopettajan työssä? \*

9. Mitä keinoja koet Sinulla olevan oppilaan sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi luokanopettajan työssä? \*

10. Mitä keinoja koet Sinulla olevan oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi luokanopettajan työssä? \*

11. Kuvaile minkälainen koulu on mielestäsi turvallinen kasvuympäristö? \*

12. Keskusteletko oppilaiden kanssa hyvinvointiin liittyvistä asioista? Miten ja missä tilanteissa? \*

13. Minkälaista yhteistyötä teet kotien kanssa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi? \*

14. Minkälaista moniammatillista yhteistyötä olet tehnyt oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi? \*

15. Mitä muuta haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?